



Universidade de
Aveiro
2019

Departamento de Línguas e Culturas

ANA LUÍSA NUNES
DE OLIVEIRA

REPERCUSSÕES E (RE)CONFIGURAÇÕES
DO *PROJETO FALAR PORTUGUÊS* NA
INVESTIGAÇÃO SOBRE O CURRÍCULO DO
ESG EM TIMOR-LESTE



Universidade de
Aveiro
2019

Departamento de Línguas e Culturas

**ANA LUÍSA NUNES
DE OLIVEIRA**

**REPERCUSSÕES E (RE)CONFIGURAÇÕES DO
PROJETO FALAR PORTUGUÊS NA
INVESTIGAÇÃO SOBRE O CURRÍCULO DO
ESG EM TIMOR-LESTE**

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

Aos meus pais e ao meu irmão.

Aos professores e aos alunos timorenses.

o júri

presidente

Professora Doutora Rosa Lúcia Torres do Couto Coimbra e Silva
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Lúcia Maria Moreira Caniço Vidal Pereira Soares
Professora Adjunta Aposentada da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa
(arguente)

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

agradecimentos

À Professora Doutora Ana Margarida Ramos, minha orientadora, professora e amiga, por me ter desafiado a realizar este projeto e por me ter acompanhado, “a 300%” e com profunda “lealdade pessoal”, em todos os percursos que trilhei *com* e *em* Timor-Leste.

À Professora Doutora Isabel P. Martins, pela confiança depositada em mim, pelo apoio incondicional que me deu em todos os momentos, pelas palavras sábias, inspiradoras e exigentes com que orientou o meu trabalho ao longo dos vários projetos e, sobretudo, pelo exemplo de integridade e profissionalismo que representa para mim.

Ao Ângelo Ferreira, pelas diligências burocráticas realizadas quando me encontrava a mais de 14 mil km de distância e que me permitem dar por concluído este percurso.

Aos colegas do *Projeto Falar Português*, com quem tanto aprendi e evoluí. Em particular, à Teresa Ferreira, com quem partilhei todas as dores e as alegrias inerentes ao “nascimento” do Programa e dos recursos didáticos da disciplina de Português do ESG.

A todos os que, no âmbito do PFICP e do Projeto Formar Mais, “vestiram a camisola” e dignificaram os propósitos da Missão que integraram, contribuindo, de forma notável, para a melhoria da qualidade da Educação em Timor-Leste.

Aos Amigos que, independentemente das coordenadas onde me encontrava ao longo destes últimos anos, não deixaram nunca de me apoiar e me incentivar a superar-me, dia após dia. Um agradecimento especial à Inês Cardoso, por toda a Unidade, à Vera Marques, pelo espírito de missão manifestado a tantos níveis, à Cláudia Carvalho, pelo altruísmo já tão invulgar nos dias de hoje, e à Clara Amorim e ao Daniel Cabezas, com quem tanto me identifiquei na forma de “ser” e “estar” em Timor-Leste. Aos dois outros vértices do “triângulo da amizade”, Fernanda Nogueira e Sílvia Gomes, por constituírem um porto seguro aonde sinto que posso sempre voltar, mesmo após longos períodos de silêncio e distanciamento.

À “Mana L.”, pelas afinidades múltiplas e inexplicáveis que nos unem a Timor-Leste e que nos fazem acreditar que ainda “tem e há” um sonho por cumprir na “terra do sol nascente”.

A todos os que, independentemente de já terem sido nomeados ou estarem integrados em grupos já referidos, se assumem incondicionalmente como parte integrante da minha Vida e contribuem para o meu crescimento pessoal e profissional.

Por fim, aos meus pais, por terem garantido sempre todas as condições para que pudesse seguir os meus sonhos e por apoiarem inteiramente todas as minhas decisões. E ao meu irmão, por acompanhar, com atenção, todos os meus passos.

palavras-chave

Cooperação e Desenvolvimento, Timor-Leste, Reestruturação Curricular, Ensino Secundário Geral, Português Língua Segunda

resumo

Enquadrado nos estudos sobre Cooperação e Desenvolvimento e situado na confluência de perspetivas epistemológicas e de análise que abrangem as áreas do *desenvolvimento curricular*, da *didática* e do ensino do *Português como Língua Segunda (L2)/Língua Estrangeira (LE)*, o presente trabalho propõe-se analisar as repercussões e (re)configurações do *Projeto Falar Português – Reestruturação Curricular do ESG em Timor-Leste (TL)*, a partir da investigação realizada por membros do Projeto no período de 2010 a 2018.

Para o efeito, procedemos ao desenvolvimento de um estudo de natureza qualitativa que, centrando-se num “estudo de caso” – o *Projeto Falar Português* –, se consubstanciou, numa primeira fase, numa revisão sistemática da literatura sobre a evolução do sistema educativo timorense, em geral, e dos processos de reestruturação curricular realizados, em particular, e, numa segunda fase, na constituição e análise de um *corpus* composto por produção científica da autoria de membros do referido Projeto sobre os processos de conceção e implementação do novo Currículo do ESG. Na interseção destes dois processos, procurou-se avaliar a relevância das principais repercussões do Projeto em termos de investigação, de formação de professores e de disseminação do conhecimento científico, assim como analisar o relevo das análises realizadas por membros da equipa do Projeto no que se refere à conceção e implementação do Currículo do ESG em TL, em particular no que diz respeito às questões de ensino-aprendizagem do Português como L2.

Os resultados evidenciam: i) a existência de repercussões notáveis em termos de investigação e disseminação científica sobre a Reestruturação do Currículo do ESG, em grande parte como resultado do envolvimento de vários membros da equipa do *Projeto Falar Português* em projetos de formação contínua de professores e de investigação & desenvolvimento subsequentes; ii) um conjunto de áreas-chave a considerar num eventual processo de reconfiguração do Currículo do ESG; iii) áreas-prioritárias de intervenção ao nível das condições de implementação do Currículo; iv) pistas quanto à definição de modelos de conceção e operacionalização de futuros projetos de Cooperação e Desenvolvimento análogos ao *Falar Português*.

keywords

Cooperation and Development, East Timor, Curriculum Reform, General Secondary Education, Portuguese as a Second Language

abstract

This study, which is part of studies on Cooperation and Development and is located at the intersection of epistemological and analytical perspectives covering the areas of *curricular development*, *didactics* and *teaching of Portuguese as Second Language (L2)/ Foreign Language (FL)*, aims at analysing the repercussions and (re)configurations of the *Project “Speaking Portuguese” – Curriculum Restructuring of the General Secondary Education (ESG) in East Timor*, based on research carried out by Project team members from 2010 to 2018.

To this end, we developed a qualitative study which, focusing on a "case study" – the *Project “Speaking Portuguese”* – gave rise, in a first phase, to a systematic review of the literature on the evolution of the Timorese educational system, in general, and on the curricular restructuring processes carried out, in particular, and, in a second phase, comprised the definition and analysis of a *corpus* composed by the scientific production produced by team members of the abovementioned Project on the processes of design and implementation of the new ESG Curriculum. At the intersection of these two processes, we sought to evaluate the relevance of the main repercussions of the Project in terms of research, teacher training and dissemination of scientific knowledge, as well as to analyse the relevance of the analyses carried out by members of the Project team concerning the design and implementation of the ESG Curriculum in East Timor, particularly with regard to teaching and learning issues of Portuguese as L2.

The results show: i) the existence of notable repercussions in terms of scientific research on and dissemination of the ESG Curriculum Restructuring, mostly as a result of the involvement of several team members of the *Project “Speaking Portuguese”* both in in-service teacher training and research & development projects; ii) a set of key areas to be considered in a possible reconfiguration of the ESG Curriculum; iii) priority areas for intervention in terms of the Curriculum implementation conditions; iv) clues as to the definition of models for the design and operationalization of future Cooperation and Development projects analogous to the *“Speaking Portuguese”* one.

ÍNDICE

LISTA DE ABREVIATURAS UTILIZADAS	3
INTRODUÇÃO	5
CAPÍTULO I – Contextualização e Enquadramento do Estudo	15
1. Introdução	15
1.1. O sistema de ensino de Timor-Leste <i>em revista</i> : do período de administração portuguesa ao período de pós-independência.	16
1.2. O Projeto <i>Falar Português – Reestruturação Curricular do ESG em Timor-Leste</i>	46
1.3. Desafios inerentes à reforma e implementação do novo Plano Curricular do ESG	53
CAPÍTULO II – Para além do <i>Projeto Falar Português</i>: análise e interpretação dos dados	67
2. Breves considerações metodológicas.....	67
2.1. Repercussões do <i>Projeto Falar Português</i> nas áreas da Formação de Professores e da Investigação & Desenvolvimento	70
2.3. (Re)configurações sobre Currículo do ESG a partir da investigação científica produzida no âmbito do <i>Projeto Falar Português</i>	86
CAPÍTULO III – (Re)configurações do <i>Projeto Falar Português</i>: conclusões, sugestões, recomendações	105
3. Breves notas conclusivas.....	105
3.1. Sobre o contexto de emergência do <i>Projeto Falar Português</i>	105
3.2. Sobre as principais repercussões do <i>Projeto Falar Português</i> em termos de investigação, de formação de professores e de disseminação do conhecimento científico.....	110
3.3. Sobre os processos de conceção e implementação do Currículo do ESG de TL na perspetiva dos membros da equipa do <i>Projeto Falar Português</i>	113
3.4. Perspetivas de (re)configuração do Currículo do ESG: sugestões e recomendações	118
3.5. Limitações do estudo e perspetivas futuras de investigação	126
BIBLIOGRAFIA	129
ANEXO 1.....	137

LISTA DE ABREVIATURAS UTILIZADAS

ANAAA – Agência Nacional para a Avaliação e Acreditação Académica

ANESPO – Associação Nacional de Escolas Profissionais

BIO – Biologia

CDS – Cidadania e Desenvolvimento Social

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CNRT – Congresso Nacional de Reconstrução de Timor

CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

ECD – Estatuto da Carreira Docente

EFD – Educação Física e Desporto

EMQ – Economia e Métodos Quantitativos

ESG – Ensino Secundário Geral

ESTV – Ensino Secundário Técnico-Vocacional

FCG – Fundação Calouste Gulbenkian

FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia

GEOG – Geografia

GEOL – Geologia

GP – Guia do Professor

INFORDEPE – Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação

IPAD – Instituto Português de Apoio do Desenvolvimento

L2 – Língua Segunda

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

LP – Língua Portuguesa

MA – Manual do Aluno

ME-RDTL – Ministério da Educação da República Democrática de Timor-Leste

PCLP – Projeto de Consolidação da Língua Portuguesa

PFICP – Projeto de Formação Inicial e Contínua de Professores

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PCLP – Projeto de Consolidação da Língua Portuguesa

PRLP – Projeto de Reintrodução da Língua Portuguesa

QUI – Química

RDTL – República Democrática de Timor-Leste

TL – Timor-Leste

TLC – Temas de Literatura e Cultura

TM – Tecnologias Multimédia

UA – Universidade de Aveiro

UNDIL – Universidade de Díli

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNICEF – United Nations Children's Fund

UNITAL – Universidade Oriental Timor Lorosa'e

UNTAET – United Nations Transitional Administration in East Timor

UNTIM – Universitas Timor-Timur

UNTL – Universidade Nacional de Timor Lorosa'e

INTRODUÇÃO

“Não tenhas a pretensão de ser inteiramente novo no que pensares ou disseres. Quando nasceste já tudo estava em movimento e o que te importa, para seres novo, é embalares no andamento dos que vinham detrás.”
(Vergílio Ferreira, 1992)

“Ao contrário das árvores, as estradas não surgem da terra, ao acaso das sementes. (...) Uma estrada nunca tem um verdadeiro começo; antes da primeira curva, lá para trás, já havia outra curva e ainda outra. Origem inatingível, pois que a cada encruzilhada se juntam outras estradas, que vêm de outras origens.”
(Amin Maalouf, 2004)

A escolha destas citações para darem o mote inicial ao nosso trabalho – que reconhecemos ter encontrado a epigrafar outra dissertação (Melo, 2006) – prende-se com o facto de ilustrarem o nosso posicionamento pessoal e profissional perante a investigação, assim como os princípios pelos quais temos tentado pautar o nosso percurso enquanto professora, formadora, coautora de Programas e recursos didáticos para alunos e professores e também como coordenadora-adjunta de projetos de cooperação bilateral num país em vias de desenvolvimento, neste caso, Timor-Leste (TL). No fundo, estas citações refletem a consciência de que nada do que possamos dizer ou fazer é “inteiramente novo” e de que todos os caminhos que possamos traçar ou (sugerir) percorrer decorrem de trilhos que outros tiveram já a ousadia de palmilhar, guiados pelas sinaléticas que outros ainda foram deixando e que nos servem de orientação (ambos, os trilhos e as sinaléticas) para não nos “perdermos” no emaranhado de “encruzilhadas” que se nos apresentam, vislumbrando em cada “curva” ou “estrada” evidências ou sinais de que estamos no rumo certo e de que devemos, portanto, avançar.

O trabalho que aqui pretendemos apresentar baseia-se, primeiramente, nas nossas próprias motivações pessoais e no percurso profissional realizado, ao longo de quase uma década, em prol da Educação em TL. Efetivamente, quando, em junho de 2009, fomos convidada a integrar a equipa de autores da disciplina de Português do *Projeto Falar Português – Reestruturação Curricular do Ensino Secundário Geral (ESG) em TL* estávamos longe de imaginar que a decisão de integrar este Projeto iria mudar radicalmente o rumo da nossa vida, em termos profissionais, mas também pessoais, aos 29 anos. Ainda que tivéssemos sido “assaltada” por uma multiplicidade de emoções difíceis de conciliar – desde a *alegria* de poder, finalmente, vir a concretizar um grande sonho de juventude, o de contribuir diretamente para o desenvolvimento de TL, numa área particularmente cara (o

ensino-aprendizagem de uma Língua Segunda (L2)), à enorme *insegurança* face à ambiciosa e honrosa missão que nos estava a ser confiada e à consciência da nossa inexperiência no âmbito do desenvolvimento curricular e do pouco conhecimento que detínhamos sobre um País a que, tal como muitos outros portugueses, havíamos já chamado de “irmão”, mas sobre o qual sabíamos efetivamente muito pouco, ao enorme *entusiasmo* em relação àquele que, para alguns dos membros do *Falar Português*, se tornou no projeto das suas vidas em final de carreira, e que, para nós, veio a tornar-se no nosso “projeto de vida”, no início da nossa –, não hesitámos em aceitar o convite, ignorando completamente o que o futuro nos reservaria *em e com* TL.

Assim, de coautora do Programa, dos Manuais do Aluno (MA) e dos Guias do Professor (GP) da disciplina de Português passaríamos muito rapidamente, e por intermédio de um “saltinho” (de mais de 14 mil km), a coordenadora-adjunta de dois projetos de formação contínua de professores que visaram apoiar a implementação do Currículo do ESG em todo o território de TL: o *Projeto de Formação Inicial e Contínua de Professores (PFICP)* (2012-2014) e o *Projeto Formar Mais – Formação Contínua de Professores em TL* (2016-2018). Ambas as experiências, que nos fizeram passar a viver, irreversível e simultaneamente, em dois fusos horários, a descobrir aquela que consideramos ser uma das nossas principais vocações profissionais dentro da área da Educação – a Cooperação para o Desenvolvimento – e a perceber efetivamente o que significa estar em *Missão*, consubstanciaram-se, portanto, em duas estadias de três anos e dois anos e meio, respetivamente, ao serviço da formação de professores em TL, que, entre as múltiplas aprendizagens proporcionadas, fizeram-nos, como é óbvio, questionar, analisar, perspetivar sob múltiplos ângulos as opções que, na qualidade de coautora da disciplina de Português do ESG, havíamos tomado alguns anos antes.

Tendo-se encerrado, em dezembro de 2018, quase dez anos depois do início do *Projeto Falar Português*, aquele que consideramos ter sido um dos ciclos profissionais mais importantes da nossa carreira até à data, com a conclusão do segundo projeto de formação contínua de professores acima referido, impunha-se um momento retrospectivo de reflexão sobre o trabalho realizado, que nos permitisse analisar a qualidade, adequabilidade e exequibilidade do trabalho desenvolvido no âmbito do *Projeto Falar Português*, à luz dos *inputs* trazidos pelos projetos de formação de professores (ou de outra natureza) que dele decorreram e de quaisquer outras evidências de ordem científica que tivessem emergido durante a última década, para, em última instância, poder apresentar propostas de (re)configuração do Currículo do ESG em TL e, assim, continuar a sugerir caminhos que possam vir a

ser palmilhados por todos aqueles que desejem contribuir para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem em TL ou que estejam interessados em observar o trajeto percorrido nestas “estradas”, para se aventurarem em outras, “edificadas” em circunstâncias e contextos análogos.

Este estudo, cujas motivações pessoais acabámos de explicitar, decorreu também e necessariamente de imperativos de ordem contextual e política que poderiam resumir-se do seguinte modo: i) a uma certa instabilidade no que se refere às políticas linguísticas adotadas em TL nos últimos anos (Soares, 2018, 2014; Carneiro, 2010), cujas repercussões se fazem sentir também no processo de implementação do Currículo do ESG, levando alguns setores da sociedade timorense e, por vezes, os próprios professores e alunos a questionar, por exemplo, a legitimidade de se exigir o uso da Língua Portuguesa (LP) em sala de aula neste ciclo de ensino (Cabrita *et al*, 2015a); ii) na sequência do primeiro ponto, as recentes reformas curriculares que têm vindo a ser implementadas no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (CEB), desde 2015, que, relegando a introdução do Português como língua de instrução para o 3.º ano de escolaridade (Soares, 2015; Monteiro, 2017; Soares, 2016, 2018), irão, seguramente, comprometer sobremaneira os requisitos mínimos, em termos de competências linguístico-comunicativas em Português, de frequência do ESG, com sucesso, por parte dos alunos; iii) a intenção do VIII Governo Constitucional de TL de “rever o Currículo Nacional do ESG, para promover uma melhor adequação aos padrões regionais e internacionais de ensino” (RDTL, 2018: 20), com base nas avaliações feitas por alguns intervenientes no processo educativo de que os recursos didáticos do ESG são “difíceis, exigentes e pouco adequados” (cf. Cabrita *et al*, 2015a: 38-42).

Características de países em situação de pós-conflito (Capelo, Pedrosa & Albergaria-Almeida, 2013), as instabilidades de vária ordem que se verificam em TL ao nível das políticas linguísticas e educativas, e, mais concretamente, no que se refere ao desenvolvimento curricular, impelem-nos, portanto, a proceder a um estudo sistemático sobre as “curvas”, “estradas” e “encruzilhadas” que antecederam, acompanharam e sucederam ao *Projeto Falar Português – Reestruturação do Currículo do ESG em TL*¹, com o intuito de que as reflexões e conclusões que possam emanar deste estudo sirvam para apoiar os decisores políticos timorenses e os seus principais parceiros internacionais a definir caminhos de atuação futuros, com base em evidências científicas e sustentadas sobre o percurso já realizado.

¹ O Projeto *Falar Português* foi um projeto de Cooperação Bilateral entre TL e Portugal, desenvolvido entre 2010 e 2013, sob a coordenação executiva da Universidade de Aveiro (UA), e que resultou na elaboração de um Plano Curricular próprio para este ciclo de estudos, assim como na elaboração de Programas, MA e GP para as disciplinas que integraram o Plano de Estudos.

Para além das questões pessoais e dos fatores contextuais que determinaram a realização deste estudo, outros aspetos, de natureza intrínseca ao próprio Projeto, podem ser elencados como tendo motivado a sua concretização. Com efeito, desenvolvido na sequência de um processo mais amplo de Reforma Curricular realizada em TL no período de pós-independência, no âmbito do qual se havia já procedido à elaboração de *Curricula* próprios para o 1.º, 2.º e 3.º CEB, o *Projeto Falar Português* acaba por assumir um caráter inédito e inovador e, por conseguinte, por suscitar um interesse investigativo particular, por três motivos essenciais: i) pela forma como foi concebido e operacionalizado; ii) pelas repercussões que teve ao nível da formação contínua de professores em TL e ao nível da investigação & desenvolvimento em TL e Portugal; iii) pela produção científica que emergiu na sequência da conceção e implementação do novo Currículo do ESG.

Efetivamente, um dos principais aspetos que concorreu para este caráter inédito e inovador do *Projeto Falar Português* no panorama da *Cooperação Internacional para o Desenvolvimento em Educação*, em geral, e no âmbito dos projetos que visaram o apoio ao desenvolvimento curricular em TL, em particular, teve a ver com a forma como este foi desenhado e implementado, nomeadamente no que se refere à constituição e dinâmica de trabalho das equipas disciplinares, à responsabilidade que lhes foi atribuída de, simultaneamente, produzirem todos os Programas, os MA e os GP para as disciplinas que integraram o Plano de Estudos, e ao facto de terem sido projetadas, no âmbito deste Projeto, várias missões a TL, para recolha de dados e uma melhor compreensão da sociedade e cultura timorenses, por parte das equipas portuguesas. Com efeito, estas condições de trabalho, definidas à partida, são bastante invulgares em projetos desta natureza, suscitando, em si mesmas, interesses investigativos que nos pareceu importante explorar, mormente se tivermos em atenção o peculiar contexto de ensino-aprendizagem sobre o qual o Projeto pretendia atuar. Assim, algumas das questões que se colocaram foram: *Em que medida o facto de os autores serem responsáveis pela produção de todos os documentos programáticos/ reguladores e didáticos no âmbito deste Projeto garantiu uma maior conformidade entre os princípios enunciados nos primeiros e as propostas didáticas apresentadas nos segundos? De que modo o trabalho articulado entre as várias equipas disciplinares e, em particular, as missões realizadas a TL permitiram um melhor conhecimento e uma maior adequação das propostas curriculares e didáticas ao contexto timorense?*

O caráter especial do *Projeto Falar Português* consubstancia-se também, como referimos, nas repercussões que acabou por ter ao nível da formação

continua de professores, com a conceção e execução dos dois projetos acima referidos (PFICP e Formar Mais) que, entre outras finalidades, visaram apoiar a implementação do novo Currículo do ESG em todo o território timorense, e ao nível do desenvolvimento & investigação, com o surgimento do *Projeto TIMOR – Avaliação do impacte da reestruturação curricular do ensino secundário em TL* (2013-2015), que, como o nome indica, procurou investigar o modo como o novo Currículo do ESG em TL estava a ser implementado. O surgimento destes projetos, não previstos aquando da definição inicial do *Projeto Falar Português*, afigurou-se de particular relevância e interesse investigativo sobretudo pelo facto de neles terem continuado envolvidos, como iremos ver mais adiante nesta dissertação, vários membros das equipas de autores do *Projeto Falar Português*. Deste modo, tendo estes tido a oportunidade de estar envolvidos não só na conceção do Currículo, mas também de acompanhar, nalguns casos de muito perto, a sua implementação e de sobre ele desenvolver trabalho de investigação científica, considerou-se que seria importante perceber: *De que modo o envolvimento das equipas de autores dos materiais programáticos e didáticos do novo Currículo do ESG lhes permitiu analisar o próprio processo de conceção e implementação do referido Currículo? Que ilações podem ser retiradas a partir da supervisão e investigação sobre a implementação do novo Currículo do ESG quanto à adequabilidade e exequibilidade das propostas que constam dos programas e recursos didáticos?*

Por fim, um aspeto que nos pareceu particularmente relevante e que veio a tornar-se num elemento estruturador para o desenvolvimento da nossa dissertação diz respeito à constatação da emergência, de forma espontânea, de um conjunto de produções científicas em torno do *Projeto Falar Português*, durante a década em causa, que se traduzem, de alguma forma, no espelho de um percurso realizado por estes autores nos processos de conceção e (supervisão da/ investigação sobre a) implementação do novo Currículo do ESG. Com efeito, não tendo sido previsto no *Projeto Falar Português* qualquer tipo de investigação científica sobre o processo de conceção dos documentos reguladores e didáticos, estes surgem como particularmente relevantes e como podendo, em termos científicos e académicos, ajudar a sistematizar algumas das principais conclusões a que chegaram os autores do Currículo sobre as necessidades de uma eventual (re)configuração do mesmo. As principais indagações neste âmbito podem resumir-se da seguinte forma: *Que (tipo de) produção científica existe sobre o Projeto Falar Português da autoria dos seus próprios conceptualizadores? Que áreas disciplinares estão sobre e sub-representadas? Qual/ais o/s enfoque/s e objetivos das produções científicas? Que*

tipo de (re)configurações do Currículo do ESG as análises realizadas permitem perspetivar?

Foi, pois, na confluência de todas estas motivações e inquietações, de ordem pessoal e profissional, que foi definido o objetivo central do nosso estudo: *Analisar as repercussões e (re)configurações do Projeto Falar Português a partir da investigação realizada por membros do Projeto durante o período de 2010 a 2018.*

Este objetivo geral traduz-se nos seguintes objetivos específicos:

1. Caracterizar o contexto de emergência do *Projeto Falar Português* no âmbito do percurso de desenvolvimento curricular realizado em TL, no período de pós-independência e no atual contexto sociolinguístico timorense.
2. Avaliar a relevância das principais repercussões do *Projeto Falar Português* em termos de investigação, de formação de professores e de disseminação do conhecimento científico, no período de 2010 a 2018:
 - a. Identificar e descrever sucintamente os projetos de investigação e desenvolvimento e de formação de professores que sucederam ao *Projeto Falar Português* e que envolveram membros da equipa;
 - b. Identificar e caracterizar a produção científica produzida no âmbito do/sobre o *Projeto Falar Português*;
 - c. Analisar a produção científica produzida pelos membros do *Projeto Falar Português*, de acordo com um conjunto de critérios pré-definidos (tipo de publicação; língua de publicação; âmbito da publicação – nacional/ internacional; disciplinas/ áreas científicas/ áreas de interesse sobre e sub-representadas; perfil dos autores das publicações; objetivos dos estudos).
3. Analisar o relevo das análises realizadas por membros da equipa do *Projeto Falar Português* no que se refere à conceção e implementação do Currículo do ESG em TL, em particular no que diz respeito às questões de ensino-aprendizagem do Português como L2.
4. Apresentar sugestões/ recomendações em relação a possíveis (re)configurações do Currículo do ESG e/ou a futuros projetos de desenvolvimento curricular em TL ou em contextos análogos.

No desenho do percurso investigativo a realizar e, mais concretamente, na definição das metodologias e procedimentos a implementar no sentido de dar cumprimento aos objetivos a que nos propusemos, tivemos o especial cuidado de desenvolver mecanismos que nos permitissem garantir a maior objetividade, imparcialidade e rigor possível na consecução deste estudo. Este imperativo,

comum a qualquer tipo de investigação científica, impunha-se de forma ainda mais veemente pelo facto de termos sido – como, aliás, muitos dos autores dos estudos aqui em apreço – parte envolvida em todos os processos (de conceção, implementação, supervisão e investigação) relativos ao Currículo do ESG e de, por conseguinte, estarmos consciente dos perigos de enviesamento que tal envolvimento poderia causar.

Deste modo, uma das decisões tomadas no que se refere a opções metodológicas foi a de circunscrever o *corpus* sobre o qual iria incidir o estudo específico desta dissertação exclusivamente a produções científicas publicadas pelos autores do Projeto, durante o período de 2010 a 2018, e a de proceder a uma rigorosa análise (documental e de conteúdo) dessas mesmas produções. Assim, ainda que a coautoria de Programas/ recursos didáticos do ESG e coordenação-adjunta de projetos de formação de professores pudesse suscitar o cruzamento das informações do *corpus* com outro tipo de informação a que tivemos acesso no desempenho das nossas funções, ou como resultado das nossas experiências pessoais em TL, tal confronto não foi realizado a não ser que esses dados estivessem já oficialmente documentados, por nós ou por outros intervenientes nestes processos, sob a forma de produção científica. No sentido de triangular e validar as categorias de análise por nós criadas, na sequência do método de “grounded theory” (Strauss & Corbin, 1994) por nós assumido para efeitos de tratamento e análise dos dados, procedemos à apresentação e justificação das categorias emanadas dos dados, junto da orientadora desta dissertação, através do confronto das referidas categorias com as respetivas sequências discursivas que lhes deram origem.

Em termos gerais, as nossas opções metodológicas encontram-se, de resto, espelhadas na estrutura e organização da dissertação, como a seguir passamos a enunciar.

Assim, no **Capítulo I**, por forma a enquadrar, do ponto de vista histórico, social, político e linguístico, o surgimento do *Projeto Falar Português*, damos conta da *revisão sistemática da literatura* que efetuámos e com base na qual procedemos: i) a uma breve descrição/ caracterização do sistema de ensino de TL desde o período de administração portuguesa até ao período de pós-independência, destacando, em cada um dos quatro momentos identificados, os aspetos que nos pareceram mais relevantes para contextualizar o trabalho desenvolvido no âmbito do *Projeto Falar Português* e a sua subsequente implementação; ii) à apresentação do *Projeto Falar Português*, no que concerne às suas entidades promotoras e financiadoras, aos princípios orientadores que nortearam a sua execução, aos

recursos humanos adstritos, aos mecanismos de organização e implementação e aos resultados obtidos; iii) à definição e explicitação dos desafios inerentes ao Currículo do ESG, não só no que se refere à sua fase de conceção, como também à sua fase de implementação.

No **Capítulo II**, depois de apresentarmos as opções metodológicas que guiaram a parte prática do estudo, procedemos: i) ao levantamento e à identificação das principais repercussões do *Projeto Falar Português* em termos de projetos de formação de professores, de projetos de investigação & desenvolvimento implementados e de produção científica produzida no âmbito da Reforma Curricular; ii) à definição e caracterização do nosso *corpus* de análise, isto é, da produção científica publicada pelos membros do *Projeto Falar Português* no período de 2010 a 2018; iii) à análise das (re)configurações sobre o Currículo do ESG emergentes no *corpus*, nomeadamente através da identificação e análise (a) dos desafios inerentes à *conceção* do Currículo, dos Programas e recursos didáticos (MA e GP) e respetivas estratégias de superação implementadas, (b) das condicionantes da *implementação* do Currículo, Programas e respetivos recursos didáticos (MA e GP) e (c) dos desafios e estratégias inerentes ao processo de elaboração e implementação de um Currículo do ESG num contexto de ensino-aprendizagem de Português L2.

Por fim, no **Capítulo III**, procedemos a uma (re)interpretação e sistematização dos dados, com vista à apresentação de sugestões/ recomendações que possam apoiar a (re)configuração do atual Currículo do ESG, no sentido de melhor o ajustar às necessidades de professores e alunos, mas também à (re)definição de outros projetos de desenvolvimento curricular em TL ou em contextos análogos. Por fim, apresentamos as limitações do nosso estudo e avançamos com algumas pistas para a definição de outras investigações, com base nos resultados alcançados, tendo em vista o seu desenvolvimento futuro.

Em termos gerais, ainda que os objetivos definidos e a perspetiva analítica adotada para a realização deste estudo apontem para posicionamentos epistemológicos que se situam para além do (processo de ensino e aprendizagem do) Português como L2/Língua Estrangeira (LE), como, por exemplo, as áreas do desenvolvimento curricular ou da didática, a nossa opção de situarmos esta dissertação neste domínio decorre, essencialmente, de dois fatores: i) do facto de ser precisamente o contexto de Português como L2/LE que determina a emergência do *Projeto Falar Português* e, por conseguinte, a definição de um Currículo do ESG em TL alicerçado nos pressupostos que caracterizam o ensino-aprendizagem de uma L2/LE; ii) do nosso próprio percurso profissional e investigativo, fortemente

marcado pelas questões do ensino/ aprendizagem/ formação do Português L2, em contexto nacional e internacional, que nos impelem, portanto, a perspetivar toda e qualquer análise realizada em contextos desta natureza sob o prisma do desenvolvimento de competências em L2/LE.

Do ponto de vista institucional, sublinhamos a linha de continuidade que esta dissertação – no âmbito do Mestrado em Português L2/LE, precisamente no Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro (UA) – consubstancia, pois que foi aqui que, de 1998 a 2003, começou a ser “trilhado” (através da realização do Curso de Licenciatura em Ensino de Português e Inglês) o “percurso académico” que, em primeiro lugar, sustenta esta etapa do nosso desenvolvimento profissional. Na verdade, as experiências que levámos a cabo nesta década de trabalhos *para* e *com* TL assumem, acima de tudo, um compromisso com a missão de intervir no terreno da *praxis*, alimentando essa intervenção com percursos reflexivos, formativos e investigativos vários e que sentimos confluírem harmoniosamente para as funções que desempenhámos.

Face ao exposto, quer a perspetiva que aqui adotámos para (re)pensar as repercussões e configurações do Currículo do ESG em TL, quer a filiação institucional assumida para a realização deste estudo, não poderiam ser, naturalmente, outros.

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ENQUADRAMENTO DO ESTUDO

1. Introdução

Atendendo aos objetivos anteriormente elencados, não constitui objetivo desta dissertação efetuar uma contextualização histórica global da Educação em TL, cujas características e singularidades se encontram, aliás, sobejamente descritas em vários documentos de natureza distinta (Thomaz, 1994, 2008; PNUD, 2002; Nicolai, 2004; Centeno & Novais, 2006; Jerónimo, 2011; Ramos & Teles, 2012; Alves, 2014; Soares, 2014, 2016, 2018; Sousa, 2015; UNESCO, 2015; Banco Mundial, 2018).

Anda assim, importa, para efeitos deste estudo, apresentar, de forma circunscrita, alguns dos antecedentes que determinaram o surgimento do *Projeto Falar Português – Reestruturação Curricular do ESG em TL*, isto é, os principais fatores históricos, sociais, políticos e linguísticos que levaram a que, no percurso de (re)construção do sistema educativo timorense levado a cabo pelos sucessivos governos de TL desde 2002, se procedesse à conceção de um Currículo do ESG para TL, em LP, que, de acordo com as prioridades e finalidades estabelecidas pelo Ministério da Educação da República Democrática de TL (ME-RDRTL)², simultaneamente correspondesse aos referenciais internacionalmente estabelecidos para o nível de estudos do ciclo em causa (Ensino Secundário), fosse adaptado ao contexto social, cultural e geopolítico de TL e permitisse contribuir para a melhoria sustentada da qualidade da educação formal, dando resposta aos desafios urgentes enfrentados pela jovem nação (ME-RDRTL, 2011b).

Para tal, procederemos, numa primeira etapa, a uma revisão da panorâmica histórica do sistema educativo timorense apresentada em outros textos (Soares, 2015; Soares, 2014; Alves, 2014; Ramos & Teles, 2012; Jerónimo, 2011), nomeadamente das quatro fases em que esta tem sido descrita, relevando em cada um destes momentos os aspetos que consideramos mais importantes para a economia do estudo que nos propomos realizar na segunda parte deste trabalho, designadamente: o estatuto e o uso da LP; os *curricula* em vigor; a oferta em termos de Ensino Secundário; os processos de recrutamento e formação (inicial e contínua) de professores implementados. Numa segunda etapa, procederemos à apresentação do *Projeto Falar Português – Reestruturação Curricular do*

² Adotaremos, no âmbito desta dissertação, a sigla ME-RDRTL para nos referirmos ao Ministério da Educação de TL, conscientes, no entanto, de que este foi assumindo, ao longo do tempo e de acordo com os sucessivos Governos, designações ligeiramente diferentes, não sendo relevante, para este estudo, a explicitação de todas as alterações sofridas.

ESG em TL, em termos de entidades promotoras e financiadoras, princípios orientadores, recursos humanos adstritos, mecanismos de organização e implementação e resultados obtidos, estes últimos sob a forma dos produtos apresentados. Por fim, sistematizaremos os desafios inerentes à reforma do ESG aquando da sua elaboração de 2010 a 2013 e os desafios subsequentes à sua implementação, atendendo à especificidade do contexto em causa e das políticas linguísticas e educativas implementadas pelos sucessivos Governos.

1.1. O sistema de ensino de Timor-Leste *em revista*: do período de administração portuguesa ao período de pós-independência.

O primeiro momento da história do sistema educativo timorense, correspondente ao período colonial português (até 1975), caracteriza-se pelo uso da LP como língua de instrução num sistema de ensino que, não obstante ser considerado de qualidade, estava essencialmente reservado às elites. Com efeito, na estreita dependência das missões católicas presentes no território, a este ensino praticamente só tinham acesso os descendentes diretos das classes dirigentes, tendo como principal finalidade a preparação de futuros líderes e, obviamente, o cumprimento dos desígnios da metrópole no que se referia à divulgação da sua ideologia. Nesse sentido, o sistema de ensino em TL, neste período, dava cumprimento aos currículos ocidentais, seguindo, pois, os programas e conteúdos lecionados na metrópole (Soares, 2014; Alves, 2014; Jerónimo, 2011; Ramos & Teles, 2012; Cabrita *et al*, 2015a; UNESCO, 2015), eminentemente relacionados com o ensino da “liturgia, do latim, da língua e cultura portuguesa” (Jerónimo, 2011: 39) e não tendo, por conseguinte, em atenção as particularidades do contexto em que estes programas estavam a ser implementados.

O Ensino Secundário, introduzido muito tardiamente em TL, resumia-se quase exclusivamente à oferta daquele que viria a ser designado de Liceu Dr. Francisco Machado, criado em 1938, em Díli, cuja população escolar, muito embora tenha aumentado gradualmente até ao final do período da administração portuguesa, inequivocamente não dava resposta às necessidades da generalidade da população timorense, no que se refere a este nível de ensino (Alves, 2014: 19; Jerónimo, 2012: 32-33). Para além deste “colégio-liceu”, regista-se, neste período, também a criação de duas escolas técnicas e profissionais (uma em Díli, que oferecia os cursos de comércio e de técnico industrial, e outra em Baucau, confiada à Ordem Salesiana, que providenciava cursos elementares na área da agricultura e, mais tarde, nas áreas de carpintaria e serralharia), que, deste modo, davam a

oportunidade a alguns grupos (circunscritos) de jovens timorenses de se especializarem em áreas muito concretas (Alves, 2014: 20).

Do ponto de vista do recrutamento e da formação de professores, ressalta-se, durante este período, a existência de poucos professores timorenses com habilitações próprias para o desempenho das suas funções e a grande dificuldade de Portugal em enviar professores da metrópole ou de outras colónias mais desenvolvidas para lecionarem em TL (Cabrita *et al*, 2015a: 13). Como referido acima, o ensino era, pois, maioritariamente assumido pelos missionários existentes na colónia (Soares, 2014; Alves, 2014; Jerónimo, 2011; PNUD, 2002).

Ainda que residuais, verificaram-se, sobretudo no século XX, algumas tentativas, ao nível da formação inicial, no sentido de colmatar as necessidades sentidas em termos de recursos humanos especializados para a área do ensino. A este nível destaca-se: o papel do *Colégio de Soibada* (Manatuto), que surge ainda no século XIX, destinado à preparação do Clero local, e que se dedicou, até 1910, à formação de professores catequistas; a abertura da *Escola de Preparação de Professores Catequistas*, em Lahane (Díli), em 1926, por D. José da Costa Nunes, reaberta em 1945, após a II Guerra Mundial, por D. Jaime Goulart, Bispo de Díli; e a criação da *Escola de Professores de Posto Escolar*, em Díli, em 1965, assim como o reconhecimento pleno da *Escola de Preparação para Professores Catequistas*, Díli. A fusão destas duas últimas escolas viria a dar origem à *Escola de Habilitação de Professores “Engenheiro Canto Resende”* (Soares, 2014: 122-123; Alves, 2014: 20; Jerónimo, 2011: 35-39). O prosseguimento dos estudos no Ensino Superior limitava-se à concessão de algumas bolsas de estudo para a realização de cursos na metrópole ou em outras províncias portuguesas, já que não existiam em TL instituições de ensino superior (Thomaz, 1994; Alves, 2014).

Pelo anteriormente exposto, facilmente se depreende que as iniciativas encetadas ao nível da formação inicial de professores pela administração portuguesa não se revelaram suficientes para colmatar as exigências da população em idade escolar em TL, quer em termos numéricos (número de professores suficientes para suprir as necessidades no território), quer em termos de abrangência de níveis de ensino (a formação dos professores circunscreu-se essencialmente ao Ensino Primário), quer ainda em termos de qualidade da formação e adequação ao contexto de ensino.

Do ponto de vista da formação contínua, verificaram-se, a partir de 1961, algumas iniciativas, promovidas pela Administração Portuguesa e levadas a cabo pelos professores locais mais qualificados, durante o período de pausa letiva do verão e com a duração de um mês ou dois, no sentido de os docentes em exercício atualizarem os seus conhecimentos

teóricos e práticos e de desenvolverem competências no que se refere à implementação de atividades “extraescolares”. Todavia, ainda que estes cursos sejam descritos como “exigentes” e alvo de “avaliação rigorosa” (Jerónimo, 2011: 38), não parecem ter produzido resultados evidentes no que se refere à melhoria da qualidade do ensino.

Como resultado do que acima ficou registado, nos finais da década de 60 e início da década de 70, 90% da população timorense continuava analfabeta (Thomaz, 1994; PNUD, 2002; Ramos & Teles, 2012; Cabrita *et al*, 2015a; Martins & Ferreira, 2015), o Ensino Secundário continuava praticamente inexistente (Cunha, 2001) e, em termos globais, a responsabilidade do ensino da população autóctone continuava sob a égide da Igreja Católica, que controlava a maior parte das escolas do Ensino Primário, Secundário e seminários (Nicolai, 2004; Soares, 2014).

Do ponto de vista do uso da LP no território, em geral, refira-se que, neste período, o seu estatuto se resumiu ao de “língua clerical, administrativa e de cultura” (Brito, 2010: 183), sendo maioritariamente utilizada no domínio escrito e não tendo chegado, portanto, a assumir um papel de língua de comunicação oral efetiva entre a população timorense (papel assumido, *grosso modo*, pelo Tétum, quando se tratava de grupos etnolinguísticos distintos) (cf. Soares, 2014). Do ponto de vista escolar, as aulas eram ministradas maioritariamente em LP, como já foi referido, sendo permitido o uso do Tétum para facilitar a comunicação (Alves, 2014: 12; Soares, 2014: 42-43).

O segundo período, correspondente ao período de ocupação indonésia (1975-1999), marcado por uma forte presença militar e pela luta armada contra o povo de TL (Cabrita *et al*, 2015a), caracteriza-se, em termos educativos, por uma aparente contradição: por um lado, verifica-se um forte investimento na área da educação (PNUD, 2002; Centeno & Novais, 2006; Jerónimo, 2011; Ramos & Teles, 2012; Alves, 2014; Cabrita *et al*, 2015a) e, por outro, é evidente uma velada, mas posteriormente comprovada, falta de qualidade e exigência no processo de ensino-aprendizagem (PNUD, 2002; Nicolai, 2004; Ramos & Teles, 2012; Cabrita *et al*, 2015a).

Foi indubitavelmente notória, neste período, a enorme expansão realizada no setor da educação em termos de infraestruturas, concretizada não só através do aproveitamento e recuperação de escolas usadas durante o período colonial português, como também, e sobretudo, através da construção de novas escolas, estrategicamente localizadas em todos os postos administrativos de TL, e da construção de várias e importantes estradas e pontes (PNUD, 2002; Nicolai, 2004; Centeno & Novais, 2006). Este investimento permitiu efetivamente a expansão do setor da Educação, não apenas do ponto de vista geográfico,

através da disponibilização de escolas em todo o território, como também em termos da facilitação do acesso, por parte da população em geral (e não apenas as elites, como anteriormente), às escolas e aos vários níveis de ensino, que entretanto foram criados, reforçados e/ou reestruturados: Ensino Pré-Escolar (dos 4 aos 6 anos); Ensino Primário (dos 7 aos 12 anos), Ensino Pré-Secundário (dos 13 aos 15 anos), Ensino Secundário e Técnico-Vocacional (dos 16 aos 18 anos).

Com o claro objetivo de proceder a uma “destimorização” (Brito, 2010: 184) ou à “Indonesianizing” (PNUD, 2002; Nicolai, 2004: 44) do território e dos seus habitantes nos mais diversos domínios das duas vidas, isto é, a uma integração e aculturação dos timorenses na nação Indonésia, país ao qual TL pertenceria deste 1975, de acordo com os invasores e ocupantes, na qualidade de 27.^a Província, o processo de investimento nas infraestruturas educativas fez-se acompanhar por intervenções em duas outras frentes determinantes: “a curricular, estendendo a todo o território de Timor-Leste os currículos em vigor em todas as províncias da Indonésia, e a da língua oficial de ensino e comunicação, o *bahasa* indonésio” (Martins & Ferreira, 2015: 401; Centeno & Novais, 2006; Nicolai, 2004).

