

Capítulo I

Políticas Educativas, Formação de Professores e Ensino Superior

Teresa Silva Dias, Luís Almeida Inês Monteiro

“Um sistema de ensino de alta qualidade é o contributo mais importante para o desenvolvimento de Timor-Leste como uma nação próspera, harmoniosa e democrática.”

(João Câncio Freitas, Ministro da Educação, METL 2011)

Introdução

Timor-Leste (TL) é um dos países mais jovens do Mundo, tendo-se tornado independente apenas em 2002, após 450 anos de administração colonial portuguesa (até 1975), 24 anos de ocupação indonésia (entre 1975 e 1999) e 32 meses de administração internacional temporária da *United Nations Transitional Administration of East Timor* (UNTAET). Considerado um dos países mais pobres do Sudeste Asiático, de acordo com o *United Nations Development Programme* (UNDP, 2016), apresenta 46% da sua população adulta acima dos 15 anos de idade, analfabeta (UNDP, 2014).

Após os vinte e quatro anos de ocupação indonésia, pautada por indicadores de violência graves, em 1999 o país apresentava-se quase destruído e sem força de trabalho qualificado em todos os setores, inclusive ao nível da educação (Robinson, 2010). Neste sentido, desde a sua independência e como forma de garantir a autonomia da sociedade e a soberania do Estado, o governo de Timor-Leste tem investido amplamente na renovação do sistema educativo, consciente de que a educação desempenha um papel fundamental na manutenção do seu estado de independência, mas essencialmente no seu desenvolvimento enquanto País.

Ao longo destas quase duas décadas de independência, o Governo Timorense tem vindo a apoiar várias iniciativas legislativas e científicas por forma a capacitar a educação nacional, principalmente através da formação inicial e contínua de professores. A elaboração de documentos legais que determinam estrategicamente os pilares das diferentes ações é resultado de um trabalho sistemático de equipas que operam no terreno nacional e que reforçam laços de cooperação com entidades governativas e de investigação que legitimam uma estrutura legal assente em valores nacionais, perspetivam modelos de ação exequíveis perante as condições sócio financeiras atuais e projetam uma visão da educação num futuro próximo da atualidade europeia e mundial.

Neste contexto, importa salientar como documentos oficiais a Lei nº 14/2008 - Lei de Bases da Educação [LBE], de 29 de outubro - e o Plano Estratégico Nacional da Educação [PENE] definido para o período de 2011 a 2030, elaborado em treze programas prioritários que definem diretrizes para os diferentes níveis de ensino que perpassam medidas operacionais, de gestão e qualidade.

Importa, ainda, referir o empenho das entidades educativas neste desenvolvimento (como é disso exemplo a Universidade Nacional Timor-Lorosa'e, no estabelecimento do seu Plano Estratégico 2011-2020) e a realização de alguns eventos periódicos que mobilizam entidades políticas de relevo na Educação Nacional e Internacional, mas também a comunidade científica como é o caso do Congresso Nacional da Educação que, em 2017, teve como tema: A Educação é o pilar da consolidação da Identidade e do Desenvolvimento da Nação. Numa presença atual, e que demonstra a rápida resposta que a dinâmica implementada ao nível da educação nacional tem vindo a ter, fica uma breve referência a um congresso que decorreu em setembro deste ano de 2020 - Colóquio Internacional TLSA-PT2020 Timor-

Leste: A Ilha e o Mundo, organizado pela TLSA-PT, *Timor-Leste Studies Association* - Secção Portugal¹.

Ao longo deste capítulo, propomo-nos rever com algum pormenor os pilares essenciais da lei de bases do sistema educativo de TL, especificando a forma como esta lei perspetiva a formação de professores e percebendo o enfoque na cidadania e no papel do desenvolvimento pessoal e social como áreas transversais e princípios fundamentais da LBE.

Estabelece-se uma articulação breve ao currículo de Educação Física (EF) nos diferentes níveis de ensino por forma a identificar o papel da formação de professores e a formação contínua no desenvolvimento da educação em TL no domínio da EF. A abordagem adotada para melhor percebermos a ligação entre a formação de professores de EF e a organização do Ensino Superior, parte de discursos de professores universitários que lecionam diferentes unidades curriculares e que partilharam, em entrevista, a forma como organizam as suas aulas e o conhecimento que têm de outras práticas pedagógicas que acontecem na Universidade Nacional Timor Lorosa'e.

¹ Este Colóquio tem como Parceiros em Portugal: CES-UC, Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra; AIA-SEAS, Associação Ibero-Americana de Estudos do Sudeste Asiático; UAb, Universidade. Como **Parceiros em Timor-Leste**: CNC, Centro Nacional Chega; UPDC-PPGP-UNTL, Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento - Universidade Nacional Timor Lorosa'e; Embaixada de Portugal - Centro Cultural Português Camões; Ambassade de France; HRC - UNTL Human Rights Centre; FO - Fundação Oriente.

Lei de Bases do Sistema Educativo, Cidadania, Desenvolvimento Pessoal e Social em TL

“A Lei Fundamental garante a todos os cidadãos o direito e a igualdade de oportunidades de ensino e formação profissional, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística, para além do direito à fruição e à criação culturais, bem como o dever de preservar, defender e valorizar o património cultural.”

(Lei nº 14/2008, LBE, Preâmbulo)

A organização da LBE, publicada em 29 de outubro de 2008, apresenta-se como um marco determinante nos princípios que o Estado Timorense define, perante a sua independência, como basilares na estrutura e qualidade do sistema educativo e como uma garantia da igualdade de acesso à educação a todos os cidadãos timorenses.

Mais do que isso, é aqui que se estruturam as condições que devem ser garantidas de forma a favorecer o desenvolvimento da personalidade de cada pessoa, de forma global e considerando a individualidade e especificidade que o caracteriza, tornando-o consciente dos seus direitos e deveres enquanto cidadão participativo e interveniente na sociedade timorense que se pretende inclusiva e democrática.

