



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MANUEL FERREIRA

**EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO
BRASIL E NO TIMOR-LESTE**

Goiânia
2011

MANUEL FERREIRA

**EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO
BRASIL E NO TIMOR-LESTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira.

Linha de Pesquisa: Formação e profissionalização docente.
Orientador: Prof. Dr. Valter Soares Guimarães

Goiânia

2011

MANUEL FERREIRA

**Educação, formação e profissionalização docente
no Brasil e no Timor-Leste**

Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação da
Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do
grau de Mestre, aprovada em 18 de fevereiro de 2011, pela Banca
Examinadora constituída pelos docentes:



Profª Drª Ruth Catarina Cerqueira R. de Souza - UFG
Presidente da Banca



Profª Drª Marly de Jesus Silveira – UnB/DF



Profª Drª Solange M. Oliveira Magalhães – UFG

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

GPT/BC/UFG

Ferreira, Manuel.

F383e Educação, formação e profissionalização docente no Brasil e no Timor-Leste [manuscrito] / Manuel Ferreira - 2011.

xv, 112 f.

Orientador: Prof. Dr. Valter Soares Guimarães

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2011.

Bibliografia.

1. Educação. 2. Profissão docente. 3. Profissionalização docente.
4. Professor do Timor – Leste. I. Título.

CDU: 377.8(594.9)

DEDICATÓRIA

* Dedico este trabalho a todos os meus familiares que muito em mim guardam esperança, às minhas irmãs e irmãos: Lídia dos Santos, Iria dos Santos, Armena, Claudino e, particularmente, minha companheira Emília dos Santos e todos os nossos filhos amados.

* Dedico também este meu trabalho para todos os timorenses que caminham no mesmo rumo de profissão e profissionalização docente.

AGRADECIMENTOS

Ao chegar o final deste trabalho, várias pessoas colaboraram, tanto docentes, quanto colegas do estudo e demais. Para tanto, desejo expressar nesta ocasião, os meus sentimentos de gratidão para todos que contribuíram comigo durante o processo de abordagem até o fim do trabalho.

Em primeiro lugar agradeço a Deus Pai todo-poderoso, pelo seu amor e graças como alimento de cada dia, que me iluminou e deu força durante o estudo no Brasil, que me deu luz durante este processo de abordagem, assim, consegui terminar este trabalho.

Dedico os meus agradecimentos à banca, composto por Prof^a. Dr^a. Ruth Catarina C. R. Souza; Prof^a. Dr^a Marly de Jesus Silveira e Prof^a. Dr^a Solange Martins Oliveira Magalhães, pelas suas disponibilidades em realizar os trabalhos de qualificação e defesa desta dissertação.

Em seguida, dedico os meus profundos agradecimentos ao meu orientador, Prof. Dr. Valter Soares Guimarães, que me guiou do início até o final deste trabalho. Agradeço pela sua sabedoria, dedicação e orientação. Com base em suas perspectivas teóricas, não apenas consigo chegar ao final do trabalho, mas também consegui me aprofundar nos aspectos específicos e importantes da formação e profissionalização docente.

À Coordenadora do Curso de Mestrado da Faculdade de Educação, Prof^a Marília Gouveia de Miranda, pela sua liderança e coordenação, inclusive ao processo administrativo final do meu estudo.

Ao Ex-Coordenador do Curso de Mestrado da Faculdade de Educação (UFG), Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira que incumbiu Prof. Valter Soares Guimarães, para me orientar o processo da abordagem deste trabalho.

A todos os professores da Faculdade de Educação da UFG, que me fortaleceram com novos conhecimentos sobre educação, políticas públicas sobre educação, formação e profissionalização docente e, perspectivas teóricas e críticas na formação de professores. Assim, dedico especialmente as minhas gratidões, às professoras Ruth Catarina C. R.

Souza, Solange M. Magalhães, Maria Margarida Machado, Marília Fonseca e ao prof. Valter soares Guimarães.

À professora Rosimeire de Souza Freitas, que me deu apoios na correção de língua portuguesa em alguns trabalhos e inclusive apoio de alguns documentos para fortalecer essa abordagem.

Sem desmerecer o apoio do colega Adriano de Melo Ferreira (doutorando do programa), que me deu apoio na elaboração do artigo “Profissão e profissionalização docente na literatura contemporânea brasileira”, que serve como base desta abordagem. Ele me fortaleceu alguns aspectos básicos como fonte da abordagem do trabalho científico, além de apoios materiais. Também à Rosilene (mestranda em educação e colega do estudo), e ao João do Nascimento (mestrando do programa), que me apoiaram em algumas correções da língua portuguesa neste trabalho. À Núbia (mestranda do programa), que me deu apoio espiritual e material na preparação desta defesa.

À Coordenadoria de Assuntos Internacionais (CAI), que nos recebeu com carinho e boas orientações, quando chegamos pela primeira vez na UFG.

Ao Reitor da Universidade Federal de Goiás, Prof. Dr. Edward Madureira Brasil e seus assessores, por nos acolher e dar oportunidades, junto com outros timorenses, para estudar na Universidade Federal de Goiás.

À CAPES que ofereceu bolsas de estudo para nós, timorenses, estudarmos no Brasil. Ao mesmo tempo ao Embaixador do Brasil em Dili, Timor-Leste: Edson Marinho Duarte Monteiro, que nos ajudou no processo de aceitação e acolhimento nas universidades no Brasil.

À cordenadora da Pós-Graduação da UNTL, Profa. Dra. Maria Goreti Amboni Stadtlober e equipe de professores brasileiros, que nos prepararam em especial antes de nossa partida para o Brasil.

Ao Governo de Timor-Leste que nos facilitou com a “Licença Sabática” e custo de viagem para estudar no Brasil. Também pelo apoio da Embaixada do Timor-Leste no Brasil, que luta para obter bolsas de estudos nesse país.

A todos os colegas brasileiros, que estudamos juntos nas disciplinas: Educação Brasileira; Estado, Políticas Públicas e Gestão Educacional; Formação de Professores: pesquisas, políticas públicas e perspectivas críticas; e Docência Universitária. Mesmo, não citando todos os nomes, o meu sentimento é de muito orgulho por ter convivido com todos. E também de gratidão pelo apoio que me deram durante os estudos na Faculdade de Educação.

A todos os colegas timorenses no Brasil: Joaquim do Carmo Belo, Lino Verdial, Gaspar Varela, Anibal do Rosário da Costa, Julião Pereira, D. Maria Manuela Gusmão, Flávio Maria Guterres da Silva, Judite Dias Ximenes, José Adriano Marçal, irmã Francisca Maria Soares dos Reis e Eugênia de Jesus das Néves. Compartilhamos sempre da troca de ideias sobre nossos respectivos estudos no Brasil.

E, finalmente, aos meus familiares. Em primeiro lugar, dedico os meus agradecimentos à minha companheira, Emília dos Santos e nossos filhos amados, que toleraram minha ausência durante dois anos. Lamento muito a ausência dos meus pais (falecidos); assim, agradeço às minhas irmãs: Lidia dos Santos, Iria dos Santos, prima Armena e primo Claudino que me deram apoio espiritual, pois, este estudo faz parte de uma luta que representa, para todos nós, o caminho de elevar a educação, como também o apoio para a construção do país.

“A grande riqueza da experiência de um educador que se põe na postura que a gente está tentando descrever aqui está exatamente em que, no fundo, ele deve viver a relação entre a sua posição, curiosa também, mas de quem já percorreu uma certa caminhada em torno do objeto que ele está propondo agora a ser desvelado pelo educando ...Ele deve viver a relação entre a sua posição de quem já sabe algo e a posição do educando procurando saber aquilo”

Paulo Freire

FERREIRA, Manuel. *Educação, formação e profissionalização docente no Brasil e no Timor-Leste*. 2011. 112 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

Resumo

Este estudo vincula-se à linha de pesquisa Formação e Profissionalização Docente. Tem por objetivo abordar as perspectivas em que são discutidas a formação e profissionalização docente, tendo como base, principalmente, os escritos de Guimarães (2004, 2006), Tardif (2002), Charlot (2005), Contreras (2002), Cunha (1999), Lüdke (2008), Nóvoa (1995, 1999), entre outros. São abordados os aspectos básicos da formação docente e as perspectivas de profissionalização docente, caracterizadas como: (1) Sociologia das profissões; (2) Discurso oficial; (3) Sócio-histórica; e (4) Especificidade da profissão docente. A partir desses aspectos básicos e perspectivas, procura-se identificar sob quais aspectos o processo e estágio de formação e profissionalização do professorado brasileiro podem inspirar a constituição na educação, formação e profissionalização docente do Timor-Leste. A perspectiva metodológica deste trabalho é a pesquisa bibliográfica e a perspectiva metódica é a do materialismo histórico-dialético. Sob estas óticas metódicas, procurou-se fazer uma análise sistemática da literatura nacional e estrangeira (inclusive documentos dos discursos oficiais), divulgada no Brasil sobre o tema, procurando compreender a formação e profissionalização docente no seu contexto histórico, procurando associá-la às outras profissões, compreendendo-as na sua especificidade e associando-as à realidade da formação docente brasileira e timorense. O resultado deste estudo revela que as discussões sobre formação e profissionalização nos últimos anos no Brasil tiveram maior ênfase nas políticas educacionais levando o processo educacional aos interesses ideários políticos-econômicos. Como consequências desses interesses, desvinculou-se a educação de seus objetivos principais, contribuindo para sua desqualificação e vulnerabilidade dos docentes. O movimento para ressignificar surgiu, principalmente por meio do contexto acadêmico, dando importância à valorização da construção de conhecimentos e dos profissionais, envolvendo aspectos, como: a redefinição da profissão do professor, sob a perspectiva de sua especificidade, chamando a atenção para a necessidade de melhoria do seu estatuto profissional. No âmbito destas discussões, procurou-se identificar contribuições dessas perspectivas teóricas que podem inspirar a educação, formação e a profissionalização docente no Timor-leste.

Palavras-chave: Educação; Formação docente; profissionalização docente; Professores do Timor-Leste.

FERREIRA, Manuel. *Education, teacher training and professionalisation in Brazil and in East Timor*. 2011. 112 p. Dissertation of Master Graduate. Education Program in Faculty of Education, Federal University of Goiás, Goiânia, 2011.

Abstract

This study links to research line Teaching training and Professionalisation. The work aims to address the perspective that are discussed in teacher training and professionalisation, taking as a principal basics, especially the writings of Guimarães (2004, 2006), Tardif (2002), Charlot (2005), Contreras (2002), Cunha (1999), Lüdke (2008), Nóvoa (1995, 1999), among the others. Are addressed the basics of teacher training and teacher professionalization perspectives, characterised as: (1) sociology of professions; (2) official Discourse; (3) socio-historical; and (4) the specificity of the teaching profession. From these basic aspects and perspectives, seeks to identify under which aspects of the aspects process the Brazilian teachers training and professionalisation can inspire the education, teachers training and professionalisation constitution of East Timor. The methodological perspective of this work is the bibliographic search and the methodical standpoint is that of dialectical and historical materialism. Under these optical methodical, sought to make a systematic analysis of national and foreign literature (including official documents of the speeches), released in Brazil on the subject, trying to understand the training and professionalisation of teacher in its historical context, looking to associate it to other professions, including them in their specificity and associating them to the reality of the Brazilian teacher training and Timorese. The result of this study reveals that the discussions on training and professionalization in recent years in Brazil had more emphasis on educational policies in the educational process leading to political-economic interests. As consequences of these interests, disengaged the education of its main goals, contributing to his disqualification and vulnerability of teachers. The movement for improving arose, primarily through the academic context, giving importance to building appreciation and knowledge of professionals, involving aspects such as: redefinition of the profession of the teacher, from the perspective of their specificity, calling attention to improve their professional status. In the framework of these discussions, it was examined whether identify contributions of these theoretical perspectives that can inspire the education, teacher training and professionalisation in East Timor.

Keyword: Education; Teacher training; Teacher professionalization; Teachers of East Timor.

FERREIRA, Manuel. *Edukasaun, formasaun no profisionalizaun dosente iha Brazil no iha Timór Lorosa'e*. 2011. 112 p. Disertasaun Mestradu nian. Programa ba Pós-Graduasaun iha Edukasaun, Faculdade Edukasaun nian, Universidade Federál Goiás, Goiânia, 2011.

Rezumu

(Em Tetun)

Estudu ida ne'e hola parte iha liña peskiza Formasaun no Profisionalizaun Dosente. Iha ninian objetivu atu hakerek perspektiva sira ne'ebé diskute kona-ba formasaun no profisionalizaun dosente, ho ninian baze prinsipál husi hakerek-na'in sira: Guimarães (2004, 2006), Tardif (2002), Charlot (2005), Contreras (2002), Cunha (1999), Lüdke (2008), Nóvoa (1995, 1999), nst. Aspetu báziku sira mak aborda husi formasaun dosente no perspektiva profisionalizaun dosente sira nian, karateriza hanesan: (1) Sosiolojia profisaun sira; (2) Diskursu ofisiál; (3) Sósio-istóriu no (4) Profisaun dosente ninian spesifisidade. Lihosi aspetu báziku no perspektiva sira ne'e, buka atu identifika iha aspetu saida de'it mak prosesu no estájiu profisaun no profisionalizaun profesorado Brazileiru bele inspira konstituisaun edukasaun, formasaun no profisionalizaun dosente Timór Lorosa'e nian. Estudu ne'e hakerek liuhosi perspektiva metodológika peskiza bibliográfika no perspektiva metodika nian hanesan materializmu istóriu-dialétiku. Iha ótika metodika sira ne'e nia laran, buka atu hala'o análise sistemátika literatura nasional no estranjeira (inklui mós dokumentu sira husi diskursu ofisiál balu), mak divulga iha Brazil laran kona-ba tema ne'e, buka atu komprende formasaun no profisionalizaun dosente iha ninian kontestu istóriu, buka atu asosia ho profisaun sira seluk, atu komprende iha ninian spesifisidade no asosia ba realidade formasaun dosente brazileira no timorensa. Rezultadu estudu ida ne'e hatudu katak diskusaun sira kona-ba formasaun no profisionalizaun ikus liu iha Brazil fó énfaze boot liu iha polítika edukasionál sira hodi lori prosesu edukasaun ba ideáriu polítik-ekonomiku sira nian interese. Hanesan konsekuénsia husi interese sira ne'e, hasees edukasaun husi ninian objetivu prinsipál, ida ne'e hanesan kontribui ba deskualifikasaun no haterus dosente sira. Iha kontestu ida ne'e mosu movimentu, liuliu husi kontestu akadémiku, atu hadia hikas hodi fó folin ba habelar profesór sira nia koñesimentu no profisionál, ne'ebé envolve aspetu sira, hanesan: define hikas profesór ninian profisaun liuhosi perspektiva spesifisidade, bolu mós atensaun ba nesesidade estatutu profisionál ninian di'ak. Iha diskusaun sira ne'e nia laran, buka atu identifika kontribuisaun husi perspektivas teórica sira ne'ebé bele inspira edukasaun, formasaun no profisionalizaun dosente ba Timór Lorosa'e.

Liafuan-xave: Edukasaun; Formasaun dosente; Profisionalizaun; Profesór Timór Lorosa'e.

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

FIGURA 1- Mapa do Timor-Leste.....	50
TABELA 1- Construção de escolas no Timor-Leste durante colonização portuguesa.....	57
TABELA 2- Percentagem de escolaridade da população adulta timorense no período inicial da independência.....	73
TABELA 3- Bases Salariais Propostas e Escalões Salariais (\$ por mês) no Timor- Leste.....	84
TABELA 4- Nova proposta salarial dos professores de infância e dos professores do ensino básico das escolas públicas do Timor-Leste. Visa entrada em vigor a partir de 1º de janeiro de 2011.....	86
TABELA 5- Lista de estudantes do primeiro turno em especialização na UNTL....	94

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
CAPÍTULO I- FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL.....	22
Introdução.....	22
1.1. Aspectos básicos da formação docente.....	24
1.2. Novas perspectivas da profissionalização docente.....	28
CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO TIMOR-LESTE.....	50
Introdução.....	50
2.1. Breve história do Timor-Leste.....	52
2.1.1. Timor antes da colonização portuguesa.....	52
2.1.2. Timor-Leste sob colonização portuguesa.....	55
2.1.3. Lutas revolucionárias (busca do sujeito).....	59
2.1.4. A ocupação Indonésia (violência e desenvolvimento) e defesa pela independência da FRETILIN.....	62
2.2. Independência e reconstrução da Educação Nacional do Timor-Leste.....	71
2.2.1. Educação escolar.....	76
2.2.2. Profissão docente: uma discussão ainda inexistente em Timor-Leste.....	79
2.2.3. Estatuto da profissão do professor em Timor-Leste: (A) Salários, (B) Condições de trabalho, (C) Formação de professores e (D) Sindicalização.....	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS	107

APRESENTAÇÃO

Começo nesta introdução apresentando e descrevendo um pouco a trajetória de minha vida, sobretudo as difíceis situações de estudo que passei, pois o processo da luta pela independência do Timor-Leste influenciou, diretamente, não só a minha formação pessoal e profissional, mas também a de muitos conterrâneos que, assim como eu, ajudaram a construir a história timorense. E na última parte farei uma apresentação sobre o projeto que deu início a esta dissertação.

Sou o quarto filho de seis irmãs/irmãos, nascido de uma família vivida em Atudara-Cailaco (no interior de Timor-Leste). Os pais eram trabalhadores. Como eu era criança, havia necessidade de acompanhar as atividades rotineiras de meus pais: ajudar pastorear as manadas de búfalos e cabritos, além de atividades nas roças de milho e arroz, várzeas, e nas plantações de café, etc. Na época, o Timor-Leste ainda era colônia portuguesa e não havia estudos para os pais. Quase toda a população era analfabeta.

Neste contexto, em 1969 iniciei meus estudos no Pré-primário da Escola Municipal de Cailaco, o que era uma exceção em meu país, pois poucas crianças frequentavam a escola. Consegui terminar a 4ª classe - equivalente à quarta série do ensino fundamental no Brasil - em 1974. Enquanto tentava continuar esses estudos, começaram sinais da guerra civil entre os partidos políticos locais, surgidos após a Revolução dos Cravos em Portugal.

E quando as divergências dos partidos políticos entraram em grande conflito alguns partidários se refugiaram no país vizinho, a Indonésia. Logo depois, em 7 de Dezembro de 1975, o Timor-Leste foi invadido pelos militares da Indonésia e, devido a esta situação, fomos obrigados a nos mudar e, assim, moramos durante quatro anos dentro do mato para fugir dos conflitos armados que eram frequentes em minha zona e em todo o Timor-Leste. Por este motivo, fiquei cerca de quatro anos sem estudar.

No final de 1978, período em que a Indonésia já ocupava há três anos o Timor-Leste, nos rendemos, juntamente com meus pais, às forças militares Indonésias. Em

1979, recomecei meus estudos na Sekolah Dasar Negeri nº 1 (SDN)¹, em Cailaco. Nesse retorno à escola tive muitas dificuldades, dentre elas a falta de apoio financeiro e a diferença da língua. Com a ascensão da Indonésia ao poder timorense, a língua oficial adotada foi o malaio e a língua portuguesa, até então reinante neste território por causa da colonização de Portugal, foi proibida. Foi um período muito difícil para todos os timorenses, pois precisaram aprender, rapidamente, uma nova língua. Todavia, superei estas dificuldades e continuei meus estudos na Sekolah Menengah Pertama nº 1(SMP)², em Maliana, terminando-os em 1984, ano em que ingressei na Sekolah Pendidikan Guru Negeri (SPGN) que corresponde à Escola Normal brasileira. Concluí este curso no ano de 1987.

Entrei no SPMN porque queria ser professor, para poder ajudar meu país a conquistar a independência tão sonhada. De alguma forma, eu percebia que o desenvolvimento do Timor-Leste passava, necessariamente, pelo desenvolvimento da educação do povo. Era preciso educar a população para que esta se sentisse fortalecida e lutasse por sua liberdade política, econômica, social, histórica e cultural.

Ciente de todas as dificuldades que enfrentaria em minha profissão, trabalhei como professor do ensino primário desde 1987. Após seis anos de trabalho, decidi continuar meus estudos porque via a necessidade do país em ampliar e qualificar os recursos humanos para viabilizar o desenvolvimento do Timor-Leste. Penso que uma boa formação de professores é muito importante para proporcionar aos jovens estudantes, uma formação humana consistente.

Assim, em 1993, ingressei na Universitas Timor-Timur (UNTIM)³ ou Universidade do Timor Leste, a primeira universidade instituída na ilha. Sua criação

¹ Sekolah Dasar Negeri no. 1, em Português significa Ensino Primário no. 1. Esse estudo teve duração de dois anos e meio, pois apenas completava os estudos do ensino primário que eu já havia iniciado no tempo da colonização Portuguesa.

² No Brasil, esta fase do ensino corresponde à segunda fase do Ensino Fundamental.

³ UNTIM-Ensino Superior Privado, fundada em 1986 pela “Yayasan Lorosa’e” ou Fundação Lorosa’e, pelos próprios timorenses, durante o período de ocupação indonésia. Foi a primeira vez que se instalou uma instituição de ensino superior na ilha e isso foi considerado bastante positivo para os timorenses, permitindo-lhes elevar seus estudos nas demais áreas de conhecimentos.

ocorreu no ano de 1986, já no período da ocupação Indonésia. Optei por um curso na área de Língua Malayu (língua indonésia), pois eu precisava lecionar em uma língua que pouco conhecia. Concluí o curso em 1998 com o exame de monografia intitulado “*Sastra Lisan Gase⁴ dalam Masyarakat Kemak: analisis struktur da fungsi*” ou “*Literatura Oral Gase da Etnia Quemac: análise da estrutura e da função*”. Porém, a graduação só foi regulamentada em 2003 após a realização do Referendo de 1999 e a Restauração da Independência em 20 de Maio de 2002, que transformava o Timor-Leste em um país independente.

Ingressei como docente na Escola Secundária n.3, em Balide, na qual permaneci até 2004. No final deste ano me transferi para a Escola Secundária 28 de Novembro, local em que lecionei até o ano de 2009.

Entre os anos de 2000 e 2008, participei dos cursos de Língua Portuguesa, de Bacharelado de Emergência em Biologia e do curso de Especialização em Educação e Ensino na UNTL (Universidade Nacional de Timor Lorosa'e), sendo que todos estes cursos só foram possíveis devido a uma cooperação, instituída em 2002, entre os governos português, brasileiro e o timorense.

Durante minha participação nas aulas dos cursos de Emergência e de Especialização, em Díli, capital do Timor-Leste, em que professores brasileiros ministravam as aulas, notei que eles possuíam uma boa formação pedagógica, principalmente, no que se refere ao uso de metodologias e técnicas de ensino. Percebi então que isso poderia levar a um bom resultado de aprendizagem, contribuindo para melhorar a qualidade da educação.

As pesquisas implementadas por professores timorenses, apesar de raras, demonstram uma diferença substancial no processo educacional do Brasil e do Timor-Leste, quanto à questão da relação ensino-aprendizagem. O que os professores

⁴ Nome de uma poesia narrativa típica da etnia Quemac, da região Oeste do Timor-Leste. Mesmo que com diferentes títulos e em diferentes línguas, este tipo de poesia narrativa existe quase que em todas as etnias do Timor-Leste. É praticada nas várias cerimônias rituais apenas por pessoas que a conhecem, ou por tecnocratas que têm poder e conhecimento para o uso da Gase. A permissão para o uso desta narrativa nos rituais não é transmitida amplamente para todas as pessoas, mas apenas de geração a geração, para os filhos de quem possui o poder local.

brasileiros mais valorizam, nessa área de capacitação, são as construções e as novas metodologias e técnicas de ensino, a pesquisa e a reflexão como instrumentos de ensino e de aprendizagem, respeitando-se o ritmo e a capacidade de aprender de cada um dos alunos.

Outra razão que me conduz na busca pela qualificação no campo educacional, especificamente na área de formação de professores refere-se à metodologia do ensino utilizada nas escolas do Timor-Leste. Esta revela uma grande deficiência, uma vez que os professores apenas dominam os conteúdos para transferí-los aos estudantes. Nós, professores timorenses, não desenvolvemos métodos e técnicas adequados para um bom desenvolvimento da aprendizagem, caracterizando um modelo tradicional de ensino.

Movido por poucas certezas e por vários questionamentos referentes ao exercício da minha profissão, e aproveitando o Plano do Ministério da Educação do Timor-Leste e o interesse de alguns professores brasileiros, credenciados pela CAPES, em orientar alunos estrangeiros e, finalmente, utilizando-me da bolsa de estudos oferecidas por esta instituição, sem a qual não teria sido possível concretizar meu ideal, parti para o Brasil, juntamente com outros timorenses, no ano de 2009, para fazer o curso de Mestrado em Educação na Universidade Federal de Goiás – UFG, na cidade de Goiânia.

Os estudos que realizei na Faculdade de Educação-UFG, principalmente nas disciplinas “Formação de professores: pesquisas, políticas e perspectivas críticas” e “Docência Universitária” ampliaram bastante meus conhecimentos sobre a formação de professores. Os temas e críticas trazidos para as discussões em aula sobre as práticas pedagógicas dos professores durante seu exercício da profissão, os questionamentos sobre a melhor forma de atuação em sala de aula, a adequação ou não do ensino às exigências do mundo contemporâneo etc., mostraram-se bastante férteis para a compreensão sobre a atuação docente. Tais discussões na literatura relacionada constituem uma boa referência para futuros professores, tanto timorenses quanto brasileiros, que se interessem em refletir sobre a educação local e mundial, bem como

sobre o uso das novas metodologias e técnicas de aprendizagem. Assim, acreditamos que os estudos sobre a formação de professores no Brasil, podem contribuir positivamente para a constituição da educação do Timor-Leste e, claro, para a formação dos professores deste país.