Com efeito, quer do ponto de vista da conceção quer do ponto de vista da sua implementação, os programas usados, nos mais diversos níveis de ensino, durante o período de ocupação indonésia, davam cumprimento ao estipulado na Constituição da Indonésia de 1945, na cultura da nação, na ideologia moral *Pancasila*³ e a Lei do Sistema Educativo Nacional de 1989, visando não só promover a unidade e uniformização do processo de ensino-aprendizagem em todas as províncias indonésias, como, no caso particular de TL, acelerar a sua integração na “nova pátria” (Centeno & Novais, 2006). Três das principais e obrigatórias disciplinas em todos os níveis de ensino eram: Educação e Moral *Pancasila*, Educação Religiosa e Língua Indonésia (Alves, 2014; Jerónimo, 2011: 40), o que ilustra os propósitos do ensino de massas, não seletivo e abrangente implementado pela Administração Indonésia. Verifica-se, pois, à semelhança também do que aconteceu no período colonial português, que o currículo implementado nada tinha em consideração da cultura e/ou dos interesses do povo timorense, servindo outros propósitos, político-estratégicos e económicos, mais amplos.

Do ponto de vista linguístico, o processo de aculturação consubstanciou-se em medidas bastante mais radicais, pois, para além da imposição de uma nova língua de instrução – o *Bahasa* Indonésio –, mais favorável aos desígnios do regime de então, a

³ *Pancasila* diz respeito ao fundamento filosófico oficial da Indonésia. O termo consiste da justaposição de duas palavras em javanês arcaico: “pañca”, que significa *cinco*, e “sila” que significa *princípios*. Neste contexto e período da história de TL, “Pancasila” era, pois, “simultaneamente um documento e uma disciplina obrigatória, em todos os níveis de ensino, onde se divulgava os princípios e os valores indonésios” (Soares, 2014: 124).

língua autóctone Tétum foi relegada para segundo plano (apresentada como língua opcional ao longo dos currículos dos vários níveis de ensino), e a língua do anterior colonizador, a LP, acabou por ser mesmo proibida e o seu uso fortemente punido. Adotada obrigatoriamente como “língua da administração, de escolarização, da imprensa e mesmo [de] interação social” (Soares, 2014: 123), muito rapidamente a Língua Indonésia se alastrou a todos os outros domínios de uso, aniquilando por completo o domínio da LP junto da generalidade dos leste timorenses. Os 24 anos de interregno do uso da LP nos mais diversos domínios marcaram, por um lado, indelevelmente o perfil linguístico das gerações mais jovens de timorenses, que ainda hoje sentem dificuldades na reintrodução e consolidação do uso desta língua (Lourenço, 2008; Batoréo, 2009; Soares, 2014; Banco Mundial, 2018). Todavia, por outro, acabaram por determinar o relevo que mais tarde viria a ser dado à LP (enquanto língua oficial) na Constituição da nova nação de TL (RDTL, 2002), como resultado, entre outros aspetos: i) do longo e *suis generis* percurso de Resistência levado a cabo pela Guerrilha Timorense, no qual o Português desempenhou um papel fulcral ao ser utilizado, tanto ao nível interno como externo, como língua de comunicação entre aqueles que, durante 24 anos, lutaram pela independência de TL⁴; ii) de uma intensificação da relação dos timorenses com o catolicismo, praticado também em LP (Durand (2011) dá conta de que a percentagem de católicos aumentou de 30%, em 1975, para cerca de 90%, em 1999); e iii) do ponto de vista escolar (com repercussões também cruciais na formação dos futuros líderes timorenses e de uma cultura e identidade nacional vinculada à LP) da atuação do Externato de São José e do Seminário de Nossa Senhora de Fátima, no que se refere ao uso do Português, já que, não obstante as proibições instauradas, continuaram, durante largos anos do período de ocupação indonésia, a dinamizar as atividades letivas em Português, consubstanciando-se nos “dois últimos redutos do ensino da língua e da cultura portuguesas” (Soares, 2014: 124; Nicolai, 2004: 43).

Durante o período de administração indonésia, o Ensino Secundário expandiu-se consideravelmente, quer na sua vertente de ESG, quer na sua vertente de Ensino Secundário Técnico-Vocacional (ESTV) (Alves, 2014; Jerónimo, 2011). Estando o primeiro mais voltado para o desenvolvimento dos conhecimentos e competências necessários para a prossecução de estudos de nível superior, o segundo visava sobretudo o desenvolvimento de competências profissionais para a inserção na vida ativa. No entanto, alicerçando-se nos princípios, programas e práticas implementados nas restantes províncias indonésias, verificava-se que o processo de ensino-aprendizagem, extremamente convencional/

⁴ Para mais informações sobre o valor simbólico desta língua no processo de construção e consolidação da

tradicional, se caracterizava pela utilização de métodos centrados na memorização e na cópia, em detrimento da compreensão dos conteúdos veiculados e da promoção do pensamento crítico e da tomada de decisão autónoma, práticas que, de resto, a serem implementadas, trariam sérios problemas à política de controlo executada pelos indonésios (PNUD, 2002; Nicolai, 2004).

Para dar cumprimento aos intentos de unificação das 27 províncias da Indonésia, e, portanto, para acelerar o processo de anexação, assimilação e aculturação através da implementação do currículo nacional em língua Indonésia, mas também na sequência da constatação de que não existiam em TL recursos humanos suficientes capazes de dar cumprimento a tal desiderato, tornou-se indispensável à administração do país ocupante recrutar professores das outras províncias da Indonésia (Nicolai, 2004; PNUD, 2002). Na verdade, apesar de o governo indonésio ter tentado, numa primeira fase, recrutar professores que tivessem estado ao serviço no tempo colonial português ou outros timorenses sem formação adequada mas que pudessem assegurar o funcionamento das escolas entretanto criadas (sobretudo do Ensino Básico) ou, ainda, aproveitar a presença de militares indonésios no território para desempenhar estas funções – e, claro, controlar a classe docente em exercício – (Alves, 2014; Jerónimo, 2011), cedo se apercebeu de que a expansão do sistema de ensino iria requerer o recrutamento de mais docentes, pelo que só a “importação” de professores das restantes províncias permitiria suprir as necessidades identificadas. Deste modo, os cargos de dirigentes educativos e de professores foram, neste período, maioritariamente ocupados por indonésios. Por exemplo, em 1998/99, dos 1963 professores que lecionavam no Ensino Pré-Secundário, apenas 3% eram timorenses (PNUD, 2002: 48), estimando-se que, em 1996, haveria apenas “13 professores Timorenses” a lecionar no Ensino Secundário (MECJD, 2003, *apud* Alves, 2014: 40).

No sentido de procurar colmatar as necessidades identificadas em termos de recursos humanos e de garantir a sustentabilidade do sistema, foram tomadas, neste período, algumas medidas ao nível da formação inicial e contínua de professores que, não obstante não terem resultado numa melhoria efetiva da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, marcaram o início de iniciativas oficiais e centralizadas nesta área da formação de professores. Das várias iniciativas elencadas por Jerónimo (2011: 41-44) e Alves (2014: 27-32), destacamos as seguintes: i) ao nível da formação inicial – a criação da *Escola de Formação de Professores*, em Díli, em 1979; a criação da *Escola de Professores para Educação Física e Desporto*, em Baucau, em 1984; a criação da *Escola de Formação de Professores para Ensino Moral e Religião Católica*, em 1985, pela Igreja Católica; a

identidade nacional timorense, consultar, por exemplo, Hull (2001), Batoréo (2010) e Ramos & Teles (2012).

criação do *Instituto de Formação de Professores para o Ensino Moral-Religião Católica*, em 1988, para professores do Ensino Primário, Pré-Secundário e Secundário (note-se que os cursos ministrados nestas escolas, por norma de 3 anos, davam equivalência a habilitações de nível secundário, não correspondendo, portanto, a bacharelatos ou licenciaturas); a criação, em 1986, da primeira instituição de ensino superior em TL, a *Universitas Timor-Timur* (UNTIM), que integrava uma Faculdade de Educação para a Formação de Professores do Ensino Secundário e que oferecia, neste âmbito, o grau de licenciatura; ii) ao nível da formação contínua – a abertura, em Díli, do *Curso de Formação de Professores*, que, com a duração de dois anos, visava a integração dos docentes do Ensino Primário no regime de carreira, concedendo-lhes habilitações de nível secundário; a abertura do *Curso de Formação de Professores Ensino Pré-Secundário*, em 1985, com a duração de um ano, para especialização científica dos docentes nas áreas disciplinares em que lecionavam; iii) ao nível da formação inicial e contínua – a abertura, em 1992, em Díli, de uma *Escola de Formação de Professores para 1.º e 2.º ciclo*⁵ de nível diploma II (para prosseguimento de estudos pós Ensino Secundário), que funcionava na dependência direta de uma universidade pública (Universitas Nusa Cendana Kupang) na província de Nusa Tenggara Timur, e onde os professores em exercício de 1.º e 2.º ciclo poderiam atualizar os seus conhecimentos e competências através da realização de programas modulares; a disponibilização de bolsas de estudo, para a realização de estudos na Indonésia, sob o compromisso de regressarem a TL para assegurarem funções letivas.

Refira-se que o funcionamento destas instituições e destes cursos, por dificuldades de ordem diversa, tais como financiamento, remuneração dos docentes/ formadores e falta de condições mínimas em termos de recursos didáticos e logísticos, acabou por ficar sempre muito aquém das necessidades e por não potenciar a desejável melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem (Alves, 2014).

Do ponto de vista do uso da LP em geral, nos mais diversos domínios de atuação, e na sequência do que foi dito, a sua substituição rápida e massiva pelo *Bahasa* Indonésio determinou que o Português se viesse a tornar numa língua “adormecida” (Brito, 2010: 180) para a generalidade da população timorense, tendo-se inclusive transformado numa língua “estranha/ estrangeira” para todos aqueles que não tinham completado a escolaridade básica até 1975 e que, por conseguinte, deixaram de a ela ter acesso, em todas as suas modalidades (oral ou escrita)⁶.

⁵ Equivalentes ao Ensino Primário (dos 7 aos 12 anos).

⁶ Com as devidas exceções já referidas neste capítulo e sobejamente descritas noutros estudos, como o próprio processo de Resistência ou a utilização da LP em escolas católicas como o Externato de São José, em Díli, onde, aliás, estudaram alguns dos atuais líderes timorenses (Soares, 2014; Alves, 2014; Jerónimo, 2011).

Em termos gerais, embora o investimento realizado pelo Governo Indonésio na área da educação tenha permitido algumas melhorias nas taxas de inscrição/ matrícula (cf. PNUD, 2002: 5; Nicolai, 2004: 44) e de iliteracia da população timorense (para 72% nos homens e 89% nas mulheres – cf. UNESCO, 2015), o mesmo não se traduziu numa melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, sendo claro que os progressos alcançados em TL neste período ficaram muito aquém dos realizados noutras províncias indonésias e noutras partes do globo, nomeadamente os países vizinhos do sudeste asiático (PNUD, 2002; Nicolai, 2004; Cabrita *et al*, 2015a).

O **terceiro período** refere-se aos **32 meses da administração transitória das Nações Unidas (1999-2002)** que se sucederam aos eventos conturbados do período pós-Referendo de 30 de agosto de 1999. Tendo o povo timorense manifestado massivamente (78,5%) a sua preferência pela independência de TL em relação ao Governo Indonésio, a insatisfação dos pró-integracionistas, apoiados pelos militares indonésios, resultou numa onda de violência que não só causou um elevado número de perdas humanas, como também a destruição massiva de bens e serviços públicos e privados, instalando o caos e causando a completa destruição (moral e física) da futura nação independente (Soares, 2014; Alves, 2014; Jerónimo, 2011; Ramos & Teles, 2012; Nicolai, 2004; PNUD, 2002).

Analogamente ao que se verificou noutros setores, o sistema educativo timorense sofreu um total colapso, como resultado da destruição massiva das infraestruturas escolares (de acordo com o relatório do PNUD de 2002 (p. 48), 80% a 90% dos edifícios ficaram parcial ou totalmente destruídos), do roubo e da destruição de equipamentos e materiais de ensino, do “vazio” provocado pela ausência total de orientações em termos legislativos, conceptuais, de gestão e implementação de “currículos próprios” que pudessem dar resposta às reais e imediatas necessidades educativas do povo timorense e, acima de tudo, da falta de recursos humanos qualificados que garantissem o funcionamento mínimo do sistema de ensino nos mais diversos níveis de escolaridade. Com efeito, no que a este último aspeto diz respeito, uma das principais consequências dos eventos de 1999 consistiu no desaparecimento de quase todos os gestores educativos e na quase completa dissipação do corpo docente, já que a maior parte dos dirigentes e professores em exercício até agosto de 1999 (de origem indonésia e/ou timorense pró-integracionista) abandonou o país na sequência dos resultados do referendo, caracterizando-se o corpo docente remanescente, na generalidade, por uma insuficiente preparação científica e pedagógica para o desempenho das suas funções (PNUD, 2002: 50-52; Nicolai, 2004; Jerónimo, 2011:

44-45; Alves, 2014; Soares, 2014; Martins & Ferreira, 2015: 401; UNESCO, 2015; Oliveira & Pires, 2015).

Durante este período, a *Administração Transitória das Nações Unidas em Timor-Leste* (UNTAET), criada pelo Conselho da Segurança das Nações Unidas e liderada localmente por Sérgio Vieira de Mello, assumiu, em parceria com a comunidade timorense e a Igreja Católica, e com o apoio de vários doadores internacionais, a reconstrução de todo o sistema educativo timorense, tendo sido estabelecidas como principais prioridades neste domínio: i) a reabilitação e reabertura das escolas; ii) o recrutamento de professores; iii) a substituição do currículo indonésio por um currículo mais adequado aos propósitos da nova Nação e aos desafios que se colocavam, na altura, aos sistemas educativos em geral; iv) a reintrodução do Português como língua de instrução (PNUD, 2002; UNESCO, 2015).

Começando pelo último ponto, a adoção da LP como língua oficial e de instrução durante este período (Constituição da RDTL, 2002) tornou-se um enorme desafio para a Educação timorense, pelos motivos referidos na secção anterior, designadamente a proibição do seu uso durante 24 anos. Efetivamente, no período pós-Referendo de 1999, apenas 5% da população timorense, e, conseqüentemente, também um número muito reduzido de professores, falava a LP (PNUD, 2002: 51), não se antevendo, portanto, facilidades na sua reintrodução como língua de instrução nos vários níveis de ensino.

Consciente das dificuldades a diversos níveis neste âmbito, o Governo Timorense, com o apoio de doadores e consultores internacionais, tomou algumas decisões que visavam a introdução gradual desta língua como língua de instrução, das quais se relevam: i) a definição da política de *phasing in phasing out*, que se consubstanciou na transição gradual do uso da Língua Indonésia (*phasing out*) para o uso da LP (*phasing in*) no sistema de Ensino (PNUD, 2002; Ramos & Teles, 2012) e que se concretizou, no ano letivo de 2001/2002, por um lado, na determinação de que no 1.º e 2.º anos do Ensino Primário o processo de ensino-aprendizagem seria conduzido em LP, com o apoio do Tétum, enquanto nos restantes anos letivos (até ao 12.º ano) o ensino continuaria a ser conduzido em Língua Indonésia até que, de forma gradual, esta língua viesse a ser substituída pelo Português (Alves, 2014; Lourenço, 2008), e, por outro, na introdução da LP como disciplina obrigatória em todos os níveis do sistema educativo (Alves, 2014); ii) o apoio da Cooperação Portuguesa no desenvolvimento e implementação do *Projeto de Reintrodução da LP em TL (2000-2009)* – de que falaremos mais adiante –, que, não tendo como único público-alvo a

classe docente, acabou por ser fortemente marcado pelos objetivos de desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas dos professores em exercício⁷.

Mantendo-se, neste período, em vigor, no sistema de ensino, a estrutura herdada do modelo indonésio (Ensino Pré-Escolar, Ensino Primário, Ensino Pré-Secundário e Ensino Secundário) e não obstante a consciência da necessidade de se implementar *currícula* próprios que dessem resposta às necessidades educativas da nova Nação e que refletissem a sua própria identidade (UNESCO, 2015: 5), poucas foram as alterações verificadas neste sentido, não apenas em termos de estrutura e funcionamento do sistema de ensino, como também, e sobretudo, em termos de desenvolvimento curricular. Com efeito, ainda que as disciplinas mais fortemente ligadas à ideologia indonésia (como a acima referida *Pancasila*) tenham imediatamente deixado de ser lecionadas em todo o território e que o Português tenha passado a ser introduzido como disciplina obrigatória em todos os níveis de ensino, a maior parte das outras disciplinas acabaram por seguir os programas dos currículos indonésios, com ligeiras adaptações (Alves, 2014; Jerónimo, 2011; Nicolai, 2004; PNUD, 2002). As incertezas que caracterizaram o período de transição, a ausência de bases legais que sustentassem alterações mais profundas e a falta de preparação dos dirigentes e professores em exercício, entre outros aspetos, levaram a que fossem adotadas medidas de “emergência” – pouco estruturadas – no sentido de dotar as escolas e os docentes de alguns materiais que permitissem o arranque e a sustentabilidade mínimos das atividades letivas. Deste modo, era possível, nesta fase, encontrar nas escolas timorenses materiais como: i) manuais indonésios, comprados a editores indonésios, aos quais eram adicionadas fotografias de crianças timorenses ou, por exemplo, do líder Xanana Gusmão, e retirados textos polémicos e controversos sobre história e identidade; ii) manuais portugueses, adquiridos sobretudo para apoiar o processo de ensino-aprendizagem das disciplinas de língua, matemática e estudos sociais dos 1.º e 2.º anos de escolaridade, tendo também sido fornecidos manuais de apoio ao ensino do Português para os níveis de ensino subsequentes; iii) livros de imagens, provenientes da Finlândia, para apoio ao desenvolvimento de competências de comunicação (na língua materna (LM) ou na língua de escolarização) no 1.º ano de escolaridade (cf. Nicolai, 2004: 110).

Do ponto de vista do apoio à atuação dos professores em sala de aula e dadas as dificuldades, nestes primeiros anos, em se avançar com a definição de currículos para os diferentes níveis, os esforços concentraram-se na elaboração de *guias para os professores* que, pelo menos, apresentassem algumas sugestões, em termos de metodologias e estratégias de ensino, para determinadas disciplinas. A UNICEF, por exemplo, apoiou a

⁷ Para mais informações sobre este projeto, desenvolvido entre setembro de 2000 e agosto de 2009, consultar,

elaboração de materiais para o ensino da Matemática ou de questões relacionadas com Saúde no Ensino Primário (Nicolai, 2004: 124).

Foi, portanto, utilizando os documentos disponíveis (sobretudo aqueles que eram mais familiares – os manuais indonésios – àqueles que se voluntariaram para assumir o papel de professor), sem orientações curriculares concretas e sem qualquer tipo de preparação prévia em relação ao que se pretendia que fosse feito neste período inicial (Jerónimo, 2011: 45), que as atividades letivas arrancaram, com imensas fragilidades, um pouco por todo o território (PNUD, 2002; Nicolai, 2004).

Quanto ao recrutamento de docentes, a ausência de professores, em termos numéricos e de perfil, que permitissem sustentar o arranque de um “novo sistema educativo” no período de pós-conflito, levou a que o Governo Timorense se visse na contingência de proceder à seleção de um número assinalável de voluntários para o desempenho destas funções – maioritariamente jovens universitários e licenciados sem qualificações próprias adequadas ao desempenho de funções docentes, mas também pessoas mais velhas que, não tendo qualquer formação profissional da área do ensino, teriam aprendido a falar a LP no tempo colonial português e que, por conseguinte, estariam mais habilitadas a dar cumprimento ao que haveria, mais tarde, de ficar consagrado legalmente: o domínio desta língua como língua oficial do país e como língua ensino de todos os domínios disciplinares (Constituição da RDTL, 2002; Lei de Bases da Educação, 2008). Assim, no caso do Ensino Primário (nível de ensino considerado mais premente) procedeu-se à “avaliação”, em maio de 2000 e com o apoio da UNTAET e do Conselho Nacional da Resistência Timorense, dos candidatos (voluntários) à lecionação neste nível de ensino, dos quais 5 mil acabaram por ser selecionados para o efeito, mesmo muitos deles não possuindo habilitações próprias para tal e reconhecendo-se genericamente várias fragilidades nos seus perfis profissionais, nos mais diversos domínios (científico, pedagógico, didático, linguístico) (PNUD, 2002: 49; Nicolai, 2004: 115-117). No caso do Ensino Pré-Secundário e Secundário, as necessidades de recursos humanos – ainda mais gritantes quando comparadas com o nível de ensino anterior – foram supridas quase na totalidade pelos estudantes universitários ou jovens licenciados acima referidos, que, apesar de aparentemente mais habilitados do ponto de vista científico, possuíam lacunas graves em termos pedagógicos, didáticos e linguísticos (PNUD, 2002: 49; Jerónimo, 2011: 45).

Perante a constatação de que os recursos humanos existentes não se encontravam preparados, a diferentes níveis, para dar resposta às necessidades do sistema educativo timorense, foram desenvolvidas, durante o período de administração transitória, algumas

por exemplo, Lourenço, 2008 e ME-RDTL, 2012.

(poucas) iniciativas no sentido de apoiar os professores em exercício no desenvolvimento de três competências profissionais essenciais: i) proficiência em LP como língua de instrução; ii) competências de ensino que permitissem lecionar na ausência de um currículo orientador; iii) competências que permitiriam pôr em prática métodos de diferenciação pedagógica (atendendo ao facto de que muitos professores lecionavam a mais de que um nível de escolaridade e a alunos com idades muito díspares ao mesmo tempo) e de aprendizagem ativa (isto é, um ensino centrado no aluno, contrariando, portanto, as tendências herdadas dos períodos anteriores, em particular o indonésio) (Nicolai, 2004: 117). Assim, se, no primeiro caso, o assunto ficou entregue a iniciativas levadas a cabo por instituições portuguesas, como, por exemplo, o *1.º Curso Piloto de Reciclagem de Professores Timorenses*, levado a cabo, de janeiro a março de 2000, por docentes da Escola Superior de Educação de Setúbal, em parceria com a Comissão Nacional de Apoio para a Transição de Timor-Leste e o Ministério da Educação português (cf. Soares, 2014: 150), ou entretanto, pela Cooperação Portuguesa, através da implementação do *Projeto de Reintrodução da LP em TL* já referido (cf. Lourenço, 2008, e ME-RDTL, 2012), no que se refere aos pontos ii) e iii), as poucas iniciativas desenvolvidas ficaram essencialmente sob a responsabilidade da UNICEF, centrando-se, fundamentalmente, no desenvolvimento de “metodologias ativas” (Jerónimo, 2011: 46). A ausência de currículos próprios e adaptados a TL revelava-se determinante em relação a tudo o resto: sem currículos definidos, nenhum programa de formação de professores conseguiria ser desenvolvido e implementado com propriedade e eficazmente (Nicolai, 2004), sobretudo considerando as lacunas de base na formação dos docentes e as contingências dos contextos em que cada um desempenhava as suas funções.

Ao nível da formação inicial de professores, as iniciativas desenvolvidas neste período acabaram por não apresentar resultados visíveis, o que seria, de resto, impossível, atendendo aos curtos 32 meses a que nos estamos a referir e ao tempo que as mudanças em Educação exigem. Ainda assim, merece destaque a reabertura do Ensino Superior em TL, a 17 de novembro de 2000, partindo da fusão da antiga universidade privada *Universitas Timor Timur* (UNTIM) com o antigo instituto politécnico *Politeknik Dili*, que resultou na *Universidade Nacional Timor Lorosa'e* (UNTL), a primeira e única – até ao momento – universidade pública do País. Tendo surgido com cinco faculdades – uma das quais na área da Educação –, em 2001, esta acabou por ver também integrada uma Faculdade de Línguas (Alves, 2014: 41), sendo, pois, nítidas as preocupações da administração transitória em investir na formação inicial de docentes e na formação linguística de nível superior. Merece ainda destaque o surgimento, neste período, de programas de bolsas de estudos

internacionais que deram início à formação (inicial e pós-graduada) especializada de muitos docentes timorenses no estrangeiro, em particular, em países de expressão portuguesa, como Portugal e Brasil (Nicolai, 2004: 101).

Por fim, no que concerne ao restabelecimento das condições básicas para a reabertura e funcionamento do sistema educativo, nomeadamente através da reconstrução das escolas, as iniciativas levadas a cabo neste período ficaram praticamente a cargo de doares internacionais, como, por exemplo, o Banco Mundial (*Trust Fund for East Timor*), a UNICEF, a AusAID (*Australian Agency for International Development*), a USAID (*United States Agency for International Development*), a IrisAID (programa do governo Irlandês para o desenvolvimento no exterior) ou a JICA (*Japan International Co-operation Agency*) (cf. TEFT, 2002, *apud* Nicolai, 2004, e Alves, 2014: 36). Estes, através da implementação de iniciativas como o “Programa de Reabilitação Escolar de Emergência” e, mais tarde, do “Projeto para a Qualidade Básica das Escolas” (PNUD, 2002), acabaram, por, de facto, permitir que, no ano letivo de 2000/2001, 185180 crianças estivessem oficialmente inscritas nas 707 escolas primárias existentes e em funcionamento em TL (PNUD, 2002: 49) – um enorme sucesso face aos eventos e condicionalismos acima descritos, mas ainda insuficiente, atendendo às necessidades verificadas em relação a todos os níveis de ensino (em particular em relação aos Ensinos Pré-Secundário e o Secundário) e às características do território (havendo ainda muitas crianças para quem o acesso à educação continuava vedado, entre outros aspetos, pela inexistência de escolas perto da sua zona de residência e/ou pela precariedade de meios de transporte e vias de comunicação que permitissem o acesso diário ao estabelecimento de ensino mais “próximo”)⁸.

Em termos globais, e não obstante o forte investimento externo e interno realizado, designadamente em obras de reconstrução das infraestruturas escolares, no fornecimento de equipamentos, mobiliário e materiais que apoiassem o processo de ensino-aprendizagem, o complicado processo de recrutamento de professores e as tentativas (poucas e pouco estruturadas) para preparar os docentes no ativo para o desempenho das suas funções, a verdade é que, no final do período de transição, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem não apresentava melhorias em relação a períodos anteriores, permanecendo as principais dificuldades elencadas anteriormente, assim como as elevadas taxas de analfabetismo e abandono escolar (Jerónimo, 2011; ME-RDTL, 2011b).

⁸ Note-se, no entanto, que o facto de as crianças estarem matriculadas não significa necessariamente que frequent(ass)em assiduamente a escola. Com efeito, o abandono escolar e/ou a falta de sistematicidade na frequência dos alunos tem sido uma das principais preocupações dos sucessivos Governos no período pós-independência, um assunto ainda não resolvido na totalidade, que carecerá de atenção atenta nas próximas décadas (cf. PNUD, 2002; ME-RDTL, 2011b; RDTL, 2011; UNESCO, 2015, Banco Mundial, 2018, entre outros documentos, como, por exemplo, os Programas dos vários Governos de TL).

O **quarto período** diz respeito aos anos que sucedem a **(Restauração da)**⁹ **Independência de TL**, proclamada a **20 de maio de 2002**, até à atualidade. Tal como procedemos em relação aos momentos anteriores, procuraremos, na revisitação deste período, destacar os aspetos que nos parecem mais relevantes para enquadrar o trabalho desenvolvido no âmbito do *Projeto Falar Português* e a sua subsequente implementação. Nesse sentido, serão valorizados alguns aspetos em detrimento de outros, remetendo-se para leitura complementar questões que não se percecionem como fundamentais à economia do presente estudo e fazendo-se pequenos apontamentos a acontecimentos/ iniciativas/ documentos legais que, não sendo considerados prioritários para o enquadramento do estudo que a seguir apresentaremos, poderão ser úteis para compreender melhor as dinâmicas gerais da política e intervenção educativas ocorridas em TL nesta última fase.

O desafio na área da Educação para esta fase consistia, segundo Ramos & Teles, na

reconstrução de um sistema, fruto de diversas influências externas, situado entre modelos regionais diversos, que garantisse os efeitos desejados na construção e no desenvolvimento económico deste novo país e que, adicionalmente, se assumisse como um vetor relevante na sua construção identitária nacional (2012: 99).

Neste sentido e dando continuidade às ações desenvolvidas durante o período de Administração Transitória das Nações Unidas, as prioridades dos Governos da RDTL incidiram, numa primeira etapa, na normalização dos processos de ensino-aprendizagem de todos os níveis de ensino, ainda a decorrer em contextos “legislativos”, logísticos, administrativos e de atuação particularmente difíceis e instáveis, na regularização do processo de recrutamento de professores, na reintrodução do Português como língua de ensino e no desenvolvimento do Currículo dos primeiros seis anos de escolaridade do Ensino Primário (ainda de acordo com o modelo de ensino indonésio) (Ramos & Teles, 2012). Numa segunda etapa, a atenção dos Governos concentrou-se na construção de um sistema de educação próprio e diferenciado, próximo das mais comuns práticas internacionais neste setor, em termos de qualidade e de abrangência (Ramos & Teles, 2012: 112). Para este efeito, foram definidas algumas áreas de intervenção prioritárias, das quais destacamos, pelo relevo que assumem para o nosso estudo, as seguintes: i) a elaboração de um enquadramento legal estruturante; ii) a realização de reformas curriculares no Ensino

⁹ Para os timorenses, trata-se, efetivamente, da Restauração da Independência, proclamada unilateralmente a 28 de novembro de 1975.

Básico, ESG e ESTV; ii) a regula(menta)ção do sistema de Ensino Superior; iii) o investimento na formação contínua de professores (cf. Ramos & Teles, 2012; Banco Mundial, 2018).

Quanto ao desígnio de reintroduzir a LP como língua de ensino e dando continuidade à política de *phasing in phasing out* a que aludimos anteriormente, assistiu-se, neste quarto período da história do sistema de ensino timorense e, pelo menos do ponto de vista das políticas linguísticas e respetivas enunciações legais, à tentativa de eliminar gradualmente o Indonésio como língua de instrução, substituindo-o pelo Português e também pelo Tétum, este último inicialmente considerado como “língua auxiliar pedagógica” (a par de outras línguas maternas) (ME-RDTL, 2005: 14) e, posteriormente, como língua oficial (Lei de Bases da Educação, 2008). Do ponto de vista legal, foram instituídos os seguintes marcos temporais para a introdução faseada do Português no sistema de ensino timorense: 2.º CEB (6.º ano de escolaridade), até ao ano letivo de 2004-2005; 3.º CEB (7.º, 8.º e 9.º anos), até 2007/2008, e Ensino Secundário (10.º, 11.º e 12.º anos), até 2010/2011 (Alves, 2014; Lourenço, 2008; ME-RDTL, 2007a; Bolina, 2005). Estes marcos, que viriam a servir também de pressupostos importantes para a conceção dos Planos Curriculares e Programas entretanto elaborados para os diversos níveis de ensino (em especial os *Curricula* do 3.º CEB e ESG), não obstante tenham sido efetivamente respeitados do ponto de vista legal e tenham surtido algumas melhorias no uso da LP em contexto escolar (Cabrita *et al*, 2015a), não tiveram o impacto desejado, já que, em 2012 (ano oficial da introdução dos novos Currículos do 3.º CEB e ESG), por exemplo, eram ainda reconhecidas, em termos gerais e, em particular por vários e importantes decisores políticos, educativos e da sociedade civil, as enormes dificuldades dos docentes timorenses em dinamizar o processo de ensino-aprendizagem inteiramente nesta língua (Ramos & Teles, 2012; Cabrita *et al*, 2015a; Alves, 2014; Soares, 2016), sendo muito frequente o recurso (individualmente ou numa multiplicidade de combinações) à Língua Tétum, à Língua Indonésia ou a outras línguas locais (nacionais) e variantes em contexto de sala de aula (Cabrita *et al*, 2015a e 2015b; Soares, 2014, 2016). Este esforço político, concomitante ao esforço que se fazia, *grosso modo*, em toda a administração pública timorense, foi apoiado, em grande medida, pela implementação de alguns projetos de formação contínua e de ensino da LP da responsabilidade da Cooperação Portuguesa e Brasileira, tais como o *Projeto de Reintrodução da LP* (2000-2009) já aludido e o seu sucessor *Projeto de Consolidação da LP* (2009-2011), no caso da Cooperação Portuguesa, ou o *Programa de Formação de Professores do Ensino Primário* (PROFEP); o *Programa de Formação de Professores do Ensino Pré-Secundário e Secundário* (PROCAPES) e o *Ensino da LP*

Instrumental (ELPI), da responsabilidade da Cooperação Brasileira (Lourenço, 2008; ME-RDTL, 2012; Soares, 2014; Carneiro, 2010). Se, no caso destes últimos programas (da Cooperação Brasileira), o público-alvo era exclusivamente a classe docente, no caso dos primeiros dois (da Cooperação Portuguesa), estes incluíam o apoio a outros públicos, como, por exemplo, funcionários da administração pública (Lourenço, 2008; ME-RDTL, 2012; Soares, 2014). Assim, aquando da conceção do novo Currículo do ESG (objeto do nosso estudo), isto é, nos anos 2010-2013, verificava-se ainda um uso limitado do Português no próprio ME-RDTL, na gestão das escolas e na implementação do processo de ensino-aprendizagem nas diferentes áreas disciplinares, mas com indícios de potencial melhoria, sobretudo com a perspetiva da introdução e implementação de Currículos próprios para o 3.º CEB e ESG, exclusivamente em LP.

Mais recentemente, esta política de reintrodução e consolidação do Português como língua de ensino sofreu um aparente retrocesso, com a implementação de algumas políticas linguísticas que parecem relegar o uso do Português como língua de instrução nas escolas para um segundo plano, o que, naturalmente, terá repercussões no uso desta língua noutros setores da sociedade timorense. Destas políticas linguísticas daremos conta mais adiante (cf. também Soares, 2018, 2016; Monteiro, 2017, Soares, 2015).

No que se refere ao desenvolvimento de orientações curriculares para os primeiros seis anos de escolaridade, as primeiras propostas de Currículo surgem em 2005, numa altura em que, por não haver ainda uma Lei de Bases instituída, se mantinha em vigor o modelo de educação indonésio cujo Ensino Primário ia do 1.º ano ao 6.º ano de escolaridade e persistia um claro vazio em relação às finalidades, aos objetivos, princípios e valores a que cada nível de ensino deveria dar cumprimento e/ou alicerçar-se, assim como em relação à forma de cada um destes níveis de ensino se organizar e funcionar.

Deste modo, desenvolvidos entre 2004 e 2007, pela Universidade Católica Portuguesa, sob a coordenação do Doutor Roberto Carneiro, por solicitação e com o apoio da UNICEF, os programas (designados de “currículos”) que davam corpo a este Plano Curricular começaram a ser implementados em 2005, como referimos (cf. Soares, 2018; Alves, 2014; Soares & Araújo e Sá, 2012; Loureço, 2008), sem que alguma vez tenham sido publicitados oficialmente e sem terem sido produzidos MA que concretizassem as orientações programáticas (tarefa que viria, mais tarde, a ser levada a cabo por editoras portuguesas). Considerado, por muitos dos intervenientes no processo educativo, como “um documento inacessível, do ponto de vista linguístico e metodológico para quem está a aprender uma língua portuguesa, assim como inadequado ao actual contexto de ensino timorense, revelando-se em alguns casos impraticável” (Lourenço, 2008: 56), este Currículo

do Ensino Primário caracterizou-se por apresentar uma perspectiva do processo de ensino-aprendizagem do Português como algo “estanque” (Soares, 2009; Soares & Araújo e Sá, 2012), não antecipando qualquer tipo de “convivialidade e/ou coabitação com outra(s) língua(s) do território de TL” (Soares, 2009; Soares & Araújo e Sá, 2012) e apresentando como abordagem metodológica o “treino e uso sistemático” da língua (ME-RDTL, 2005). Estes aspetos remetem, naturalmente, para abordagens características do ensino de uma LM que, por motivos óbvios, se situam claramente nos antípodas daquilo que deveria ser considerado para TL¹⁰.

Efetivamente, caracterizando-se TL por um diverso panorama linguístico – que faz coexistir, para além do Português e do Tétum (línguas oficiais), entre 15 a 31 línguas locais (número que varia em função do critério que se utiliza para distinguir as línguas dos dialectos), duas línguas oficiais de trabalho (o Indonésio e o Inglês) e algumas línguas de minorias étnicas (como o Mandarim, o Cantonês e o Hakka) (cf. Batoréo, 2009; Soares, 2014; Albuquerque, 2012; Hull, 2002; Leclerc, 2016; Thomaz, 2002; Carvalho, 2001) – e tendo em consideração o percurso e o estatuto particular do Português ao longo de toda a história de TL, nunca poderão os currículos preconizados para o ensino desta língua ser concebidos à luz das premissas de uma LM. Neste período de pós-Independência em particular, sobretudo, atendendo à pouca exposição à língua a que estavam sujeitos os timorenses, aos contextos da sua utilização (essencialmente em sala de aula e em alguns organismos públicos), à escassez de materiais didáticos e outros recursos em Português, assim como às reconhecidas dificuldades neste idioma por parte dos principais agentes educativos (professores e alunos), o ensino do Português só poderia ser concebido como L2 (cf. Lourenço, 2008), devendo, em nosso entender, as metodologias e estratégias a adotar centrar-se sobretudo no desenvolvimento pelos alunos de competências linguístico-comunicativas que lhes permitissem interagir em LP nos diferentes domínios da vida social, sendo nisto que reside uma das principais finalidades das abordagens de ensino-aprendizagem de uma LE (CE, 2001).

Deste modo, ainda que alguns dos manuais produzidos posteriormente, nomeadamente os de LP, tenham procurado mitigar algumas destas fragilidades conceptuais no novo Currículo do 1.º e 2.º CEB, por exemplo, introduzindo propostas de trabalho para o desenvolvimento de competências orais antes de se passar ao desenvolvimento de competências de leitura e escrita (Soares, 2009, 2010), reconhecem-se algumas das debilidades que vieram a ser apontadas a estes “currículos” e que, podem,

¹⁰ Para uma distinção dos conceitos de LM, Língua Não Materna, LE e L2 e uma reflexão sobre algumas das implicações didáticas das perspectivas adotadas atendendo a estas distinções, consultar, por exemplo, Ançã (1999).

pelo menos do ponto de vista conceptual e teórico, ter suscitado a substituição destes documentos programáticos por um novo Currículo em 2015, como iremos ver mais adiante.

Foi, pois, já com este currículo do Ensino Primário em implementação que se começou a pensar, de forma estruturada e legalmente fundamentada, num sistema de educação próprio e diferenciado para TL, tarefa realizada pelo IV Governo Constitucional, a quem, efetivamente, se atribui oficialmente o desenvolvimento de um quadro legal enquadrador, a partir do qual foi possível, posterior ou concomitantemente, começar a dar respostas às necessidades exigentes verificadas nas mais diversas áreas de atuação do sistema educativo (algumas das quais temos vindo a referir na revisitação das etapas do percurso educativo em TL que temos vindo a realizar).

Com efeito, dando sequência e prioridade a preocupações amplamente discutidas por vários interlocutores políticos e membros da sociedade civil em Fóruns diversos¹¹, a maior parte das quais devidamente registadas/ espelhadas em documentos legais redigidos pelos sucessivos Governos¹², foi no período de vigência do IV Governo Constitucional (2007-2012) (ME-RDTL, 2007b) que se concretizaram, do ponto de vista legislativo, as principais iniciativas que iriam permitir avanços assinaláveis no que se refere à definição e implementação de um sistema de educação próprio, abrangente, que permitisse o acesso generalizado da população timorense a um ensino – que se pretendia – de qualidade.

De entre os vários documentos legais elaborados e aprovados nesta fase (cf. Ramos & Teles, 2012), destacamos:

- a *Lei de Bases da Educação*, Lei n.º 14/2008, de 29 de outubro, que passou a funcionar como um quadro legal de referência para todas as políticas educativas subsequentes.
- As *Leis Orgânicas do Ministério da Educação de 2008 e 2010* (Decreto-Lei n.º 2/2008, de 16 de janeiro e Decreto-Lei n.º 22/2010, de 9 de dezembro, respetivamente) que definem alguns dos órgãos e serviços responsáveis pelos avanços realizados ao nível do desenvolvimento curricular nos vários níveis de ensino (ex.: a *Direção Nacional de Currículo Escolar, Materiais e Avaliação*, em 2008, designada de *Direção Nacional do Currículo e Avaliação Escolar*, em 2010).
- O Decreto-Lei n.º 16/2010, de 20 de outubro, que reconhece a UNTL como estabelecimento de ensino superior público dotado de um estatuto e de uma missão próprios.
- O Decreto-Lei n.º 4/2011, de 26 de janeiro, que aprova o Estatuto do *Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação (INFORDEPE)*.
- O Decreto-Lei n.º 23/2010, de 9 de dezembro, que aprova o *Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário*, que, entre outros aspetos, define as qualificações profissionais mínimas para lecionar em cada nível de ensino (Bacharelato para o Ensino Básico e Licenciatura para o Ensino

¹¹ Como, por exemplo, o *I Congresso Nacional de Educação*, realizado em outubro de 2003.

¹² Dos quais se destacam o Plano de Desenvolvimento Nacional de 2002, a Política Nacional da Educação e Cultura para 2006-2010, aprovada em março de 2007 ou a Lei Orgânica do Ministério da Educação e Cultura de 2006 – Decreto-Lei n.º 21/2006, de 22 de novembro.

Secundário), assim como as competências mínimas necessárias para o exercício de funções docentes: i) domínio das duas línguas oficiais (Português e Tétum); ii) conhecimento técnico-científico na respetiva área e grau de ensino; iii) competências pedagógicas adequadas ao domínio científico, nível de ensino, público-alvo e objetivos de ensino-aprendizagem estipulados; iv) ética profissional.

- O Diploma Ministerial n.º 13/2011, de 20 de julho, que *Aprova o sistema de qualificações dos docentes Timorenses para a definição dos termos da sua integração no Estatuto da Carreira Docente*.
- A Resolução Governamental n.º 24/2011, de 7 de setembro, que *Aprova o Plano Curricular do 3.º CEB*.
- O Decreto-Lei n.º 8/2010, de 15 de fevereiro, que *Aprova o Plano Curricular, Regime de Implementação e Modelo de Certificação, Organização e Avaliação das Escolas Secundárias Técnico-Vocacionais*.
- O Decreto-Lei n.º 47/2011, de 19 de outubro, que *Aprova o Plano Curricular e Regime de Implementação do Ensino Secundário Geral*.

Ainda que muitos dos aspetos legislados nos documentos acima referidos e noutros subsequentes não tenham efetivamente sido implementados ou possam ser sido parcialmente revogados posteriormente – destacamos, por exemplo, as dificuldades que se verificam, até aos dias de hoje, na implementação efetiva do estipulado no *Estatuto da Carreira Docente*, nomeadamente no que se refere à avaliação do desempenho dos docentes e à consequente progressão na carreira, assim como ao reconhecimento das formações e pós-graduações realizadas pelos docentes (cf. Oliveira, 2014; Cabrita *et al*, 2015a e 2015b) – foi este o enquadramento legal que determinou a conceção dos *Curricula* do 3.º CEB, do ESG e ESTV, durante esta quarta fase, assim como a definição e implementação de uma série de mecanismos (como alguns programas de formação contínua de professores a que nos iremos referir no Capítulo II) que levaram a que, no final do ano letivo de 2016, estivesse oficialmente¹³ em vigor e de forma transversal, isto é, em todos os níveis de ensino, um currículo nacional especificamente concebido para TL.

A Reforma Curricular do 3.º CEB surge precisamente na sequência da Lei de Bases da Educação de 2008 e da passagem de um regime de seis anos de escolaridade obrigatória para um sistema de nove anos de Ensino Básico obrigatório, que, do ponto de vista linguístico, se fez acompanhar também por uma alteração em termos de nomenclatura no que ao conjunto do 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade diz respeito. Assim, ainda que os documentos produzidos no âmbito desta Reforma não ilustrem esta alteração em termos de designação (porque a sua redação foi iniciada antes da publicação da Lei de Bases da Educação), o anterior *Ensino Pré-Secundário*, decorrente do modelo indonésio, passa, a

¹³ A escolha da palavra “oficialmente” não é a aleatória; estamos plenamente conscientes das dificuldades de implementação dos Currículos que se verificavam em finais de 2016 e, até, em finais de 2018. Contudo, é inequívoco afirmar que, do ponto de vista formal e oficial, dezembro de 2016 marca a extensão a todo o território de um currículo nacional, diferenciado e elaborado especificamente para TL.

partir de outubro de 2008, a designar-se de 3.º CEB, para clarificar justamente esta nova perspetiva em termos de ciclos de escolaridade e obrigatoriedade de frequência escolar.

No âmbito de uma parceria entre a UNICEF e o Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD), a Reforma Curricular do 3.º CEB foi desenvolvida, entre 2008 e 2010, por uma equipa da Universidade do Minho, coordenada pelo Professor Doutor Rui Vieira de Castro, e teve como principais *outputs* a elaboração de um novo Plano Curricular para os 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade, e respetivo enquadramento, assim como a redação de Programas para todas as disciplinas que constam nesse plano e de Guias que visam apoiar os professores na implementação desses mesmos Programas.