É ainda objetivo desta LBE, o esclarecimento e estabelecimento de diretrizes que permitam a cada indivíduo o desenvolvimento de todas as suas potencialidades, tornando-o um cidadão realizado ao nível pessoal e profissional.

A Lei nº 14/2008 [LBE] define, pois, o ensino básico como um direito de todos, com garantia de igualdade de oportunidades ao longo dos nove anos de ensino obrigatório, garantia de condições de acesso a uma escolaridade efetiva com sucesso escolar pela previsão de medidas

adequadas a cada indivíduo e gratuidade (LBE, 2008). São aqui definidas, de igual forma, outras modalidades de educação, que não sendo de frequência obrigatória, salvaguardam a integração no sistema de ensino (e conseqüente, o nível de alfabetização e desenvolvimento sócio cultural e histórico) a qualquer cidadão timorense, em qualquer etapa da sua vida e ao longo do ciclo vital.

No artigo 1.º, a LBE no ponto 4, responsabiliza o Estado, na figura do Ministério da Educação, a “...assegurar a disponibilidade de docentes com a formação qualificada adequada e demais recursos humanos, bem como das infraestruturas e meios financeiros necessários com vista a garantir uma educação de qualidade”, pelo que se torna visível nesta Lei a importância da formação dos professores (FP) e outros recursos humanos (como técnicos de apoio especializado) para a boa execução da mesma.

Mais, acentua-se a FP como base edificante de uma sociedade mais esclarecida, com capacidade crítica, com capacidade de intervenção social e societal e, de uma sociedade mais inclusiva, assente em padrões democráticos onde todos os cidadãos têm competências para participar criticamente na sua edificação e na solidificação da independência de Timor-Leste como nação.

A organização do sistema de ensino em TL segue um percurso de educação ao longo da vida e prevê a Educação Pré-Escolar, a Educação Escolar (com o Ensino Básico - ensino obrigatório e com duração de 9 anos -, o Ensino Secundário - ensino facultativo e com duração de 3 anos - e o Ensino Superior - também ele facultativo, representado por duas modalidades, Ensino Universitário e Ensino Técnico), a Educação Extraescolar e a Formação Profissional (LBE, 2008, capítulo II, artigo 7.º).

A Política de Educação encontra-se em conformidade com e baseia-se na legislação atual, como a Constituição e a Lei de Bases da Educação. A legislação em vigor ou em fase de aprovação reconhece e apoia convenções e declarações internacionais relevantes, nomeadamente as relacionadas com a educação, tais como a Convenção dos Direitos da Criança, os ODM e a Educação para Todos (EPT).

(METL, 2011)

Para mais fácil visualização do sistema de ensino, organizou-se o Quadro 1 que a seguir apresentamos:

Quadro 1

Organização do sistema de ensino em TL, adaptado da LBE, 2008

Sistema Educativo	Regime	Modalidades			Duração
Educação Pré-escolar	Facultativo	Educação Pré-escolar			3 anos
Educação Escolar	Obrigatório	Ensino Básico	1º ciclo		4 anos
			2º ciclo		2 anos
			3º ciclo		3 anos
	Facultativo	Ensino Secundário	Cursos Gerais		3 anos
			Cursos de Formação Vocacional		3 anos
	Facultativo	Ensino Superior	Ensino Universitário	Bacharelato	3 anos
				Licenciatura	1 ano
				Pós-graduação	1 ano
			Ensino Técnico	Mestrado	2 anos
				Doutoramento	3 anos
Diploma I				1 ano	
Diploma II	2 anos				
Educação com caráter	Se necessário / justificado	Modalidades especiais de	Educação Especial	De acordo com nível de ensino	n/a

individualizado		educação escolar	Ensino Artístico Especializado	De acordo com nível de ensino	n/a
			Ensino Recorrente	De acordo com nível de ensino	n/a
			Educação à Distância	De acordo com nível de ensino	n/a
Educação Extraescolar	Facultativo	Ensino Básico	Formal	Não aplicável	n/a
			Não formal	Não aplicável	n/a
			Informal	Não aplicável	n/a
Formação Profissional	Facultativo			De acordo com nível de ensino	n/a

A LBE assenta em 5 princípios gerais, que pela sua importância para o conteúdo deste livro consideramos fundamental transcrever na íntegra:

“1. A todos os cidadãos é garantido o direito à educação e à cultura nos termos da Constituição da República e da lei.

2. O direito à educação é concretizado através de uma efetiva ação formativa ao longo da vida, com vista à consolidação de uma vivência livre, responsável e democrática, destinada a, no respeito pela dignidade humana, promover:

- A. O desenvolvimento da personalidade e a valorização individual assente no mérito;
- B. A igualdade de oportunidades e a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais;
- C. O progresso social.

3. O sistema de educação promove:

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

4. É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e

efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.

5. No acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os timorenses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar.”

(LBE, 2008, p. 2641-2642)

Destes princípios gerais referenciamos o ponto 3 como uma linha orientadora e presente em todos os artigos desta Lei na tentativa de definir o que poderá constituir-se como um perfil de cidadão Timorense/ cidadão Global: pessoas com espírito crítico, com capacidade para argumentar e defender as suas ideias, esclarecidos, respeitadores do seu EU e do OUTRO, com espírito criativo e com consciência de que a progressão social do País só acontece quando todos participam e se implicam no desenvolvimento de ações conjugadas e assentes numa sociedade democrática e inclusiva.

Aliás, no ponto d) do artigo 5.º, onde se defendem os objetivos fundamentais da educação, é possível, mais uma vez, perceber a importância que é dada ao desenvolvimento de cada cidadão que, na sua individualidade, partilha a identidade de um Povo com uma história única:

“Artigo 5.º Objetivos fundamentais da educação

(...)

d) Contribuir para a defesa da identidade e da independência nacionais e para o reforço da identificação com a matriz histórica de Timor-Leste, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo timorense, da crescente interdependência e solidariedade entre os povos e do dever de consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas.”

