



Universidade de Aveiro Departamento de Línguas e Culturas

2017

Henriqueta da Cruz Soares REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO
SECUNDÁRIO GERAL EM TIMOR-LESTE: O
NOVO PROGRAMA DO 10.º ANO DE TEMAS DE
LITERATURA E CULTURA



Universidade de Aveiro Departamento de Línguas e Culturas

2017

**Henriqueta da
Cruz Soares**

**REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO
ENSINO SECUNDÁRIO GERAL EM TIMOR-
LESTE: O NOVO PROGRAMA DO 10.º ANO DE
TEMAS DE LITERATURA E CULTURA**

dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Línguas, Literaturas e Culturas, realizada sob a orientação científica da Doutora Ana Margarida Corujo Ferreira Lima Ramos, Professora Auxiliar do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho à minha família principal para o meu marido Alexandre e a minha filha Teresa e amigos.

o júri

presidente

Prof. Doutor Paulo Alexandre Cardoso Pereira
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Sara Raquel Duarte Reis da Silva
Professora Auxiliar da Universidade do Minho (arguente)

Prof. Doutora Ana Margarida Corujo Ferreira Lima Ramos
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro (orientadora)

agradecimentos

À minha orientadora, o meu sincero e profundo agradecimento pela ajuda, disponibilidade, motivação e, acima de tudo, pela paciência demonstrada ao longo da elaboração deste trabalho.

Ao Dr. Ângelo Ferreira e ao Eng. Miguel Oliveira, agradeço a prontidão e disponibilidade, bem como a ajuda ao longo da minha formação na UA.

À UNITAL, agradeço a oportunidade de realizar a minha formação em Portugal, na Universidade de Aveiro.

À Ama Ly, agradeço pela amizade e pela companhia e por ter tomado conta da Teresa durante as horas que dediquei a este trabalho.

Aos meus amigos timorenses, agradeço todo o apoio e amizade.

Por fim, agradeço à minha família, especialmente à minha filha Teresa e ao marido e companheiro Alexandre, por terem dar sentido a todo este esforço e tempo dedicados a esta dissertação.

A todos, o meu muito obrigada.

palavras-chave

Timor-Leste; Universidade de Aveiro; Plano Curricular; Ensino Secundário Geral; Temas de Literatura e Cultura; Educação

resumo

O presente trabalho pretende descrever e analisar, enquadrando-o no âmbito de uma reforma curricular do Ensino Secundário Geral em Timor-Leste realizada em Timor-Leste em 2012, o programa do 10.º ano da disciplina de Temas de Literatura e Cultura. Refletindo sobre o contexto timorense e o projeto de reestruturação curricular desenvolvido no âmbito de uma parceria de cooperação com Portugal, este trabalho sublinha a novidade da introdução desta disciplina, bem como dos respetivos conteúdos e propostas metodológicas, valorizando o seu relevo, quer no desenvolvimento e consolidação da língua portuguesa, quer na divulgação da literatura timorense, situando-a no contexto das literaturas em língua portuguesa do espaço lusófono.

keywords

East Timor; University of Aveiro; Curricular Plan; Secondary General Education; Literature and Culture Themes; Education

abstract

The present work intends to describe and analyse, as part of a curricular reform of East Timor Secondary Education held in East Timor in 2012, the syllabus of the 10th grade program of a new teaching subject named Literature and Culture Themes. Reflecting on the East Timorese context and the curricular restructuring project developed under a cooperation partnership with Portugal, this work highlights the novelty of this new teaching subject, as well as its contents and methodological proposals, underlining its importance, both in the development and consolidation of the Portuguese language, and in the dissemination of East Timorese literature, situated in the context of Portuguese-language literatures in the Lusophone space.

Índice

Índice.....	i
1. Introdução	1
2. Enquadramento e contextualização	3
2.1. Os conceitos de cooperação e parceria	3
2.2. A parceria da Universidade de Aveiro com Timor-Leste	7
2.3. Literatura e o seu Ensino em Timor-Leste	13
3. O Ensino Secundário Geral (ESG) em Timor-Leste.....	16
3.1. Plano Curricular	16
4. Programa da disciplina de Temas de Literatura e Cultura 10.º Ano de Escolaridade.	22
4.1. Apresentação	22
4.2. Estrutura e organização das unidades temáticas	23
4.3. Relevância da Unidade Temática sobre Identidade e Tradição.....	26
4.4. Unidade Temática Tradição e Modernidade: ecos, revistagens, reescritas	28
4.5. Orientações metodológicas específicas da disciplina	30
4.6. Novos recursos didáticos a implementar	34
4.7. Reforma da avaliação das aprendizagens	35
5. O Manual de Temas e Literatura de 10.º de Ensino Secundário Geral de Timor-Leste: uma novidade no sistema de ensino timorense.....	37
5.1. Textos literários.....	37
5.2. Textos não literários.....	38
6. Considerações Finais.....	39
Referências bibliográficas	42

1. Introdução

Timor-Leste é um país relativamente novo que conseguiu a sua independência em 2002, depois de um longo período de resistência que durou 24 anos. Esta vitória começou a desenhar-se em 1999, através do referendo em que a maioria da população timorense votou pela separação da Indonésia. A vitória dos partidários da independência desencadeou uma onda de violência e de terror que levou à destruição do país pelas milícias populares, com apoio e a conivência dos militares indonésios. O setor da Educação ficou paralisado, tendo em conta que quase todas as escolas foram queimadas e não havia praticamente professores. Todos os sistemas públicos do país entraram em colapso e a educação sofreu danos consideráveis, alguns dos quais ainda perduram até aos nossos dias.

Perante a debilidade deste setor, considerado como prioritário pelos sucessivos governos do país e pela cooperação internacional, os vários responsáveis pelo Ministério da Educação ao longo dos últimos anos têm procurado atuar no sentido da reforma do sistema educativo, com vista à gradual melhoria e consolidação da Educação em Timor-Leste. Foi no seguimento desta estratégia que o Estado de Timor-Leste, designadamente o Ministério da Educação, solicitou o apoio do Estado português para fazer face a complexidade das reformas desejadas. E, em consequência desta solicitação de apoio, a Universidade de Aveiro foi convidada para dar apoio técnico para a concretização do acordo estabelecido, através da elaboração de um Plano Curricular, mas também para a criação de programas das disciplinas, a elaboração de Manuais para os alunos e os Guias para os professores (Martins e Ferreira, 2013; Ramos, 2012) respetivos. No âmbito desta reforma, foi introduzida, pela primeira em Timor-Leste, uma disciplina de Temas de Literatura e Cultura no currículo do Ensino Secundário Geral, na componente de formação das Ciências Sociais e Humanidades, o que constituiu um desafio particularmente exigente, quer para professores, quer para os próprios alunos.

Foi neste contexto que surgiu o interesse para a realização deste trabalho, que pretende descrever e analisar, enquadrando-o no âmbito da reforma curricular do Ensino Secundário Geral em Timor-Leste realizada em Timor-Leste em 2012, o programa do 10.º ano da disciplina de Temas de Literatura e Cultura, da autoria de Ana Margarida Ramos, Ana Paula Almeida, Paulo Alexandre Pereira e Sara Reis da Silva. Refletindo sobre o contexto timorense e o projeto de reestruturação curricular desenvolvido no âmbito de uma parceria de cooperação com Portugal, este trabalho sublinha a novidade da introdução desta disciplina, bem como dos respetivos conteúdos e propostas metodológicas, valorizando o seu relevo, quer no

desenvolvimento e consolidação da língua portuguesa, quer na divulgação da literatura timorense, situando-a no contexto das literaturas em língua portuguesa do espaço lusófono.

Pretende-se, assim, compreender melhor a parceria estabelecida entre a Universidade de Aveiro e o Ministério da Educação de Timor-Leste, refletindo sobre os objetivos e contexto da mesma. E tendo em vista que Temas de Literatura e Cultura foi uma das novas disciplinas introduzidas no Plano Curricular do Ensino Secundário Geral no país, procuraremos mostrar, neste trabalho, quais são os principais objetivos desta nova disciplina e também as razões que nortearam a escolha dos textos e dos autores selecionados para serem incluído no manual do aluno desta disciplina.

A par da pertinência e dos objetivos mencionados atrás, a escolha do tema desta dissertação prende-se também com a motivação pessoal da autora, tendo em conta que a mesma se encontra a realizar a sua formação pós-graduada na Universidade que é responsável pela elaboração deste projeto. Além disso, a escolha da disciplina analisada prende-se também com o facto de a autora desta dissertação se ter cruzado na sua formação com alguns dos autores do Programa e do Manual da disciplina de Temas de Literatura e Cultura, dois deles docentes no Departamento de Línguas e Culturas onde esta dissertação é realizada, o que gerou um interesse acrescido pelas especificidades do ensino da Literatura em Timor-Leste.

2. Enquadramento e contextualização

2.1. Os conceitos de cooperação e parceria

O uso do lexema “parceria” generalizou-se e passou a ser usado em várias áreas, incluindo na educação (Atchoarena 2002, p. 19). Trata-se de uma palavra para a qual não existe uma única definição aceite por todos (Aur 2005, p. 8). Face a esta constatação, partimos da definição de Estivill *et al.* (1994, como referido em Carrilho, 2008, p. 85), segundo a qual parceria é o “process by which two or more agents of different nature agreed upon a means of achieving some specified objective”. A este propósito, Carrilho (2008, p. 85) considera que, numa parceria, os agentes se comprometem também a partilhar tanto os efeitos positivos como negativos resultantes da mesma. O mesmo autor (Carrilho, 2008, p. 85) considera, ainda, que este tipo de parceria é realizado sob propósitos bem definidos e concretos, de modo a que as tarefas que cada elemento vai desempenhar na concretização dos objetivos definidos, tendo em vista que o que se produz nesta parceria, não resultam de algo imprevisto, mas antes da articulação e negociação dos interesses por parte dos seus intervenientes.

Numa parceria, de acordo com Estivill *et al.* (1994, p. 5 citado por Carrilho, 2008, p. 85), é também importante a criação de uma “plataforma comum na base” onde se alocam os recursos a fim de concretizar os objetivos da parceria do ponto de vista económico e social. Estivill *et al.* (1994, p. 5 citados por Carrilho, 2008, p. 85) defendem ainda que, durante o processo da concretização dos objetivos acordados, a parceria pode enfrentar situações que colocam os agentes a reformular ou redefinir os objetivos definidos inicialmente. No mesmo sentido, Aur (2005, p. 9) define a parceria como “união voluntária de pessoas para alcançar um objectivo comum”. De acordo com este autor, a existência de uma parceria implica necessariamente três condições de base: a). *um objetivo comum*; b). *a vontade, não obrigação das partes* e c). *a existência de pelo menos duas pessoas ou entidades consideradas como participantes da parceria* (Aur 2005, p. 9). O mesmo autor refere ainda que a parceria existe porque os intervenientes, para além de terem capacidade intelectual, conseguem também identificar os objetivos comuns, negociar e cumprir e, por fim, implementar o acordo estabelecido entre eles (Aur 2005, p. 11). Partilhando desta visão conceptual da parceria, Atchoarena (2002, p. 20) define-a como “uma relação na qual os atores se associam livremente para realizar, de forma paritária, um projeto comum”. Para este autor, a existência da parceria implica a existência de três critérios fundamentais: “o voluntariado, a reciprocidade e um contrato formal ou não” (Atchoarena 2002, p. 21). Relativamente a este último ponto, Atchoarena (2002, p. 21) defende que a existência do contrato e o seu conteúdo permitem a distinção entre os diferentes tipos de parceria existentes. Concordando, deste modo, com a posição defendida por Mirochnitcenko e

Verdier (1997 citado por Atchoarena 2002, p. 30), considera-se que é, de facto, o contrato que estabelece “por excelência, o verdadeiro instrumento da parceria”.

Existem também outros autores, como Monteiro (2005, p. 2), que consideram a parceria “como uma forma de colaboração estável entre dois ou mais atores (...)”. Este autor (Monteiro, p. 2) refere ainda que o desenvolvimento da parceria se evidencia na busca de “relacionamentos” que se baseiam fundamentalmente nos propósitos partilhados e na cooperação, afastando, desta forma, os assuntos que possam contribuir para a criação de situações de conflito ou concorrência. Para este autor (Monteiro, 2005, p. 2), uma parceria que parte destes pressupostos fundamenta-se, à partida, nos critérios exigidos, designadamente, “na identificação, na avaliação e na implementação da parceria”, sendo fundamental também sublinhar, ao mesmo tempo, questões como a definição dos objetivos e dos planos para a parceria, considerando os possíveis contributos de cada participante.

Monteiro (2005, p. 2) adianta ainda que os princípios que condicionam o sucesso da parceria dependem, sobretudo, da “visão partilhada com base num bom conhecimento da missão, dos valores e da estratégia de cada um dos parceiros; a definição dos objetivos que presidem ao estabelecimento da colaboração; o nível de compromisso de cada parceiro com o projecto objecto da parceria; os contributos que cada parceiro se propõe trazer para a parceria; um ambiente de confiança e de comunicação permanente entre os parceiros; um permanente respeito pelos interesses particulares de todos os parceiros”. Este autor acrescenta que, para além de procurar concretizar ou responder aos interesses mútuos dos participantes, na parceria, não se deve, no entanto, ignorar que “existe sempre um efeito de complementaridade e de co-responsabilização” (Monteiro, 2005, p. 2).