São observáveis, no Plano Curricular do 3.º CEB (publicado oficialmente a 07 de setembro de 2011, através da já referida Resolução Governamental n.º 24/2011), as preocupações dos autores, entre outros aspetos, em relação à língua de instrução a utilizar (o Português), à articulação desta nova proposta com o Currículo do 1.º e 2.º ciclos em vigor na altura, à justificação das opções estruturais, científicas, metodológicas adotadas na definição do Plano, assim como à apresentação de estratégias de operacionalização que sustentem a sua implementação ou ainda de estratégias que o complementem (ME-RDTL, 2007a; Ramos & Teles, 2012).

Não tendo sido concebidos, pela equipa autora dos Programas, MA e GP que pudessem servir de apoio ao processo de implementação do novo Plano Curricular – tarefa que, de resto, não foi solicitada à Universidade do Minho e que veio a ser, posteriormente, realizada através de editoras portuguesas – e não tendo sido realizada qualquer ação do ponto de vista da formação de professores que visasse a disseminação do novo Currículo do 3.º CEB e a sua apropriação pelos professores em exercício, a efetiva implementação do novo Plano Curricular só viria a acontecer em 2012, e de forma faseada (7.º ano em 2012, 8.º ano em 2013 e 9.º ano em 2014), quando os recursos didáticos entretanto concebidos para algumas das disciplinas começaram a ser distribuídos nas escolas e quando se deu, finalmente, início à formação de formadores e de professores neste âmbito, com o apoio do *Projeto de Formação Inicial e Contínua de Professores (PFICP)* – cujos objetivos e atividades desenvolveremos mais adiante.

Foi ainda com o trabalho em curso no que se refere à reforma do 3.º CEB, cujo projeto foi dado por concluído, pela Universidade do Minho, em agosto de 2010 (Ramos & Teles, 2012: 61), que à UA foi dirigido o convite no sentido de dar continuidade ao processo de reformas curriculares encetado pelo ME-RDTL, assumindo, neste caso, a reestruturação do ESG, que, tal como previsto na Lei de Bases, deveria usar exclusivamente o Português como língua de instrução. No âmbito de um projeto financiado pelo Fundo da Língua

Portuguesa e por solicitação expressa do ME-RTDL, a Reforma do ESG resultou de um Protocolo de Cooperação estabelecido entre aquele Ministério, o IPAD – atualmente designado de Camões, I.P. – e a Fundação Calouste Gulbenkian (FCG), que posteriormente delegou na UA a execução científica, técnica e pedagógica da reestruturação, através da celebração de um Acordo de Cooperação (cf. UA, 2013). Coordenado pela Professora Doutora Isabel Martins e pelo Mestre Ângelo Ferreira, o projeto desenvolveu-se entre janeiro de 2010 e julho de 2013, tendo resultado na elaboração do Plano Curricular para este nível de ensino, dos Programas, MA e GP para as 14 disciplinas e para os três anos de escolaridade que compõem o ciclo, 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade, na elaboração de um plano de equipamento de laboratório de ciências (disciplinas de Biologia, Física, Geologia e Química) e também de um plano de equipamento de um Laboratório de Tecnologias Multimédia para as escolas do ESG (Martins & Ferreira, 2013c). Não previsto no acordo inicial, mas particularmente relevante, regista-se também a realização de um programa de formação desenvolvido na UA, de outubro-novembro de 2011, num total de seis semanas, dirigido a 24 professores timorenses do ESG de TL, com o objetivo de se apropriarem do novo Currículo do ESG, de prepararem a sua implementação a partir de janeiro de 2012 e de coadjuvarem o ME-RTDL na disseminação, junto dos seus pares, dos novos Programas e recursos didáticos (cf. Coordenação-Geral do Projeto, 2013).

Contrariamente ao que aconteceu com o Currículo do 3.º CEB, cuja implementação foi iniciada apenas dois anos após a conclusão do projeto, questões de ordem política (cf. Ramos & Teles, 2012: 60) determinaram que o novo Currículo do ESG, aprovado oficialmente a 19 de outubro de 2011 (Decreto-Lei n.º 47/2011), começasse a ser implementado um ano antes de o Projeto ser dado por concluído. Assim, em janeiro de 2012, quando estavam ainda a ser ultimados os MA e GP do 11.º ano e em curso a conceção dos recursos didáticos do 12.º ano, começava oficialmente a ser implementado o novo Currículo do ESG, com a introdução dos novos Programas e recursos didáticos do 10.º ano de escolaridade nas escolas secundárias de TL. O restante Plano Curricular seria paulatinamente implementado nos anos subsequentes (11.º ano, no ano de 2013 e 12.º ano, no ano de 2014).

No que se refere ao ESTV, foram também, neste período, dados importantes passos no sentido da definição de um plano de estudos próprio, assim como no sentido da sua implementação, através não só da elaboração e aprovação de um Plano Curricular para este nível de ensino e do respetivo regime de implementação (Decreto-Lei n.º 8/2010, de 15 de fevereiro), como também da elaboração de MA e GP para as diversas disciplinas que

compõem os Programas dos 17 cursos técnico-profissionais em vigor¹⁴. Articulando-se o Plano Curricular do ESTV, *grosso modo* e com os inevitáveis ajustes, com o Plano Curricular do ESG no que às disciplinas da componente de formação geral diz respeito (disciplinas que são comuns a todos os estudantes do Ensino Secundário – Tétum, Português, Inglês, Cidadania e Desenvolvimento Social (CDS), Tecnologias Multimédia (TM), LE Opcional – Indonésio, Religião e Moral e Educação Física e Desporto (EFD)), a conceção dos recursos didáticos das restantes disciplinas, pertencentes às componentes científica e produtiva, ficou sob a responsabilidade da ANESPO (Associação Nacional de Escolas Profissionais), de Portugal. A sua implementação iniciou-se, igualmente de forma faseada (um ano de escolaridade por ano letivo), em janeiro de 2014, depois de uma breve e circunscrita disseminação do Currículo junto dos docentes do ESTV, em Fatumaca, Baucau, em novembro-dezembro de 2013, uma vez mais, com o apoio dos Agentes de Cooperação Portugueses ao serviço do *Projeto de Formação Inicial e Contínua de Professores* (PFICP).

Esta última fase foi, pois, bastante importante no que diz respeito à definição e implementação de um currículo nacional próprio e diferenciado para TL. Ainda assim, trata-se de um processo que está muito longe de estar estabilizado e consolidado. De entre os múltiplos fatores que poderiam aqui ser evocados (próprios, de resto, de países em situação de pós-conflito – cf. Capelo, Pedrosa & Albergaria-Almeida, 2013), destacamos a ambiguidade/ instabilidade política que tem caracterizado TL, nomeadamente no que se refere às políticas linguísticas educativas (Soares, 2018, 2016, 2014; Soares & Araújo e Sá, 2012; Monteiro, 2017; Soares, 2015; Carneiro, 2010), originando uma reconfiguração do percurso que estava entretanto a ser traçado ao nível da gestão das línguas em contexto de ensino-aprendizagem, em particular quanto ao tempo atribuído a cada uma das línguas oficiais, Tétum e Português, no Ensino Básico.

Com efeito, como resultado dos estudos iniciados, em 2008, sobre o “Ensino Multilingue baseado nas Línguas Maternas para Timor-Leste”, que visavam “garantir que as crianças não estão em situação de desvantagem e que todas têm acesso igual à educação, assegurando uma transição inicial suave à aquisição das línguas oficiais de Timor-Leste” (ME-RDTL, 2011b: 25) e que se alicerçavam, portanto, nos princípios defendidos pela UNESCO de que os países multilingues deveriam optar pelo “uso de pelo menos 3 línguas na educação: língua materna, língua local ou nacional e uma língua internacional”

¹⁴ Os cursos aprovados neste Decreto-Lei são os seguintes: Comércio; Secretariado; Contabilidade; Gestão de Equipamentos Informáticos; Cuidado e Estética do Cabelo; Turismo e Hotelaria; Alimentação e Bebidas; Estilismo, Modelagem e Confeção de Vestuário; Artes Gráficas; Eletricidade; Mecânica Automóvel; Mecânica; Construção Civil; Carpintaria Marcenaria; Produção Agrária; Pescas; Eletrónica, Áudio, Vídeo e Televisão.

(UNESCO, 2003: 18), o Programa Constitucional do V Governo de TL para 2012-2017 veio a apresentar, como uma das suas principais finalidades, a introdução das línguas maternas para “a aquisição de competências mínimas de literacia e numeracia, nos casos em que a língua constitui uma barreira à aprendizagem e ao sucesso escolar de forma a desenvolver a participação mais activa dos alunos e enquanto transição sistemática para a aprendizagem das línguas oficiais” como um meio de instrução ao serviço das línguas oficiais, considerando que a aprendizagem destas línguas deveria ocorrer de forma gradual, deveria promover a “transição sistemática para a aprendizagem das línguas oficiais” (cf. RDTL, 2012). Ainda que do ponto de vista teórico (científico-pedagógico) e das finalidades últimas do ensino de línguas pudesse haver razoável consenso sobre este assunto na sociedade timorense, as propostas apresentadas pelo V Governo, que se consubstanciaram na implementação de um estudo piloto em três municípios (Oecusse, Lopalos e Manatuto, onde são faladas, como línguas maternas e respetivamente, as línguas Baikeno, Fataluku e Galolei) e que resultariam posteriormente na promulgação de dois Decretos-Leis que aprovam o recurso às línguas maternas no ensino Pré-escolar (Decreto-lei n.º 3/2015, de 14 de janeiro) e nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (Decreto-Lei 4/2015, de 14 de janeiro)¹⁵, as referidas propostas acabaram por ser objeto de grande contestação interna (cf. Monteiro, 2017; Soares, 2015; Banco Mundial, 2018; Soares, 2018, 2016; Paulino, 2018). Na base desta contestação, estão essencialmente, e como refere o ex-Ministro da Educação Doutor João Câncio Freitas, argumentos de ordem operacional – “(...) falta de meios técnicos e operacionais, incluindo professores, sem esquecer que as próprias línguas ainda não estão completamente fixadas, algumas não são escritas, faltam também manuais e conteúdos” –, identitária e política, “porque pode causar mais divisões internas” (Ramos & Teles, 2012: 88-89) e, eventualmente, constitucionais, já que as únicas línguas de instrução definidas na Lei de Bases continuam a ser o Tétum e o Português (Soares, 2018, 2016; Monteiro, 2017).

Não sendo nosso propósito refletir sobre as (des)vantagens, a (i)legitimidade ou a exequibilidade das propostas apresentadas¹⁶ e entretanto implementadas, cumpre-nos, no entanto, dar conta das alterações ocorridas, nomeadamente após a aprovação e implementação do Currículo do ESG, já que estas acabam por comprometer alguns dos pressupostos em que as equipas técnicas se basearam para elaborar o Plano Curricular, os Programas e recursos didáticos de cada disciplina, e, por conseguinte, a implementação do

¹⁵ Estes Decretos-Leis acabaram por ser revistos pelo VI Governo Constitucional, através da publicação dos Decretos-Leis n.º 3/2018 de 14 de março e n.º 4/2018 de 14 de março, respetivamente, mas com a queda do VI Governo e com a sucessiva tomada de posse do VII Governo, retomaram-se os rumos anteriormente definidos no que à implementação de um novo Currículo para o Pré-Escolar e 1.º e 2.º CEB diz respeito.

¹⁶ Para análises sobre este assunto cf., por exemplo, Soares (2018, 2016), Monteiro (2017) e Soares (2015).

Currículo no seu todo. Efetivamente, como Soares (2015) reconhece (e Monteiro, 2017, corrobora), “o panorama linguístico atual irá certamente conhecer profundas alterações sociais em Timor-Leste” na sequência das leis aprovadas e da implementação dos novos currículos, sendo claro que o domínio da LP de um aluno que a ela esteja exposto de forma extensiva desde o 1.º ano de escolaridade como língua principal de instrução (como previsto no Currículo de 2005) será muito diferente daquele cujo contacto com o Português se resume a 25 minutos semanais (cinco minutos por dia) no 1.º ano, 1h15min no 2.º ano, 2h30min nos 3.º e 4.º anos e 3h20min (a par do Tétum) no 2.º CEB, só começando a ser utilizada como língua principal de instrução no 4.º ano (cf. Soares, 2018, 2016; Monteiro, 2017: 64; Banco Mundial, 2018). Por seu turno, as alterações em termos de política linguística acima referidas provocam necessariamente “alterações profundas não só na filosofia que subjaz aos *Curricula*, como no seu conteúdo” (Soares, 2018: 203). Parece-nos, aliás, que a coexistência dos atuais currículos (1.º, 2.º e 3.º CEB e ESG) pode, inclusivamente, colocar, a curto e médio prazo, problemas de sequencialidade e coerência no que se refere à progressão vertical das aprendizagens a realizar e das competências a desenvolver pelos alunos ao longo do seu percurso escolar, aos quais urge dar particular atenção, sendo desejável que fossem realizados estudos externos e isentos sobre estes aspetos, por forma a auxiliar os decisores políticos sobre esta matéria¹⁷.

Um outro aspeto a destacar neste percurso instável de políticas linguísticas educativas relaciona-se, por exemplo, com a decisão, em 2012, de reformular alguns dos MA do 3.º CEB que haviam sido concebidos exclusivamente em LP, transformando-os em recursos didáticos bilingues (Português-Tétum). Ainda que, em algumas áreas disciplinares, esta estratégia pudesse justificar-se para garantir um acesso mais fácil aos conteúdos científicos que estão a ser objeto de ensino-aprendizagem (sobretudo numa primeira fase, em que docentes e alunos manifestassem maiores dificuldades linguístico-comunicativas em Português), esta estratégia pode tornar-se contraproducente quando se trata da aprendizagem de uma LE/L2, já que colocar recorrentemente à disposição do aluno – e do professor – enunciados/ instruções numa língua que ele já domina (o Tétum) irá, inevitavelmente, fazê-lo ignorar os enunciados/ instruções na língua-alvo (neste caso, a LP) e comprometer, portanto, o desenvolvimento de competências nesta língua. Com efeito, o desenvolvimento integrado e transversal da competência plurilingue e intercultural (Coste, Moore & Zarate, 1997; CE, 2001) dos aprendentes, que advogamos de modo ainda mais

¹⁷ Em outubro de 2016, foi apresentado um estudo sobre o Projeto EMBLI, o estudo piloto acima referido, conduzido em Oecusse, Lospalos e Manatuto, que também ele mereceu uma forte contestação por parte de vários interlocutores da área da Educação, pelo seu carácter aparentemente endógeno e pela metodologia de avaliação utilizada (cf. Walter, 2016).

veemente em contextos intrinsecamente multilingues e multiculturais como o de TL, que implica necessariamente a presença em sala de aula das línguas que integram os repertórios linguísticos dos alunos (Oliveira & Ançã, 2009, 2011, 2018), não deve confundir-se com a mera tradução de enunciados linguístico-comunicativos para um idioma mais familiar aos agentes educativos ou com a simples produção de materiais bilingues. O tipo de abordagens didáticas que se preconizam no âmbito de uma competência plurilingue (ver, por exemplo, Candelier *et al*, 2012) carece do desenvolvimento e da implementação de um conjunto de conhecimentos e de competências por parte dos professores (e também dos alunos) que materiais bilingues por si só não garantem ou potenciam, sobretudo em contextos, como TL, em que as competências dos professores são, a todos os níveis, muito frágeis.

Todos estes aspetos acima referidos relativos à flutuação de perspetivas sobre os currículos do 1.º e 2.º CEB, ainda que tenham tido lugar em momentos posteriores à elaboração do Currículo do ESG e, nalguns casos, ao início da sua implementação, deverão ser tidos em consideração, já que poderão ter repercussões na implementação da Reforma do ESG, um ciclo de ensino que, de acordo com o que se encontra definido, deveria decorrer exclusivamente em LP.

Decorrendo das necessidades verificadas ao nível do recrutamento e formação de professores para todos os níveis de ensino a que já aludimos anteriormente, mas também na sequência dos desenvolvimentos verificados ao nível da definição curricular que acabámos de explicitar, um dos aspetos que mereceu particular destaque nos sucessivos Governos após a Restauração da Independência de TL foi, indubitavelmente, a formação inicial e contínua de professores (cf. ME-RDTL, 2011b; ME-RDTL, 2012; ME-RDTL, 2016; Jerónimo, 2011).

Ao nível da formação inicial dos professores, destaca-se a abertura de várias instituições de ensino superior privadas¹⁸ e a diversificação da oferta formativa, num sistema que, por ter evoluído muito apressadamente e de forma “desregulada”, com enormes fragilidades em termos de recursos humanos, logísticos e financeiros (ME-RDTL, 2011b: 46; Bolina, 2005), originou imediatamente preocupações com a qualidade dos serviços prestados (Banco Mundial, 2018; Ramos & Teles, 2012; ME-RDTL, 2011b; Bolina, 2005). Deste modo, destacam-se sobretudo, neste período, as iniciativas realizadas no sentido do reconhecimento, da avaliação, acreditação e regulamentação das instituições superiores existentes e da formação nelas ministrada, nomeadamente as que dizem respeito à aprovação do *Regime Jurídico dos Estabelecimentos de Ensino Superior* (Decreto-Lei n.º

8/2009, de 19 de maio), à aprovação do *Estatuto da UNTL* (Decreto-Lei n.º 16/2010, de 20 de outubro), à aprovação do *Regime Geral de Avaliação do Ensino Superior* e à *Criação da Agência Nacional Para a Avaliação e Acreditação Académica (ANAAA)* – Decreto-Lei n.º 21/2010, de 1 de dezembro, e Decreto-Lei n.º 27/2014, de 10 de setembro.

Ainda assim, e não obstante o alargamento da oferta formativa no âmbito da formação inicial de professores por parte das diversas instituições de Ensino Superior, pública e privadas¹⁹ e os atestados progressos que se começaram a verificar, de forma generalizada, no acesso a este ciclo de ensino (Banco Mundial, 2018: 266), a formação inicial de professores continuou a manifestar-se insuficiente em relação às necessidades de recursos humanos verificadas nas escolas, por vários motivos²⁰, dos quais se destacam: i) a incapacidade das instituições de ensino superior de formarem o número de professores necessários às necessidades de recursos humanos que continua(va)m a verificar-se nos diversos níveis de ensino (ME-RDTL, 2012; ME-RDTL, 2011b); ii) o facto de a oferta formativa ainda não cobrir todas as áreas científicas que consta(va)m dos currículos dos diversos níveis de ensino, com particular ênfase para o ESG, cujo novo Currículo apresenta, como iremos ver, disciplinas nunca até então lecionadas em TL (Banco Mundial, 2018: 277; Martins & Ferreira, 2013c); iii) a própria qualidade do ensino prestado nas várias universidades, em particular em algumas privadas, onde, para além de questões científicas e didático-pedagógicas de base que se coloca(va)m, se deteta(va)m problemas graves no que às línguas de leção diz respeito (Banco Mundial, 2018: 276-277; Bolina, 2005) e que condiciona(va)m, conseqüentemente, o que se encontra previsto na Lei de Bases da Educação, isto é, o uso das línguas oficiais como línguas de instrução nas escolas do ensino Primário e Secundário (Soares, 2014: 153; Bolina, 2005).

¹⁸ Em 2003, existiam 17 instituições de ensino superior registadas na Direção do Ensino Superior – cf. ME-RDTL (2011b) e Banco Mundial (2018).

¹⁹ De acordo com dados da ANAAA, de 2015 (cf. <https://anaaa.gov.tl/data-collection/?mdocs-cat=mdocuments>), das 11 instituições acreditadas, sete ofereciam cursos de formação de professores, sendo a oferta formativa muito díspar em termos área científica e/ou nível de ensino. Assim, a UNTL, a única instituição superior pública do País, conta com cursos de formação de professores de 1.º e 2.º CEB, cursos de Português, Inglês, Língua Indonésia, Tétum, Biologia, Física, Química, Matemática e EFD; o Instituto Superior Cristal apresenta cursos de Português, Inglês, Biologia, Física, Química, Matemática, Sociologia, Economia, Psicologia, Informática e Cooperativa; a UNITAL oferece formação em ensino de Português, Inglês, Biologia, Física, Química, Matemática, Sociologia, Filosofia e História; o Instituto Católico de Formação de Professores centra-se na formação de professores de 1.º e 2.º CEB; a UNDIL oferecia apenas formação de Inglês para futuros professores em 2015; o Instituto de Ciências Religiosas centra-se na formação de professores de Religião e Moral; e, por fim, o Instituto de Café de TL oferece formação em ensino de Biologia, Matemática e Inglês. Ainda assim, nem todos estes cursos viriam a obter aprovação por parte da ANAAA no ano seguinte; contudo, por indisponibilidade de informação no site da ANAAA, não nos é possível registar com exatidão quais dos cursos aqui elencados foram efetivamente acreditados.

²⁰ A estes motivos, de ordem intrínseca ao funcionamento das universidades, associam-se outros, como por exemplo, o elevado número de recém-licenciados que abandonam a Carreira Docente, ou que nunca a chegam a integrar, em detrimento de outros postos de trabalho mais aliciantes, sobretudo financeiramente (Bolina, 2005: 187).

Cientes de que não seria possível, a curto prazo ou médio prazo, resolver os problemas de formação inicial dos professores, “injetando” no sistema de ensino professores com uma formação científica, pedagógica e linguística de base sólida e adequada ao desempenho das suas funções, os sucessivos Governos do período de pós-Independência têm vindo a apostar, sobretudo, na formação contínua dos professores em exercício.

Inicialmente muito dependente das Cooperações e das ONG presentes no território, com modelos próprios, muitas vezes definidos e implementados pelos países e instituições de origem, as ações de formação contínua do ME-RDTL passaram, a determinada altura – nomeadamente depois da Criação do INFORDEPE, em 2011 –, a integrar iniciativas de formação com configurações muito diversas, algumas das quais inteiramente promovidas e desenvolvidas por recursos humanos locais e com financiamento próprio de TL (cf. Banco Mundial, 2018; Monteiro, 2017).

Assim, numa primeira fase, destacamos os projetos das Cooperações Portuguesa e Brasileira, já referidos, que incidiam maioritariamente (mas não exclusivamente) no desenvolvimento de competências em LP por parte dos docentes em exercício, que lhes permitissem dar cumprimento ao previsto da Lei de Base da Educação: usar o Português como língua de instrução em todas as áreas científicas (com a exceção, naturalmente, da lecionação de outras línguas, como o Tétum, a Língua Indonésia e o Inglês).

No âmbito da Cooperação Portuguesa, destaca-se o *Projeto de Reintrodução da LP (PRLP)*, em vigor de 2000 a 2009, que, se nos dois primeiros anos de execução se havia centrado na lecionação de Português aos alunos, nas escolas, passou, a partir de 2002, a centrar-se no ensino da LP a adultos, maioritariamente professores, mas englobando também profissionais de outras áreas, na sua maioria funcionários públicos. Apesar de ter sofrido adaptações ao longo do tempo, a formação ministrada à classe docente (do ensino não superior) em exercício consistia essencialmente na realização de um Curso de Bacharelato Noturno, com duração de dois anos para o Ensino Primário e de três anos para o, na altura, Ensino Pré-Secundário e também para o Ensino Secundário, precedido de um Curso de LP (organizado em três níveis – nível 1, nível 2 e nível de preparação para bacharelato) (ME-RDTL, 2012; Soares, 2014; Lourenço, 2008; Bolina, 2005).

A este projeto, que envolveu anualmente, mais de uma centena de professores portugueses, sucedeu o *Projeto de Consolidação da LP (PCLP)* (2009-2011), que, na sequência dos objetivos perseguidos pelo seu predecessor, visava, genericamente, consolidar o desenvolvimento do domínio da LP por parte de adultos de diferentes campos profissionais, prosseguindo, em termos mais específicos, o apoio à reconstrução do sistema educativo de TL, através da capacitação, ao nível científico, didático e pedagógico e

linguístico (desenvolvimento de competências em Português), dos docentes do ensino não superior²¹.

A partir de 2011, com o recém-aprovado *Estatuto da Carreira Docente* (2010), com o surgimento de novos Currículos para 3.º CEB e ESG e também com a criação do *INFORDEPE*, a oferta formativa ao nível da formação contínua diversificou-se bastante, objetivando aspetos muito diversificados, como o domínio das duas línguas oficiais (Tétum e Português), o desenvolvimento de novas “técnicas pedagógicas”, conhecimentos e competências ao nível da ética profissional e, naturalmente, conhecimentos de ordem técnico-científica, isto é, o desenvolvimento de conhecimentos e competências no âmbito dos conteúdos curriculares específicos das várias disciplinas de cada um dos ciclos de ensino (Banco Mundial, 2018: 275; Monteiro, 2017).

Apoiadas por um número considerável de parceiros (Cooperação Portuguesa, Cooperação Brasileira, Australian AID, UNICEF, Comissão Nacional da UNESCO, entre outros), foram, de facto, muito diversas as ações de formação promovidas pelo INFORDEPE ao longo desta última fase, não só através do recurso a formadores/ professores estrangeiros, como também através do desenvolvimento de uma Bolsa de Formadores timorenses, numa perspetiva de sustentabilidade do sistema de formação contínua (Banco Mundial, 2018; ME-RDTL, 2012).

Foi precisamente com a finalidade de reforçar, não só em termos numéricos, mas também em qualidade, e com celeridade, a formação de novos docentes que pudessem acautelar o funcionamento do sistema e de garantir a sustentabilidade das ações formativas que entretanto se iam desenvolvendo ao nível da formação contínua que foi definido e implementado, através do estabelecimento de um protocolo entre o seu Ministério da Educação e o Ministério dos Negócios Estrangeiros Português, o *Projeto de Formação Inicial e Contínua de Professores (PFICP)*²². Este programa de formação de professores, implementado no triénio 2012-2014, teve como objetivo geral apoiar a reconstrução do sistema educativo do País e a consolidação da LP como língua de escolarização e apresentava como objetivos específicos o reforço da formação: i) dos docentes timorenses dos vários graus de ensino em LP, nas vertentes científica, pedagógica e didática; ii) de futuros professores timorenses do 1.º e 2.º CEB; iii) dos formadores timorenses que compõem a Bolsa Nacional de Formadores do INFORDEPE; iv) dos docentes timorenses no âmbito do desenvolvimento curricular (ME-RDTL, 2012: 20).

²¹ Para mais informações, consultar: Lourenço, 2008 (sobre o PRLP) e ME-RDTL, 2012 (sobre o PRLP e PCLP).

²² O PFICP, que envolveu 136 docentes/formadores portugueses em 2012, 121 em 2013 e 95 em 2014, teve como instituições responsáveis pela supervisão científico-pedagógica das atividades a Universidade do Minho, para o Ensino Básico, e a UA, para o Ensino Secundário (cf. ME-RDTL, 2012; Oliveira, 2014).

Neste projeto, conciliavam-se, portanto, três perspectivas de formação: a formação inicial de docentes para o Ensino Básico, a formação de formadores para o 3.º CEB e ESG (nas várias áreas disciplinares) e a formação contínua de professores nestas mesmas áreas/níveis de ensino. Foi, pois, justamente no âmbito da formação curricular que se procurou aliar a um modelo de formação contínua já existente, um modelo de formação de formadores que pudesse contribuir para a autonomização do INFORDEPE como instituto de formação contínua, com recursos humanos próprios, que pudesse assegurar posteriormente as necessidades de atualização dos docentes em exercício. Assim, os novos Programas e recursos didáticos do 3.º CEB e do ESG foram disseminados e explorados junto dos docentes do Ensino Básico e do Ensino Secundário de TL, através, numa primeira instância, da formação de formadores que, por sua vez, asseguraram a formação de professores (seus pares) e supervisionavam, no terreno, a implementação dos novos Programas. Transversal a toda a formação desenvolvida neste âmbito, e também ao nível da formação inicial, persistia o fim de promover em todos os (futuros) docentes de TL o desenvolvimento de competências *de* e *em* LP (cf. Oliveira, 2014; Oliveira & Pires, 2015; Martins *et al*, 2017; ME-RDTL, 2012).

De entre os principais resultados alcançados por este projeto, destaca-se: o Curso de Formação Complementar Intensiva (equivalente a um Bacharelato acelerado), que permitiu que 6244 professores do Ensino Básico, dos 7124 que iniciaram a formação, passassem a integrar o regime definitivo da carreira docente; o Curso de Formação de Professores do Ensino Básico, que passaria posteriormente, para a UNTL, que permitiu formar, em cerca de 3 anos, mais 279 novos docentes para este ciclo de ensino (Banco Mundial, 218: 275); a formação de 117 formadores para o 3.º CEB e de 91 formadores para o ESG, no âmbito dos novos Currículos, respetivamente; a formação científica e pedagógica de 3312 docentes do 3.º CEB e de cerca de 1050 docentes do ESG, neste mesmo domínio curricular; a formação em LP de um total de 623 professores do ESTV e de 525 docentes no âmbito dos novos Currículos do ESTV (cf. Banco Mundial, 2018; Oliveira, 2014; Oliveira & Pires, 2015).

Tendo por base o diagnóstico de lacunas amplamente identificadas ao nível da formação e qualificação profissional dos professores em exercício, nomeadamente na sequência dos projetos anteriores, as exigências que a implementação do Regime de Carreira Docente continuava a imprimir em termos de formação de professores, a urgência de implementar de forma generalizada o Português e o Tétum como línguas oficiais e de instrução em todo o território de TL e as dificuldades que os docentes em exercício continuavam a manifestar na implementação dos Currículos em vigor (neste caso, no 3.º

CEB e ESG), levou a que, em 2016, surgisse o *Projeto Formar Mais – Formação Contínua de Professores*, como resultado de um protocolo estabelecido entre o ME-RDTL/ INFORDEPE e o Ministério dos Negócios Estrangeiros de Portugal/ Camões, I.P., cuja supervisão científico-pedagógica ficou a cargo da UA (ME-RDTL, 2016).

Dirigindo-se aos professores de todas as disciplinas do 3.º CEB e do ESG, assim como aos órgãos diretivos e administrativos das escolas, o Projeto baseou-se, assim, nos objetivos e nas áreas prioritárias definidas pelo ME-RDTL para a área da Educação, com o principal objetivo de dar continuidade ao desenvolvimento de competências linguísticas em LP, assim como à atualização e ao reforço das competências científicas e pedagógicas dos docentes, por forma a garantir a implementação efetiva nos Currículos em vigor e o uso adequado dos recursos didáticos disponíveis.

Contudo, as modalidades de formação definidas para este projeto deram origem a um programa de intervenção inovador e complementar, que conciliou diferentes vertentes de formação, incluindo a lecionação de cursos de LP a professores de diferentes áreas disciplinares do 3.º CEB, a formação científico-pedagógica de professores de LP do 3.º CEB e de professores de 15 áreas disciplinares do ESG, no âmbito dos conteúdos programáticos das respetivas disciplinas, e o desenvolvimento de competências em termos de gestão e administração escolar por parte de diretores escolares do 3.º CEB e ESG (ME-RDTL, 2016).

Abandonando, por falta de recursos humanos e financeiros²³, a modalidade de formação de formadores anteriormente implementada no PFICP, este projeto foi desenvolvido num contexto de proximidade com os seus principais interlocutores, tendo todas as suas ações sido implementadas no contexto de escola, onde os formadores portugueses tinham não só a possibilidade de dar a formação científica e pedagógica prevista, como também de analisar o impacto da formação no desempenho profissional dos docentes e ampliar as capacidades de gestão e administração escolar e pedagógica que compunha os recursos humanos nas direções escolares de TL, nomeadamente através da definição, organização e implementação de várias atividades de cariz burocrático, científico e pedagógico, curriculares e extracurriculares (ME-RDTL, 2016; Neto & Oliveira, 2018).

Como principais resultados deste projeto, relevam-se, em 30 meses de execução, os 448 participantes nos Cursos de LP do 3.º CEB, a formação científico-pedagógica de 89 professores de LP do 3.º CEB e de 959 professores de 15 áreas disciplinares do ESG, a participação de, em média, 20 diretores de escola, por ano de atividade do projeto, nas

²³ Estava previsto, neste Projeto, o reforço do número de agentes de cooperação do ESG, para que, para além da formação ministrada diretamente nas escolas aos professores das diversas disciplinas, se pudesse continuar também a apostar na formação do grupo de formadores do PFICP, por forma a consolidar a Bolsa de Formadores do INFORDEPE a que já aludimos. Este reforço nunca chegou a ser concretizado por falta de verba das entidades contraentes (ME-RDTL, 2016; Neto & Oliveira, 2018).

atividades de apoio à gestão e administração escolar e, por exemplo, os 56 espaços reabilitados e dinamizados no âmbito deste mesmo apoio às direções de escola²⁴ (cf. Neto & Oliveira, 2018).

Em suma, esta última etapa caracterizou-se por evoluções assinaláveis no que se refere à Educação em geral, registando-se melhorias positivas quanto ao acesso aos vários níveis de ensino não superior (com escolas de todos os níveis de escolaridade a funcionar em todo o território), à definição e implementação de currículos próprios para o sistema de ensino timorense (ainda que com as fragilidades e a instabilidade que acima referimos), ao desenvolvimento da oferta de formação de professores em termos iniciais e de formação contínua, à existência de mais profissionais para o desempenho da função de professor (ainda assim, em número insuficiente e com enormes fragilidades em termos formação científica, pedagógica e linguística de base), a melhorias no uso do Português como língua de instrução e como língua oficial e a avanços importantes (mas também anda insuficientes) ao nível das infraestruturas escolares (cf. Banco Mundial, 2018).

É, pois, esta a moldura que enquadra a conceção e implementação do Currículo do ESG, cujo Projeto apresentaremos na secção seguinte.

1.2. O Projeto *Falar Português – Reestruturação Curricular do ESG em Timor-Leste*

O *Projeto Falar Português – Reestruturação Curricular do ESG em TL* foi financiado pelo Fundo da Língua Portuguesa e resultou de um Protocolo de Cooperação estabelecido entre o IPAD/Camões, I.P., a FCG e o ME-RDTL, e de um Acordo de Cooperação celebrado posteriormente entre a FCG e a UA, delegando nesta instituição de ensino superior a execução científica, técnica e pedagógica do Projeto (Martins & Ferreira, 2011, 2012, 2013c; Coordenação-Geral do Projeto, 2013: 4; UA, 2013)²⁵.

Desenvolvido entre janeiro de 2010 e julho de 2013, sob a coordenação da Professora Doutora Isabel Martins e do Mestre Ângelo Ferreira, o Projeto tinha como objetivo global “contribuir para a melhoria qualitativa da educação timorense” (Coordenação-Geral do Projeto, 2013: 6) e como objetivos específicos:

²⁴ Dos 56 espaços reabilitados, 26 são bibliotecas/salas de leitura, 8 são espaços de ciência, 7 são espaços desportivos, 5 dizem respeito a salas de Formação, 3 a salas multimédia, 3 a salas de professores, verificando-se também a existência de uma sala de História, uma sala de estudo, uma sala de convívio e uma sala de direção (Neto & Oliveira, 2018).

²⁵ As funções dos diversos intervenientes neste Projeto eram as seguintes: IPAD/Camões, I.P. – gestão financeira e supervisão do Projeto; FCG – coordenação-geral do Projeto; ME-RDTL – facilitador institucional e funcional para a operacionalização do Projeto; UA – coordenação executiva do Projeto (cf. Coordenação-Geral do Projeto, 2013: 4).

- (i) superar lacunas legislativas e técnico-didáticas, mediante a elaboração de instrumentos técnicos: Plano Curricular e Programas das disciplinas a definir;
- (ii) construir recursos didáticos de apoio – Manuais Escolares para alunos e Guias Didáticos para professores – ambos acompanhados das especificações técnicas da formatação gráfica para posterior impressão;
- (iii) promover o reforço da utilização da Língua Portuguesa como língua veicular e como língua de trabalho.

O Plano Curricular elaborado consistiu, naturalmente, na primeira tarefa do Projeto, tendo a sua primeira versão sido concebida com base nas perceções recolhidas pela Equipa de Coordenação do Projeto aquando da realização de uma missão exploratória a TL em julho de 2009, na análise de documentos de política educativa usados em vários países (em particular da zona da Ásia-Pacífico), bem como de orientações políticas enunciadas pelo Governo de TL, nomeadamente as constantes na Lei de Bases da Educação (Martins & Ferreira, 2011: 13; Coordenação-Geral do Projeto, 2013: 10).

Da primeira versão do Plano Curricular (interna à equipa de autores) à quarta e última versão do mesmo (que deu origem ao Decreto-Lei n.º 47/2011, de 19 de outubro, publicado no Jornal da República, Série I, n.º 38, de 19 de outubro de 2011, pp. 5308-5314) várias alterações foram introduzidas à estrutura curricular inicialmente projetada, sobretudo como resultado de solicitações expressas do Ministro da Educação do IV Governo Constitucional – Doutor João Câncio Freitas – e também dos contributos dos docentes do ESG que participaram das sessões públicas agendadas ao longo do processo, para esclarecimento e discussão da nova proposta curricular, cuja “voz” acabou por ser considerada e ficou espelhada na estrutura final do Plano de Estudos.

Com efeito, em relação à estrutura inicial, contemplando uma *Componente Geral* de quatro disciplinas (Português, Inglês, CDS e TM) e de dois ramos de especialização também com quadro disciplinas cada um – a *Componente de Ciências e Tecnologias* (Física, Química, Biologia e Matemática) e a *Componente de Ciências Sociais e Humanidades* (Geografia, História, Temas de Literatura e Cultura (TLC) e Sociologia) –, foi sugerida a inclusão, por parte do Ministro da Educação, de uma disciplina em cada um dos ramos de especialização (Geologia, no caso da *Componente de Ciências e Tecnologias* e “Matemática Aplicada às Ciências Sociais”, no caso da *Componente de Ciências Sociais e Humanidades*), tendo esta última disciplina passado a ser designada como “Economia e Métodos Quantitativos”, depois da forte pressão exercida por docentes do ESG junto do ME-RDTL para que se mantivesse no Currículo a disciplina de Economia, “dado o seu carácter essencial e a tradição timorense” (Martins & Ferreira, 2011: 14).

Foi também sugerida pelo ME-RDTL a inclusão de outras disciplinas na *Componente Geral* do Plano Curricular, nomeadamente as disciplinas de Tétum, LE

opcional (*Bahasa* Indonésio), EFD e Religião e Moral, cuja responsabilidade no que se refere à preparação dos Programas e dos respetivos recursos didáticos seria assumida pelo próprio Ministério (Martins & Ferreira, 2011: 10; Coordenação-Geral do Projeto, 2013: 18).

Em outubro de 2011, estava, portanto, concluído e aprovado o novo Plano de Estudos do ESG, com a seguinte configuração:

Ciências Sociais & Humanidades				Ciências & Tecnologias			
Disciplinas	10.º	11.º	12.º	Disciplinas	10.º	11.º	12.º
Tétum	3	3	3	Tétum	3	3	3
Português	4	4	4	Português	4	4	4
Inglês	3	3	3	Inglês	3	3	3
Indonésio	2	2	2	Indonésio	2	2	2
CDS	2	2	2	CDS	2	2	2
TM	2	2	2	TM	2	2	2
Religião e Moral	2	2	2	Religião e Moral	2	2	2
EFD	2	2	0	EFD	2	2	0
Geografia	3	3	4	Física	3	3	4
História	3	3	4	Química	3	3	3
TLC	3	3	3	Biologia	3	3	4
Sociologia	3	3	3	Matemática	4	4	4
EMQ	4	4	4	Geologia	3	3	3
Totais	36	36	36	Totais	36	36	36

Esquema 1 – Plano de Estudos do ESG

O Plano Curricular começa por apresentar e esclarecer os princípios orientadores da reforma que propõe, partindo de uma caracterização do contexto em que esta reforma teve lugar (centrando-se, em particular, na evolução recente do sistema educativo timorense) e de uma análise dos documentos políticos e legais que definiam, à época, a estratégia de desenvolvimento do país, em geral, e a política educativa, em particular, para seguidamente enquadrar as orientações principais do plano de estudos nos programas internacionais em vigor para a Educação e Desenvolvimento, tais como *Educação para Todos*, *Objetivos do Milénio*, *Década das Nações Unidas para a Literacia/ Educação para a Alfabetização* (2003-2012) e a *Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (2005-2014) (ME-RDTL, 2011a; Ramos & Teles, 2012, Coordenação-Geral do Projeto, 2013: 15).

Partindo, então, das orientações internacionais e nacionais acima referidas e das decisões tomadas pelo ME-RDTL em relação à estrutura do plano de estudos para o ESG, o documento apresentava como finalidades globais para este ciclo de ensino as seguintes (ME-RDTL, 2011a: 22-23):

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 papel do 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 da sociedade em que se inserem;
9. Proporcionar condições para que o exercício de cidadania, nas várias dimensões, seja conduzido numa época de responsabilidade partilhada.

Configurando-se o ESG como um ciclo terminal de estudos, com vista à inserção dos alunos em diversos domínios de atividade, mas também podendo proporcionar formação e competências para o prosseguimento de estudos no Ensino Superior, o Plano Curricular propõe o desenvolvimento de um conjunto de competências-chave – que englobam competências de comunicação em línguas, competências sociais, competências cívicas e culturais, competências digitais, competências em ciências, competências em tecnologias e matemática, e competências em ciências sociais e humanidades – necessárias à participação dos jovens na vida ativa e que lhes possibilitem, em última instância, contribuir para o desenvolvimento do seu País, em todos os setores da sociedade, através da sua intervenção, com autonomia e criatividade, na identificação e implementação de soluções flexíveis e sustentáveis para os desafios de índole social, cultural, económica e ambiental com os quais venham a ser confrontados (ME-RDTL, 2011a: 23-25).

Descrevendo, de forma pormenorizada as três componentes de formação propostas e as finalidades das disciplinas que integram a estrutura curricular (ME-RDTL, 2011a: 27-56), o documento termina com uma reflexão sobre as metodologias de ensino preconizadas e com a identificação de uma série de condicionantes à implementação do Plano de Estudos proposto, ou, se assim o entendermos, uma série de pré-requisitos ou pressupostos que terão de ser cumpridos ou tidos em consideração para que as orientações traçadas no Plano Curricular possam efetivamente concretizar-se (ME-RDTL, 2011a: 56-58; Coordenação-Geral do Projeto, 2013: 16-17).

Com 14 das 18 disciplinas que compunham o Plano Curricular sob a responsabilidade da UA, a Equipa de Coordenação do Projeto procedeu, então, à constituição de 14 equipas disciplinares que, durante cerca de três anos, procederam à elaboração dos Programas, MA e GP para os três anos de escolaridade do ESG: 10.º, 11.º e 12.º anos.

A equipa de autores, colaboradores, consultores e coordenadores (num total de 75 pessoas) que se envolveu, ao longo dos três anos, na produção das obras era constituída por professores com experiência no Ensino Secundário ou Superior, na formação de Professores, na autoria de Programas curriculares, MA e GP em Portugal, muitos dos quais com formação pós-graduada de doutoramento ou mestrado em área afim ao domínio científico (Martins & Ferreira, 2011 e 2013c), sendo, no entanto, poucos aqueles que tinham experiência, na área da Educação ou noutra âmbito, em TL²⁶.

No sentido de colmatar as previsíveis dificuldades em termos de adequação contextual dos materiais e de, simultaneamente, promover o trabalho articulado necessário ao desenvolvimento das várias propostas disciplinares, a Equipa de Coordenação promoveu a realização de reuniões conjuntas periódicas, envolvendo membros de todas as equipas, no sentido de se promoverem “pontos de contacto facilitadores de trabalho inter-grupos” e de “consolidar o espírito de missão” (cf. Martins & Ferreira, 2011: 7), tendo também sido previstas no Documento de Projeto e efetivamente realizadas cinco missões técnicas em TL,

de apoio, acompanhamento e coordenação, durante as quais se apresentaram aos responsáveis políticos, professores e outras entidades timorenses os produtos elaborados, bem como os que se encontravam em fase de construção, com vista a recolher indicadores que permitissem o seu enriquecimento e melhor adequação ao contexto de Timor-Leste (Martins & Ferreira, 2013c: 3).

Ao longo dos três anos e no total das seis missões técnicas realizadas (incluindo a primeira missão técnica, de cariz exploratório, realizada em julho de 2009), deslocaram-se a TL 40 dos 75 especialistas acima referidos, alguns deles mais do que uma vez (Martins & Ferreira, 2013c).

Ainda com o propósito de potenciar uma melhor adequação dos materiais produzidos à realidade do contexto e do público-alvo, a Equipa de Coordenação regista, incessantemente, nos seus relatórios, a solicitação feita ao ME-RDRTL no sentido de

²⁶ Dos 75 membros que intervieram na conceção do novo Currículo do ESG, apenas seis tinham tido experiência profissional em TL, não obstante alguns dos quais terem efetivamente uma larga experiência na área da Educação ou em áreas afins neste País (ex.: o Professor Doutor José Mattoso, consultor da disciplina de História, historiador e investigador responsável por todo o trabalho de recolha e organização de informação que deu origem ao Arquivo e Museu da Resistência Timorense, Díli) e/ou residido por largos períodos em TL (ex.: o

poderem ser constituídas “equipas homólogas” timorenses que pudessem colaborar ativamente na elaboração dos diversos documentos, quer através da sua análise e discussão durante as missões em TL, quer fornecendo, por exemplo, sugestões de textos/ dados/ imagens a usar ou dando *feedback* à distância em relação às propostas apresentadas (trabalho que, no entendimento da Equipa de Coordenação, deveria ser mediado por um “elo de ligação” designado pelo ME-RDTL) (Coordenação-Geral do Projeto, 2013: 12 e 13). Como iremos ver na secção seguinte e como se encontra devidamente registado nos relatórios de execução e final do Projeto, este apoio funcionou apenas parcialmente e com restrições de ordem diversa (Martins & Ferreira, 2011, 2012, 2013c).