(LBE, 2008, p. 2642)

f) Proporcionar o desenvolvimento físico, promover a atividade física e a educação artística (para desenvolver a sensibilidade e expressão estética) e identificar e estimular o talento nestes domínios.

METL, 2011

No artigo 4.º, referente à Política Educativa, a LBE reforça que a intervenção educativa deve acontecer considerando a sociedade Timorense como uma sociedade global, mas vai mais longe afirmando que esta perspetiva global só faz sentido quando ajustada às comunidades locais, analisando comunalidades e ajustando princípios às diferenças que caracterizam a identidade de cada região do país, sendo para isso necessário descentralizar e dar autonomia, responsabilizando, as escolas e promovendo a plena participação das comunidades locais (LBE, 2008, p. 2642).

Pelo exposto, podemos verificar que a LBE, à semelhança do que vem acontecendo a nível mundial, assume como eixo estruturante que o Indivíduo só se pode desenvolver em toda a sua plenitude (e que a educação é dos primeiros e mais significativos pilares, porque é acessível e obrigatória a todos os cidadãos) se for “olhado” como Indivíduo e como Cidadão. Neste sentido, a organização de espaços e experiências de cidadania e desenvolvimento pessoal e social são indissociáveis e transversais a todo o sistema de ensino.

Artigo 36.º Ocupação dos tempos livres e desporto escolar

1. As atividades curriculares dos diferentes níveis da educação escolar devem ser complementadas por ações orientadas para a formação integral e a realização pessoal dos educandos, no sentido da utilização criativa e formativa dos seus tempos livres, nomeadamente de enriquecimento cultural e cívico, de educação física e desportiva, de educação artística e de inserção dos educandos na comunidade.

4. O desporto escolar visa especificamente a promoção da saúde e condição física, a aquisição de hábitos e condutas motoras e o entendimento do desporto como fator de cultura, estimulando sentimentos de solidariedade, cooperação, autonomia e criatividade, bem como a descoberta e o incentivo de talentos desportivos, com orientação por profissionais qualificados, fomentando-se a organização e gestão de eventos desportivos escolares pelos próprios praticantes.

LBE, 2008

Lei de Bases da Educação, Plano Estratégico Nacional da Educação e a Educação Física como espaço de aula e de atividade extracurricular

A referência à importância da Educação Física surge nos documentos legais que sustentam o Sistema Educativo em TL apenas ao longo do ensino básico como espaço curricular ou atividade de lazer, como podemos ver nos excertos retirados do METL (2011, p. 62) e da LBE:

Nos restantes níveis de ensino não se verifica uma referência direta. De facto, é o Ensino Básico que assume uma frequência obrigatória e com garantia de acessibilidade por parte de todos os cidadãos. Contudo, e face às diretrizes ao nível mundial para o domínio da saúde, a mais valia e necessidade da prática desportiva (pela vertente académica/ curricular e pela vertente de lazer e desporto) não tem visibilidade nos dois grandes documentos orientadores da ação educativa em TL (LBE & PENE).

Não obstante, esta não valorização de forma perentória, importa realçar dois fatores: por um lado, o foco que é dado à atividade física no seu complemento ao desenvolvimento integral dos alunos/ indivíduos enquanto veículo fundamental que as atividades físicas e desportivas desempenham na articulação com as comunidades de proximidade; por outro lado, e especificamente no que se refere ao desporto escolar, a dignificação dos valores associados ao desporto - solidariedade, autonomia, cooperação - como pilares no desenvolvimento de indivíduos social e profissionalmente mais capacitados. Em capítulos posteriores analisaremos a dinâmica associada ao desporto escolar e à prática de atividade física na realidade timorense com base num estudo efetuado por um dos autores deste livro.

Nesses capítulos poderemos ter uma noção mais precisa dos hábitos de atividade física/ desportiva dos jovens timorenses em contexto escolar e como atividade fora deste contexto, percebendo potencialidades e fragilidades que as rotinas associadas ao desporto têm na qualidade de vida dos jovens enquanto estilo de vida, mas poderemos refletir também sobre a importância do desporto no Ensino Básico - e conseqüente forma como a disciplina de Educação Física é implementada nas escolas. Da mesma forma, ao longo do segundo capítulo, aprofundaremos a realidade da Educação Física na sua vertente curricular em todos os níveis de ensino.

De seguida aproveitaremos os documentos legais orientadores do sistema educativo em TL para sustentar a importância de se analisar criticamente a formação de professores, enquanto ponto de partida para o desenvolvimento social, considerando que sem uma força de trabalho bem preparada - especialmente ao nível da educação - dificilmente se garantirá um futuro sustentado do ponto de vista educativo, social, cultural, económico e político.

Ensino Superior, Formação de Professores e Formação Contínua

Um dos propósitos do ensino superior passa por preparar os estudantes para os desafios que a realidade em que se inserem apresenta, exigindo-lhes a capacidade e a vontade de descobrir os recursos cognitivos que lhes permita dar resposta aos diversificados problemas, tal como a construção de conhecimento, o diálogo intercultural, a cidadania e a aprendizagem ao longo da vida.

Se relembarmos, mais uma vez a LBE, na subsecção III, referente ao Ensino Superior, podemos constatar que são quatro os grandes objetivos inerentes a este nível de ensino:

Artigo 17.º Âmbito e objetivos

(...)

2. São objetivos do ensino superior:

- a) Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- b) Formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em sectores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade timorense, e colaborar na sua formação contínua;
- c) Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, das humanidades e das artes e a criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o conhecimento e a compreensão do Homem e do meio em que se integra;
- d) Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos, que constituem património da humanidade, e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação.