Este é outro aspecto que me incentivou a aprofundar meus estudos nessas novas técnicas aqui, no Brasil. Pretendo levá-las ao meu país, divulgá-las e executá-las com meus alunos, e quem sabe, desenvolver pesquisa no Timor-Leste.

Visando concluir o estudo em mestrado na Universidade Federal de Goiás (UFG), realizei a pesquisa intitulada “Educação, Formação e Profissionalização Docente no Brasil e no Timor-Leste”. Neste sentido, a discussão que envolve os dois países não significa simplesmente comparar a educação e a formação do professor entre os dois países. Concluímos que essas discussões têm suas características próprias e se complementam. Assim, as referências básicas utilizadas nesta abordagem contribuirão para ampliar os estudos da educação, formação e profissionalização do professor no Timor-leste.

Para a discussão da educação e formação de professores estamos utilizando principalmente autores como Tardif (2002), Guimarães (2004), Charlot (2005). Para a discussão sobre a profissão e, especificamente sobre a profissionalização docente, estamos utilizando os autores: Contreras (2002), Cunha (1999), Guimarães (2006) e Ludke (2008) e Nóvoa (1995). A principal referência para a discussão da profissionalização docente é Guimarães (2006), pois para esse autor a profissionalização dos professores pode ser caracterizada em quatro perspectivas básicas: (1) “Enfoque da Sociologia das profissões”, vinculado à discussão do estatuto profissional das profissões; quais ocupações seriam ou não profissão; (2) “Enfoque oficial”, vinculado ao contexto dos discursos oficiais sobre formação de professores; (3) “Enfoque Sócio-histórico”; e, por último (4), “Enfoque da especificidade da profissão docente” que leva em conta o contexto histórico e o que é específico às diversas atividades, no caso, da educação escolar que é o espaço principal de atuação dos professores.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, consideramos que certos questionamentos são cruciais para a discussão sobre formação e profissionalização docente: Quais são as concepções da formação e profissão docente predominantes na literatura contemporânea brasileira? Há indícios e/ou evidências de que essas concepções contribuem na formação e profissionalização de docentes? E sob quais aspectos o processo e estágio de educação, formação e profissionalização do professorado brasileiro pode inspirar a constituição da profissão docente em Timor-Leste? Com base nestas questões, o trabalho teve os seguintes objetivos:

- Discutir a formação do professor no contexto geral da educação;
- Caracterizar as concepções de profissionalização de professores na literatura contemporânea brasileira.
- Identificar até onde essas concepções contribuem na educação, formação e profissionalização docente.
- Identificar sob quais aspectos o processo e estágio de profissionalização do professorado brasileiro podem inspirar a formação e a constituição da profissão docente em Timor-Leste.

Os aspectos abordados anteriormente sobre educação, formação e profissionalização no Brasil servem de referência para a educação e formação dos futuros professores do Timor-Leste. Nesse sentido, esta dissertação lida também com a importância da literatura para a profissionalização do professor no referido país. Nessa perspectiva, foca também as seguintes questões: (1) Se existe ou não a discussão da formação e profissionalização docente no Timor-Leste e; (2) o estatuto profissional do professor do Timor-Leste: salários, condições de trabalho, formação e sindicalização.

Quanto à metodologia, esta é uma pesquisa bibliográfica em que se utiliza da perspectiva metódica do materialismo histórico dialético. Nesse sentido, esta pesquisa envolve a exposição da realidade da educação e da história do Timor Leste e do Brasil, e enfoca aspectos descritivos dessa realidade. Na pesquisa bibliográfica, fizemos

estudos e análises da literatura nacional e estrangeira divulgada no Brasil sobre o tema. Na perspectiva metódica, com o materialismo histórico-dialético procuramos: compreender a profissão e profissionalização no seu contexto histórico, associando-a com as outras profissões, compreendendo-a na sua especificidade e comparando aspectos da realidade da profissão docente brasileira e do Timor Leste.

CAPÍTULO I

FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Introdução

Apesar dos temas “formação docente” e “profissionalização docente” estarem imbricados e sua discussão ser naturalmente integrada, optamos neste capítulo em iniciar, primeiramente com uma discussão geral sobre a formação do professor e seus saberes para, em seguida, discorrermos sobre a profissionalização. Sobre este último aspecto, como foi dito na apresentação, abordaremos as quatro perspectivas de discussão da profissão docente apontadas por Guimarães (2006): (1) enfoque da “Sociologia das profissões”, vinculado à discussão do estatuto profissional das profissões; (2) “Enfoque oficial”, vinculado ao contexto dos discursos oficiais sobre formação de professores; (3) “Enfoque Sócio-histórico”; e, por último (4), a perspectiva da “Especificidade da profissão docente” que leva em conta o contexto histórico e a especificidade das diversas atividades, no caso, da educação escolar e, mais especificamente, do ensino, espaço principal de atuação dos professores.

Essas abordagens se referem ao papel não só das instituições formadoras, mas também das políticas educacionais do Estado. No estudo desses assuntos procuraremos desenvolver uma reflexão significativa sobre a realidade da educação, considerando como motivo a busca de encaminhamentos para a melhoria da educação nacional.

Atualmente, observa-se na literatura específica, um interesse cada vez maior pela figura dos professores, o que os caracteriza como, segundo Guimarães (2009), uma “categoria em disputa”. A maioria das pesquisas focaliza o papel fundamental que esses professores desempenham nas suas práticas de ensino e em seu trabalho cotidiano, bem como os desafios atuais e futuros desses trabalhadores. Além desse interesse por parte de pesquisadores da educação, os professores são ainda alvos,

como lembra Nóvoa (1999), de discursos de políticos e intelectuais que, convocando/responsabilizando os professores a desempenhar um papel relevante na construção da sociedade do futuro, clamam por uma maior dignificação dos professores. Contudo, como o próprio título do artigo de Nóvoa aponta, trata-se apenas de um excesso de discursos não acompanhado por práticas significativas de valorização.

Esse contexto pode ser caracterizado como de grande exaltação ao professor no Brasil, nos últimos anos. Isto se caracteriza pelo aumento das pesquisas e publicações sobre o professor e também nas discussões acadêmicas. Esta atenção pode ser constatada também por meio de revistas de grande circulação, do aumento da “literatura oficial”, principalmente sobre a formação e avaliação do professor. Neste contexto, Magalhães *et al* (2009) destacam como focos de atenção aos profissionais da área de educação, os temas formação e profissionalização do professor. Na ideia desses autores, o movimento se faz como uma obrigação ou responsabilização dos profissionais educadores para com o destino da educação e, simultaneamente, como controle dos profissionais dessa área. Ressaltando ainda que os profissionais da educação têm sido vulnerabilizados por meio de ideários político-econômicos (MAGALHÃES *et al.*, 2009, p. 2).

Ainda segundo esses autores, essa atenção ao professor pode ser bem caracterizada sob três aspectos: o primeiro é que o professorado acaba por se constituir num “segmento em disputa”. Neste aspecto, o movimento dos estudos leva em consideração as críticas ao Estado em tratar a educação, predominantemente, com vínculos lucrativos, sob a ótica político-econômica, o que contribui para gerar uma educação com menos qualidade. O segundo aspecto é a “vulnerabilidade da profissão docente”. Neste aspecto, os autores referem-se ao descaso para com essa profissão, sobretudo, a falta de reconhecimento do valor de trabalho dos docentes. Tal situação, denunciada não só por esses autores, aponta para o fato de que essa profissão merece ser mais bem valorizada. E isso, não apenas pela sua inequívoca importância para o país, mas também pela natureza do trabalho, em si, desenvolvido pelos professores.

Sendo um ofício de grande desgaste físico demanda, portanto, uma maior remuneração e melhores condições de trabalho. Enfim, na expressão de Guimarães (2004, 2006), é uma profissão que demanda um estatuto profissional à altura de sua importância e natureza.

O último aspecto é o que os autores destacaram como o “descompasso entre intenção e gesto”; poderíamos dizer, entre discurso e ação ou, ainda, entre teoria e prática. Neste aspecto, a atenção ao professor tem destacado aspectos como a não coerência dos discursos oficiais nos aspectos citados; ao contrário, esses discursos acabam por reforçar a burocracia, o formalismo legal e a defesa de equipes governamentais. Deixam de elaborar políticas que efetivamente mexem na realidade da profissão docente, principalmente sob os aspectos da infraestrutura e das condições materiais de trabalho e jornada (*ibidem*).

Evitando essa exacerbação de discursos improfícuos que caracteriza os textos e falas dos políticos e buscando uma contribuição séria e concreta, pretendemos discutir nas linhas seguintes o tema da formação e profissionalização dos professores no Brasil, à luz de algumas das contribuições teóricas que podem ajudar a entender um pouco melhor a complexa situação dos docentes. Para tanto, consideramos que certos questionamentos citados neste trabalho são cruciais para a discussão dessa temática.

1.1. Aspectos básicos da formação docente

Para o pleno desenvolvimento de um país e o exercício da cidadania por pessoas intelectual e culturalmente emancipadas, é necessário ter uma boa formação dos professores. Mesmo que os meios para a formação dos alunos tenham se ampliado muito, a escola ainda é a principal via de instrução e educação das crianças e jovens, principalmente aqueles de origem mais humilde. Também os professores continuam sendo os principais agentes da aprendizagem dos alunos. Assim, a qualidade da

aprendizagem das novas gerações depende, em boa parte, da qualificação dos professores.

Mas, tal como aparece hoje, a profissão docente exhibe, mesmo aos olhos do observador comum, sinais evidentes de precarização, visíveis pela simples comparação com histórias passadas. Sua formação acaba sendo feita em diferentes instituições formadoras, até mesmo em níveis de ensino diferentes. Assim, convivem agora os cursos oferecidos pelas universidades, como os de pedagogia e de licenciatura e o curso normal superior, dentro dos institutos superiores de educação. A formação de professores com a qualidade que tal profissional necessita e merece, é um dos aspectos mais importantes desse cenário e vem sendo discutida na literatura com bastante solidez, onde o papel da Universidade é fundamental.

Contudo, Coêlho (2006, p. 44) critica que, “compreendida e realizada, nos últimos 40 anos, como espaço de profissionalização dos alunos, de preparação para o mercado de trabalho, o mundo da produção, dos serviços e do consumo”, a Universidade tem se limitado a uma atuação pobre de apenas formar técnicos e peritos, sem a devida contribuição para uma formação humana mais completa. Para esse autor:

São deixadas em plano secundário e inferior as atividades de ensino e de pesquisa que, nas várias esferas do saber e da expressão humana, não visam o prático, o utilitário, a solução de problemas específicos. É deixado em plano inferior, sobretudo as humanidades (...) e tudo o que se refere ao sentido da existência humana e de suas criações, no plano dos indivíduos, da sociedade e da humanidade (COÊLHO, 2006, p. 44).

Concordando com o autor, consideramos que a formação não deve ter sentido, no caso do professor, apenas de preparo técnico para desempenhar melhor sua função na escola. Para além desse reducionismo tecnicizante, consideramos que a formação abarca vários aspectos que podem servir de base ao ofício da profissão do professor, como, por exemplo, a questão sobre os saberes docentes. Quais seriam esses saberes e como são adquiridos são alguns questionamentos importantes para se pensar a formação dos professores e que já vêm sendo discutidos por uma extensa literatura:

Nóvoa (1995), Gauthier (1998), Schön (2000), Guimarães (2004), Tardif (2007) entre outros.

Contudo, como alerta Guimarães (2004) é preciso cautela. Pois, se por um lado tais pesquisas podem contribuir para se pensar a formação dos professores, por outro, carregam um caráter normativo, de origem externa, que pode também nos levar a um distanciamento da formação acadêmica dos professores. A principal consequência disso seria, segundo esse autor, uma ênfase subjetivista e individualista da prática docente como autosuficiente, fechando-se em si mesma e não aceitando a contribuição de outras perspectivas. Para ele, todos os conhecimentos transmitidos nos cursos de formação referem-se à prática profissional, mas os mais relevantes e que se articulam de forma a constituir a base dos conhecimentos da profissão, seriam: saberes disciplinares, saberes pedagógico-didáticos e saberes relacionados à cultura profissional.

Essa articulação entre diferentes saberes parece também ser considerada por Tardif (2007, p. 36), ao afirmar que o saber docente é “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Os saberes profissionais, de acordo com esse mesmo autor, corresponderiam aos saberes das ciências humanas e da educação que, ao longo da formação inicial ou continuada, seriam transmitidos e incorporados à prática docente. Esses saberes profissionais se articulariam com saberes pedagógicos que, interessantemente, esse autor diferencia e separa.

Independentemente da tipologia e hierarquização feita pelos diferentes autores sobre os saberes docentes, ultimamente tem sido destacada na literatura, a importância de se vincular esses saberes com o cotidiano, com a realidade, com o que está ocorrendo no mundo globalizado, o que obriga o docente a conhecer e saber lidar com seus saberes. Como diz Alarcão (2001),

O conhecimento do professor não é meramente acadêmico, racional, feito de fatos, noções e teorias, como também não é um conhecimento feito só de experiência. É um saber que consiste em gerir a informação disponível e adequá-la estrategicamente ao contexto da situação formativa em que, em cada

instante, se situa sem perder de vista os objetivos traçados. É um saber agir em situação. Mas não se fique com uma ideia pragmático-funcionalista do papel do professor na sociedade, porque o professor tem de ser um homem ou uma mulher de cultura, ser pensante e crítico, com responsabilidades sociais no nível de construção e do desenvolvimento da sociedade (ALARCÃO, 2001, p. 104).

A aquisição de tais saberes ocorre, na quase unanimidade dos casos, ao longo dos cursos de formação inicial dos professores. É durante esse período que a identidade profissional vai também se estabelecendo e pode ser incorporada por meio dos conhecimentos específicos sobre o “ser professor”. Já a formação continuada, por sua vez, é onde os professores continuam ampliando e fortalecendo seus conhecimentos. Logo, outro aspecto importante da formação dos professores, se refere às práticas formativas que ocorrem durante essas duas diferentes fases de formação.

No caso da primeira, a formação inicial, Guimarães (2004, p. 56) considera que as práticas formativas “são as maneiras como o currículo do curso de licenciatura é desenvolvido. [...] Referem-se tanto a maneiras específicas de como os professores formadores atuaram ou a ações promovidas pela instituição formadora”. Para esse autor, tais práticas são amplas e complexas indo para além das ações sobre o como ensinar. Neste contexto, a despeito de saberes disciplinares aprendidos no curso de formação, esta fomenta ou estabelece formas que podem preparar o candidato a realizar suas práticas. Cabe também à cultura da instituição formadora, maneiras específicas adotadas na preparação de seus formandos.

Sobre as práticas formativas que ocorrem durante a formação continuada, a contribuição para o estabelecimento da identidade profissional talvez já não seja tão grande e por isso cabe destacar aqui outro aspecto: as mudanças no cotidiano, no mundo globalizado vêm se alterando e constituindo, neste contexto, grandes desafios para os professores. Dessa forma exige dos educadores, para acompanhar essas mudanças, um enriquecimento e um repensar dos saberes que possui ou que ainda necessita adquirir. Lembrando, contudo, que essa formação, enquanto uma cultura de prática profissional, como colocada por Charlot (2005), não se limita apenas a um conjunto de práticas e comportamentos para melhor se adaptar à essas mudanças, mas

constitui sim uma relação de sentido com esse mundo, com capacidade também de criticá-lo e dar-lhe um sentido que talvez não possua.

1.2. Perspectivas novas da profissionalização docente

Como destacamos na introdução, a abordagem sobre a profissionalização docente tem sido discutida sob quatro perspectivas, com base nos estudos de Guimarães (2006).

A primeira é a perspectiva da “Sociologia das profissões”. Este tema vincula-se mais diretamente ao estudo do estatuto das profissões. Procuraria em última instância, responder à seguinte questão: Que ocupações seriam ou não profissão? Sob esse enfoque, autores como Contreras (2002), Guimarães (2004, 2006), Lüdke (2008) entre outros, apresentam dificuldades na definição da profissão “professor”. Lüdke (2008), por exemplo, apresenta essa dificuldade em relação à indefinição do que seja profissão ou ocupação de professor e/ou do educador. Até para alguns, segundo essa autora, a distinção entre os termos professor e educador, pode provocar também dicotomia, ou até antagonismo na explicação do conceito. Ou, para alguns profissionais, o entendimento de profissão docente pressupõe missão ou sacerdócio; o que se constitui na negação do que, essencialmente, seja profissão (LÜDKE, 2008).

Na opinião de Contreras (2002, p.31), essa dificuldade decorre das derivações da própria palavra “profissional”, em vocábulos semelhantes: profissionalizar, profissionalização, profissionalismo, profissionalidade ou profissão. Sendo que em princípio, cada um desses se refere a exercícios e qualidades do docente, porém, eles não possuem a mesma significação. Isso faz com que se torne difícil o entendimento do conceito da profissão.

Tentar chegar a um consenso ou para atribuir o status de profissão a determinada ocupação, depende do olhar de cada um, ou ao problema em que situe. Tentamos expor a seguir, autores ou profissionais que contribuíram com suas idéias

para apontar características ou atributos que determinada ocupação deve ter, para ser elevada à condição de profissão. Mas ao final deste tópico, faremos uma avaliação da pertinência deste ideário, para caracterizar a profissão docente.

Segundo, Fontes (s/d), o conceito de Profissão constituiria um “constructo”, já que seria difícil definir bem suas características. Na língua portuguesa, o termo adquiriu um sentido amplo de “ocupação” ou “emprego” enquanto nos países anglo-saxônicos, o termo é usado para se referir às profissões ditas “liberais” como médicos, advogados, engenheiros, entre outras. Assim, ainda segundo esse autor, os atributos destas profissões, passaram a ser usados como critérios para que as demais atividades sejam consideradas como profissões. Entre tais critérios, Fontes (s/d) destaca:

- Um saber especializado, aliado a práticas específicas que o profissional necessita de dominar, adquiridas através de uma formação profissional estruturada;
- Uma orientação de serviço. O profissional afirma-se perante outros que exerce a sua actividade por motivos altruísticos, não se pautando por interesses particulares.
- Um código deontológico que determina e regula o conjunto de deveres, obrigações, práticas e responsabilidades que surgem no exercício da profissão.
- Uma associação profissional, cujo objectivo seria, entre outros, o de manter e velar pela ocupação dos padrões estabelecidos entre os seus membros.

Além de Fontes, muitos outros teóricos contribuíram para definir critérios separadores entre ocupações e profissões. Embora esses critérios não se diferenciem muito, trazem alguns aspectos específicos. Lüdke (2008), citando Myron Lieberman (1956), define alguns critérios:

- Uma profissão deveria prestar serviços públicos únicos e essenciais e estes deveriam ser reconhecidos pelo público em geral;
 - Os membros de uma profissão deveriam ter um código de ética no qual o serviço público é colocado acima do ganho particular;
 - Por último, para desempenhar estes serviços únicos, cada membro de uma profissão deveria possuir conhecimento esotérico, isto é, um entendimento de operações intelectuais especiais e a posse de habilidades técnicas especiais
- (LÜDKE, 2008. p. 74).

Observamos que esses dois grupos de critérios são mais ou menos comuns para distinguir “ocupação” de “profissão”. Constata-se, porém, que os critérios propostos por Lüdke, a partir de Lieberman (1956), são mais exigentes, talvez mais fechados do que os propostos por Fontes. Contudo, como discutiremos adiante, avaliamos que esses critérios, embora sirvam, sob alguns aspectos, para caracterizar a profissão docente, não se aplicam totalmente a ela. Efetivamente, a profissão docente tem uma especificidade própria, em comparação com as profissões mais tradicionais. A profissão docente é epistemologicamente diferenciada, é portadora de uma dimensão mais explicitamente ética, como também é uma profissão relacionada ao conhecimento. Nesse sentido, os critérios utilizados nas profissões liberais, quase sempre, mais excluem do que incluem a profissão docente no rol das profissões (LÜDKE, 2008, p. 75).

Quanto aos critérios apresentados por essa autora, consideramos que os dois primeiros são comuns a qualquer profissão. Seja médico, enfermeiro, advogado, professor etc., todos necessitam ter essas condições como normas para exercer melhor a profissão. Já o último critério requer um conjunto de características mais especializadas em relação à profissão. Mas a característica “conhecimento esotérico” é praticamente inviável para caracterizar a profissão docente. O saber do professor é, pela própria natureza de sua atuação, exotérico, não fechado “esotérico”. O professor, enquanto ensina conhecimentos, processos cognitivos, convicções e modos de agir, ensina também as formas da profissão. Então, o critério “conhecimento esotérico” é inviável para caracterizar a profissão docente.

Na afirmação de Contreras (2002, p. 55), “[...] quando se pensa na ideia de ‘profissão’, parece ter-se em mente uma série de características segundo as quais configuramos esse conceito e, por conseguinte, quem são os merecedores de tal denominação”. Nesse entendimento, Contreras, utilizando Skopp, aponta os seguintes traços caracterizadores de uma profissão:

- Um *saber* sistemático e global (o saber profissional).
- *Poder sobre o cliente* (a disposição deste de acatar suas decisões).

- *Atitude de serviço* diante de seus clientes.
- *Autonomia* ou controle profissional independente.
- *Prestígio social* e reconhecimento legal e público de seus status.
- *Subcultura profissional* especial

(SKOPP *apud* CONTRERAS, 2002, p. 55-56).

Enguita (*apud* Contreras 2002, p.56), aponta cinco traços, alguns coincidentes com Skopp: competência (saber); vocação (atitude de serviço); licença (exclusividade) independência (autonomia, poder sobre o cliente) e auto-regulação (sub-cultura profissional).

Contreras (2002) sugere outras formas ou características homogêneas e não a de justaposição de elementos diferenciadores, como os propostos pelos autores citados acima. Assim, expõe os seguintes traços, caracterizados por Hoyle:

1. Uma profissão é uma ocupação que realiza uma função social crucial.
2. O exercício desta função requer um grau considerável de destreza.
3. Esta destreza ou habilidade é exercida em situações que não são totalmente rotineiras, mas nas quais há que manipular problemas e situações novas.
4. Por conseguinte, embora o conhecimento adquirido por meio da experiência seja importante, este saber prescrito é insuficiente para atender as demandas, e os profissionais deverão dispor de um corpo de conhecimentos sistemático.
5. A aquisição deste corpo de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades específicas requer um período prolongado de educação superior.
6. Esse período de educação e treinamento supõe também um processo de socialização dos valores profissionais.
7. Estes valores tendem a centrar-se na predominância dos interesses dos clientes e em alguma medida tornam-se explícitos em um código ético.
8. Como as destrezas baseadas no conhecimento são exercidas em situações não rotineiras, é essencial para o profissional ter a liberdade para realizar seus próprios juízos com respeito à prática apropriada.
9. Como a prática profissional é tão especializada, a categoria profissional como organização deve ser ouvida na definição das políticas públicas relativas a sua especialidade. Também deve ter um alto grau de controle

sobre o exercício das responsabilidades profissionais e um alto grau de autonomia em relação estado.

10. A formação prolongada, a responsabilidade e sua orientação ao cliente estão necessariamente recompensadas com um alto prestígio e um alto nível de remuneração

(HOYLE, 1980 *apud* CONTRERAS, 2002. p. 56-57).

As características propostas por Hoyle são mais descritivas da profissão, do que o que foi proposto pelos outros autores. Além disto, são características que se aproximam um pouco mais, que são um pouco mais adequadas para compreensão da profissão docente.

Como vimos, os conjuntos de traços ou caraterísticas conceituados por Lieberman, Skopp e Hoyle, não são mais do que um conjunto de normas. Ao que nos parece, essa ideia coincide com o que Sacristán (1995, p.68) afirma: “as profissões definem-se pelas suas práticas e por certo monopólio das regras e dos conhecimentos da atividade que realizam”. Contudo, esse autor questiona se os professores possuem habilidades da prática e do conhecimento especializado ou não. Essa pergunta exigiria como resposta que, para ser um profissional ou para se desenvolver uma profissão, é necessário preencher os requisitos destacados. Neste contexto, Sacristán critica modelos utilizados pelos professores, pelo fato de que, na prática, eles não produzem conhecimentos e nem praticam ações, desenvolvendo novas práticas no processo pedagógico. Para isso, esse autor propõe alternativas, caminhos para ressignificar suas práticas educativas⁵ a partir de análises de seu significado, inclusive com consequências para os programas de formação de professores e constituição do estatuto da profissão docente. Para as novas práticas, Sacristán dá um exemplo:

Pegando num exemplo prático, verifica-se que o ensino de uma língua: implica usos metodológicos, avaliações psicológicas de diferentes processos de

⁵ Segundo Sacristán, a prática educativa diz respeito ao processo ensino-aprendizagem e a própria investigação ou a acção didáctica.

aprendizagem, partilha de competências; tem a ver com o que os professores consideram útil ensinar aos alunos de um determinado grupo social; exprime avaliações epistemológicas do professor sobre a importância de um conteúdo; demarca normas de comportamento na aula; reflete valores sociais sobre a importância das línguas e pressões de grupos de especialistas; etc. tudo isto configura a prática, que é tudo isto ao mesmo tempo (SACRISTÁN, 1995, p. 68).

Os aspectos apontados por esse autor podem viabilizar uma prática para caracterizar a profissão de um professor. Essas são condições ou competências que o professor deve desenvolver e que podem especificar o professor em relação a outras profissões. São competências necessárias para o professor realizar melhor seu papel no processo ensino-aprendizagem.

A docência tem sido muitas vezes analisada sob esta perspectiva da sociologia das profissões, o que para alguns autores, não é adequado. Guimarães (2006), por exemplo, ao analisar essa (in)definição da profissão docente, afirma que há uma dificuldade quase secular para se chegar a um consenso e que isso depende da definição que se der à própria palavra “profissão”. Afirma ainda que os requisitos exigidos por certos setores da sociologia das profissões acabaram por se tornar uma espécie de camisa-de-força, uma grelha para separar “ocupações” e “profissões”. Assim, as ocupações que não cumprirem tais critérios, estariam excluídas do patamar de nobreza das profissões.