Por outro lado, autores como Crowley e Karim (1995 conforme citado por Winckler e Molinari 2011, p. 6), que apresentam a parceria como forma de solucionar os problemas enfrentados pelas organizações ou entidades com as outras organizações e entidades, tendo em vista a obtenção de acordo, sublinham duas das suas características: a) o facto de se fundamentar na confiança, no objetivo partilhado e no compromisso de longa duração; b) o facto de a parceria ser vista como um meio de as organizações ou entidades conseguirem atingir as metas estabelecidas.

Estas propostas de definição de parceria conduzem-nos também ao conceito de cooperação, igualmente relevante no âmbito deste estudo. Para este efeito, considera-se que este termo é, como o anterior, utilizado em vários domínios, não existindo também neste caso uma definição consensual amplamente aceite (Frantz 2001, 242; Lima 1984, p. 1).

Apesar dessa variação, Erik Boettcher (1974, p. 22 citado por Frantz 2001, p. 242) considera

que a “cooperação é a atuação consciente de unidades económicas (pessoas naturais ou jurídicas) em direção a um fim comum, pela qual as atividades dos participantes são coordenadas através de negociações e acordo”. A este propósito, Frantz (2011, p. 242) considera que a cooperação parte do pressuposto de que é um ato de boa vontade e onde se privilegia a negociação entre pessoas ou instituições em prol de um objetivo comum. No mesmo sentido, Benzaquen (2008, p. 3) argumenta que a cooperação existe “quando dois ou mais agentes fazem algo juntos no sentido de atingir um objetivo comum”, tal como Campos *et al.* (2003, p. 25 citado por Winckler e Molinari 2011, p. 5) quando refere que “cooperar é atuar junto, de forma coordenada, no trabalho ou nas relações sociais para atingir metas comuns (...) para obter benefícios mútuos”.

Em contrapartida, de acordo com Amtai Etzioni (1974), a existência de objetivos comuns não é condição obrigatória para que as organizações iniciem a cooperação, tendo em vista que a cooperação pode existir devido a planos ou objetivos predefinidos externamente, isto é, projetados por aqueles que têm o poder de decisão (Procópio 2006, p. 3). Esta definição, de acordo com Procópio (Procópio 2006, p. 4), representa “uma visão particular sobre a cooperação”, uma vez que a cooperação não é justificada ou explicada apenas quando existe objetivo comum, ou seja, ela pode ocorrer sem se fundamentar numa ação deliberadamente pensada e planeada. Este autor salienta ainda que “pode existir cooperação onde não há acção individual voluntária e consciente para cooperar e mesmo onde não há ninguém empreender a cooperação através de uso planeado e calculado de alguma forma de poder” (Procópio 2006, p. 4).

A propósito desta perspetiva particular sobre a cooperação, Procópio (2006, p. 10) refere que a cooperação pode ser entendida como “uma ferramenta ou um meio necessário para se chegar a algum resultado específico predeterminado”. Ainda de acordo com este autor (Procópio 2006, p. 10), a existência da cooperação, de um modo geral, é o resultado “de acções deliberadamente empreendidas de controle sobre a actividade social e da própria acção racional-instrumental do individuo que coopera”.

Para além da consideração atrás referida, Barnard (1979, conforme referido por Procópio, 2006, p. 6) defende que nem sempre a cooperação, mesmo entre as instituições formais, se baseia apenas nos objetivos comuns ou metas que se pretendem atingir, tendo em vista que “(...) temos de distinguir claramente entre propósito da organização e motivo individual”. Para este autor (Barnard, 1979 citado por Procópio, 2006, p. 6), a necessidade de fazer esta distinção é pertinente tendo em conta que muitas vezes se acredita que os objetivos que são partilhados entre as entidades e o motivo individual são semelhantes ou coincidentes na cooperação.

O enfoque principal desta dissertação reside na cooperação na educação ao nível internacional.

Assim, a este propósito, Martins (2013, p. 20) considera que a cooperação internacional para o desenvolvimento é quase uma prioridade partilhada por muitos, possivelmente todos, países. A mesma autora (Martins, 2013, p. 20) salienta ainda que tanto os países mais desenvolvidos como os que estão em vias de desenvolvimento procuram, com outros países, formas de desenhar “políticas de intervenção”, seguindo modelos sustentáveis, destinadas a ser aplicadas em países que necessitam de apoios ou ajudas. Ferreira e Martins (2013, p. 99) reforçam esta perspetiva ao considerarem que os países mais avançados não devem ficar indiferentes, caso os países mais carenciados solicitem ajudas ou parcerias neste sentido, uma vez que a educação, a par da saúde, constitui um dos direitos humanos mais básicos. Martins (2013, p. 20) refere que este tipo de políticas são desenhadas para solucionar os problemas na sua raiz e espera-se também que as soluções apresentadas para estes problemas tenham efeitos que perdurem a longo prazo. No que diz respeito à educação e à cooperação para o desenvolvimento, Martins (2013, p. 20) refere que estes dois conceitos surgem “interligados num contexto internacional alargado”. Assim sendo, para esta autora (Martins, 2013, p. 20), torna-se pertinente explicitar os seguintes conceitos: educação para desenvolvimento; cooperação para o desenvolvimento e cooperação técnica.

De acordo com Martins (2013, p. 20), educação para o desenvolvimento é um conceito que se aplica a “projectos” que têm como objetivos, para além de chamar a atenção do público em geral, vincular aos projetos setores específicos da sociedade, como “professores, educadores, jovens, políticos, decisores económico, jornalistas”, a fim de compreender assuntos inerentes ao desenvolvimento e à cooperação para, desta forma, impulsionar a mudança tanto da atitude como da tomada de decisões políticas. No que diz respeito aos objetivos definidos nestes projetos, Afonso e Fernandes (2005, p. 19) referem que as razões que levaram os países a desenharem e realizarem estes projetos têm a ver com a concretização de objetivos de desenvolvimento previamente definidos ou podem estar relacionados com “os princípios morais e humanitários, considerações de segurança nacional e considerações económicas e comerciais”. As mesmas autoras (Afonso e Fernandes, 2005, p. 19) adiantam ainda que “as ex-potências coloniais têm também motivos especiais para fornecer ajuda às suas ex-colónias”. Todo este esforço serve para reforçar a ideia de que é muito difícil falar em desenvolvimento sem antes verificar que investimentos foram realizados no setor da educação (Ferreira e Martins, 2012, p. 99).

Relativamente à cooperação para o desenvolvimento, Martins (2013, p. 20) considera que esta cooperação pressupõe, à partida, o envolvimento das pessoas locais na “definição, planificação e criação do seu próprio futuro de forma auto-sustentada”. Esta autora (Martins, 2013, p. 20) argumenta ainda que este tipo de cooperação é pensado para um período de longo prazo, o que implica a necessidade de acompanhar e avaliar de forma permanente a implementação do(s)

projeto(s) acordados na cooperação. Todo este processo conta também com o envolvimento “das assessorias técnicas e de capacitação institucional (...)” (Martins, 2013, p. 20).

No que diz respeito à cooperação técnica, sobretudo com os países em vias de desenvolvimento, Martins (2013, P. 20) remete para os princípios do Comité de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (OCDE), segundo os quais este tipo de cooperação tem como objetivos “desenvolver os recursos humanos, através de melhoria dos níveis de qualificação, conhecimentos, saberes técnicos e capacidade produtiva”. No mesmo sentido, a Agência Brasileira de Cooperação (2005, p. 12) considera que a cooperação técnica é feita entre as instituições que pretendem, desta forma, desenvolver atividades conjuntas e cujo objetivo é “a transferência, a absorção e o desenvolvimento de conhecimentos específicos”. Assim sendo, esta Agência (Agência Brasileira de Cooperação, 2005, p. 12) refere ainda que a implementação deste tipo de cooperação é feita através de meios como a “utilização de consultoria especializada; formação e treinamento de recursos humanos; complementação da infra-estrutura da instituição executora, necessária à realização dos trabalhos previstos, abrangendo a alocação de equipamentos, de material bibliográficos e de aparelho e instrumentos de laboratório”.

2.2. A parceria da Universidade de Aveiro com Timor-Leste

A República Democrática de Timor-Leste (RDTL) é um país ainda relativamente jovem, com 14 anos de independência, e que teve de começar a construir tudo quase a partir do nada em todos os setores públicos e privados, desde as instituições do Estado, a administração pública, o setor da saúde, as infraestruturas, o setor de justiça, o setor da educação, entre muitos outros.

No que diz respeito à Educação em Timor-Leste, a Constituição da RDTL torna claro que este é um setor que está sob alçada, responsabilidade e competência do Estado, sendo igualmente um direito garantido pela Constituição da RDTL. Compete, assim, ao Estado garantir e criar um sistema público de ensino básico universal, obrigatório e gratuito, se for necessário, e o Estado deve também garantir que todos os cidadãos tenham a mesma oportunidade no acesso à Educação. É precisamente para garantir este direito aos seus cidadãos que os sucessivos governos têm produzido leis, decretos, projetos e programas que visam consolidar e melhorar um sistema educativo que, tendo sofrido várias vicissitudes, desempenha um papel relevantíssimo no desenvolvimento e progresso do país (Ramos e Teles, 2012, p. 15).

Num país onde, durante a presença colonial e sob domínio de Portugal, até 1975, quase 90% dos timorenses eram analfabetos, a educação foi considerada como um privilégio e estava reservada apenas para uma classe mais privilegiada, associada à elite timorense (Cabrita, 2015, 13). Quando a Indonésia invadiu e anexou Timor-Leste como parte do seu território, em 1975, o

setor da Educação sofreu mudanças significativas, visto que foi a partir desse momento que se registou um aumento visível ao nível da construção das escolas que passaram a poder ser frequentadas por todos os timorenses desde a primária até ao ensino secundário (Cabrita, 2015, p. 13). De acordo com Cabrita (2015, 14), apesar da mudança que se registou no setor da Educação no tempo da ocupação da Indonésia em Timor-Leste, não se pode deixar de notar que o sistema de ensino que vigorava durante este período era caracterizado pela falta de exigência, com implicações ao nível da qualidade do mesmo.

Em consequência da realização do referendo em setembro de 1999 para a resolução do problema de Timor-Leste, no qual o povo timorense foi chamado a escolher entre a independência ou continuar a fazer parte da Indonésia, várias mudanças ocorridas tiveram grande impacto no sistema educativo de Timor-Leste. Perante este facto, as milícias pró-integracionistas, com apoio dos militares indonésios, perpetraram atos de destruição generalizada, de perseguição e de intimidação antes daquele evento na tentativa de criar obstáculos ou impedimentos para que a população pudesse exercer o seu direito de votar num clima de paz, uma vez que pretendiam influenciar o resultado do referendo a favor da integração à Indonésia (Centeno, 2006, pp. 49- 50).

Apesar de toda esta intimidação e da violência, o resultado do referendo mostrou de forma expressiva que o povo timorense preferia separar-se da Indonésia e tornar-se um país independente (Gomes 2010, 86; Centeno, 2006, 50). A este propósito, Centeno (2006, 50) evidenciou ainda que este clima de terror e de violência se intensificou com o anúncio do resultado da consulta popular, já que não foi aceite pelas milícias pró-integracionistas que, com o apoio dos militares indonésios, provocaram a morte de cerca 2000 pessoas, destruição total das infraestruturas do país e obrigaram também parte da população a refugiar-se em Timor Ocidental. O mesmo autor adianta ainda que, perante toda esta situação, a ONU enviou a INTERFET (*International Force In East Timor*) para reestabelecer a paz e a segurança no país (Centeno, 2006, 50).

Dada a destruição total do país e a falta de condições existentes, o território foi administrado temporariamente pela UNTAET (United Nations Transition Administration for East Timor) e, durante esse período, o setor da Educação de Timor-Leste, a par de quase todos os setores da sociedade timorense, passou por momentos bastante complicados, em resultado da destruição das escolas, da falta generalizada de professores e da ausência de um sistema de ensino organizado (Cabrita, 2015, p. 14). No mesmo sentido, Martins e Ferreira (2015, 401) fundamentam que o contexto que se viveu depois do resultado de referendo se tornou conhecido no setor da educação especificamente como um “colapso”, tendo em vista que quase 80% das escolas foram queimadas e os professores, que na sua maioria eram provenientes de outras

províncias da Indonésia, deixaram também o país.

De acordo com Cabrita (2015, 14), a partir do período em que Timor-Leste se afirma como um país independente, tem-se assistido um grande esforço de sucessivos governos em desenvolver o setor da Educação.

Foi com o propósito de melhorar e consolidar o sistema de educação do país, que ainda se caracteriza pela sua debilidade, sobretudo ao nível do currículo do Ensino Secundário Geral, que o Ministério da Educação de Timor-Leste solicitou apoio ao Estado português para realizar uma reforma profunda naquele nível de ensino. Por forma a concretizar o objetivo atrás referido, o Ministério da Educação de Timor-Leste assinou um acordo de cooperação com a Fundação Calouste Gulbenkian (FCG) para a reestruturação curricular do Ensino Secundário Geral (ESG) em Timor-Leste. Em consequência deste acordo, a Universidade de Aveiro foi convidada pela FCG e pelo IPAD para dar apoio técnico ao desenvolvimento e à concretização deste Projeto (Martins e Ferreira 2013, p. 101; Bonito *et al.* 2014, p. 437; Barbosa e Cassiani 2015, p. 5; Ramos 2012, p. 157). A propósito da assinatura deste acordo, Martins e Ferreira (2013, p. 101) referem que o mesmo incluía, para além da elaboração do “Plano Curricular”, a reestruturação dos “Programas das disciplinas” e a elaboração dos “Manuais” para os alunos e “Guias” para os professores.