Tendo sido inicialmente estabelecida uma calendarização do trabalho a desenvolver que previa a elaboração de um Programa, MA e GP para cada ano de execução do Projeto, isto é, os materiais do 10.º ano, em 2010, os do 11.º, em 2011, e os do 12.º ano, em 2012 (para além do Plano Curricular, que seria também concebido no primeiro ano do Projeto, i.e., em 2010), questões relacionadas com os atos eleitorais previstos para 2012 e com a necessidade de se tomarem decisões políticas que garantissem a efetiva implementação do novo Currículo para o ESG levaram o Ministro da Educação a solicitar uma alteração das fases de execução do Projeto nos seguintes termos: em 2010, deveria proceder-se à elaboração do Plano Curricular e dos Programas de 10.º ano; em 2011, seriam concebidos os Programas para os 11.º e 12.º anos e os MA e GP para o 10.º ano; e, finalmente, em 2012-2013 (junho), elaborar-se-iam os MA e os GP para os 11.º e 12.º anos (Coordenação-Geral do Projeto, 2013: 17 e 41).

A esta alteração que, de acordo com os membros da Equipa de Coordenação, desvirtuava o propósito de “preparar o pacote Programa-Manual-Guia por ano de escolaridade e de forma sequencial” (Martins & Ferreira, 2011: 10) e de “recolher elementos no terreno sobre a utilização de Programas, Manuais e Guias de 10.º ano por professores e alunos e, conseqüentemente, enriquecer as propostas de recursos, Manuais e Guias para 12.º ano, decorrente desta avaliação prática sobre o 10.º ano”²⁷ (Martins & Ferreira, 2013c: 6), outra, intrinsecamente relacionada com esta (e seu objetivo último, na verdade), se impôs: a decisão, por parte do ME-RDTL, de iniciar a implementação do novo Currículo em janeiro de 2012, com o lançamento oficial do 10.º ano de escolaridade em todas as escolas, não obstante não estarem ainda cumpridos os requisitos enunciados no Plano Curricular,

Mestre Ângelo Ferreira, Coordenador-Adjunto do Projeto, que foi o primeiro representante da Fundação das Universidades Portuguesas em TL, entre 2001 e 2004, desempenhando funções de cooperação na UNTL).

²⁷ O exigente calendário imposto à equipa de execução do projeto não permitiria nunca que o impacto do 10.º ano se repercutisse sobre o 11.º ano, mas, a manter-se a calendarização inicialmente estabelecida, seria, de facto, possível que os dados recolhidos sobre a implementação do 10.º ano pudessem apoiar e enriquecer a conceção dos materiais do 12.º ano.

dos quais destacamos: a conclusão, por parte dos alunos do 3.º CEB, dos seus estudos de Ensino Básico já de acordo com o novo plano curricular (também em fase de ultimateção), sobre o qual havia sido concebido o Plano Curricular do ESG; a divulgação atempada e alargada do novo Plano Curricular do ESG junto de todos os interlocutores e agentes educativos; a definição e difusão dos critérios a utilizar para apoio à decisão de escolha dos alunos por uma das áreas/ componentes (*Ciências e Tecnologias* ou *Ciências Sociais e Humanidades*); a impressão e distribuição atempada de Manuais para todos os alunos e professores e de Guias para os professores; infraestruturas adequadas às alterações curriculares preconizadas (laboratórios de Ciências, laboratórios Multimédia, bibliotecas); turmas com dimensão adequada à aplicação das metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação propostas; e, não menos importante, a formação de todos os professores do ESG no âmbito dos conteúdos programáticos das respetivas disciplinas do Plano Curricular, bem como das propostas metodológicas/ didáticas propostas (Martins & Ferreira, 2011: 19; 2012: 8-9 e 26; 2013c: 12-13 e 31).

Ainda que, nas palavras da Professora Doutora Isabel P. Martins, estas decisões tenham deixado toda a equipa “apreensiva quanto aos resultados efetivos a alcançar com a implementação do novo plano Curricular e sobre as repercussões internacionais dos fracos resultados que poderão ser alcançados” (Ramos & Teles, 2012: 66), o grupo acabou por reconhecer a legitimidade dos argumentos de ordem política apresentados pelo ME-RDTL e, por conseguinte, por dar cumprimento ao estabelecido na segunda calendarização definida (Martins & Ferreira, 2011, 2012, 2013c). Em junho de 2013, estavam na posse do ME-RDTL, já sob a tutela do Ministro Bendito Freitas, do V Governo Constitucional, todos os documentos inicialmente solicitados, num total de cerca de 10 500 páginas expressamente concebidas para o ESG de TL, bem com um plano de equipamento de Laboratório de Ciências (disciplinas de Biologia, Física, Geologia e Química) e um plano de equipamento de um Laboratório de Tecnologias Multimédia para as escolas do ESG, cuja elaboração foi requerida pelo ME-RDTL durante o período de execução do Projeto, como resultado das reflexões conjuntas realizadas sobre as condições de implementação do novo Currículo (Martins & Ferreira, 2013c).

Não previsto no acordo inicial, mas particularmente relevante, regista-se ainda o programa de formação desenvolvido na UA, de outubro-novembro de 2011, num total de seis semanas, dirigido a 24 professores timorenses do ESG de TL, com a finalidade de promover a apropriação, por parte dos formandos, do novo Currículo do ESG, de modo a prepararem a sua implementação a partir de janeiro de 2012 e de coadjuvarem o ME-RDTL

na disseminação, junto dos seus pares, dos novos Programas e recursos didáticos (Coordenação-Geral do Projeto, 2013).

Apresentado o *Projeto Falar Português* e explicitados princípios, pressupostos, assim como as principais etapas e tarefas realizadas, importa agora proceder à sistematização dos principais desafios que se colocaram, numa primeira instância, à conceção do Currículo do ESG e, subseqüentemente, à sua implementação no terreno, para que, segunda parte desta dissertação, possamos: i) analisar com maior propriedade as preocupações que perpassam (ou não) a produção científica da equipa de autores do Currículo; ii) verificar até que ponto as características específicas do contexto no qual surgiu esta Reforma tiveram ou não impacto no modo como os Programas e respetivos recursos didáticos foram concebidos; e iii) apresentar sugestões/ recomendações para projetos de reestruturação curricular análogos e/ou para futuras revisões do atual currículo do ESG de TL.

1.3. Desafios inerentes à reforma e implementação do novo Plano Curricular do ESG

Sendo o conceito de Currículo evolutivo e de difícil teorização, importa, para os fins deste estudo, referir que, resultante da confluência de uma série de fatores, o Currículo consiste numa “construção social assente na consideração da importância para a formação do cidadão de um conjunto de disciplinas que nele devem estar compreendidas, considerando as aprendizagens que estas permitem alcançar, úteis para a vida em sociedade” (Martins & Ferreira, 2013a: 103). Ou, nas palavras de Roldão,

um currículo em sentido lato corresponde assim ao corpo de aprendizagens (conhecimentos de vários níveis e tipos, valores, técnicas, outros) de que [uma determinada] sociedade considera que precisa para sobreviver e de que cada um dos seus membros precisa de se apropriar para nela se integrar de forma satisfatória (Roldão, 1999, 2010), nesse sentido se construindo como um percurso de aprendizagem face aos objetivos e oportunidades proporcionadas (Goodson,1988; Zabalza,1999) (2013: 131).

Trata-se, portanto, de uma construção que decorre dos contextos educativos, sociais, económicos, políticos específicos em que emerge e sobre os quais pretende também atuar, assim como das conceções teóricas e da postura sociopolítica com que se encara a Educação – que nunca é neutra (cf. Roldão, 2002), concretizando-se na enunciação das aprendizagens transversais e específicas (saberes, competências, valores) que se espera que sejam alcançadas pelos alunos em cada nível e área curricular, através

da elaboração de programas (cf. Roldão, 2013; Roldão, 2003; Roldão, 2002; Martins & Ferreira, 2013a).

A conceção e implementação de uma reforma curricular é sempre um processo árduo e complexo, atendendo aos consensos prévios que a objetivação de tais orientações curriculares exigem e, sobretudo, à necessidade de um comprometimento efetivo dos professores em exercício – “agentes decisores e decisivos do processo educativo e dos seus resultados” (Roldão, 2002) – em relação às propostas apresentadas.

A definição e implementação de um Currículo em TL reveste-se de particular especificidade, na sequência do percurso histórico, político, social, cultural e educativo já enunciado, cujas particularidades procuraremos agora sistematizar, tendo também por base os documentos produzidos pela equipa de autores do Currículo sobre o processo de conceção e implementação do novo Plano Curricular do ESG, em particular os relatórios de execução e finais do Projeto.

Assim, do ponto de vista da conceptualização do Currículo, os principais desafios que se colocaram à equipa de autores da Reforma do ESG foram os que, de seguida, se enunciam.

Em primeiro lugar, a *ausência de qualquer “ponto de partida”/ estrutura de base para a conceção deste ciclo de estudos*, pois, como referimos anteriormente, o que existia era apenas um conjunto de disciplinas curriculares, herdadas do sistema indonésio, cujos “programas” consistiam em listagens de temas/ tópicos a abordar (Martins & Ferreira, 2015; Martins & Ferreira, 2013b). A esta dificuldade associou-se outra, na fase inicial do processo de Reestruturação Curricular: o facto de não terem estado imediatamente disponíveis para consulta o Plano Curricular e os Programas do 3.º CEB, cuja conceção estava a cargo da Universidade do Minho. Com efeito, os períodos de execução de ambos os projetos acabaram por se sobrepor ligeiramente, dificultando a articulação que se impunha estabelecer entre ciclos, a qual, naturalmente, veio a acontecer logo que os materiais do 3.º CEB foram dados por concluídos e disponibilizados à equipa de autores do ESG (cf. ponto 3 do capítulo II do Plano Curricular do ESG – ME-RDTE, 2011a).

O percurso de definição Curricular do ESG encetado pela UA, de que os relatórios de execução e finais de atividades da Equipa de Coordenadores dão detalhadamente conta (Martins & Ferreira, 2011, 2012, 2013b e 2013c; Coordenação-Geral do Projeto, 2013), ilustra não só esse “vazio” estrutural e conceptual inicial, como também os fatores que foram interferindo neste processo, as múltiplas “fontes” e interlocutores consultados, e os “mecanismos” de pesquisa e de validação científica, pedagógica, contextual e política

ativados, até que a quarta e última versão do Plano Curricular fosse legalmente aprovada através do Decreto-Lei n.º 47/2011, de 19 de outubro, já mencionado.

O “vazio” inicial sobre o qual se alicerçava a elaboração do novo Plano para este ciclo de estudos impunha duas ordens de prioridades, que decorriam também do facto de a equipa de autores não ter *a priori* um conhecimento exaustivo e aprofundado sobre TL: i) conhecer os propósitos do ME-RTDL no que se refere às metas a atingir no final do Ciclo de Estudos Secundários; ii) analisar aprofundadamente o contexto de TL, por forma a proceder a um diagnóstico fundamentado e “cirúrgico” das principais carências da sociedade timorense no domínio socioeducativo. Estas prioridades, indissociáveis, fundamentavam-se na intenção expressa dos dirigentes de TL de se poder vir a conceber e implementar um Currículo de ESG que fosse simultaneamente “guiado por orientações de ensino secundário transnacional” e “adequado à realidade sociocultural timorense” (Martins & Ferreira, 2015: 405).

Tratava-se, portanto, de um desafio inédito para a equipa de autores que, não obstante congregar pessoas muito experientes na autoria de Programas curriculares, MA e GP, na formação de professores e na docência no Ensino Secundário ou Superior (Martins & Ferreira, 2011: 6), teria de, pela primeira vez, elaborar propostas programáticas e didáticas que correspondessem aos mais elevados padrões internacionais, adaptadas ao contexto de TL e tendo sempre presentes os condicionalismos que determinavam o desenvolvimento da jovem nação.

Foram vários os mecanismos postos em prática, de acordo com os relatórios da Equipa de Coordenação, no sentido de dar resposta a este desafio, de entre os quais se destacam:

- a aturada pesquisa documental realizada por todos os envolvidos no processo, dos membros da Coordenação, aos membros da equipa de autores ou até aos designers e ilustradores, tendo sido consultados e analisados todo o tipo de documentos legais, sociopolíticos, socioculturais, de política educativa, estudos de autor, relatórios de organizações internacionais, particularmente incidentes na região da Ásia-Pacífico, por forma a compreender o melhor possível a realidade de TL e a definir propostas adequadas ao contexto (Martins & Ferreira, 2011: 8);
- as missões técnicas realizadas a TL, que visaram, essencialmente, apresentar e validar junto dos responsáveis políticos, professores e outras entidades/ individualidades timorenses os produtos em curso ou já elaborados, assim como “recolher indicadores que permitissem o seu enriquecimento e melhor adequação ao

contexto de Timor-Leste” (Martins & Ferreira, 2013c: 8), destacando-se, portanto, neste âmbito:

- as reuniões técnicas da equipa de Coordenação com membros do Governo, responsáveis do ME-RDTL, diretores de escolas e professores do Ensino Secundário, membros da sociedade civil e religiosa, entre outras entidades e individualidades, que permitiram, no entender, desta Equipa, numa primeira fase, definir as linhas orientadoras para a Reestruturação Curricular em causa, e sucessivamente, fazer-se um ponto de situação sobre a elaboração do novo Currículo do ESG, assim como proceder-se à “identificação de dificuldades e constrangimentos, auscultação de sensibilidades sobre Programas e Recursos Didáticos produzidos” e ainda reforçar “as decisões tomadas pelas equipas de autores e aumento da visibilidade do Projeto na sociedade Timorense” (Martins & Ferreira, 2013c: 11);
- as reuniões de trabalho entre as equipas responsáveis pela elaboração dos Programas, MA e GP de cada disciplina do ESG e as “equipas homólogas” timorenses que, não obstante estas últimas raramente terem correspondido do ponto de vista numérico, do perfil e da sustentabilidade do trabalho pretendido ao que tinha sido estipulado no início do Projeto, acabaram por, em alguns casos, apresentar contributos importantes para a definição e adequação dos Programas e recursos didáticos que estavam a ser produzidos. Com efeito, não só algumas das sugestões (temáticas a abordar, sugestões de textos, etc.) veiculadas pelos interlocutores timorenses em relação aos materiais em desenvolvimento se revelaram muito relevantes, tendo sido, por conseguinte, consideradas e integradas na produção dos materiais, como também o contacto direto com estas equipas homólogas permitiu, ainda que de forma pouco representativa (já que todos os docentes eram oriundos de Díli), recolher um conjunto de indicadores para uma melhor contextualização das propostas curriculares e didáticas, uma vez que as limitações conceptuais, metodológicas e de expressão oral e escrita em LP evidenciadas pelos docentes timorenses que faziam parte das equipas homólogas seriam, à partida, reveladoras das fragilidades do perfil científico, pedagógico e linguístico do restante corpo docente do ESG em TL (Martins & Ferreira, 2012: 10);
- as visitas realizadas a escolas secundárias públicas e privadas e as reuniões/os encontros que estas/estes potenciaram com professores e alunos, permitindo

- um melhor conhecimento dos públicos-alvos do Projeto e das condições em que se desenvolvia o processo de ensino-aprendizagem (Martins & Ferreira, 2013c);
- o a recolha de dados e de documentos autênticos *in loco* que permitissem a elaboração dos recursos didáticos da forma mais contextualizada possível: toda a equipa procedeu à recolha de dados, textos, registos fotográficos e informação, que foi sendo partilhada entre todos os membros do Projeto (Martins & Ferreira, 2013c).

Sendo a contextualização sociocultural e educativa dos Programas e recursos didáticos um aspeto fundamental para o sucesso deste Projeto e não obstante as mais-valias que a equipa de Coordenação reconhece ao *trabalho realizado com as equipas homólogas timorenses*, este trabalho conjunto consistiu, na verdade, também ele num dos principais desafios ao longo de todo o Projeto, já que, contrariamente ao que tinha sido definido logo após a primeira missão exploratória (em 2009), nunca estas equipas homólogas corresponderam, em termos numéricos, de área disciplinar, de perfil científico-pedagógico e linguístico, ou até de região de proveniência, ao que havia sido solicitado pela equipa de Coordenação. Com efeito, tendo sido solicitado que estas equipas fossem constituídas por “professores timorenses em exercício capazes de cooperarem com a equipa portuguesa na produção e análise dos textos dos Programas, Manuais e Guias”, especificando-se que estes interlocutores deveriam possuir “experiência docente no ensino secundário no domínio disciplinar respectivo, competências no uso da língua portuguesa”, assim como “competências digitais para comunicação”, para que pudessem acompanhar/apoiar a distância o processo de elaboração dos recursos didáticos (Martins & Ferreira, 2011: 9), as equipas homólogas não chegaram a funcionar num regime de colaboração à distância, tendo o seu papel ficado circunscrito ao trabalho com as equipas portuguesas durante as missões já referidas e a sua intervenção sido fortemente condicionada pela seleção de docentes que não correspondiam ao perfil traçado (Coordenação-Geral do Projeto, 2013: 15). Assim, verificou-se, em alguns casos, a existência de equipas homólogas compostas por um número muito reduzido de docentes (3-4), que lecionavam disciplinas distintas daquelas em que foram integrados no âmbito desta Reestruturação Curricular do ESG, com lacunas graves em termos de competências linguísticas em Português e também em termos científico-pedagógicos, e pertencendo, exclusivamente, ao município de Díli, o que inviabilizava, portanto, o objetivo de ter, nestes grupos, representantes de outras regiões de TL que pudessem atestar a exequibilidade das propostas nos contextos de atuação de onde seriam oriundos, assegurando, por outras palavras, uma certa

“representatividade geográfica” (Coordenação-Geral do Projeto, 2013: 38; Martins & Ferreira, 2011, 2012, 2013c).

Associado a este desafio, surgiu outro: a incapacidade do ME-RDTL de indicar um elemento que pudesse servir como “elo de ligação” entre as equipas homólogas timorenses e as equipas portuguesas da UA, nos termos assim definidos pela Equipa de Coordenação, logo no início do Projeto:

Tal elemento deverá ter um papel primordial na articulação das equipas, garantindo o acompanhamento e contributos atempados dos parceiros timorenses no que concerne ao trabalho de elaboração dos programas das diferentes disciplinas da estrutura curricular, assim como dos Manuais escolares e Guias de professor, numa perspectiva de complementaridade de competências e de saberes, e de adequação à realidade e contexto timorenses (Martins & Ferreira, 2011: 31).

Estes aspetos organizativos tornaram-se, de facto, desafios difíceis de ultrapassar para as equipas de autores, sobretudo atendendo aos aspetos de ordem contextual com que estas se confrontaram e em relação às quais teria sido muito importante ter tido um *feedback* mais direto e regular por parte dos principais agentes educativos: os professores. De entre os vários desafios de ordem contextual que estão descritos nos relatórios da Coordenação, destacam-se os que de seguida se enunciam.

Em primeiro lugar, as *competências linguístico-comunicativas* evidenciadas por professores e alunos (assim como por outros agentes educativos) *em LP*, que, na generalidade dos casos, colocavam grandes problemas à compreensão das novas orientações curriculares e dos recursos didáticos que estavam a ser elaborados, aparentando, previsivelmente, pôr em causa a implementação de um processo de ensino-aprendizagem eficaz exclusivamente nesta língua oficial.

O panorama linguístico escolar resulta, em TL, da confluência de um conjunto muito complexo de fatores que, por razões relacionadas com a restrição de espaço e de âmbito desta dissertação, não podemos explorar. Contudo, remetendo para os variadíssimos estudos já realizados sobre o “panorama linguístico de Timor-Leste” (Hull, 2002; Carvalho, 2001; Thomaz, 2002; Batoréo, 2009; Albuquerque, 2012; Leclerc, 2016; Soares, 2014, por exemplo), e para o percurso histórico-educativo que revisitámos na secção anterior, cumprenos realçar que, como resultado do *multilinguismo endógeno e exógeno* que, segundo Lúcia Vidal Soares (2014), aplicando a terminologia de Cavalli et al (2009), caracteriza TL e das políticas linguísticas e educativas implementadas ao longo dos anos, muitos professores e alunos do ESG de TL não possuíam, em 2012 (data de início da implementação do novo Currículo), um domínio da LP que lhes permitisse implementar as novas orientações didáticas exclusivamente nessa língua (cf. Cabrita *et al*, 2015a e 2015b).

Efetivamente, se tivermos em consideração que uma grande parte do corpo docente deste ciclo de ensino é precisamente constituída por professores que nasceram e/ou foram formados no período de ocupação indonésia e que os seus alunos nasceram também durante esse período e estavam a ser educados/ formados por aqueles que durante 24 anos estiveram proibidos de falar a LP, rapidamente se tornam compreensíveis as dificuldades destes interlocutores em utilizar esta língua em contexto de ensino-aprendizagem (cf. Oliveira & Pires, 2015). Do mesmo modo, se compreende o estatuto privilegiado que o Tétum²⁸ e a Língua Indonésia continua(va)m a ocupar no espaço escolar, a primeira como língua veicular e oficial de TL e a segunda como a língua do ex-ocupante e, presentemente, como língua oficial de trabalho em TL (cf. RDTL, 2002). Para uma análise das línguas utilizadas em sala de aula e das funções que podem assumir para os seus interlocutores, destaca-se, a título de exemplo, a tese de doutoramento de Lúcia Vidal Soares que, não obstante centrar-se no 1.º e 2.º CEB de um Currículo que já não está atualmente em vigor, ilustra de forma muito interessante a multiplicidade de usos e combinações possíveis de línguas em sala de aula, assim como as posições que os utilizadores dessas línguas e responsáveis políticos de então assumiam em relação à forma como era gerida esta pluralidade linguística (Soares, 2014). Deverá, no entanto, ter-se sempre presente que o caso do Ensino Secundário difere grandemente do 1.º e 2.º CEB no que ao uso das línguas em sala de aula diz respeito. Com efeito, enquanto que no 1.º e 2.º CEB o uso das LM dos alunos é muito mais frequente, no caso do Ensino Secundário, verifica-se uma maior incidência no recurso ao Tétum e ao Indonésio.

As dificuldades antecipadas pela equipa no que se refere ao domínio e uso da LP em contexto escolar pelos diversos agentes educativos, e que muito influenciaram a atuação das 14 equipas disciplinares, nomeadamente no desenvolvimento de vários mecanismos que almejavam precisamente antecipar e colmatar essas dificuldades (como, por exemplo, a elaboração de glossários, a simplificação de enunciados, etc.) – cf. Martins & Ferreira, 2015 – foram, de resto, comprovadas posteriormente pelo *Projeto Timor – Avaliação do Impacte da Reestruturação Curricular do Ensino Secundário em TL: um estudo no âmbito da cooperação internacional (2013-2015)*²⁹, cujos produtos dão sucessivamente conta do recurso a outras línguas, por norma o Tétum e o *Bahasa* Indonésio, durante a leção de aulas do novo ESG (cf. Cabrita *et al*, 2015a e 2015b).

²⁸ Sobre o domínio da Língua Tétum, por parte de professores e alunos – e da população em geral – também poderiam ser tecidas algumas considerações, nomeadamente no que se refere às lacunas em termos de competências escritas, as quais derivarão, entre outros aspetos, das dificuldades que se verificam, até à data, na fixação de uma norma escrita e das políticas linguísticas e educativas a que fomos aludindo na secção 1.1.. Não será relevante, para o efeito deste estudo, enveredar pela exploração deste tema, pelo que remetemos esta análise para leituras complementares (cf. por exemplo, Soares, 2014, 2018).

Refira-se que as dificuldades linguísticas detetadas nos professores e alunos timorenses espoletaram, de imediato, mais um desafio para a equipa de autores portugueses: a necessidade de desenvolver conhecimentos básicos de Tétum que lhes permitissem não só ultrapassar a barreira da comunicação com as equipas homólogas, durante as missões técnicas, por forma a otimizar o trabalho que se pretendia desenvolver, como também implementar alguns dos princípios assumidos no Plano Curricular, como, por exemplo, “A valorização consciente da tradição e da pluralidade, enquanto factores de aprofundamento da identidade” (finalidade formativa n.º 2 da Componente Geral) ou “Reflectir, a partir da realidade sociolinguística de Timor-Leste, sobre valores culturais e linguísticos expressos pelas diversas línguas” (finalidade formativa n.º 4 da disciplina de Português) – cf. ME-RDTL (2011a). Deste modo, impunha-se a aprendizagem de Tétum, o que, de acordo com os documentos oficiais do Projeto, nunca chegou a acontecer.

Um segundo aspeto contextual a relevar diz respeito às *fragilidades científicas e pedagógicas dos professores* em exercício, que, *grosso modo*, eram inferiores ao nível de exigência dos conteúdos programáticos propostos no novo Currículo. Atestadas quer durante as reuniões das missões técnicas das equipas portuguesas com as equipas homólogas, quer através da observação direta no terreno, as fragilidades dos docentes a este nível derivam igualmente da confluência de vários fatores.

Por um lado, verificava-se, em finais de 2011 que um número elevado dos professores em exercício nas escolas do ESG não reunia as qualificações profissionais mínimas necessárias para o nível de ensino em que lecionava, que, neste caso, correspondia ao grau de Licenciatura (cf. Decreto-Lei n.º 23/2010; Jerónimo, 2011; ME-RDTL, 2012).

Na impossibilidade de nos socorrermos de dados institucionais mais abrangentes sobre este assunto, apresentamos, a título ilustrativo, resultados de uma análise que efetuámos (Oliveira & Pires, 2015) sobre os dados da lista provisória de formandos de um dos cursos intensivos de formação de professores do ESG³⁰, realizado entre 4 de novembro e 15 de dezembro de 2013, em Díli.

²⁹ Projeto financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (PTDC/MHC-CED/5065/2012).

³⁰ Dados fornecidos à Coordenação-Adjunta Científico-Pedagógica do PFICP pelo Gabinete de Formação Profissional e Contínua do INFORDEPE, que, por sua vez, se baseou em dados dos Recursos Humanos do ME-RDTL. A lista provisória é constituída pelos docentes que cumpriam os requisitos mínimos para a frequência do curso, nomeadamente pertencer ao Regime Definitivo de Carreira.

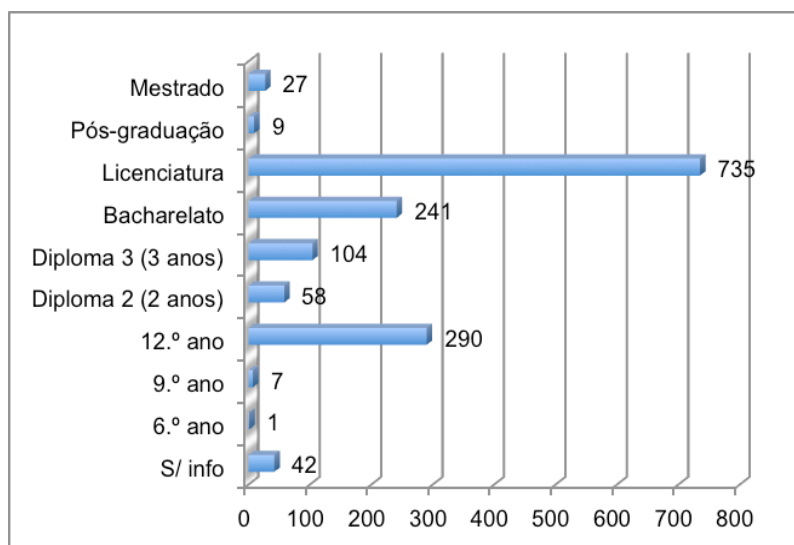


Gráfico 1 – Qualificações dos professores do ESG admitidos ao curso intensivo de formação de novembro-dezembro de 2013

Como se pode observar no gráfico acima, para além de se destacar a ausência de informação sobre a formação académica de um número razoável de docentes (42), verifica-se que, dos 1514 formandos do ESG previstos para a frequência deste curso, apenas 771 estariam legalmente aptos para lecionarem neste ciclo de ensino. Ou seja, 47,6% dos docentes possuíam qualificações iguais ou inferiores ao Bacharelato³¹ (o que, legalmente, não é suficiente para o exercício de funções docentes no Ensino Secundário), destacando-se, neste grupo, um número relevante (41,4%) de docentes com apenas o 12.º ano de escolaridade e alguns casos, felizmente já raros, de professores com habilitações ao nível do Ensino Básico (um docente com o 6.º ano de escolaridade e sete com o 9.º ano)³².

Para além dos problemas que decorrem da ausência de qualificações mínimas para a docência, que origina, naturalmente, lacunas ao nível do *conhecimento técnico-científico* dos professores na(s) área(s) e grau(s) de ensino que se encontram a lecionar (neste caso, o Ensino Secundário), outras questões comprometem também o desempenho dos docentes a este nível, colocando questões problemáticas à equipa de autores aquando da elaboração dos Programas e recursos didáticos. Destacaremos, neste ponto, alguns aspetos que nos parecem fundamentais.

Por um lado, a falta de oferta (e a falta de adequação da oferta), em termos de formação inicial, que garanta a formação adequada dos docentes nas diversas áreas

³¹ Os Diplomas 2 e 3 dizem respeito a Estudos Pós-Secundários do Sistema Educativo Indonésio que conferem Diplomas Profissionais de acordo com o número de anos de formação, neste caso 2 e 3 anos, respetivamente (numa escala de 1 a 4) – para mais informações, consultar: <https://www.nuffic.nl/en/subjects/education-and-diplomas-indonesia/>.

³² A situação destes docentes deve ter alterado entretanto, por terem concluído, até dezembro de 2014, o Curso de Formação Complementar (implementado de 2012 a 2014 pelo INFORDEPE, com o apoio do PFICP), que

disciplinares que compõem o novo Currículo do ESG. Com efeito, para além de a generalidade dos cursos de formação de professores existentes não conseguir garantir o número mínimo de docentes necessários para suprir as necessidades do país, existem áreas curriculares no Plano de Estudos para as quais não existe qualquer tipo de oferta ao nível do ensino superior (ex.: História³³, Geografia, Geologia, TM) e outras em relação às quais urge repensar o perfil de base e, por conseguinte, a forma como se estrutura a oferta formativa ao nível do Ensino Superior. Por exemplo, deverá apostar-se no recrutamento de professores de LP para lecionar a disciplina de TLC e, conseqüentemente, rever-se o plano de estudos dos Cursos de Ensino Superior nesta área, de modo a que possa integrar uma componente de estudos literários adequada (centrada na literatura timorense e lusófona) que habilite os futuros professores a lecionar esta nova disciplina do ESG (Martins & Ferreira, 2013b).

Por outro, a escassez de professores face ao elevado número de alunos que se verificam em muitas escolas de TL faz com que um docente possa não só ter de lecionar mais do que uma disciplina no mesmo ciclo (disciplinas nem sempre cientificamente relacionadas entre si, como por exemplo, Matemática e Tétum), como, por vezes, assumir a leção de uma ou várias disciplinas em, pelo menos, dois ciclos de ensino (3.º CEB e ESG, por exemplo), problema agravado ainda pela dimensão excessiva das turmas, em muitas escolas (cf. o último ponto de situação apresentado pelo Banco Mundial, 2018).

Para além disso, a falta de estabilidade do corpo docente timorense (fruto da mobilidade geográfica (mudança de local de residência) dos docentes no País, da ausência temporária de professores do território para frequentarem cursos/ pós-graduações/ estágios no estrangeiro, do abandono da profissão para assumir outros cargos mais bem remunerados, etc.) dá também origem a constantes flutuações na distribuição do serviço docente nas escolas, de um ano letivo para o outro ou mesmo ao longo do mesmo ano letivo. Deste modo, um professor que lecione, por exemplo, História ou Geografia no ESG num determinado ano letivo pode ser chamado a assumir funções docentes noutras áreas disciplinares e/ou ciclo de ensino no ano letivo seguinte, por imposição de serviço³⁴.

Por fim, a definição tardia de currículos próprios para os diferentes ciclos de ensino, como vimos na secção 1.1., causou também um “impacto limitado” das ações de formação

conferia equivalência ao grau de Bacharelato. Não existem, contudo, dados disponíveis que o permitam confirmar.

³³ De acordo com os dados da ANAAA, existe um Curso de Formação Inicial de História no Instituto Superior Cristal, uma instituição de ensino privada. Não temos, no entanto, informação disponível que permita verificar se o curso foi efetivamente acreditado no último programa de acreditação, realizado em 2016. Cf. também Sousa (2015), a propósito da “anunciada” abertura da Faculdade de História da UNTL.

contínua dinamizadas até 2010 (ME-RDTE, 2011b: 142), o que, na convergência de todos os outros fatores que acabámos de enunciar, acabaria por resultar na constatação de poucos progressos na especialização científica e técnica dos docentes em exercício.

Ainda no que ao perfil do professor do ESG diz respeito, mesmo que já comecem a existir em TL um número notável de docentes do ESG habilitados com Licenciatura, Pós-graduação ou até Mestrado (cf. dados do Curso Intensivo apresentados acima, a título de exemplo), continuam a verificar-se transversalmente dificuldades no domínio das *competências pedagógicas*. Com efeito, não só como resultado de práticas muito enraizadas no sistema de ensino-aprendizagem timorense, mas também das dificuldades que subsistem ao nível da formação inicial e pós-graduada na área da Educação – no sentido de alterar os paradigmas pedagógicos vigentes nos diversos níveis de ensino em TL (nomeadamente através do ensino, experimentação e avaliação de métodos de ensino mais diversificados, atualizados e adaptados às exigências das realidades com as quais os docentes se confrontam) –, e ainda do facto de alguns dos cursos de formação inicial e pós-graduações ministrados pelas instituições de Ensino Superior são serem, por vezes, sequer na área da Educação, continua(va)m ainda a ser recorrentes as práticas de ensino centradas na figura do professor, que utiliza(va) essencialmente um método de ensino expositivo, focado na explicitação (por parte do professor) e memorização (por parte dos alunos) de conteúdos, com recurso a um número bastante reduzido e nem sempre adequado de estratégias de ensino-aprendizagem e/ou materiais didáticos (neste caso, porque, na generalidade, inexistentes), sem qualquer tipo de planificação prévia, com repercussões graves no que à avaliação dos conhecimentos e competências dos alunos diz respeito (Oliveira & Pires, 2015).

Globalmente, este panorama colocava desafios acrescidos à equipa de autores, cujas propostas programáticas e didáticas, não podendo desvirtuar os desígnios determinados pelo ME-RDTE, teriam, necessariamente de ter em consideração as evidentes dificuldades dos professores no domínio, seleção e organização lógica dos conteúdos a lecionar, na utilização dos recursos didáticos disponíveis e na conceção/ adaptação de estratégias/ atividades que, respeitando o (rigor e a exigência do) programa curricular da área disciplinar que lecionavam, se adequassem não só às necessidades dos alunos como também aos contextos em que as aprendizagens eram conduzidas.

Do ponto de vista metodológico, a conceção dos recursos didáticos sofreu ainda as “pressões” de dois aspetos já referidos: i) o *ratio* professor/aluno por turma (que ascendia,

³⁴ A distribuição do serviço docente nas escolas é da responsabilidade do Diretor, verificando-se, frequentemente, que esta é feita sem ter em atenção as habilitações académicas dos professores ou qualquer fundamento de ordem científica, pedagógica e linguística (Oliveira & Pires, 2015).

no período de concepção do Currículo do ESG, aos 60/70/80 alunos); ii) a falta de infraestruturas, equipamentos e materiais que permitissem concretizar algumas das atividades previstas nos Programas, em particular as atividades prático-laboratoriais das disciplinas pertencentes à *Componente das Ciências e Tecnologias* (Oliveira & Pires, 2015; Martins & Ferreira, 2011, 2012, 2013c; Cabrita *et al*, 2015a e 2015b; Lucas & Santos, 2015). Efetivamente, a ausência de salas de aula e de mobiliário adequado e em número suficiente ao público-alvo e à carga horária prevista, de laboratórios de ciências e multimédia devidamente equipados, de bibliotecas com espólios ricos e diversificados, etc., condicionaria sobremaneira e em diferentes níveis as propostas didáticas apresentadas no Plano Curricular e nos diversos Programas, razão que levou, por um lado, as equipas a repensar algumas das orientações programáticas apresentadas e, por outro, a equipa de Coordenação a colaborar com o ME-RDTL na definição de estratégias para o apetrechamento das escolas com os equipamentos e materiais necessários para a instalação de Laboratórios de Ciências e de Tecnologias Multimédia, bem como de bibliografia essencial à implementação dos programas para cada disciplina (cf. Martins & Ferreira, 2013b).

Um último aspeto que constituiu um desafio à concepção dos recursos didáticos do ESG, neste caso do MA, teve a ver com a necessidade de adequar este instrumento não só às diretivas programáticas que o enquadravam, ao contexto social e cultural de TL (nas suas múltiplas variedades e especificidades) ou ao perfil (científico, pedagógico, linguístico...) dos seus utilizadores (professores e alunos), como também às *condições de impressão, distribuição e uso que se anteviam para estes materiais*. Como referem os Coordenadores do Projeto,

Os textos deveriam ser claros, acessíveis em termos linguísticos, adequados do ponto de vista científico ao nível de aprofundamento previsto no Programa, articulados segundo a perspectiva didáctica preconizada no Plano Curricular e no Programa. Tratava-se de uma tarefa exigente pois teria ainda de ser limitada em extensão (cerca de 150 páginas, para cada um) e a cores. Assumiu-se também como critério que os Manuais seriam reutilizáveis, isto é, não se previa que os alunos escrevessem sobre eles, mesmo durante a realização das actividades neles propostas. (Martins, & Ferreira, 2011: 16)

Ora, a confluência de tantos pressupostos em simultâneo apresenta-se de particular complexidade, já que à premência de dar cumprimento ao previsto nos Programas (de acordo com padrões definidos internacionalmente), associava-se a consciência de que não estavam ainda reunidas as condições, para que se pudesse dar cumprimento a essas mesmas orientações. A seleção dos textos, mapas, imagens, documentos autênticos a usar, assim como a definição das atividades, estratégias e modalidades de trabalho (individual, a

pares, em grupo...) a propor estavam, pois, condicionadas, neste contexto, por uma infinidade de especificidades e constrangimentos para as/os quais não existiam, por norma, soluções fáceis e imediatas, exigindo, pois, das equipas de autores um redobrado cuidado no desenvolvimento destes documentos.

A este propósito merece ainda referência a consciência da dificuldade de acesso que os agentes educativos iriam ter em relação a estes e a outros recursos didáticos (ex.: dicionários, gramáticas, enciclopédias, leitores de CD, televisão, filmes, etc.), o que condicionou as abordagens didáticas a propor, como, por exemplo, a opção das disciplinas de Português e de Inglês em não apresentarem qualquer tipo de recurso áudio como apoio às atividades de Oralidade a desenvolver em cada disciplina. Esta decisão decorreu da constatação, em 2010, de que a grande maioria das escolas não dispunha de eletricidade, leitores de CD ou cassetes ou qualquer outro tipo de dispositivo que permitisse a utilização destes recursos em sala de aula.

Do mesmo modo que, nalguns casos, esta consciência resultou na subtração de recursos (como os registos áudio acima mencionados) ou na simplificação e/ou adaptação de algumas propostas julgadas “não exequíveis”, noutros casos, a compreensão do contexto exigiu um reforço/ aprofundamento das explicações fornecidas quer no MA, quer no GP, a inclusão de Glossários (nalguns casos bastante detalhados), a sugestão de leituras e atividades complementares, como forma de ultrapassar as carências detetadas – tarefa igualmente complexa, atendendo a alguns dos constrangimentos acima referidos (como o limite de páginas, por exemplo).

Se do ponto de vista da conceção do Currículo muitos desafios se colocaram à equipa de autores, do ponto de vista da implementação outros foram antecipados e registados pela Equipa de Coordenação da UA e por membros da equipa de autores durante o processo de elaboração das novas orientações curriculares, dos quais se destacam:

- a novidade da própria estrutura do Plano Curricular e da lógica organizativa inerente à sua implementação; com efeito, se, por um lado, as duas vias de formação, “Ciências e Tecnologias” ou “Ciências Sociais e Humanidades” constituíam em si mesmo uma inovação para diretores, professores e alunos, exigindo uma tomada de decisão, no final do Ensino Básico, que implicava a consideração de critérios e métodos de seleção para os quais nenhum interveniente neste processo foi efetivamente preparado, por outro lado, como referimos acima, o Plano apresenta disciplinas novas, para as quais os professores em TL não tinham, à data do início da implementação do novo Currículo do ESG, formação específica (ex.: Geologia),

ou que congregavam em disciplinas com designações novas conteúdos anteriormente lecionados em disciplinas distintas (ex.: a Economia e Métodos Quantitativos conjuga conteúdos de “Economia” e “Matemática”), obrigando a uma redistribuição de serviço docente nem sempre consensual ou adequada (Oliveira & Pires, 2015); assim, antecipou a equipa de autores que: i) vários docentes poderiam ser reconduzidos para disciplinas em relação às quais não possuíam qualquer formação específica – inicial ou contínua; ii) algumas das disciplinas novas do Currículo pudessem não chegar a ser implementadas em várias escolas, em virtude de não haver quem as lecionasse (cf. Martins & Ferreira, 2013b);

- a decisão do ME-RDTL, ainda durante o processo de conceção do Currículo, de dar início à implementação do ESG, com o 10.º ano de escolaridade, no ano letivo de 2012 (janeiro 2012), sem que tivesse sido ainda implementado o ciclo anterior (3.º CEB) e sem se ter proporcionado um desfazamento entre a disseminação do novo Currículo e a formação de professores e a implementação dos respetivos Programas e recursos didáticos, por forma a dar tempo aos professores de se inteirarem das novas diretrizes e dos novos materiais e de se prepararem para a sua utilização, antes de passarem à ação (Martins & Ferreira, 2013b).

Apresentados e caracterizados os contextos de emergência do *Projeto Falar Português*, assim como as suas especificidades e desafios no âmbito da Reforma Curricular em curso em TL, passaremos, no capítulo subsequente, à identificação das repercussões deste Projeto em termos de investigação, de formação de professores e de disseminação do conhecimento científico, para, com base nestas, analisarmos possíveis (re)configurações em relação às propostas curriculares elaboradas.

CAPÍTULO II – PARA ALÉM DO PROJETO FALAR PORTUGUÊS: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

2. Breves considerações metodológicas

O estudo que se pretende apresentar neste segundo Capítulo consiste numa investigação de natureza qualitativa, que visa, *grosso modo*, compreender e interpretar um determinado fenómeno social, através de processos de análise indutiva dos “sentidos” que lhes são atribuídos pelos agentes implicados nesse fenómeno (cf., por exemplo, Bogdan & Biklen, 1994 e Denzin & Lincoln, 1994), configurando-se como um “estudo de caso” (Bogdan & Biklen, 1994; Cohen & Manion, 1994), na medida em que, como Bogdan & Biklen afirmam, se propõe realizar “a detailed examination of one setting, or one single subject, or one single depository of documents, or one particular event” (1994: 58). Trata-se, na verdade, de um estudo sobre um projeto de desenvolvimento curricular muito concreto, o *Projeto Falar Português – Reestruturação Curricular do ESG em TL*, desenvolvido por uma equipa com características muito específicas, como vimos na secção anterior, num contexto e período circunscritos, e centrado na análise de um *corpus* também ele muito preciso: a produção científica produzida pelos membros do *Projeto Falar Português*, no período de 2010 a 2018.

Abstendo-nos, portanto, de quaisquer pretensões de generalização, mas reconhecendo, na mesma linha de Bassey (1981) *apud* Bell que “the merit of a case study is the extent to which the details are sufficient and appropriate for a teacher working in a similar situation to relate his decision making to that described in the case study” (1987: 7) – neste caso, professores responsáveis pela elaboração de currículos e recursos didáticos em contextos análogos ao contexto em causa neste estudo³⁵ –, pretendemos, nesta segunda parte da dissertação:

- *Avaliar a relevância das principais repercussões do Projeto Falar Português em termos de investigação, de formação de professores e de disseminação do conhecimento científico, no período de 2010 a 2018;*
- *Analisar o relevo das análises realizadas por membros da equipa do Projeto Falar Português no que se refere à conceção e implementação do Currículo do ESG em TL, em particular no que diz respeito às questões de ensino-aprendizagem do Português como L2;*

³⁵ Ver também Bogdan & Biklen (1994: 41-42) sobre questões de “generalização” em investigação em Educação.

para que, no terceiro e último Capítulo, possamos *apresentar sugestões/ recomendações em relação a possíveis (re)configurações do Currículo do ESG e/ou a futuros projetos de desenvolvimento curricular em TL ou em contextos análogos.*

Para a consecução destes objetivos, procedemos, numa primeira instância, ao levantamento e identificação das principais repercussões do *Projeto Falar Português* em termos de projetos de formação de professores e de projetos de investigação & desenvolvimento implementados e no que se refere à produção científica produzida, através da definição de um conjunto de variáveis conceptuais ou operacionais em torno do tema “Reestruturação Curricular do Ensino Secundário Geral em Timor-Leste”, as quais foram posteriormente inseridas, nas suas múltiplas possibilidades de concretização (ex.: “Currículo do Ensino Secundário Geral em Timor-Leste”, “Reforma do Currículo do Ensino Secundário Geral em Timor-Leste”, “Novo Currículo do Ensino Secundário Geral em Timor-Leste”) e em Português e Inglês, em duas ferramentas online de pesquisa de informação científica: a plataforma *B-ON* e o *Google Scholar*.