Apesar de, como aponta a literatura (PERRENOUD, 1993; TARDIF, 2002; GUIMARÃES, 2004), os professores possuírem saberes específicos, que os caracterizam enquanto profissional, a formação e a própria regulamentação da profissão enfrenta hoje obstáculos e uma polissemia de discursos. Propostas de que a formação do professor se dê apenas ou em boa parte, em serviço nas escolas, são acompanhadas por políticas educacionais neoliberais que pautam a valorização dos professores pela competência (competição), o que pulveriza o sentimento de pertença a uma coletividade e precariza ainda mais os educadores.

Como falar em associações profissionais nessas condições? Além disso, como traçar um código de normas e responsabilidades para uma profissão que, lida com

situações incertas e com o humano? Por isso, Guimarães (2006) afirma que a discussão sobre o trabalho docente não pode ser referenciado pelas profissões mais antigas, pois corre-se o risco de desqualificar a aspiração a um status de profissão. Para esse autor, bem como para Cunha (1999), essa discussão deve tomar como pressuposto central a perspectiva epistemológica diferenciada, ou seja, centrar a discussão também em torno das características singulares da profissão.

Desse modo, os alicerces da perspectiva sociológica podem até ajudar a se pensar a profissão docente, mas por si só seriam insuficientes para ajudar a caracterizá-la e, assim, apenas sob essa perspectiva, com os critérios que imperam para as profissões liberais, a docência não seria considerada uma profissão, mas apenas uma ocupação ou como afirmam outros autores, uma semi-profissão.

A segunda perspectiva é a do discurso oficial. Essa discussão sobre formação de professores na perspectiva do discurso oficial tem como tese a constituição de competências profissionais para o ofício docente. Enquanto o discurso anterior (sociologia das profissões) centra seu foco nos critérios que separam ocupações de profissões, a perspectiva oficial discute quais competências o professor deve possuir e/ou desenvolver para se profissionalizar.

O estudo sobre competência profissional do professor no Brasil pressupõe analisar os documentos legais, instituídos pelos órgãos responsáveis pela educação nacional. São elas: as Resoluções do MEC/CNE e Diretrizes Nacionais vinculadas à formação do professor.

No Brasil, nos últimos anos surgiram críticas e reflexões relacionadas ao trabalho do professor na formação educacional, principalmente, às suas habilidades em práticas pedagógicas. Muitas das críticas foram direcionadas, tanto a partir de teóricos, como também da sociedade, dos pais, e da comunidade. Tudo isso, questionando sobre quais competências esses profissionais possuem ou deveriam desenvolver para atuar em seus fazeres pedagógicos. Tudo isto, levando-se em consideração as mudanças ocorridas no cotidiano, na sociedade e no mundo globalizado, o que exigiria uma educação adequada para respondê-las. O professor, como profissional da “linha de

frente” da educação escolar necessita encarar as dificuldades. Para isto, as competências, na perspectiva do discurso oficial, são as maneiras mais adequadas para uma atuação à altura das exigências atuais.

A discussão tem foco na Resolução CP/CNE nº 01/2002⁶, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, de preparo dos professores para o exercício profissional. Apontam os princípios a serem observados na orientação dos cursos de graduação, nesse caso, as competências dos professores nas práticas pedagógicas. Isso é confirmado pelo texto da Resolução CP/CNE nº 01/02 (Art. 3º, 4º e 6º).

Como se observa nos artigos citados, na formação inicial, o professor é aconselhado a refletir sobre questões que, muitas vezes só serão visíveis e compreensíveis no fazer cotidiano, na prática pedagógica. Nessa resolução, trabalhar com competências é uma forma de assegurar, na formação do professor, como este vai traduzir os conteúdos que são os objetos da atividade docente em aprendizagem, demanda aos professores como normas. Competência como normas, nessa perspectiva, obriga os professores a assimilar as demandas, as instruções dos discursos oficiais, tudo o que é escrito nos documentos curriculares, e conseqüentemente, o professor perde sua autonomia para a construção de aprendizagem.

Outro aspecto no modelo curricular da formação de professores pautada na construção de competências, instituída nessa resolução, mostra-se como um mecanismo de vinculação da escola com o mundo do trabalho. A resolução não trata de qual competência seria necessária para a atuação dos professores na sala de aula.

⁶ “Resolução CNE/CP nº. 01 de 18 de Fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena- constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica (Art. 1º)”.

Autores como Coêlho (2006), Pereira (1999) entre outros, criticam essa tendência que demanda o professor como mero executor, que apenas tenha o domínio das práticas para as exigências imediatas ligadas ao mundo do trabalho. Exige do professor nesse contexto, uma sobrecarga de trabalho de acordo com as instruções demandadas.

Fullan e Hargreaves, ao interpretarem as reformas e inovações da educação baseadas no Plano Nacional de Educação, criticam a sobrecarga de trabalho por efeitos de burocratas, que essa tem pouca contribuição para a construção da qualidade do ensino, já que muitas das inovações fracassam por resistir a dimensão da técnica do professor, afastando dos aspectos sociais e morais que influenciam no desenvolvimento das futuras gerações (FULLAN e HARGREAVES, 2000, *apud* FONSECA *et al.* 2004, p. 21-33).

As leis são instituídas pelo governo. Na definição das leis, os responsáveis do Ministério da Educação, não levam em conta o envolvimento dos componentes (agentes) da educação. Fonseca (2009) afirma “a ação educativa não é mero reflexo dos planos oficiais”. Critica essa autora, que as políticas educacionais instituídas pelo governo central do país, apenas lidam com o mercado de trabalho. Ressalta ainda que essas determinações têm influenciado os marcos ideológicos que orientam a política do sistema educacional de cada governo. Na opinião da autora:

Os planos, portanto, fixam valores e diretrizes que devem ser conhecidos e debatidos em todas as instâncias responsáveis pela ação educativa, e, obrigatoriamente, com a participação direta dos profissionais da escola (FONSECA, 2009, p.155).

Nessa ocasião, apontamos como uma cilada na constituição das novas Resoluções sobre competências do professor, o que podemos verificar nas leis brasileiras anteriores, que outorgaram a “participação” como um dos elementos essenciais da gestão democrática. Citamos por exemplo, a Lei nº. 9.394/96 (LDB) que aborda a participação no artigo 14º com os seguintes princípios:

- a) “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”;
- b) “participação das comunidades escolar e local com conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996).

Pereira (1999) chama atenção, na elaboração da LDB, que é preciso ter um bom planejamento e sobre a formação que tenha vivência na escola básica, conheça seu cotidiano, suas construções e sua realidade. Ressalta que é importante pensar uma formação do professor que compreenda os fundamentos das ciências e revela uma visão ampla dos saberes. Além disso, é fundamental investir na formação do professor que tenha vivência numa experiência de trabalho coletivo e não individual, que tenha formado na perspectiva de ser reflexivo na sua prática, e finalmente, se oriente pelas demandas de sua escola e de seus alunos, e não pelas demandas pelos programas predeterminados e desconectados da realidade escolar (PEREIRA, 1999, p. 117).

Contemplemos ainda um pouco mais sobre esse conceito de competência profissional do professor. Segundo o Parecer CEB n. 16/99, Res. nº. 04/99, CNE, artigo 6º, a “competência profissional é a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”.

Nessa perspectiva, a competência relaciona-se ao “saber fazer algo” e envolve uma série de habilidades. Propor um currículo orientado por competências significa educar o aluno para um fazer reflexivo, crítico, no processo ensino-aprendizagem. A autonomia como uma forma experimental de prática ou de pesquisa-ação, requer que os professores exercitem capacidades, desenvolvidas no contexto das práticas concebidas como experimentos inovadores no campo do currículo e da pedagogia. Nesse sentido, permite uma flexibilidade por parte do professor para gerenciar todo o processo de aprendizagem sem vincular com as demandas regulamentadas das autoridades e do mercado de trabalho.

Apontamos ainda algumas das referências destacadas nos últimos anos da educação no Brasil. Guimarães (2004, p. 89) adverte que, em virtude do desgaste e da ideologização do termo, faz-se necessário especificar de que competência está a se

dizer. Segundo a opinião desse autor, basicamente há duas facetas dessa discussão: de um lado, a proposta reducionista e pragmatista da formação do professor, que o culpabiliza e o deixa à própria sorte para buscar sua qualificação. Por outro, a competência compreendida como capacidade do professor para mobilizar e articular saberes e meios, em um contexto de certa imprevisibilidade típica da atuação pedagógica, em prol do aprendizado de seus alunos.

Perrenoud (1993), discutindo “competência e formação aberta”, propõe superar as práticas pedagógicas do estilo tradicional com modelos didáticos ortodoxos, e, permitindo desenvolver novas estratégias que possibilitam a construção de conhecimentos através da estimulação, da capacidade dos próprios alunos (PERRENOUD, 1993, p. 148). Talvez essa seja uma crítica para os oficiais que tratam a educação apenas com objetivos imediatos que a isolam de novas possibilidades para construção de conhecimento nas escolas.

Como os outros profissionais, o professor, nesse contexto, necessita habilidades de como movimentar os conhecimentos e os saberes. É uma exigência no mundo atual de hoje que exige ao professor lidar com o conhecimento em construção, superando as formas de conhecimento pronto e acabado, apenas baseado nos objetivos dos políticos, e levando o desenvolvimento da capacidade dos alunos por meio das incertezas (ROSA e KHIDIR, 2004, p. 156).

Uma proposta curricular orientada por competências pressupõe uma prática da pedagogia diversificada centralizada no aluno, e se for necessário seria ainda melhor se existisse uma relação dialética entre professor e aluno. No ensino por competências o professor passa a ser o facilitador, provocador no processo ensino-aprendizagem; assim, o professor apenas estimula o aluno na construção e multiplicação de conhecimento, mas, propõe e não o domina como centro de aprendizagem.

Perspectiva Sócio-Histórica é a terceira, conforme a abordagem de Guimarães (2006). Essa discussão no contexto sócio-histórico pretende ser uma postura crítica sobre a profissionalização, considerando as principais mudanças no mundo do trabalho que hoje levam à intensificação e proletarização do trabalho

docente. Assim, essa perspectiva questiona as reformas educacionais que, sob os auspícios da globalização política e econômica, demandam profissionais submetidos às leis do mercado (GUIMARÃES, 2006). E o principal alvo das críticas da perspectiva sócio-histórica será justamente aquilo que predomina no discurso oficial, ou seja, a noção de competência como núcleo da formação e (des)valorização do professorado. Para tanto, seus teóricos se apóiam, segundo Ribeiro (2005), na sociologia do trabalho para analisar e construir suas críticas às transformações que afetam os trabalhadores da Educação.

Essas mudanças no mundo do trabalho acompanharam claramente a evolução das formas produtivas do capital: inicialmente funcionando com um modelo “taylorista”⁷, passa-se ao “toyotismo”⁸ e chega-se hoje ao modelo de acumulação flexível, que se apóia em muitos princípios do toyotismo, como por exemplo, a produção sem estoque. Mas, no modelo de acumulação flexível, o trabalhador é pulverizado em diferentes funções temporárias, devendo se adaptar rapidamente às mudanças de função na empresa. E nessa nova forma de divisão do trabalho, exige-se uma qualificação técnica (competência) maior por parte do trabalhador que é explorado e estimulado a competir, o que leva a uma fragmentação da coletividade enquanto categoria de luta por direitos e por melhores condições de trabalho. Segundo Antunes (2005), nesse modelo de produção capitalista, o sistema necessita e gera cada vez mais o trabalho parcial, não estável, o “*part-time*”. Trata-se, portanto de uma nova morfologia do trabalho em que homens e mulheres terceirizados, exercem trabalhos temporários e informais.

Contreras (2002), ao interpretar o sistema de redução da função do trabalhador no “taylorismo”, critica o sistema que faz com que o trabalhador perca sua qualificação

⁷ Taylorista/taylorismo- concebido por obra: “The principals and methods of scientific management”, do norte-americano Taylor (1991). O sistema de trabalho do taylorismo consistia em redução das funções dos trabalhadores, Contreras (2002, p. 34).

⁸ Toyotismo- desenvolvido na fábrica Japonesa com as principais características: “produção vinculada à demanda, variada e heterogênea, trabalho operário em equipe, processo produto flexível, máximo aproveitamento do tempo de produção (sistema *just in time*) assentado no sistema *kanban* (sistema simbólico de controle dos estoques mínimos de peças), transferência de mais da metade da produção de terceiros (terceirização), organização dos trabalhadores (multifuncionais) em equipes para discutir a organização e qualidade da produção [...]” (ANTUNES, 2000 *apud* RIBEIRO, 2005. p. 61).

ou habilidades e, por conseguinte, leva-o a se tornar um mero operador que apenas executa o que foi planejado. Esse processo é denominado de “processo de racionalização”⁹. Nesse contexto, segundo Contreras (2002), o processo de trabalho desencadeia outros fenômenos: “a) *a separação entre concepção e execução* no processo produtivo, onde o trabalhador passa a ser um mero executor de tarefas sobre as quais não decide; b) *a desqualificação*, como perda dos conhecimentos e habilidades para planejar, compreender e agir sobre a produção e c) *a perda de controle* sobre seu próprio trabalho, ao ficar submetido ao controle e às decisões do capital, perdendo a capacidade de resistência” (CONTRERAS, 2002. p. 35).

Remetendo-nos à história da educação brasileira nas últimas décadas, presenciamos, como bem ilustram os documentos oficiais da época (BRASIL, 2001, 2002), a transferência e imposição desse discurso das competências, típico do modelo de produção do capital, para as políticas educacionais. Tal processo se iniciou com as reformas econômico-políticas perpetradas na vigência do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-2002). Logo, como também nos lembra Antunes (2005), essa nova polissemia do trabalho não se restringe apenas aos trabalhadores manuais, mas também alcança trabalhadores intelectuais como os professores. E o pior, também propaga e impõe uma concepção tecnicista de educação para o trabalho.

Sob essa ótica, em que a educação brasileira é pensada e sistematizada sob a lógica economicista neoliberal, a abordagem da perspectiva sócio-histórica considera que a situação atual da profissão docente, principalmente no Brasil, é precária tanto em relação ao trabalho nas escolas como também em relação à formação desses profissionais. As principais consequências disso já vinham sendo apontadas há mais de uma década: “(...) desmantelamento da escola pública e reforço da educação como “negócio” (...) tecnicismo e fragmentação que diluíram e esmaeceram o processo de conhecimento; (...) proletarização do magistério público etc.” (FRIGOTTO, 1995, p. 19).

⁹ Os processos de racionalização, nesse contexto, dizem respeito “àqueles pelos quais a ação se submete ao planejamento prévio, segundo o qual se determinam regras e procedimentos lógicos de decisão, bem como as metas que devem ser alcançadas [...]” (CONTRERAS, 2002. p. 34).

Assim, para autores como Freitas (2002, 2007), por trás do discurso de valorização dos professores, essas políticas neoliberais estão aumentando a desqualificação e a desvalorização destes profissionais.

Cabe ressaltar ainda que, como alertam Kuenzer (1999) e Corrêa (2003), a maioria dos professores não compreende bem as relações existentes entre as mudanças no mundo do trabalho, as políticas educacionais e o seu trabalho nas escolas, o que dificulta uma reflexão sobre sua própria profissionalização. E, sentindo-se culpados e angustiados por não conseguirem acompanhar essas novas exigências metodológicas, os professores são muitas vezes punidos e pressionados a pedirem remoção das unidades de ensino onde se encontram modulados ou até mesmo a se exonerarem de seus cargos. Nesse contexto, os autores da perspectiva sócio-histórica questionam se é possível falar em profissionalização do docente sob tais condições de trabalho que estimulam o isolamento, a competitividade e que, em vez de valorizar, propiciam cada vez mais um sentimento de baixa auto-estima e incompetência nos professores.

As visões críticas neste enfoque têm intenções de discutir o papel histórico da profissionalização do professor, contemplando a ressignificação dessa profissão, superando os vínculos com interesses lucrativos. Para isso, o movimento para reivindicar a profissionalização do professor não significa atender aos ditames do mercado. O movimento da reivindicação pretende resgatar novas possibilidades na profissionalização que pode trazer a qualidade do conhecimento. Nessa visão, Guimarães (2004), considera importante esse contexto de aumento da produção intelectual sobre a escola e sobre o professor, no qual “(...) a bandeira da profissionalização volta a ser desfraldada. No meio acadêmico, principalmente a defesa da profissionalização em geral vem acompanhada do alerta em relação a possíveis engodos incrustados nesse pleito” (GUIMARÃES, 2004. p. 40).

Neste contexto, como aponta esse autor, surge posteriormente no Brasil, ou nos dias de hoje, uma nova abordagem sobre a profissionalidade e profissionalização, considerando o envolvimento dos temas interligados, como:

a questão da docência, como “profissão” (limites, equívocos, possibilidades e constituição de entidade e estatuto de ética), “proletarização” (perda de controle da totalidade do seu trabalho, questões de jornada, condições e divisão de trabalho, remuneração), “autonomia e saberes profissionais, profissionalização, questões de gênero”, entre outros (GUIMARÃES, 2004, p.40).

A discussão sobre profissão, segundo esse autor, não se resolve apenas com a definição do código de deontológico. Salienta, ainda, que “não é este o enfoque predominante nas discussões”. Além disto, chama a atenção para o fato de que afirmar a docência como profissão implica em dar algum destaque, dar um *status* a ela. Mas não deve ser este o objetivo principal da profissionalização do professor. Mas o de tornar o trabalho do professor mais digno, mais respeitado, à altura da importância do seu papel, que é garantir que as crianças, jovens e adultos, frequentadores da escola, passem por processos cognitivos significativos e tornem-se melhores cidadãos.

A quarta e última, é a perspectiva da “Especificidade da profissão docente”. Para autores como Guimarães (2004, 2006) e Cunha (1999), além das outras três abordagens, o estudo da profissionalização docente também deve ser pautado por uma “perspectiva epistemológica da especificidade”, ou seja, pelas características próprias e singulares do fazer docente. Essa perspectiva aborda a especificidade da profissão do professor, levando em conta aspectos totalmente interdependentes e relativos ao professor: (1) é uma profissão epistemologicamente diferenciada (ligada ao conhecimento; saberes construídos também em situação); (2) tem uma dimensão ético-valorativa inerente à ela; (3) é uma profissão com uma perspectiva de práxis (GUIMARÃES, 2004, p. 46).

Na sociologia das profissões a discussão tenta buscar respostas sobre a questão: Que ocupações seriam ou não profissão? Essa pergunta se vincula às respostas dadas a um conjunto de traços ou características referentes às profissões, de maneira geral. Embora os autores tenham apresentado características profissionais em comum, porém, eles mostram alguns dos traços que são mais específicos, e que podem distinguir ocupações de profissões. Os traços, por exemplo, de Lieberman,

citado por Lüdke (2008): “conhecimentos esotéricos”, como operações intelectuais especiais na profissão, ou o de Fontes: “um saber especializado” vinculado a práticas específicas, apresentam aspectos que não são comuns. Trata-se de um conhecimento específico, porém, pode diferenciar, caso se refira a ocupação ou profissão; ou mesmo às profissões, em suas diferenças. Significa o conhecimento desenvolvido pela profissão ou ofício, por exemplo, o do médico ou do advogado não é a mesma que o conhecimento dos professores. Em muitos aspectos, o que é um aspecto positivo nas “profissões liberais”, pode ser negativo na profissão docente e vice-versa. Vamos discorrer sobre alguns desses aspectos postos acima.

Quanto ao conhecimento próprio de cada profissão, há significativa diferença entre a docência e essas outras profissões. Estas têm o conhecimento “esotérico” (fechado) como algo elogioso e possível de ser mantido. Na profissão docente isto não é viável, talvez, nem possível. O professor ensina e aprende a profissão enquanto a exerce. Constrói conhecimentos também em ação; mesmo que pressuponham uma formação teórica de base.

Outro aspecto refere-se à dependência do usuário dos serviços, em relação ao profissional que oferece tais serviços. No caso das profissões ditas liberais, essa dependência é algo elogioso, talvez necessário e inerente à profissão. Isto devido ao aspecto anterior, o conhecimento que embasa a profissão. Já na profissão docente, o elogioso é a independência ou a “independentização” do aluno em relação ao professor. Educar é potencializar a independência.

Poderíamos também nos referir à polarização trabalho individual X trabalho coletivo. Mesmo que nas profissões ditas liberais o trabalho coletivo esteja cada vez mais presente e sendo ampliado, o que é elogiado e vantajoso, é o destaque da *performance* individual. Embora isto ocorra também na profissão docente, este não é um aspecto elogioso, de mérito para a profissão docente. O âmbito de atuação do professor – a educação formal – é, por natureza, um trabalho coletivo.

Nesse contexto de trabalho coletivo, inerente à profissão docente, insere-se a questão da cooperação e da autonomia do professor. Esses são saberes de difícil

construção, além de dimensões inerentes à profissão docente. São de difícil construção porque somos, em geral, mal formados para agir assim (cooperativa e autonomamente). Vivemos em um mundo que nos impõe a submissão e nos estimula à competição e não a cooperação e a autonomia. Souza (2009) alerta-nos para a grandeza e necessidade desse aprendizado, quando diz que:

A prática da cooperação nos educa no respeito ao outro e torna possível a autonomia. Para construir autonomia é preciso desenvolver a cooperação. A autonomia não exclui a interdependência; ela a exige. Não nascemos autônomos, mas aprendemos a ser autônomos (SOUZA, 2009, p. 144).

Com essas idéias, queremos mostrar que a profissão docente é uma profissão com especificidade própria, em relação às demais. E precisa ser pensada nestes termos. Embora quando nos referimos a profissão, quase sempre pensemos nas profissões liberais, avaliamos que este é um cacoete historicamente constituído e que precisa ser superado.

Na profissão do professor, o conhecimento ou saber diferenciado, ligados a aspectos específicos do ser professor, vincula-se à identidade do professor. Segundo Nóvoa (1996), qualquer profissão configura, ou até certifica uma identidade. Contudo, o autor ressalta que essa identidade

não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço em construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mesma dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (NÓVOA, 1996).

E nesse processo identitário, através de suas práticas, os professores também constroem seus saberes profissionais, ou seja, o que podemos chamar de “saberes docentes”. Para autores como Carvalho (1995) e Libâneo (2001) o conceito de profissionalidade é o que mais se aproxima de identidade (CARVALHO, 1995; LIBÂNEO, 2001 *apud* GUIMARÃES, 2004, p. 29).

Na afirmação de Guimarães (2004, p. 48), “os aspectos mais visíveis da profissionalidade docente são os saberes profissionais e, mais especificamente, os saberes disciplinares”. E segundo esse autor, tais aspectos são requisitos profissionais da profissão do professor. Essa consideração se parece um pouco com os aspectos apresentados por Libâneo (2008, p. 75), quando se refere a identidade profissional ou profissionalidade como “conhecimentos, habilidades e atitudes”, adquiridos na formação inicial“ [...], como “conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém um professor, uma professora, é denominado profissionalidade”.

Na expressão de Sacristán (1995, p. 65), a profissionalidade, “[...] é um conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Guimarães (2004) considera que esses, “são os aspectos, ou traços profissionais construídos em relação ao trabalho docente que caracterizam, ou identificam, profissionalmente o professor”. Libâneo (*ibidem*, p.81), também considera esses elementos como os que orientam a especificidade da profissão do professor.

A partir dessas concepções, começamos por uma abordagem teórico-prática do conceito de “identidade” e de sua construção ao longo do trabalho docente, debruçando-nos seguidamente sobre a “especificidade” do problema da construção da identidade profissional dos professores. Destacamos neste contexto, a formação inicial e a formação continuada, como *locus* da formação, lugar onde o professor processa ou adquire conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Segundo Veiga (2001)

[...] A formação é um dos instrumentos privilegiados no processo de construção de uma identidade profissional nos professores. Ela é um processo contínuo que se inicia antes do exercício das atividades pedagógicas (pré-serviço), prossegue ao longo da carreira e permeia toda a prática profissional, numa perspectiva da formação permanente. Refletir sobre a profissionalização do magistério implica necessariamente ressaltar a importância da articulação entre a formação inicial e a continuada. Neste contexto, ambas se complementam como elementos essenciais na construção da identidade profissional. Logo, torna-se importante conhecer e analisar como os cursos de formação inicial e, sobretudo continuada vêm contribuindo, ou prejudicando, para a constituição do profissional detentor dos elementos necessários ao educar que a sociedade tecnológica vem exigindo (VEIGA, 2001, p. 84).

Um dos aspectos mais visíveis na profissionalidade como já apontou Guimarães (2004, p. 48), são os saberes. Veremos a seguir quais os saberes que contribuem para, digamos, uma marca da especificidade ou da identidade do professor. Segundo esse autor, os saberes docentes são os aspectos mais perceptíveis da profissionalidade docente. Contudo, segundo esse mesmo autor, a natureza desses saberes acabou assumindo, na literatura brasileira, nas últimas duas décadas, a denominação de “professor reflexivo” proposta por Donald Schön (2000) que, juntamente com Perrenoud (1993), defendem que, ao ensinar, os professores lidam com situações de incerteza e singularidade. Igualmente a muitos autores que se empenham em elaborar uma taxionomia dos saberes docentes, também Guimarães o faz (2004), mas sem se descuidar em relação aos engodos que essa empreitada contém. Segundo o autor, os saberes docentes, com os cuidados postos anteriormente, podem ser compreendidos como: “saberes disciplinares, saberes pedagógico-didáticos e saberes relacionados à cultura profissional”, que se articulam para constituir uma base de conhecimentos dos professores.