A reestruturação do Ensino Secundário Geral (ESG) ficou caracterizada por ter sido realizada num espaço temporal bastante curto, tendo a implementação decorrido durante a parte final da elaboração dos materiais pedagógicos. Os autores partiram dos objetivos traçados na Lei de Bases da Educação, nomeadamente do artigo 15.º para o Ensino Secundário Geral, relacionado com a necessidade de dar continuidade e aprofundar os conhecimentos adquiridos na aprendizagem no Ensino Básico, permitindo, deste modo, aos alunos adquirir e consolidar várias competências. A este propósito, Martins e Ferreira (2003, 103) consideram que, para atingir estes objetivos, é relevante “definir uma estrutura curricular” que visa responder às necessidades do país de desenvolver de forma sustentável os vários aspetos da sociedade timorense nas áreas “social, económica, cultural, científica, tecnológica e ambiental”.

Assim sendo, de acordo com Martins e Ferreira (2013, 102), um Currículo deve ter em conta dos princípios recomendados pela ONU, designadamente com seguintes aspetos:

1. Tomar em conta os objetivos da “Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS-NU)”, da “Década de Literacia (DL-NU)” e dos “Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (MDM-NU)”;
2. O Currículo deve ser desenhado para poder desenvolver competências que tenham impacto na melhoria da vida das pessoas, na redução de pobreza e na participação cívica das pessoas de forma mais ativa e democrática;

3. Assumir que os conteúdos disciplinares, assim como as metodologias do ensino e de aprendizagem, definidos no Currículo, se direcionam para a “Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS)”;
4. O Currículo deverá contribuir para a “Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS)”, através da articulação dos vários conhecimentos, entre os quais as ciências naturais, sociais, tecnologias, línguas, cultura e educação ambiental que, por sua vez, servem como base para se fazer uma interpretação mais alargada dos aspetos socioculturais e sociopolíticos, tais como a questão da pobreza, da democracia e da qualidade de vida;
5. O Currículo deve melhorar e impulsionar “competências de pensamento crítico e de resolução de problemas”, com uma abordagem segura e sustentada sobre os vários problemas e assuntos.

De acordo com estes mesmos autores (Martins e Ferreira, 2013, 104), os princípios acima referidos, na elaboração de um Currículo, têm como objetivo proporcionar aos alunos a possibilidade de desenvolver competências que lhes permitam participar de forma autónoma e criativa na procura de soluções sustentáveis para os vários problemas existentes, sejam eles de natureza social, cultural, económica e ambiental. A este propósito, Martins e Ferreira (2013, pp. 104 e 105) referem que as várias disciplinas que constituem o Currículo podem ter papéis e contributos diferentes. Contudo, estes dois autores consideram que o Currículo pode produzir cinco competências muito importantes, designadamente:

- a) competências ao nível do conhecimento de línguas, o que facilita o acesso à informação e também ao desenvolvimento da compreensão e expressão oral e escrita;
- b) “competências sociais, cívicas e culturais”, que permitem uma compreensão da diferença de culturas e sociedades, tanto ao nível nacional, regional como internacional;
- c) “competências digitais”, para poder utilizar sistemas de comunicação e também para poder adaptar-se às novas tecnologias;
- d) competências em Ciências e Tecnologias, que possibilitam uma maior compreensão sobre o mundo natural e os impactos causados a este mundo devido às ações dos seres humanos;
- e) “competências em Ciências Sociais e Humanidades”, que possibilitam o desenvolvimento de “uma cultura humanística” suficientemente preparada para interpretar e compreender os assuntos relacionados com culturas e também outros de cariz geopolítico.

Relativamente à elaboração do Currículo para o Ensino Secundário Geral em Timor-Leste, foram definidos os seguintes principais objetivos a atingir:

- “1. Proporcionar aos alunos oportunidades de escolha ao nível da formação secundária, oferecendo percursos distintos que permitam quer o prosseguimento de estudos, quer a inserção

na vida ativa;

2. Assegurar o desenvolvimento de literacias e de competências transversais e específicas no âmbito de diferentes áreas curriculares;
3. Desenvolver competências linguísticas e comunicativas que permitam a participação na sociedade tradicional timorense;
4. Consolidar competências linguísticas, comunicativas e digitais que permitam a participação dos jovens na sociedade global;
5. Promover o desenvolvimento da capacidade de reflexão, raciocínio e de espírito crítico e o respeito pela diversidade;
6. Contribuir para a construção de uma perspetiva sobre o mundo que tenha em consideração a diversidade social, cultural e linguística;
7. Valorizar o conhecimento científico pluridisciplinar na compreensão de problemas à escala local, nacional e global e a necessidade de uma perspetiva integrada de conhecimentos para a sua resolução ou mitigação;
8. Aumentar o nível de formação dos jovens, melhorando a sua capacidade para mobilizar e integrar conhecimentos que possam contribuir para o desenvolvimento económico, social e ambiental em que se inserem;
9. Proporcionar condições para que o exercício de cidadania, nas várias dimensões, seja conduzido numa ética de responsabilidade partilhada (Ramos e Teles, 2012, pp. 62 e 63).

Para além dos aspetos acima referidos, Bonito *et al.* (2014, p. 437) mencionam também outros aspetos que foram considerados também na elaboração Currículo do ESG em Timor, designadamente:

a) A existência de “elementos marcantes” do desenvolvimento do sistema educativo deste novo país, ou seja, aqui referem-se mais especificamente ao “Plano Nacional de Desenvolvimento”, no qual a educação é vista como um fator essencial para a redução da pobreza, para a melhoria da qualidade de vida em termos económicos, sociais e culturais, contribuindo ainda para a igualdade entre sexos;

b) A adesão do país a programas internacionais, tais como “education for all” e “Objetivos de Desenvolvimento do Milénio”, para além da aceitação de outros projetos globais, como as decisões resultantes da determinação da “United Nations Literacy Decade” (2003-2012) e da “United Nations Decade of Education for Sustainable Development” (2005-2014),

nos quais se recomendam, por exemplo, a obrigatoriedade do ensino básico para todos e a recomendação de um ensino com qualidade, focado também no aspeto humano, ou seja, a promoção de um ensino que seja capaz de formar cidadãos com responsabilidade de cuidar e preservar o planeta em que habitamos. De acordo com estes autores, todos estes documentos inspiraram a elaboração do plano curricular de Timor-Leste, estando presentes, de forma mais ou menos explícita nos vários programas das disciplinas (Bonito *et al.*, 2014, p. 437).

c) A existência de um contexto nacional específico, ou seja, a “Realidade interna” do país, referindo-se especificamente aos princípios normativos presentes na “Constituição da RDTL” e na “Lei de Base da Educação”, ou seja, documentos internos estruturantes do ponto de vista das reformas que o Ministério da Educação de Timor-Leste ambicionava fazer, plasmados tanto na “Lei Orgânica do Ministério da Educação” como na “Reforma Curricular do Ensino Básico”. Em todos os processos reformadores é preciso ter em atenção as leis estipuladas no país alvo de intervenção (Bonito *et al.*, 2014, p. 437). A propósito da reforma no ensino secundário, a Lei de Bases da Educação de Timor-Leste (2008) esclarece que qualquer reforma que se pretenda fazer deve procurar “assegurar e aprofundar as competências e os conteúdos fundamentais de uma formação e de uma cultura humanística, artística, científica e técnica, como suporte cognitivo e metodológico necessário ao prosseguimento de estudos superiores ou à inserção na vida ativa” (alínea a do art.º 15.º da Lei 14/2008)

Tendo em conta a esta realidade, Martins e Ferreira (2013, p. 101) referem que a equipa técnica da Universidade de Aveiro (UA), que eles coordenaram, no desenvolvimento deste Projeto, procurou, para além das referências internacionais, também tomar em consideração as preferências e as orientações específicas do Ministério da Educação para o ensino secundário através da contextualização da realidade “social, cultural e geopolítica” do país. Os mesmos autores adiantam ainda que a equipa técnica da UA foi constituída por vários especialistas para cada disciplina (14 disciplinas no total) definida, sendo estes especialistas “professores do ensino superior e do ensino secundário, formadores de professores, especialistas em Didática, Ciências Exatas, Ciências Sociais, Línguas, Linguística, Literatura e Educação, autores de programas de curriculares e manuais para alunos do sistema educativo português”. A equipa também fez deslocações assíduas a Timor-Leste e envolveu os professores timorenses neste trabalho e esse envolvimento teve continuidade aquando da vinda dos professores timorenses a Portugal, mais especificamente à UA, para uma formação intensiva (Martins e Ferreira, 2013, pp. 101 e 102) que envolveu distintas áreas, científicas, pedagógicas e metodológicas, e que incluiu assistência a aulas nas escolas secundárias portuguesas, em outubro e novembro de 2011. Perante este facto, estes dois autores fundamentam que a reestruturação do plano curricular do Ensino Secundário Geral (ESG) foi um trabalho desenvolvido “com” Timor-Leste (Martins e Ferreira, 2013, p. 102). Ao mesmo tempo, Martins e Ferreira (2013, p. 102)

salientam também que o Projeto desenvolvido não se limitou apenas à reestruturação do Plano Curricular para ESG, uma vez que este Projeto não se cingiu apenas a melhorar ou reformular os materiais já existentes, mas também criou novas disciplinas, novos programas e novos materiais pedagógicos para serem usados pelos alunos e pelos professores timorenses.

De acordo com diferentes autores, o Plano Curricular do ESG em Timor-Leste funcionará como “um instrumento organizador do trabalho das escolas”, tanto para os professores e os alunos, como também para as direções das escolas. Ao mesmo tempo, este Plano Curricular também define a existência, a partir do ensino secundário, de duas áreas de estudo para que os alunos possam escolher entre “Ciências e Tecnologias” e “Ciências Sociais e Humanas”, de modo a que os alunos, quando terminarem o ensino secundário, possam ter já alguma especialização em uma das áreas. Desta forma, a sua preparação, mantendo elementos comuns em áreas nucleares da formação, já lhes permite a entrar no mercado de trabalho ou a continuar os seus estudos no ensino superior em áreas com alguma especialização (Bonito *et al.*, 2014, pp. 437 e 438; Martins e Ferreira, 2013, p. 103; Barbosa e Cassiani, 2015, p. 6).

Martins e Ferreira (2013, p. 105) sublinham que o objetivo do Ensino Secundário Geral (ESG) é para preparar os jovens timorenses, ou seja, permitir-lhes o desenvolvimento de competências para, desta forma, poderem participar no desenvolvimento deste novo País em todas as áreas de atividade, nomeadamente nos setores da política, da educação, da saúde, da administração pública, do comércio, da indústria, dos serviços, do turismo, entre muitas outras áreas onde os recursos humanos com formação adequada, seja ao nível da formação secundária, seja ao nível da formação superior e especializada, continuam a constituir um problema bastante evidente. A formação superior de recursos humanos em Timor-Leste ou no estrangeiro, ao abrigo de programas de cooperação, terá maior sucesso se a formação dos alunos, ao nível do Ensino Secundário, for consolidada e de qualidade, preparando-os de forma conveniente para o prosseguimento de estudos.

2.3. Literatura e o seu Ensino em Timor-Leste

De acordo com Ramos (2012, p. 151), apesar de Timor-Leste ter passado por muitas situações e desenvolvimentos ao nível da política e da cultura, com consequências e repercussões ao nível social e cultural, mais especificamente na literatura timorense, estes acontecimentos não impediram que esta literatura se fosse construindo e afirmando. A mesma autora refere também que a literatura timorense e a língua portuguesa tiveram também um papel essencial na luta pela independência, durante a ocupação da Indonésia, período durante a qual a força ocupante não conseguiu eliminar ou controlar a produção literária, que acabou por desempenhar um papel relevante, mesmo do ponto de vista político (Ramos, 2012, p. 151).

Ramos (2012, p. 151) especifica que, à semelhança de outras literaturas pós-coloniais, a literatura timorense começou a surgir e afirmar-se inicialmente através do texto lírico e o fator explicativo para este facto tem a ver com a forma encontrada pelos timorenses para se manifestarem contra a presença de Portugal e, mais tarde, da Indonésia no território nacional. Desta forma, a poesia desempenhou papel ativo ao nível da intervenção social e política, reivindicando a liberdade, a independência e a autodeterminação, temas centrais na produção literária desse período.

Porém, de acordo com Ramos (2012, p. 156), a literatura timorense continua ainda hoje em processo de legitimação, já que enfrenta uma série de condicionalismos que têm limitado a sua afirmação e consolidação, de forma efetiva e generalizada, no país, e que têm a ver com os seguintes aspetos:

a) A inexistência de editoras comerciais em Timor-Leste, o que dificulta a publicação de autores timorenses no país. Desta forma, os autores timorenses publicam sobretudo fora do país, nomeadamente em Portugal, mesmo os mais conhecidos. Esta realidade torna o acesso à literatura e à leitura em geral mais difícil em território timorense, contribuindo para o desconhecimento generalizado sobre a literatura timorense, acessível apenas a uma elite reduzida;

b) O facto de Timor-Leste ter sido colonizado durante vários séculos por Portugal e de ter ainda resistido durante 24 anos para conseguir a sua independência, para além da luta de resistência, teve enormes consequências para os timorenses e para todos os setores do país. No setor da Educação, destaca-se, após a saída da Indonésia do território timorense, no seguimento do referendo de 1999, a destruição de quase todas as infraestruturas públicas, incluindo as escolas, de que resultou a paralisação de todo o tipo de sistema de ensino no país. Toda esta situação fez com que a prioridade do país e do Ministério da Educação, em particular, se centrasse ainda no combate ao alfabetismo e à iliteracia e no investimento ao nível das infraestruturas, de forma que a leitura e os livros, e em particular a literatura, ainda continuam a ser vistos como aspetos não prioritários, cingindo-se o seu acesso a uma determinada classe social ou cultural, na qual se incluem os portugueses residentes em Timor, os “lusó-descendentes” e os timorenses que tiveram a oportunidade de se formar fora do país. E, ao mesmo tempo, mantêm-se os problemas em termos da definição – e sobretudo de aplicação efetiva – de uma política linguística, já que, apesar de a Constituição já ter definido a língua portuguesa e a o tétum como línguas oficiais, esta opção ainda é questionada por alguns setores, o que dificulta o desenvolvimento de tétum e a “implementação/consolidação do português” também como língua de cultura e de literatura (Ramos, 2012, p. 156).

c) O facto de o trabalho de investigação, promoção e divulgação desenvolvido na área da literatura timorense ser feito, sobretudo, a partir do estrangeiro e em países como Portugal, Brasil, Austrália e Estados Unidos da América, não estando totalmente acessível aos investigadores timorenses.