Este procedimento permitiu a identificação de algumas dezenas de trabalhos académicos produzidos no âmbito de ou sobre o *Projeto Falar Português*, incluindo artigos, capítulos de livro e livros, mas também teses de mestrado e doutoramento, cuja autoria é maioritariamente portuguesa e brasileira, tendo sido também possível identificar alguma produção científica de autores timorenses. Esta situação parece, desde já, ilustrar o interesse académico/ científico que a conceção e implementação do novo Currículo do ESG tem vindo a suscitar não só junto daqueles que têm estado ligados a projetos na área da Educação em TL, como tem sido o caso dos Cooperantes portugueses e brasileiros, como também junto dos principais agentes educativos timorenses que, ao procurarem desenvolver os seus estudos pós-graduados em instituições de ensino superior portuguesas e brasileiras, começam já a definir como objeto de análise das suas investigações o seu próprio contexto educativo³⁶.

Aos trabalhos académicos identificados nesta primeira etapa foram depois aplicados “critérios de inclusão”, por forma a obtermos o *corpus* do nosso estudo. Os critérios foram definidos nos seguintes termos:

- i) produção científica da autoria de membros da equipa do *Projeto Falar Português* (podendo estes textos, no entanto, ter outros coautores, isto é, desde que, pelo

³⁶ Veja-se, por exemplo, o caso das teses de mestrado de Eugénia Viegas (2017) e de Henriqueta Soares (2017), sobre o Manual do Aluno do 10.º Ano da disciplina de Português do ESG e sobre o Programa de TLC do ESG, respetivamente, a tese de mestrado de Tobias Pereira (2015) sobre “Manuais escolares e ensino da gramática em escolas secundárias de Timor-Leste” ou a tese de doutoramento de Maria Costa (2015), sobre a “Valorização de espécies com valor etnobotânico em Timor-Leste”, em que parte do estudo foi realizado no âmbito do PFICP, com formandos da disciplina de Biologia do ESG.

- menos, um dos autores pertença à equipa de especialistas do *Projeto Falar Português*, o texto é considerado como elegível para integrar o *corpus*);
- ii) produção científica efetivamente publicada e disponível em bases de dados online, identificáveis a partir das ferramentas acima referidas e/ou noutros repositórios académicos, como, por exemplo, o *RCAAP – Repositórios Científicos de Acesso Aberto em Portugal*, o *RENATES – Registo Nacional de Teses e Dissertações* ou os repositórios de Universidades³⁷;
 - iii) produção científica publicada entre janeiro de 2010 e dezembro de 2018, as datas que marcam respetivamente o início do *Projeto Falar Português* e o final do Projeto Formar Mais – que, como iremos ver, constitui o segundo e último, até à data, projeto de formação de professores implementado na sequência da Reestruturação Curricular do ESG em TL;
 - iv) produção científica que refira explicitamente o *Projeto Falar Português*, tornando, portanto, claro o enquadramento da publicação no âmbito do Projeto de Reestruturação Curricular.

Após uma *análise documental* (Bardin, 1997: 45-46) dos resultados obtidos a partir da pesquisa realizada nas bases de dados acima referidas e da aplicação dos critérios enunciados, deu-se por concluída, portanto, a constituição do *corpus*, composto, na sua versão final, por 24 textos (cf. Anexo 1³⁸). Seguidamente procedeu-se à elaboração de um instrumento de recolha de dados que permitisse caracterizar globalmente o *corpus* em análise, nomeadamente através da identificação e sistematização da seguinte informação: número total de autores do texto, número de autores do texto que pertencem à equipa de autores do Currículo do ESG, equipa/ área disciplinar a que pertencem, situação profissional dos autores, tipo de publicação (artigo, capítulo de livro, livro, *poster*...), âmbito da publicação (nacional ou internacional), língua de publicação, objetivos da publicação, enquadramento teórico, científico, contextual a que se reporta e existência de comunicação oral prévia à publicação.

Por fim, procedeu-se a uma *análise de conteúdo* (Bardin, 1977) de toda a produção científica que constitui o *corpus*, com base na qual se irá proceder, na secção seguinte e recorrendo a uma metodologia de análise alicerçada nos princípios da

³⁷ Não foram, portanto, considerados, comunicações orais, resumos, *posters* ou qualquer outro tipo de publicações que não tivessem sido oficialmente publicadas.

³⁸ De agora em diante e para efeitos desta análise, referir-nos-emos aos textos que constituem o nosso *corpus* de acordo com a categorização que assumiram no Anexo 1. Assim, utilizaremos essencialmente a numeração dos textos (“texto 1”, “texto 2”, etc.), para referenciarmos de modo mais rápido e claro as produções científicas a que nos estamos a reportar em cada momento.

“grounded theory” (Strauss & Corbin, 1994), à interpretação e apresentação dos resultados obtidos.

2.1. Repercussões do *Projeto Falar Português* nas áreas da Formação de Professores e da Investigação & Desenvolvimento

A identificação e referência sucinta e circunscrita aos projetos de formação de professores e de investigação & desenvolvimento que sucederam ao *Projeto Falar Português*, envolvendo membros da equipa, impõe-se, na economia deste estudo, por duas ordens de razão: i) por um lado, para se perceber as repercussões que a elaboração do Currículo do ESG teve em áreas de intervenção contíguas ao processo de desenvolvimento curricular; ii) por outro, para se poder analisar com maior propriedade o contexto – institucional, investigativo, formativo – em que surgem as produções científicas que serão apresentadas na secção seguinte.

Uma das principais repercussões da Reforma do ESG e do lançamento do novo Currículo, de forma antecipada, a partir janeiro de 2012, consistiu precisamente na definição e implementação de programas de formação contínua de professores que visaram, entre outros objetivos (consultar Capítulo I, secção 1.1.), apoiar os docentes em exercício a compreender e utilizar com maior rigor e confiança os novos Programas e recursos didáticos do ESG.

O primeiro destes Programas consistiu no ***Projeto de Formação Inicial e Contínua de Professores (PFICP)***, desenvolvido entre maio de 2012 e dezembro de 2014, cujas principais atividades e resultados foram já apresentados no Capítulo I, pelo que nos centraremos agora em destacar o envolvimento da UA – e, em particular, o dos membros da equipa de autores – neste projeto. Assim, considerando que o processo de implementação do novo Currículo deveria ser acompanhado pela equipa responsável pela sua reestruturação, o ME-RDTL, na sequência de um Memorando de Entendimento assinado com a UA a 27 de setembro de 2011, encetou diligências junto desta instituição de Ensino Superior no sentido de assegurar a assessoria científica e pedagógica das atividades relativas à formação de professores do Ensino Secundário, especialmente as que diziam respeito ao novo Currículo do ESG (cf. ME-RDTL, 2012). Neste âmbito, competia à UA: i) o recrutamento e formação dos 14 formadores (um formador por cada uma das disciplinas que compunham o novo Plano Curricular) que viriam a ficar responsáveis pela formação e pelo acompanhamento de professores timorenses na implementação do novo Currículo para o 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade; ii) a indicação e supervisão do trabalho a realizar por um(a) Coordenador(a)-Adjunto(a)

Científico-Pedagógico(a) para o Ensino Secundário que, no terreno, fizesse, por sua vez, a coordenação e o acompanhamento científico-pedagógico dos referidos formadores; iii) o acompanhamento, à distância e *in loco*, das atividades formativas, neste último caso através da realização de missões técnicas a TL (Oliveira, 2014; Oliveira & Pires, 2015).

O envolvimento da UA, que se consubstanciou oficialmente na participação da Professora Doutora Isabel P. Martins e do Mestre Ângelo Ferreira (ex-Coordenadores do *Projeto Falar Português*), enquanto responsáveis pelo recrutamento dos Agentes de Cooperação e pela supervisão científico-pedagógica geral das atividades do PFICP (implicando esta última componente a realização de quatro missões técnicas a TL, em maio-junho de 2012, outubro de 2012, junho de 2013 e maio de 2014), e da Dra. Ana Luísa Oliveira (ex-membro da Equipa de Português do ESG), enquanto Coordenadora-Adjunta Científico-Pedagógica para as atividades do Ensino Secundário (cf. Martins & Ferreira, 2013c; Coordenação-Geral do Projeto, 2013; Oliveira, 2014), acabou por contar também com a colaboração, mais ou menos informal, de um número assinalável de membros (30) da equipa de autores do *Projeto Falar Português*. Com efeito, tendo sido estes os responsáveis pelo recrutamento e formação, ainda em Portugal, de cada um dos 14 formadores do ESG acima mencionados (um por área disciplinar), muitos dos autores das várias áreas disciplinares continuaram posteriormente, de forma voluntária e *pro bono*, a dar apoio, à distância, aos formadores no decurso das atividades formativas implementadas em TL. Não se tratando, portanto, de um apoio formalmente instituído ou regulamentado, este acabou por acontecer em várias disciplinas do ESG, assumindo naturezas e periodicidades muito distintas, mas permitindo, por um lado, aos formadores obter apoio científico e pedagógico para a planificação, implementação e supervisão dos cursos de formação de formadores e de professores que foram sendo realizados, e, por outro, aos autores das várias disciplinas obter algum *feedback* sobre a implementação do 10.º ano do novo Currículo do ESG durante o último ano de execução do *Projeto Falar Português* (maio de 2012 – junho de 2013), período durante o qual se ultimaram as propostas de recursos didáticos para os 11.º e 12.º anos (cf. Martins & Ferreira, 2013c; Coordenação-Geral do Projeto, 2013).

Cientes de que o trabalho realizado no PFICP estaria longe de estar concluído, sobretudo atendendo às enormes dificuldades verificadas na implementação do novo Plano de Estudos (cf. Cabrita *et al*, 2015a e 2015b; Oliveira, 2014; Martins & Ferreira, 2013c; Coordenação-Geral do Projeto, 2013), em 2015, começou a ser delineado um novo projeto de formação de professores pelo ME-RDTL/ INFORDEPE e pelo Camões, I.P., tendo esta última instituição solicitado o apoio da UA, entre outros aspetos, para: i)

apresentar uma proposta de estrutura, modelo de operacionalização e calendário de execução para o acompanhamento e supervisão das atividades a desenvolver; (ii) selecionar e formar um formador por cada uma das 14 disciplinas do currículo do ESG definidas no *Projeto Falar Português* e objeto de intervenção no PFICP (2012-2014), bem como de um formador para a disciplina de EFD, cujo Programa e MA tinham entretanto sido elaborados pelo ME-RDTL, para se responsabilizarem pela formação e pelo acompanhamento de professores timorenses na implementação do Currículo do ESG (10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade); (iii) constituir um *Back Office* Científico-Pedagógico de apoio ao trabalho a desenvolver em TL pelos formadores; (iv) selecionar um(a) Coordenador(a)-Adjunto(a) para integrar a Equipa de Coordenação Local do Projeto (Martins & Ferreira, 2017).

Foi, pois, incorporando, pela primeira vez e de forma oficial, uma equipa e uma estratégia estruturada de supervisão científica e pedagógica que arrancou, em julho de 2016, o **Projeto Formar Mais – Formação Contínua de Professores em TL** (2016-2018). Este Projeto apostava, no que se refere ao ESG, em duas novidades relativamente a projetos anteriores: i) por um lado, numa cultura de maior proximidade entre os Agentes de Cooperação e os formandos timorenses (a formação deixou de estar centralizada em Díli e nos polos regionais³⁹, tendo passado a ter lugar em escolas-sede definidas pelo ME-RDTL em cada município e implicando a observação de aulas e/ou lecionação de aulas em regime de codocência em várias outras escolas do país, sendo, portando, os formadores portugueses, *grosso modo*, a deslocar-se aos estabelecimentos de ensino onde os formandos timorenses trabalhavam); ii) e, por outro, no estabelecimento oficial de uma rede sistemática e permanente de “supervisão científica e pedagógica cooperante e exigente das atividades em curso em Timor-Leste” (Martins & Ferreira, 2017: 2) que abrangia todas as instâncias de atuação, incluindo os próprios formadores.

Para dar cumprimento ao propósitos firmados por protocolo entre o Camões, I.P. e a UA, foi constituído um *Back Office* científico-pedagógico na UA, incorporando um responsável por cada uma das áreas disciplinares que compunham as diferentes atividades do projeto, tendo este *Back Office* atuado sob a Coordenação-Geral da Professora Doutora Isabel P. Martins e do Mestre Ângelo Ferreira, e em estreita articulação com a Coordenadora-Adjunta local e respetivos formadores. No total, foram designados 18 responsáveis científico-pedagógicos para as tarefas de supervisão do

³⁹ Recorde-se que, no PFICP, os formadores portugueses formavam, em Díli, formadores timorenses que, por sua vez, asseguravam a formação de professores aos seus pares nos polos regionais designados pelo ME-RDTL (cf. ME-RDTL, 2012).

Projeto, sendo que os 16 adstritos às atividades formativas do ESG⁴⁰ eram todos, excepto um (EFD), autores dos Programas e recursos didáticos produzidos no âmbito do novo Currículo do ESG (Martins & Ferreira, 2017).

Para além da sua participação no recrutamento e subsequente formação dos formadores portugueses responsáveis pelas atividades do ESG – na qual se procedeu, essencialmente, à apresentação/ exploração dos Programas, MA e GP das diferentes disciplinas do ESG e à definição de linhas de ação (orientações programáticas/ metodológicas/ pedagógicas) em relação ao trabalho a desenvolver no terreno com os professores timorenses, tendo por base o modelo de formação previsto – as principais funções dos membros do *Back Office* consistiram: i) no acompanhamento regular das atividades desenvolvidas por cada formador (revisão do ponto de vista científico, pedagógico, de adequação contextual – e, nalguns casos, também linguístico – de todas as propostas de intervenção elaboradas e de todos os materiais produzidos, tais como planificações, recursos didáticos, relatórios, propostas de atividades curriculares e extracurriculares, testes, etc., e também esclarecimento de dúvidas a questões colocadas pelos formadores); ii) na avaliação individual do trabalho desenvolvido por cada um dos formadores e na emissão de um parecer escrito, de carácter consultivo, para efeitos de eventual renovação de contrato de prestação de serviços com os docentes (Martins & Ferreira, 2017 e 2018; Ramos & Oliveira, 2018a).

Para além deste acompanhamento prestado à distância, a supervisão científica e pedagógica das atividades concretizou-se também na realização de cinco missões técnicas a TL, por parte dos Coordenadores Gerais da Equipa de Supervisão, Professora Doutora Isabel P. Martins e Mestre Ângelo Ferreira, para conhecer, *in loco*, os contextos de trabalho e compreender melhor o trabalho desenvolvido pelos formadores (Martins & Ferreira, 2017 e 2018).

Como teremos oportunidade de verificar na secção seguinte, o contacto continuado entre vários membros da equipa de autores do *Projeto Falar Português* e os principais intervenientes do processo de formação de professores ao longo dos dois projetos de cooperação acima referidos (que totalizaram, com um interregno de ano e meio, cerca de cinco anos e meio de intervenção) acabou por refletir-se, de algum modo, na produção científica que irá ser analisada, configurando novas perspetivas de análise,

⁴⁰ O *Back Office* sofreu ligeiras alterações na sua constituição em maio de 2018; contudo, para além do membro de EFD (pelos motivos já explicitados), apenas mais um dos membros que assumiu funções em 2018 não correspondia ao perfil inicialmente definido, isto é, ter sido membro da equipa de autores do *Projeto Falar Português*. Todos os restantes cumpriam este requisito.

já não exclusivamente centradas em questões de conceção do Currículo, mas também em questões relacionadas com a sua implementação.

Do ponto de vista da *Investigação & Desenvolvimento*, destaca-se, ainda durante o desenrolar do *Projeto Falar Português*, a conceção de um projeto, que viria a ser aprovado e financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT)⁴¹ e que visava: i) investigar o modo como o novo Currículo do ESG em TL estava a ser implementado; ii) apresentar sugestões e recomendações aos decisores políticos timorenses e autores dos materiais curriculares sobre formas de melhoria/ otimização do processo de implementação do novo Currículo e sobre eventuais adaptações, em futuras, edições, dos MA e GP (cf. Cabrita *et al*, 2015a e 2015b; UA, 2015). O projeto em causa intitulou-se ***Projeto TIMOR – Avaliação do impacte da reestruturação curricular do ensino secundário em TL – um estudo no âmbito da cooperação internacional*** e foi executado entre maio de 2013 e outubro de 2015.

Desenvolvido, portanto, parcialmente (cerca de quatro meses) em sobreposição à própria elaboração do Currículo, o projeto foi executado em duas etapas – a fase da *monitorização* (em que se procurou descrever e analisar a forma como a implementação do Currículo do ESG estava a decorrer e caracterizar o papel das estruturas, dos instrumentos e das estratégias utilizadas no processo de implementação do novo Plano de Estudos) e a fase da *avaliação* (na qual se procurou descrever e analisar o estado do ESG no que se refere à agenda de transformação e determinar o sentido da transformação no ESG no âmbito do *Plano Estratégico Nacional para a Educação* e dos *Objetivos de Desenvolvimento do Milénio*) –, tendo integrado, na sua equipa de 11 investigadores, três autores do Currículo do ESG (das áreas de TM, Geografia e Sociologia) e uma equipa de consultores científicos composta por três membros do *Projeto Falar Português*: a Professora Doutora Isabel P. Martins (Coordenadora), a Professora Doutora Ana Margarida Ramos (da disciplina de TLC) e o Professor Doutor Luís Marques (da disciplina de Geologia) (cf. Cabrita *et al*, 2015a e 2015b; UA, 2015).

Tal com em relação aos dois projetos de formação de professores anteriormente referidos, as finalidades investigativas deste projeto e as linhas de ação traçadas haveriam também de se repercutir no enfoque e na natureza da produção científica produzida, orientando os “olhares” daqueles que, tendo conceptualizado as propostas curriculares e didáticas, projetavam agora sobre elas outras perspetivas, potencialmente

⁴¹ O Projeto TIMOR (PTDC/MHC-CED/5065/2012) foi financiado pela FCT, pelo Programa Operacional Factores de Competitividade e pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional. Para mais informações sobre os resultados obtidos no projeto, consultar Cabrita *et al*, 2015a e 2015b e publicações disponíveis em: UA, 2015.

questionadoras do percurso realizado e das opções científicas, pedagógicas e linguísticas tomadas.

É deste percurso de conceptualização e (re)configuração do Currículo do ESG que pretendemos dar conta nas secções seguintes, numa primeira etapa, a partir da identificação, descrição e caracterização dos textos publicados pelos mais diretos intervenientes neste processo – os autores dos Programas, MA e GP – e, numa segunda etapa, da análise das problematizações que emergem nos seus “discursos”.

2.2. Investigação científica no âmbito do *Projeto Falar Português*: caracterização do *Corpus*

Não tendo sido previsto no âmbito do *Projeto Falar Português* qualquer tipo de iniciativa ou procedimento que tivesse por objetivo investigar o próprio processo de conceção e implementação do Currículo do ESG, por parte da equipa de autores, nem tendo sido estabelecidas quaisquer diretivas no sentido de esta equipa proceder à divulgação científica/ disseminação do conhecimento desenvolvido no decorrer do Projeto, a emergência de várias publicações sobre o desenho e a implementação do novo Currículo acabou por suscitar interesse académico, no nosso caso fortemente marcado pelo facto de termos sido também responsável pela coautoria do Programa e dos recursos didáticos de uma das disciplinas (Português) e por termos estado envolvida no processo de implementação do Currículo, sensivelmente de 2012 a 2018, como Coordenadora-Adjunta dos dois projetos de formação acima mencionados.

Um dos aspetos que importa, antes de mais, analisar relaciona-se com o tipo de produção científica a que o *Projeto Falar Português* deu origem, para que, num momento posterior, possamos analisar de que modo é que as discussões e os resultados apresentados nestes estudos permitem inferir propostas de (re)configuração do Currículo do ESG.

Como explicitámos acima, na sequência da análise documental realizada e da aplicação dos critérios de inclusão aos documentos identificados, o *corpus* deste estudo acabou por ficar constituído por 24 textos, da (co)autoria de membros do *Projeto Falar Português*, publicados no período de 2010 a 2018, que, depois de devidamente categorizados, foram organizados e catalogados conforme consta do Anexo 1⁴².

⁴² A lista apresentada em anexo foi organizada tendo por referência a disciplina (ou área de atuação, no caso da Coordenação do Projeto) a que pertencia(m) o(s) membro(s) que justifica(m) a inclusão do texto no *corpus* do Projeto. Com efeito, tendo sido definido que um dos critérios de inclusão fosse precisamente a “presença” de, pelo menos, um dos membros do *Projeto Falar Português* na equipa de autores dos textos, acabamos por

Como é possível verificar no gráfico abaixo, os textos em causa referem-se a diferentes tipos de publicação:

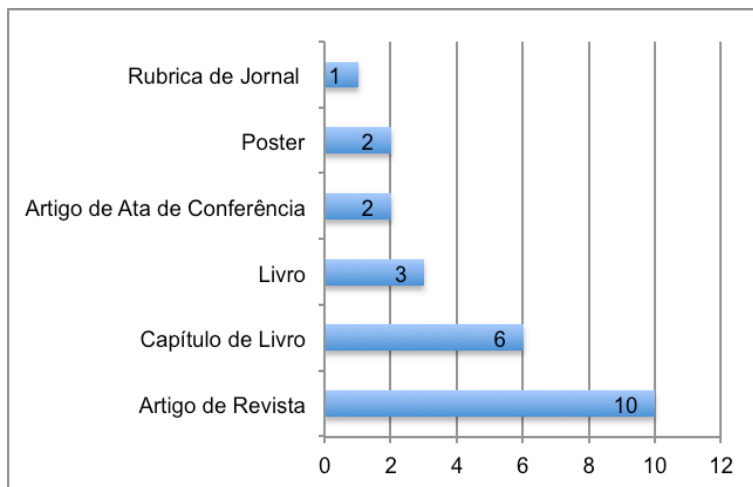


Gráfico 2 – Tipo de publicação

Prevalecem, por ordem decrescente, os artigos de revista (10), os capítulos de livro (6) e os livros (3), registando-se menor número de ocorrências para os artigos publicados em atas de conferência e para os posters (2 de cada), bem como uma única rubrica de jornal.

A tipologia das publicações em causa e a distribuição das ocorrências pelas subcategorias acima referidas não será, de todo, alheia ao perfil dos autores dos artigos e às atividades que desenvolvem no seu dia a dia, já que muitos são docentes do Ensino Superior, integrando, nas suas funções académicas, para além da componente letiva, uma forte componente investigativa. Na verdade, da totalidade de autores do *Projeto Falar Português* envolvidos nestas publicações (20), 13 são docentes do Ensino Superior, seis são professores do Ensino Secundário e um desempenhava, durante o período a que se reporta o nosso estudo, funções no âmbito da Cooperação Internacional. Registe-se ainda que, dos seis professores do Ensino Secundário, pertencentes a quadros de nomeação definitiva, dois haviam já concluído os seus projetos de doutoramento e outros quatro os seus estudos de mestrado, estando o elemento a exercer funções como Agente de Cooperação a desenvolver também estudos pós-graduados. Estes aspetos revelam, pois, o elevado perfil académico e investigativo dos membros da equipa de autores em geral, um fator que terá sido certamente determinante para o grau de investimento realizado em termos de produção científica, não só em termos numéricos,

proceder à categorização/ catalogação destes atendendo preferencialmente a este critério. Daí que a ordenação dos textos no ficheiro em anexo não corresponda a critérios de ordem alfabética, por exemplo, e que não se possa estabelecer uma correlação direta entre a área disciplinar identificada e o enfoque do texto em si.

como também no que se refere à qualidade/ ao fator de impacto das publicações realizadas⁴³ e à preocupação da disponibilização dos textos online, quer através do recurso a plataformas das instituições de Ensino Superior a que pertencem os autores (ex.: RIA – *Repositório Institucional da Universidade de Aveiro* ou RDPC – *Repositório Digital de Publicações Científicas da Universidade de Évora*), quer através da criação/ utilização de páginas *web* específicas para determinados projetos (ex.: *Projeto Falar Português – UA, 2013; Projeto TIMOR – Avaliação do impacte da reestruturação curricular do ensino secundário em TL – UA, 2015*), quer ainda através da disponibilização dos textos em redes sociais para cientistas (ex.: *ResearchGate* ou *academia.edu*) ou em páginas/ blogues pessoais.

Ainda que preocupações relacionadas com a questão da internacionalização possam ter determinado o tipo de produção científica realizada, atendendo não só ao maior número de artigos em revista (o meio privilegiado entre os académicos para a comunicação de resultados de projetos de investigação ou desenvolvimentos significativos numa determinada área científica), mas também ao facto de uma maioria das publicações (13 em 24) ser de cariz internacional, estas preocupações não corresponderam necessariamente a uma maior incidência de publicações em Língua Inglesa, a língua com maior projeção a todos os níveis, incluindo ao nível da divulgação científica. Com efeito, dos 24 textos aqui considerados, apenas quatro foram redigidos em Inglês, tendo os restantes 20 sido redigidos em Português.

Associados a esta opção linguística poderão estar vários fatores: i) o facto de quinze destas publicações terem sido precedidas por comunicações orais apresentadas em eventos científicos com um público maioritariamente lusófono e/ou luso-castelhano (nos quais a LP terá sido utilizada como língua oficial de trabalho e comunicação), não se verificando, pois, a necessidade ou relevância de recorrer a uma outra língua veicular, em termos de comunicação e de publicação; ii) a intenção deliberada de alcançar, especificamente, um público lusófono e/ou pertencente à Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), para quem, por questões de analogia ou de “transferibilidade” contextual (na sequência de um passado histórico, cultural e linguístico “comum”), estas questões de desenvolvimento curricular no âmbito de projetos de Cooperação para o Desenvolvimento na área da Educação são particularmente caras; iii) obrigações de ordem institucional ou decorrentes de políticas linguísticas assumidas, que podem ter determinado que, por exemplo, certas obras fossem produzidas nesta língua (como o livro de Ramos & Teles (2012), sobre as políticas educativas de TL, escrito por

⁴³ Algumas das quais a convite dos próprios responsáveis editoriais, como é o caso, por exemplo, do artigo 4,

solicitação do Ministro da Educação do IV Governo Constitucional de TL, ou os livros de Cabrita *et al* (2015a e 2015b), produzidos no âmbito de um estudo de cooperação internacional português e financiado por uma instituição portuguesa – FCT); iv) a natureza de algumas das publicações cujos conteúdos e objetivos estão relacionados, por exemplo, com a necessidade de legitimar uma literatura timorense emergente, através do estudo e investigação sobre ela e da publicação dos seus resultados em LP, com vista ao seu reconhecimento no âmbito da Lusofonia⁴⁴ (vejam-se cinco das sete publicações de Ana Margarida Ramos, coautora e coordenadora da disciplina de TLC).

Assim, do ponto de vista da disseminação científica e dos veículos (académicos, linguísticos) utilizados pelos membros do Projeto para a sua concretização, constatamos, efetivamente, uma aposta na internacionalização da produção científica produzida e uma clara intenção de projetar os resultados obtidos junto de públicos abrangentes e diversificados. Ainda assim, uma análise cuidada do tipo de publicações e dos eventos científicos a que, em muitos casos, surgem associadas permite constatar que o principal público-alvo dos textos se caracteriza, essencialmente, por ser um público lusófono (e/ou castelhano, nalguns casos). Esta situação que poderá, por um lado, ser grandemente determinada pelas redes de investigação e circuitos académicos em que os autores se movem, poderá, por outro, indiciar a intenção da equipa em fazer chegar estes resultados aos principais intervenientes no processo de implementação e consolidação do novo Currículo do ESG.

Centrando-nos agora na autoria dos textos que compõem o nosso *corpus* e na multiplicidade de composições que as equipas de autores foram assumindo, podemos constatar que a iniciativa de analisar o processo de conceção e implementação do Currículo do ESG não foi assumida de forma generalizada por todas as equipas disciplinares do ESG, nem dentro de cada equipa por todos os seus membros, havendo, por consequência, áreas disciplinares sobre e sub-representadas neste *corpus*, assim como membros do Projeto com mais e menos publicações realizadas neste âmbito.

Se analisarmos, por exemplo, a participação individual dos autores do Currículo do ESG na totalidade dos 24 textos, tendo por referência as 14 áreas disciplinares que compõem o Plano de Estudos, incluindo também a Equipa de Coordenação, verificamos que, dos 75 membros de coordenadores, autores, consultores e colaboradores que

publicado na Revista Internacional *Journal of Science Education*.

⁴⁴ A publicação destes estudos em línguas estrangeiras, como por exemplo, o Inglês, visaria mais o reconhecimento desta literatura timorense emergente no seio das literaturas pós-coloniais, onde o denominador comum em relação a outros países, mais do que uma mesma língua, seria o facto de TL ter sido uma colónia. Salientem-se, nesse âmbito, por exemplo, alguns estudos, nomeadamente os de Callahan, (2010; 2014).

participaram na elaboração do Currículo do ESG, apenas 20 estiveram efetivamente envolvidos neste processo de investigação e disseminação de resultados, sendo também evidente a sobre-representação de umas áreas curriculares/ de atuação em relação a outras, como o gráfico seguinte ilustra:

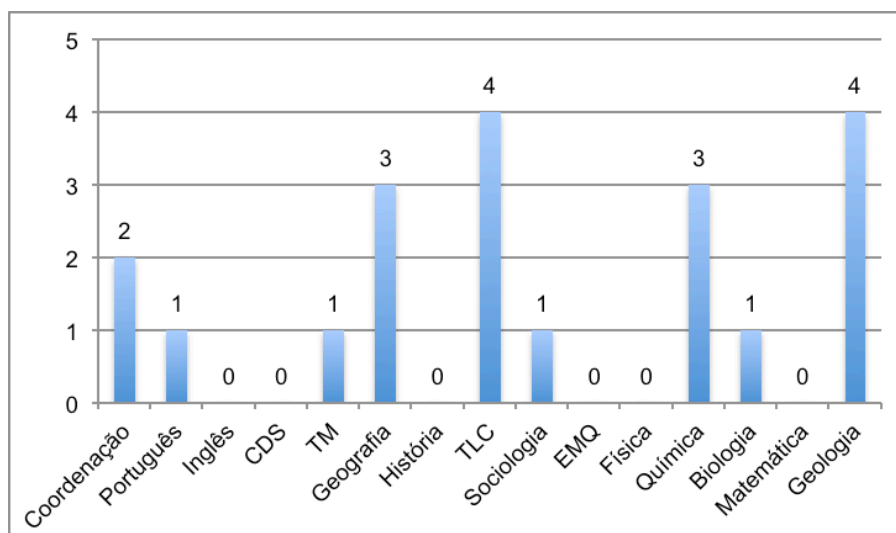


Gráfico 3 – N.º de autores por área curricular do ESG

Como fica claro, verifica-se, por um lado, a ausência de membros pertencentes às equipas das disciplinas de Inglês, CDS, História, EMQ, Física e Matemática, e, por outro, a presença “massiva” de membros das equipas das áreas de TLC e de Geologia (com quatro membros cada) e de Geografia e de Química (com três membros cada) – sendo que, em relação a estas quatro disciplinas, o número de elementos aqui referido corresponde, na verdade, à composição total das equipas, o que atesta o elevado grau de envolvimento e comprometimento destas equipas nesta tarefa não prevista no âmbito do Projeto.

Ainda assim, o investimento individual dos autores neste processo, como referimos acima e podemos constatar no gráfico abaixo, foi também ele bastante diferenciado, registando-se um máximo de sete publicações e um mínimo de uma publicação por autor.

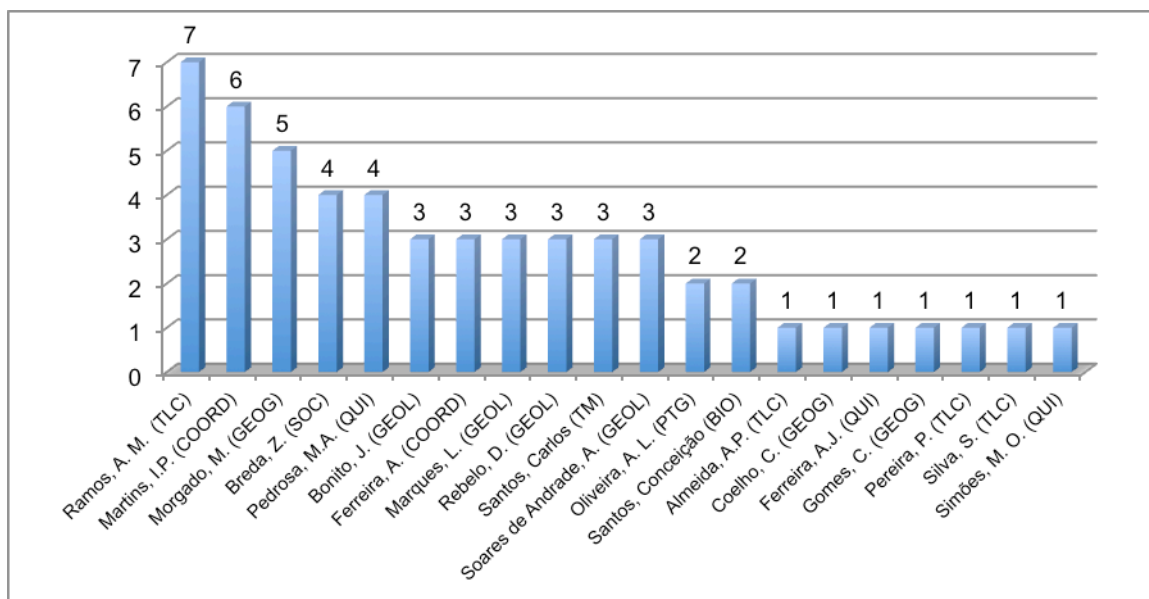


Gráfico 4 – N.º de publicações por autor do *Projeto Falar Português*

As modalidades adotadas para a realização dos estudos e para a consecutiva apresentação dos resultados em forma de publicação científica não foram, de todo, lineares. Ou seja, não se verifica, no *corpus*, a organização estanque das equipas de autores por área disciplinar ou uma composição linear das equipas no que se refere ao número e “filiação científica/ disciplinar” dos coautores, que, por exemplo, para além de, por vezes, incorporarem membros do *Projeto Falar Português* de áreas disciplinares distintas, integraram também, em várias publicações, coautores que pertenciam aos programas de formação contínua com os quais os membros do *Projeto Falar Português* começaram entretanto a trabalhar ou membros do Projeto Timor, que visava avaliar a implementação da Reestruturação do ESG em TL.

A composição das equipas de autores reflete, de facto, o carácter colaborativo e, nalguns casos multidisciplinar, em que se consubstanciou esta tarefa, tal como o gráfico abaixo permite antecipar:

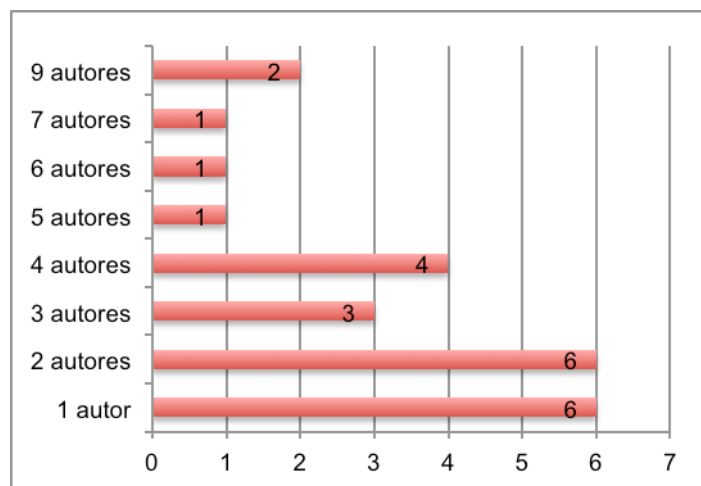


Gráfico 5 – Número total de autores por publicação

Na verdade, como podemos observar, a grande maioria das publicações (18) foi realizada em coautoria, tendo apenas seis sido assumidas por um único autor (duas das quais assinadas pela Coordenadora da Equipa do *Projeto Falar Português* e as restantes quatro pela coordenadora e coautora da disciplina de TLC).

Este facto não nos permite, todavia, estabelecer uma correlação direta entre o número de autores envolvidos, as áreas científicas a que pertencem e o tipo de estudo realizado. Por outras palavras, não é possível atribuir, como seria porventura expectável, às equipas de autores com menos elementos um maior número de estudos centrados numa única área disciplinar/ curricular e às equipas de autores com mais elementos estudos de natureza trans/multidisciplinar ou relacionados com aspetos gerais da conceção e implementação do ESG, visto que, de acordo com a estatística abaixo apresentada, ambos os tipos de estudos acabaram por ser assumidos por equipas autorais com perfis distintos.

Tipo de abordagem	N.º de autores por produção científica								TOTAL
	1	2	3	4	5	6	7	9	
Geral/ transversal	1	4	1	1		1		2	10
Trans/multidisciplinar	1		2				1		4
Disciplinar	4	1		3	1				9
Outras		1							1
Subtotal	6	6	3	4	1	1	1	2	24

Tabela 1 – Correlação entre o número de autores das publicações e o tipo de abordagem do estudo

Com efeito, se, por exemplo, as duas publicações com nove autores (textos 19 e 20) dizem respeito a dois livros que apresentam os resultados globais de duas etapas de avaliação do processo de implementação do novo Currículo do ESG, a publicação com sete autores (texto 18) corresponde a um artigo em se apresentam e analisam as

orientações seguidas nos Programas e recursos didáticos das disciplinas de Geografia e Geologia, e a publicação 23, com seis autores, aborda globalmente o percurso de conceção do Currículo do ESG e a sua implementação, através da análise de dois programas de formação de professores – dizendo, portanto, todos estes textos respeito a abordagens mais globais, transversais e trans/multidisciplinares, envolvendo, na sua conceção, autores de diferentes áreas curriculares –, a verdade é que esta perspetiva surge também em publicações com equipas de autores mais reduzidas e aparentemente mais “homogéneas” do ponto de vista da área científica a que pertencem. Veja-se, por exemplo, o caso do texto 4, da autoria de um único membro da Coordenação, que aborda questões relacionadas com as orientações metodológicas seguidas por quatro disciplinas da componente das *Ciências & Tecnologias* (Física, Química, Biologia e Geologia), o caso do texto 12, com apenas dois coautores, mas no qual se abordam as políticas educativas de TL no seu todo, durante um determinado período, ou ainda o texto 21 que, com a participação de apenas três autores, analisa a presença de um determinado conteúdo programático nos recursos didáticos de duas disciplinas (Biologia e Química).

Numa perspetiva inversa, se, à partida, se poderia pensar que seriam previsivelmente as equipas constituídas por menos autores a focar-se em aspetos mais específicos da disciplina que representam (o que acontece efetivamente com os textos 7, 8, 10 e 11, produzidos no âmbito da disciplina de TLC, por um único autor, ou com o texto 6, produzido por dois autores na área das TM), a verdade é que as abordagens de cariz eminentemente disciplinar também emergem em equipas autorais mais numerosas, como é o caso dos textos 9 (TLC), 14 (Química) e 17 (Geologia), com quatro elementos, ou do texto 16 (Geologia), com cinco elementos, o que indicia que, nestes casos, as equipas de autores dos Programas se organizaram especificamente para a condução de estudos sobre os seus próprios produtos curriculares e didáticos e/ou sobre o seu processo de implementação.

Merecem, aliás, destaque, neste âmbito e face aos dados analisados até agora, as disciplinas de TLC e de Geologia que, pertencendo a ramos diferentes de especialização do Currículo do ESG, parecem ter-se movido, do ponto de vista da produção científica, por motivações ou imperativos comuns/ análogos, que poderiam resumir-se: i) à necessidade de justificar e fundamentar, do ponto de vista estrutural, contextual, científico, académico e até mesmo linguístico (no caso de TLC, em particular), o surgimento de cada uma das disciplinas no novo Plano de Estudos do ESG (como vimos, nenhuma destas áreas curriculares existia, até 2012, no ESG, tendo a primeira

surgido por sugestão da Equipa de Autores da UA, face à necessidade de se promover o desenvolvimento de uma identidade cultural própria, e a segunda por sugestão do ME-RDTL, atendendo à riqueza e importância dos recursos geológicos existentes em TL); ii) à necessidade de registar e legitimar, através da realização de investigação e de disseminação científica, os conhecimentos desenvolvidos pelos autores para efeitos de elaboração do Currículo, promovendo, deste modo, a afirmação e a sustentabilidade de cada uma das áreas enquanto disciplinas autónomas do saber e a sua indispensabilidade na estrutura do Plano de Estudos do ESG. Não será, portanto, nem casual nem acidental que, do total das 24 publicações que constituem o *corpus*, cinco digam respeito a assuntos relacionados com TLC e três a assuntos relacionados com a disciplina de Geologia, procedendo, em larga medida, à justificação e validação da sua presença no Plano Curricular adotado.

Estas questões levam-nos precisamente ao último ponto de análise no que se refere à caracterização do nosso *corpus*, que se prende com os objetivos inerentes a cada produção científica. Se podemos, por um lado, afirmar, da leitura aturada que fizemos de todas as produções aqui em análise, que a finalidade última de todas as publicações reside efetivamente na disseminação do Currículo do ESG em si (todos os textos fazem uma referência explícita ao Currículo do ESG, tendo, em termos gerais, os autores explicitado o seu enquadramento institucional e contextual, os estudos realizados, explicitando igualmente os pressupostos, os princípios e as condições em que se alicerçou o processo de conceção e implementação do Plano de Estudos do ESG), também podemos constatar que os objetivos específicos de cada produção científica variam bastante em função da área disciplinar em causa, das funções assumidas pelos seus autores ao longo do tempo, dos projetos em que entretanto se envolveram e dos interesses investigativos inerentes, além das solicitações que lhes foram expressamente dirigidas, nomeadamente pelo ME-RDTL.

Na tabela seguinte, sintetizamos os objetivos que presidiram à produção científica elaborada no âmbito do *Projeto Falar Português*, fazendo, desde já, as seguintes ressalvas: i) os objetivos dizem respeito aos enunciados explicitamente pelos autores dos textos (e não a interpretações nossas com base nas leituras realizadas, tendo, quando muito, sido feitos pequenos ajustes nos enunciados de forma a congregar num mesmo item objetivos idênticos); ii) a cada texto pode corresponder mais do que um objetivo (seria, na verdade, muito complicado dar conta, mesmo num *corpus* de apenas 24 textos, das múltiplas combinações que as produções científicas apresentam em termos de objetivos, pelo que optámos por listar todos os objetivos que foram

identificados pelos autores, podendo, portanto, cada um destes surgir nos estudos singularmente ou associado a – vários – outros objetivos).