Além desses três autores, podemos citar, ainda, para fins de um aprofundamento sobre os saberes docentes, as pesquisas de Gauthier (1998) e Tardif (2007). Contudo, concordamos com Guimarães (2004) ao afirmar que não devemos desmerecer a formação acadêmica necessária aos professores ao focarmos as práticas professorais como único espaço de construção dos saberes docentes. Logo, consideramos que a formação inicial e continuada são espaços imprescindíveis para se construir e consolidar a identidade profissional dos professores. São modalidades de formação que devem ser compreendidas de maneira imbricada. Nesse sentido o conjunto da formação e da constituição da identidade profissional do professor refere-se a um *continuum* que poderíamos denominar de *desenvolvimento profissional do professor*.

Nesta discussão, os conhecimentos e saberes dessa profissão devem contemplar a especificidade da profissão docente. Essa profissão, como dissemos, é preñe de aspectos ético-valorativos, especificidades do conhecimento e dimensão de

práxis, que lhes são inerentes e que constituem a especificidade da profissão docente. Essa atenção se mostra na discussão da profissionalidade no Brasil nos dias de hoje, constando principais destaques, como: status, remunerações e condições de trabalho as quais os professores estão sendo submetidos ao longo da sua história profissional.

Guimarães (2004), afirmando ainda que “a formação de qualquer profissional pressupõe envolvimento com as questões próprias da profissão”. Neste sentido, o autor destaca a importância do plano ou da estratégia no processo da formação e que pode levar os alunos a adquirir habilidades para se profissionalizar. Contudo, muitos fatores ligados ao melhor delineamento da formação, às condições materiais de trabalho, à organização das escolas e à sindicalização, entre outros, dificultam ao professor um processo de adesão à profissão docente, como um modo individual e coletivo de produção da existência. Segundo esse autor:

Sabemos que não é fácil, no Brasil, sobreviver dessa profissão (salários baixos, jornada extensa e condições materiais difíceis) nem, tampouco, sobreviver nessa profissão, considerando o desgaste físico, emocional e cultural (pouco tempo e estímulo para se atualizar) que os professores são, em geral, expostos em sua trajetória profissional. Essa realidade torna-se bem mais explícita diante das recorrentes “novas exigências” criadas para cumprimento pelos professores. Nesse contexto, não é fácil ao professor desenvolver uma imagem positiva da profissão docente. Mais difícil ainda se os próprios cursos reforçarem essa imagem negativa do ser professor (GUIMARÃES, 2004. p. 90).

Nesse contexto, o autor chama atenção para o fato de que precisaria de meios para intervir e estratégias para superar essa situação. Na opinião do Contreras (2002), deveria, efetivamente, fazer parte dos direitos dos professores reivindicar e serem atendidos em relação ao melhoramento das condições de trabalho, como: remuneração, horas de trabalho, de sua formação permanente, reconhecendo assim a função social que esses profissionais cumprem. Ressaltando ainda que, por essas missões, eles merecem, além de serem reconhecidos, que também sejam valorizados (CONTRERAS, 2002, p. 54).

Entretanto, uma das questões que merece ter destaque na sociologia das profissões para definir uma profissão, ou como no nosso caso (profissão de professor),

é importante envolver questões próprias do professor, como Guimarães, Contreras, entre outras, chamam atenção. Porque ao comparar a nossa profissão com as determinadas características ou traços postos na sociologia das profissões, essas, não chegam a afirmar a docência como profissão. Mas, meio pejorativamente, afirmam-na como “semiprofissão”. Essa é a conclusão a que chegam Contreras (2002), Sacristán (1995) e Lüdke (2008).

Retomando a questão da dimensão de práxis da atuação do professor, como um aspecto caracterizador da especificidade da profissão docente, isto significa que as atividades do professor durante o processo ensino-aprendizagem viabilizam um movimento de crítica, de reflexão sobre as atividades para a construção do conhecimento. Nesse processo o professor revisita, reinventa a teoria e recria a sua prática; enquanto vai construindo sua identidade profissional. Nessa perspectiva, as atividades ou planos do professor têm mais destaques na valorização das atividades como: lidar com relação do professor-aluno (o diálogo), teoria-prática, ensino-pesquisa, organização de trabalho em sala de aula, concepção de conhecimento e a interdisciplinaridade.

André (2008) aponta três dimensões principais do estudo do cotidiano escolar: A primeira se refere à escola (instituição) como mediador das demandas (políticas educacionais, diretrizes curriculares etc.) e a comunidade escolar (alunos, professores, associação dos pais etc.), que interferem nas políticas educacionais e na dinâmica escolar. A segunda dimensão tem relação com o processo interacional de professores e alunos dentro do processo pedagógico na sala de aula. E, por último, a terceira dimensão, se refere à como tratar a história, a cultura ou experiência vivida de cada sujeito (estudante) com o cotidiano escolar (ANDRÉ, 2008, p. 196).

Neste contexto, a discussão lida com as atividades diárias, a realidade vivida dos alunos, as mudanças nos dias atuais, tanto no âmbito local como no mundo exterior. A práxis enraizada na metodologia materialista dialética viabiliza possibilidades de articular a teoria e prática, como também considera que “a prática é o critério da verdade”. Na práxis requer-se a reflexão no processo de aprendizagem, viabilizando a

superação e transformação dos velhos métodos, adotando métodos adequados com base na realidade do dia a dia.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO TIMOR-LESTE

Introdução

Este capítulo trata, em geral, da história do Timor-Leste. Embora sua constituição tenha uma duração de quase quinhentos anos de colonização e ocupação, queremos destacar o processo de luta e independência deste país. Neste contexto, evidenciaremos a construção da educação escolar, da formação e da profissão do professor.

FIGURA 1- Mapa do Timor-Leste



Fonte: <<http://www.atlasescolar.com.ar/mapa/etimor.htm>>

Timor-Leste (República Democrática de Timor-Leste), pequeno país, recém-independente em 20 de Maio de 2002 localiza-se, geograficamente, no chamado sudoeste asiático, enquanto do ponto de vista biológico aproxima-se mais das ilhas vizinhas da Melanésia, o que o colocaria na Oceania e, por conseguinte, faria dele uma nação transcontinental.

O país possui uma área de 18.899 km², dividida em 13 distritos e 67 subdistritos. A menor divisão administrativa é o suco (442 sucos) no território com média de 7 sucos para cada subdistrito. De acordo com o primeiro censo realizado no país em 2004, o número de habitantes era de 887.899 (estimativa censo 2004)¹⁰, mas segundo a notícia atual do Presidente da República Democrática de Timor-Leste (RDTL) no dia 20 de Outubro (dia Mundial da Estatística), foi anunciado oficialmente que em 2010 o país possuía 1.066.582 habitantes.

A forma e sistema do governo é a Republicana Parlamentarista, tendo como primeiro Presidente: José Alexandre Kay Rala Xanana Gusmão¹¹, e primeiro Ministro Mari Bin Alcatiri, empossados no dia 20 de Maio de 2002.

O Timor-Leste sofreu, ao longo de sua história, a cobiça de diferentes interesses mundiais, o que o levou a ser colonizado por vários países. Antes da chegada dos portugueses, a ilha foi dominada pelo Império Javanês. Portugal marcou sua presença

¹⁰ Primeiro censo realizado na era da Independência. Um dos objetivos era recolher dados exatos sobre o tamanho da população, pois, na época, uma parte da mesma ainda se encontrava refugiada na Indonésia desde 1999 e o Governo timorense não mediu esforços para que esses pudessem se repatriar, ou seja, regressar para o próprio país. Com ajuda da missão das Nações Unidas, alguns regressaram, porém uma parte permaneceu refugiada integrando-se como parte da população Indonésia.

¹¹ José Alexandre Kay Rala Xanana Gusmão, conhecido como "**Xanana**": Herói Nacional Timorense. Liderança resistente que dirigiu guerrilheiros timorenses a partir do ano 1979 durante 17 anos, pela luta nas matas de Timor-Leste. Em 1992, foi capturado (no esconderijo subterrâneo de uma casa) em Díli, Capital de Timor-Leste, pelas forças Militares Indonésias. Foi condenado falsamente por luta de guerrilha contra ocupação Indonésia no Timor-Leste. Foi preso com sentença 20 anos de prisão (7 anos em Cipinang, Jacarta-Indonésia), porém, foi libertado após a vitória do referendo, realizado pela ONU em 1999 no Timor-Leste. Xanana é membro da FRETILIN e apenas assumiu o cargo como Adjunto Político no período de 1975 até a morte de Nicolau dos Reis Loubato (presidente substituído, após a captura e rendição do presidente Francisco Xavier do Amaral) em 31 de dezembro de 1978. Substituiu após essa queda, como o salvaguarda nacional da resistência pela defesa timorense para liberdade e Independência do Timor-Leste.

na ilha desde 1912 até 1975. Com a presença dos holandeses no século XVII, a disputa pela ilha (Timor) com os portugueses levou, em 1859, a uma divisão das fronteiras entre leste (pertencendo a Portugal ou Timor Português na época, e hoje é Timor-Leste, país independente) e a parte oeste pertencendo aos holandeses. Durante a II Guerra Mundial, o Timor-Leste foi ocupado pelos japoneses (1942-1945), e ultimamente ocorreu a ocupação Indonésia (1975-1999) que a partir do dia 17 de agosto de 1945, ocupou a parte oeste que pertenceu aos holandeses. O efeito destas seguidas invasões resultou em grande atraso em todos os aspectos do desenvolvimento do país.

2.1. Breve história do Timor-Leste

Nesta parte descrevemos um pouco sobre o Timor-Leste, principalmente sobre sua cultura e as situações históricas que esse país passou e sofreu, devido aos interesses econômicos de outras nações mundiais. Neste contexto, relatamos também as ações revolucionárias e de luta do povo timorense ao longo de séculos de ocupação, até conseguirem alcançar sua Independência.

2.1.1. Timor, antes da colonização portuguesa

É raro encontrar documentos que registram sobre a situação do Timor antes da chegada dos Portugueses. O povo tradicional timorense possui uma estrutura social hierarquizada e tribal. Os chefes das tribos são os *régulos* ou *liurais*. A população era animista, e só se influenciou com o catolicismo a partir da presença dos missionários católicos em 1556.

Pires (1994) descreve que na chegada dos Portugueses, se encontravam nessa ilha (ilha de Timor) dois reinos: o de Sambah (Atoni) no Timor Ocidental, e o de Behale (Belo) no Timor Oriental e que naquela época já utilizavam o Tetun como língua

veicular. O autor descreve também que o Timor estava sob o império Javanês (ilha de Java), porém, diferentemente de outras ilhas próximas, influenciadas pelo hinduísmo e pelo islamismo, os timorenses continuavam a manter o animismo (PIRES, 1994, p. 20). Vinculado a essa informação, Waldman e Serrano (1997, p. 43), também descrevem que antes da chegada dos Portugueses, havia uma rede mercantil que envolvia o Timor na associação comercial existente entre Java e Celebes com a Índia e China. Como indica também em outras fontes, havia já no século XIV, o império Mojopahit de natureza Java-Oriental, que dominava as ilhas da Indonésia Oriental.

Quanto à composição étnica, a maioria da população é de origem malaio-polinésia e papua. Mendes Correia, citado por Aditjondro (2000, p.19), aponta que por meio das migrações no período da pré-história, quatro raças humanas chegaram ao Timor-Leste: Melanesoid, Video-Australoid, Proto-Melayu e Deutero-Melayu. Esse fato justificaria a afirmação de Waldman e Serrano (idem, p. 30) de que

Não há um tipo timorense homogêneo. Do ponto de vista antropológico, os timorenses diferem entre si. Sem excluir os traços comuns a todas estas populações, no domínio dos idiomas, da organização social e política, do mundo da produção econômica e dos aparatos tecnológicos estamos diante de um universo crivado, de alto a baixo, por grande heterogeneidade.

Essa heterogeneidade nos mostra a diferença de origens do povo timorense. Essas migrações podem ser comprovadas quando se compara, por exemplo, as arquiteturas idênticas entre casas tradicionais de Lospalos (Timor) com casas de Batak (Sumatra) e Toraja (Célebes). Segundo uma lenda timorense, acredita-se que a ilha do Timor teria se originado de um crocodilo que, após realizar uma viagem da ilha de Célebes, foi morto no local em que seu corpo permaneceu, teria se formado a ilha de Timor. Esse nome provavelmente foi dado pelos malaios, devido à localização da ilha na parte oriental, já que a palavra *timur* na língua Malaio (ou Indonésia) significa “leste” ou “oriente”.

Ainda hoje a crença nessa lenda é forte e a maioria dos timorenses se refere ao crocodilo como *avô* ou *avô crocodilo*. Outros fatos sobre a origem dos timorenses se

comprovam com algumas formas das casas tradicionais típicas, idênticas às casas tradicionais de Makasar em Célebes (ADITJONDRO, 2000, p. 20).

O Timor-Leste possui uma rica diversidade cultural, quanto às línguas, práticas culturais, músicas tradicionais, danças, arquitetura, literatura oral, política, crença religiosa, relação de parentescos, entre outras manifestações culturais. Comparando com o Timor Oeste, encontra-se neste a prática de apenas três línguas (Tetun Terik e Dawan). Enquanto no Timor Oriental é encontrado um grupo de 15 línguas e 35 dialetos. Essas várias línguas se classificam em dois grupos: as que pertencem à Austronésia e as Não-Austronésias. A língua mais falada é o Tetun¹² sendo que, hoje, pela constituição de Timor-Leste, o Tetun e o Português são as duas línguas oficiais do país. O Malaio (Indonésia) e o inglês são considerados línguas de trabalho. Devido à recente ocupação Indonésia, grande parte da população compreende e fala a Língua Indonésia, e uma minoria fala Português.

A música tradicional timorense é conhecida como “Tebe-tebe”. A forma como praticar, variando entre homens e mulheres, é formando uma roda de pessoas. Um dos exemplos de tebe-tebe bastante comum no Timor-Leste é “cantiga”. Existem vários Tebe-tebe que variam conforme cada grupo étnico que o pratica. Na etnia Quemak, por exemplo, existem tebe-tebe como: *Lelo, Tei bote, Heiho, Ritalau, Rosama*, entre outras.

¹² Tetun- uma das quinze línguas existentes no Timor-Leste, pertencendo ao grupo das línguas austronésias. Seu uso se expandiu após a segunda guerra mundial por meio de movimentos (de imigração dos falantes locais para capital), atividades comerciais, culturais e religiosas. A Igreja Católica a utilizava para traduzir bíblias e solenidades das missas. Tal e qual os políticos que também praticavam o tetun em atividades políticas, reuniões ou nas conversas. Porém, sem base num padrão ortográfico e estrutura gramatical, aliás, sem base numa teoria linguística. Sua potência para se generalizar passou por movimentos dos próprios falantes, desse modo, generalizou-se periodicamente, e conseguiu elevar seu prestígio, a partir de sua existência como língua local, falada em cinco locais: Suai, Alas (Manufahi), Soibada (Manatuto), Balibó e Viqueque. Elevou-se como língua franca, quando seus falantes tiveram movimentos comerciais ou atividades culturais para outros lugares, o que levou a ser conhecida outras pessoas cotidianamente, propagando-se ainda mais. Como passou a ser falada pela maioria dos timorenses, isso os levou a considerá-la como língua nacional. Em 2002, embasado na Constituição da RDTL-princípio fundamental, no art. 13, constatou-se como língua oficial, ao lado da língua portuguesa. A partir desse momento os linguísticos timorenses e alguns australianos (Geoffrey Stephen Hull, Ph.D, por exemplo), começaram desenvolver seu padrão ortográfico, gramática e dicionários. No momento atual funciona o Instituto Nacional de Linguística (INL) para estudos do desenvolvimento da Língua Tetun.

As danças tradicionais são conhecidas como “vidu e likurai”. “Vidu” é praticado como danças, utilizando o pano tradicional “tais”, pendurando no pescoço, ou atravessado do ombro até a costela. “Likurai” é par do vidu. Espécie de um tambor, batido pelas mulheres em vários ritmos. Vidu e likurai são combinados na prática, ou seja, enquanto as mulheres batem o likurai, uma combinação de homens e mulheres se move ou dança o vidu.

2.1.2. Timor-Leste sob Colonização Portuguesa (1512-1975)

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

Após a conquista de Malaca em 1511, os Portugueses continuaram para o Oriente, pois segundo informações havia, nas ilhas de Malucas, produtos de grande interesse econômico como a pimenta e também que no Timor havia especiarias e sândalo cheiroso. Assim, chegaram ao Timor em 1512, porém, a colonização apenas começaria em meados do século XVI, quando os missionários católicos permaneceram na ilha.

Não foi fácil para os portugueses quando de sua chegada ao Timor, pois tiveram que travar vários confrontos com o povo nativo. Para ganhar a confiança dos timorenses, os Portugueses adotaram diferentes táticas, como por exemplo, aceitar formalmente a manutenção das estruturas tradicionais de poder local, constituídas pelos *liurais*. Ironicamente, esses liurais recebiam dos colonizadores portugueses, instrumentos e objetos, que tinham uma significação simbólica do poder local. Para uns os portugueses entregaram uma *bandeira portuguesa, chapéu e bengala*. Para outros, era dado um tratamento com jargão militar (tenente, coronel, major, capitão, etc.), o que obviamente criou uma diferenciação e um sentimento de competitividade entre os diferentes clãs. Justamente o que os portugueses esperavam que ocorresse, pois,

envolvidos nas disputas internas, muito eventualmente esses clãs entravam em choque com o poder colonizador, o que contribuía para a permanência e domínio dos portugueses.

O colonizador também pratica outras estratégias para dominar, como diz em língua holandesa: *Politic divide et impera* (em português: dividir para conquistar). Por exemplo, criaram ou classificaram os timorenses em grupos conforme suas próprias características, como “Firaku” e “Kaladi”. *Firaku*, por exemplo, vem das palavras: *vira o cú*. Atribuía essa denominação às pessoas da parte mais ao leste da ilha, que possuem características duras, ou seja, aos desmandos do dominador, viraram o cú (viravam as costas) e iam embora, sem aceitar o que era dito pelos colonizadores. E *Kaladi* vem da palavra *calado* que era atribuída aos timorenses da parte oeste, pois eram considerados mais tranquilos e ficavam calados, sem se revoltar com o que era dito pelos dominadores. As consequências dessa rotulação do povo timorense, feita pelos colonizadores portugueses, é percebida até os dias de hoje e implica em vários conflitos que ainda permanecem entre as pessoas da ilha.

Os timorenses ficaram cerca de 450 anos sob o jugo da colonização portuguesa. Durante todo esse tempo, quase não houve programas de melhorias no sentido de um desenvolvimento mais sustentável da ilha. Havia apenas a exploração dos recursos e riquezas que eram enviados para a coroa portuguesa e o povo timorense continuava vivendo com suas práticas tradicionais, na agricultura, economia, saúde, vestuário, alimentação etc. Tais condições difíceis, associadas a uma maior conscientização por parte do povo timorense subjugado, conseqüentemente resultou em manifestações de raiva, rancor e resistência contra os dominadores. Citamos a seguir alguns dos principais confrontos ocorridos na luta contra os portugueses.

Um dos primeiros confrontos ocorreu em Kamenasa-Cailaco (1719/1726), posto ou subdistrito onde nasci. Esse confronto deixou dois dominicanos mortos e o túmulo de um deles ainda pode ser visto próximo ao local onde nasci. Decorreram sucessivamente outros confrontos em Luca (1875/1882), Kova-Kutubaba (1865/1912), e Manu-fahi (1895/1912). Para se salvaguardarem desses confrontos, os portugueses

pediam sempre o apoio das forças militares portuguesas que vinham de Portugal, Angola e de Moçambique.

A segunda Guerra Mundial (1939-1945) levou as forças japonesas a invadirem a ilha, deixando estragos na infraestrutura e cerca de dezenas de milhares mortos. Só depois que os norte-Americanos bombardearam as cidades japonesas de Hiroshima e Nagasaki, é que terminou a invasão Japonesa, e em 1945 a administração Portuguesa foi restaurada no Timor-Leste (<<http://pt.wikipedia.org/wiki/Timor-Leste#Geografia>>).

Com o restabelecimento da colonização portuguesa não houve, contudo, mudanças no que diz respeito ao desenvolvimento nessa metade ilha, considerada como província ultramarinha Portuguesa. Na área da educação, por exemplo, até o ano de 1975, já quase no final de sua dominação sobre a ilha, Portugal não deixou uma herança significativa no desenvolvimento educacional. A situação, como foi apontada por Taylor (1998, p.63), era tal que, até 25 de Abril de 1975, o Timor-Leste possuía uma estimativa de 93% da população composta de analfabetos.

De fato, contamos apenas com a presença da Missão Católica, principalmente os Jesuítas que, com o intuito de expandir a fé professada por essa religião, estabeleceram escolas que possibilitara, à época, que alguns timorenses iniciassem seus estudos. Ao passo que o Estado Português abriu um número limitado de escolas e só expandiu um pouco mais já no final da sua colonização. Mesmo assim a educação escolar implantada não abarcou todo o território. Os ensinos primários só se centraram nas vilas (capitais dos postos, os *subdistritos*, como denominamos atualmente), como podemos observar na tabela seguinte:

TABELA 1- Construção de escolas no Timor-Leste durante colonização portuguesa

Ano	Construção da escola	Local	Objetivo da Formação
1738	Colégio Nuno Alvares Pereira de Soibada	Manatuto	Língua Portuguesa, formação religiosa
1908	Colégio de Soibada	Soibada-Manatuto	Formação de catequistas e missionários
1924	Colégio de Soibada	Soibada-Manatuto	Professores Catequistas

1939	Colégio de Ossu	Ossu-Viqueque	Formação da educação feminina
1947	Escola de enfermagem	Díli	Enfermeiros
1948	Colégio Infante de Sagres	Maliana	Formação Ensino Primário
1952	Liceu Dr. Machado/único Ensino Secundário	Díli	Formação do ensino médio
1962	Ensino Primário	Em grande parte dos sucos	Expansão do Ensino Primário
1964	Canto Resende	Díli	Professores para Ensino Primário
1965	Escola Técnica Industrial	Díli	Técnicos profissionais
1969	Escola Agrícola de Fatumaca	Fatumaca-Baucau	Técnicos da agricultura
1972	Ciclo Preparatório	Bobonaro, Pante Macassar, Maubisse, Baucau e Lospalos	Expansão da educação

Fonte: Elaboração do pesquisador - História sobre educação do tempo colonial português nos quatrocentos e cinquenta anos em Timor-Leste.

O fim das guerras em outras colônias portuguesas na África, permitiu que o governador português Alves Aldeia desse maior atenção ao Timor nos anos 1970. Daí começou o processo de expansão do ensino primário e também de outros serviços importantes para o país, como as comunicações, abastecimento de água, apoio à agricultura, etc. Mesmo assim, até 1975 (período final da colonização portuguesa), a educação formal não contemplava todo o território do Timor-Leste e a maioria da população continuava analfabeta. (PIRES, 1994, p.29).

As escolas do Ensino Pré-secundário também eram limitadas a algumas capitais dos conselhos (*distritos*, na denominação atual), com pouquíssimos alguns colégios. O Liceu DR. Francisco Machado, por exemplo, construído em 1952, era o único com ensino médio na época. Vale ressaltar que, do número limitado de alunos que ingressavam no ensino médio, os que conseguiam estudar eram os filhos dos que possuíam poder local ou dos funcionários de nível superior. No subdistrito em que

nasci, por exemplo, apenas uma pessoa conseguiu ingressar e terminar o ensino médio no Liceu Dr. Francisco Machado. “Coincidentemente” ele é descendente de “liurai” e filho de um major da 2ª Linha¹³. As escolas que formam técnicos também eram limitadas, apenas se encontra uma Escola Técnica Industrial, uma Escola de Enfermagem e uma de formação de Professores.

Conforme a informação adquirida no Panorama Atual e Perspectivas futuras de Ensino na Província Portuguesa (PAPEP, 1924, p.24), no ano de 1924 a Diocese fundou uma escola de Professores Catequistas em Soibada, onde se formaram professores durante três anos após a Quarta classe, até 1964. O objetivo era formar professores para ensinarem nas escolas missionárias. Quarenta anos depois, essa escola foi transformada em Escola de Habilitação de Professores do Posto Escolar “Engenheiro Canto Resende” com um período de quatro anos de curso, cujo ingresso se dava após terminar o ensino primário. Em relação aos níveis ou graus de professores no ensino primário, Marcos (1995, p, 83) os classifica em quatro, que são: Monitores escolares, Professores catequistas, Professores do posto escolar e Professores do magistério primário.

Muitas escolas primárias receberam atuação de “Monitores Auxiliares”. Só esses tinham o curso de 4ª Classe, mas sem habilitação para serem professores. Posteriormente, para serem mais qualificados e obterem o grau de monitor escolar, eles deveriam, obrigatoriamente, participar do curso de magistério que normalmente só se realizava no capital, Díli.

2.1.3. Lutas revolucionárias (busca do sujeito)

Como descrito acima, os timorenses lutaram diversas vezes contra a presença dos colonizadores portugueses, desde a chegada destes no Timor. Todavia, por falta

¹³ 2ª Linha- Os Portugueses classificavam as tropas militares como forças da 1ª linha e a segurança civil como força da 2ª linha.

de apoios na época não conseguiram concretizar os objetivos dessa luta, ou seja, sua independência. Mas, durante a segunda metade do século XIX, cresceu o número de ativistas timorenses, que passaram a realizar protestos e críticas contra o regime colonial Português, que por sua vez, continuava a pressionar o povo Maubere. Simultaneamente, em Portugal, surgiam vários movimentos contra o regime ditatorial de Salazar. Como culminação desses movimentos ocorreu a Revolução dos Cravos no dia 25 de abril de 1974. Para os timorenses, esse evento não só foi surpreendente como também significava um momento de oportunidades para se discutir o futuro da liberdade no país.