Apesar destes fatores condicionantes, Ramos (2012, pp. 157-158) destaca a introdução da nova disciplina de “Temas de Literatura e Cultura” no Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (ESG) como uma contribuição essencial para o desenvolvimento e afirmação da literatura timorense, uma vez que esta disciplina dá um enfoque especial à “literatura e cultura timorenses”, situando-a no contexto da literatura em língua portuguesa dos países lusófonos, com a qual tem muitas afinidades, e, ao mesmo tempo, dá credibilidade e legitimação aos autores timorenses através da promoção da leitura e do estudo das suas obras. Esta nova disciplina referencia-se, como foi referido, também na lusofonia, isto é, nas literaturas e das culturas dos países que têm o português como língua oficial. De acordo com Ramos (2012, p. 158), esta nova disciplina tenciona centrar-se na contemporaneidade, trazendo para a escola textos e temas relevantes para os alunos e professores timorenses, promovendo o diálogo com o seu contexto e realidade e abrindo-lhes horizontes para outras culturas, com vista a descobrir afinidades e diferenças.

Tendo em consideração este facto, esta mesma autora refere que a introdução desta nova disciplina é “pertinente para a construção da identidade nacional, tanto do ponto de vista cultural como social, colaborando para a legitimação da literatura timorense (...)” (Ramos, 2012, p. 158).

A pertinência e a relevância do enfoque central deste trabalho advém, assim, do motivo da introdução da disciplina de “Temas de Literatura e Cultura” no Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (ESG) e dos critérios de seleção dos programas e conteúdos ou textos seleccionados para esta nova disciplina.

3. O Ensino Secundário Geral (ESG) em Timor-Leste

3.1. Plano Curricular

Partindo do pressuposto de que, apesar de este Plano Curricular ter sido principalmente elaborado pela equipa de responsáveis portugueses, na Universidade de Aveiro, os fatores que condicionaram esta reforma e os objetivos da mesma foram identificados pelas autoridades timorenses através da análise e conhecimento da política educativa do país, a concretização de um currículo bem definido e adequado à realidade (Ministério Educação da RDTL, 2011, 14) era um aspeto basilar no desenvolvimento do trabalho, tendo sido promovido através da integração de professores timorenses e quadros do ministério nas equipas homólogas que trabalharam em articulação com os especialistas portugueses.

Assim sendo, de acordo este documento (Ministério de Educação, 2011, 14) estruturante, uma vez que o conceito de currículo não é algo constante, ou seja, sofre alterações à medida que o tempo vai passando, dependendo dos fatores que nele intervêm, importa defini-lo. A este propósito, compreende-se aqui o conceito de currículo como uma construção que coloca como fundamental a formação das pessoas através da aprendizagem de um conjunto de disciplinas definidas consideradas como essenciais e uma mais valia para a sociedade onde o currículo pretende ser implementado.

Assim, nesta dissertação, o Currículo escolar é entendido como o conjunto das aprendizagens cujo ensino se pretende promover e as disciplinas que integram esse Currículo são selecionadas ou definidas em função do seu relevo e pertinência para os alunos e não da relevância das disciplinas em si, ou seja, as disciplinas selecionadas neste Currículo são escolhidas em função das necessidades dos estudantes ou das competências que se espera que eles desenvolvam através das aprendizagens destas disciplinas (Ministério de Educação, 2011, 14). A este propósito, de acordo com o documento produzido pelo Ministério de Educação da RDTL (2014, 14), os programas das disciplinas “são instrumentos do Currículo, organizadores de aprendizagens (saberes, competências, valores) que os alunos deverão alcançar”. Assim, as disciplinas são as ferramentas para se concretizarem os objetivos definidos no Currículo.

No que concerne aos objetivos do Ensino Secundário Geral de Timor-Leste, conforme definidos na Lei de Bases da Educação, nomeadamente no artigo 15.º, este nível de ensino pretende “dar sequência e aprofundar a aprendizagem adquirida no ensino básico”, permitindo, desta forma, aos alunos desenvolver as suas formações através do seguimento ou do cumprimento dos objetivos definidos no Plano Curricular do país (Ministério de Educação, 2011, 14).

Como referimos atrás, o Plano Curricular para o Ensino Secundário Geral (ESG) possibilita aos

alunos uma escolha entre duas componentes alternativas, “Ciências e Tecnologias” ou “Ciências Sociais e Humanidades”, permitindo, desta forma, introduzir algum grau de especialização que prepare adequadamente, por um lado, os alunos que pretendam prosseguir os seus estudos no Ensino Superior, tendo em vista um leque abrangente de escolha de cursos, e, por outro lado, capacitar os alunos com competências em uma das áreas para poderem desenvolver atividade profissional (Ministério de Educação, 2011, 14).

Assim, de acordo com o documento do Ministério da Educação (2011, 27), este Plano Curricular para o Ensino Secundário Geral que prevê, de certo modo, um aumento do nível da escolaridade obrigatória no país, está construído tendo em conta o aprofundamento de conhecimentos e competências já adquiridos, permitindo o seu desenvolvimento sistemático em uma das duas áreas definidas, sem prejuízo da existência de uma componente geral, comum às duas áreas. Para este fim, o Currículo está estruturado fundamentalmente à volta de três áreas principais, “a do desenvolvimento linguístico, a do desenvolvimento científico e a do desenvolvimento pessoal e social” e, para isso, cada percurso deste novo plano curricular é constituído por 11 disciplinas, sendo que uma delas, na componente das Ciências Sociais e Humanidades, é a disciplina de **Temas de Literatura e Cultura**, uma disciplina nova, introduzida pela primeira vez em Timor-Leste no Ensino Secundário, aquando da entrada em vigor deste plano curricular.

A disciplina de Temas de Literatura e Cultura é, assim, uma das disciplinas que fazem parte da componente de Ciências Sociais e Humanidades, a par da História, da Geografia e da Economia e Métodos Quantitativos. É relevante, nesta componente de formação, para além de aprofundar conhecimentos que os alunos tinham adquirido nos ciclos de formação anteriores, a introdução também de novos temas e conceitos sobre questões ligadas às Humanidades, ou seja, temas que visam sensibilizar a geração mais nova para os desafios que se vão colocando nesta área. Isto é, os alunos são preparados para serem agentes ativos do desenvolvimento mas, ao mesmo tempo, estes alunos não podem dar menos importância a questões como “a valorização dos recursos naturais, o combate contra a pobreza e a exclusão social, a defesa dos direitos humanos e da igualdade de géneros, o compromisso com a promoção da educação, da saúde e da segurança”. Ao mesmo tempo, esta componente também pretende dar um enfoque especial a questões como as interações entre diferentes culturas, procurando cultivar e sensibilizar os alunos para valores que vão ao encontro dos padrões de “liberdade, igualdade, solidariedade, tolerância e respeito pelo ambiente, capazes de criarem desenvolvimento de forma sustentável” (Ministério de Educação, 2011, 27).

Por outro lado, este mesmo documento (Ministério de Educação, 2011, 27) refere que esta área de formação também facilitará aos alunos a escolha de cursos no Ensino Superior,

designadamente cursos como Direito, Relações Internacionais, Comunicação e Jornalismo, Administração Pública, Turismo, Psicologia, Formação de Professores, entre outras áreas.

Ainda de acordo com este documento (Ministério de Educação, 2011, 27), ao definir estes objetivos para a área de Ciências Sociais e Humanidades, está, de uma forma geral, a procurar dar resposta às necessidades do país relativamente à falta de quadros qualificados para as áreas que carecem ainda de pessoas qualificadas e que são importantes para o desenvolvimento do país.

Importa sublinhar que esta componente pretende também “assegurar o desenvolvimento do raciocínio, do espírito crítico e da capacidade de reflexão”, já que se pretende “estimular o desenvolvimento de competências necessárias à compreensão e à fruição de manifestação culturais e estéticas, possibilitando igualmente a expressão artística” (Ministério da Educação, 2011, 27). Neste documento (Ministério da Educação, 2011, pp, 27 e 28), podemos ver que este aspeto é importante porque os alunos, ao conhecerem realidade timorense de uma forma mais profunda, refletirão sobre os vários aspetos da sociedade timorense, “nas suas múltiplas dimensões geográficas, sociais, históricas, económicas, antropológicas, culturais e literárias”, conduzindo, deste modo, os alunos a serem mais sensíveis e a terem mais curiosidade para conhecerem outras culturas, o que os leva a serem capazes de se adaptar e conviver com outras culturas, bem como a estar atentos às mudanças em outras esferas, como as sociais ou políticas.

De acordo com o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (Ministério da Educação, 2011, pp. 28 e 29) os objetivos definidos para a componente “Ciências Sociais e Humanidade”, embora se distingam dos das “Ciências e Tecnologias”, também se orientam para dar respostas aos objetivos gerais deste Plano Curricular, que surgem apresentados da seguinte forma:

- “1. O desenvolvimento de conhecimentos nas áreas das Ciências Sociais e Humanidades, com vista a uma maior consciencialização da riqueza e da diversidade que caracteriza o Ser Humano e o mundo (compreensão crítica da diversidade local e global);
2. A consolidação de competências linguísticas e comunicativas fundamentais para o desenvolvimento pessoal e para a participação social;
3. A valorização e consolidação de competências de leitura, de diferentes tipos, em suportes distintos e com objetivos diversificados, entendendo-a enquanto atividade que, superando largamente a mera descodificação de linguagens, implica interpretação, construção de conhecimento, avaliação e diálogo;
4. A valorização de competências de análise e de interpretação da informação com vista à intervenção em situações reais, à construção de conhecimento e à formação pessoal e

social;

5. A valorização de uma cultura humanística e consolidação de valores individuais e comunitários conducentes a atitudes de cidadania;
6. A promoção da reflexão sobre a identidade nacional a partir do conhecimento aprofundado de Timor-Leste e da posição do país no contexto mundial e das relações políticas, sociais, económicas e culturais entre as diferentes sociedades e civilizações;
7. O desenvolvimento da capacidade de análise, formulação e resolução de problemas do foro socioeconómico, alargando formas de pensar e perspetivar relações e contextos sociais”.

Relativamente à disciplina de Temas de Literatura e Cultura, trata-se, como referimos, para o sistema de Ensino Secundário Geral (ESG) em Timor-Leste, de uma nova disciplina introduzida neste Plano Curricular. O programa desta disciplina está “organizado em torno de grandes núcleos temáticos relevantes (identidade nacional; mundo sustentável e paisagem natural; família e afetos; arte e literatura, entre outros)” (Ministério de Educação, 2011, 51). Assim sendo, o programa desta unidade curricular baseia-se num conjunto muito diverso de textos, com especial incidência nos literários, mas incluindo também textos não literários de origem diversa. A escolha dos textos apresentados também representa a diversidade de “origens, geográficas e culturas, representativos de distintas línguas, literaturas e culturas” (Ministério de Educação, 2011, 51). Esta disciplina pretende também dar um enfoque especial ao mundo lusófono, procurando, desta forma, dar a conhecer aos alunos culturas e literaturas diferentes para permitir que estes alunos possam fazer uma comparação da realidade timorense com as dos demais, sobretudo as do mundo lusófono (Ministério de Educação, 2011, 51).

Podemos, igualmente, constatar que a opção pela inclusão no programa de diferentes textos, de vários temas, géneros e tipologias, tem como objetivo permitir aos alunos desenvolverem capacidades de leitura alargadas, sem esquecer, igualmente, as competências ao nível da compreensão e expressão oral e escrita, uma vez que o reconhecimento ou a classificação dos textos de acordo a sua tipologia implica a análise, reflexão e debate (Ministério de Educação, 2011, 51).

No que diz respeito aos conteúdos, de acordo com este Plano Curricular (Ministério de Educação, 2011, 51), esta disciplina pretende incentivar ou criar condições para que os alunos possam começar a reconhecer a literatura timorense na sua forma escrita, desenvolvendo igualmente competências ao nível da escrita de textos variados, sendo por isso que, nos conteúdos desta disciplina, “privilegiar-se-á o estudo e a sistematização das diferentes tipologias textuais (crónica, ensaio, ...) e modos de expressão (descrição, narração, diálogo,

argumentação)”.

Este mesmo documento refere que os textos literários estudados são “textos representativos dos modos narrativo, lírico e dramático” e, ao mesmo tempo, estes textos serão objeto de análise e reflexão quanto à especificidade estética e comunicativa de cada um deles, o que permitirá aos alunos terem a capacidade de distinguir os diferentes modos de discurso literário (Ministério de Educação, 2011, 51).