LBE, 2008

Neste sentido, perspectiva-se como fundamental uma formação ao nível de Ensino Superior (e nomeadamente em cursos que formam professores) que integre nos seus planos de estudos a triangulação entre o

conhecimento científico e pedagógico (aprofundado, atual e direcionado para a educação do/ no século XXI), atividades de articulação com as comunidades (percebendo necessidades, impactos e formas de promover maior acessibilidade ao ensino e correspondente sucesso escolar) e práticas profissionais ensaiadas no terreno (nos contextos de trabalho). Só assim se contribuirá para a formação de estudantes/ professores/ cidadãos conscientes dos seus direitos e da sua importância no desenvolvimento nacional, capazes de assumirem posturas políticas, sociais e culturais inovadoras, competitivas e que defendam, simultaneamente, a universalidade das garantias da educação a cada timorense, mas também o respeito pela diferença que os caracteriza.

Como referenciado anteriormente, a preocupação com a educação, incluindo a formação inicial e contínua de professores, tem sido evidenciada na agenda política de Timor-Leste como veículo de desenvolvimento educacional e social do país. Exemplo disso tem sido o forte investimento do Ministério de Educação de Timor-Leste nos projetos de cooperação com instituições internacionais de ensino superior experientes, muitas das quais são universidades portuguesas e brasileiras.

A importância de se estabelecerem protocolos principalmente com instituições de língua portuguesa “... surge não apenas porque o português é uma das duas línguas oficiais, mas também porque é o idioma selecionado para a educação” (Albergaria-Almeida & Martinho, 2015, p. 2367) aquando da independência de TL.

O Projeto Formação Inicial e Contínua de Professores [PFICP] 2012-2014 talvez tenha sido um dos projetos de cooperação portuguesa com maior impacto na educação abrangendo várias disciplinas. O PFICP apresentou-se como um “programa de formação de professores implementado no triénio 2012-2014, que teve como objetivo geral apoiar a reconstrução do sistema educativo do País e a consolidação da Língua

Portuguesa (LP) como língua de escolarização” (Oliveira & Pires, 2015, p. 9). Ao longo de 3 anos letivos este projeto envolveu mais de 350 docentes e formadores portugueses no desenvolvimento de um conjunto de atividades de formação, investigação, acompanhamento e supervisão em escolas com diferentes níveis de ensino (desde o Ensino Básico ao Ensino Universitário), no sentido de promover o domínio e a utilização da língua portuguesa e a melhoria das práticas pedagógicas em 14 áreas disciplinares como a Cidadania e Desenvolvimento, a Sociologia e o Português, entre outras (Oliveira & Pires, 2015).

De acordo com o PENE (METL, 2011), que numa fase inicial nos apresenta uma caracterização da realidade timorense por nível de ensino, o Ensino Superior apresenta “... uma qualidade de ensino baixa e [que] não está coordenada com as necessidades de Timor-Leste...” (PENE, p. 46). De facto, de acordo com dados do Ministério da Educação de Timor-Leste [METL], mais de 23% dos professores não têm nenhuma qualificação, 61% têm qualificação apenas parcial (geralmente tendo frequentado uma escola vocacional) e 11% têm uma qualificação de nível I (pós-curso secundário) (Quinn, 2013).

Ainda, existem indicações, nos diferentes documentos oficiais e planos de desenvolvimento de TL, que a maioria dos professores precisa atualizar as suas qualificações (MEJD, 2008; METL, 2011) face à atual situação daqueles que são os pilares da educação ao nível europeu e mundial, mas essencialmente face à necessidade explícita que o Governo deteta em qualificar professores capazes de diminuir os níveis de analfabetismo e de insucesso escolar.

Este cenário exige da universidade, enquanto instituição que forma os Professores, um novo tipo de atuação capaz de questionar as metodologias e práticas pedagógicas que, embora tenham vindo a ser alvo de reformas e reestruturações desde a independência do país, ainda

carecem de reflexão, posicionamento crítico e essencialmente operacionalização/ implementação face aos paradigmas que orientam as práticas da docência.

Assistimos ainda a um ensino universitário assente num quadro excessivamente teórico, totalmente centrado em métodos expositivos e no qual a figura preponderante é o professor enquanto detentor do conhecimento e no qual os alunos não são incentivados a questionarem e a adotarem comportamentos mais pró-ativos. Predomina ainda uma lógica de não diálogo entre os conhecimentos do professor e o conhecimento dos alunos que dá continuidade a um sistema educativo autoritário, pouco democrático e muitas vezes silenciador de desenvolvimento científico e social pelo posicionamento de “narração” de conteúdos alheios à realidade social.

De acordo com Hoballah, Clark e Abbas (2017), a universidade e os seus líderes têm como responsabilidade apoiar o sucesso do aluno. O foco das Instituições de Ensino Superior para este século XXI, em articulação com os objetivos de desenvolvimento sustentável 20/30 passam pela necessidade premente de:

- incentivar e promover a formação contínua como forma de revitalizar o conhecimento científico e essencialmente as práticas pedagógicas;
- reformular currículos que aproximem o conhecimento teórico/ científico e a sua aplicabilidade nos contextos profissionais e, por isso, se apresentem como holísticos e multidisciplinares;
- incluir “novos” valores e práticas com vista ao desenvolvimento económico de cada realidade, que aumentem a equidade social, mas que, ao mesmo tempo, prevejam e reduzam os riscos ambientais tanto no currículo quanto na investigação;

- efetivar políticas educativas (que estando formalizadas pelos diferentes governos, não são muitas vezes ainda operacionalizadas, por falta de estruturas de financiamento e de formação aos corpos docentes) que permitam a igualdade de acesso às plataformas telemáticas - reforçar a qualidade da aprendizagem online, garante a equidade do ensino a diferentes estudantes, com diferentes especificidades e de diferentes backgrounds económicos, culturais e financeiros;

- desenvolver redes de cooperação (*networking*) ao nível de investigação e estratégias de ensino, promover o intercâmbio de conhecimentos e saberes entre os países (nomeadamente com enfoque nos programas de intercâmbio para estudantes e agentes educativos), incentivar ao desenvolvimento de projetos conjuntos que perspetivem o ensino de/ para o “cidadão do mundo”;

- melhorar os investimentos nas Tecnologias Informação e Comunicação (TIC), especialmente para as instituições de ensino superiores em países em desenvolvimento.