Aproveitando-se dessa situação, os líderes desta pequena província ultramarina Portuguesa fundaram alguns partidos políticos, como: ASDT (Associação Social Democrático de Timor-Leste), que posteriormente adotou o nome de FRETILIN (Frente Revolucionário do Timor-Leste Independente), UDT (União Democrático Timorense), APODETI (Associação Popular de Timor), KOTA (Klibur Oan Timor Aswaim¹⁴) e partido Trabalhista. Embora tivessem como objetivo comum a independência da colônia, divergiam quanto à maneira de conquistá-la. O partido FRETILIN, por exemplo, defendia independência imediata do Timor-Leste. Enquanto o Partido UDT deseja permanecer ainda sob o apoio dos portugueses até que o país conseguisse preparar seus recursos. E o partido APODETI, desejava a independência por meio da integração com a Indonésia.

Embora divergissem quanto ao processo de estabelecimento da independência, todos esses partidos tinham uma preocupação em comum: a situação do ensino. Propunham, conforme Pires (1991, p. 80), uma reforma no ensino, pelo fato de que o ensino até aí ministrado, embora tivesse o seu peso e tivesse frutificado bastante, ainda permanecia com “um caráter marcadamente colonial” e por essa razão o ensino era alvo de crítica dos partidos políticos: UDT, FRETILIN, APODETI, KOTA e TRABALHISTA; e também dos professores, sendo que alguns, por iniciativa própria, alteravam os programas segundo o seu gosto e entendimento do que seria educação.

¹⁴ Em Português significa Associação dos Heróis Timorenses.

A FRETILIN se preocupou mais no início de 1975 para acelerar o programa de alfabetização. Essa idéia teve origem um ano antes, a partir de estudantes timorenses que vieram de Portugal com algumas experiências baseadas no método de Paulo Freire¹⁵. Com o objetivo de acelerar a educação da maioria da população não alfabetizada pela colonização, seguia as orientações da pedagogia freireana, tratando a educação a partir da sua experiência vivida, da realidade do aprendiz. Neste ponto de vista, a FRETILIN escolheu a língua Tetun como “língua franca” para iniciar a alfabetização. Apesar de a Língua Portuguesa ser considerada como língua oficial, o uso de “Tetun” facilitava a aprendizagem das línguas estrangeiras (Português e Inglês). Para esse objetivo, FRETILIN tentou lançar alguns programas pilotos em alguns “sucos” (âmbito estatal de administração mais inferior). Infelizmente esse processo não foi em frente, devido à invasão indonésia na ilha, no final desse mesmo ano (HILL, 1978, p. 131).

Em 1975, devido às divergências entre os partidos políticos, iniciou-se no Timor-Leste, um conflito armado conhecido como “Cudeta 11 de Agosto”, que foi protagonizado pelo partido UDT. Neste dia, os militantes do UDT foram às ruas armados, com o objetivo de intimidar a FRETILIN. Segundo Pires (1994, p. 190), a manifestação tinha sido realizada três dias antes pela UDT na capital Díli, com *slogans* “anticomunistas”, contra FRETILIN. Dois majores portugueses (Mota e Jonatas) e alguns civis foram ameaçados de expulsão do Timor, porque desconfiavam que fossem comunistas.

Para tanto, a UDT invadiu a base da força armada do FRETILIN, que reagiu, dando início, assim, a um conflito que culminou em guerra civil. Este partido, ao contrário do UDT, desejava a independência imediata do Timor-Leste. Seu lema era “Mate ka moris ukun rasik-an”, que significa “Morrer ou viver, Independência total”

¹⁵ FRETILIN adotou a pedagogia do Paulo Freire, pois considerava que o método era adequado para acelerar o programa de alfabetização no país. O programa foi planejado por António Carvarinho, aliás, “Mau Lear”, ex- estudante timorense em Lisboa-Portugal. Para concretizar o programa foram recrutados e treinados alguns dos professores para o ensino de línguas e leituras. Para esse objetivo lançaram um módulo: “Rai Timur Rai Ita Nian” (Timor-Leste é nossa terra) como guia para os professores.

(HILL, 1978). A maioria dos líderes e membros era de ativistas que criticavam o sistema colonial português por deixar o povo timorense subsistir, durante longos anos, numa situação miserável.

Como consequência desta guerra civil, a maioria dos militantes dos partidos políticos timorenses (UDT, APODETI, KOTA e Trabalhista) se retirou para a Indonésia com o intuito de pedir auxílio a este governo para que intermediasse o conflito instalado no Timor-Leste. O governo Indonésio aceitou o pedido. Entretanto, seu objetivo real era invadir a ilha.

FRETILIN foi o único partido que permaneceu na ilha e passou a ter um controle de pelo menos 80% do território e de uma percentagem em torno 85% da população civil (WALDMAN e SERRANO, 1997, p. 76). Desta forma, dominou o cenário político timorense e efetivou a Proclamação Unilateral da Independência, em 28 de Novembro de 1975. A intenção forte para obter independência imediata tem sua base na história vivida do próprio povo timorense que viveu com muita pobreza, sem educação e saúde, sob a colonização portuguesa, ao longo de mais quatrocentos anos (1512-1975). Foi a partir dessas carências que a FRETILIN clamou para que o povo Maubere¹⁶ saísse do obscurantismo, da opressão, seguindo o caminho da liberdade e da independência.

2.1.4. A ocupação Indonésia (violência e desenvolvimento) e a luta dura pela defesa da FRETILIN (1975-1999)

A Indonésia, que há anos alimentava secretamente uma ambição de expansão territorial, aproveitou-se dos conflitos políticos internos, para invadir e anexar o Timor-

¹⁶ Maubere, na verdade, é um dos nomes próprios timorenses do sexo masculino. E Buibere ou Bibere se refere a um nome próprio feminino. Na luta política timorense, o partido FRETILIN utilizando esse nome de origem étnica Mambae (setor centro, de características montanhosas), como um dos símbolos da luta pela liberdade, praticando o que já tinha sido habituado pelos opressores, considerando ou chamando de "Maubere" qualquer garoto ou homem que é pobre, analfabeto, atrasado e simples. Esse chamamento, posteriormente como afirma a pesquisadora norte-americana Elisabeth (*apud* HILL, 1978, p. 73), generaliza-se para todo o lado com o novo significado: "meu camarada" ou "meu amigo", e quando chamado Maubere significa rapaz ou homem ou filho timorense.

Leste. Essa ambição pode ter sido também motivada por um aspecto histórico: durante o século XIV a ilha de Timor tinha sido dominada pelo império Mojopahit, (de natureza Javanês), antes da chegada dos portugueses. Neste contexto, aproveitando o pedido de outros partidos timorenses que se refugiaram para Indonésia, após o Cudeta de 11 de Agosto de 1975, esse auxílio transformou-se em luta pela posse do Timor-Leste. Assim, iniciou-se a invasão militar no dia 7 de Dezembro de 1975, na capital Dili, com para-quedistas e bombardeamentos dos navios em frente à capital, procurando atingir as posições da FRETILIN. Enquanto nas áreas fronteiriças, já havia a presença de militares indonésios, dias antes da proclamação unilateral de independência pela FRETILIN.

Entretanto, a proclamação da independência declarada pela FRETILIN durou apenas alguns dias, pois logo foi invadida pelas Forças Armadas da Indonésia (TNI), auxiliadas pelos timorenses que pertenciam aos outros partidos que se refugiaram para Indonésia.

Com o apoio da Indonésia, principalmente, os dominantes e militares daquele país, realizaram outra proclamação de integração (denominado Deklarasi Balibo) ou declaração de Balibó, que integrou o Timor-Leste à Indonésia. Balibó é uma vila situada na área fronteiriça, que pertencia ao Timor-Leste. De fato, a realização dessa declaração foi uma cena manipulada, utilizando o local Balibó, cujo nome é idêntico com Hotel Balibeach, situada na praia mais bonita na ilha (província) de Bali, Indonésia, onde a assinatura da integração tinha realizada secretamente antes. O evento tinha ocorrido em 17 de julho de 1976. Esta foi a data em que a MPRI (Majelis Permusyawaratan Rakyat Indonésia) ou Assembléia Constituinte Indonésia, utilizando-se de ações manipulativas, decretou o Timor-Leste como sua 27^a província. Um fato que, posteriormente, foi questionado e arrependido pelos próprios partidos que saíram para pedir auxílio à Indonésia.

Embora a pressão da Indonésia fosse maciça, utilizando políticas manipulativas e forças militares para vencer o Timor-Leste, a luta da FRETILIN continuava. Vivi naquela época e assisti ao que ocorreu entre os anos de 1975 a 1978, período que ficou

assinalado como de situação negra e esmagadora na antiga província ultramarina portuguesa.

O terror da guerra se espalhou por todos os cantos da ilha, uma situação denominada por Waldman e Serrano (1997) como “genocídio silencioso”. As armas de fogo ecoaram dia e noite proporcionando um contexto de luta, fuga, morte, fome e rendição. A maioria das casas foi queimada e bens perdidos. Para nós que resistíamos, restou vivermos refugiados e isolados nos campos, matas, montanhas e nas cavernas, mudando de lugar ou barracão de um lado para o outro, muitas vezes, sem coberturas e sem lugar para dormir. Ter vivido naquela época me faz lembrar uma visita do camarada Maukruma, aliás, Elli Pina (Comissário Político do Setor Norte)¹⁷ à Companhia de Samarusa¹⁸, onde reuniu as populações para festejar nesse centro de forças FALINTIL¹⁹. Fui chamado no momento pelo Comandante da Companhia (Agostinho Carvalheira) para contribuir como maqueiro ou agente da seção de saúde. A falta de medicamentos da época, fez com que tivéssemos que trabalhar com as cascas, raízes e folhas das plantas medicinais, transformando-as em substâncias de pó e líquidos para curar guerrilheiros e populações que sofriam de doenças e ferimentos. Em alguns momentos fui junto com as forças armadas a vários movimentos ou atividades deles (na segurança, no combate ou na linha de fogo). Entre as quais, assisti assaltos contra o exército da Indonésia; tantas outras vezes nós é que fomos assaltados e caímos sob os bombardeios de aviões dos tipos HS Hawk e OV-10 Bronco²⁰.

¹⁷ Na época, a FRETILIN fez sua estrutura governamental dividida em quatro setores: Setor Ponta Leste, Setor Centro Leste, Setor Norte e Setor Sul.

¹⁸ Nome da companhia de um grupo das forças FALINTIL. Etimologicamente, na língua materna Quemac: “sama” significa caçar ou matar. “Rusa” significa veado. Assim, “samarusa”, significa caçar/matar veado, ou seja, matar o inimigo.

¹⁹ FALINTIL- abreviatura de Forças Armadas da Libertação Nacional do Timor-leste. É braço armado da FRETILIN. Fundado em 20 de Agosto de 1975, considerava como “liman kro’at povu nian” ou instrumento da segurança do povo. Constituído por membros de ex- tropas timorenses do exército Português no Timor-Leste; posteriormente, foram recrutados mais jovens para reforçar a segurança ou luta.

²⁰ Tipos de aviões da guerra para o uso de bombardeios. HS Hawk (vendidos pelos ingleses); OV-10 Bronco (vendidos pelos australianos). O que denota a conivência e o apoio bélico desses países para a anexação da ilha pela Indonésia.

Entre as várias consequências pessoais dessa guerra, muitas pessoas de minha família sofreram. Minhas duas avós morreram e uma tia foi morta vítima de estilhaços de canhões; o meu tio morreu em combate no Batalhão da Brigada de Choque. Também houve muitas vezes em que eu e meus pais, irmãos e irmãs apenas fomos salvos de tiros de bazuca, canhões, entre tantos outros materiais da guerra, inclusive bombardeiros de aviões.

A defesa pela luta FRETILIN enfraqueceu, sobretudo, nos anos 1977 a 1979, a partir da captura do Presidente Francisco Xavier do Amaral, pelos seus próprios camaradas da FRETILIN e sua rendição nas mãos das forças Indonésias. O pior ainda foi quando Nicolau dos Reis Lobato, que era o Primeiro-Ministro na época, que substituiu o presidente pouco tempo depois, em 31 de Dezembro de 1978, foi morto numa grande emboscada pelas forças especiais chefiadas pelo Tenente Prabowo Subianto. A partir deste momento, surgiram os primeiros sinais da queda da luta e, como descreve Taylor (1998, p.203), a FRETILIN perdeu aproximadamente 90% das armas e 80% das forças armadas, o que levou a maioria da população e forças armadas a se renderem. Muitos dos líderes da estrutura do Comitê Central da FRETILIN se renderam nas mãos da Indonésia e muitos foram tombados.

Contudo, a esperança não havia acabado. Alguns membros da FRETILIN que ainda resistiam nos matos, como José Alexandre Kay Rala Xanana Gusmão, Mauhunu (António Gomes da Costa), Mauhudu (José da Costa), Nino Konis Santana e outros comandantes e guerrilheiros reuniram-se para dar continuidade à luta.

No ano de 1983, José Alexandre Kayrala Xanana Gusmão, conhecido como “Xanana”, líder das Forças Armadas da Libertação Nacional do Timor-Leste (FALINTIL), criou uma organização não-partidária, chamada Conselho Nacional da Resistência Maubere²¹ (CNRM), cujo objetivo era unificar todos os partidos timorenses para lutar

²¹ Em 1998, esta organização mudou o nome para Conselho Nacional da Resistência Timorense (CNRT), uma estrutura não-partidária e não-ideológica, criada em 1998 pelo líder da resistência Xanana Gusmão. Equivale a um governo de coligação, abrangendo todos os partidos políticos de Timor-Leste que lutaram pela autodeterminação e Independência. Porém, esta organização origina-se da CNRM-Conselho Nacional da Resistência Maubere já estabelecido, desde 1983, dentro do movimento de guerrilha, no momento em que Xanana Gusmão enfrentando grande dificuldade, apesar de base de apoio político caiu

em prol da solução dos conflitos ali instalados. Em 1998 essa organização mudou o nome para Conselho Nacional da Resistência Timorense (CNRT) pelas propostas de outros partidos que não aceitaram a atribuição do símbolo Maubere.

A Igreja timorense, sob a chefia do Monsenhor Martinho da Costa Lopes (primeiro bispo timorense), assumiu como Administrador Apostólico desde 1977, também não ficava em silêncio. Preocupava-se com a situação²² ocorrida na ilha, muitas vezes sob as ameaças dos militares invasores. Como parte de sua preocupação, em 1983, saiu para o exterior, ao encontro do Papa João Paulo II, com o objetivo de explicar a situação enfrentada pela população timorense, pela luta dos guerrilheiros que ainda resistiram. Até porque a maioria dos habitantes da ilha, antiga colonização portuguesa, era composta de católicos.

O regresso do Padre Carlos Filipe Ximenes Belo, de Portugal para o Timor-Leste, em 1981, para substituir o Monsenhor Martinho da Costa Lopes, foi visto como um êxito na continuidade da luta. O Padre Carlos passou a ser o novo bispo da Diocese de Díli. Suas contribuições foram maiores, a despeito das atividades religiosas. Criticou a situação sofrida pelos jovens que lutaram em prol da liberdade e direitos fundamentais do povo timorense. Sua carta dirigida ao presidente de Portugal (Mário Soares), ao Papa João Paulo II e ao secretário geral da ONU (Javier Pérez de Cuellar), em 1989, teve a finalidade de pedir o apoio para realizar uma consulta popular no Timor-Leste, com o objetivo de determinar o futuro do povo timorense. Como efeito de sua defesa, foi sempre perseguido e ameaçado pelas autoridades Indonésias, principalmente os militares (<[http://pt.wikipedia.org/wiki/Carlos Filipe_Ximenes_Belo](http://pt.wikipedia.org/wiki/Carlos_Filipe_Ximenes_Belo)>).

em 1978, a partir da morte do Presidente Nicolau dos Reis Loubato, a maioria renderam nas mãos das forças Indonésias e, apenas um pequeno grupo resistiram.

²² O bispo timorense avaliou a presença dos Indonésios desde o início da invasão por forças militares no dia 7 de Dezembro de 1975 e, por conseguinte, a presença dos civis, não para mediar o conflito dos timorenses, porém, como é avaliado pelo próprio bispo: “Sai um colonizador, vem outro novo colonizador”, por ser observado que a Indonésia tem a intenção para permanecer e anexar a ilha. A essa altura, além da violência dos militares ao perseguir a FALINTIL e as populações que se refugiavam nas florestas, ocorreram também vários casos de violência sexual contra as mulheres e um número elevado de mortes por fome e ameaças físicas.

Como culminação do ódio ao bispo, houve muita pressão para que ele declarasse e responsabilizasse os militares indonésios pelas emboscadas para matá-lo.

Além do movimento de guerrilha sob liderança de Xanana Gusmão contra as forças militares ocupantes e a visita do Papa João Paulo II, na década de 1990, outros acontecimentos históricos como o “Massacre de Santa Cruz em 12 de Novembro de 1991”²³, a captura e punição do Xanana Gusmão em 1992 e a atribuição do Prêmio Nobel da Paz²⁴ aos dois líderes timorenses: Bispo D. Carlos Filipe Ximenes Belo e Dr. José Manuel Ramos Horta em 1996, também fizeram com que a pressão internacional sobre a Indonésia se intensificasse, exigindo que esta permitisse a emancipação do Timor Leste. Este processo foi facilitado pela fragmentação interna do regime de Suharto na Indonésia e pela consolidação de vários partidos pró-independência em Timor-Leste, sob os auspícios do CNRT.

²³ Massacre Santa Cruz- foi no dia 12 de Novembro de 1991, em que o exército Indonésio disparou sobre manifestantes que homenageavam um estudante morto pela repressão, no Cemitério de Santa Cruz, em Díli, Capital de Timor-Leste.

²⁴ Atribuição do Nobel da Paz de 1996, a D. Carlos Filipe Ximenes Belo (Bispo da Diocese de Díli, Timor-Leste) e ao Dr. José Manuel Ramos Horta (Representante diplomático no estrangeiro), pela luta pacífica e pela dignidade de direitos do povo timorense. D. Carlos Filipe Filipe Ximenes Belo, conhecido como figura importante na Igreja católica timorense, iniciou suas atividades religiosas, principalmente, pela consolidação da fé católica e, para superar as situações da expansão territorial e religiosa, sobretudo, a expansão islâmica na ilha de Timor. Iniciou seu capítulo religioso com o batismo não apenas de pessoas, mas também de locais importantes, com a construção de estátuas para esses locais: Estátua Cristo Rei no pico de monte Matabean, a estátua de Nossa Senhora no pico do monte de Ramelau, a prosseção de estátua de Nossa Senhora de Peregrinação em volta da ilha de Timor; mostrando para o mundo que Timor é uma ilha dos cristãos ou em que a maioria é cristã. Sua carta dirigida ao Papa João Paulo II, também levou o papa a fazer sua visita em 1989 no Timor. Outra contribuição importante, reconhecida internacionalmente, é sua defesa, sua grande coragem de defender os direitos humanos no Timor-Leste, principalmente a defesa contra a violência praticada pelos militares da Indonésia. Toda essa atuação figurou na mídia internacional e incomodava os militares e as altas autoridades indonésias. Aliás, como reconhecem e afirmam alguns jornalistas: qualquer visita de fora que lida com o problema de Timor-Leste, quando não passar na residência do bispo Belo, é o mesmo que fazer comida sem ingredientes. Como consequência, foi diversas vezes ameaçado e, ao conceder uma entrevista a um jornalista alemão do *Der Spiegel*, em que afirmou ter sido emboscado nove vezes, foi condenado a se explicar. Todos esses fatos e também a realização do referendo no Timor-Leste, faz parte da contribuição deste bispo carismático. Dr. José Manuel Ramos Horta é um dos líderes do partido FRETILIN, assumiu o assunto dos negócios estrangeiros. Saiu para o exterior junto com outros colegas, logo após a proclamação unilateral no dia 28 de Novembro de 1975, na época, as forças Indonésias já entravam nas áreas fronteiriças. Graças à sua representação e competência no exterior, nunca parou de lutar pela Independência, até foi atribuído o Nobel da Paz junto com o bispo Belo. Desse modo, completaria a Tripolítica timorense pela luta contra os invasores: luta armada, luta clandestina e luta diplomática.

Enquanto a luta diplomática timorense, representada pelo Dr. José Manuel Ramos Horta no exterior desde 1975, a diplomacia entre Portugal e Indonésia também começava desde 1983. Muitas vezes ambos os países entraram em choques por interesses de cada um. Portugal por exemplo continua reconhecendo como responsável administrativo na ex-colónia, Timor-Leste, assunto que a ONU também reconheceu. À parte dessa situação, a Organização das Nações Unidas (ONU) organizou encontros, chamados de *All-inclusive Intra-East Timorese*, na aldeia de Burg Schlaining em Áustria, entre os 30 líderes timorenses que viviam no exterior e no próprio país de origem²⁵, para também discutirem soluções sobre o fim da guerra no Timor-Leste. A música religiosa, intitulada: “Juntos para sonhar”, com os versos: “*Juntos para sonhar// Novas imensidades//Juntos para marcar//Novo ritmo amor*”, na abertura da missa em *Burg Schlaining*, assinalou o rumo a um novo horizonte para o futuro dos timorenses.

Em meio a estas discussões diplomáticas, surgiu a idéia de se fazer uma consulta popular ou referendo para ouvir o desejo da população a respeito da autonomia, reconhecendo a soberania Indonésia (opção apresentada pelo diplomata indonésio Ali Alatas), ou autonomia a caminho da independência (opção apresentada pelo diplomático Português Jaime Gama). Nesta perspectiva, tinham o acordo em 5 de Maio de 1999, assinados por ambos os diplomatas, testemunhado pelo Secretário Geral da ONU, Kofi A. Annan.

Em 30 de agosto de 1999, realizou-se no Timor-Leste uma consulta popular, coordenada pela Organização das Nações Unidas, cujo objetivo era escolher entre a independência e a autonomia, sendo que a maioria (mais de 78% da população) optou pela independência. Mais uma vez, os timorenses encararam uma situação esmagadora, conhecida como “Setembro negro”. A frustração por parte dos que estavam a favor da Indonésia e os próprios Militares Indonésios, os levou a destruir e a roubar a maioria da infraestrutura construída no Timor-Leste durante os vinte e quatro

²⁵ O grupo do interior (implicitamente, composto por grupo a favor da integração à Indonésia e grupo a favor à Independência).

anos. Além dessa destruição e roubo, centenas de pessoas foram violentadas, mortas pelas milícias e Militares Indonésios, antes que estes saíssem do Timor e regressassem para seu país de origem, a Indonésia.

Ocupação Indonésia e desenvolvimento

Após a invasão ocorrida no mês de Dezembro de 1975 e o evento da declaração da integração em 17 de Julho de 1976, enquanto as forças armadas continuavam perseguir a FRETILIN e seu braço direito, a FALINTIL, começou funcionar em Dili e nas capitais dos distritos e subdistritos, a administração civil indonésia que, desde então, lançou um programa de construção e desenvolvimento do Timor.

A invasão e ocupação indonésia eram negativas devido ao enorme grau de violação dos direitos humanos. Contudo, diferentemente do que fez Portugal, o novo país colonizador investiu rapidamente no desenvolvimento da ilha, em quase todos os setores, durante os vinte e quatro anos de ocupação. Considerando o Timor-Leste e os timorenses *anak emas* (em malaio: filho de ouro, filho amado), os indonésios deram mais prioridade ao desenvolvimento da ilha do que algumas antigas províncias ou regiões da própria Indonésia. Mas o verdadeiro objetivo era conseguir o consenso da população nativa sobre a anexação e integração. Conseqüentemente, com o lançamento de programas de construção e desenvolvimento da educação, de agricultura e economia, de saúde e saneamento, de comunicação e transporte, apoios humanitários, ampliação de vilas e cidades, criação de vagas para trabalhadores etc., o novo contexto, se negativo por um lado, melhorou bastante a vida dos timorenses, por outro. A área da educação foi a que teve maior prioridade. Para investir os recursos humanos, gradualmente se estabeleceram escolas em todos os níveis de escolaridade, aumentando também o acesso pela população.

Naquela época, no início da ocupação, não havia muitos professores timorenses. Os poucos que existiam foram recrutados do antigo quadro de professores do tempo da

colonização portuguesa. Porém, eles tinham habilitação para lecionar até a 4ª classe²⁶, e poucos possuíam habilitação de Professor do posto²⁷ formado em uma escola normal, chamada Canto Resende. Estes professores, no entanto, tinham que enfrentar alguns obstáculos como a falta de domínio da língua malaio, a falta de conhecimento acerca da metodologia que deveriam utilizar, sobre os princípios, objetivos, concepções de formação e sobre o funcionamento e organização do novo sistema educativo, dentre outras dificuldades. Diante desta situação quase caótica do ensino no Timor-Leste, o Governo Central de Jakarta enviou, inicialmente, vários professores, denominados de Guru Impres²⁸, (professores Indonésios com a instrução/ordem do próprio presidente Suharto) enviados de várias províncias da Indonésia para lecionar nas escolas de Timor-Leste.

Para acelerar e ampliar a educação, no ano de 1980, o Governo Indonésio criou, em Díli, a primeira escola normal voltada para a formação de professores, chamada Sekolah Pendidikan Guru (SPG). O objetivo era formar profissionais habilitados para ministrar aulas no ensino fundamental. Muitos dos timorenses que terminaram o ensino pré-secundário optaram por estudar na SPG para serem professores. O Governo local da ilha, considerada como 27ª província da Indonésia, apoiava essa formação por acreditar que, para a colônia se desenvolver nos setores econômico, social, político e cultural, era preciso que a população tivesse um grau mínimo de estudo. E para tanto, fazia-se necessário capacitar professores para atuar no ensino fundamental. Na tentativa de fortalecer esse objetivo, o Governo oferecia bolsas de estudo a cada estudante da SPG, no valor de Rp.25.000,00²⁹ por mês.

²⁶ O sistema de ensino Português, no Timor-Leste, finalizava-se no ensino primário. No Brasil corresponde ao fim da primeira fase do Ensino Fundamental.

²⁷ Refere-se ao docente que concluiu o curso na escola normal, recebendo habilitação para lecionar para os alunos do ensino fundamental que, na época correspondia até a 4ª série.