Relativamente à seleção de textos e autores, dá-se relevância sobretudo às épocas moderna e contemporânea (séculos XX-XXI), sem, contudo, esquecer a importância das literaturas orais e tradicionais, designadamente no contexto de Timor-Leste, a partir de atividades como a leitura, análise ou interpretação de textos de alguns dos modos de expressão mais representativos, através das recolhas dos textos já publicadas. Ao mesmo tempo, para a lecionação da unidade relativa à literatura tradicional oral, é aconselhada também a promoção em sala de aula de atividades que visam a seleção dos textos de cada comunidade onde esta disciplina é lecionada, mas sempre sob a orientação dos professores, com vista a adequar os textos trabalhados ao contexto de cada aluno, tornando-os mais significativos e relevantes. Esta atividade é bastante pertinente porque pretende, para além de dar conhecer aos alunos a literatura dessas comunidades, também divulgar e valorizar a cultura desses contextos que ainda se encontra por registar, estudar e promover (Ministério de Educação, 2011, 52).

O programa desta disciplina tem como principal objetivo, de acordo com este documento, dar relevância à literatura das comunidades do universo lusófono, privilegiando o estudo da literatura timorense e dos outros países da Comunidade dos Países da Língua Oficial Portuguesa, como a brasileira e a dos países africanos que têm o português como a língua oficial, pretendendo, desta forma, aumentar as referências dos estudantes e, por outro lado, incentivar o estudo comparativo das produções literárias dos vários países representados. (Ministério de Educação, 2011, 52)

Esta disciplina procura também valorizar e dar conhecer de forma consistente a literatura timorense em língua portuguesa produzida por autores timorenses, sendo os mais destacados Fernando Sylvan, João Aparício, Luís Cardoso, entre outros. Procura também, de forma continuada ao longo dos três anos do Ensino Secundário Geral, dar relevância às obras de outros autores (Sophia de Mello Breyner; Ruy Cinatti...) que falam sobre a realidade timorense tanto do ponto de vista da História, como da cultura ou da literatura (Ministério de Educação, 2011, 52), permitindo o conhecimento de outras vozes que se debruçaram sobre este contexto.

Pode, deste modo, considerar-se que esta disciplina, ao ter um programa de estudo que dá a conhecer aos estudantes a particularidade de vários países e povos, das obras de diferentes autores e da diversidade de textos escolhidos, ajudará os alunos a desenvolverem a capacidade

de fazer a distinção entre textos e a reconhecer a realidade do mundo literário, sobretudo o contemporâneo e, ao mesmo tempo, estes alunos terão também a capacidade de ter uma visão crítica sobre o que se passa ao seu redor e da constante mudança que vai ocorrendo devido ao impacto da globalização, tendo em vista que estes alunos vão conhecendo mais realidades e os fatores gerados por essas mudanças (Ministério de Educação, 2011, 52).

Em resumo, de acordo o Ministério de Educação (2011, pp. 52 e 53), a disciplina de Temas de Literatura e Cultura está pensada de modo a permitir aos alunos:

- “Desenvolver e aprofundar a capacidade de análise e de interpretação textuais;
- Assumir o papel de ouvinte atento e de interlocutor cooperativo em situações de comunicação, em função de graus diversos graus de formalidade e/ou de intencionalidade;
- Expressar-se oralmente e por escrito, de forma confiante, coerente, autónoma e criativa;
- Descobrir e valorizar a multiplicidade de dimensões da experiência humana, através do acesso ao património escrito, enquanto arquivo vivo da expressão cultural, científica e tecnológica da Humanidade;
- Articular algumas dimensões da literatura: sociocultural, histórica e estética;
- Identificar traços distintivos de modos e géneros literários;
- Refletir criticamente acerca das potencialidades da literatura ao nível da representação de uma determinada visão do mundo;
- Caracterizar a dupla natureza do fenómeno literário, simultaneamente reconhecendo os seus poderes de transformação social e a sua autonomia enquanto obra de arte;
- Identificar valores culturais, estéticos, políticos e religiosos subjacentes ao texto literário.”

4. Programa da disciplina de Temas de Literatura e Cultura 10.º

Ano de Escolaridade.

4.1. Apresentação

O programa de Temas de Literatura e de Cultura para o 10.º ano do Ensino Secundário Geral de Timor-Leste, inserido no Plano Curricular anteriormente apresentado, foi desenhado de forma integrada para que os alunos possam adquirir competências para a leitura de diferentes tipologias textuais, sobretudo do discurso literário (RDTL – ME, 2013, p.13). De acordo com este programa (2013, p. 13), esta disciplina pretende que o aluno desenvolva competências de leitura de textos de diferentes tipologias por forma a estimular “capacidades judicativas e valorização estética e encoraje a produção oral e escrita”. Contudo, o programa para o 10.º foca-se principalmente nos temas em que o aluno consolida a capacidade comunicativa geral (RDTL-ME, 2013, p. 13), apresentando propostas que se centram na diagnose e no estabelecimento de um conjunto de princípios básicos relativos às competências de leitura, com progressiva incidência na literária.

Assim sendo, o programa desta disciplina também parte do princípio de que o estudo do texto literário é uma forma de afirmar a identidade e de valorizar a cultura, portanto o programa não está desenhado apenas para que o aluno aumente e consolide as suas competências específicas, mas também, ao mesmo tempo, que desenvolva a capacidade de ser criativo e de desenvolver o espírito crítico, entre outras capacidades (RDTL-ME, 2013, p. 13)

Tal como mencionamos acima, o programa desta disciplina é direcionado, sobretudo, para o desenvolvimento de competências individuais de leitura, por isso, o programa centra-se no estudo e análise crítico-comparativa de vários tipos de textos literários e não literários assim como no património literário tradicional oral de Timor-Leste, procurando dar relevância à expressão oral do país e, ao mesmo tempo, dar também destaque à relação preferencial cultural de Timor-Leste com o mundo lusófono, tendo em vista que partilha com ele uma língua em comum que é a língua portuguesa (RDTL-ME, 2013, p. 13).

Ao mesmo tempo, o programa também privilegia o estudo de textos de autoria timorense ou de textos relacionados com Timor-Leste, tendo em conta que o estudo destes textos, por um lado, ajuda o aluno a ter uma base para conhecer outras realidades e culturas e, por outro lado, permite ao aluno ter um conhecimento sobre o património cultural do seu próprio país de uma forma mais profunda que, conseqüentemente, leva o aluno a ter mais afinidade com a sua cultura e a ter também a capacidade de poder distinguir ou ver as semelhanças da(s) cultura(s)

das várias regiões do país (RDTL-ME, 2013, p. 13).

4.2. Estrutura e organização das unidades temáticas

Constatamos que, em relação à Estrutura e Organização das Unidades Temáticas, o programa para o 10.º de escolaridade pretende dar relevância ao estudo de dois principais temas (RDTL-ME, 2013, p. 14). Deste modo, o programa divide-se em duas principais partes: a primeira parte tem a ver com a preparação prévia dos alunos, nomeadamente a consolidação de competências linguísticas e comunicativas, incluindo uma unidade de diagnose, bem como a introdução às questões da leitura literária, da lusofonia e da identidade, e a segunda parte apresenta e explora temas sobretudo relacionados com o conhecimento da tradição literária de Timor e a relevância desse estudo numa perspetiva comparativa que, neste caso, permite relacionar a literatura de Timor-Leste com as demais, designadamente as do mundo lusófono (RDTL-ME, 2013, p. 14), sem esquecer as reescritas contemporâneas desse património oral.

De acordo com este programa (2013, p. 14), o que se pretende atingir com o estudo destes temas é, por um lado, que os estudantes conheçam a sua própria literatura e, por outro lado, que este conhecimento sirva como base para abrir os horizontes do aluno sobre a literatura de outros países, sobretudo dos países que pertencem ao mundo lusófono, através da comparação e da identificação do que une ou que distingue a literatura e a cultura de Timor-Leste da do mundo lusófono, numa perspetiva histórica e, ao mesmo tempo, sincrónica. A segunda parte centra-se no estudo de textos literários, ainda que possa ser complementada com o estudo de textos jornalísticos, de divulgação científica ou ensaísticos (RDTL-ME, 2013, p. 14), numa tentativa de diversificação das propostas textuais com as quais os alunos tomam contacto, sobretudo tendo em conta a pouca tradição do contacto com o texto impresso e fraca difusão do livro e de outros suportes de leitura no país.

Neste documento, podemos verificar que estas duas grandes partes estão divididas em várias unidades temáticas, que se dividem, posteriormente, em subunidades ou subtemas. Assim, encontramos a unidade temática 1, que inclui uma subunidade de Diagnóstico e outra relativa ao Projeto Individual de Leitura; a unidade temática 2, intitulada Identidade e Tradição; e a unidade temática 3, designada Tradição e Modernidade: Ecos, Revisitações, Reescritas (RDTL-ME, 2013, p. 14).

Deste modo, podemos ver que, no Subtema de Diagnóstico, os conteúdos focam-se sobretudo na avaliação prévia das competências do aluno por forma a poder colmatar eventuais lacunas ou dificuldades anteriores, designadamente na “compreensão e da expressão orais, da leitura e da escrita” (RDTL-ME, 2013, p. 14). Pretende-se com este diagnóstico perceber se o aluno ter um bom nível de compreensão oral, ou seja, se o aluno é capaz de perceber o que o interlocutor

pretende transmitir e a capacidade de distinguir a mensagem transmitida. Dito de outro modo, se o aluno consegue distinguir se a mensagem transmitida pelo interlocutor é por exemplo, um relato dos factos, uma opinião, uma sugestão, um conceito ou uma mensagem (RDTL-ME, 2013, p. 14).

A par do diagnóstico da compreensão oral, efetua-se também o diagnóstico da expressão oral por forma a saber se o aluno apresenta um discurso que corresponde ao tema ou ao interlocutor e saber se o aluno consegue exprimir e argumentar os seus pontos de vista (RDTL-ME, 2013, p. 14).

Para além da realização destes dois diagnósticos, o programa também propõe o diagnóstico de leitura, de modo a saber se o aluno consegue ler com clareza e compreende os significados das palavras e a ideia ou os conteúdos do texto lido. Por fim, propõe-se também a realização do diagnóstico da expressão escrita, por forma a compreender se o aluno é capaz de

- “Dominar técnicas fundamentais de escrita compositivas;
- Organizar o texto em períodos e parágrafos, exprimindo apropriadamente os nexos temporais e lógicos;
- Escrever com correção ortográfica, morfológica e sintática;
- Usar vocabulário apropriado, preciso e variado;
- Aplicar corretamente as regras básicas de pontuação e de acentuação;
- Exprimir gostos pessoais e dar contas das leituras feitas;
- Sintetizar o conteúdo de textos lidos” (RDTL-ME, 2013, p. 14).

A par da realização dos diagnósticos acima referidos, o programa propõe também o exercício de atividades práticas nas quais se desenvolvem atividades como o diálogo e a discussão; a atividade de leitura das várias tipologias de textos e resumo dos mesmos e a prática da escrita de várias tipologias de textos (RDTL-ME, 2013, p. 14).

No Subtema 2 da Unidade 1, os conteúdos dão relevância a três assuntos principais: a leitura individual, tipologias de leitura e a funcionalidade de leitura, ou seja, procura diversificar as relações dos alunos com os textos, propondo vários tipos de leitura diferentes (ler para se divertir, ler para adquirir conhecimento ou para ter opinião ou posição sobre algo) (RDTL-ME, 2013, p. 15).

No que se concerne às metas de aprendizagem deste Subtema, pretende-se que o aluno seja capaz de mobilizar conhecimentos prévios diversificados sobre leitura, de modo a pesquisar, seleccionar e aplicar informação. Atendendo ao subtema em questão, é igualmente relevante que

seja capaz de selecionar textos/livros para o seu projeto individual de leitura tendo em conta os seus gostos e interesses e defina, de acordo com várias propostas, o seu método de trabalho na construção de um projeto e de um percurso individual e pessoal de leitura (RDTL-ME, 2013, p. 15).

Para o cumprimento destes objetivos, o programa apresenta um conjunto de atividades práticas suscetíveis de desenvolvimento que incluem:

- A elaboração de um projeto de trabalho de leitura individual;
- A discussão sobre o trabalho a desenvolver, incluindo os critérios de avaliação, com registo das ideias principais e dos pontos de vista em debate;
- A planificação das atividades com recurso a um cronograma simples, incluindo a enumeração das etapas;
- E um registo escrito, sob a forma de um compromisso, do trabalho a desenvolver (RDTL-ME, 2013, p. 15).

Por último, podemos ver que esta Unidade também inclui um Subtema 3 que enfatiza quatro principais conteúdos: o texto literário e não-literário; algumas tipologias textuais relevantes tais como textos didáticos ou científicos; textos jornalísticos; texto de opinião e texto publicitário ou outros textos como o *cartoon*, a imagem ou a banda desenhada; os objetivos comunicativos e as características destes textos, ou seja, se este ato comunicativo visa em informar, persuadir, comentar ou dar uma opinião (RDTL-ME, 2013, p. 15). Ainda de acordo com este programa (RDTL-ME, 2013, p. 16), este Subtema também coloca em evidência a questão dos protocolos de escrita que consistem na “planificação de texto, redação, revisão, convenções e regras do discurso escrito, coerência textual e adequação aos objetivos, destinatário e contexto comunicativo”.