A organização física e pedagógica da universidade deve contemplar políticas e práticas que permitam aos alunos ter sucesso na educação, quando integram o seu local de trabalho e, de uma maneira mais global, quando se assumem nas comunidades como cidadãos socialmente integrados. A formação integral que o aluno recebe na Universidade (na continuidade com a recebida no Ensino Básico), contribuirá para que se desenvolva e se amplie na sua condição humana.

Em simultâneo, a própria universidade, ao desenvolver-se como uma instituição de ensino vai-se (re) construindo e (re) inventando num processo de aprendizagem reflexivo onde aponta novas formas e novos espaços de educação/formação, de investigação e de aprofundamento do conhecimento científico.

A Universidade deve ser vista como um espaço institucional que apoia, estimula e nutre o pensamento, sendo por isso um espaço de ação/reflexão. A Universidade cumpre uma função social essencial à formação dos novos cidadãos, na medida em que os saberes selecionados por uma sociedade e os seus valores serão transmitidos e construídos mediante ações educativas que, são a réplica apreendida durante a formação superior (Queirós, 2014).

Assim se justifica que “é primordial reestruturar e redimensionar a política de ensino em Timor-Leste” (Costa, 2017, p. 70) e reiterando-se a necessidade de qualificar professores para todos os ciclos de ensino sem exceção (Costa, 2017).

Só com uma mudança na educação timorense se consegue resolver problemas estruturais na aprendizagem que se encontram “pela ausência ou uso inadequado de métodos de estudo e pela ausência de hábitos de trabalho que favoreçam a aprendizagem” (Paulino, 2018, p. 78) em níveis de ensino inferiores, nomeadamente no Ensino Básico.

De facto, a LBE apresenta pilares que assentam nesta mudança quando define no artigo 49.º os princípios sobre a formação de educadores e professores e reforça que a formação de base destes profissionais deve ser ao nível do Ensino Superior, onde se perspetiva a triangulação da formação técnica (para cada área disciplinar), científica e pedagógica, mas também a formação pessoal e social que permita o exercício da função de Ensinar e Educar para a qual se especializam.

Mais, a LBE prevê a formação contínua e reforça no ponto 2, deste artigo que:

“2. A formação de educadores e professores assenta nos seguintes princípios organizativos:

- a) Formação flexível, que permita a reconversão e a mobilidade dos educadores e professores, nomeadamente o necessário complemento de formação profissional;
- b) Formação integrada, quer no plano da preparação científico-pedagógica, quer no da articulação teórico-prática;
- c) Formação assente em práticas metodológicas afins das que o educador e o professor têm necessidade de utilizar na prática pedagógica;
- d) Formação que estimule uma atitude crítica e atuante relativamente à realidade social;
- e) Formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação, particularmente em relação com as atividades educativa e de ensino;
- f) Formação participada, que conduza a uma prática reflexiva e continuada de autoinformação e autoaprendizagem.”

LBE, Artigo 49.º, ponto 2, p. 2656

Perspetiva-se, pois, que “os professores timorenses sejam capazes de também formar alunos mais competentes em todas as áreas do conhecimento (...) alunos capazes de enfrentar desafios que os esperam no futuro” (Fonseca, 2017, p. 82). Acredita-se que, face às exigências e às necessidades do contexto timorense, a formação inicial de professores não deva estar desligada e desconectada da realidade e, por isso, apela-se a um investimento na investigação e na cooperação internacional por forma a serem adequados programas de intervenção pedagógica com forte ligação às comunidades.

Importa, pois, refletir sobre os ciclos de estudos (licenciaturas, pós-graduações e mestrados ou doutoramentos), na sua estrutura orgânica enquanto unidades curriculares assentes no conhecimento científico mais atual, mas também assente num constructo de vários momentos de observação e práticas supervisionadas.

Pensar o Ensino Superior: métodos e estratégias que emergem das práticas

A análise que se foi efetuando ao longo deste capítulo de documentos estruturantes da Educação em Timor-Leste - e especificamente ao nível do ensino superior, responsável pela formação de professores em diferentes áreas curriculares -, permite-nos realçar algumas *guidelines* que estão presentes, legisladas e validadas no Sistema de Ensino Nacional:

- A necessidade de o ensino olhar o indivíduo como um todo e formar pessoas, com sucesso educativo, com capacidade de integração profissional, com capacidade crítica e sentido de responsabilidade e respeito e socialmente implicadas;
- A aproximação necessária dos contextos de formação às comunidades/contextos de proximidade de forma a dar uma resposta mais eficaz às necessidades educativas, sociais, culturais, económicas e políticas do país;
- A responsabilidade de todos os profissionais de ensino de se manterem atualizados e flexíveis na sua adaptação quotidiana às características dos seus alunos e exigências da sociedade que está em constante mutação;
- A responsabilidade acrescida das Instituições de Ensino Superior de munir docentes e estudantes de ferramentas capazes de transpor conhecimentos científicos e conhecimentos técnico pedagógicos para os contextos profissionais, para as comunidades locais.