²⁸ Professores Indonésios recrutados com a ordem do Presidente Indonésio.

²⁹ Rp (rupiah) moeda Indonésia-equivale à US\$ 2.50 dólares.

Esta estratégia mostrou-se eficiente, pois, houve grande procura pelos cursos de formação³⁰ de professores no Timor-Leste durante a sua administração pela Indonésia.

Foram implantados os cursos de KPG (Kursus Pendidikan Guru), que proporcionavam formação continuada para os antigos professores que atuavam no tempo colonial português. Estabeleceu-se, ainda, a PGSMTP (Pendidikan Guru Sekolah Menengah Tingkat Pertama) ou formação de professores para atuar no ensino pré-secundário.

Sucessivamente a Igreja Católica também estabeleceu mais escolas para a formação de professores. Com a presença dessas, gradualmente o balanço e a distribuição de professores ocorreu em todo o território. E, dez anos após essa ocupação, foi estabelecida na capital Díli, uma Universidade privada UNTIM (Universitas Timor-Timur) ou Universidade de Timor-Leste, com três faculdades, uma delas foi a Faculdade da Educação, estabelecida com cinco áreas disciplinares: Língua e Literatura Indonésia ou Língua e Literatura Malayu, Inglês, Matemática, Física e Química. Mesmo com algumas limitações, tudo isto deu mais fundamento à área da educação e da formação de professores, o que melhorou a situação educacional na ilha.

2.2. A Independência e reconstrução no setor educacional do Timor-Leste

Após a vitória pela independência, em 30 de Agosto de 1999, a ONU estabeleceu uma administração provisória neste recém-país, assumindo como representante do Secretário Geral da ONU, o brasileiro Sérgio Vieira de Melo, colaborando com a CNRT, até que este conseguisse realizar a Restauração da Independência, que ocorreu em 20 de maio de 2002. Durante os dois anos de preparação para restaurar a independência (2000 a 2002), todos os setores de

³⁰ Estes cursos adotavam metodologias tradicionais de ensino, em que não havia interação entre o professor e o aluno.

desenvolvimento tiveram esboços e alguns setores chegaram a lançar programas pilotos. A partir de 20 de Maio de 2002, dia da Restauração da Independência³¹, a República Democrática de Timor-Leste (RDTL) foi reconhecida como um Estado de direito democrático, soberano e independente no respeito pela dignidade humana, no cenário internacional. Como país soberano, o Timor-Leste adquiriu autonomia para gerir o seu próprio desenvolvimento nacional.

Neste contexto, a educação e a cultura são pilares fundamentais para o desenvolvimento de recursos humanos, que no momento e no futuro irão se encarregar das responsabilidades pelo desenvolvimento sócio-econômico do país. De fato, é uma exigência imediata, que o país encara com seriedade, procurando de tal forma começar a se reconstruir, principalmente no setor educacional.

Havia muitos problemas no Timor-Leste nesse início da independência, sendo um deles, a falta de profissionais capacitados para exercer sua profissão, inclusive professores. Com o resultado do referendo em a maioria não votou em prol da integração com a Indonésia, a maior parte dos professores, principalmente os que trabalhavam no ensino médio e no nível universitário, emigrou para a Indonésia, o que deixou Timor-Leste sem muitos recursos humanos e sem muitos professores.

Nesse aspecto, a escassez de docentes, marca uma fragilidade no desenvolvimento humano da população, e, conseqüentemente, a fragilidade de um país. Vale lembrar que uma parte dos professores que atua nas escolas timorenses não tem habilitação adequada para exercer esse trabalho. Isto ocorre porque boa parte desses professores é oriunda de áreas profissionais alheias à educação, que estão prestando serviços nas escolas timorenses, devido à escassez de profissionais qualificados para exercerem a função de professor. A presença deles tem como objetivo dar apoio à reestruturação do Timor-Leste, preenchendo as vagas ociosas para

³¹ A proclamação da Independência foi realizada unilateralmente pelo partido FRETILIN em 28 de Novembro de 1975. Porém, essa liberdade só durou alguns dias, logo foi invadido pela Indonésia. A luta pela defesa ao longo dos 24 anos, levou a recuperar pela vitória por meio do referendo em 1999. A partir daí, passou pelo um período de transição até a Restauração da Independência em 20 de Maio de 2002.

docentes, que há nas escolas. Mas, falta-lhes a devida qualificação e identidade como profissionais da educação.

Segundo o documento Político Nacional da Educação, Cultura, Juventude e Desporto (MECJD) de Timor-Leste (2006/2007,p.1), “em 2001, 57% da população adulta possuía pouca ou nenhuma escolaridade; 23% da população só possuía o nível primário, 18%, o nível secundário e 1,4%, educação superior”, como mostra a tabela a seguir:

TABELA 2- Percentagem de escolaridade da população adulta timorense no período inicial da independência

População adulta	Percentual de escolaridade
Pouca ou nenhuma educação	57 %
Ensino Primário	23 %
Ensino Secundário	18 %
Ensino Superior	1,4 %

Fonte: Documento da Política Nacional da Educação e Cultura de Timor-Leste (2006/2010)

Essas percentagens mostram a falta de recursos humanos no Timor-Leste no início da Independência. A escassez de intelectuais num país recém-nascido é uma grande problemática e se torna o principal desafio para o desenvolvimento de todos os setores de uma nação. Desafio este que poderia ser enfrentado mais tranquilamente no Timor, caso o próprio setor educacional não estivesse precarizado, dificultando a formação e preparo dos jovens do país.

Neste contexto, ao lado das Nações Unidas, a UNTAET (United Nation Transation Administration of East Timor) passou a buscar apoios financeiros e estratégicos, junto a países colaboradores, com vistas a acelerar o desenvolvimento educacional e, conseqüentemente, do país como um todo. Para este objetivo, o Governo do Timor-Leste recebeu ajudas internacionais, principalmente da UNICEF

(Fundo das Nações Unidas para a Infância). No Timor-Leste, esta instituição atuou por meio de apoio técnico na elaboração de currículo do ensino básico estabelecido pelo Ministério da educação; Programa (projeto) PTA (The Teacher Association) é uma associação dos professores em Rairema, Aileu, envolvendo 712 escolas em Timor-Leste.

Portugal, sobretudo para ressignificar sua história de colonização que, como vimos acima, não deixou uma herança positiva para a educação de sua antiga colônia, voltou a se relacionar com o governo do Timor-Leste, ajudando a estabelecer programas de reconstrução nacional. Nesta perspectiva, realizou apoios estratégicos em vários setores. Na área de educação, podemos citar:

- Desenvolver um quadro político, legal e regulamentar apropriado para o setor da educação;
- Promover um ensino primário universal e de qualidade com ênfase no: incremento da igualdade, acesso e abrangência; aumento do aproveitamento escolar e qualidade em geral; e redução do abandono e reprovação;
- Acelerar a efetiva reintrodução do Português e do Tetum nas escolas;
- Racionalizar a disponibilização do ensino superior, e;
- Desenvolver a capacidade do Ministério para a gestão educacional e a prestação de serviços.

Segundo o Programa Indicativo de Cooperação para o Quadriênio 2007-2010, Portugal continua dando apoio na área da Educação e Formação, procurando responder às solicitações mais concretas do Governo Timorense, perante os elementos enunciados nos pontos anteriores, continuando a apoiar a reconstrução do Sistema Educativo de Timor-Leste tendo como objetivos gerais:

- Contribuir para a melhoria da qualidade do ensino através da formação em exercício de professores;

- Apoiar a efectiva reintrodução da Língua Portuguesa como língua de instrução a nível nacional;
- Apoiar a consolidação da Universidade Nacional de Timor-Leste;
- Apoiar a criação de quadros superiores, através da atribuição de bolsas de ensino superior

(MEMORANDO DE COOPERAÇÃO ENTRE PORTUGAL E TIMOR-LESTE PARA O QUADRIÊNIO DE 2007/2010, p. 34-35).

O Brasil compartilha com o Timor-Leste uma mesma história de colonização portuguesa, possuindo ambos os países a língua portuguesa como oficial. Todavia, segundo Waldman e Serrano (1997, p. 98-111) o processo da luta timorense, até a atribuição do Nobel da Paz aos dois timorenses: Bispo D. Carlos Filipe Ximenes Belo e Dr. José Manuel Ramos Horta, era desconhecida pelo Brasil³². Apenas surgiram perguntas vindas dos brasileiros, após a divulgação da notícia na mídia sobre os novos contemplados pelo prêmio Nobel da Paz de 1996. Pela primeira vez os premiados eram falantes da língua portuguesa e isso atraiu a atenção dos brasileiros.

Contudo, a partir desse novo capítulo na história do Timor-Leste, o Brasil passou a fazer parte, constantemente, da relação de nações que colaboraram e colaboram para a independência e reconstrução desse país. Ao lado de Portugal, ambos foram os países que mais se destacaram como apoiadores das melhorias no setor educacional, auxiliando no estabelecimento do sistema e de planos educacionais, reintrodução de língua portuguesa e a formação de professores.

Neste contexto, a República Federativa do Brasil e o Timor-Leste firmaram, em 20 de Maio de 2002, o acordo Básico de Cooperação técnica entre os dois governos. A tal acordo, foi feito e assinado em 2008, um ajuste para implementar o programa “Qualificação de docentes e Ensino da Língua Portuguesa em Timor-Leste” (BRASIL, 2008), que contém quatro projetos específicos:

³² Segundo Waldman e Serrano (1997), a falta de informação sobre a história da colonização e o processo da luta e de sofrimento do Timor-Leste no Brasil, faz parte da responsabilidade das impensas brasileiras que têm ignorado as notícias e, mesmo o conhecimento que têm são registrados como parte de um conflito normal.

- a. Capacitação de professores de Educação Pré-Secundária e Secundária-Procapes;
- b. Ensino de Língua Portuguesa Instrumental-Elpi;
- c. Promoção de qualidade no Ensino de Ciência-PQG-Ciências;
- d. Implantação da Pós-Graduação na Universidade Nacional Timor Lorosa'e-PG-UNTL (BRASIL, 2008).

Em relação aos programas concretos de apoio de países de língua portuguesa, verificamos que Brasil e Portugal atuam na área da educação, com apoios aos programas de educação, conforme as bases de cooperação de cada país com o Timor-Leste, particularmente, no que se refere à formação de professores.

2.2.1. Educação escolar

Uma das preocupações do governo de Timor-Leste foi estabelecer o sistema educacional do país. Para esse objetivo, foi realizado nos dias 29, 30 e 31 de 2003, o 1º Congresso Nacional de Educação, em Díli, promovido pelo MECJD. A finalidade desse congresso foi o de apoiar e implementar a constituição da República democrática de Timor-Leste e fazer uma consulta abrangente, envolvendo as várias camadas da sociedade civil, principalmente a participação dos professores de todos os graus de escolaridade, para auxiliar o Governo, procurando dar ideias e opiniões, a fim de traçar as diretrizes apropriadas para o sistema de educacional.

Conforme o censo de 2004 houve uma redução no nível de analfabetismo no país, de 57% (início de 2000) para 46%. Assim, o II Congresso realizado em 2008 teve como objetivo melhorar a qualidade da educação no Timor-Leste. Embasado na Constituição da República Democrática de Timor-Leste, aprovada em 20 de Maio de 2002, em seu artigo 59, que trata sobre o acesso à Educação e Cultura no país, as discussões e resultados dos congressos realizados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC)³³,

³³ A alteração do MECJD para MEC aconteceu em 2007, o momento em que a Juventude e Desporto se separou da educação e cultura.

levaram o Parlamento Nacional de Timor-Leste a decretar, nos termos da alínea l) do nº 2 do artigo 95º da Constituição, para valer como Lei de Bases da Educação da RDTL, a Lei nº 14/2008, de 29 de Outubro.

Como sabemos, a lei de bases da educação representa o quadro geral do sistema educativo, que regulariza ou orienta todo o processo desenvolvimento educativo de um país independente, garantindo a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolares para todos os cidadãos. Neste contexto, o sistema educativo timorense compreende a educação pré-escolar, a educação escolar, a educação extra-escolar e a formação profissional, organizando-se para a educação ao longo da vida. Segundo a lei de bases da educação de Timor-Leste:

1. A educação pré-escolar, na sua componente formativa, é complementar ou supletiva da acção educativa dos pais ou da família com os quais estabelece estreita cooperação.
2. A educação escolar compreende o ensino básico, o ensino secundário e o ensino superior, integra modalidades especiais e inclui actividades de ocupação de tempos livres.
3. A educação extra-escolar engloba actividades de alfabetização e de educação de base, bem como de aperfeiçoamento e actualização cultural e científica, e realiza-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas, diversificadas e complementares.
4. A formação profissional prossegue acções destinadas à integração ou ao desenvolvimento profissional dinâmico, pela aquisição ou aprofundamento de conhecimentos e de competências necessárias ao desempenho profissional específico (TIMOR-LESTE, 2008).

De acordo com a lei citada, o Ensino Básico é universal, obrigatório, gratuito e tem a duração de nove anos, compreendidos em três ciclos: o primeiro de quatro anos, o segundo de dois anos e o terceiro de três anos³⁴. A partir desta mudança, passou-se

³⁴ Em termos curriculares:

a) No primeiro ciclo o ensino é globalizante e da responsabilidade de um professor único, sem prejuízo da coadjuvação deste em áreas especializadas;

b) No segundo ciclo o ensino organiza-se por áreas disciplinares de formação de base, podendo conter áreas não disciplinares, destinadas à articulação dos saberes, ao desenvolvimento de métodos de trabalho e de estudo e à obtenção de formações complementares, e desenvolve-se, predominantemente, em regime de um professor por área;

a sentir diferenças em relação ao quadro anterior (período de 2000 a 2008), quando a organização escolar havia sido modelada de acordo com os sistema educacional da Indonésia, em que o ensino primário tem seis anos de duração (de primeira à sexta série), e três anos, o que se chama de pré-secundário; Portanto, não se evidencia claramente a dimensão universal do ensino básico. Na nova lei não existe o ensino pre-secundário, ou seja, o que existe é a continuação do processo de escolarização. O curso do Ensino Secundário tem duração de três anos e organiza-se segundo formas diferenciadas:

- a) Cursos gerais, de natureza humanista e científica, predominantemente orientado para o seguimento de estudos no ensino superior universitário, permitindo também o ensino superior técnico;
- b) Cursos de formação vocacional, de natureza técnica e tecnológica, profissionalizante ou de natureza artística, predominantemente orientados para a inserção da vida ativa, que possibilitam o acesso tanto ao ensino superior técnico como ao ensino superior universitário. E o Ensino Superior, compreende o ensino superior universitário e o ensino superior técnico³⁵ (TIMOR-LESTE, 2008).

O Timor-Leste necessita de um modelo de organização e gestão escolar apropriado e adequado à sua situação específica. A maioria das escolas, desde o ensino primário a ensino superior ainda estão adotando o modelo organizacional da Indonésia. Fundamentado nesta concepção, na estrutura escolar do ensino primário, por exemplo, existe a direção que é composta pelo diretor da escola e pelo vice-diretor, sem outras pessoas para atuar na administração. O ensino pré-secundário e secundário adotam claramente o modelo Indonésio.

c) No terceiro ciclo, o ensino organiza-se segundo um plano curricular unificado, que integre coerentemente áreas vocacionais diversificadas, podendo conter áreas não disciplinares, destinadas a articulação de saberes, ao desenvolvimento de métodos de trabalho e de estudo e à obtenção de formações complementares proporcionando a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira, e desenvolve-se em regime de um professor por disciplina ou grupo de disciplinas.

³⁵ O ensino superior técnico compreende cursos de dois ou quatro semestres de duração, conferindo, respectivamente, diploma I e II. O ensino superior universitário compreende cursos de bacharelato, licenciatura, mestrado e doutoramento, conferindo, respectivamente, os graus de bacharel, licenciado, mestre e doutor. O ensino superior universitário compreende ainda cursos de pós-graduação, conferindo diploma de pós-graduação.

2.2.2. Profissão docente: uma discussão ainda inexistente em Timor-Leste

Existem preocupações do governo com a qualificação dos professores. Como exemplo dessa preocupação, podemos citar a Política Nacional da Educação (2006-2010), produzida pelo Ministério da Educação, Cultura, Juventude e Desporto (MECJD) do I Governo Constitucional. Essa política educacional apresenta um conjunto de programas, políticas e prioridades educacionais, sendo uma delas a Política Específica (5): "melhorar as qualificações dos professores". Conforme o documento citado, para garantir o pessoal adequadamente preparado para atuar nas escolas, o ministério vai:

- Assegurar que todos os professores e todo o pessoal docente estejam capacitados conforme a legislação a ser definida.
 - Estabelecer um padrão mínimo de qualificação e de conhecimento adequado da língua portuguesa para todos os professores da educação primária.
 - Estabelecer um padrão mínimo de qualificação académica -bacharelado ou equivalente - e de conhecimento adequado da língua portuguesa para todos os professores da educação pré-secundária.
 - Providenciar oportunidades apropriadas, de acordo com a capacidade financeira do Estado, para que os actuais professores possam qualificar-se.
 - Estabelecer como requisito que os directores escolares da educação básica tenham qualificação em curso específico reconhecido pelo MEC
- (TIMOR-LESTE, 2006-2010, p.15).

De acordo com essa política da educação, para ganhar a qualidade ou para qualificar os professores e directores escolares no curto prazo vai além de elevar os graus do estudo no nível de D2 e D3 (bacharelato) e de conhecimento da língua portuguesa. E a um longo prazo, esses cursos serão melhorados e elevados ao nível de licenciatura, segundo as oportunidades necessárias.

Ainda dentro do percurso ou não sendo terminado o programa, essa política educacional foi substituída por outra Política Nacional de Educação (2007-2012), elaborada pelo IV Governo Constitucional³⁶, que se configura no regime atual. Nesse

³⁶ Decorreu uma mudança rápida do Governo na época (2006 à 2007), devido à Crise Militar no Timor-Leste. O que levou o Chefe do Governo Marí Alkatiri a resignar-se de cargo Primeiro Ministro, assim, foi substituída rapidamente pelo II Governo em 10 de Julho de 2006, chefiado pelo eis Ministro dos Negócios

Plano Nacional da Educação, o que refere à política de formação de professores em Timor-Leste para uma garantia da qualidade da qualificação docente, diz respeito à perspectiva científica e pedagógica que contribuam no enriquecimento profissional dos professores e para a qualidade do ensino. Para se atingir o objetivo desse programa educacional, o ministério da educação prioriza os cursos de:

- a) Formação inicial, que se realizada pela Universidade Nacional de Timor-Lorosa'e (UNTL), em Díli e pelo Instituto de Formação de Professores, em Baucau, sem excluir a possibilidade de no futuro outras entidades poderem ser autorizadas a organizar cursos de formação de professores;
- b) Formação em serviço de professores, através do Curso de Bacharelato para Professores e do Programa de Formação em Exercício de Professores na Escola Primária em Timor-Leste, bem como outros tipos de formação em serviço a serem realizados no âmbito do Instituto nacional de Formação profissional e Contínua, designadamente nas áreas da gestão e administração escolar, inspecção escolar, currículo e didáticas específicas
(TIMOR-LESTE, 2007-2012, p.19).

O mesmo, segundo, a LBE Nº. 14/2008 de 29 de outubro, no art. 49º, a formação de educadores e professores assenta nas modalidades:

- 1. Formação inicial de nível superior, que proporcione a informação, os métodos e as técnicas, científicos e pedagógicos, de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função;
- 2. Formação contínua, que complementa e actualiza a formação inicial, numa perspectiva de formação permanente, suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais relevantes e a possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira, assim como a requalificação na mesma carreira:
 - a) Formação especializada, que habilita para o exercício de funções particulares que a requeiram;
 - b) Formação profissional, após uma formação geral universitária e na perspectiva da reconversão de profissão.

Observamos que tanto as políticas da educação, quanto a LBE lançada recentemente, destacam a formação inicial e a formação continuada como base de

Estrangeiros: José Manuel Ramos Horta. Não durou tanto tempo porque chegou a hora de realizar a segunda eleição no país o que levou Ramos Horta a candidatar-se como Presidente da República, assim, ocasionou o III Governo assumido em 18 de Maio de 2007, chefiado pelo ex-Ministro de Agricultura e Pescas: Estanislau A. Da Silva, até Junho de 2007.

garantia para qualidade da educação e/ou qualidade de professores que concluíram esses cursos. Nesta perspectiva, o Estado apenas imagina que, via os estudos e exercícios adquiridos durante o processo de formação inicial e formação continuada, poderia garantir a qualidade dos professores. Neste sentido, pois, claro está que na formação continuada os professores ampliam e/ou adquirem mais novos conhecimentos e estratégias. Todavia, neste contexto, apontamos ainda a falta de um segmento essencial no plano nacional da educação ou nas leis que institui sobre a formação docente, que fornece a “existência da discussão sobre profissão” nas instituições formadoras de formação docente. No sentido de ampliar as discussões acadêmicas sobre de que modo pode adquirir uma boa formação de docentes, adequando à contemporaneidade e assim atingindo o objetivo de qualidade educacional.

Podemos afirmar a não existência de discussão da profissão docente no Timor-Leste que, por um lado, parte da falta de visão dos agentes educacionais, a despeito de eles próprios ainda não terem experiências e nem competências, neste aspecto. Até porque a maioria desses agentes não é formada para a educação, nem formados em cursos específicos de formação de professores. E/ ou, não possuem cursos superiores adequados para o serviço de educação. O sistema de ensino no Timor-Leste está ainda assentado no modelo tradicional que visa apenas transmitir conhecimentos para os estudantes. Os professores não possuem novas perspectivas para criar situações diferenciadas de ensino-aprendizagem. Ressaltamos, neste contexto, que a qualidade da docência dos professores timorenses ainda está distante da de outros países, uma vez que as discussões sobre profissionalização dos professores estão vinculadas aos processos de seu estatuto profissional, atuação e formação, conforme aponta Guimarães (2009, p. 22):

De atividade individual e independente, a docência passa na Idade Média, a atividade relativamente coletiva, sob os auspícios da Igreja. Posteriormente, na modernidade, ao domínio do Estado. Contemporaneamente, os professores vinculam-se a um ofício em processo de profissionalização e convivem com um estatuto ambíguo, sob inúmeros aspectos.

Digamos que o sistema de ensino timorense sofre por causa do seu longo percurso histórico. A trajetória da educação ocorrida durante séculos de colonização portuguesa esteve embasada no sistema jesuítico; um sistema forte, com práticas pedagógicas dominadas pelo tradicionalismo, caracterizadas pela mera transmissão de conhecimentos. Nessa visão, o professor domina, em geral, estreitamente, todo o conteúdo e se apresenta como centro do processo de ensino e de aprendizagem. Isso é pior para os alunos, uma vez que eles perdem sua criatividade porque o sistema exige apenas receber o que é ensinado pelo professor. Por outro lado, o estado opressor também fomentava esse sistema ou metodologia de ensino e aprendizagem, vinculados a objetivos imediatos (mercado de trabalho). Este sistema se enraíza bastante na cultura educacional timorense, implementando seu uso ao longo de décadas e séculos e mantendo-se até hoje. O professor não tem rumo para desenvolver a atividade profissional, não possui uma visão e/ou habilidade para recriar um novo método de trabalho, de ensino-aprendizagem.

Ressaltamos ainda que as intuições formadoras, por serem, de certa forma, novas – pelo menos os docentes que atuam nesses cursos possuem, no momento, apenas a licenciatura – ainda não têm perspectivas sobre a importância da discussão sobre a profissão docente. Um exemplo disso é que apenas em 2007 foi implantado o curso de pós-graduação na Faculdade de Educação da UNTL, inicialmente com cursos de especialização em quatro áreas. Na mesma faculdade, em 2009 foi dado início, pela primeira vez, ao programa de Mestrado, introduzido com apenas dois cursos: *Avaliação educacional e Informática*. No entanto, tanto a presença da instituição superior, quanto a experiência dos formadores nas mesmas, é relativamente nova e pouco experiente no Timor-Leste.

Já nos demais países, considerando-se o momento atual, o tema da formação docente é um dos mais discutidos; no Brasil, por exemplo, como tem apontado Guimarães (2004, p.17), “a formação de professores é uma das temáticas que mais frequentemente têm estado presentes nas discussões sobre a educação escolar

brasileira nos últimos 20 anos”. Nessas discussões, segundo Veiga, citado por Guimarães (2009, p. 22), os temas sobre profissão e profissionalização docente, no Brasil nos últimos anos, lida “com a constituição de uma categoria profissional e código de ética para os professores”. Essas discussões, no caso do Timor-Leste, são ainda muito novas; pelo fato de o país ser novo, a discussão sobre a formação de professores é praticamente inexistente. O processo de aprendizagem, no momento atual no Timor-Leste, tem sido mais influenciado com os métodos tradicionais, herdando visões de ensino do período colonial até à ocupação Indonésia. Neste contexto, reivindica-se hoje um caminho pautado pelas discussões mais amplas nas instituições formadoras.

Para tanto, destacamos que é importante cultivar a discussão sobre a profissão nas políticas educacionais, nas discussões acadêmicas, que têm vínculo com a formação de professores. Isto ajuda a constituir uma cultura acadêmica, atribuindo importância às discussões e reflexões, pensando por meio de qual processo podemos chegar ao objetivo de uma melhor qualidade profissional dos professores e, conseqüentemente, da educação timorense.

2.2.3. Estatuto profissional do professor no Timor-Leste

Esta parte discute as questões que envolvem o estatuto profissional dos professores. Neste contexto, discute as questões de salário, condições de trabalho, formação e sindicalização dos professores do Timor-Leste.