No que concerne às metas definidas para este Subtema, pretende-se que o aluno adquira as seguintes competências:

- conseguir ler um texto e identificar as informações precisas;
- recolher as informações solicitadas;
- basear-se nas regras específicas e utilizar as técnicas existentes para o tratamento de informações recolhidas;
- saber identificar os diferentes tipos de textos, distingui-los através das formas, dos conteúdos e do propósito dos textos que são objeto de leitura;
- ter a capacidade de ler um texto com um olhar crítico por forma a poder tirar conclusões sobre ele, o que inclui a identificação dos conteúdos ou daquilo o texto tenciona provar ou informar e da forma como o texto expõe este propósito, isto é, a metodologia

escolhida para o efeito. Espera-se que o aluno, ao fazer uma leitura crítica, seja capaz de formular hipóteses que visam ser confirmadas ou infirmadas com a leitura do texto;

- desenvolver a capacidade de distinguir diferentes tipos de textos;
- ter a capacidade de redigir um texto de acordo com a forma e os critérios de uma tipologia específica (RDTL-ME, 2013, pp.15 e 16).

Relativamente às atividades práticas planeadas para este Subtema, estão previstos trabalhos em torno das três etapas do processo de leitura. Em primeiro lugar, temos a pré-leitura, que consiste em escolher e selecionar os diferentes tipos de textos de acordo com as várias tipologias de textos existentes e, ao mesmo tempo, faz-se também uma análise dos contextos que motivam os textos a serem produzidos e publicados por forma a conhecer os seus propósitos comunicativos (RDTL-ME, 2013, p. 15). Nesta atividade de pré-leitura, realiza-se também uma “análise dos elementos paratextuais (...) as imagens; ilustrações; tipo de suporte; mancha gráfica” por a forma a saber as suas funções ou aquilo que representam ou significam nos textos (RDTL-ME, 2013, p. 15). Em segundo lugar, realiza-se a etapa de leitura propriamente que consiste na descodificação e interpretação de textos diferenciados com diferentes graus de dificuldade para treinar a habilidade do aluno em conseguir, perante estas circunstâncias, selecionar e organizar as informações precisas ou mais importantes e realiza-se também uma análise crítica e reflexão sobre os textos que são objetos da leitura (RDTL-ME, 2013, p. 15). Por fim, ocorre a etapa de pós-leitura, que pode consistir em fazer comparação dos vários textos e temáticas, em identificar as características de cada texto assim como o propósito final de cada um. Na atividade de pós-leitura realiza-se também a discussão acerca do texto ou tema apresentado no texto com outros alunos e, por último, prevê-se também a atividade de redigir um texto em forma de notícias, crónicas, reportagem, tendo como objetivo ser divulgado na escola através dos meios existentes. Para além disso, pretende-se também que entre os alunos ou escolas se realizem trocas de correspondência, seja sob a forma de cartas ou emails, nos quais se redigem experiências pessoais ou outros temas selecionados para o efeito (RDTL-ME, 2013, p. 16).

4.3. Relevo da Unidade Temática sobre Identidade e Tradição

Esta Unidade integra quatro principais temas que são as seguintes:

- Literatura Tradicional de Expressão Oral (LTO): procura mostrar aos alunos as origens da literatura, apresentando a sua génese e evolução assim como as características e as funcionalidades dos textos. Para além de procurar também mostrar os modos e os géneros da LTO, pretende também esclarecer as questões ligadas às versões e variantes, ou seja, se os textos apresentados são o resultado de omissão, de acréscimo ou produto

de inovação e por outro lado, estudar os conceitos de motivo e ciclo;

- Formas e gêneros da Literatura de Expressão Oral (LTO): pretende-se definir e distinguir conceitos como o mito, a lenda, o conto e a fábula.
- Ciclos temáticos e motivos mais frequentes: procura-se identificar a presença recorrente de determinados animais, de elementos natureza, de temas específicos e valores;

Conto Maravilhoso: estudo desta tipologia textual e das suas características (RDTL-ME, 2013, p. 17).

Para além dos principais temas acima referidos, aborda-se também nesta unidade a questão dos instrumentos de leitura crítica que consistem, em primeiro lugar, nas noções de narratividade, ou seja, clarificar de forma clara as categorias da narrativa tais como as personagens, ação, tempo, espaço, narrador e narratário e, por outro lado, mostrar como a narrativa se organiza e se estrutura assim como o seu desenvolvimento (RDTL-ME, 2013, 17).

Em segundo lugar, são trabalhados aspetos mais formais, como os “organizadores discursivos” e os “recursos expressivos e figuras de estilo”, tanto os de natureza fonológica, como os de natureza morfosintática e semântica (idem).

Quanto às metas definidas para esta Unidade, podemos destacar, como mais relevantes, as seguintes:

- Saber identificar os diferentes tipos de textos da tradição oral, assim como saber classificar estes mesmos textos de acordo como o género de cada um, baseando-se nas características temáticos-formais de cada texto;
- Saber recontar textos da tradição oral;
- Identificar os temas e motivos mais frequentes nos textos da literatura tradicional oral;
- Reproduzir textos da tradição oral;
- Analisar textos da tradição oral, tomando como ponto de referência as características mais relevantes e os modelos de composição mais frequentes;
- Reconhecer a estrutura de textos narrativos;
- Constatar ou reconhecer marcas de oralidade no texto tradicional;
- Identificar os diferentes registos de língua;
- Reconhecer os textos que têm a origem na LTO;
- Questionar as relações existentes entre a LTO e a literatura de autor;

- Refletir sobre o impacto estético, pedagógico e ideológico das reescritas da tradição (RDTL-ME, 2013, p.17)

Relativamente às atividades práticas programadas para esta Unidade, constatamos também o reforço e a insistência numa prática de leitura realizada em três etapas. Em primeiro lugar, realiza-se a pré-leitura, associada à recolha e transcrição de textos da tradição oral através do contacto com familiares ou amigos, assim como a recolha de outros materiais relacionados com os rituais, as práticas ancestrais ou crenças tradicionais. Para além desta atividade, os alunos são aconselhados a fazer uma análise comparativa de títulos que visam identificar os componentes, ciclos ou motivos que são mais regulares. Espera-se que, nesta atividade de pré-leitura, os alunos usem a análise e a interpretação dos títulos de textos para conseguirem formular hipóteses de interpretação, realizando antecipações sobre o conteúdo do texto. Os alunos são igualmente estimulados a fazer reflexão relativamente à génese e as características da LTO e, ao mesmo tempo, esta reflexão deve tomar em consideração também o contexto destes mesmos alunos (RDTL-ME, 2013, p. 17)

Em segundo lugar, realiza-se a atividade de leitura propriamente dita, na qual se propõe a leitura de textos da tradição oral e estes textos devem ser analisados e interpretados por forma a identificar os temas e os motivos, assim como o conteúdo mais relevante dos textos. O objetivo do trabalho de leitura e interpretação é também caracterizar as personagens, identificar o espaço e o tempo, e reconhecer os símbolos que aparecem mais frequentemente. No mesmo sentido, a atividade de leitura pode também permitir identificar as marcas do discurso oral e da sua fixação escrita, sendo igualmente possível realizar a análise comparativa de diferentes variantes de textos da tradição oral. A outra atividade que se pode fazer nesta etapa é fazer comparação dos textos da LTO com textos contemporâneos, podendo igualmente propor-se a realização de exercícios de reescrita dos textos, de modo a identificar as marcas de contemporaneidade seja cultural, linguística ou outras (RDTL-ME, 2013, p. 17).

Em terceiro lugar, surgem a etapa da pós-leitura, onde se propõe aos alunos recriar textos da tradição oral, além de criar contos, baseando-se na tradição do país. Tem especial relevo neste processo de criação destes textos a proposta da sua divulgação na comunidade escolar e até mais alargada, permitindo a sua apropriação por parte de um público alargado e diversificado (idem).

4.4. Unidade Temática Tradição e Modernidade: ecos, revistações, reescritas

Os conteúdos programados para esta unidade abordam, em primeiro lugar, a reescrita da Tradição, explorando os conceitos de oratura e literatura. Para a abordagem deste tema, apresentam-se conceitos-chave como popular e popularizante, para além do estudo fundamentado em exemplos concretos da recuperação intertextual dos géneros tradicionais pela

literatura, como o conto popular e maravilhoso, a lenda, a fábula, o mito, além de textos do romanceiro e do cancionero tradicionais (RDTL-ME, 2013, p. 18)

Em segundo lugar, o programa propõe ao estudo de a literatura como prática social, ou seja, como instituição literária. Assim sendo, por forma a esclarecer melhor este tema, abordam-se dois aspetos principais, isto é, “a literatura popular, tradicional, oral versus literatura culta, consagrada ou institucional” (citação, 18) e o o conceito cânone literário, ou seja, ter conta o processo de legitimação literária, assim o relevo da memória e da renovação do sistema literário (RDTL-ME, 2013, p. 18).

Em terceiro lugar, o programa propõe-se estudar a figura do autor, isto é, pretende procurar identificar se o texto é de autoria individual ou coletiva ou se o autor se apresenta como anónimo ou utiliza o nome fictício.

Em último lugar, o programa destaca a intertextualidade, possivelmente o conteúdo mais complexo previsto para este ano letivo, propondo uma abordagem integrada dos seguintes aspetos: a definição da intertextualidade e das suas modalidades, nomeadamente os conceitos de citação, alusão e plágio. Para além destas abordagens, fala-se também da relevância do diálogo entre textos, seja em modo de “imitação, homenagem, inversão paródica, colagem, pastiche (idem).

No que diz respeito às metas de aprendizagem, este programa pretende que, no final da abordagem dos temas acima referidos nesta unidade, os alunos sejam capazes de:

- “reconhecer a tradição – patrimonial, popular, literária – como um substrato identitário e um terreno recetivo à recriação transformadora.
- Identificar a assimilação transformadora da herança tradicional (género, temas, motivos) em textos literários de autoria culta.
- Caracterizar os efeitos e a intenção dos processos de reconfiguração ficcional do texto tradicional em alguma produção literária lusófona contemporânea em atividades de leitura metódica comparativa.
- Evidenciar a relevância diegética e simbólico-ideológica de distintas categorias da narrativa no texto literário, confrontando-a com o respetivo intertexto oral tradicional.
- Inferir os códigos socioculturais e os sistemas éticos subjacentes aos distintos contextos literários em que se concretiza a expressão lusófona, reconhecendo a valorização transversal, nas respetivas culturas tradicionais e nos textos em que ela se encontra plasmada, de conceitos de natureza etno-antropológica (ancestralidade, magia, infância, morte, etc.).

- Explicitar a dimensão da institucional da prática literária e descrever a dinâmica de legitimação social que lhe subjaz.
- Apontar a identificação do autor como propriedade definidora do texto literário consagrado, confrontando-a com a criação anónima coletiva que tipifica a poética do texto tradicional.
- Distinguir autor empírico e autor textual” (RDTL-ME, 2013, p. 18).

Relativamente às atividades práticas, pretende-se fundamentalmente fazer a análise comparativa de textos tradicionais orais e de textos literários. Deste modo, a atividade de leitura continua a surgir dividida em três partes:

- as atividades de pré-leitura que podem consistir em fazer pesquisa em torno de uma informação ou assunto relacionado com um aspeto específico, seja sobre um autor ou texto, e debate ou discussão, em pares, sobre assuntos relacionados com o texto, sob a orientação de professor. Para além da discussão, os alunos formulam hipóteses interpretativas também a partir do título de texto, além de outras atividades construção de hipóteses interpretativas possíveis. Por fim, pretende-se também, nesta etapa, identificar e explicar as funções dos “elementos paratextuais (título, subtítulo, prefácio, posfácio, epígrafe, dedicatória, incipit, explicit), icónicos (imagens, ilustrações), ótico-grafémicos (distribuição tipográfica, organização espacial do texto)” (p. 18)
- as atividades de leitura podem consistir em fazer leitura de vários tipos e com objetivos variados, desde a identificação da informação macrotextual (skimming) à microtextual (scanning). Outras possibilidades de leitura enunciadas no documento são a leitura coral, dramatizada, recitativa e alternada ou a leitura silenciosa individual.
- as atividades de pós-leitura podem consistir na escrita expressiva ou de forma criativa, com ou sem a orientação de professor, propondo-se também a atividade de reescrita de contos tradicionais, lendas ou fábulas, alterando o contexto de tempo ou espaço ou outras alterações como o papel e o estatuto das personagens (RDTL-ME, 2013, p. 18)

4.5. Orientação metodológicas específicas da disciplina

De acordo com o programa para esta disciplina (RDTL-ME, 2013, p. 34), a sua operacionalização coloca o aluno como ponto principal de aprendizagem, centrando no desenvolvimento das suas competências, sobretudo na capacidade de ler e interpretar, compreendo o seu conteúdo e relacionando-o com a forma, documentos escritos tanto literários como não literários. Neste sentido, o papel assumido pelo professor neste processo deve ser o de

se apresentar como “um modelo leitor”, ou seja, alguém que é experiente e tem capacidade para orientar o processo de aprendizagem do aluno a fim de este poder melhorar e progredir as suas competências até à sua autonomização.

Perante este facto, a operacionalização deste programa atribui ao professor a tarefa de ajudar o aluno a ultrapassar as suas dificuldades, apresentando temas, referências ou sugestões que o aluno desconhece, ou seja, não se pretende que o professor foque toda a sua prática na explicação teórica dos conteúdos, uma vez que deve caber ao aluno um papel ativo e empenhado no processo de aprendizagem, desenvolvendo a capacidade de questionar e de interrogar, assim como a capacidade de procurar compreender os textos que não conhece, procurando, através de iniciativas próprias e diversificadas, estratégias de remediação que o ajudem na compreensão dos conceitos que desconhece e dos sentidos ou da mensagem que o texto transmite (RDTL-ME, 2013, p. 34).