Objetivos	N.º
a) Disseminar/ divulgar o <i>Projeto Falar Português</i>	3
b) Identificar, analisar e legitimar a literatura timorense emergente	3
c) Enquadrar o <i>Projeto Falar Português</i> no âmbito da Cooperação para o Desenvolvimento	2
d) Fundamentar as opções tomadas na definição da nova estrutura curricular do ESG	2
e) Apresentar e fundamentar as orientações seguidas no âmbito da disciplina de TLC	2
f) Analisar o processo de implementação da disciplina de TLC e os principais desafios encontrados	2
g) Apresentar e fundamentar as orientações seguidas pelos autores das ciências experimentais	1
h) Apresentar os desafios da formação de professores em TL no âmbito de um programa de formação contínua (PFICP)	1
i) Descrever o processo de implementação do Programa da disciplina de TM	1
j) Caracterizar as políticas educativas em TL durante o IV Governo Constitucional (2007-2012)	1
k) Analisar o processo de implementação do Currículo do ESG	1
l) Apresentar e fundamentar as orientações seguidas no âmbito da área de <i>Ciências & Tecnologias</i> e da disciplina de Química	1
m) Analisar comparativamente a forma como estão a decorrer reformas educativas em países da Ásia-Pacífico (incluindo TL)	1
n) Fazer uma meta-análise do Manual de Geologia do 10.º ano relativamente a quatro dimensões da Educação Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente	1
o) Enquadrar a conceção do Currículo de Geologia no âmbito dos resultados obtidos no âmbito da investigação em Geociências	1
p) Analisar o contributo das disciplinas de Geologia e Geografia para a literacia dos cidadãos timorenses em Ciências da Terra	1
q) Apresentar os resultados da fase de monitorização (fase I) do Projeto Timor sobre a implementação da Reestruturação Curricular	1
r) Apresentar os resultados da fase de avaliação (fase II) do Projeto Timor sobre a implementação da Reestruturação Curricular	1
s) Analisar a integração de assuntos relacionados com a sustentabilidade e a preservação de recursos energéticos nos materiais didáticos do 10.º ano das disciplinas de Biologia e Química	1
t) Analisar os contributos dos Programas das disciplinas de Biologia e de Química para a promoção da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e salvaguarda da Herança Cultural	1
u) Apresentar os projetos Falar Português, PFICP e Formar Mais	1
v) Apresentar as perceções dos alunos sobre a implementação do Currículo do ESG	1

Tabela 2 – Objetivos da produção científica

Como podemos observar na lista acima, os objetivos apresentados pelos autores como estando inerentes às respetivas produções científicas são muito diversificados, muito embora se possa verificar uma incidência assinalável na intenção de divulgar/ disseminar o *Projeto Falar Português* (3), de o enquadrar no panorama de Cooperação para o Desenvolvimento que lhe subjaz (2) e de justificar as opções tomadas na definição da estrutura curricular (2). Ainda assim, os objetivos que mais frequentemente determinaram a realização dos estudos e a sua publicação dizem respeito, por um lado, à apresentação e análise das orientações seguidas e decisões tomadas na conceção dos diferentes Programas disciplinares e respetivos recursos

didáticos (perspetiva apresentada 9 vezes – cf. alíneas d), e), g), l), n), o), p), s) e t)) e, por outro, à análise do processo de implementação do novo Currículo, quer numa perspetiva alargada (do Plano de Estudos em geral – cf. alíneas k), q), r) e v)), quer no âmbito de disciplinas específicas (cf. alíneas f) e i), relativas às disciplinas de TLC e TM, respetivamente).

Os objetivos acima elencados podem ser agrupados do seguinte modo, tendo em consideração o nível de atuação a que se referem:

Nível	Descrição	Objetivos (alíneas)
Macro	Estudos cujos objetivos transcendem o próprio <i>Projeto Falar Português</i> , como a caracterização de políticas linguísticas	j)
Meso	Estudos que visam a divulgação/ disseminação do Projeto, a sua fundamentação do ponto de vista estrutural e a análise da sua implementação em termos globais, como um todo	a), c), d), k), q), r) e v)
Micro	Estudos que visam a análise das propostas curriculares do ESG no que concerne a opções programáticas e didáticas tomadas, englobando mais do que uma disciplina (perspetiva transdisciplinar ou multidisciplinar)	g), p), s) e t)
Nano	Estudos que visam a análise das opções tomadas do ponto de vista programático e didático, assim como do processo de implementação, de uma disciplina concreta (perspetiva disciplinar)	b), e), f), i), l), n) e o)
Outros	Estudos realizados em áreas afins ao <i>Projeto Falar Português</i> ou que o analisam por comparação com outros projetos/ contextos de atuação, como, por exemplo, projetos de formação de professores em TL ou projetos de desenvolvimento curricular em países da Ásia-Pacífico	h), m) e v)

Tabela 3 – Síntese dos objetivos dos estudos de acordo com os níveis de atuação a que se reportam

Apesar de não ser possível correlacionar os dados acima apresentados com as datas de publicação dos textos e, deste modo, perceber se se verificou alguma evolução no que se refere aos interesses investigativos dos autores ao longo do tempo⁴⁵, podemos, com certeza, afirmar que alguns dos objetivos estabelecidos decorrem, naturalmente, do envolvimento das equipas: i) em projetos de formação de professores subsequentes, como é o caso da autora da disciplina de Português que assumiu posteriormente a função de Coordenadora-Adjunta do PFICP e do Projeto Formar Mais, dos membros da Coordenação do Projeto que assumiram funções como responsáveis pela Supervisão Científico-Pedagógica dos projetos de formação de professores mencionados ou ainda da autora de TLC que assumiu, no Projeto Formar Mais o papel de membro do *Back Office* Científico-Pedagógico de duas áreas disciplinares: TLC e Português do 3.º CEB – cf. textos 5 e 23, por exemplo, que incidem já sobre questões relacionadas com a formação contínua de professores e não tanto com a conceção do Currículo do ESG; ii) no projeto de investigação & desenvolvimento sobre a avaliação da

implementação da reestruturação do Currículo do ESG, como é o caso de vários autores (das áreas de TM, Geografia, TLC, Sociologia e Geologia, mas também da equipa de Coordenação) que assumiram o papel de investigadores ou consultores do projeto – ver, por exemplo, textos 6, 13, 15, 19, 20 ou 24, que refletem claramente a preocupação em analisar/ avaliar o processo de implementação do novo Currículo e não tanto a sua conceção.

Apresentadas, do ponto de vista estrutural e conceptual, as produções científicas realizadas no âmbito do *Projeto Falar Português*, importa agora perspetivar possíveis (re)configurações do Currículo do ESG, à luz das análises realizadas pelos autores e das conclusões a que chegaram do ponto de vista quer da sua conceptualização quer da sua implementação.

2.3. (Re)configurações sobre Currículo do ESG a partir da investigação científica produzida no âmbito do *Projeto Falar Português*

Assumindo claramente uma metodologia de análise alicerçada nos princípios da “grounded theory” (Strauss & Corbin, 1994), iremos proceder à interpretação dos dados apresentados nos 24 textos que constituem o nosso *corpus*, recorrendo a três principais categorias de análise que emanam das leituras realizadas: i) desafios inerentes à *conceção* do Currículo, dos Programas e recursos didáticos (MA e GP), e estratégias de superação implementadas; ii) condicionantes da *implementação* do Currículo, Programas e respetivos recursos didáticos (MA e GP); iii) desafios e estratégias inerentes ao processo de elaboração e implementação de um Currículo do ESG num contexto de ensino-aprendizagem em que o Português assume o estatuto de L2 (com as especificidades descritas em vários estudos e aludidas no Capítulo anterior).

Ainda que os aspetos a referir no ponto iii) estejam, de alguma forma, integrados nos pontos anteriores, dar-lhes-emos um estatuto especial no âmbito desta dissertação, atendendo à área científica em que se integra este trabalho académico e à relevância que as questões do ensino da LP adquirem neste contexto particular e também para nós, enquanto coautora do Programa de Português e corresponsável pela sua implementação em TL, durante cinco anos e meio.

⁴⁵ Como sabemos, por vezes, pode verificar-se uma grande *décalage* entre o tempo de submissão de um texto para publicação e a sua efetiva publicação, pelo que as ilações que se pudessem tirar com base neste parâmetro de análise seriam seguramente frágeis do ponto de vista científico.

i) desafios inerentes à concepção do Currículo, dos Programas e recursos didáticos (MA e GP), e estratégias de superação implementadas

Um dos principais desafios enunciados pelos autores dos textos do nosso *corpus* consiste na premência de conceber o novo Currículo do ESG (e, por conseguinte, os respetivos Programas e recursos didáticos) na convergência de **duas grandes premissas**: i) fundamentar o novo Plano de Estudos nas orientações emergentes da investigação realizada no âmbito da Educação, em geral, e nas diferentes áreas científicas, em particular, alinhando-o, portanto, de acordo com os **melhores padrões internacionais de qualidade**; ii) proceder à sua **adequação, de ordem social, cultural, educativa e linguística, ao contexto de TL**. Com efeito, esta preocupação surge explicitamente num total de 16 textos (em 24), perpassando áreas disciplinares diversas, como as disciplinas de TLC, TM, Geografia, Geologia, Biologia ou Química, mas também todos os textos produzidos pela Equipa de Coordenação. Trata-se, afinal, de uma pretensão legítima e fundamentada, em qualquer contexto educativo, mas que adquire particular relevo em países em vias de desenvolvimento como TL: “conceber currículos que se pautem por padrões de rigor” sem que “as propostas sejam descontextualizadas para o público destinatário” (texto 14, p. 28).

Cruzam-se, portanto, nos 16 textos acima referidos, com assinalável frequência, preocupações como a necessidade de promover nos alunos uma “Educação Literária”, que possa, entre outros aspetos, ajudar a promover uma identidade linguística e cultural timorense distinta e contribuir, simultaneamente, para o enriquecimento de um “espaço literário lusófono” comum ou a necessidade de ajudar a alcançar as metas definidas no âmbito da *Década para o Desenvolvimento Sustentável*, da *Década para a Literacia* ou dos *Objetivos do Desenvolvimento do Milénio*, através da implementação de um processo de ensino-aprendizagem fundamentado nos princípios da *Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente*, com referências a condicionalismos de ordem diversa, que emanam do contexto específico de TL (e/ou da zona do Sudeste Asiático) e que parecem condicionar a consecução das orientações internacionais seguidas pelos autores, exigindo da sua parte a identificação e implementação de estratégias de superação, ao nível da concepção dos materiais, que tornem as propostas apresentadas válidas e exequíveis.

Assim, nesta tentativa de adequar o Currículo do ESG ao contexto de TL, sem desvirtuar os propósitos fundamentais internacionais estabelecidos para o ciclo de

estudos de nível secundário, os principais desafios, segundo os autores do *corpus*, consistem nos que passamos, de seguida, a enunciar.

Na ***adequação dos Programas e respetivas propostas didáticas às condições do terreno***, como, por exemplo, às fragilidades verificadas em termos de infraestruturas escolares, equipamentos, inexistência de recursos didáticos ou até a aspetos relacionados com a organização e gestão das escolas (ex.: dimensão das turmas).

Embora estes aspetos estejam presentes em quase todos os textos, estas questões surgem de forma mais direta e incisiva nos textos da Equipa de Coordenação e nos textos que se referem às disciplinas de TLC, de Geologia e Geografia.

No caso dos textos da equipa de Coordenação, se por um lado, as referências aos condicionalismos contextuais têm por objetivo justificar, em termos globais, as opções tomadas na conceção do Currículo, por outro, servem também para alertar incessantemente os dirigentes timorenses para a necessidade de se ultrapassarem estas dificuldades estruturais, para que este ou qualquer outro Currículo que venha a ser implementado possam ser eficazes (ex.: texto 3, p. 100).

No caso da disciplina de TLC, as referências dizem respeito, entre outros aspetos, “à inexistência de produção editorial sediada em território timorense” (texto 8, p. 46), à “insuficiência de hábitos e práticas de leitura” (texto 8, p. 46), como resultado da “inexistência de bibliotecas e de salas de leitura e de acervos de livros de apoio em número significativo, sobretudo nas escolas da rede pública” (texto 7, pp. 341-342) ou da “insuficiência” ou “irregular distribuição pelo território” dos materiais pedagógicos existentes (texto 7, p. 342).

Por fim, as disciplinas das ciências, em geral (texto 4), e as disciplinas de Geologia e Geografia, em particular, evocam essencialmente a ausência de infraestruturas adequadas (como laboratórios ou espaços de ciência), devidamente equipados e possuindo os materiais mínimos necessários (por exemplo, de desgaste) à concretização das atividades índole experimental que poderiam dar cumprimento aos objetivos traçados nos Programas, condicionando, portanto, as sugestões metodológicas apresentadas nos diversos recursos didáticos (ex.: textos 4 e 18).

Particular destaque é também dado nos textos 4 e 12 à questão das dimensões das turmas em TL e ao *ratio* professor-aluno, um fator que pode, por si só, inviabilizar muitas das propostas didáticas apresentadas, como, por exemplo, a realização de trabalhos de grupo, de atividades experimentais por parte de toda a turma, a realização de saídas campo, etc.

A este aspeto mais logístico e/ou organizacional do contexto timorense, associa-se outro de particular relevância para os autores do nosso *corpus*, referido de forma explícita em 8 dos 24 textos: a necessidade de ter em consideração as **fragilidades científicas, pedagógicas e linguísticas dos professores em exercício** aquando da conceção dos Programas e respetivos recursos didáticos.

Uma vez mais alvo de reflexão por parte da Equipa de Coordenação em três dos quatro textos produzidos (textos 2, 3 e 4), esta questão assume um enfoque bastante mais evidente nas produções científicas das disciplinas de TLC, Geologia e Geografia, o que pode ser justificado com o facto de não haver professores devidamente qualificados para estas disciplinas em TL. Como vimos, no Capítulo I, não existem ainda cursos de formação inicial específicos para qualquer uma destas áreas científicas/ curriculares, verificando-se, muitas vezes, que o recrutamento de professores para a sua leccionação é feito em áreas afins (recrutando, por exemplo, professores de Biologia para leccionar a disciplina de Geologia) ou, em casos mais graves, recorrendo a professores “recuperados de [quaisquer] outras disciplinas, sem formação específica” (texto 9). São, pois, bastante recorrentes as referências ao perfil “incoerente e desadequado” (texto 7, p. 343) dos professores de TLC ou à “falta de formação de professores nesta área de ensino” (texto 9) ou ainda à “insuficiente preparação dos docentes envolvidos”, neste caso, nas áreas de Geografia e Geologia (texto 18, p. 447). Estes aspetos preocuparam sobremaneira os autores das várias disciplinas e, em particular, destas que acabámos de referir, levando-os a desenvolver, no que se refere à elaboração dos recursos didáticos, estratégias de superação que visavam, como iremos ver, a autoformação dos docentes a partir, por exemplo, das informações constantes no GP.

Um aspeto particularmente relevante, e ao qual daremos atenção especial mais adiante nesta análise, relaciona-se com a conceção destes materiais curriculares e didáticos tendo em vista um ciclo de estudo em que **a LP surge com língua de instrução principal**. Contudo, e não obstante tratar-se da Língua Oficial do País e de uma língua de escolarização, a par com o Tétum, a LP continua a ser uma língua em relação à qual professores e alunos detêm ainda conhecimentos e competências muito limitados. Esta questão, que surge, de alguma forma, em vários dos 24 textos que constituem o nosso *corpus*, aparece abordada de forma explícita em quatro textos da Equipa de Coordenação (textos 1, 2, 3 e 4), sendo que o último se reporta à conceção de Programas e materiais na área das ciências (texto 4), no poster sobre a disciplina de TLC (texto 9), no livro sobre políticas educativas (texto 12) e no texto que versa sobre a conceção dos recursos didáticos de Geografia e Geologia, no qual se afirma que “o

trabalho de elaboração do manual do aluno afigurou-se, à partida, mais complexo, uma vez que devia responder a todas as normas de construção de um recurso escrito, sem descurar os condicionalismos impostos pelo domínio da língua portuguesa” (texto 18, p. 443). Estes registos permitem-nos, pois, comprovar as preocupações de ordem linguístico-comunicativa que estiveram na base da produção dos recursos didáticos de diferentes disciplinas, ainda que seja, desde já, de ressaltar que esta questão não surge de forma tão “estatisticamente relevante” como poderíamos, eventualmente, antever. Analisaremos este aspeto mais adiante.

No sentido de dar cumprimento às duas premissas acima enunciadas e de ultrapassar os três principais desafios que acabámos de elencar, as equipas de autores apresentam, nos seus textos, várias estratégias de superação postas em prática, que sintetizamos do seguinte modo:

- um intenso trabalho de pesquisa documental realizado sobre o contexto timorense (textos 4, 10 e 11);
- o trabalho realizado durante as missões efetuadas a TL, não só para negociar a estrutura do Currículo com responsáveis políticos timorenses, mas também para recolher todo o tipo de informações e dados sobre o contexto de atuação, enquadrando-se, neste âmbito, o trabalho de campo, que incluiu recolhas de amostras geológicas, realização de registos fotográficos, recolha de textos, etc. (textos 2, 3, 4, 8, 18 e 23);
- no âmbito destas missões, o trabalho específico realizado com as equipas homólogas timorenses, para discussão e validação das propostas, essencialmente, mas que permitiu também um melhor conhecimento das fragilidades evidenciadas, a vários níveis, pelos professores do ESG em exercício (textos 4, 14 e 23);
- o contacto direto e o trabalho realizado com os formandos timorenses que, de outubro a novembro de 2011, frequentaram um curso intensivo de formação na UA, o qual permitiu, tal como em relação às equipas homólogas, discutir e validar as propostas didáticas em desenvolvimento para o 12.º ano e também aprofundar os conhecimentos das equipas de autores em relação ao perfil científico, pedagógico e linguístico dos professores timorenses (texto 18);
- a seleção e organização criteriosa dos temas e conteúdos programáticos de cada disciplina⁴⁶, assim como das metodologias de ensino-aprendizagem a implementar

⁴⁶ Se, por exemplo, a disciplina de TLC optou por se centrar em temas de índole biográfico, com uma forte relação com a história recente de TL (texto 7), as disciplinas de Química e Geologia, por seu turno, preocuparam-se em partir do contexto de TL para abordar questões prementes em termos de recursos naturais e energéticos, sustentabilidade ambiental, controlo da qualidade, segurança e saúde, entre outras. É, pois, frequente encontrar nos Programas e materiais didáticos destas disciplinas referências a recursos

ou dos textos/ imagens a usar de acordo com o contexto, relacionando-os o mais possível com os interesses do público-alvo e com as necessidades mais prementes de TL, sem negligenciar a perspectiva de internacionalização necessária a este ciclo de estudos; nas palavras de Isabel P. Martins, por exemplo, “a contextualização de temas na sociedade timorense assume-se como uma via para ajudar os alunos a compreender a relevância do conhecimento científico e tecnológico para o crescimento e desenvolvimento de Timor-Leste” (texto 4, p. 22) (cf. textos 2, 4, 7, 8, 9, 11, 14, 16, 17, 18 e 21);

- a apresentação, de forma clara, simples e estruturada, dos objetivos, conteúdos, atividades e estratégias de cada unidade e subunidade nos próprios MA, por forma a facilitar a identificação e compreensão, por parte de professores e alunos, desses mesmos aspetos em cada unidade temática, assim como o acesso a recursos complementares de aprendizagem e ainda a sínteses dos principais aspetos abordados em cada secção do MA (textos 17 e 18);
- a conceção dos GP como “um instrumento de autoformação do docente na área científica e pedagógico-didática (além de uma ferramenta de apoio ao trabalho em sala de aula, com a introdução de glossários, cenários de resposta para todas as questões do Manual do Aluno, textos teóricos, materiais de avaliação e de registo, atividades complementares, etc.” (texto 7, p. 336) ou como um documento no qual se faz uma “apresentação sistematizada de um quadro teórico simplificado relativo a temas nucleares como a EC⁴⁷ como, por exemplo, o trabalho prático ou a orientação CTS⁴⁸ para o Ensino das Ciências” (texto 17, p. 7). Com efeito, ainda que estas citações se reportem às disciplinas de TLC e Geologia, respetivamente, estas poderiam estender-se a outras áreas do Currículo, como a Química ou a Geografia, para quem, segundo os autores, este documento (GP) se tornou fundamental e verdadeiramente operatório no sentido de tentar colmatar as lacunas diagnosticadas ao nível dos conhecimentos científicos, pedagógicos e linguísticos dos professores, apresentando todo um conjunto de informações e recursos de apoio ao trabalho a realizar em sala de aula e ao desenvolvimento das competências e dos conhecimentos mínimos necessários, por parte do professor, ao seu desempenho profissional; não será, portanto, irrelevante que, no texto 18,

como o petróleo e o gás natural ou a situações reais e quotidianas, como o uso de fogões em habitações rústicas, para levar os alunos a tomar consciência sobre problemáticas atuais e a desenvolver estratégias para resolver os problemas com os quais se confrontam (cf. textos 14, 16 e 17).

⁴⁷ EC = Educação em Ciência

⁴⁸ CTS = Ciência-Tecnologia-Sociedade

os autores dediquem uma secção inteira exclusivamente à reflexão sobre este recurso didático (cf. também textos 3, 7, 8, 14, 16, 17 e 21);

- intrinsecamente relacionado com o GP, mas também podendo ser identificadas referências, no *corpus*, em relação ao MA, surge a elaboração de Glossários específicos e exaustivos que visam ultrapassar lacunas de ordem científica, pedagógica e/ou linguística de professores e alunos, nas mais diversas áreas disciplinares (textos 2, 7, 18 e 21);
- por fim, a tentativa de adequação dos textos às competências linguísticas de professores e alunos, através da simplificação dos enunciados, sem desvirtuar o rigor do registo da informação; note-se, no entanto, que esta estratégia, não obstante nos parecer bastante importante e aplicável a várias disciplinas, aparece apenas referida num texto da Equipa de Coordenação e noutra das equipas de Geografia e Geologia (textos 2 e 18).

Ainda relacionadas com o contexto de TL, ressaltam, nos textos centrados nas disciplinas de TLC e de Geologia, preocupações com a **ausência de tradição destas áreas curriculares no Plano de Estudos do ESG em TL**.

No caso de TLC, a ausência de tradição curricular surge associada a outros fatores, como a questão de a cultura timorense ser predominantemente oral, de não haver uma produção literária autóctone (quer em LP quer em Tétum), de haver pouca investigação académica e científica na área da literatura e também pouco investimento na tradução de obras literárias ou em iniciativas que promovessem a emergência de um sistema literário timorense, como, por exemplo, a atribuição de prémios (cf. textos 7 e 11). Houve, portanto, a necessidade de um forte investimento de pesquisa e análise sobre a literatura emergente timorense, por forma a poder criar-se um *corpus* literário sobre o qual pudesse ser construído o Programa da disciplina de TLC, ao mesmo tempo que se tornou necessária a sensibilização de dirigentes e dos próprios professores timorenses para a importância de inclusão de uma disciplina desta natureza no Currículo do ESG. No fundo, e de acordo com Ana Margarida Ramos, coordenadora e coautora desta disciplina, a conceção dos Programas e recursos didáticos para a disciplina de TLC acompanhou e concorreu para afirmação e legitimação de uma literatura timorense emergente, processo no âmbito do qual a própria pesquisa e produção científica aqui em análise (textos 7, 8, 10 e 11) e as tarefas de desenvolvimento curricular nesta área acabaram por desempenhar um papel fundamental.

No caso da disciplina de Geologia, não se verificando propriamente falta de bases conceptuais/ teóricas sólidas na área científica em questão, as preocupações

centraram-se mais em demonstrar a professores e alunos a pertinência de uma disciplina como esta no Currículo do ESG em TL e em desenvolver um conhecimento aprofundado sobre as especificidades dos recursos geológicos de Timor oriental, por forma a poder contextualizar/ adequar o melhor possível as propostas didáticas à realidade de professores e alunos e às necessidades de desenvolvimento sustentável do País (cf. texto 18).

A principal estratégia de superação colocada em prática por estas duas equipas disciplinares para fazer face à ausência de tradição curricular nestas áreas e, por conseguinte, de bases teóricas contextualizadas em TL, foi, essencialmente, a realização de uma aturada pesquisa, reflexão e conceptualização sobre as referidas áreas de especialidade no contexto timorense, o que implicou, segundo os autores, um complexo trabalho de análise documental, mas também um intenso processo de trabalho de campo, recolhendo, *in loco* ou junto de interlocutores privilegiados, todo o tipo de documentos, materiais e imagens, que permitissem, o melhor possível, adequar os recursos didáticos (MA e GP) aos fins a que se propunham (cf. textos 7, 8, 10, 11 e 18).

Relacionado com esta dificuldade, surge, no caso de TLC, outro desafio: questões relacionadas com a **qualidade e a adequação dos textos a utilizar nos MA e GP**. Com efeito, a produção científica da área de TLC no nosso *corpus* dá bem conta da preocupação em encontrar textos em “registo fluído e acessível” (texto 7, p. 339), adequados a um “público juvenil” (texto 7, pp. 339-340), de “qualidade literária” e “perfeita adequabilidade em relação aos leitores potenciais” (texto 8, p. 47), de “temas e universos de referência relevantes, próximos e identificáveis dos destinatários” (texto 9), que sirvam simultaneamente como “espelho” (ligados às mundividências dos leitores) e como “janelas” (permitindo o acesso a outras realidades) para os alunos (texto 8, p. 49) e que, em última instância, possam “sensibilizar os alunos (e os professores) para a importância da leitura literária e dos autores timorenses (e lusófonos) na construção, consolidação e afirmação de uma identidade nacional” (texto 8, p. 40).

Uma vez mais, a estratégia de superação posta em prática pela equipa de autores de TLC consistiu numa aturada pesquisa bibliográfica, à qual se seguiu uma criteriosa seleção dos textos e temas a usar como conteúdos programáticos da disciplina, verificando-se uma predominância de textos de autoria timorense ou de temática timorense, a valorização de diferentes géneros (poesia, conto, romance, memórias, biografia, etc.), a valorização de textos literários de temáticas de cariz identitário (muito associados à história recente de TL) e a preferência por versões integrais e originais dos

textos, para que professores e alunos pudessem ter um acesso mais alargado e completo às produções literárias em análise/ estudo (cf. texto 7, p. 340).

Com menor número de ocorrências, no conjunto de textos que constituem o nosso *corpus*, surgem ainda identificados quatro tipos de desafios: i) **ausência de um currículo de base para a conceção do novo plano de estudos** (textos 2 e 3); ii) a necessidade de **articulação entre as equipas portuguesas e as equipas homólogas timorenses** (textos 3 e 4); iii) a premência de **articulação do novo Currículo do ESG com o Currículo do 3.º CEB** (texto 18); e iv) a necessidade de se promover uma **articulação interdisciplinar entre as equipas de autores dos diferentes Programas do ESG** (texto 3). Contudo, com a exceção do último desafio, para o qual foi efetivamente apontada uma estratégia de superação – a promoção de mecanismos de colaboração inter-equipas no seio da equipa multidisciplinar constituída para a elaboração do Currículo –, os restantes desafios acabam por não dar azo a reflexões aprofundadas por parte dos autores dos textos, surgindo apenas enunciados em justaposição a outros desafios.

Na tabela abaixo apresenta-se a síntese da análise realizada sobre os desafios e as estratégias de superação enunciadas pelos autores dos textos em relação à conceção do novo Currículo do ESG.

Desafio(s) na conceção do Currículo	Textos onde surge(m)	Estratégia(s) de superação	Textos onde surge(m)
Conceção do Currículo de acordo com padrões internacionais e adequando-o simultaneamente ao contexto social, cultural, educativo de TL	1, 2, 3, 4 (ciências), 7 (TLC), 12, 14 (QUI), 16 (GEOL), 17 (GEOL), 18 (GEOL/GEOG), 21 (BIO/QUI), 22 (BIO/QUI), 23	Trabalho de pesquisa documental sobre TL Missões a TL (para negociar o Currículo com responsáveis políticos, recolher informações sobre TL, realizar trabalho de campo...)	4 (ciências), 7 (TLC), 10 (TLC), 11 (TLC) 2, 3, 4 (ciências), 8 (TLC), 18 (GEOL/GEOG), 23
Adequação das propostas didáticas atendendo às condições do terreno (infraestruturas, equipamentos, recursos didáticos, organização e gestão escolar, etc.)	1, 3, 4 (ciências), 6 (TM), 8 (TLC), 9 (TLC), 12, 18 (GEOL/GEOG)	Trabalho com equipas homólogas timorenses (discussão e validação das propostas) Contacto com formandos timorenses em Portugal (curso intensivo na UA)	4 (ciências), 14 (QUI), 23 18 (GEOL/GEOG)
Adequação do Currículo às características dos professores em exercício (fragilidades científicas, pedagógicas e linguísticas)	2, 3, 4 (ciências), 7 (TLC), 9 (TLC), 12, 17 (GEOL), 18 (GEOL/GEOG)	Seleção e organização de temas e conteúdos programáticos, metodologias, textos, etc., de acordo com o contexto, interesses do público-alvo e necessidades mais prementes de TL Definição de uma estrutura e organização específica para a apresentação dos conteúdos,	2, 4 (ciências), 7 (TLC), 8 (TLC), 9 (TLC), 11 (TLC), 14 (QUI), 16 (GEOL), 17 (GEOL), 18 (GEOL/GEOG), 21 (BIO/QUI), 17 (GEOL), 18 (GEOL/GEOG)

		atividades e estratégias nos MA	
		Conceção dos GP como instrumentos de autoformação, a nível científico, pedagógico-didático e linguístico	3, 7 (TLC), 8 (TLC), 14 (QUI), 16 (GEOL), 17 (GEOL), 18 (GEOL/GEOG), 21 (BIO/QUI)
		Elaboração de glossários específicos para professores e alunos no GP e MA	2, 7 (TLC), 18 (GEOL/GEOG), 21 (BIO/QUI)
Uso da LP como língua de instrução num contexto em que esta desempenha o papel de Língua Segunda e em relação à qual os professores e alunos detêm conhecimentos e competências limitadas	1, 2, 3, 4 (ciências), 9 (TLC), 12, 18 (GEOL/GEOG)	Adequação dos textos às competências linguísticas de professores e alunos (simplificação dos enunciados sem desvirtuar o rigor do registo da informação)	2, 18 (GEOL/GEOG)
Conceção de Programas sem tradição em TL	7 (TLC), 8 (TLC), 10 (TLC), 11 (TLC), 18 (GEOL/GEOG)	Trabalho de pesquisa e conceptualização	7 (TLC), 8 (TLC), 10 (TLC), 11 (TLC), 18 (GEOL/GEOG)
Problemas de qualidade e de adequação em relação aos textos a utilizar nos MA e GP	8 (TLC), 9 (TLC)	Cuidadosa seleção dos textos a integrar nos MA e GP	7 (TLC), 8 (TLC), 9 (TLC), 11 (TLC)
Ausência de um currículo de base para a conceção do novo plano de estudos	2, 3	---	---
Articulação entre as equipas portuguesas e as equipas homólogas timorenses	3, 4	---	---
Articulação do Novo Currículo com o Currículo do 3.º CEB	18 (GEOL/GEOG)	---	---
Articulação interdisciplinar entre as equipas de autores dos diferentes Programas do ESG	3	Constituição de uma equipa multidisciplinar para a conceção do Currículo e promoção de mecanismos de colaboração inter-equipas	3, 4 (ciências)

Tabela 4 – Desafios e estratégias de superação no âmbito do processo de conceção do Currículo

ii) condicionantes da implementação do Currículo, Programas e respetivos recursos didáticos (MA e GP)

Uma análise dos fatores que, no entender dos autores do nosso *corpus*, estariam a condicionar a implementação do novo Currículo do ESG e, em particular, o uso dos Programas, MA e GP das 14 disciplinas cuja responsabilidade de elaboração competiu à UA permite, por um lado, reiterar e confirmar alguns dos desafios que haviam já sido perspetivados aquando da conceção dos materiais, mas também equacionar outras variáveis que, na generalidade dos casos, estão fora do alcance de atuação dos autores do Currículo. Ainda assim, considerar todas estas perspetivas poderá trazer

inputs importantes para possíveis (re)configurações do Currículo do ESG, que, sob a forma de recomendações/ sugestões, abordaremos no último capítulo desta dissertação.

Apresentam-se de seguida, sistematizados numa tabela, os principais aspetos focados pelos autores no que se refere aos desafios encontrados no âmbito da implementação do Currículo.

Desafio(s) na implementação do Currículo	Textos onde surge(m)
Fragilidades de ordem científica, pedagógico-didática e linguísticas dos professores em exercício, como resultado, em grande medida, de vários problemas ao nível da sua formação inicial e contínua	2, 3, 4 (ciências), 5, 6 (TM), 7 (TLC), 9 (TLC), 11 (TLC), 12, 13, 15, 17 (GEOL), 18 (GEOL/GEOG), 19, 20, 23 e 24
Condições logísticas e organizacionais deficitárias das escolas (infraestruturas, equipamentos, recursos didáticos, organização e gestão escolar, etc.)	2, 3, 5, 6 (TM), 7 (TLC), 9 (TLC), 12, 13, 15, 19, 20 e 23
Dificuldades na utilização da LP em sala de aula por parte de professores e alunos	5, 9 (TLC), 12, 13, 18 (GEOL/GEOG), 19, 20 e 24
Problemas ao nível do recrutamento de professores para determinadas áreas científicas e da distribuição do serviço docente em termos gerais	5, 6 (TM), 7 (TLC), 9 (TLC), 13 e 19
Distribuição tardia, insuficiente e desorganizada dos recursos didáticos produzidos no âmbito da Reestruturação Curricular do ESG (MA e GP), em relação aos quais se verifica também um acesso condicionado por parte de professores e alunos	5, 7 (TLC), 13, 19 e 24
Acesso a outros recursos para além dos materiais produzidos no âmbito da Reestruturação	3, 13 e 19
Novidade introduzida pela nova estrutura curricular (dois ramos de especialização e disciplinas como a de EMQ, que agregam duas áreas curriculares distintas)	5 e 19
Linguagem exigente dos recursos didáticos, em particular a dos MA	13 e 19
Questões relacionadas com a gestão e supervisão ministerial do estipulado nos documentos legais e programáticos do ESG (lecionação de todas as disciplinas do Currículo, lecionação das aulas em LP, cumprimento dos tempos letivos, ...)	19 e 20
Indefinições ao nível da política linguística do País	8 (TLC)
Falta de articulação entre os conteúdos dos 3.º CEB e os do ESG	19
Desadequação de alguns conteúdos ao contexto de TL / impossibilidade de concretizar algumas propostas didáticas	19
Falta de visibilidade, estudo e reconhecimento da literatura timorense	10 (TLC)

Tabela 5 – Desafios no âmbito da implementação do Currículo do ESG

Como é possível observar na tabela acima, em que os fatores se encontram apresentados por ordem decrescente, de acordo com o número de textos em que surgem enunciados, o principal aspeto que parece estar a condicionar a implementação do novo Currículo do ESG tem a ver com as **fragilidades científicas, pedagógico-didáticas e linguísticas dos professores em exercício** e com as **dificuldades ao nível da formação inicial e contínua** em dar resposta aos problemas (de qualidade) dos recursos humanos das escolas timorenses do ESG. Com efeito, tendo esta preocupação surgido em 16 dos 24 textos do *corpus*, ela assume-se como uma realidade transversal às várias áreas disciplinares, sendo referida quer em textos centralizados em áreas específicas do Currículo (como TM, TLC, Geologia e Geografia), quer em textos que abordam a

implementação do Currículo no geral (cf. textos 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 12, 13, 15, 17, 18, 19, 20, 23 e 24). Ainda assim, uma análise mais minuciosa deste desafio permite, uma vez mais, constatar a premência da questão da formação inicial e contínua de professores em áreas como TM, TLC, História, Geografia e Geologia, que, por serem novas no Plano de Estudos e/ou não possuírem qualquer oferta formativa de base (formação inicial) que permita proceder à formação de professores para estas áreas, continuam a levantar fortes problemas à implementação dos respetivos Programas Curriculares.

Para além de questões relacionadas com a ausência de professores devidamente qualificados para lecionar a área científica em causa, colocam-se questões relacionadas com os métodos eminentemente transmissivos implementados pela generalidade dos docentes, baseados na exposição oral, na apresentação sequencial dos conteúdos e na resolução, por escrito, de exercícios/ atividades propostos nos manuais, que, muitas vezes, acabam por ser transformados em exercícios de repetição e memorização (textos 6, 19 e 20). Estas metodologias de ensino situam-se claramente nos antípodas das sugestões preconizadas nos Programas Curriculares, constituindo, portanto, um forte entrave à implementação dos fundamentais princípios em que toda a estrutura curricular se baseia (ensino centrado no aluno, visando, sobretudo, o desenvolvimento de competências plurais e do espírito crítico, etc.).

Um segundo aspeto a destacar e que reforça as preocupações anteriormente apresentadas em relação à conceção dos materiais didáticos relaciona-se com as **deficitárias condições logísticas e organizacionais que se verificam nas escolas**, isto é, em termos de infraestruturas, equipamentos, recursos didáticos complementares e também ao nível da organização e gestão escolar, como, por exemplo, no que se refere ao número de alunos por turma, ao *ratio* professor-aluno, etc. A descrição destes problemas é feita de forma exaustiva e muito abrangente em algumas das produções científicas, como, por exemplo, nos livros a que se reportam as produções 19 e 20, mas também de forma muito circunscrita e incisiva em relação a algumas disciplinas. Merecem aqui destaque, por exemplo, as disciplinas de TM, TLC e as de Química e Geologia, pelos relatos objetivos e realistas apresentados em relação às condições de implementação das suas áreas científicas, que, desde 2012, operam sem que os pré-requisitos logísticos e organizacionais mínimos tenham sido garantidos. Assim, se no caso de TM é referida a falta de eletricidade, de laboratórios multimédia, de computadores em número suficiente para os alunos, já para não referir a inexistência de Internet (texto 6), no caso de TLC destaca-se a ausência de bibliotecas ou salas de

leitura, assim como a inexistência de literatura infantojuvenil ou qualquer tipo de material de apoio (enciclopédias, dicionários, etc.) que permitam apoiar ou complementar as atividades propostas nos MA e GP (textos 7 e 9) e, no caso das disciplinas de Química e Geologia, faz-se referência à ausência de laboratórios de ciências, de equipamento e de material de desgaste que possa ser utilizado para concretizar as experiências previstas nos Programas. Estes aspetos, associados ao número excessivo de alunos por turma ou à ausência de professores para lecionarem determinadas disciplinas (como, por exemplo, chegou a ser verificado no caso das disciplinas de TLC e Geologia, que ficaram por lecionar em algumas escolas do País, sobretudo nos primeiros anos de implementação do Currículo – textos 19 e 20), condicionam, pois, sobremaneira a implementação dos referidos Programas.

Um outro fator que os autores consideram estar a dificultar a implementação dos novos Programas e, sobretudo, o uso dos novos MA e GP consiste nas **dificuldades na utilização da LP em sala de aula por parte de professores e alunos** (textos 5, 9, 12, 13, 18, 19, 20 e 24), tendo sido apresentadas evidências de que, não obstante as melhorias introduzidas neste âmbito pela implementação do novo Currículo do ESG (que, por estar elaborado exclusivamente em Português e também por força da formação contínua de professores levada a cabo desde 2012, impele professores e alunos a utilizar de forma mais recorrente esta língua), ainda se verifica uma forte tendência para o recurso ao Tétum e, por vezes, ao *Bahasa* Indonésio, para ultrapassar problemas de comunicação e de compreensão em contexto de ensino-aprendizagem (cf. texto 20, p. 62).

Um fator igualmente importante, neste âmbito, consiste no **processo de recrutamento de professores para determinadas áreas científicas** e na **distribuição do serviço docente em termos gerais** (textos 5, 6, 7, 9, 13 e 19). Com efeito, tal como diagnosticado no momento de conceção dos Programas e dos recursos didáticos, nomeadamente através do contacto com os professores nas escolas e nas sessões de trabalho que tiveram lugar durante as missões técnicas, também os estudos referentes mais especificamente ao processo de implementação do Currículo dão conta de problemas em relação à atribuição/ distribuição de serviço docente, sobretudo no que diz respeito a áreas curriculares novas do Plano de Estudos. Verifica-se, por exemplo, que professores que anteriormente lecionavam Antropologia foram reconduzidos para lecionar TLC ou que, por exemplo, no caso das disciplinas de TM e Geografia, como só havia, em 2012, um licenciado na área para cada uma das disciplinas, nenhum dos docentes em exercício (para além destes dois) possuía, na realidade, formação

adequada para a sua lecionação, tendo as necessidades sido supridas por docentes das mais diversas áreas disciplinares (cf. textos 5, 6, 7). Por outro lado, acrescem a este problema, já por si só grave, as constantes flutuações na distribuição do serviço docente nas escolas, a que já aludimos no Capítulo I e que surgem explicitados diretamente em três textos do nosso *corpus* (textos 5, 19 e 20), que dão conta dos constrangimentos causados pelo facto de os professores serem forçados, muitas vezes, a mudar de área disciplinar em função das lacunas em termos de recursos humanos nas escolas.

A distribuição tardia, insuficiente e desorganizada dos recursos didáticos produzidos no âmbito da Reestruturação Curricular do ESG (MA e GP) consiste noutra desafio à implementação do Currículo que perpassa um número assinalável dos textos que integram o nosso *corpus* (textos 5, 7, 13, 19 e 24), surgindo, muitas vezes também associado a um **acesso condicionado a estes recursos didáticos**, por parte de professores e alunos (quando os recursos existem efetivamente nas escolas). Como Ferreira, Cabrita, Lucas & Breda destacam, “os principais constrangimentos apontados têm a ver com a ausência dos materiais curriculares nas escolas ou com a sua distribuição – ‘muitos diretores pegam nos m.e. [manuais escolares] e guardam [...] nas bibliotecas’” (texto 13, p. 131). Atendendo a que não existe outra forma, em TL, de poder aceder a estes recursos – já que não se encontram comercializados, por decisão do ME-RDTL –, este aspeto torna-se extremamente relevante quando se equaciona uma efetiva implementação de um Currículo, seja ele qual for.

O **acesso a outros recursos para além dos materiais produzidos no âmbito da Reestruturação** é referido em três das 24 produções científicas do *corpus* (textos 3, 13 e 19) como particularmente relevante para a boa consecução da implementação do Currículo, sobretudo atendendo às dificuldades científicas, pedagógicas e linguísticas dos professores já referidas, aos problemas de distribuição dos recursos didáticos produzidos no âmbito do *Projeto Falar Português* e às necessidades e interesses evidenciados pelos professores e alunos do ESG, que, em muitos municípios, acabam por não ter quaisquer outras fontes de informação que não sejam as disponibilizadas pela Escola.

A questão da **novidade introduzida pela nova estrutura curricular**, mais concretamente a existência de dois ramos de especialização em relação aos quais os alunos têm de optar no final do 9.º ano ou o facto de esta estrutura apresentar disciplinas como a de EMQ, que agregam duas áreas curriculares distintas, é apenas referida em dois textos (textos 5 e 19), o que, porventura, revelará o carácter transitório/ temporário do primeiro aspeto (a problemática das vias de especialização) e o carácter demasiado específico do segundo (a aglutinação numa mesma disciplina de áreas curriculares que,

por norma, não surgem associadas). Com efeito, os estudos dão conta de alguns problemas na definição e utilização dos critérios para apoio à decisão de escolha dos alunos por uma das áreas/ componentes (*Ciências e Tecnologias* ou *Ciências Sociais e Humanidades*) que poderão ser ultrapassados logo que os dirigentes e professores timorenses compreendam a natureza das opções em causa e estejam dispostos a deixar esta decisão ser tomada pelos alunos, em função das suas aptidões e interesses. Ainda assim, esta questão só poderá começar a ser efetivamente ultrapassada se, para além disso, outras condições forem asseguradas, como, por exemplo, o funcionamento das escolas nos dois turnos, o alargamento do parque escolar (com mais salas e mobiliário) e o reforço da classe docente, por forma a poder integrar todos os alunos nas áreas científicas que forem da sua preferência e não em função dos “lugares disponíveis” (que dependem, naturalmente, das condições logísticas e dos recursos humanos existentes). Quanto à especificidade do caso de EMQ, a lecionação desta disciplina implica a existência de professores qualificados simultaneamente na área da Economia e Matemática, formação que, até à data, não existe no panorama das ofertas do Ensino Superior. Como tal, assiste-se, por vezes, ao estabelecimento de regimes de codocência entre professores formados em Economia e em Matemática, para se poder dar cumprimento aos objetivos previstos para esta disciplina.

A ***linguagem exigente dos recursos didáticos***, em particular a dos MA, é referida sobretudo em dois estudos – um com base nas perceções de formadores portugueses envolvidos no PFICP, responsáveis pela formação de formadores timorenses das disciplinas de Português, CDS e TLC (texto 13), e outro centrado nas perceções de vários intervenientes no processo educativo timorense, entre os quais professores e alunos (texto 19). Em ambos os casos, esta questão surge apresentada de forma indissociável a outro desafio já referido: as enormes fragilidades linguístico-comunicativas de professores e alunos nesta língua. Analisaremos de forma mais detalhada este aspeto mais adiante nesta dissertação.

Por fim, surgem elencadas: i) ***questões relacionadas com a gestão e supervisão ministerial do estipulado nos documentos legais e programáticos***, isto é, problemas relacionados com o não cumprimento da obrigatoriedade de lecionação de todas as disciplinas do Currículo, de lecionação das aulas em LP, de cumprimento dos tempos letivos, etc. (textos 19 e 20); ii) ***indefinições ao nível da política linguística do País*** (texto 8), que parecem comprometer, entre outros aspetos, o avanço da LP como língua de instrução no ESG; iii) uma certa ***falta de articulação entre os conteúdos dos 3.º CEB e os do ESG*** (texto 19); iv) a ***desadequação de alguns conteúdos ao***

contexto de TL, impossibilitando a concretização de algumas propostas didáticas⁴⁹ (texto 19); e v) a **falta de visibilidade, estudo e reconhecimento da literatura timorense** (texto 10), o que acaba por interferir também na afirmação da disciplina de TLC enquanto área disciplinar de ensino.

iii) desafios e estratégias inerentes ao processo de elaboração e implementação de um Currículo do ESG num contexto de ensino-aprendizagem de Português L2

Retomando, neste momento, um aspeto já aflorado nos pontos anteriores, gostaríamos de nos centrar nas reflexões apresentadas pelos autores dos diversos textos em relação à conceção de um currículo especificamente dirigido a falantes de uma L2, sendo precisamente nessa língua em que se espera que decorram todas as atividades de ensino-aprendizagem.