Importa agora perceber como perspetivam os protagonistas do sistema educativo - os professores - as medidas que são agilizadas no seu quotidiano para que a mudança na educação ocorra e para que se possam ver níveis de sucesso atingidos ao longo dos próximos anos. Nesse sentido, propõe-se uma análise de discursos de docentes de ensino superior que se

dispuseram a partilhar, no âmbito das suas unidades curriculares, práticas pedagógicas a que já recorrem no seu quotidiano e outras práticas que ainda não conseguiram implementar por constrangimentos variados, mas que já decorrem de uma reflexão crítica no seu desenvolvimento profissional enquanto agentes de mudança. Estes professores (com diferentes níveis de formação pós-licenciatura) integram a Universidade de Timor Lorosa'e em diferentes departamentos, com dinâmicas de funcionamento e estruturas de cursos específicas, e anos de lecionação também diferenciados. Os pontos abordados nas entrevistas centraram-se na ligação à comunidade e consequentes medidas utilizadas neste sentido por eles próprios ou presentes no plano de estudos dos cursos que lecionam.

A resposta mais espontânea por parte dos professores, quando se perspetiva a ligação entre a Universidade e a Comunidade, associa-se ao Voluntariado, numa prática comum em que os alunos colaboram fazendo limpezas de espaços comuns ou organizam espaços na comunidade (canteiros/ jardins). Entendido o voluntariado como uma atividade altruísta em que um indivíduo ou grupo presta serviços sem nenhum ganho financeiro ou social - apenas para beneficiar outra pessoa, grupo ou organização -, este permite ao indivíduo a oportunidade de estar ciente e envolvido no progresso da sociedade (Storr & Spaiij, 2017).

É uma atividade cuja motivação se prende a valores sociais, apresenta benefícios para a sociedade e para o próprio voluntário na medida que promove o desenvolvimento de competências profissionais e competências de cidadania ativa (Storr & Spaiij, 2017). Quando pensada a prática de voluntariado durante o processo de formação inicial ao nível do ensino superior, esta torna-se uma experiência profissional no campo de estudo do estudante, o que significa que os jovens voluntários podem ter maior oportunidade de emprego pelo número de pessoas com quem contactam nessas experiências, aprendem a lidar com pessoas de diferentes

categorias sociais (ampliando o seu *networking*), criam conexões informais entre o campo de estudo em que se estão a formar, desenvolvem-se pessoal e socialmente (no que se pode designar de aumentar o seu capital cultural e social), e tornam-se reconhecidos e apreciados pela sociedade (Storr & Spaiij, 2017).

Esta prática enquadra-se no âmbito da educação cívica e da educação artística de cursos ligados à formação de professores.

Outros trabalhos são propostos pontualmente no âmbito desta e outras unidades curriculares específicas como nos refere uma das professoras entrevistadas no discurso que a seguir se apresenta:

“Por exemplo com os estudantes nós fizemos limpeza geral na comunidade e depois algumas visitas ...nas disciplinas de educação cívica e educação artística atividades para a comunidade com as crianças... na disciplina de psicologia da educação, uma visita aqui para as crianças, e depois uma pesquisa dos estudantes com as crianças abandonadas da escola...”

(Prof. C., Departamento FP 1.º e 2.º CEB, UNTL)

Quando a ligação à Comunidade é realizada no âmbito da especificidade das Unidades Curriculares, há uma riqueza relatada pelos professores, nas aquisições dos alunos, mas também por parte dos atores da comunidade - muitas vezes pais e crianças.

Estes relatos sugerem os trabalhos realizados no que se designa a Aprendizagem baseada em Projetos:

“Então muitos trabalhos, não é muitos, pelo menos até quatro trabalhos que eu fiz com os meus estudantes com a comunidade ... eles falaram com os pais [das crianças], e até com a “Instituição responsável pelo desenvolvimento das crianças... falaram com a autoridade local, por exemplo o chefe de bairro, para perceber quais os problemas básicos

que prejudicavam as crianças e faziam com que estas não fossem à escola; ... depois, eles [estudantes] foram falar com a igreja, e pediram a colaboração da igreja para perceberem o problema social; ... porque muitas vezes nós observamos que acontece que os pais não têm atenção à educação da criança, educação doméstica...”

(Prof. C., Departamento FP 1.º e 2.º CEB, UNTL)

Quando os estudantes são desafiados a integrarem a comunidade para desenvolverem um projeto, para além da aprendizagem específica que enquadra a unidade curricular e os objetivos base para o desenvolvimento de cada projeto, têm a oportunidade de desenvolver competências profissionais e pessoais como a resolução de problemas, a planificação de tarefas e a gestão de tempo/ recursos para as desenvolverem e, acima de tudo, a tomada de decisão e a articulação/ cooperação no trabalho em equipa.

A literatura aponta a aprendizagem baseada em projetos que são desenvolvidos na e para a comunidade como uma metodologia de ensino alternativa ao método tradicional (em que os professores expõem os conteúdos programáticos) que tem sido aplicado em diferentes áreas curriculares, desde a matemática, às tecnologias e às ciências sociais (Chen & Yang, 2019).

Se concebida de forma pedagogicamente intencional, esta forma de desafiar o acesso ao conhecimento faz com que os estudantes possam beneficiar de descobertas e experiências aprendendo através da observação e da interação, enquanto, simultaneamente, exploram o mundo real. É ainda uma metodologia que incentiva o *teambuilding*, a comunicação e as relações interpessoais e o pensamento crítico dos alunos. Todo o percurso de construção, desenvolvimento, implementação e reflexão final do projeto acontece sob tutoria e supervisão do docente (Efstratia, 2014).

Diferentes autores (Chen & Yang, 2019; Efstratia, 2014; Lasauskiene & Rauduvaite, 2015) apontaram como vantagens desta ferramenta pedagógica:

- A aplicabilidade dos conteúdos programáticos das Unidades Curriculares aos contextos da prática.
- O desenvolvimento nos estudantes, de forma autónoma, de competências técnicas e profissionais (o que hoje se designam as *soft* e as *hard skills*, tão valorizadas nos meios profissionais): resolução de problemas e mediação de conflitos, gestão de tempo, tomada de decisão e responsabilidade pessoal e grupal.
- A valorização de processos de auto e heteroavaliação, assentes em estruturas de tutoria por pares.
- A motivação para a realização que predispõe para o aprofundamento dos conhecimentos científicos/ teóricos.
- A adequação dos projetos às especificidades e interesses de cada grupo de alunos.