A) Salários

Em condições gerais, no Timor-Leste ainda não há perspectivas de melhoria salarial para os professores. Um dos indicadores, talvez seja, pelo fato da Independência ser ainda nova e as condições do país ainda dependerem de auxílios

externos. No momento atual, os recursos financeiros ainda aguardam o processo de planejamento, na definição das leis, além de dependerem do processo de exploração de recursos naturais, entre outros. Ainda vivendo nessa situação, as exigências vêm sendo reclamadas por todas as camadas da sociedade, funcionários e trabalhadores, por razões de necessidades básicas. Há muitas reclamações por melhores remunerações, direitos profissionais, diminuição da sobrecarga de trabalho, além do direito a receber as horas extras.

A implementação de salários dos funcionários públicos e contratados definidos em 2000 (período de transição)³⁷, como mostra a Tabela 3, indica uma baixa remuneração para os funcionários, inclusive para os professores.

TABELA 3- Bases Salariais Propostas e Escalões Salariais (\$ por mês) no Timor- Leste

Níveis	AF 2000-2001 (Base salarial)	Proposta (Base salarial)	Escalão salarial
Nível 1	85	85	85
Nível 2	100	100	100
Nível 3	123	123	123
Nível 4	155	155	155
Nível 4 (a)	155	223	223-290
Nível 5	201	290	290-383
Nível 6	266	383	383-520
Nível 7	361	520	520-678

O nível 4 consistiria somente de pessoal de educação e saúde. O nível 4 (a) é constituído pelos demais profissionais do nível 4. De acordo com as classificações, os professores que lecionam no ensino primário ocupam o nível 3 e nível no 4 estão aqueles que lecionam para o pré-secundário e secundário. Já os professores

³⁷ Período sob a liderança da UNTAET. Assume nesse período, o brasileiro Sergio Vieira de Melo, representante do Secretário Geral da ONU, ao processo administrativo, para o dia da Restauração da Independência, 20 de Maio de 2002.

universitários ocupam o nível 5. Assim, essa classificação tem base na diferença dos níveis de escolaridade em que o professor atua, porém não se baseia ainda no nível de formação dos professores. Embora tenham ocorrido pequenas mudanças salariais durante o período de 2000 até 2009, estas não resultaram em um aumento salarial significativo.

Embora a questão do baixo piso salarial dos professores possa ser atribuída ao fato do país ser ainda novo, entre outros motivos, vale ressaltar que a má remuneração desses profissionais não é um aspecto novo e nem tampouco típico apenas do Timor-Leste. É algo que acontece em vários países do mundo inteiro. A experiência do passado (período colonial Português e período da ocupação Indonésia), também nos mostra que os professores foram os mais vulneráveis no nível salarial, se comparados com outras profissões.

É preciso considerar também que a questão de má remuneração é uma questão séria que interfere em toda vida profissional dos professores. E esta vulnerabilidade tem sido marcante em muitos países, como foi dito, predominantemente nos subdesenvolvidos e em desenvolvimento. No Brasil, por exemplo, como explica Lüdke (2008, p.82), referindo-se à “insuficiência salarial” de professores. Considerando também que este é um dos temas mais discutidos na profissão de professores nos últimos anos.

No Timor-Leste, o baixo salário provoca o desestímulo dos professores, o que os leva a não cumprir seus horários de trabalho e ainda se desviarem da profissão, procurando outros trabalhos que possam complementar suas rendas: ensinar em outras escolas, vendas no mercado ou em casa etc. E no caso dos que atuam no interior do país, a maioria acaba também trabalhando nas lavouras, como alternativa de suplementação da renda.

Segundo a Proposta do Decreto de Lei-Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Sistema de Ensino Básico e Secundário (Estatuto da Carreira Docente), está para ser realizado o novo sistema salarial e, no momento os professores depositam suas esperanças de garantia de bom salário a partir de 1º de

janeiro de 2011. Porém, notamos através dos dados da Tabela 4 que a nova classificação salarial dos professores ainda é relativamente baixa, se comparado com o custo de mercadorias.

TABELA 4- Nova proposta salarial dos professores de infância e dos professores do ensino básico das escolas públicas do Timor-Leste. Visa entrada em vigor a partir de 1º de janeiro de 2011.

Estrutura de Salarios Regime Carreira Docente - Carreira Normal								
Categoria	Salario/Escaloes (\$)							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Professor Sênior	374	387	400	425	438	463	489	510
Professor	298	310	323	336	349	361		
Assistente	\$264	Periodo Probatorio / Insucesso por 3 vezes exclui da Carreira						

Estrutura aplicada automaticamente aos Professores com Bacharelato ou Licenciatura via ensino obtida depois da entrada em vigor do Estatuto

264	Exame de Acesso a Categoria de Professor
310	Salario inicial para Professor com Licenciatura via ensino
323	Salario Inicial para Professor com Mestrado ou Doutorado em materia cientifica ou pedagogica da sua area de ensino, ou em Ciencias da Educacao ou em Gestao e Administracao Escolar
361	Exame de Acesso a Categoria de Professor Sênior

Fonte: Proposta de Decreto de Lei - Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Sistema de Ensino Básico e Secundário (Estatuto da Carreira Docente).

B) Condições de trabalho

Não é tarefa fácil construir um país novo e, menos ainda, construir um país sem auxílio da educação. No contexto de Timor-Leste, em 2000, após a vitória pelo referendo em 30 de Agosto de 1999, as condições de educação eram mais complicadas. Além da falta de recursos humanos, outra dificuldade enfrentada pela educação nos anos iniciais da independência, foi a falta de infraestrutura. Pois todos os investimentos feitos pelo Governo Indonésio, por mais de duas décadas (edifícios, equipamentos etc) foram destruídos logo após a vitória do movimento pela independência, no referendo de 1999. Frustrados em seus intentos de manter a dominação indonésia, grupos organizados (milícias), com o apoio de militares indonésios, destruíram a maioria das instalações públicas. Esse ato foi motivado pelos militares conhecidos como TNI³⁸, que utilizaram os grupos de milícias pró-integração³⁹ para praticar violências: além de matar pessoas, muitas escolas foram derrubadas e queimadas, o que levou a perda de edifícios escolares, salas de aulas, secretarias e materiais didáticos.

Outro obstáculo, à época, foi a falta de profissionais experientes em educação. Durante o período da ocupação indonésia, os principais cargos públicos nas repartições do governo, inclusive os da educação (lideranças, técnicos administrativos, professores) foram ocupados pelos indonésios que permaneceram na ilha. A maioria dos professores timorenses passou a atuar apenas no ensino básico e poucos puderam atuar como professores no ensino pré-secundário e quase nenhum no ensino médio. Somente na década de 1990, com a abertura da UNTIM, que resultou na formação de seus graduandos, é que houve um maior ingresso dos professores timorenses nos ensinos pré-secundário e secundário. Porém, como relatamos acima, após o referendo em 1999, a maioria dos profissionais da educação e muitos dos professores indonésios

³⁸ TNI-abreviatura de Tentara Nacional Indonesia. Ou Força Armada Nacional Indonésia.

³⁹ São timorenses que pretendem à integração com Indonésia, organizados secretamente pelos TNI para realizar campanha intimidação aos timorenses em prol a independência.

e timorenses que foram a favor da integração, fugiram para Indonésia, o que levou à falta de profissionais educadores.

Essas condições foram constatadas pelo grupo de especialistas que faziam parte da MEBE (Missão de Especialistas Brasileiros em Educação)⁴⁰ em 2003, logo após a reestauração da Independência:

Os problemas relacionados à educação eram inúmeros: falta de professores de formação docente inicial e continuada; a maioria absoluta dos docentes não falava a língua portuguesa (dos seis mil professores que atuavam no país, apenas quarenta tinham o domínio desse idioma); falta de material didático e pedagógico de apoio à prática docente; estrutura física precária na maioria das escolas; ausência de uma organização institucional eficaz para atender às urgentes demandas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação; entre tantos outros (BORMANN e SILVEIRA, 2007, p. 342)

Essas situações marcaram os principais desafios na área da educação. Entre os maiores problemas estão: por ser um país em início de autonomia, não possuía ainda o próprio sistema e plano educacional, sem currículo, falta de materiais didáticos, poucos profissionais, a ambiguidade e o conflito de línguas como língua oficial e instrumento de ensino-aprendizagem, entre outros. Tudo isso ficou evidenciado durante a luta, mas a atenção principal era apenas chegar à meta final, que era a independência do país; não havia espaço para discussão desses outros aspectos.

Em condições precárias, partimos do lema da luta “mate ka moris ukun rasik-an” ou “pátria ou morte é Independência”; sabemos que é uma grande ousadia para os timorenses assumir a responsabilidade de construir o país. O slogan naquele período inicial era “começar do zero (0)”, o que significa que todo o setor a ser desenvolvido inicia a partir do nível operacional básico. Todavia, com grande orgulho e expectativas, cheios de confianças para chegar num dia, ao “Timor-Leste próspero”.

⁴⁰ A primeira Missão de Especialistas Brasileiras-MEBE, selecionadas por meio da Assessoria Internacional brasileira para Timor-Leste era composta por seis professores. A MEBE partiu do Brasil no dia 31 de Março de 2003, com contrato de seis meses de trabalho. A missão principal desse grupo, nomeadamente: assistência na pormenorização e implantação do Plano de Desenvolvimento do Currículo Nacional; assessoria na redação da Futura Lei Básica da Educação nacional; e assistência na formulação de política de melhoria da preparação de professores de língua portuguesa.

Quando olhamos para trás, dois anos sob a ONU (2000 a 2002), mais oito anos, a partir do dia da Restauração da Independência (20 de maio de 2002), até o presente momento, podemos considerar como um pesadelo extraordinário para os educadores. Uma realidade de precarização das condições de trabalho, em que os professores não apenas têm que exercer suas práticas pedagógicas na sala de aula, mas, mais do que isso, têm ainda que se preocuparem com a falta de currículo escolar, os conteúdos em cada disciplina, com a falta de materiais didáticos e salas de aulas adequadas para o ensino-aprendizagem etc. Além da obrigatoriedade de participar intensivamente de um curso de língua portuguesa. Nos centros, como capital Díli e capitais dos distritos, o aumento do número de alunos nas salas de aula, esgota os professores e os faz trabalhar mais do que o horário normal. É esse quadro que leva os professores a uma sobrecarga de trabalho e, conseqüentemente, a desestímulo pela profissão.

Neste sentido, consideramos que apesar de a situação educacional ter melhorado gradualmente, em certos aspectos, continuam algumas das dificuldades que os profissionais da educação, principalmente os professores, têm que enfrentar. Principalmente a escassez em aspectos como: gestão escolar; projeto político pedagógico (PPP) nas escolas; currículo escolar no ensino médio e ensino superior; visões sobre modelos de prática pedagógica; materiais didáticos (livros, laboratório, etc.); cultura escolar; a maioria dos professores não dominam ainda a língua portuguesa e Língua Tetun como instrumento no ensino aprendizagem; má remuneração; entre tantas outras.

Em uma situação como essa, com uma política de governo para melhorar as condições de trabalho, esses professores poderiam realizar melhor suas funções. Nesse contexto, segundo Guimarães (2004), referindo-se à melhoria das condições de trabalho:

Isso precisa se dar efetivamente, por exemplo, por meio de planos de carreira e estatutos profissionais adequados, estabilidade dos docentes e exercício da profissão em tempo integral ou como atividade principal, definição de parâmetros para ingresso na profissão que assegurem exercício qualificado da prática educativa, incentivo à formação continuada e ao aperfeiçoamento profissional (GUIMARÃES, 2004, p.111).

Sem colocar a devida atenção nesses aspectos, corre-se o grande risco de provocar um desestímulo no ingresso e permanência nesta profissão. E até mesmo uma rejeição social, como já se vem observando nos demais países. Um exemplo disso foi o que identificou o coordenador do Curso de Pós-graduação da UNTL, no Relatório do Projeto IV da Pós-Graduação: de Janeiro a Maio de 2008, alguns dos cursistas desistiram do curso. Além de alegarem não ter tempo para participar de todas as atividades, uma das razões fundamentais foi o baixo salário, sem recursos para pagar a caixa escolar e o custo com transportes. Se olharmos para os seus desempenhos, como relatado acima, isso nos mostra um trabalho extraordinário, até mesmo fora das horas normais. Dez anos da luta no exercício magistério, envolvimento nos planos educacionais, a participação dos cursos de língua Portuguesa, e as demais, nos mostra um grande desempenho e ao mesmo tempo o cansaço dos educadores. No entanto esses professores e educadores precisariam de uma valorização profissional para que sejam motivados no trabalho cotidiano.

C) Formação de professores

Outra preocupação do Ministério da Educação e Cultura timorense é a formação de professores. Além de falta do número de professores, a maioria dos professores atuantes possui uma formação de baixa qualidade para exercer o magistério. E isso é válido tanto para os que já atuavam no tempo colonial português, como também para os que começaram a atuar a partir da ocupação Indonésia. Apontamos algumas das lacunas da formação desses professores: aqueles que já atuavam no tempo colonial português, dominam um pouco a língua portuguesa, mas a maioria deles está envelhecendo e não domina metodologias suficientes e diversificadas para atuar nas escolas. Ao contrário dos professores antigos, os que se formaram na época da Indonésia, ainda são novos e pelo menos têm conhecimentos sobre exercícios do magistério, mas não têm conhecimento em língua portuguesa, ou não dominam ainda a língua portuguesa. E ambos os grupos, novos ou antigos, têm uma formação

relativamente baixa, no que concerne ao uso de metodologias e estratégias para a sua prática pedagógica, pois as práticas vigentes nos dois períodos eram mais tradicionais e visavam apenas à transmissão de conhecimentos, vinculados diretamente ao mercado de trabalho.

Timor-Leste precisaria de uma política nacional de formação de professores, adequada ao seu atual contexto histórico, econômico e sócio cultural, garantindo assim uma melhor formação de acordo com as novas exigências do mundo globalizado, mas sem perder de vista os importantes vínculos com o seu passado, no qual está assentada grande parte desse contexto atual. Para tanto, uma das políticas educacionais vigente, considera a importância dos estudos e formação de professores também fora do país, em busca de referenciais teóricos e práticos exteriores, fortalecendo ainda mais esse projeto de consolidação da nação timorense, com a troca de conhecimentos entre seus professores e estudantes e professores de outros países. É o que já vem ocorrendo, principalmente com Portugal e Brasil, devido ao vínculo da língua portuguesa, considerada oficial no Timor-Leste.

Atualmente, um dos programas portugueses e brasileiros que tem se destacado nesta perspectiva é o “Programa de qualificação de docentes e ensino de língua portuguesa” (BRASIL, 2008) que contempla a participação de profissionais de ambos os países, que colaboraram para a formação de professores de língua portuguesa, formação de professores de outras disciplinas de ensino, elaboração de currículo escolar, módulos e livros, gestão administrativa, entre tantas outras atividades importantes para a formação de professores no Timor-Leste.

Para atuar na formação continuada foi instituída uma instituição formadora, conhecido como Centro Nacional da Formação de Professores Contínua (CNFPC), que funciona sob o Ministério da Educação e com colaboração com professores portugueses e brasileiros, tem o papel de dar continuidade ao aperfeiçoamento dos professores timorenses.

Como foi dito anteriormente, do número dos professores que atuam nas escolas timorenses, a maioria não fez estudos específicos sobre a área ou disciplina que

leciona, ou seja, vieram de outras áreas de conhecimento. Outra parte desses professores ainda não finalizaram seus estudos, mas devido à escassez de professores de algumas disciplinas curriculares e também devido à expansão do acesso à educação, já se encontram atuando nas salas de aulas. Nesse contexto, destacamos a importância, portanto, não só da formação inicial, mas também de uma política de formação continuada, com o objetivo de melhorar a qualificação de todos estes professores, enriquecendo suas práticas pedagógicas com novas metodologias de ensino-aprendizagem.

Para elevar o grau de conhecimento e enriquecer a experiência dos professores, estabeleceu-se na CNFPC, o curso de bacharelado onde atuam os professores portugueses e brasileiros. Apesar desses objetivos, o curso tem como introduzir a língua portuguesa por meio do ensino em todas as disciplinas de estudo.

Um dos projetos brasileiros na área da educação no Timor-Leste é a implementação do programa “Promoção de qualidade no Ensino de Ciência-PQG-Ciências”. A implementação desse programa concretizou-se com o ensino em quatro áreas: Matemática, Física, Química e Biologia. Foi nessa oportunidade que os professores timorenses de vários graus de escolaridade participaram das aulas em língua portuguesa. Fiz parte na área da Biologia e pude observar metodologias diferentes das que vínhamos praticando antes. O processo de aprendizagem era sempre articulado no vínculo entre teoria e prática. Pela primeira vez participamos de projetos de pesquisa, como por exemplo, o “Programa da saída de campo”. Os dados obtidos em campo eram levados para o laboratório onde eram estudados e analisados por nós.

Outro projeto brasileiro é o Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFEP) ou também chamado PROFEP-Timor. É um dos cursos de nível secundário (com habilitação em magistério) implementados pelos professores brasileiros. Seu desempenho principal é preparar os professores para ensinar na escola primária. Seu currículo estrutura-se em seis áreas de conhecimento, divididas em dois grandes grupos: uma base do ensino secundário e outra base para formação pedagógica. Em

seus eixos integradores apresentam espaço de interdisciplinaridade, em que os conteúdos das diversas temáticas são articulados em torno das experiências dos próprios professores cursistas. As atividades lidam também com pesquisa e/ou ação pedagógica a respeito da realidade vivida dos cursistas (Relatório Parcial da Coordenação de atividades do Programa de Formação de Professores em exercício na Escola Primária em Timor-Leste. Período: Novembro de 2009 à Abril de 2010).

Além de apoios na formação continuada, Portugal e Brasil também contribuem também na formação inicial realizada na UNTL, por meio da introdução de língua portuguesa aos estudantes universitários e apoio pedagógico na Faculdade de Educação.

A Universidade Nacional de Timor Lorosa'e⁴¹ (UNTL), estabelecida em 2000, possui, até o momento, uma Faculdade de Ciências da Educação, composta por Departamentos como: Matemática, Química, Física, Biologia, Língua Portuguesa, Inglês e o Departamento de Comunicação Social. A UNTL possui também um Departamento de Formação de Professores das Séries Iniciais. Além da UNTL, que é pública, existem apenas outras duas instituições privadas de ensino superior: a Instituição Cristal e o Instituto Marista em Baucau. Ambas também atuam na formação de professores e de técnicos profissionais. Como sabemos as instituições formadoras no Timor-Leste são recentes e, portanto, apenas no final de 2007 foi iniciada a implantação da Pós-Graduação, em nível de especialização; e no ano seguinte foi implantado o mestrado em Educação. Ambos os cursos, por iniciativa e auxílio das cooperações brasileira e portuguesa.

A implantação da Pós-graduação na Universidade Nacional de timor-Lorosa'e _ PG-UNTL faz parte do programa da CAPES. A abertura de Pós-Graduação em Educação na UNTL foi realizada em 13 de Setembro de 2007, através da cooperação entre UNTL e CAPES, com introdução inicial do curso de especialização em quatro áreas: (1) Língua Portuguesa, (2) Educação e Ensino, (3) a Gestão Educacional e (4) Meio Ambiente. Durante esse processo, foram selecionados 51 alunos, mas

⁴¹ Lorosa'e em Português significa leste.

posteriormente alguns foram desistindo por razões de tempo e dificuldades econômicas.

Tabela 5- Lista de estudantes do primeiro turno em especialização na UNTL

Curso	Matrículas no Núcleo Específico	Concluíram o curso
Gestão Educacional	12	11
Educação Ambiental	07	07
Ensino de Língua Portuguesa	13	12
Educação e Ensino	06	06
Total	38	36

Fonte: Relatório do Coordenador da Pós-Graduação Prof. Dr. Maurício Aurélio dos Santos. Janeiro a Maio 2008.

O programa do curso de mestrado foi adiado devido a algumas dificuldades, como descreve o Relatório do Coordenador da Pós-Graduação, Prof. Dr. Maurício Aurélio dos Santos:

- 1) Dificuldade de cumprimento do cronograma;
- 2) Dificuldade do timorense de recolhimento necessário à produção científica;
- 3) Falta de envolvimento do corpo docente da UNTL nas atividades acadêmicas e falta de eventos acadêmicos;
- 4) Falta de articulação entre ensino, pesquisa e extensão e entre graduação e pós-graduação;
- 5) Não há infra-estrutura física e equipamentos;
- 6) Bibliotecas sem bons funcionamentos;
- 7) Falta de articulação hierárquica institucional para favorecer os estudos de pós-graduação.

(RELATÓRIO DO PROJETO IV-IMPLANTAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NA UNIVERSIDADE NACIONAL DE TIMOR-LOROSA'E –PG-UNTL: JANEIRO A MAIO DE 2008)

Em 2008, o programa da implantação do mestrado continua ainda a ser cancelado, por diversas razões, dentre elas como foi relatado pela coordenadora, a Profa. Doutora Maria Goreti Amboni Stadlober:

a falta de infra-estruturas da universidade e o número insuficientes de docentes brasileiros selecionados com titulação adequada, tomando-se por base das referências de acreditação das universidades brasileiras. Apesar de a Coordenação de Pós-Graduação 2007/2008, por meio de uma portaria da reitoria da UNTL ter iniciado oficialmente as discussões e esboçado um projeto de Mestrado em Educação ainda não concluído, com duas linhas de pesquisa. Este projeto se justificava pela importância de uma formação de alto nível, aos seus docentes, dirigentes do Ministério da Educação, superintendentes da educação distrital, diretores de Instituições de Ensino superior e docentes de escolas e interessados da comunidade de Timor-Leste.

(RELATÓRIO PARA O PROGRAMA DE COOPERAÇÃO INTERNACIONAL BRASIL/TIMOR-LESTE - PROJETO II-PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO NA UNIVERSIDADE NACIONAL DE TIMOR LOROSA'E -PG-UNTL: JULHO A DEZEMBRO DE 2008).

Sendo que a CAPES e seu programa de implantação do programa de Mestrado ainda foi cancelado devido às condições mencionadas anteriormente. Com algumas exigências da universidade, em 2009, por meio da cooperação da UNTL com a Universidade de Minho-Portugal, iniciou-se o programa de Mestrado em Educação, introduzindo ainda duas disciplinas: a Avaliação educacional e Informática.

Mesmo com o estabelecimento destas instituições formadoras no Timor-Leste, é preciso reconhecer que elas são ainda uma providência muito incipiente. Mesmo o número das Universidades, Instituições e faculdades formadoras e disciplinas ser bem limitado, essas instituições formadoras que funcionam no momento nem podem ampliar ou adicionar novos departamentos, devido da falta de recursos humanos. E mesmo que pode realizar isso, ainda depende de recursos financeiros.

D) Sindicalização

Ainda não existem iniciativas amplas sobre a importância de organização sindical de docentes no Timor-Leste. Até o momento existe apenas uma única instituição sindical, a East Timor of Teachers Union (ETTU), concebida por um grupo de professores do ensino médio. A ideia de criar essa entidade partiu da experiência de uma organização sindical dos professores da Indonésia chamado PGRI (Persatuan Guru Republik Indonesia) ou União dos Professores da Indonésia, que trata de assuntos relacionados à vida profissional dos professores daquele país. O objetivo era unir os professores do país e agir coletivamente na defesa do professor e de condições dignas de trabalho.

Para obter sua legalização pelo governo, os membros do ETTU fizeram várias consultas ao MECJD. Em 2002, durante uma conferência educacional realizada pelo MECJD em Díli, capital do país, os representantes levaram uma proposta pedindo o reconhecimento legal da entidade, como uma organização sindical dos professores do Timor-Leste. A proposta não foi bem recebida pelas autoridades do MECJD, pois além de não terem entendido bem quais eram os objetivos do grupo, a prioridade maior no momento era primeiramente organizar a educação no país. Vale ressaltar também que, além do momento das reivindicações não ter sido propício, o Ministério era composto por profissionais oriundos, em sua maioria, de outras categorias profissionais, sem experiência como professores no passado, o que pode ter contribuído para que a criação de uma organização sindical docente não fosse vista como prioridade.

Mesmo não sendo atendido em suas reivindicações, pelo Ministério da Educação e Cultura, esse grupo continuou lutando pela sua existência e conseguiu contribuir para conquistas para os professores. A própria conferência educacional de 2002 foi realizada por esta entidade, com o objetivo de estabelecer seu estatuto sindical e definir seus programas. Posteriormente realizou alguns congressos com a participação de representantes de alguns países, como o Coordenador Geral dos sindicatos da Ásia Pacífica, representante do sindicato da Indonésia, de Portugal e da Austrália. O

processo e resultado dos congressos foram positivos e aplaudidos pelos representantes dos países acima citados, e cada um deles prometeu dar apoio pelo avanço do sindicato de professores no Timor-Leste, para que a luta dos sindicatos pudesse ser ampliada muitos outros países.

Por falta de maturidade e política organizacional, nestes últimos anos, o ETTU perdeu a confiança dos membros, devido a suas fragilidades no processo administrativo e de coordenação. Por esse motivo, a presença do sindicato não ganhou a confiança das autoridades da educação e também da maioria dos professores, que não se conscientizaram ainda da importância do sindicato para a melhoria de suas condições de trabalho. Neste sentido, faz-se necessário um processo de socialização e divulgação mais amplo dos objetivos e ações da entidade, em busca de aceitação, entendimento e maior conscientização organizacional, por parte dos professores. Ressaltamos que, conquistar e garantir a presença de uma organização sindical de professores é muito relevante, na atual conjuntura educacional do Timor-Leste. Como foi explicado nos itens anteriores, embora os professores assumam uma função social de grande importância, constituem no fundo uma categoria fragilizada e vulnerável. O sindicato pode, desde que fortalecido pelo apoio dos professores, lutar por melhorias referentes à sobrecarga de trabalho (aulas, cursos, reuniões, etc), má remuneração, desgaste físico etc, contribuindo assim também para o desenvolvimento da educação no Timor-Leste.