Como referimos no Capítulo I, o Português, não sendo Língua Materna da maioria dos alunos e professores timorenses, assume um estatuto peculiar em TL, e especialmente no contexto escolar timorense, por ser uma das Línguas Oficiais e de escolarização (a par do Tétum). Na altura de elaboração do Currículo do ESG, preconizava-se que os alunos que integrassem este nível de ensino tivessem percorrido nove anos de escolarização em LP, sendo, portanto, expectável que tivessem já desenvolvido competências linguístico-comunicativas mínimas nesta língua que lhes permitissem interagir razoavelmente nos diferentes domínios da vida social e também seguir os diferentes Programas curriculares do ESG e o processo de ensino-aprendizagem inteiramente em Português. Contudo, no ano de implementação do Currículo (antecipado para 2012, como já vimos), os alunos (e os professores) estavam longe de reunir estas condições mínimas definidas no Plano Curricular do ESG, sendo que hoje, face às mudanças verificadas em termos de reestruturação curricular do 1.º e 2.º CEB⁵⁰, estarão, porventura, ainda mais longe de cumprir estes requisitos à entrada no ESG.

⁴⁹ Um dos aspetos que surge quer neste texto quer no texto 6, sobre a área de TM, relaciona-se, por exemplo, com o facto de os autores de TM terem optado pelo uso do sistema operativo *Edubuntu* em detrimento do *Windows*, por aquele ser “open source” e por a equipa ter auscultado que o ME-RDTL não estaria a, nem iria a curto e médio prazo, garantir a compra de licenças que permitisse instalar em todos os computadores das escolas o *Windows*. Contudo, aquilo que se verifica no terreno é a total ausência de leis de “copyright”, proliferando a venda, instalação e uso de versões pirata do *Windows*, sem qualquer tipo de controle ou penalização (texto 6). Deste modo, a opção tomada pela equipa de autores, ainda que legítima e justificada, acaba por ser considerada como “pouco adaptada” à realidade de TL.

⁵⁰ Cf. Capítulo I, Decretos-Leis n.º 3 e 4/2015.

Atendendo a todos estes aspetos, um facto tornou-se evidente ao longo do período de conceção e implementação do novo Currículo do ESG, encontrando-se registado em quase todas as publicações do nosso *corpus*: o domínio da LP por parte de professores e alunos estava (e ainda está) muito aquém do necessário para dar cumprimento ao previsto nos Programas e, sobretudo, para utilizar de forma eficiente os recursos didáticos das diferentes disciplinas. A questão que se coloca agora é: em que medida foi esta situação tida em consideração ao longo destes dois processos (de conceção e de implementação) e de que forma se encontra espelhada na produção científica que constitui o nosso *corpus*?

Como vimos anteriormente, o processo de conceção e implementação do Currículo do ESG surge devidamente enquadrado em vários textos, fazendo-se uma referência explícita à LP como Língua Oficial de TL, que desempenha, neste País, o papel de L2, sendo também uma das línguas de escolarização, a privilegiada como língua de instrução no ESG (textos 1, 2, 3, 4, 12, 13, 19 e 20). É, pois, assumido por vários dos autores do *corpus* o seu estatuto particular, sendo ainda mais numerosas as referências aos desafios acrescidos que tal situação coloca à elaboração do Currículo do ESG e à sua efetiva implementação, atendendo sobretudo às dificuldades que se verificam no uso da LP por parte de professores e alunos (textos 1, 3, 5, 7, 12, 13, 18, 19, 20 e 24).

As preocupações da equipa de autores em relação a este aspeto surgem, de resto, declaradas quer na enunciação das finalidades formativas das três componentes que compõem a estrutura do ESG (*Componente Geral*, *Componente das Ciências e Tecnologias* e *Componente das Ciências Sociais e Humanidades*), transcritas no texto 3, que preconizam o desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas nucleares nas diferentes áreas curriculares do Plano de Estudos e em diversos domínios de atuação em LP, quer no reconhecimento de que a elaboração de Programas e recursos didáticos de acordo com os mais elevados padrões internacionais poderão dar/ podem ter dado origem a documentos escritos numa linguagem nem sempre acessível a professores e alunos, atendendo sobretudo às dificuldades com que estes se deparam no domínio da LP (textos 7, 13, 19 e 20) e ao contexto de limitada imersão nesta língua em que encontram os timorenses, sendo usada quase exclusivamente em contexto institucional/ escolar (texto 20).

Advogando a importância do “domínio de vocabulário técnico e lexical próprio da epistemologia do saber de cada área” e que “adequar textos às competências linguísticas dos alunos não pode significar torná-los pobres no seu significado semântico” (texto 2, p.

397), os autores preconizaram, essencialmente: i) a elaboração de glossários (para professores e alunos), nalguns casos bastante extensos, que pudessem apoiar a compreensão dos enunciados apresentados quer nos MA quer nos GP, tendo estes últimos recursos didáticos tido também a finalidade, como vimos, de fornecer bases científicas e pedagógicas aos docentes, nas quais estes pudessem apoiar toda a sua intervenção em sala de aula (textos 2, 7, 9 e 18); ii) a adequação dos textos às competências linguísticas de professores e alunos, através da simplificação dos enunciados, sem comprometer o rigor do registo da informação (textos 2 e 18). Subjacente a estas tomadas de decisão está a convicção expressa de que quer a conceção quer a implementação destes materiais dependerá do desenvolvimento e implementação de metodologias adequadas aos destinatários e contextos, as quais terão de ser, inevitavelmente, (conciliadas com) metodologias de ensino do Português como L2 (texto 2).

Conscientes de que a intervenção ao nível dos recursos didáticos, por si só, não seria suficiente para resolver os problemas verificados neste domínio e tendo os próprios membros da equipa podido constatar, via observação direta, o recurso a várias línguas em sala de aula, como meio de colmatar as dificuldades de compreensão e interação em Português (textos 19 e 20), a equipa preconiza, em alguns dos textos que compõem o nosso *corpus*, que a implementação deste Currículo seja acompanhada, a par e passo, pelo desenvolvimento de iniciativas de formação contínua de professores, como as do PFICP ou do Projeto Formar Mais, que permitam aos professores timorenses reforçar as suas competências em LP (textos 2, 5, 19 e 20).

Face ao exposto, e em termos globais, a análise que encetámos sobre a adoção de uma perspetiva de ensino-aprendizagem do Português como L2 na conceção do Currículo do ESG, permite-nos, de facto, constatar que as preocupações dos autores no sentido de dar cumprimento às premissas inerentes a esse tipo de abordagens são óbvias e transversais, surgindo registadas num número assinalável de publicações (sobretudo se tivermos em atenção que muitas das publicações se centram em áreas disciplinares não relacionadas com o ensino de línguas). Contudo, não podemos deixar de registar algumas “ausências” neste âmbito e de refletir sobre as suas potenciais causas.

Por um lado, sobressai a total ausência de produção científica por parte dos autores da área curricular de Português, no âmbito da qual estas questões do ensino-aprendizagem de uma L2 teriam, seguramente, um espaço e estatuto próprios e cuja reflexão poderia interessar até aos dirigentes timorenses, no sentido de validar

cientificamente e/ou consolidar politicamente as propostas curriculares e didáticas entretanto assumidas. Ainda assim, não se tratando esta tarefa de produção científica de uma tarefa obrigatória, nada poderia ser exigido às equipas nesse sentido.

Por outro lado, tendo havido várias publicações no âmbito da disciplina de TLC, onde as questões linguísticas ocupam igualmente um espaço privilegiado, verificamos também que, mais do que refletir sobre a problemática do ensino-aprendizagem de uma L2, os autores centram-se na reflexão sobre a problemática da emergência de uma literatura timorense própria. Esta questão poderá, por um lado, estar ligada à ordem de prioridades definidas para esta disciplina – cuja afirmação se revelou complexa, como vimos, pela ausência de tradição curricular neste domínio em TL – e também ao perfil dos seus autores que, do ponto de vista académico e investigativo, se situam maioritariamente na área da Literatura e não na área do Ensino de Línguas. Ainda, assim, sobretudo atendendo à questão de que a literatura timorense se apresenta quer em produções em LP, quer em outras línguas, sobretudo em Tétum, seria relevante perceber as implicações destas relações linguístico-literárias, tendo também em consideração o perfil dos alunos e professores a quem o Currículo se destina.

Em termos gerais, e no seguimento da última ideia apresentada, pareceu-nos também significativo que não tivesse surgido em qualquer uma das produções científicas qualquer referência ao Tétum que não passasse, obviamente, pela constatação do seu uso em sala de aula ou pela identificação do seu estatuto como Língua Oficial de TL. Assumindo a proposta do Plano de Estudos para o ESG um cariz “intercultural” (texto 3) e “plurilingue” (texto 4), como os próprios autores advogam neste *corpus*, seria, pois, à partida, expectável que tivessem surgido, nestas publicações, preocupações relacionadas com a falta de domínio desta língua por parte dos seus autores ou formas de rentabilizar os conhecimentos de Tétum de professores e alunos no processo de desenvolvimento de competências *de* e *em* Português.

Tendo sido apresentados os dados obtidos em relação às três principais categorias de análises emergentes no nosso *corpus*, apresentaremos, no Capítulo seguinte, as principais conclusões a que chegamos no âmbito desta dissertação, procurando, a partir das principais evidências observadas durante o percurso de análise, retirar ilações para uma possível reconfiguração do Currículo do ESG em TL ou para a futura definição de projetos curriculares desta natureza em contextos análogos.

CAPÍTULO III – (RE)CONFIGURAÇÕES DO PROJETO FALAR PORTUGUÊS: CONCLUSÕES, SUGESTÕES, RECOMENDAÇÕES

3. Breves notas conclusivas

No momento em que apresentamos as principais conclusões do nosso estudo e refletimos sobre as (re)configurações sobre o Currículo do ESG em TL que os dados analisados permitiram perspetivar, retomamos o mote inicial desta dissertação, assumindo, por entre as diversas “curvas”, “estradas” e “encruzilhadas” com as quais nos cruzámos, o carácter contínuo e inacabado dos “trilhos” que percorremos, os quais assumimos, claramente, como pequenos contributos no âmbito de um processo – constante e continuado – de construção do conhecimento em Educação, em geral, e no âmbito de projetos de desenvolvimento curricular em contextos análogos aos de TL, em particular.

É, pois, partindo deste posicionamento que retomamos, neste último capítulo, os objetivos de investigação que guiaram o nosso percurso, de modo a efetuar uma reflexão integradora dos resultados que emergiram da análise do nosso *corpus*, colocando-os, neste momento, também em interação com a revisão sistemática da literatura realizada no Capítulo I. Procuraremos, portanto, através de um esforço de densificação analítica e de síntese, proceder à sistematização de “evidências regulares” que foram surgindo ao longo do estudo, para, num segundo momento, apresentarmos as suas principais implicações no âmbito do desenvolvimento e implementação de projetos de Reestruturação Curricular como o *Falar Português*, em TL. Por fim, apontaremos algumas das limitações do nosso estudo e avançaremos com algumas pistas para a definição de outros “trilhos” investigativos, com base no caminho por nós percorrido.

3.1. Sobre o contexto de emergência do Projeto Falar Português

A revisitação dos principais momentos em que se subdivide a história do sistema educativo timorense permitiu-nos, de facto, ter uma noção mais exata dos fatores políticos, económicos, sociais e linguísticos que determinaram o surgimento do *Projeto Falar Português*, algumas das exigências feitas à equipa de autores e especificidades do modelo de operacionalização de projeto implementado, assim como dos principais condicionalismos que viriam a determinar a conceção e implementação deste *Curriculum* em moldes ligeiramente diferentes dos inicialmente previstos.

Assim, em termos globais e adotando, nesta fase, uma perspectiva transversal de análise, destaca-se, antes de mais nada, a assinalável preocupação e o forte investimento realizado, sobretudo pelos primeiros Governos Constitucionais de TL, com o apoio de doares e parceiros internacionais, no sentido de definir Currículos próprios, fundamentados num enquadramento legal especificamente elaborado para TL, fortemente alicerçados em princípios de identidade nacional e cultural e, por conseguinte, adequados e ajustados à sociedade timorense, sem, no entanto, deixar de perspetivar a padronização das aprendizagens a realizar pelos alunos de acordo com as melhores orientações internacionais. Relevam-se, pois, os esforços realizados no sentido de conceber e (tentar) implementar *Curricula* próprios para cada um dos níveis do ensino não superior, que permitam a TL não só dar resposta às necessidades básicas inerentes ao contexto de pós-conflito vivenciado, como também, e sobretudo, cumprir os desígnios definidos para o País em termos políticos, sociais, económicos, culturais e linguísticos.

Neste processo de Reforma Curricular, levado a cabo essencialmente nos primeiros 14 anos do período de pós-independência de TL, parece-nos também evidente uma crescente determinação – e também uma certa maturidade – por parte do ME-RDTL em relação ao que se pretende quanto aos *Curricula* para cada nível de escolaridade e, em particular, à forma de concretização de cada processo de reestruturação curricular. Com efeito, se para os 1.º, 2.º e 3.º CEB apenas foram concebidos Planos Curriculares, Programas de disciplina e Guias de apoio à implementação dos Programas, já no que se refere às reformas curriculares do ESG e ESTV, estes processos englobaram também a produção de todos os recursos didáticos (MA e GP) para todas as disciplinas e anos de escolaridade, para além dos respetivos Planos Curriculares e Programas disciplinares. Na base desta evolução, em termos de conceção de Currículos, que surge como consequência de solicitações expressas do ME-RDTL às equipas responsáveis pela sua elaboração, esteve essencialmente a consciência dos dirigentes timorenses, com base na observação/ análise dos processos de desenvolvimento curricular anteriores (e sua respetiva implementação), de que a existência apenas de Planos Curriculares e Programas de disciplina (ou até de Guias de apoio à implementação dos Programas) seria insuficiente para uma efetiva e eficaz implementação das reformas curriculares. Efetivamente, como resultado das lacunas evidenciadas pelos professores aos mais diversos níveis (determinadas por um passado marcado pelo forte desinvestimento na área da Educação, em geral, e por diversas insuficiências na área da formação de professores, em particular, como vimos), o ME-RDTL passou a considerar imprescindível a elaboração de recursos didáticos (MA e GP)

que permitissem apoiar cada docente no exercício das suas funções. Esta decisão, que, do ponto de vista pedagógico e didático, poderá causar alguma estranheza ao mundo ocidental e aos teóricos em Educação, atendendo à fortes convicções que possuímos quanto ao papel do professor enquanto principal agente educativo (que deverá ser capaz de interpretar os Programas curriculares e de conceber os recursos didáticos que melhor sirvam os propósitos do processo de ensino-aprendizagem que conduz – cf. Roldão, 2002 e 2013), afigura-se como muito acertada e relevadora do conhecimento que o próprio ME-RDTL foi desenvolvendo sobre o estado embrionário em que se encontrava o sistema de ensino timorense e sobre as múltiplas dificuldades enfrentadas pelos professores no exercício das suas funções, as quais importa(va) não escamotear, para se poderem alcançar resultados satisfatórios nos primeiros anos de implementação das várias reformas curriculares.

Foi precisamente na sequência do reconhecimento e da constatação da existência destas lacunas no perfil dos professores e das repercussões que estas poderiam ter no (in)sucesso da implementação das políticas educativas e reformas curriculares que foram sendo definidas, que se verificou, igualmente, no período de pós-independência, uma constante e crescente preocupação do ME-RDTL em fazer acompanhar as Reformas Curriculares por processos de formação contínua e continuada (de que os vários Projetos de Cooperação com Portugal referidos ao longo deste trabalho são evidência) que possibilitassem aos professores em exercício não só inteirar-se e apropriar-se das mudanças propostas, como também desenvolver conhecimento científico, pedagógico, didático e linguístico que lhes permitisse dar cumprimento às orientações programáticas determinadas pelos diferentes Planos Curriculares. Foi, portanto, deste modo, que surgiram associados a projetos/ processos de reforma curricular programas de formação contínua de professores, como, por exemplo, o PFICP (que surge na sequência das reformas do 3.º CEB e ESG) e o Projeto Formar Mais (que dá continuidade à formação de professores nestes dois ciclos, também no âmbito das reformas curriculares já referidas).

Contudo, e não obstante as melhorias assinaláveis que o percurso percorrido por TL permite testemunhar nos domínios acima mencionados e dos esforços levados a cabo pelo ME-RDTL noutras áreas, como o investimento na melhoria das infraestruturas escolares, é na análise das “encruzilhadas” e “curvas” deste percurso que conseguimos perspetivar alguns dos fatores que tornaram tão *suis generis* o contexto de emergência e de desenvolvimento/ implementação do *Projeto Falar Português*, sendo o mais relevante, indubitavelmente, a instabilidade que se tem verificado, em TL, sobretudo nos últimos anos, ao nível das políticas

educativas e das políticas linguísticas (surgindo estas, frequentemente, de forma indissociável).

Com efeito, se, por um lado, o passado histórico de TL justifica as dificuldades que se verificam em termos de competências linguístico-comunicativas em LP na maioria da população em TL no início do século XXI (para quem esta língua, mais do que uma L2, se tornara, na realidade, uma LE, atendendo, por exemplo, a fatores como o contexto de uso e imersão linguística e o nível de competência linguístico-comunicativa da maioria da população – cf., por exemplo, Batoréo, 2009; Soares, 2014), por outro, parecem ser as constantes flutuações ao nível das políticas educativas e linguísticas a determinar o avanço “lento” – e com recorrentes retrocessos – neste âmbito, no período de pós-independência (cf. Soares, 2016, 2018). Mais, são também estas flutuações, características de países em situações de pós-conflito, que estão na origem de decisões políticas que, mesmo podendo ter (ou alegando ter) como finalidade a afirmação da LP como língua de escolarização e de instrução – e, em última instância, a sua afirmação como Língua Oficial do País –, acabam por inviabilizar o alcance de determinados requisitos de ordem académica e científica, o que, por sua vez, compromete a consecução daqueles mesmos propósitos. Estamos, neste caso, a referir-nos, por exemplo, à decisão do ME-RDTL de iniciar a implementação do ESG em 2012, mesmo antes de os alunos terem concluído o seu percurso em LP no 3.º CEB, ou à Reforma Curricular do 1.º e 2.º CEB de 2015, que, relegando a aprendizagem formal do Português para o 3.º ano de escolaridade e com singulares limitações, compromete, igualmente, a progressão necessária (em termos linguístico-comunicativos, mas também ao nível das aprendizagens e da sequência dos conteúdos programáticos) ao ingresso e frequência com sucesso do ESG (cf. Soares, 2016, 2018; Monteiro, 2017; Soares, 2015).

Em suma, aquando da emergência do *Projeto Falar Português*, o contexto político, socioeducativo e linguístico de TL caracterizava-se do seguinte modo:

- pela existência de um enquadramento legal estruturante necessário à reconstrução do sistema educativo timorense nas diferentes áreas; com efeito, apesar de se tratar de um processo naturalmente incompleto, em constante evolução, com fragilidades, fortemente marcado pela instabilidade aludida, estavam lançadas as fundações que permitiriam aos sucessivos Governos implementar as reformas entendidas necessárias para a melhoria da qualidade do sistema, nos diversos níveis de ensino e nas diferentes áreas de atuação;
- pelo processo de conceção e implementação faseada das Reformas Curriculares dos vários níveis do Ensino Básico, estando a primeira (do 1.º e

2.º CEB) a ser implementada desde 2005 e a segunda (do 3.º CEB) em fase de conclusão no que se refere à elaboração do Currículo, Programas e Guias de implementação; a reforma do ESTV viria a ser desenvolvida paralelamente à do ESG, mas acabando por ser implementada mais tarde;

- pela existência de um número elevado dos professores em exercício que não reunia as qualificações profissionais e/ou as competências científicas, pedagógico-didáticas ou linguísticas mínimas necessárias para o desempenho das suas funções no nível de ensino/ disciplina que se encontrava a lecionar, sendo a situação bastante mais delicada no ESG, ciclo de ensino onde se verificava a existência do número mais elevado de docentes sem o perfil adequado e com maior resistência ao desenvolvimento de competências em LP (por terem sido educados e formados no período de ocupação indonésia);
- pelo carácter insuficiente dos programas de formação inicial e contínua que permitissem suprir as necessidades de recursos humanos qualificados nas escolas; se, por um lado, se verificava a incapacidade das instituições de ensino superior de formarem o número de professores necessários às necessidades de recursos humanos das escolas, nas diferentes áreas científicas, por outro, os cursos/ programas de formação contínua disponíveis centravam-se sobretudo no desenvolvimento de competências de ordem linguístico-comunicativa, não dando resposta às fragilidades científicas e pedagógicas dos professores nas mais diversas áreas disciplinares;
- pelo domínio deficitário da língua oficial de ensino (Português) por parte de uma grande maioria dos envolvidos no processo educativo, professores e alunos;
- por fragilidades ao nível das infraestruturas, equipamentos e materiais didáticos disponíveis nas escolas dos diferentes níveis de ensino, em geral, e nas do ESG, em particular.

Do ponto de vista da conceção do Currículo do ESG, o contexto de emergência do *Projeto Falar Português*, acima sintetizado e descrito com maior profundidade no Capítulo I, colocava aos autores das diversas áreas disciplinares e à Equipa de Coordenação do Projeto os seguintes desafios: i) ausência de uma estrutura de base anterior para o Plano de Estudos do ESG; ii) dificuldades de articulação com o Currículo do 3.º CEB (ainda em fase de conclusão); iii) a premissa de conceber um Currículo do ESG de acordo com os mais elevados padrões internacionais, mas simultaneamente ajustado à realidade de TL; iv) vários fatores de ordem contextual que poderiam inviabilizar as propostas programáticas e didáticas apresentadas (ex.: fragilidades científicas, pedagógicas e didáticas dos

professores; graves lacunas ao nível das competências linguístico-comunicativas em LP por parte dos alunos e também dos professores; dimensão desmesurada das turmas; fragilidades em termos de infraestruturas e equipamentos; dificuldade de acesso a materiais de apoio ao processo de ensino-aprendizagem; etc.); v) dificuldades no que se refere ao desenvolvimento de um trabalho efetivo e eficaz com as equipas homólogas timorenses ao longo de todo o Projeto; vi) inexistência de um “elo de ligação” que permitisse um contacto direto e profícuo entre as equipas homólogas timorenses (e/ou o ME-RDTL) e as equipas portuguesas.

3.2. Sobre as principais repercussões do *Projeto Falar Português* em termos de investigação, de formação de professores e de disseminação do conhecimento científico

Tal como podemos observar a partir dos dados apresentados no Capítulo II, na secção 2.1., as principais repercussões do *Projeto Falar Português* ao nível da formação de professores consubstanciam-se no desenvolvimento e na implementação de dois projetos de formação contínua, promovidos pelo próprio ME-RDTL, em parceria com o Camões, I.P., que visaram explicitamente apoiar a implementação do Currículo do ESG: o PFICP e o Projeto Formar Mais. Realça-se, neste domínio, um aspeto que consideramos fundamental: a coerência e visão estratégica manifestadas pelo ME-RDTL no que se refere à implementação das Reformas Curriculares que vinha desenhando, que se consubstanciam não só na definição imediata de programas de formação contínua que garantissem, no terreno, a consecução das propostas curriculares e programáticas definidas, como também, e sobretudo, o envolvimento das equipas de autores dos Currículos, neste caso do Currículo do ESG (UA), nas iniciativas formativas propostas, de modo a garantir uma maior conformidade entre o estipulado nas orientações programáticas e a sua implementação em sala de aula, através, precisamente, do desenvolvimento de ações de formação contínua e continuada junto dos principais agentes educativos: os professores.

Estes dois projetos, como vimos, para além de potenciarem esta conformidade entre os processos de “conceção” e “implementação” do Currículo do ESG, tiveram como importante e inédita mais-valia as possibilidades de acompanhamento e monitorização do processo de implementação dos vários Programas disciplinares e respetivos recursos didáticos por parte daqueles que os conceberam, já que estes, através das atividades de supervisão científico-pedagógica desenvolvidas no âmbito dos dois projetos de formação de professores

acima referidos, puderam avaliar, de forma direta e com base em evidências concretas, o grau de adequação, exequibilidade e consecução dos seus próprios produtos curriculares e didáticos.

Paralelamente a estes projetos, mas também na sequência direta do *Projeto Falar Português*, surgiu um projeto de investigação & desenvolvimento que, tendo por base os interesses partilhados por membros da comunidade académica da UA e pelo próprio ME-RDTL, no sentido de monitorizar o processo de implementação do novo Currículo do ESG, acabou também por envolver, na qualidade de investigadores ou consultores, vários membros do *Projeto Falar Português*. Deste modo, permitiu-se a um número assinalável de membros das equipas de autores, através do desenvolvimento de uma atividade científica mais estruturada, continuar a acompanhar o processo de implementação do novo Currículo e a reequacionar as decisões tomadas aquando da elaboração dos vários documentos programáticos e recursos didáticos.

A participação mais ou menos estruturada/ oficial de vários membros do *Projeto Falar Português* nos projetos de formação de professores e de investigação acima referidos, ao longo de quase uma década, acabou por contribuir também, de forma notável, para um outro nível de repercussões do referido Projeto, não previstas inicialmente: para a emergência de um número assinalável de produções científicas sobre os processos de conceção e implementação do Currículo do ESG.

O processo de identificação e análise da produção científica referente ao Currículo do ESG surpreendeu-nos, desde logo, com o número de trabalhos científicos que foram produzidos sobre esta temática nos últimos oito anos. Com efeito, para além do *corpus* estabelecido para efeitos de análise nesta tese de mestrado (cf. Capítulo II, para mais informações sobre os critérios de inclusão), constituído por 24 publicações, identificamos várias dezenas de outros documentos que, correspondendo a diferentes formatos de produção científica (livros, capítulos de livro, revistas, atas, *posters*, resumos, comunicações orais, teses de mestrado e doutoramento, monografias de licenciatura, etc.), dão conta do elevado e crescente interesse, essencialmente por parte da comunidade académica (portuguesa e brasileira), mas também por parte de outro tipo de intervenientes (como, por exemplo, Agentes de Cooperação portugueses e brasileiros) ou alguns professores do ensino secundário de TL, no desenvolvimento de conhecimento científico sobre os processos de conceção e implementação do novo Plano de Estudos para o ESG. Situando-se epistemologicamente sob perspetivas muito diversas, estes estudos, para além dos propósitos específicos assumidos em cada publicação, acabam, em nosso entender, não só por concorrer para a disseminação e afirmação do referido

Currículo do ESG, ao torná-lo como objeto de análise científica, como também por aportar contributos muito valiosos para a sua (necessária) avaliação e, porventura, redefinição/ atualização.

Do ponto de vista da disseminação científica promovida pelos próprios membros do *Projeto Falar Português* em relação ao Currículo do ESG, e reportando-nos, portanto, agora, apenas aos 24 textos que constituem o nosso *corpus*, os principais resultados obtidos no âmbito desta dissertação remetem para o seguinte:

- publicações típicas do meio académico em que se movimentam os autores dos textos (que pertencem maioritariamente ao Ensino Superior ou correspondem a professores do Ensino Secundário que desenvolveram/ estavam a desenvolver estudos pós-graduados), predominando, portanto, os artigos em revistas, capítulos de livro e livros;
- produções científicas determinadas por imperativos de internacionalização, ainda que os públicos-alvos sejam predominantemente lusófonos (ou luso-castelhanos), podendo este último aspeto decorrer, por um lado, das redes de investigação e circuitos académicos nas quais se inserem os autores ou, por outro, da intenção explícita dos membros do Projeto de fazer interpelar diretamente os principais intervenientes no processo de implementação e consolidação do novo Currículo do ESG (dirigentes timorenses e parceiros internacionais – essencialmente portugueses e brasileiros – envolvidos na Cooperação para o Desenvolvimento da área da Educação), apresentando os resultados que imanam da investigação científica realizada;
- uma grande diversidade na composição e configuração das equipas de autores no âmbito desta produção científica, a qual traduz também uma diferenciação assinalável no que se refere ao investimento realizado pelas equipas das diferentes áreas disciplinares e, no seio destas, pelos autores das diferentes equipas, no que concerne à realização de investigação e respetiva disseminação científica sobre os processos de conceção e implementação do novo Currículo do ESG;
- relacionado com o ponto anterior, discrepâncias, em termos de representatividade, no que se refere às diferentes áreas disciplinares do Currículo; assim, se, por um lado, se verifica a existência de áreas sobre-representadas (como TLC, Geologia, Geografia e Química), por outro regista-se a ausência de produções científicas que versem especificamente sobre as áreas disciplinares de Inglês, CDS, História, EMQ, Física e Matemática;
- uma pluralidade de perspetivas de análise em relação ao Currículo do ESG, destacando-se, ainda assim, no conjunto dos textos do *corpus*, uma forte

tendência para: i) a intenção de divulgar/ disseminar o *Projeto Falar Português*; ii) enquadrar o Projeto nos programas de Cooperação para o Desenvolvimento que lhe subjazem; iii) justificar as opções tomadas na definição do Plano de Estudos; iv) apresentar e analisar as orientações seguidas e decisões tomadas na conceção dos diferentes Programas disciplinares e respetivos recursos didáticos; v) analisar o processo de implementação do novo Currículo, quer em termos gerais (Plano de Estudos no seu todo), quer em termos específicos (disciplinas individuais);

- um enfoque especial, por parte das publicações referentes às disciplinas de TLC e Geologia, na legitimação e consolidação das respetivas áreas disciplinares e do saber no seio da estrutura do Plano de Estudos do ESG, como resultado da ausência de tradição destas duas áreas no Currículo deste ciclo de ensino em TL;
- uma certa evolução no que se refere às perspetivas de análise adotadas, como resultado do envolvimento dos autores do Currículo nos projetos de formação de professores e de investigação a que o *Projeto Falar Português* deu origem; assim, a estudos centralizados nos processos de elaboração do Currículo sucedem-se estudos cujo enfoque remete para os processos da sua implementação.

3.3. Sobre os processos de conceção e implementação do Currículo do ESG de TL na perspetiva dos membros da equipa do *Projeto Falar Português*

Uma reflexão integradora sobre as principais conclusões a que chegaram os autores do *Projeto Falar Português* sobre os processos de conceção e implementação do Currículo do ESG – cruzando-as, portanto, também com as principais ilações retiradas da revisão sistemática da literatura realizada para efeitos de enquadramento e contextualização deste trabalho –, permite-nos identificar algumas áreas-chave que consideramos serem de fulcral relevância no âmbito de um eventual processo de redefinição, reconfiguração ou ajuste do modelo de conceção e implementação deste Plano de Estudos ou para a definição de reformas curriculares em circunstâncias idênticas às que aqui se descrevem.

Assim, no que se refere ao processo de conceção do Currículo propriamente dito, não tendo sobressaído, em momento algum, nas leituras e análises realizadas no âmbito desta dissertação, qualquer tipo de crítica negativa quanto ao nível de exigência proposto para o Plano de Estudos do Ciclo de Ensino Secundário em si, isto é, em relação ao rigor e exigência dos conteúdos

programáticos definidos e às metas de aprendizagem a atingir no final do ciclo de estudos de nível secundário para TL, os resultados apontam para dificuldades várias – algumas das quais confirmadas nas avaliações que foram feitas ao processo de implementação da nova estrutura do ESG – no que se refere à adequação das propostas curriculares e didáticas ao contexto timorense.

As dificuldades identificadas a este nível pelos autores do *Projeto Falar Português* reportam-se a uma grande variedade de aspetos, que vão desde as fragilidades científico-pedagógica dos docentes a quem se dirige o Currículo do ESG, às lacunas linguístico-comunicativas em LP de todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem (professores e alunos), aos problemas de gestão dos espaços e recursos humanos existentes (que resultam, por exemplo, na enorme dimensão das turmas e num *ratio* professor-aluno também bastante desproporcional), aos sobejamente conhecidos problemas do parque escolar timorense (com infraestruturas muito deficitárias, falta de equipamentos e materiais didáticos de apoio as atividades letivas, etc.), aos problemas relacionados com a distribuição e o acesso condicionado a materiais de apoio que permitam complementar as propostas didáticas apresentadas, entre outros.

Estas particularidades do contexto de ensino-aprendizagem timorense, que remetem, claramente, para esferas de atuação que ultrapassam o campo de ação dos autores do Currículo, condicionaram sobremaneira a conceção não só do Plano Curricular, como também, e sobretudo, das propostas programáticas de cada disciplina e as sugestões para a sua concretização nos respetivos recursos didáticos. Com efeito, não obstante a consciência revelada pelas equipas de autores em relação a estes aspetos e as várias estratégias implementadas no sentido de melhor conhecerem o contexto em que iriam atuar e de melhor ajustar as propostas à realidade de TL (ex.: através do trabalho de pesquisa realizado, do trabalho de campo desenvolvido durante as várias missões a TL, da interação com as equipas homólogas timorenses nas missões e com formandos timorenses do curso ministrado na UA, da elaboração de GP como instrumentos de autoformação para os professores, da criação de glossários extensos para professores e alunos, por forma a ultrapassar as dificuldades identificadas, ou até da simplificação da linguagem utilizada nos MA e GP), são reconhecidas, em várias publicações, as complexidades que se verificaram a este nível, e que se traduziram, por vezes, num certo desfasamento entre as propostas apresentadas e as possibilidades da sua concretização, face ao atual “estado-da-arte” do sistema educativo timorense.

Efetivamente, como pudemos analisar quer através das produções científicas do nosso *corpus*, quer através da análise que fizemos das principais

repercussões do *Projeto Falar Português* ao nível da formação de professores, não se verificaram ainda as alterações mínimas necessárias (definidas, no Plano Curricular, sob a forma de pré-requisitos) para a implementação com sucesso do novo Plano de Estudos do ESG. Não só não se verificaram, por exemplo, melhorias suficientes ao nível da diversificação e qualidade da oferta da formação inicial de professores, sobretudo nas áreas mais urgentes (como TLC, Geologia, História, Geografia e TM), como também continuam a verificar-se problemas ao nível da distribuição do serviço docente (nem sempre feita de acordo com critérios de ordem científica e pedagógica), da reabilitação e equipamento adequado das escolas, da gestão dos recursos humanos e logísticos disponíveis (ex.: diminuição do tamanho das turmas) ou ainda na distribuição atempada e organizada dos recursos didáticos disponíveis. Por além destes, outros requisitos, como a formação contínua de professores no âmbito do novo Currículo do ESG, muito embora tenha vindo, de facto, a produzir resultados importantes no que se refere à implementação dos novos Programas e recursos didáticos, têm-se consubstanciado em processos, que, para além de serem, por natureza, incompletos, necessitando de um constante investimento e desenvolvimento, têm vindo a sofrer os efeitos contraproducentes das (longas) interrupções originadas pelos (atrasos dos) sucessivos acordos de cooperação estabelecidos entre TL e Portugal. Assim, se no caso do PFICP, este projeto começou com quase seis meses de atraso em relação à implementação do novo Currículo do ESG (Martins & Ferreira, 2013c; Coordenação-Geral do Projeto, 2013; Oliveira, 2014), no caso do Projeto Formar Mais, este foi apenas iniciado um ano e meio depois do *terminus* do PFICP (Neto & Oliveira, 2018). À data da conclusão da redação desta dissertação, verifica-se precisamente a mesma situação: decorrem já seis meses do *terminus* do Projeto Formar Mais sem que esteja assegurada a continuidade da formação e do acompanhamento científico-pedagógico prestado no âmbito deste programa a todos os professores do ESG durante dois anos e meio.

A ausência de avanços em relação aos fatores externos e inerentes ao contexto de TL que condicionam a concretização do Currículo do ESG nos termos em que havia sido definido imprime, portanto, ainda de forma mais veemente, a necessidade de se repensar todo este processo de elaboração de orientações programáticas e de recursos didáticos para contextos tão peculiares e de se perspetivarem mecanismos que viabilizem a sua efetiva e eficaz implementação.

Particular destaque deve, neste âmbito e de acordo com os resultados obtidos no nosso *corpus*, ser dado à questão das abordagens de ensino-aprendizagem de línguas num contexto que, para além de ser eminentemente

plurilingue, se caracteriza pelo facto de a língua de instrução (e Língua Oficial do País), o Português, não ser dominada suficientemente (quer no domínio oral quer no domínio escrito) pela maioria dos professores e alunos, dificultando, deste modo, não só a compreensão das novas orientações programáticas, como também, e sobretudo, a sua implementação, através do uso adequado e rigoroso dos recursos didáticos disponíveis.

Na análise destas questões de ordem linguístico-comunicativa, ressalta de imediato a consciência dos autores em relação às fragilidades evidenciadas por professores e alunos neste âmbito e aos cuidados tidos pelos membros de várias equipas de autores no sentido de mitigar os problemas identificados e/ou previstos, tendo-se tornado particularmente surpreendente que as reflexões sobre estas problemáticas e estes processos surgissem em textos escritos por autores cujas áreas científicas não se relacionam com o ensino de línguas. Com efeito, para além das produções no âmbito da disciplina de TLC, que afloram algumas destas questões, as principais preocupações com problemas de ordem linguístico-didática surgem em textos da Coordenação-Geral e da área das *Ciências & Tecnologias*, tendo, na verdade, sido em produções científicas sobre as opções metodológicas tomadas no âmbito do desenvolvimento curricular das disciplinas das ciências que surgiram as referências mais explícitas e pormenorizadas às estratégias utilizadas no sentido de superar as dificuldades previstas e encontradas nos públicos-alvos (como, por exemplo, a elaboração de glossários exaustivos ou a simplificação da linguagem usada nos MA e GP, sem desvirtuar o rigor científico da informação que se pretendia veicular).

A inexistência de produções científicas no âmbito das disciplinas mais diretamente relacionadas com o ensino de línguas, como é o caso da disciplina de Português, ou a predominância do tratamento de questões de ordem literária em detrimento de questões de ordem linguístico-comunicativa nas publicações relativas à disciplina de TLC inviabilizaram uma análise mais aprofundada quer das dificuldades identificadas no processo de elaboração do Currículo, quer das estratégias que, enquanto autora dos MA e GP de Português, sabemos terem sido equacionadas e/ou implementadas, mas que, por não estarem devidamente registadas, não iremos considerar no âmbito desta dissertação, pelos motivos expostos na introdução deste trabalho.

Ficam também por explorar, por ausência de referências a este aspeto em toda a produção que constitui o *corpus* do nosso estudo, questões relacionadas com o desenvolvimento de uma competência linguístico-comunicativa alicerçada nos princípios do desenvolvimento da competência plurilingue dos sujeitos (perspetiva

assumida no Plano Curricular do ESG) e, em particular, com o recurso à outra Língua Oficial do País, o Tétum, no processo de ensino-aprendizagem neste ciclo de estudos. Com efeito, ainda que perpassa na documentação curricular do ESG uma perspetiva de ensino-aprendizagem alicerçada nos princípios do respeito e valorização da diversidade linguística e cultural, à qual deveria corresponder uma perspetiva de ensino-aprendizagem de línguas centrada no desenvolvimento de uma competência plurilingue e intercultural dos alunos, nada neste sentido aparece referido no *corpus*, nem sequer a preocupação dos autores em desenvolver conhecimentos em Língua Tétum por forma a facilitar/ otimizar o processo de elaboração dos recursos didáticos.

Por fim, uma análise sobre as dinâmicas assumidas pelas equipas de autores, ao longo da década em causa, do ponto de vista da conceção, supervisão e investigação da implementação do novo Currículo do ESG, permite-nos tecer três últimas considerações, nestas notas conclusivas, sobre os dados obtidos a partir da análise do *corpus* desta dissertação.

Por um lado, verifica-se, de facto, na maioria das produções científicas uma forte preocupação das equipas em garantir a maior conformidade possível entre os princípios enunciados nos documentos programáticos/ reguladores e as propostas didáticas apresentadas no MA e GP. Contudo, os dados obtidos a partir do nosso *corpus* não nos permitem avaliar, por si só, o grau de consecução deste objetivo em relação às diferentes disciplinas do Plano de Estudos, não só porque não dispomos de produções científicas sobre todas as áreas disciplinares do Currículo ou porque não possuímos o perfil científico que permita, com propriedade e rigor, fazer uma análise deste tipo em relação a todas as áreas curriculares, mas também porque os resultados obtidos neste âmbito não permitem generalizações sustentáveis cientificamente. Assim, ainda que três textos do nosso *corpus* abordem diretamente estas questões (textos 16, 17 e 21, na área das Ciências), evidenciando uma forte correlação entre os princípios enunciados nos documentos programáticos e a sua concretização nas propostas apresentadas nos recursos didáticos respetivos, seriam necessários mais estudos neste âmbito (e em relação às diferentes disciplinas) para se poderem tirar ilações mais fundamentadas quanto a este assunto.

Por outro lado, o trabalho articulado entre as várias equipas disciplinares, em todo o processo de elaboração do Currículo, mas, em particular, nas missões realizadas a TL, indicia, de acordo com os resultados obtidos nas produções científicas analisadas, que este se traduziu num melhor conhecimento da realidade timorense e, sobretudo, numa mais-valia para a melhor adequação das propostas curriculares e didáticas ao contexto de TL. Ainda que, como referimos, se possam

verificar problemas em termos de adequação dos documentos programáticos e didáticos à realidade timorense, terá sido, indubitavelmente, o trabalho interdisciplinar, de pesquisa e de campo posto em prática pelas equipas de autores que terá permitido ultrapassar as principais dificuldades a este nível e conseguir conceber um Currículo que, de acordo com a investigação realizada (cf. Cabrita *et al*, 2015a e 2015b), é encarado, por muitos intervenientes educativos, como sendo *seu*.

Finalmente, o envolvimento das equipas de autores nos processos de supervisão e investigação sobre a implementação do novo Currículo do ESG pode ser considerado como tendo sido determinante e fulcral para aqueles analisarem a sua prestação no âmbito da Reforma Curricular em causa e, obviamente, o grau de consecução dos objetivos a que se propuseram neste Projeto. É muito vulgar que os projetos de desenvolvimento curricular concebidos em contextos semelhantes ao de TL sejam postos em prática com fortes limitações temporais (para além dos constrangimentos de ordem diversa a que nos fomos referindo), sendo, portanto, concretizados de uma forma estanque, sem dar possibilidade aos intervenientes no processo de analisarem e refletirem sobre o trabalho desenvolvido e as consequências do mesmo. O *Projeto Falar Português*, por tudo aquilo que ficou explicitado nesta dissertação, distingue-se dos demais projetos a este nível, tendo proporcionado ou dado origem a condições excecionais para que os autores do Currículo pudessem, de forma contextualizada, fundamentada e cientificamente válida, envolver-se em processos reflexivos, investigativos e, porque não, também (auto)formativos fundamentais à avaliação da adequabilidade e exequibilidade das propostas que constam dos programas e recursos didáticos por si elaborados.

3.4. Perspetivas de (re)configuração do Currículo do ESG: sugestões e recomendações

Tendo por base as conclusões a que chegaram os autores do nosso *corpus*, mas também a revisão sistemática da literatura realizada sobre todo o processo de conceção e implementação do Currículo do ESG, como ainda as reflexões proporcionadas pelas “ausências” constatadas nestes processos de análise, propomo-nos, agora, apresentar um conjunto de sugestões/ recomendações que, em nosso entender, poderão apoiar um possível processo de reconfiguração do Currículo do ESG em TL ou a definição e implementação de futuros projetos de desenvolvimento curricular em TL ou em contextos análogos.

Assim, no que se refere à **reconfiguração do atual Currículo do ESG**, as principais recomendações/ sugestões recaem sobre os aspetos que passamos a enunciar.

1. Proceder à **revisão linguística dos documentos programáticos e didáticos do Currículo**, por forma a adequá-los ainda mais à realidade linguístico-comunicativa em LP dos principais públicos-alvos da Reforma Curricular (professores e alunos). Não advogamos, com esta recomendação, que se efetue uma “simplificação simplista” da linguagem a usar nos diversos recursos programáticos e didáticos, a qual deverá, sempre, pautar-se pelo rigor e exigência que decorrem da epistemologia do saber das áreas curriculares em que se inscrevem as propostas programáticas e curriculares, mas sim que se realize um esforço adicional no sentido de tornar os textos mais facilmente compreensíveis por parte de professores e alunos. Sugere-se que esta revisão possa ser feita por especialistas na área da LP em colaboração com os autores de cada disciplina e com a colaboração de professores timorenses, por forma a assegurar-se a qualidade e adequação científica, pedagógica, didática e linguística dos documentos.
2. **Aumentar o número, a extensão e abrangência dos glossários** de apoio à compreensão dos textos do MA e do GP. Com efeito, ainda que, no nosso *corpus*, os glossários tenham já sido referidos como uma das principais estratégias para ultrapassar as dificuldades linguístico-comunicativas (e, por vezes, também científicas) de professores e alunos, a produção científica analisada não nos permite constatar que esta estratégia tenha sido adotada por todas as disciplinas do Currículo (como vimos, há disciplinas sobre as quais não existem publicações) ou analisar o grau de profundidade e abrangência dos glossários elaborados nas várias áreas curriculares. Assim, consideramos que, numa futura reconfiguração do Currículo e face às dificuldades evidenciadas pelos diversos agentes educativos em utilizar ambos os recursos didáticos (MA e GP), seria conveniente rever, acrescentar, diversificar, melhorar e aprofundar estes glossários, podendo estes, porventura, em determinados contextos/ áreas disciplinares e sobretudo os que viessem a constar do GP, assumir uma configuração bi/multilingue, para potenciar mais facilmente a correspondência entre os conhecimentos/ conceitos que possam ter sido adquiridos pelos professores noutras línguas (ex.: *Bahasa* Indonésio) e aqueles que se espera que desenvolvam com os seus alunos.