Não obstante os aspetos positivos elencados, os autores reportaram, também, que este recurso exige por parte do professor uma adaptação e flexibilidade permanente para guiarem as ações no terreno dos seus alunos, e fazê-lo de acordo com as características de cada grupo e de acordo com as especificidades das comunidades/ entidades nas quais eles estão integrados e desenvolvem os seus projetos.

Outros relatos dos professores entrevistados parecem reportar o que a literatura designa como Investigação-Ação²:

² É possível aprofundar um pouco mais esta metodologia em: Vieira, F. (2017). Formação pós-graduada de professores: Construindo uma pedagogia da experiência, rumo a uma educação mais democrática. *Educar em Revista*, (63), 85-101.

“Eu fiz com os meus estudantes... organizei tudo, em grupo, e mandei-os para as suas comunidades (onde os estudantes vivem, por exemplo o António vive na comunidade de Lahane, ele vai para lá e trabalha com as crianças de lá, e procura saber qual é a questão básica que afeta as crianças na escola)... isto na psicologia das crianças, psicologia da aprendizagem das crianças... os estudantes foram observar as crianças em termos de ambiente escolar e familiar ... e então eles descobriram que as crianças muitas vezes trabalham mais em casa do que na escola, por exemplo, eles chegam em casa e têm de ajudar os pais... ajudar a vender as coisas na rua... e os pais não preocupam nada...sim, se vão ou não para a escola...o que importa é depois o último período quando as crianças passam ou não de classe.”

(Prof. M., Departamento Inglês, UNTL)

Assente numa conceção de que é importante a integração de estudantes/ investigadores nos contextos da prática para se conseguirem perceber dinâmicas de funcionamento e identificar problemas e recursos capazes de responder aos problemas, a partir da estratégia de investigação-ação, os estudantes são incentivados e integram a comunidade, a observarem de forma participada ou não (de acordo com a área de estudo ou o objetivo do trabalho a desenvolver), a questionarem/ investigarem recorrendo a instrumentos formais (como entrevistas e questionários), a identificarem problemas e potencialidades/ recursos na comunidade. São ainda incentivados a desenvolverem um programa de trabalhos com vista a testar uma resolução para um problema específico identificado (Harkavy, Puckett & Romer, 2000).

A ligação à comunidade por parte dos estudantes é feita maioritariamente no semestre de Estágio. Este é, normalmente, o ponto de contacto de excelência dos alunos com a comunidade. Acontecem no final de um ciclo de estudos, são alvo de uma intencionalidade e têm como o

objetivo major o desenvolvimento de uma ação específica e enquadrada no seu percurso profissional futuro.

O Plano de Estágio é específico de cada curso. Contudo, apresenta como denominadores comuns o facto de acontecer em contextos profissionais semelhantes aos que o estudante irá integrar posteriormente; haver um número de horas específicas que é preciso completar em contexto de estágio; o facto de os estudantes terem de apresentar um plano de atividades que se propõem desenvolver ao longo do seu estágio e que no final se traduz num relatório que discrimina as atividades desenvolvidas e explicita as conquistas realizadas pelo próprio estudante e conseguidas pela população que foi alvo da intervenção.

Um dos objetivos de estágio é a colaboração no trabalho da própria comunidade, como se torna evidente pelo discurso da docente abaixo:

“Ah sim, os estagiários eles normalmente vão ensinar, ensinar na escola, alguns vão fazer outras coisas no distrito e em Díli também ... vão ajudar a fazer o trabalho do povo... como os canteiros [jardins, é comum as escolas terem pequenos canteiros]”

(Prof. M., Departamento Inglês, UNTL)

Quando se perspetiva a formação de professores, uma das atividades contempladas passa pela elaboração de planos de aula. Neste caso, os estudantes aprendem a forma como estruturar os planos de aula em unidades curriculares de cariz pedagógico e reforçam estratégias para a sua implementação junto dos supervisores como se apresenta no discurso a seguir:

“Disciplina, currículo o que é, qual a matéria que vai ensinar, prepara bem o que vai ensinar... o plano de estudo, plano de aula tem de ser, isto tudo tem de ser...com o docente, [faz o gesto de corrigir]”

(Prof. M., Departamento Inglês, UNTL)

O estágio é ainda a primeira oportunidade de mudança nos contextos educativos - a entrada dos estudantes para a realização dos seus estágios é mediada pelos professores universitários e pode constituir-se como uma fonte de inovação pedagógica. Não obstante este reconhecimento, na verdade ainda são muitos os constrangimentos das práticas quotidianas e assistem-se a relatos dos estudantes que demonstram a resistência que os orientadores nos contextos têm em implementar/ seguir as sugestões dadas. Da mesma forma, a autonomia que se pretendia adquirida ao longo deste tempo de estágio nem sempre acontece.

Independentemente da forma e dos constrangimentos que vão acontecendo, ao momento de estágio reconhecem-se vantagens de grande impacto profissional como o conhecimento e experiência prática em contexto real e o aprender a refletir e a reestruturar com o supervisor através dos seus feedbacks dados em tutorias e após momentos de aulas assistidas.

Também o facto de o estágio permitir a cada estudante contactar com diversas populações, de diferentes níveis etários, diferentes grupos profissionais (por exemplo, nas escolas os estudantes têm de contactar com os alunos, com os outros professores, com os auxiliares de ação educativa, os Diretores e os pais dos alunos), permite-lhes o desenvolvimento de competências pedagógicas, mas também competências de liderança, gestão de grupos entre outras competências internacionais.