De acordo com este documento ((RDTL-ME, 2013, p. 34), “o processo de descoberta progressiva do universo literário” requer uma relação pessoal do leitor, neste caso do aluno, com o texto, a formulação de hipóteses interpretativas, a interpretação pessoal do aluno e o desenvolvimento de atividades de escrita sob orientação e com ideias fundamentas sobre o texto lido. Para este fim, o aluno deve ser orientado ou incentivado para a leitura pessoal, assim como para o trabalho de pesquisa, procurando fontes secundárias acerca do texto, por forma a conhecer mais sobre o mesmo, de modo a fundamentar as considerações finais que realiza.

O trabalho de pesquisa é incentivado neste programa porque ajuda o aluno a ter competências de leitura de textos diferentes, assim como a capacidade de selecionar a informação mais relevante, o que, para além de aumentar o conhecimento do aluno, também o ajuda a desenvolver hábitos e métodos de estudo (RDTL-ME, 2013, p. 34).

Ainda de acordo com este documento (RDTL-ME, 2013, p. 34), a aula deve ser um espaço de liberdade e de criatividade, onde os gostos e os interesses pessoais são tidos em conta e considerados, desde que devidamente justificados (Idem).

Importa realçar que, ao nível das Orientações Metodológicas, é dada grande relevância às atividades de leitura (RDTL-ME, 2013, p. 34), apresentando diversas propostas e formas diversificadas de a promover. A razão desta escolha tem a ver com o facto de um só tipo de leitura não conseguir estabelecer a relação entre o leitor e o texto, tendo em conta que cada aluno tem as suas preferências e gostos pessoais. Assim, cabe, desta forma, ao professor sugerir outras formas de leitura como “ouvir ler; leitura para informação e estudo; leitura silenciosa (individual); leitura em voz alta; leitura expressiva; leitura coral (em grupo); leitura dramatizada; leitura orientada; leitura recreativa; leitura extensiva versus leitura intensiva; leitura global versus leitura aprofundada” (RDTL-ME, 2013, p. 34).

De acordo com este programa (RDTL-ME, 2013, p. 35), a escolha da modalidade de leitura é condicionada pelo objetivo que se pretende atingir, tendo em vista que a leitura pode ser efetuada por motivos recreativos ou por prazer, poder ser uma leitura informativa ou “ler para saber mais”, ou “leitura formativa, analítica e crítica (ler para estudar, analisar, interpretar e refletir)”. Este programa adianta ainda que estas modalidades devem ser introduzidas na prática letiva e nas rotinas pedagógicas junto dos alunos, por forma a que estes consigam ter uma relação mais próxima com os textos e vão paulatinamente desenvolvendo gosto e hábitos de leitura, um dos principais objetivos da criação desta disciplina no plano curricular.

No âmbito das orientações metodológicas, insiste-se também nas três etapas programadas de exploração da Leitura, nomeadamente:

- a etapa de pré-leitura pretende despertar os conhecimentos dos alunos acerca dos assuntos ou dos textos prestes a ser objeto de leitura de forma a criar expectativas, tendo em vista que é essencial que haja uma predisposição do aluno em relação ao texto e ao seu conteúdo. Dito de outro modo, esta etapa pretende criar curiosidade e vontade dos alunos para a leitura de texto;
- a etapa da leitura propriamente deve ser realizada de forma a ajudar ou a tornar mais fácil a compreensão do texto, sobretudo a compreensão das informações mais relevantes ou daquilo que é mais essencial como (identificar o tema; caracterizar personagens, analisar o estilo, etc.). Nesta etapa, o guião de leitura, construído tendo em conta a identificação dos temas mais importantes, condiciona de forma importante o processo de leitura porque encaminha o aluno para a compreensão do texto e, ao mesmo tempo, ajuda também o aluno a autonomizar-se no processo de interpretação, permitindo-lhe ser ele a fazer o guião para um outro texto.
- a etapa da pós-leitura não se foca apenas na leitura mas inclui a interpretação mais global e podendo incluir também a escrita e a expressão oral. Esta etapa tem como principal objetivo fazer com que o aluno faça reflexão, organize as informações mais relevantes e verifique se as expectativas ou perguntas formuladas antes da leitura são confirmadas ou não. Nesta etapa, os alunos são também incentivados para darem as suas opiniões pessoais acerca do texto.

A disciplina de Temas de Literatura e Cultura tem, para além dos objetivos que temos vindo apresentar e a comentar neste trabalho, um outro objetivo transversal, ajudando na consolidação da aprendizagem dos alunos da língua portuguesa, aumentando a sua proficiência oral e escrita. Nesse sentido, podemos constatar que a seleção dos textos incluídos no manual que foi elaborado para implementar este programa para esta disciplina visa também responder este objetivo e, para além disso, o professor deve também saber encontrar outros textos adequados que sejam interessantes para os alunos lerem. Assim sendo, a escolha dos textos a ler deve

preencher estes critérios:

- “Qualidade literária;
- Integridade – privilegiar textos completos em detrimento de fragmentos ou de adaptações;
- Progressão – partir de textos mais simples e, talvez, mais breves, para textos mais complexos e mais extensos, naturalmente mais exigentes em termos de interpretação;
- Diversidade e Representatividade – seleção de textos de diferentes tipologias – incluindo os não literários – e procedentes de diferentes línguas e culturas;
- Intertextualidade – seleção de textos e obras que dialoguem entre si, recuperando temas, motivos, alusões ou paródias, chamando a atenção para o cariz simultaneamente singular e integrativo de textos;
- Identificação – seleção de obras ou textos significativos, sob diferentes pontos de vista, para o aluno e em função da sua experiência de vida;
- Acessibilidade – seleção de textos tendo em conta a sua existência e disponibilidade no contexto educativos específico” (RDTL-ME, 2013, p. 36).

Neste programa, podemos verificar que a escolha de textos, tanto literários como não literários, é consideravelmente alargada, ou seja, nas aulas de Temas de Literatura e Cultura encontraremos trabalhados os seguintes textos literários:

- “narrativas literárias em língua portuguesa (de Portugal, dos países de língua oficial portuguesa, traduções de literatura universal...)
- Literatura popular e tradicional (cancioneiro, romanceiro, contos, mitos, fábulas, lendas...)
- Narrativas juvenis de diferentes tipos (realistas, de mistério, de aventura, fantásticas, de ficção científica)
- Banda-desenhada e /ou narrativas gráficas
- Textos dramáticos
- Poesia, textos de canções crónica
- Relatos de viagens
- Géneros biográficos (autobiografias, diários, memórias)

Relativamente aos textos não literários, encontraremos os seguintes textos:

- “Ensaios; discursos

- Textos jornalísticos (notícia, reportagem, texto de opinião, crónica, revisão crítica, entrevista)
- Relatos de viagem
- Texto de cariz pedagógico ou divulgativo, nomeadamente os manuais escolares; excertos de textos de divulgação científica; textos de obras de referência (enciclopédias e dicionários)
- Material informativo e publicitário diversificado (folhetos, brochuras, publicidade escrita)
- Textos de comunicação de tipo variado (cartas, correios eletrónicos, convites, avisos, recados)
- Textos destinados à comunicação digital (blogue, fórum, comentários)
- Textos usados para compilar informação (índices, ficheiros, catálogos, glossários) ou para a organizar, sintetizar e sistematizar (roteiros, sumários, legendas, notas, esquemas, planos)” (RDTL-ME, 2013, p. 37).

4.6. Novos recursos didáticos a implementar

É de reconhecer que a realidade das escolas do país apresenta inúmeras limitações e constrangimentos à ação do professor e ao processo de aprendizagem, com relevo para a carência de recursos didáticos e materiais de apoio à lecionação. A inexistência de bibliotecas e salas de leitura na esmagadora maioria das escolas públicas, a falta de livros e de materiais de leitura e apoio e as condições físicas das escolas são apenas algumas das características da realidade do ensino em Timor-Leste, apesar das melhorias já introduzidas e das expectativas de que a situação venha a melhorar no futuro próximo. Assim, podemos encontrar neste programa algumas sugestões de recursos alternativos e complementares que têm em conta a realidade existente e que são essenciais para o processo de aprendizagem, nomeadamente para a ação dos professores e para a aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, de acordo com este programa, as sugestões de recursos didáticos englobam os seguintes materiais:

- Material de uso quotidiano – os alunos devem ter materiais essenciais como caderno diário e a escola deve disponibilizar condições básicas, como a sala de aula com quadro, o manual, fichas de trabalho, etc.
- Material técnico de apoio – as escolhas devem ter à sua disposição materiais como computadores que tenham a ligação com a internet, impressoras, vídeos e retroprojektor,

etc.

- Material de recolha e de divulgação de produções de alunos – as escolhas devem incentivar ou darem sugestões para os alunos criarem, por exemplo, o jornal de turma ou de escola ou o jornal de parede.
- Instrumentos de apoio ao ensino e à aprendizagem – o programa refere-se aos livros de apoio, como gramáticas, dicionários e outras de obras que servem como referências, nomeadamente para atividades de consulta e pesquisa para eventuais trabalhos desenvolvidos pelos alunos.
- Banco de imagens e documentos audiovisuais – o programa alude a materiais como músicas, filmes, registos de áudio e de vídeo de poemas musicados, de histórias narradas oralmente, etc.
- Material autêntico – o programa refere materiais como jornais, revistas (se possível, de referência, sobre a literatura), publicidades, etc.
- Biblioteca escolar e/ou sala de leitura e centros de recursos (de informação e de comunicação) – no que toca a este tipo de recursos, o programa salienta a sua importância, tendo em vista o papel que estes espaços desempenham na formação dos alunos como leitores, sendo relevantes para o trabalho individual e de grupo, mas também para a divulgação de trabalhos de alunos e outras atividades dirigidas à comunidade escolar, nomeadamente as de natureza pedagógica ou cultural sendo ainda espaços que permitem ligar a escola com a família e a comunidade.

4.7. Reforma da avaliação das aprendizagens

Relativamente à este aspeto, o programa parte do pressuposto de que a avaliação assume um papel muito importante no processo de aprendizagem e que vai para além dos resultados ou notas finais obtidos pelos alunos no exame. Dito isto, de acordo com este programa (RDTL-ME, 2013, p. 38), a avaliação desempenha a função de informar tanto os professores como os alunos sobre o trabalho realizado e as atividades efetuadas. Salienta-se ainda que a avaliação é um processo contínuo que serve para avaliar os trabalhos desenvolvidos para as várias competências nesta disciplina que são a competência da expressão oral e escrita e da compreensão oral e escrita.

Importa salientar também que deve ser dada os alunos oportunidade para se autoavaliarem, ou seja, é preciso que os alunos façam uma reflexão individual sobre a forma como decorreu o processo de aprendizagem e as atividades realizadas (RDTL-ME, 2013, p. 38).

Assim, o programa para esta disciplina sugere a realização de três tipos de avaliação diferentes:

A avaliação diagnóstica tem como objetivo conhecer as competências dos alunos sobretudo no início do ano letivo sobre vários conteúdos, incluindo a componente oral e escrita;

A avaliação formativa é feita para monitorizar as aprendizagens realizadas, procurando, desta forma, corrigir os aspetos nos quais os alunos revelem ainda dificuldades, permitindo o acompanhamento constante do seu processo de aprendizagem;

A avaliação sumativa pretende dar classificação quantitativa e qualitativa ao aluno através da avaliação de produções escritas e da exposição oral. Esta avaliação é realizada no final do percurso e engloba todas as componentes do desempenho do aluno no processo de aprendizagem, estando dependente do cumprimento das regras acordadas (RDTL-ME, 2013, p. 38).

5. O Manual de Temas e Literatura de 10.º de Ensino Secundário Geral de Timor-Leste: uma novidade no sistema de ensino timorense

Na impossibilidade de analisar aqui, de forma exaustiva, todos os aspetos do Manual de Temas de Literatura e Cultura do 10.º ano, elaborado pela equipa de especialistas para dar seguimento ao programa que estivemos a analisar, pretende-se aqui analisar os textos selecionados e incluídos no referido Manual, nomeadamente na tentativa de perceber o relevo do texto literário e os géneros mais relevantes, mas também a origem dos textos e a forma como foram apresentados.

5.1. Textos literários

Relativamente aos textos literários, e após uma análise exaustiva do manual, com o levantamento de todos eles, conclui-se que a grande maioria dos textos são de autores da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), com relevo para Portugal e para Timor-Leste, mas também de surgem textos de autores brasileiros assim como dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), como Angola e Moçambique. Os textos de autoria timorenses escolhidos são sobretudo lendas, contos e poemas, e englobam autores já consolidados, como Fernando Sylvan, Luís Cardoso ou mesmo Xanana Gusmão.

Quanto ao género literário, podemos observar o predomínio dos textos narrativos, com relevo para a literatura tradicional oral, através de contos e lendas, incluindo várias versões da Lenda de Timor, sobretudo na Unidade 4, atendendo à sua temática. Contudo, outros textos, como poemas, contos, crónicas e até banda-desenhada assumem também uma grande relevância neste manual, diversificando o tipo de leituras propostas aos alunos. Refira-se que todos os textos são identificados pelos seus autores e obra ou local de publicação, sendo incluída, no final, a bibliografia completa com todos os dados das publicações selecionadas.

Neste manual, podemos ver que a maioria dos textos são apresentados de forma integral e, no caso de textos de maior extensão, de alguns são apresentados apenas fragmentos ou excertos. No mesmo sentido, constatamos também que os textos são maioritariamente originais, sendo pouco significativos os casos de adaptações. Veja-se ainda que, em alguns casos, como na Unidade 4, que se centra na *Lenda de Timor*, e na Unidade 5, sobre *O capuchinho vermelho*, surgem diferentes versões e adaptações dos textos.