Consideramos que a presença do(s) sindicato(s) de professores é muito importante e a criação dos mesmos deveria ser um pedido reforçado por outros grupos, sobretudo das instituições superiores, pois suas vozes coletivas poderiam chamar mais a atenção dos órgãos públicos responsáveis pela educação no país, no intuito de elaborar políticas de valorização dos profissionais da educação. Mas, observa-se até o momento que não ainda não existem perspectivas entre os docentes do nível superior, para criar uma organização que una a todos o que, portanto, caracteriza uma falta de perspectivas organizacionais da categoria como um todo.

Perante muitas lacunas relacionadas às políticas educacionais, sistemas educacionais que não conduzam às necessidades da educação atual precisariam de

críticas para melhorar. As situações como as citadas acima, vinculadas ao status docente, ao baixo salário, entre outras, precisariam de uma luta para superá-las. Neste sentido, o sindicato, é um dos organismos que tem grande poder de representação junto às autoridades governamentais.

A escassez das organizações ou sindicatos de professores faz falta numa parceria no desenvolvimento educacional e melhoramento profissional. O esforço por parte do Estado não é suficiente para o melhoramento do sistema educativo e da vida profissional dos educadores. Nessa perspectiva, precisariam de parceiros organizacionais, sindicatos que pudessem contribuir para desenvolvimento educacional e profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos objetivos propostos, esta dissertação discute aspectos ligados aos estudos que têm dedicado grande atenção à formação e profissionalização docente no Brasil, nos últimos anos. E, por outra parte, aproveitamos esta discussão para dar importância e destaque à discussão da formação do professor no Timor-Leste.

Para chegar a estes objetivos, o trabalho foi elaborado por meio de pesquisa bibliográfica e documental, principalmente de documentos que se referem à instituição de diretrizes para as competências do professor; a pesquisa bibliográfica centrou-se principalmente na literatura que, em nosso entendimento, contribui mais para a compreensão teórica sobre as concepções predominantes na profissão e profissionalização docente, no Brasil contemporâneo.

Procurou-se discutir, caracterizar e identificar como essas concepções, podem contribuir na formação e profissionalização docente. E, no processo de investigação, produzimos algumas perspectivas críticas, considerando os avanços e os equívocos que existem sobre o tema, propondo possibilidades para a sua superação.

Na abordagem sobre formação e profissionalização do professor do Timor-Leste, utilizamos fatos históricos e documentos oficiais sobre educação (LBE timorense e Políticas Educacionais), contando também, neste trabalho, com as experiências do próprio autor.

As discussões pautadas tanto nos aspectos básicos da formação, quanto da profissionalização docente nos últimos anos no Brasil, apontam que eles contribuem bastante no processo de melhoramento da formação e da profissionalização docente brasileira. Uma das primeiras questões enfatizadas nas discussões dos profissionais está, principalmente, ligada às críticas das políticas educacionais que tem levado a educação brasileira a interesses econômicos. Neste contexto, o que os autores e profissionais da área de educação criticam e chamam muito a atenção é a superação desses vínculos políticos econômicos, que prejudicam a qualidade educacional e aumenta a vulnerabilidade dos professores. A ampliação das pesquisas acadêmicas

tem alertado para as mudanças significativas, visando melhorar as condições dos professores, para o bom desempenho das práticas pedagógicas. Esta realidade tem sido apontada nesses últimos anos, pelas pesquisas dos acadêmicos, que têm discutido novas possibilidades da profissão e profissionalização dos professores.

As discussões sobre saberes nos últimos anos no Brasil ressaltam novas perspectivas para lidar com os saberes docentes e com as reivindicações mais recentes. Evidenciamos, por exemplo, o que Alarcão (2001) chama atenção aos profissionais ou professores para praticar a aprendizagem de acordo com as novas exigências. Ligar os saberes às mudanças no cotidiano.

Neste contexto, os cursos de formação inicial, precisam dar ênfase nesses aspectos. Aliás, a formação dos novos professores deve ter ênfase em aspectos destacados. Não tratar a educação isoladamente, mas, acompanhar as mudanças de acordo com novas realidades. Parece que o reforço ou destaque sobre a formação continuada também contribui bastante para os professores, em relação às novas situações cotidianas.

As discussões da profissionalização docente, pautadas basicamente sobre quatro perspectivas (Sociologia das profissões, discurso oficial, sócio-histórica e especificidade docente), trazem para o processo de profissionalização, uma grande contribuição, que pode ajudar a melhorar a profissão docente brasileira.

Na perspectiva da sociologia das profissões, a discussão procura distinguir as características ou traços da profissão do professor, das características ou dos traços comuns que se referem à profissão. Nesse sentido, para não ocorrer erros na caracterização da profissão do professor com outras profissões, propõem aspectos particulares ou especificidades na profissão de docente, como por exemplo, a dimensão epistemológica (de produção do conhecimento também profissional); a sua diferença em relação à produção da dimensão de práxis, de utopia e ética, entre outros.

O foco da discussão na perspectiva do discurso oficial se vincula com a Política Educacional Brasileira, principalmente ligadas ao desvio do conceito *competência* da formação do professor, aos interesses políticos-econômicos nos últimos anos. A

discussão tem o sentido de superar interesses, dando a valorização à prática e a autonomia do professor, enquanto realiza seus programas no ensino-aprendizagem. Em contraposição a esse discurso das competências, transformado no modelo de produção do capital, para as políticas educacionais, é que na crítica de sociologia do trabalho se quer analisar e construir críticas às transformações, melhor, às mudanças que afetam os trabalhadores da Educação.

Um dos destaques do movimento de reivindicação da profissionalização do professor é não responder os ditames do mercado, porém, esse movimento pretende resgatar novas possibilidades na profissionalização que podem levar a uma re-significação da qualidade do conhecimento. Para esse objetivo, tem destacado aspectos importantes, como os apontados por Guimarães (2004, p. 40), ou seja, questões que envolvem a “profissão (limites, equívocos, possibilidades e constituição de entidade e estatuto de ética); proletarização; autonomia e saberes profissionais, profissionalização, questões de gênero” e, ainda, a luta pelo reconhecimento profissional.

Um outro foco de compreensão da profissão docente é a perspectiva dita crítica, ou como é mais comum chamada, de perspectiva histórico-crítica. É uma perspectiva que procura compreender a exploração, a expropriação do professor enquanto profissional. Nesse contexto, faz-se uma séria crítica à globalização política e maneiras de subordinação, de maneira geral, às leis de mercado de trabalho. Essa abordagem tem um traço amplamente crítico da profissão docente, mas não contempla a compreensão da profissão, sob os aspectos da especificidade, como será vista à frente. Esta perspectiva histórico-crítica foi demoradamente discutida no decorrer da análise histórica da profissionalização profissional, em nossa pesquisa.

Analizamos que o estudo sobre a profissão e a profissionalização nos últimos anos no Brasil, além das três abordagens, a discussão teve destaque no que diz respeito à especificidade da profissão do professor. Esta discussão acerca da especificidade da profissão do professor, tentou explorar aspectos mais particulares

relativos à profissão docente. Essa discussão teve grande importância na identificação desta profissão, distinguindo-a de outras profissões e de profissionais ditos liberais.

Além de “práticas e saberes” construídos em situação como tem apontado Guimarães (2004), há também a importância da coletividade docente e dos alunos no processo ensino-aprendizagem. Outros aspectos que têm destaque quanto à especificidade do professor, diz respeito à jornada de trabalho, que vem implementando uma prática de deveres e restrições deixando o professor sem os seus direitos mais básicos.

Neste contexto, com base neste estudo, faz-se necessário a propositura de uma nova política educacional brasileira que pode levar a mudanças profundas na educação, principalmente, o estabelecimento de diretrizes nacionais que podem valorizar a autonomia dos profissionais na construção de conhecimentos, para além da valorização e do reconhecimento e dignidade dos professores.

Relativamente ao Timor-Leste, a educação e a formação de professores é ainda incipiente e em condições de carências. Como tem apontado no capítulo II, envolve nessas condições muitos fatores, a despeito de falta de agentes e professores profissionais, ainda falta de saberes ou conhecimentos, dos exercícios e ou práticas formativas, de materiais didáticos (currículo, livros, laboratórios, etc.), falta de conhecimentos de produção dos materiais didáticos, também o conhecimento do uso de métodos e técnicos no processo ensino-aprendizagem, e ainda entre muitas outras. Dentro de situações como essas, é importante a busca de estudos de países fora, levá-los para dar apoios ao estabelecimento e fortalecimento da educação no país.

Discutir a formação de professores do Timor-Leste é discutir como criar as condições para melhorar a formação do professor, bem como, das suas condições de trabalho. Nesse país, apesar de ser ainda novo e falta de condições como acima explicitados, a educação tem sua raiz nos sistemas colonizadores (Português e Indonésia), levando a educação a vincular-se a seus interesses próprios, o que acarretaria o professor apenas executar o que é escrito nas diretrizes curriculares ou transferir meramente os conteúdos para os alunos. Neste contexto, acarreta ao

professor, também a vulnerabilidade com sobrecarga de trabalhos, apesar de más remunerações, entre tantas outras.

Os estudos no Brasil têm relevância muito significativa na elaboração e constituição dos planos e políticas educacionais no Timor-Leste. Nessa perspectiva, a pesquisa que envolve as questões sobre educação, formação e profissionalização de docentes no Brasil, abordados nesta dissertação, podem servir de apoios para as novas perspectivas políticas educacionais, e sobretudo as políticas da formação do professor no Timor-Leste.

Para sair das situações de práticas tradicionais ainda realizadas pelos professores timorenses, propomos inovação na formação do professor que é inspirada pelos estudos no Brasil. O estudo ou discussão com foco na sociologia da profissão e a especificidade do professor pode nos ajudar a explorar a especificidade dos professores timorenses. Diferenciando do ensino tradicional, com atenção à especificidade do professor, isto ajuda a ampliar os saberes; o professor pode ampliar a liberdade e autonomia para poder realizar suas práticas pedagógicas por meio de aplicação teorias e práticas.

Quanto à situação do Estatuto Profissional do professor, no Timor-Leste ainda apresenta inúmeros problemas. Além de formação, como tem sido discutido anteriormente, ainda faz falta de condições que envolvem melhores salários, condições de trabalho e sindicalização; enfim, no Timor-Leste, precisaria, veementemente, de uma política que leva a superar essas condições. A política que referimos aqui, envolve também políticas sobre estudos no exterior que pode levar experiências de fora, fortalecer a educação e formação de professores.

Como foi discutida a legislação oficial sobre a formação do professor, muitos estudos no Brasil questionam a lógica instituída sobre a competência do professor em suas práticas pedagógicas. A discussão sobre esse assunto, sobretudo, vinculado às Diretrizes Curriculares Nacionais que dispõem sobre as competências na formação dos professores da Educação Básica (BRASIL, 2001), mostra que a formação ou as práticas do professor, seguindo essas diretrizes, têm se desvinculado dos princípios

básicos de aprendizagem. Como se observa na Resolução nº 01/2002, Art. 3º, o que se exige do professor nesse sentido, é trabalhar com base em competências, ou seja, traduzir os conteúdos que são os objetos da atividade docente em aprendizagem. No Art. 4º, a competência do professor se traduz em implementar as demandas das políticas oficiais. E, segundo o Art. 6º, a competência do professor é apenas realizar atividades que têm a ver com os objetivos imediatos.

Observa-se neste estudo, que as reformas educacionais das últimas décadas do século XX, trataram a educação como algo intimamente associado ao mundo do trabalho. Neste contexto, visavam que os professores apenas implementassem as demandas, conforme as diretrizes nacionais, levando-os à perda de autonomia e criatividade, em suas práticas profissionais, acarretando assim para a desqualificação da própria educação.

Em contraposição a esse discurso das competências, transformado no modelo de produção do capital, para as políticas educacionais, é que a crítica de sociologia do trabalho quer analisar e construir críticas às transformações, melhor, às mudanças que afetam os trabalhadores da Educação. O movimento dos intelectuais e dos profissionais docentes nos últimos anos, aliado às visões críticas, intenciona discutir o papel histórico da profissionalização do professor. Nesse processo constata-se, por meio da ampliação das pesquisas e publicações sobre o professor, que existe uma busca de superação do atrelamento do trabalho do professor com os interesses econômicos.

O problema de remuneração, (baixos salários) dos professores, pode ser apontado como uma das causas da má qualidade da educação. Mas, supor que apenas o melhoramento do salário do professor é a solução de todos os problemas da educação é uma simplificação das questões educacionais, pois esta envolve também questões metodológicas, políticas etc. Dessa forma, cresce a preocupação dos estudos e pesquisas voltados para melhorar a situação do exercício profissional do professor. Sendo que a questão dos professores no âmbito da sua formação e qualificação profissional é bastante complexa e está profundamente ligada a contextos das políticas

econômicas, sociais e culturais, necessitando um rompimento com as práticas atuais e a construção de inovações neste âmbito.

A realidade educacional em Timor-Leste, como foi apresentada e discutida no Cap. II, ainda não passou por mudanças significativas, desde a época da colonização portuguesa. Principalmente no que se refere à atuação tradicional dos professores e o emprego de métodos e técnicas, em suas práticas pedagógicas. A situação atual, bastante discutida, por consequência da sua história de colonização e da invasão por longos períodos, traz em seu bojo, consequências negativas e de grande atraso, se compararmos com outros países.

Além da falta de material docente (no Timor-Leste), da estrutura física das escolas, do fornecimento de material e da disposição de tempo para atuação do professor, esses profissionais não têm um desempenho profissional adequado. Dentro destas situações, os professores têm dificuldades para desempenhar suas funções e os alunos não possuem condições próprias para realizar seus estudos.

Diante dessa realidade o país precisa de apoios em vários aspectos, para melhorar as condições de trabalho docente e o aprendizado dos alunos. Assim a cooperação com outros países, tem possibilitado avanços no setor educacional do Timor-Leste. Os programas de intercâmbio estudantil para jovens e também professores timorenses poderão contribuir não apenas para comparar os dados educacionais entre os países, mas permite, principalmente, refletir sobre as novas estratégias dos sistemas educacionais, especificamente sobre a formação de professores.

Mas, por serem ainda novas, as instituições timorenses, formadoras de professores, são também teoricamente ainda incipientes. Por isso, a falta de discussões sobre profissão e profissionalização faz com que os professores continuem a praticar modelos pedagógicos tradicionais, além de não refletirem sobre suas práticas pedagógicas, enquanto perdem autonomia. Assim sendo, seriam necessárias transformações, dando valorização às discussões, destacando aspectos mais

adequados à formação de professores, reconhecendo o nível de importância do trabalho desenvolvido por esses profissionais.

No processo geral de desenvolvimento educacional, formação e profissionalização docente, o papel dos sindicatos é também de suma importância. Considerando a existência dos sindicatos dos professores, que por meio do agir coletivo, podem atuar em defesa da valorização profissional, e ainda no avanço da carreira docente e, conseqüentemente, para a melhoria da educação no país. Infelizmente, como vimos, o sindicato existente no Timor-Leste possui falta de apoio do governo e da sociedade. O que dificulta a mobilização dos professores por melhorias. Uma iniciativa por parte de professores das instituições de ensino superior, no intuito de elaborar um projeto de sindicato bem articulado e capaz de divulgar seus objetivos e conquistas, poderia representar um passo importante e estimulador da coletivização dos docentes do país.

O Timor-Leste ainda tem muito a enfrentar, para superar as dificuldades herdadas historicamente e poder, enfim, garantir a seus jovens um futuro com mais dignidade. Mas temos a plena certeza e consciência da árdua tarefa que temos pela frente e mais certeza ainda de que merecemos, como cidadãos, um futuro igualmente fantástico e pleno de conquistas. Da distância que agora eu me encontro, torço para que esse futuro chegue o mais rápido possível aos jovens do meu país. Do que aprendi no Brasil, carrego comigo, de volta para casa, o importante compromisso de dar continuidade a essa luta contribuindo, com o que aqui aprendi, para a formação dos colegas professores no meu país. Esse é o meu compromisso e, se um dia conseguir, agradeço ao Brasil por tudo que aprendi dentro de dois anos de estudo que realizei aqui na Universidade Federal de Goiás.

REFERÊNCIAS

ADITJONDRO, George G. *Menyongsong matahari terbit di puncak Ramelau*. Yayasan Hak, 2000. 312 p.

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: Veiga, Ilma Passos A. (Org.). *Caminhos da Profissionalização do magistério*. 2ª Edição. Campinas: Papirus Editora, 2001. pp. 99-122.

ANDRÉ, Marli E.D.A. A pesquisa na didática e na prática de ensino. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Rumo a uma nova Didática*. Petrópolis: Editora Vozes. 2008. pp. 193-205.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. São Paulo: Cortez/Editora Unicamp, 2000. 200 p.

_____. *O caracol e sua concha – ensaios sobre a nova morfologia do trabalho*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005. 135 p.

BORMANN, Aliete & SILVEIRA, Marília. Primeira missão de especialistas brasileiros em educação em Timor-Leste: desafios e impasses. In: SILVA, Kelly Cristiane da e SIMIÃO, Daniel Schroeter. (Orgs). *Timor-Leste por trás do palco: cooperação internacional e a dialética da formação do Estado*. Editora UFMG, 2007. pp. 335-353.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº. 9.394/96 de 20 de Dezembro de 1996*.

_____. *Parecer CNE/CP nº 09/2001, sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. 57 p.

_____. *Parecer PCEB nº 16/99, Art. 6º. Resolução n. 04/99, CNE. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível Técnico*. 1999. 36 p.

_____. *Resolução CNE/CP nº 01/2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. 7 p.

_____. *Ajuste complementar ao acordo de Cooperação Educacional entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Democrática de Timor-Leste para implementação do Programa “Qualificação de docentes e Ensino da Língua Portuguesa em Timor-Leste”*. Brasília: MEC/Divisão de Atos Internacionais. 2008.

Disponível em: <http://www2.mre.gov.br/dai/b_timor_20.htm>, Acesso em 25 de Janeiro de 2011.

Carlos Felipe Ximenes Belo. Disponível em: *WIKIPÉDIA*. <http://pt.wikipedia.org/wiki/Carlos_Filipe_Ximenes_Belo> Acesso em 2 de Janeiro de 2010.

COÊLHO, Ildeu M. Universidade e Formação de Professores. In: GUIMARÃES, Valter Soares. (Org.) *Formar para o Mercado ou para a autonomia?* Campinas: Papyrus Editora, 2006. p. 43-63.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o Saber: Formação dos Professores e Globalização*. Porto Alegre: Artmed, 2005. 159 p.

CONTRERAS, José. *A autonomia dos professores*. São Paulo: Cortez Editora, 2002. 296 p.

CORRÊA, Vera. 2003. *Globalização e Neoliberalismo: O que isso tem a ver com você, professor?* 2ª edição. Rio de Janeiro: Quartet Editora & Comunicação Ltda. 159 p.

CUNHA, Maria Isabel. Profissionalização docente: Contradições e perspectivas. In: PASSOS, Ilma Alencastro Veiga & CUNHA, Maria Isabel Cunha (Orgs.). *Desmistificando a profissionalização docente*. Campinas: Papyrus, 1999. pp. 127-147.

FONSECA, Marília. Políticas Públicas para a Qualidade da Educação Brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. Campinas: *Cadernos Cedes*, vol. 29, nº 78, Maio/Agosto de 2009. pp. 153-177.

FONSECA, Marília; TOSCHI, Mirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira. Educação, Gestão e Organização Escolar: Concepções e Tendências Atuais, in FONSECA, Marília; TOSCHI, Mirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira (Org.). *Escolas Gerenciadas*. Goiânia: Editora da UCG, 2004. pp. 21-33.

FONTES, Carlos. *Formação de professores profissionais: perspectivas e vicissitudes da formação em serviço*. Disponível em: <<http://educar.no.sapo.pt/PROFS2.htm>> Acesso em 16 de Dezembro 2009.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, Outubro 2007. p.1203-1230.

_____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de Embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, Setembro de 2002. p.137-168.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez Editora, 1995. 231 p.

GAUTHIER, Clermont. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GUIMARÃES, Valter S. *Formação de Professores: saberes Identidade e Profissão*. Papirus Editora, 2004. 128 p.

_____. A socialização profissional e profissionalização docente: um estudo baseado no professor recém-ingresso na profissão. In: GUIMARÃES, Valter Soares. (Org.) *Formar para o Mercado ou para a autonomia?* Campinas: Papirus Editora, 2006. p. 129-150.

_____. Profissão e profissionalização docente: disposições em relação ao ser professor. In: GUIMARÃES, Valter Soares. (Org.). *Formação e profissão docente – cenários e propostas*. Goiânia: Editora da UCG, 2009. p. 21-38.

_____. Apresentação oral durante mesa redonda sobre o trabalho docente no *III EDIPE – Encontro de Didática e Prática de Ensino* – Anápolis, Goiás. 21 a 24 de Outubro de 2009.

HILL, Helem Mary. *Gerakan Pembebasan Nasional Timor Lorosa'e, tradução do texto original "The Origins and Strategies of a Nationalist Movement in East Timor"*. Dissertação para obter título mestrado no Departamento Político. Monash University, Austrália, Mei, 1978. 253 p.

KUENZER, A. Z; As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XX, n. 68, Dezembro de 1999, p. 163 – 183.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da Escola - Teoria e Prática*. 5ª edição. Goiânia: Editora MF Livros, 2008. 319 p.

LUDKE, Menga. O educador: um profissional? In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Rumo a uma nova Didática*. 19ª Edição. Editora Vozes, 2008. pp. 73-85.

MAGALHÃES, Solange M. O.; GUIMARÃES, Valter Soares; RUTH, Catarina C.R. Souza. O professor na literatura educacional contemporânea. *Anais da 32ª RA ANPED*, 2009.

MARCOS, A. *Timor-Timorenses*: Lisboa, Ed. Colibri, 1995.

NÓVOA, António. Esboço de um modelo de análise da profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora Ltda, 1995. p. 22-34.

_____. As ciências da educação e os processos de mudanças. In: PIMENTA, Selma Garrido. *Pedagogia, ciência da Educação?* São Paulo, Cortez, 1996. pp. 22-33.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, nº 1, p. 11-20, jan/jun. 1999.

PAPEP- *Panorama Actual e Perspectivas Futuras de Ensino na Província Portuguesa*, 1924.

PEREIRA, Julio E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. Em: *Educação e Sociedade*, n. 68 (número especial), Campinas-SP: CEDES, Dezembro de 1999. pp. 109-125.

PERRENOUD, Philippe. 1993. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote. 206 p.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: Constituindo uma crítica. In PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Professor Reflexivo no Brasil-Gênese e crítica de um conceito*. Editora Cortez. 2002. pp. 17-51.

PIRES, Mário Lemos. 1994. *Descolonização de Timor - Missão impossível?* 3ª edição. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 468 p.

PORTUGAL; TIMOR-LESTE. *Memorando de cooperação para o quadriênio de 2007/2010*.

RELATÓRIO DO PROJETO IV-IMPLANTAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NA UNIVERSIDADE NACIONAL DE TIMOR-LOROSA'E – PG-UNTL: JANEIRO A MAIO DE 2008.

RELATÓRIO PARA O PROGRAMA DE COOPERAÇÃO INTERNACIONAL BRASIL/TIMOR-LESTE - PROJETO II-PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO NA UNIVERSIDADE NACIONAL DE TIMOR LOROSA'E - PG-UNTL: JULHO A DEZEMBRO DE 2008.

RELATÓRIO PARCIAL DA COORDENAÇÃO DE ATIVIDADES DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO NA ESCOLA PRIMÁRIA EM TIMOR-LESTE PERÍODO NOVEMBRO DE 2009 À ABRIL DE 2010.

RIBEIRO, Eduardo de Carvalho. *Os discursos sobre competências e a competência profissional do professor*. Dissertação de Mestrado. (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal de Goiás. 2005. 97 p.

ROSA, E. Gonçalves e KHIDIR, Kaled Sulaiman. O PDE e a Formação Continuada de Professores. In: FONSECA, M.; TOSCHI, Mirza; OLIVEIRA, João F. de (Org.) *Escolas Gerenciadas: Planos de desenvolvimento e projetos políticos-pedagógicos em debate*. Goiânia: Editora da UCG, 2004. pp. 153-162.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. Portugal: Porto Editora, LDA, 1995. pp. 63-92.

SCHÖN, Donald A. 2000. *Educando o Profissional Reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora. 256 p.

SOUZA, Ruth Catarina C. R. de. Universidade processo de ensino aprendizagem e inovação. In: *Anais do 9º Encontro de pesquisa em educação da ANPED Centro Oeste*. Educação tendências e desafios de um campo em movimento, Brasília, 2008.

_____. Universidade: Inovações Pedagógicas e Complexidade. In: GUIMARÃES, Valter Soares (Org.). *Formação e Profissão Docente: cenários e propostas*. Goiânia: Editora da UCG, 2009. pp. 129-149.

TAYLOR, John G. *Perang tersembunyi-Sejarah Timor-Timur yang dilupakan*. Tradução do título original: *Indonesia's forgotten War: The hiddeng history of East Timor*. 1998. 389 p.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes & formação profissional*. 8ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2007. 325 p.

TIMOR-LESTE. Lei nº 14/2008 de 29 de Outubro de 2008. *Lei de Base da Educação de Timor-Leste*. 39 p.

_____. *Política Nacional do Ministério da Educação e Cultura de Timor-Leste (2006-2010)*.

_____. *Política Nacional do Ministério da Educação e Cultura de Timor-Leste (2007-2012)*.

Timor-Leste. Disponível em: *WIKIPÉDIA*. <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Timor-Leste#Geografia>>. Acesso em 15 de janeiro de 2010.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). *Caminhos da Profissionalização do magistério*. 2ª edição. Campinas: Papirus Editora, 2001. 176 p.

WALDMAN, Maurício & SERRANO, Carlos. 1997. *Brava gente de Timor - A saga do Povo Maubere*. São Paulo: Editora Xamã. 155 p.