Esta breve exploração de estratégias adotadas na formação de professores para a aproximação dos estudantes às comunidades permite-nos

refletir sobre as práticas pedagógicas já desenvolvidas pelos professores no ensino superior, aquelas que se vão operacionalizando, mas que carecem de reflexão crítica e melhoria nos processos e as práticas que ainda não acontecem e é da responsabilidade do ensino superior dar os primeiros passos para a mudança. Muitos são os desafios, de facto, mas em educação, tal como na sociedade em geral, as transformações acontecem todos os dias e, por isso, definirmos objetivos de mudança, diários e com docentes implicados é um passo determinante.

Apesar das restrições sociais, profissionais e económicas, os professores timorenses ainda não “têm por hábito” integrar atividades na e para a comunidade. No entanto, fica explícita a necessidade premente de todos os departamentos incluírem nos seus projetos, atividades sociais que visem contribuir para a participação efetiva dos seus alunos na construção de uma sociedade melhor e mais justa assente no pressuposto de que quanto maior o envolvimento da comunidade, maiores serão as possibilidades de uma educação integral se tornar uma realidade e alcançar os seus objetivos.

Em tom de conclusão e sugestão, deixamos a proposta de se aprofundar outras metodologias passíveis de implementação no ensino superior e que visam exatamente um carácter mais prático nas unidades curriculares dos cursos de formação de professores e essencialmente uma relação imbricada e comprometida com as comunidades: o *Service Learning* (Aprendizagem em Serviço, que permite a “entrada” no terreno com objetivos de investigação e intervenção social); a Intervenção Comunitária (numa articulação com o voluntariado, pode constituir-se como uma mais valia pela intencionalidade e profissionalismo que impõe ao desenvolvimento das ações); as Metodologias de Ação-Reflexão e o Empreendedorismo Social (que assenta na responsabilidade social da universidade e desafia os estudantes na elaboração de propostas de

intervenção social que visam a melhoria da qualidade de vida das populações).

Terminamos o capítulo realçando que o espaço da Educação Física e o Desporto - como pilares estruturantes da organização deste livro - se apresentam como espaços de excelência para a mudança dos planos curriculares no ensino superior e a alteração de estratégias e práticas pedagógicas no ensino básico e, conseqüentemente, para a implementação de algumas das estratégias aqui referidas.

Referências

- Albergaria-Almeida, P., & Martinho, M. (2015). The Empowerment of Education in East Timor Through In-service Teacher Training. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 2364-2368. doi:10.1016/j.sbspro.2015.04.420
- Chen, C. H., & Yang, Y. C. (2019). Revisiting the effects of project-based learning on students' academic achievement: A meta-analysis investigating moderators. *Educational Research Review*, 26, 71-81. doi:10.1016/j.edurev.2018.11.001
- Costa, D. (2017). *Discurso da visão: Sonhar a educação, uma visão para Timor-Leste*. Paper presented at the 3º Congresso Nacional da Educação, Díli, Timor-Leste.
- Efstratia, D. (2014). Experiential Education through Project Based Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152, 1256-1260. doi:10.1016/j.sbspro.2014.09.362
- Fonseca, S. (2017). *Ensino e formação de professores*. Paper presented at the Atas 2ª conferência internacional: A produção do conhecimento científico em Timor-Leste, Díli, Timor-Leste.
- Harkavy, I., Puckett, J., & Romer, D. (2000). Action Research: Bridging Service and Research. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 7.
- Hoballah, A., Clark, H. & Abbas, K. (2017). Education: Key to Reaching the Sustainable Development Goals. In *Higher Education in the World 6: Towards a Socially Responsible University: Balancing the Global with the Local*. UNESCO, Global University Network for Innovation (GUNi). ISBN: 978-84-617-5508-0, pp. 85-99
- Lasauskiene, J., & Rauduvaite, A. (2015). Project-Based Learning at University: Teaching Experiences of Lecturers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 788-792. doi:10.1016/j.sbspro.2015.07.182

- Ministério Educação Juventude Desporto [MEJD]. (2008). Decreto-Lei N° 14/2008 de 29 de Outubro: Lei de bases da educação. *Diário da República*, Série I, n.º 40, 2641-2680.
- Ministério Educação Timor-Leste [METL]. (2011). *Plano estratégico nacional da educação 2011-2030*. Díli.
- Oliveira, A. L., Pires, A. (2015). Formação Contínua em Timor-Leste no contexto do ESG - o Projeto de Formação Inicial e Contínua de Professores (PFICP). *Indagatio Didactica*, vol. 7(2). Universidade de Aveiro. ISSN: 1647-3582
- Paulino, V. (2018). Currículo Nacional de ensino de Timor-Leste como um problema a resolver. In S. d. Fonseca, M. d. C. Baptista, & I. S. B. d. Araújo (Eds.), *Desafios da Educação em Timor-Leste: Responsabilidade Social* (pp. 75-96). Díli, Timor-Leste.
- Queirós, P. (2014). Profissionalidade docente: Importância das questões deontológicas na formação inicial de profissionais de educação física e desporto. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de educação física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 55-71): Editora FADEUP.
- Quinn, M. (2013). Talking to learn in Timorese classrooms. *Language, Culture and Curriculum*, 26(2), 179-196. doi:10.1080/07908318.2013.810223
- Robinson, G. (2010). *If you leave us here, we will die: How genocide was stopped in East Timor* New Jersey: Princeton University Press.
- Storr, R., & Spaaij, R. (2017). 'I guess it's kind of elitist': the formation and mobilisation of cultural, social and physical capital in youth sport volunteering. *Journal of Youth Studies*, 20(4), 487-502. doi:10.1080/13676261.2016.1241867
- United Nations Development Programme [UNDP]. (2014). Assessment of development results: Evaluation of UNDP contribution Timor-Leste.
- United Nations Development Programme [UNDP]. (2016). Assessment of development results of Timor-Leste.