Quanto à escolha dos temas dos textos literários, constatamos que há um grande esforço por

parte dos autores para selecionar temas relevantes para os alunos e próximos do contexto timorense, como é o caso da escolha de contos e lendas sobre a ilha de Timor e a atenção dada à figura do “avô crocodilo”. Ao mesmo tempo, verificamos também o esforço em introduzir temas relacionados com a importância da leitura, logo na unidade 1, ou a tentativa de aproximar os alunos da língua portuguesa, na Unidade 3, para além da introdução de temas de carácter universal, como na Unidade 5, a propósito dos textos sobre o Capuchinho Vermelho. Assim, no global, podemos dizer que a seleção apresentada respeita as indicações programáticas, apresentando uma considerável variedade em termos de género e autoria, além da qualidade e adequação global das propostas ao contexto dos alunos.

5.2. Textos não literários

Relativamente aos textos não literários, podemos constatar que os autores portugueses aparecem em grande número, seguidos pelos autores de Timor-Leste, ou seja, os textos destes países são predominantes, embora também apareçam, pontualmente, os autores dos países da CPLP e de outros países.

No que diz respeito aos tipos de textos, verifica-se que os textos jornalísticos são predominantes, com relevo para o texto de opinião, a reportagem, a notícia e a crónica. Por outro lado, podemos encontrar também outros textos de cariz pedagógico (dicionário e enciclopédia), além de outros tipos de textos, como excertos de discursos e publicidades, por exemplo.

Da mesma forma que ocorre nos textos literários relativamente à escolha de autores timorenses, selecionam-se aqui também textos de personalidades conhecidas do País, como é o texto da autoria de D. Ximenes Belo com a sua crónica sobre a Língua Portuguesa em Timor-Leste.

Em resumo, podemos considerar que este Manual, para além de introduzir e apresentar aos alunos vários textos literários, também não esquece os textos não literários, diversificando as propostas de leitura e alargando o universo de referências. Procura-se também introduzir textos de autores que para os alunos não são estranhos, fomentando o reconhecimento e a identificação com os materiais didáticos, mas também a valorização da identidade cultural e social timorense. Fica evidente também o objetivo de ajudar o desenvolvimento e a consolidação da aprendizagem da Língua Portuguesa dos alunos, assim como a procura de valorizar o sentimento de pertença à comunidade de falantes da Língua Portuguesa, apresentando, aos alunos, diferentes facetas da lusofonia.

6. Considerações Finais

A elaboração deste trabalho permite-nos sistematizar alguns pontos essenciais sobre a reestruturação curricular do Ensino Secundário Geral em Timor-Leste. Assim, nesta dissertação, começou-se por explicar que o acordo realizado para este efeito foi solicitado pelo Estado de Timor-Leste a Portugal por forma a melhorar e consolidar o sistema de Educação do país e a Universidade de Aveiro foi convidada para dar o apoio técnico para a concretização deste projeto. Foi analisado o conceito de cooperação e a forma como o projeto foi realizado, tendo em conta os interesses e objetivos de Timor-Leste.

Foi sublinhada a forma como este projeto reflete, para além das referências internacionais do setor, as necessidades e os objetivos definidos pelo Estado de Timor-Leste para o setor da Educação, mais especificamente para o Ensino Secundário Geral e salientou-se que, ao longo da elaboração deste projeto, a equipa da Universidade de Aveiro esteve várias vezes em Timor-Leste, tendo igualmente recebido em Aveiro um grupo de professores do ensino Secundário timorense para, em conjunto, trabalharem neste projeto, na validação dos materiais pedagógicos e na formação contínua de professores. Assim, este projeto distingue-se de outros na medida em que foi elaborado com Timor-Leste, não sendo um projeto feito a partir de fora e alheio ao contexto de implementação.

O outro ponto que destacamos nesta dissertação tem a ver com a descrição da reestruturação curricular do Ensino Secundário Geral, nomeadamente as suas várias componentes de formação, um aspeto novo em Timor-Leste, o que permite ao aluno especializar-se numa das duas áreas oferecidas: Ciências e Tecnologias e das Ciências Sociais e Humanas, preparando, desta forma, o aluno para poder participar ativamente no desenvolvimento do país e, por outro lado, facilitando a escolha do curso no Ensino Superior, caso o aluno pretenda prosseguir os seus estudos superiores, seja no contexto nacional, regional ou internacional.

Relativamente à elaboração do novo programa do 10.º Ano para a disciplina de Temas de Literatura e Cultura, mostrou-se que é uma das novas disciplinas introduzidas no Ensino Secundário Geral de Timor-Leste com esta reestruturação. Sublinhou-se, igualmente, a forma como esta disciplina pretende, entre outros objetivos, ajudar na afirmação e reconhecimento da literatura timorense, procedendo à sua divulgação junto de novos públicos e propondo o seu estudo comparado com outras literaturas mais consolidadas do contexto da Comunidade de Países de Língua Oficial Portuguesa (CPLP). Além disso, a lecionação desta disciplina terá também consequências ao nível do desenvolvimento da aprendizagem da língua portuguesa por parte dos alunos, aumentando os seus níveis de proficiência linguística.

No diz respeito ao programa desta disciplina, concluiu-se que o programa pretende, em primeiro lugar, que o aluno adquira competências na leitura cada vez mais autónoma e profunda de diferentes tipologias textuais, sobretudo de discursos literários diversos. Em segundo lugar, no programa, ao nível da sua estrutura e organização, está dividido em unidades temáticas que incidem simultaneamente na consolidação de várias competências linguísticas, como a compreensão e expressão oral e escrita, mas também pretendem introduzir novos conhecimentos sobre a literatura timorense, em particular, e as literaturas em língua portuguesa, em geral, promovendo a sua leitura e valorização. Merece destaque, por ser central no programa para este ano letivo, a Unidade Temática sobre Identidade e Tradição, dedicada ao estudo da Literatura Tradicional de Expressão Oral (LTO), realizado em contexto de Timor-Leste e valorizando o património literário oral timorense, procedendo à sua identificação, reconhecimento e divulgação. Já a Unidade Temática Tradição e Modernidade: ecos, revistações, reescrita pretende que o aluno estabeleça relações entre as práticas literárias tradicionais e contemporâneas, descobrindo, em textos atuais, referências a matrizes ancestrais, um aspeto particularmente estruturante na emergente literatura timorense.

Relativamente às orientações metodológicas específicas da disciplina, observou-se que a operacionalização deste programa se foca no desenvolvimento das competências de leitura dos alunos, valorizando a interpretação de textos, tanto literários como não literários. A leitura e os seus benefícios são ideias transversais e centrais ao programa e à sua implementação.

Em relação à reforma da avaliação das aprendizagens, o programa defende a realização de uma avaliação que não se limita apenas à atribuição de notas finais ao aluno, mas deve funcionar também como fonte de informação para os professores sobre os aspetos que precisam de ser melhorados, monitorizando os progressos e as aprendizagens ao longo do percurso formativo dos alunos.

Por fim, a análise do tipo de textos selecionados para o Manual do 10.º de Temas de Literatura e Cultura permite-nos concluir os seguintes pontos: em primeiro lugar, tanto a escolha dos textos literários como não literários procuram valorizar os diferentes usos da Língua Portuguesa, selecionando textos de diferentes países da Comunidade de Língua Oficial Portuguesa (CPLP). Em segundo lugar, os textos selecionados pertencem a autores lusófonos, predominantemente de Portugal e de Timor-Leste, mas também estão representados textos e autores de outros países da CPLP. Em terceiro, a escolha dos textos e dos autores teve em conta o interesse e o conhecimento prévio dos alunos, promovendo a sua identificação com os recursos didáticos recentemente introduzidos.

Este estudo, contudo, necessitará de ser aprofundado e desenvolvido em trabalhos posteriores, não só incluindo os outros dois anos letivos, mas sobretudo analisando a sua efetiva implementação no contexto educativo timorense e o seu uso por professores e alunos. Conscientes de que uma reforma educativa é um processo que engloba inúmeros atores e cujos resultados não são imediatos. Questões como a formação inicial e contínua de professores, a distribuição no território dos recursos didáticos e a renovação do parque escolar, entre outras, têm implicações diretas no sucesso da reforma, pelo que também terão de ser alvo de atenção e investigação.

Referências bibliográficas

Bibliografia ativa

Ministério da Educação da RDTL, 2013. Programa de Temas de Literatura e Cultura: 10.º, 11.º e 12.º Anos de Escolaridade. Timor-Leste.

RAMOS, Ana Margarida, ALMEIDA, Ana Paula, PEREIRA, Paulo Alexandre e SILVA, Sara Reis da (2011). *Manual do aluno de Temas de Literatura e Cultura – 10º ano*. Díli: Ministério da Educação de Timor-Leste (ISBN 978-989-8547-17-0)

RAMOS, Ana Margarida, ALMEIDA, Ana Paula, PEREIRA, Paulo Alexandre e SILVA, Sara Reis da (2011). *Guia do Professor de Temas de Literatura e Cultura – 10º ano*. Díli: Ministério da Educação de Timor-Leste (ISBN 978-989-8547-04-0)

Estudos

Afonso, Maria M. e Fernandes, Ana. P. 2005. *abCD Introdução À Cooperação Para O Desenvolvimento*. Instituto Marquês de Valle Flôr e Oikos. Lisboa: Colprinter, Lda. <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:abCD+Introdo++Cooperao+para+o+Desenvolvimento#0>.

Agência Brasileira de Cooperação. 2005. *Formulação de Projetos de Cooperação Técnica Internacional (PCT)*. Brasil. <file:///C:/Users/AlexandreOrnay/Downloads/PRJCTL.pdf>

Atchoarena, David. 2002. *A PARCERIA NO ENSINO TÉCNICO E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL: O Conceito E Sua Aplicação*. Brasília, Brasil: UNESCO Brasil.

Aur, B. Amin. 2005. *Gestão Da Educação Profissional*. UNESCO Brasil.

Barbosa, Alessandro Tomaz, and Suzani Cassiani. 2015. “EFEITOS DE COLONIALIDADE NO CURRÍCULO DE CIÊNCIAS DO ENSINO SECUNDÁRIO EM TIMOR – LESTE Effects of Coloniality of Science Curriculum in the Secondary Educationin East Timor.” *Revista Dynamis* 21: 3–14.

Benzaquen, Júlia. 2008. *A Socialização Para Cooperação: Uma Análise de Práticas de Educação Não-Formal*.

Bonito, Jorge, Dorinda Rebelo, Margarida Morgado, e Celeste Coelho. 2014. “Contributos Da Reforma Curricular Em Timor-Leste Para a Literacia Do Cidadão Em Ciências Da Terra.” *TERRA E DIDÁTICA* 10: 436–54.

- Cabrita, Isabel (2015). Implementar a Reestruturação Curricular do Ensino Secundário Geral em Timor-Leste: Construindo Qualidade, UA Editora, Aveiro.
- Carrilho, Tiago. 2008. “Conceito de Parceria: Três Projectos Locais de Promoção Do Emprego.” *Análise Social* XLIII(186): 81–107.
http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0003-25732008000100005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt.
- Centeno, Rui e Novais, Rui. 2006. Timor-Leste: da Nação ao Estado. Porto: Edição Afrontamento.
- Frantz, Walter. 2001. “Educação E Cooperação: Práticas Que Se Relacionam.” *Sociologias* (6): 242–64.
- Gomes, José. 2010. “A Internacionalização Da Questão de Timor - Leste.” *Relações Internacionais* : 67–89.
- Jornal da República. 2008. “Lei de Base da Educação, Publicação Oficial da RDTL, Série, nº. 40. Acedido em:
http://www.cultura.gov.tl/sites/default/files/Lei_bases_educacao_portugues.pdf
- Lima, Ludmila Moreira. 1984. “COOPERAÇÃO, O QUE VEM A SER?” : 1–18.
http://www.unieuro.edu.br/sitenovo/revistas/downloads/hegemonia_02_02.pdf.
- Martins, Isabel P. 2013. “Educação Em Ciências No Ensino Secundário Geral Em Timor-Leste : Da Investigação À Cooperação Science Education in General Secondary School in East-Timor : From Research to Cooperation.” *JOURNAL OF SCIENCE EDUCATION*. 14: 20–23.
- Martins, Isabel P., e Ferreira, Ângelo. 2013. “A Reestruturação Curricular Do Ensino Secundário Geral Em Timor-Leste. Um Caso de Cooperação Da Universidade de Aveiro No Domínio Da Educação.” *PELOS MARES DA LÍNGUA PORTUGUESA*: 97–110.
- Ministério da Educação da RDTL, 2011. Planos Curricular do Ensino Secundário Geral. Timor-Leste.
- Monteiro, António Jorge. 2005. “Redes & Parcerias”: 1–2.
<http://www.gestaodeprojectos.com/Cidadania/Tex.Redes+Parcerias-Jan.05.pdf>.
- Procópio, Marcos Luís. 2006. “Cooperação E Organização: Como Uma Ideia Pode Ajudar a Entender a Outra?”, *ANPAD, Salvador - Brasil* (1): 1–15.

Ramos, Ana Margarida e Teles, Filipe (2012). *Memória das políticas Educativas em Timor-Leste: A consolidação de um Sistema (2007-2012)*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Ramos, Ana Margarida. 2012. "Literatura Timorense: Da Emergência À Legitimação." *Caderno Seminal* 18(18). <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/cadernoseminal/article/view/11884>.