3. Relacionado com o ponto anterior e face às enormes dificuldades detetadas no perfil dos professores e também nas condições logísticas de implementação do Currículo, sugere-se que se possa proceder à **revisão dos GP**, por forma a conferir-lhes um **cariz ainda mais autoformativo** e a apetrechá-los com **mais materiais** que possam apoiar o desempenho do professor em sala de aula. Efetivamente, ainda que tenham sido estes os princípios que, segundo os autores, tenham presidido à construção deste recurso didático, a realidade observada no terreno pelos autores dos programas não só permitiu confirmar a pertinência do modelo de GP adotado, com também realçar a necessidade de potenciar as suas valências, através da introdução de mais textos de cariz teórico (científico, metodológico, linguístico), que permitam apoiar a autoformação dos professores, mas também o reforço deste dispositivo através da inclusão de mais exemplos de planificação a longo, médio e curto prazo, de exemplos de instrumentos de avaliação, de leituras (integrais)/ atividades opcionais a realizar com os alunos, de recursos áudio (através da inclusão de CD, por exemplo) que possam apoiar/ complementar as atividades do MA, de imagens que permitam aos professores e alunos apreender conceitos desconhecidos, de glossários mais completos e abrangentes (conforme já referido), entre outros aspetos. Parece-nos também relevante, face ao exposto nos vários documentos e, em particular, ao *feedback* dado pelos professores timorenses em relação a este instrumento de trabalho, que os GP integrem o máximo possível de (cenários de) respostas às questões colocadas no MA, descrevendo, sempre que oportuno, os processos que levaram à obtenção de um determinado resultado (no caso das disciplinas das áreas das ciências), para que os professores possam perceber a lógica inerente à resolução dos exercícios e sentirem uma maior autoconfiança na sua realização com os alunos. Até que noutros domínios (como, por exemplo, a formação de professores e o apetrechamento das escolas com os recursos didáticos mínimos necessários para apoio às funções docentes) se verifiquem melhorias assinaláveis, consideramos que o investimento no GP poderá continuar a ser uma das principais vias para ultrapassar algumas das dificuldades identificadas.
4. **Adequar algumas das propostas e dos conteúdos programáticos à realidade de TL**, assim como proceder à **atualização dos respetivos recursos didáticos**. Ainda que, de acordo com o nosso *corpus*, os documentos programáticos e os respetivos recursos didáticos estejam, em termos gerais, ajustados à realidade de TL (no que se refere a temas, textos,

contextos, interesses, etc.), a verdade é que foram identificados alguns problemas a este nível, em relação aos quais urge intervir. Um dos principais problemas reside, por exemplo, na escolha do sistema operativo *Edubuntu* em detrimento do *Windows* na disciplina de TM, por questões relacionadas com as leis de “copyright”, como explicitámos. Ora, sendo assumido em TL que todas as escolas usam o sistema operativo *Windows*, esta deveria ser uma das reconfigurações do Currículo a assumir pelo próprio ME-RDTL, já que, atendendo às fragilidades do corpo docente nesta área científica, a “entropia” adicionada por esta dualidade de propostas didáticas acaba por produzir efeitos muito perversos. Por outro lado, volvidos nove anos do início da definição e elaboração do Currículo, impõe-se a atualização dos Programas e recursos didáticos de acordo com a evolução evidenciada por TL (e no mundo) nas mais diversas áreas e, obviamente, em função do conhecimento desenvolvido pelos autores dos Programas em relação à adequabilidade e pertinência das propostas didáticas apresentadas. Assim, poder-se-á considerar a possibilidade de rever/ atualizar/ adaptar as propostas de textos e atividades didáticas dos MA, na sequência do conhecimento desenvolvido sobre as dificuldades inerentes à implementação das propostas didáticas inicialmente apresentadas. Estas reflexões têm, de resto, vindo a ser realizadas por membros da equipa de autores, mas não puderam ser incluídas no *corpus* deste estudo por não terem ainda sido efetivamente publicadas – cf. por exemplo, Ramos & Oliveira (2018b), que analisaram criticamente, numa comunicação apresentada em Díli, as propostas de leitura de José Saramago presentes nos materiais pedagógicos de Português e TLC do ESG, apresentando sugestões que visam a sua otimização, complementaridade ou até substituição por atividades alternativas, mais conducentes ao cumprimento dos propósitos definidos nos respetivos Programas disciplinares. Mais uma vez, seria desejável que esta atualização pudesse ser feita pela equipa de autores do Currículo, mas integrando também membros da sociedade académica e escolar timorense, por forma a garantir a melhor adequação e cientificidade possível neste processo.

5. Atendendo às dificuldades evidenciadas por professores e alunos aos mais diversos níveis (científico, pedagógico – no caso dos professores – e linguístico), mas também aos variadíssimos constrangimentos de ordem contextual e logística verificados na implementação do Currículo, seria importante, a curto prazo, **definir objetivos e conteúdos mínimos a atingir em cada disciplina para o ciclo de estudos e para cada ano de**

escolaridade. Com efeito, até que estejam reunidas as condições mínimas para que os professores timorenses consigam com autonomia, rigor e eficácia determinar prioridades de aprendizagem a atingir pelos alunos, selecionando, adequando e produzindo os recursos didáticos que considerarem mais adequados e profícuos para os fins a que se propõem, importa, até por questões de uniformização das aprendizagens a nível nacional, definir um conjunto mínimo de metas a alcançar pelos estudantes à saída do Ensino Secundário. Esta tarefa, que se afigura bastante complexa, deveria ser assumida conjuntamente pelos autores dos programas, formadores portugueses envolvidos nos projetos de formação de professores referidos nesta dissertação e, obviamente, pelos professores timorenses do ESG, responsáveis, no terreno, pela implementação do Currículo. Julgamos que, na confluência de perspetivas que este trabalho conjunto iria maximizar, seriam indubitavelmente definidas orientações de implementação dos Programas das diferentes disciplinas mais ajustadas, no imediato, às reais necessidades e condições de atuação de professores e alunos e, por conseguinte, potenciadas verdadeiras condições de sucesso para a implementação do Currículo do ESG, a médio prazo.

6. Numa abordagem mais macro do que se encontra explicitado em algumas das produções científicas do nosso *corpus*, mas também na revisão da literatura sobre o Currículo do ESG e, naturalmente, da análise objetiva e distanciada que esta dissertação nos permitiu, levantamos a possibilidade de se **repensar a própria estrutura do Currículo do ESG**, em particular no que se refere à **carga horária** que a componente inerente a cada **ramo de especialização** comporta. Com efeito, dadas as múltiplas dificuldades que condicionam a implementação do Currículo tal como está concebido, questionamo-nos se não seria relevante equacionar uma possível redefinição da estrutura dos ramos de especialização, permitindo, por exemplo, que o aluno optasse por uma ou outra disciplina consoante os seus interesses pessoais e formativos, reduzindo-se, deste modo, a carga horária global ou, quando muito, redirecionando as horas excedentes para o reforço de competências em áreas fulcrais do percurso curricular selecionado. Esta reformulação poderia também ajudar a resolver um problema de fundo, determinado por exigências do ME-RTDL e de que a equipa de autores deu sucessivamente conta em documentos oficiais sobre a conceção e implementação do Projeto (Martins & Ferreira, 2011, 2012, 2013, 2013c), que tem a ver com a disciplina de EMQ. Com efeito, congregando conteúdos de áreas disciplinares que, por norma,

não surgem associadas, esta disciplina tem originado, como vimos, vários problemas em termos de recrutamento de professores habilitados para a lecionar, e causado um forte desconforto naqueles que são selecionados para o efeito, por não possuírem, por norma, formação de base nas duas áreas. Não só por esse motivo, mas também pelo facto de que, na realidade, estas duas áreas apontam, por norma, para vias de estudos subsequentes ligeiramente distintas, consideramos que esta disciplina poderia, por exemplo, poderia dar origem a duas áreas curriculares com estatuto próprio, como acontece na generalidade dos casos noutros países, que se transformariam em duas das opções a seleccionar pelos alunos, consoante os seus interesses.

Quanto a uma possível **reconfiguração do processo de implementação do Currículo do ESG**, destacamos as seguintes prioridades/ recomendações.

1. A necessidade de **a formação de professores preceder sempre o início da implementação do Currículo**. Como vimos, ao longo das análises a que procedemos no âmbito desta tese, nunca o processo de implementação de um novo Plano Curricular (seja do ESG ou de outro nível de ensino) foi precedido por uma atempada e abrangente formação de professores sobre as novas orientações. Na verdade, tendo ocorrido, na maior parte dos casos, de forma tardia ou concomitantemente ao processo de implementação dos *Curricula*, a formação de professores tem também sido levada a cabo de forma irregular, com interregnos vários determinados essencialmente por questões de ordem política, e sido direccionada apenas a parte dos intervenientes no processo de ensino aprendizagem (deixando-se, muitas vezes, de parte os professores “voluntários”, por exemplo), condicionando, portanto, a adesão dos professores às novas diretivas curriculares e, sobretudo, o desenvolvimento dos conhecimentos e competências necessários à implementação com rigor e eficiência dos respetivos recursos didáticos.
2. A urgência de **intensificar a formação de professores nas diferentes áreas científicas do Currículo do ESG** e também ao nível do **desenvolvimento de competências em LP**. Sendo, porventura, o aspeto mais referido em todas as produções que analisámos, esta questão afigura-se, de facto, como incontornável quando perspetivamos qualquer (re)configuração do processo de implementação do Currículo do ESG em TL. Na verdade, sendo uma premissa essencial em qualquer processo de reforma curricular, em qualquer parte do mundo, esta questão assume de tal forma contornos peculiares em

TL que escamoteá-la seria votar todo e qualquer novo Currículo ao fracasso. Assim, recomendamos que o investimento neste âmbito continue a ser feito em três frentes: i) reforço da *Formação de Formadores* levada a cabo no âmbito do PFICP (2012-2014), nomeadamente através do apoio/supervisão do trabalho que possa vir a ser feito pelos formadores timorenses que participaram nesse programa de formação; ii) intensificação, alargamento e diversificação (em termos de oferta formativa) da *Formação de Professores* ministrada no âmbito do Projeto Formar Mais (2016-2018), garantindo o apoio direto aos docentes nos diferentes estabelecimentos de ensino do País, a qual deverá, entre outros aspetos, continuar a incidir sobre os conteúdos programáticos, as metodologias de ensino-aprendizagem, competências do foro pessoal e social, a gestão e administração escolar, mas também abranger questões como o direito à educação de minorias e de grupos com necessidades educativas especiais; iii) reforço das *competências em LP* dos formadores e professores do ESG (através da implementação de programas de formação especificamente concebidos para falantes adultos, professores em exercício e atendendo às suas reais necessidades linguístico-comunicativas, sobretudo no âmbito do desempenho das suas funções, tal como aconteceu no PFICP e Projeto Formar Mais), por forma a que possam utilizar os novos Programas, MA e GP com rigor e correção e, assim, dar cumprimento, ao previsto na Lei de Bases da Educação, a implementação de um Ensino Secundário em LP.

3. A urgência de **criar cursos de formação inicial que permitam suprir as necessidades de docentes em áreas novas do Currículo ou para as quais ainda não existe oferta formativa**, como, por exemplo, História, Geografia, TLC, TM e Geologia.
4. A premência de **definir e clarificar**, junto dos dirigentes intermédios do ME-RDTL e dos professores das escolas, **critérios para apoio à decisão de escolha dos alunos em relação a cada uma das áreas de especialização disponíveis** (neste caso e, para já, *Ciências e Tecnologias* ou *Ciências Sociais e Humanidades*), em função das suas aptidões e interesses e não dos “lugares disponíveis”, determinados por questões de natureza logística e pelos recursos humanos existentes.
5. A necessidade de **dotar as escolas das condições logísticas mínimas necessárias à consecução do Plano Curricular**. Inserem-se, este âmbito, questões como a restauração dos edifícios escolares, a criação/ manutenção de infraestruturas básicas, como água, eletricidade, saneamento, o

equipamento das escolas com casas de banho, cantinas, bibliotecas, laboratórios, pavilhões desportivos, ou simplesmente mesas, cadeiras, quadros em número de exemplares necessários ao desenrolar das atividades letivas, ou ainda, por exemplo, a distribuição atempada e em número suficiente dos recursos didáticos (MA e GP) que concretizam as orientações apresentadas nos Currículos.

Por último, gostaríamos de apresentar algumas sugestões/ recomendações em relação à **definição de futuros projetos de desenvolvimento curricular em circunstâncias análogas àquelas em que se desenvolveu o Projeto Falar Português**, sugestões/ recomendações estas que surgem quer na sequência de boas práticas identificadas no decorrer do *Projeto Falar Português*, quer também como resultado dos aspetos menos bem conseguidos ou das ausências constatadas a partir das leituras realizadas. Assim, consideramos importante, aquando da definição de novos projetos de reestruturação curricular, ter em consideração:

- a) O **perfil das equipas de autores** que, à semelhança do que aconteceu com o *Projeto Falar Português*, deve ser multidisciplinar, sendo as equipas constituídas por membros com valências científicas, pedagógico-didáticas e investigativas complementares, potenciadoras de uma atuação articulada e colaborativa intra e interdisciplinas. Os dados sugerem, de facto, que a composição da equipa e as dinâmicas estabelecidas entre os seus membros terão sido fundamentais para a boa consecução do projeto de reestruturação curricular desenvolvido.
- b) Não obstante o exposto no ponto anterior, a necessidade de integrar, nas equipas de autores, **professores timorenses** que, ou *in loco* ou à distância, possam intervir de forma mais direta e sustentável no processo de elaboração dos Programas e recursos didáticos, garantindo, entre outros aspetos, uma melhor adequação dos mesmos à realidade de TL. Como vimos, nas análises apresentadas, embora esta colaboração tenha produzido efeitos positivos em algumas disciplinas e em relação a determinados aspetos (como a seleção de temas ou textos), a verdade é que, globalmente, ficou muito aquém das expectativas e dos objetivos definidos pela Equipa de Coordenação do Projeto. Seria também fundamental haver um “**elo de ligação/ ponto focal**” definido no ME do País beneficiário (neste caso, TL) que, de forma constante e célere, desse resposta às solicitações de ordem diversa da equipa de autores.

- c) A definição e implementação de mecanismos próprios que permitam aos autores conhecer melhor o contexto em que irão intervir e, conseqüentemente, adequar os documentos programáticos e didáticos às realidades com as quais se deparam. Neste âmbito, assumem particular relevância as **missões técnicas**, com todo o trabalho de campo inerente, pelo que se sugere que a metodologia de trabalho definida no âmbito do *Projeto Falar Português* possa também ser considerada no âmbito de projetos futuros/ idênticos.
- d) A indispensabilidade da elaboração de **recursos didáticos (MA e GP)** que acompanhem as orientações programáticas definidas. Como observámos, em momentos diversos desta dissertação, esta constitui, sem dúvida, umas das principais mais-valias do *Projeto Falar Português* em relação a projetos anteriores, consubstanciando-se como uma das principais garantias de implementação do novo Currículo do ESG em TL. Afigura-se, igualmente, necessário que estes materiais sejam concebidos tendo especial atenção o público-alvo a que se destinam, nomeadamente nos termos referidos acima (isto é, antecipando potenciais dificuldades e fornecendo propostas e alternativas concretas para a resolução das mesmas);
- e) A relevância de, num contexto de ensino-aprendizagem de L2 como o de TL, em que, para além do Português, existe uma outra língua oficial, haver algum tipo de **preparação prévia dos autores dos Currículos** não só no sentido de os sensibilizar para as problemáticas inerentes à **gestão do plurilinguismo em sala de aula**, como também de lhes fornecer as ferramentas linguístico-comunicativas e pedagógico-didáticas mínimas que lhes permitam interagir eficazmente com o seu público-alvo (por exemplo, nas missões técnicas) e rentabilizar os conhecimentos e competências desenvolvidas no processo de elaboração dos vários recursos didáticos.

3.5. Limitações do estudo e perspetivas futuras de investigação

O estudo a que nos propusemos no âmbito de uma dissertação de mestrado como a que nos encontramos a realizar configura-se, em si mesmo, uma limitação, já que uma análise mais aprofundada do tema, sob múltiplas outras perspetivas que importaria considerar, implicaria não só a definição de um *corpus* bastante mais abrangente – definido de acordo com outros critérios de inclusão e, por conseguinte, incorporando produções de outra natureza (como teses de doutoramento ou mestrado, por exemplo), assinadas por outros autores –, como

também a triangulação dos dados obtidos com outros que, como dissemos na introdução deste trabalho, temos ao nosso dispor, mas que, por motivos que se relacionam com a premência de evitar o enviesamento dos dados e fatores de outra natureza que não interessa no âmbito deste estudo explorar, optámos por não considerar. Assim, temos perfeita noção de que as decisões tomadas no sentido de delimitar o enfoque do nosso estudo (na definição do *corpus* e da respetiva perspetiva de análise) poderão ser questionáveis e que variadíssimas outras leituras dos dados seriam legitimamente possíveis, à luz de outros ângulos e/ou objetivos investigativos. Contudo, e retomando o mote inicial da tese, assumimos claramente os “trilhos” seguidos, “embaladas no andamento dos que vinham detrás”, e ousando, humildemente, sugerir “percursos” que outros possam querer explorar.

Assim, ocorre-nos, no final desta “viagem”, que poderia ser interessante alargar o estudo aqui apresentado a uma produção científica mais abrangente, que englobasse, por exemplo, toda a produção científica produzida sobre a Reforma Curricular do ESG em TL, incluindo autores de outras nacionalidades, produções produzidas noutras línguas e, sobretudo, produções científicas ou até “esboços de ensaios académicos” (como monografias de licenciatura, por exemplo) produzidos noutros contextos, incluindo TL. Por outro lado, seria relevante, até para se proceder à sistematização daqueles que têm sido os contributos da Cooperação Portuguesa no âmbito do desenvolvimento curricular em países de expressão portuguesa, efetuar-se um levantamento de todos os projetos desenvolvidos neste âmbito e proceder-se à análise comparativa dos mesmos, quer no que se refere às características dos produtos elaborados (Planos de Estudos e recursos didáticos), quer no que diz respeito aos modelos de conceção e implementação dos diferentes Currículos, por forma a retirar ilações sobre a qualidade e o nível de exequibilidade e consecução das propostas apresentadas. Por fim, cruzando os nossos interesses pessoais na área do ensino, formação, elaboração de recursos didáticos e coordenação-adjunta de projetos na área do Português L2 (em TL), consideramos que poderia ser interessante efetuar uma meta-análise de todos os recursos didáticos produzidos no âmbito do *Projeto Falar Português*, com vista a um levantamento sistematizado e a uma análise aturada das estratégias efetivamente postas em prática pelos membros das diversas equipas de autores no sentido de ultrapassar as dificuldades linguístico-comunicativas e científico-pedagógicas de professores e alunos. Desta análise poderiam emergir pistas importantes conducentes à elaboração de um “referencial linguístico-pedagógico-didático” de apoio à elaboração/ revisão dos diversos documentos que compõem o Currículo do

ESG em TL, que muita utilidade poderia ter em futuros projetos de reestruturação curricular neste nível de ensino.

Acreditamos que, não obstante as limitações apresentadas e as múltiplas possibilidades de análise que se pode(ria)m perspetivar a partir dos resultados aqui apresentados, este estudo fornece contributos relevantes para o conhecimento de uma área bastante recente em TL – o domínio do desenvolvimento curricular –, reunindo e pondo em confronto, pela primeira vez, um conjunto de dados e materiais que nunca tinham sido analisados sob este prisma e refletindo holisticamente sobre os diferentes aspetos e as diferentes fases em que se pode consubstanciar uma Reforma Curricular num contexto tão específico como o de TL.

BIBLIOGRAFIA

- Albuquerque, D. B. (2012). Bilinguismo e multilinguismo em Timor-Leste: aquisição, interação e estudo de caso. *PERcursos Linguísticos*, 6(2), 1-17. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/3019>
- Alves, E. (2014). *O processo de elaboração da Lei de Bases da Educação de Timor-Leste: entre a regulação nacional e a regulação transnacional*. Tese de Mestrado (não publicada), UA. Disponível em: <https://ria.ua.pt/handle/10773/14373>
- Ançã, M. H. (1999). Português – da Língua Materna à Língua Segunda: conceitos e pressupostos. *Noesis*, 51, 14-16.
- Banco Mundial (2018). *Análise do Setor da Educação em Timor-Leste. Relatório Final* (não publicado). Díli: Ministério da Educação.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Batoréo, H. (2009). A Língua Portuguesa em Timor: de que forma deve o ensino do português adaptar-se às diferentes realidades nacionais?. *Estudos Linguísticos/ Linguistic Studies*, 4, 51-62. Disponível em: <http://clunl.fcsh.unl.pt/wp-content/uploads/sites/12/2018/02/4c-hanna-batoreo.pdf>
- Batoréo, H. (2010). Ensinar português no enquadramento poliglóstico de Timor-Leste. *Palavras*, 37, 55-65.
- Bell, J. (1987). *Doing your research project: a guide for first time researchers in education and social science*. Bristol: Open University Press.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolina, M. (2005). Timor e a Língua Portuguesa. *Revista Lusófona de Educação*, 6, 179-193. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/853>
- Brito, R. H. (2010). Temas para a compreensão do atual quadro linguístico de Timor-Leste. *Ciências & Letras*, 48, 175-194. Disponível em: https://www.academia.edu/13079547/Temas_para_a_compreens%C3%A3o_do_atual_quadro_lingu%C3%ADstico_de_Timor-Leste
- Cabrita, I., Lucas, M., Capelo, A., Ferreira, A., Santos, C., Morgado, M., Martinho, M., Albergaria-Almeida, P. & Breda, Z. (2015a). *Implementar a Reestruturação Curricular do Ensino Secundário Geral em Timor-Leste: Construindo Qualidade*. Aveiro: UA. Disponível em: <http://projetotimor.web.ua.pt/wp-content/uploads/2015/06/Implementar-a-Reestruturacao-Curricular-do-Ensino-Secundario-Geral-em-Timor-Leste-construindo-qualidade.pdf>
- Cabrita, I., Lucas, M., Capelo, A., Ferreira, A., Santos, C., Morgado, M., Martinho, M., Albergaria-Almeida, P. & Breda, Z. (2015b). *Ensino Secundário Geral em Timor-Leste: Perspetivando o futuro*. Aveiro: UA. Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/16220/1/Ensino%20Secund%C3%A1rio%20Geral%20em%20Timor-Leste.pdf>
- Callahan, D. (2010). History and Shame: East Timor in Australian Fictions. *Interventions: International Journal of Post-colonial Studies*, 12 (3), 401-414.

- Callahan, D. (2014). Australian Popular Fiction and the Moral Drama of East Timor. In H. Loney *et al* (eds). *Hatene kona ba-Compreender-Understanding-Mengerti Timor-Leste* (Vol. II) (pp. 246-250). Melbourne: Swinburne University of Technology.
- Candelier, M. *et al* (2012). *FREPA – A framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures*. Austria: Council of Europe.
- Capelo, A., Pedrosa, M. A., Albergaria Almeida, P. (2013). What lessons to take from educational reforms in Asia-Pacific region? Factors that may influence the restructuring of secondary education in East Timor. In N. Popov, C. Wolhuter, P. Albergaria Almeida, G. Hilton, J. Ogunleye, O. Chigisheva (Ed.). *Education in One World: Perspectives from Different Nations*. *Bulgarian Comparative Education Society (BCES)*, pp. 91-98 (ISBN: 978-954-92908-3-7).
- Carneiro, A. S. (2010). Políticas linguísticas em Timor-Leste: tensões no campo da formação docente. *Cadernos do CNLF, Vol. XIV, 4(3)*, 3167-3179. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_4/3167-3179.pdf
- Carvalho, M. J. A. (2001). Panorama linguístico de Timor. Identidade regional, nacional e pessoal. *Camões: Revista de Letras e Culturas Lusófonas*, 14, 66-79. Disponível em: <http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/revistas-e-periodicos/revista-camoes/revista-no14-timor-lorosae.html?limit=20&limitstart=0>
- Centeno, R. & Novais, R. (Orgs). (2006). *Timor-Leste: da nação ao estado*. Porto: Edições Afrontamento
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education* (4th ed.). London: Routledge Falmer.
- Conselho da Europa [CE] (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação [QEER]*. Porto: Edições Asa
- Coordenação-Geral do Projeto (2013). *Projeto Falar Português – Reestruturação do Ensino Secundário Geral em Timor-Leste (2010-2013). Relatório final de execução* (não publicado). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Costa, M. (2015). *Valorização de espécies com valor etnobotânico em Timor-Leste*. Tese de Doutoramento (não publicada), UA. Disponível em: <https://ria.ua.pt/handle/10773/16438>
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). *Plurilingual and pluricultural competence*. Estrasburgo: Conselho da Europa
- Cunha, J. (2001). *A questão de Timor-Leste: origens e evolução*. Brasília: FUNAG/IRBr.
- Decreto-Lei n.º 21/2006, de 22 de novembro. *Lei Orgânica do Ministério da Educação e Cultura de 2006*. Disponível em: <http://www.mj.gov.tl/jornal/?q=node/1393>
- Decreto-Lei n.º 2/2008, de 16 de janeiro. *Lei Orgânica do Ministério da Educação de 2008*. Disponível em: <http://www.mj.gov.tl/jornal/?q=node/1300>
- Decreto-Lei n.º 8/2009, de 19 de maio. *Regime Jurídico dos Estabelecimentos de Ensino Superior*. Disponível em: <http://www.mj.gov.tl/jornal/?q=node/1195>
- Decreto-Lei n.º 8/2010, de 15 de fevereiro. *Plano Curricular, Regime de Implementação e Modelo de Certificação, Organização e Avaliação das Escolas Secundárias Técnico-Vocacionais*. Disponível em: <http://www.mj.gov.tl/jornal/?q=node/1043>

- Decreto-Lei n.º 16/2010, de 20 de outubro. *Estatuto da Universidade Nacional de Timor Lorosa'e (UNTL)*. Disponível em: <http://www.mj.gov.tl/jornal/?q=node/1203>
- Decreto-Lei n.º 21/2010, de 1 de dezembro. *Regime Geral de Avaliação do Ensino Superior e Criação da Agência Nacional Para a Avaliação e Acreditação Académica (ANAAA)*. Disponível em: <http://www.mj.gov.tl/jornal/?q=node/1208>
- Decreto-Lei n.º 22/2010, de 9 de dezembro. *Lei Orgânica do Ministério da Educação de 2010*. Disponível em: <http://www.mj.gov.tl/jornal/?q=node/1209>
- Decreto-Lei n.º 23/2010, de 9 de dezembro. *Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário (Estatuto da Carreira Docente)*. Disponível em: http://www.jornal.gov.tl/public/docs/2010/serie_1/serie1_no46.pdf
- Decreto-Lei n.º 4/2011, de 26 de janeiro. *Estatuto do Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação*. Disponível em: <http://www.mj.gov.tl/jornal/?q=node/1138>
- Decreto-Lei n.º 47/2011, de 19 de outubro. *Aprova o plano curricular do Ensino Secundário Geral e o respectivo regime de implementação*. Disponível em: <http://www.mj.gov.tl/jornal/?q=node/1183>
- Decreto-Lei n.º 27/2014, de 10 de setembro. *Primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 21/2010, de 1 de dezembro, que aprova o regime geral de avaliação do ensino superior e cria a Agência Nacional para a Avaliação e Acreditação Académica – ANAAA*. Disponível em: <http://www.mj.gov.tl/jornal/?q=node/5719>
- Decreto-Lei n.º 3/2015 de 14 de janeiro. *Currículo Nacional de Base da Educação Pré-Escolar*. Disponível em: <http://www.mj.gov.tl/jornal/?q=node/6510>
- Decreto-Lei n.º 4/2015 de 14 de janeiro. *Currículo Nacional de Base do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Disponível em: <http://www.mj.gov.tl/jornal/?q=node/6512>
- Decreto-Lei n.º 3/2018 de 14 de março. *Primeira Alteração ao Decreto-Lei N.º 3/2015, de 14 de Janeiro – Aprova o Currículo Nacional de Base da Educação Pré-Escolar*. Disponível em: http://www.mj.gov.tl/jornal/public/docs/2018/serie_1/SERIE_I_No_11.pdf
- Decreto-Lei n.º 4/2018 de 14 de março. *Primeira Alteração ao Decreto-Lei N.º 4/2015, de 14 de Janeiro – Aprova o Currículo Nacional de Base do Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Básico*. Disponível em: http://www.mj.gov.tl/jornal/public/docs/2018/serie_1/SERIE_I_No_11.pdf
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Diploma Ministerial n.º 13/2011, de 20 de julho. *Sistema de qualificações dos docentes Timorenses para a definição dos termos da sua integração no Estatuto da Carreira Docente*. Disponível em: <http://www.mj.gov.tl/jornal/?q=node/4999>
- Durand, F. (2011). *Timor-Leste, premier état du 3^{ème} millénaire*. Paris: Éditions Belin.
- Hull, G. (2001). *Timór-Lorosa'e – Identidade, Lian no Política Edukasionál / Timor-Leste – Identidade, língua e política educacional*. Lisboa: Ministério dos Negócios Estrangeiros, Instituto Camões.
- Hull, G. (2002). *The Languages of East Timor – Some Basic Facts*. Dili: Instituto Nacional de Linguística, Universidade Nacional de Timor Lorosa'e.

- Jerónimo, A. C. (2011). *Formação contínua de professores do ensino não superior em Timor-Leste*. Tese de Mestrado (não publicada), UA. Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/4655/1/244955.pdf>
- Leclerc, J. (2016). *L'aménagement linguistique dans le monde: Timor Oriental (Timor-Leste)*. Québec: Université Laval. Disponível em: http://www.axl.cefanelaval.ca/asieltimor_est.htm
- Lei n.º 14/2008, de 29 outubro – *Lei de Bases da Educação*. Disponível em: http://www.jornal.gov.tl/public/docs/2008/serie_1/serie1_no40.pdf
- Lourenço, S. (2008). *Um Quadro de Referência para o Ensino do Português em Timor-Leste*. Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/12420743.pdf>
- Lucas, M. & Santos, C. (2015). The integration of ICT in the new Timorese General Secondary Curriculum. *Indagatio Didactica*, 7(2), 30-42. Disponível em: <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/3523>
- Martins, I. P. & Ferreira, A. (2011). *Relatório Anual de Atividades (2010) do Projeto Falar Português – Reestruturação do Ensino Secundário Geral em Timor-Leste* (não publicado). Aveiro: UA.
- Martins, I. P. & Ferreira, A. (2012). *Relatório Anual de Atividades (2011) do Projeto Falar Português – Reestruturação do Ensino Secundário Geral em Timor-Leste* (não publicado). Aveiro: UA.
- Martins, I.P. & Ferreira, A. (2013a). A Reestruturação Curricular do Ensino Secundário Geral de Timor-Leste. Um caso de cooperação da Universidade de Aveiro no domínio da educação. In C. Morais & R. L. Coimbra (Eds.). *Pelos Mares da Língua Portuguesa I* (pp. 97-110). Aveiro: UA (ISBN: 978-972-789-393-5). Disponível em: http://blogs.ua.pt/isabelpmartins/bibliografia/CapL_17_PelosMares_IsabelMartins_AFerreira.pdf
- Martins, I. P. & Ferreira, A. (2013b). *Relatório Anual de Atividades (2012) do Projeto Falar Português – Reestruturação do Ensino Secundário Geral em Timor-Leste* (não publicado). Aveiro: UA.
- Martins, I. P. & Ferreira, A. (2013c). *Relatório Final de Atividades (2010-2013) do Projeto Falar Português – Reestruturação do Ensino Secundário Geral em Timor-Leste* (não publicado). Aveiro: UA.
- Martins, I. P. & Ferreira, A. (2015). Ensinar e Aprender em Português em Timor-Leste: O caso do Ensino Secundário Geral. In A. M. Ferreira & M. F. Brasete (eds.) *Pelos mares da Língua Portuguesa 2* (pp. 395-408). Aveiro: UA (ISBN: 978-972-789-437-6). Disponível em: https://www.academia.edu/17469187/Ensinar_e_Aprender_em_Portugu%C3%AAs_em_Timor_-_Leste_O_caso_do_Ensino_Secund%C3%A1rio_Geral
- Martins, I. P. & Ferreira, A. (2017). *Projeto Formar Mais – Formação Contínua de Professores em Timor-Leste. Supervisão Científico-Pedagógica. Relatório de Execução (2016/2017)*. Aveiro: UA.
- Martins, I. P. & Ferreira, A. (2018). *Projeto Formar Mais – Formação Contínua de Professores em Timor-Leste. Supervisão Científico-Pedagógica. 2.º Relatório de Execução (dezembro de 2017 /outubro de 2018)*. Aveiro: UA
- Martins, I. P., Ferreira, A., Oliveira, A. L., Ramos, A. M., Neto, R. J. & Pires, A. (2017). O Ensino Secundário em Timor-Leste: do Currículo à Formação de Professores. Poster apresentado no *I Fórum do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF)*, Departamento de Educação e Psicologia, UA, 5 de julho.

- Melo, S. (2006). *Emergência e Negociação de Imagens das línguas em Encontros Interculturais Plurilingues em Chat*. Tese de Doutoramento (não publicada), UA. Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1460/1/2007001006.pdf>
- ME-RDTL [Ministério da Educação da República Democrática de Timor-Leste]. (2005). *Plano do Currículo Nacional do Ensino Primário*. Díli: Direção Nacional de Currículos, Ministério da Educação e da Cultura.
- ME-RDTL [Ministério da Educação da República Democrática de Timor-Leste] (2007a). *Plano Curricular para o Ensino Pré-Secundário*. Díli: Ministério da Educação.
- ME-RDTL [Ministério da Educação da República Democrática de Timor-Leste] (2007b). *Política Nacional da Educação 2007-2012*. Díli: Ministério da Educação e da Cultura de Timor-Leste.
- ME-RDTL [Ministério da Educação da República Democrática de Timor-Leste] (2011a). *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral*. Díli: Ministério da Educação. Disponível em: file:///Users/analuisaoliveira/Downloads/PlanoCurricular_V2.pdf
- ME-RDTL [Ministério da Educação da República Democrática de Timor-Leste] (2011b). *Plano Estratégico Nacional da Educação 2011-2030*. Díli: Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.moe.gov.tl/pdf/Plano%20Nacional%20Estrategico%20da%20Educacao%202011-2030.pdf>
- ME-RDTL [Ministério da Educação da República Democrática de Timor-Leste] (2012). *Documento do Projeto de Formação Inicial e Contínua de Professores (PFICP)* (não publicado). Díli: Ministério da Educação.
- ME-RDTL [Ministério da Educação da República Democrática de Timor-Leste] (2016). *Documento de Projeto do Projeto Formar Mais – Formação Contínua de Professores em Timor-Leste*. Díli: Ministério da Educação.
- Monteiro, J. (2017). *O português em Timor-Leste: presença da língua nas salas de aula de escolas do 1.º e 2.º ciclos de Díli, Lautém, Manatuto e Bobonaro*. Tese de Mestrado (não publicada). Universidade de Aberta. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/7375/1/TMPLNM_JoseMonteiro.pdf
- Neto, R. & Oliveira, A. L. (2018). *Relatório final do Projeto Formar Mais – Formação Contínua de Professores em Timor-Leste* (não publicado). Díli: INFORDEPE/Camões, I.P.
- Nicolai, S. (2004). *Learning independence education in emergency and transition in East Timor since 1999*. Paris: International Institute for Education Planning. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000136277>
- Oliveira, A. L. (2014). *Relatório Final das Atividades 4 (ESG) e 5 (ESTV) do Projeto de Formação Inicial e Contínua de Professores (PFICP) (2012-2014)* (não publicado). Díli: INFORDEPE.
- Oliveira, A. L. & Ançã, M. H. (2009). 'I speak five languages': fostering plurilingual competence through language awareness. *Language Awareness*, 18(3-4), 403-421.
- Oliveira, A. L. & Ançã, M. H. (2011). Fostering students' plurilingual competence through language awareness – what implications for language teacher education?. In Breidbach, S., Elsner, D. & Young, A. (eds.). *Language Awareness in Teacher Education. Cultural-Political and Social-Educational Perspectives* (pp.201-220). Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Oliveira, A. L. & Ançã, M. H. (2018). Language Awareness and the Development of Learners' Plurilingual Competence. In Garrett, P. & Cost, J (eds). *The Routledge Handbook of Language Awareness* (pp. 238-256). New York: Routledge.
- Oliveira, A. L. & Pires, A. (2015). Formação Contínua em Timor-Leste no contexto do ESG – o Projeto de Formação Inicial e Contínua de Professores (PFICP). *Indagatio Didactica*, 7(2), 7-28 (ISSN: 1647-3582). Disponível em: <http://www.journals4free.com/link.jsp?l=19846601>
- Paulino, V. (2018). Currículo nacional de ensino de Timor-Leste como um problema a resolver. In S. Fonseca, M. C. Baptista & I. S. B. Araújo (Coord.). *Desafios da Educação em Timor-Leste. Responsabilidade Social* (pp. 75-96). UNTL: Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento/ Programa de Pós-Graduação e Pesquisa da UNTL.
- Pereira, T. (2015). *Manuais escolares e ensino da gramática em escolas secundárias de Timor-Leste*. Tese de Mestrado (não publicada), Universidade do Minho. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/35920>
- PNUD [Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento] (2002). *East Timor Human Development Report. Ukun Rasik A'an. The way ahead*. Díli: PNUD. Disponível em: https://www.laohamutuk.org/econ/HDI10/UNDP_NHDR_TL_2002en.pdf
- Ramos, A. M & Oliveira, A. L. (2018a). Formação e supervisão científico-pedagógica de formadores de Língua Portuguesa em Timor-Leste. Poster apresentado no VII SIELP – Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa. Braga, Universidade do Minho, 16-18 de julho.
- Ramos, A. M & Oliveira, A. L. (2018b). Propostas de leitura de José Saramago em Timor-Leste: uma análise dos materiais pedagógicos do Ensino Secundário Geral. Comunicação apresentada no Seminário Internacional “José Saramago: 20 Anos Depois do Prémio Nobel – Desafios em PLN”, Timor-Leste, Díli, Arquivo e Museu da Resistência Timorense, 16 de outubro.
- Ramos, A. M. & Teles, F. (2012). *Memória das políticas educativas em Timor-Leste. A consolidação de um sistema (2007-2012)*. Aveiro: UA (ISBN 978-989-20-2986-3). Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/233734537_Memoria_das_Politiclas_Educativas_em_Timor-Leste_a_Consolidacao_de_um_Sistema
- RDTL [República Democrática de Timor-Leste] (2002). *Constituição da República Democrática de Timor-Leste*, de 20 de maio. Disponível em: http://timor-leste.gov.tl/wp-content/uploads/2010/03/Constituicao_RDTL_PT.pdf
- RDTL [República Democrática de Timor-Leste] (2011). *Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030*. Disponível em: <http://timor-leste.gov.tl/wp-content/uploads/2011/07/Plano-Estrategico-Desenvolvimento-TL7.pdf>
- RDTL [República Democrática de Timor-Leste] (2012). *Programa do V Governo Constitucional (2012-2017)*. Disponível em: <http://timor-leste.gov.tl/?p=7569#toc334006116>
- RDTL [República Democrática de Timor-Leste] (2018). *Programa do VIII Governo Constitucional*. Disponível em: <https://www.laohamutuk.org/misc/gov8/ProgramVIII20Jul2018pt.pdf>
- Resolução Governamental n.º 3/2007, de 21 de março. Política Nacional da Educação e Cultura para 2006-2010. Disponível em: <http://www.mj.gov.tl/jornal/?q=node/1847>
- Resolução Governamental n.º 24/2011, de 7 de setembro. *Plano Curricular do 3.º CEB*. Disponível em: <http://www.mj.gov.tl/jornal/?q=node/1684>

- Roldão, M. C. (2002). Gestão Curricular na Área da História. In E. Medeiros (Coord.). *I Encontro de Didáticas no Açores* (pp. 133-145). Ponta Delgada: Universidade dos Açores. Disponível em: https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3218/1/GC_LeituraCurriculoEscolas.pdf
- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada – Conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora (ISBN: 972-0-34817-8).
- Roldão, M. C. (2013). Desenvolvimento do currículo e a melhoria de processos e resultados. In J. Machado & J. M. Alves (eds.). *Melhorar a escola. Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 131-140). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/14705/1/Desenvolvimento%20do%20curr%C3%ADculo%20e%20melhoria%20de%20processos%20e%20resultados.PDF>
- Soares, A. (2015). *Política de Línguas e Planeamento Linguístico em Timor-Leste: Língua Portuguesa e Línguas Locais no Sistema de Ensino Timorense*. Tese de Mestrado (não publicada), Universidade Aberta. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/4924>
- Soares, H. (2017). *Reestruturação Curricular do Ensino Secundário Geral em Timor-Leste: o Novo Programa do 10.º Ano de Temas de Literatura e Cultura*. Tese de Mestrado (não publicada), UA. Disponível em: <https://ria.ua.pt/handle/10773/21401>
- Soares, L. V. (2009). Ensino/aprendizagem do português no contexto plurilingue de Timor-Leste: Rola ou Lakateu? Rola e Lakateu!. In M. J. Marçalo, M. C. Lima-Hernandes, E. Esteves, M. C. Fonseca, O. Gonçalves, A. L. Vilela & A. A. Silva (eds.). *Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas. Difusão da Língua Portuguesa em contextos multilingues* (pp. 23-40). Évora: Universidade de Évora (ISBN: 978-972-99292-4-3). Disponível em: <http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slg6/04.pdf>
- Soares, L.V. (2010). Qual o papel da Língua Portuguesa em Timor Leste?. In A. B. Costa (ed.) *Congresso Portugal e os PALOP: Cooperação na área da Educação*. Lisboa: ISCTE.
- Soares, L. V. (2014). *Línguas em Timor-Leste: que gestão escolar do plurilinguismo?*. Tese de Doutoramento (não publicada), UA. Disponível em: <https://ria.ua.pt/handle/10773/12037>
- Soares, L. V. (2016). “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades”. Apontamentos para a história político-linguística de Timor-Leste. *Todas as Letras*, 18(1), 60-78. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15529/1980-6914/letras.v18n1p60-78>
- Soares, L. V. (2018). Os sinuosos caminhos das políticas linguísticas em Timor-Leste. In P. F. Pinto & S. Melo-Pfeifer (ed.). *Políticas Linguísticas em Português* (pp. 182-208). Lisboa: LIDEL (ISBN: 9789897523502).
- Soares, L. V. & Araújo e Sá, M. H. (2012). O Babel timorense – à procura das línguas que cheiram a sândalo. *REDINTER – Intercompreensão*, 4, s/p. Disponível em: <http://www.redinter-intercompreensao.eu/numeros-publies/numero-4>
- Sousa, D. (2015) Cooperação sociopolítica – perspetiva e prospetiva, Educação e Ensino. Qual o futuro da Educação em Timor-Leste?. *Povos e Culturas*, 19, 513-537.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1994). “Grounded Theory Methodology” in N.K. Denzin & Y. Lincoln (1994). *Handbook of Qualitative Research* (pp. 273-285). London: SAGE.
- Thomaz, L. F. (1994). *De Ceuta a Timor*. Lisboa: DIFEL.

- Thomaz, L. F. (2002). *Babel Loro Sa'e. O Problema Linguístico de Timor-Leste*. Lisboa: Instituto Camões.
- Thomaz, L. F. (2008). *País dos Belos – Acheegas para a Compreensão de Timor-Leste*. Lisboa: Fundação do Oriente.
- UA [Universidade de Aveiro] (2013). *Página do Projeto de Reestruturação Curricular do Ensino Secundário Geral em Timor-Leste*. Disponível em: <https://www.ua.pt/esgtimor/Default.aspx>
- UA [Universidade de Aveiro] (2015). *Página do Projeto TIMOR – Avaliação do impacte da reestruturação curricular do ensino secundário em Timor-Leste – um estudo no âmbito da cooperação internacional*. Disponível em: http://projetotimor.web.ua.pt/?page_id=105&lang=pt
- UNESCO [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization] (2003). *Education in a Multilingual World*. Paris: UNESCO. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728e.pdf>
- UNESCO [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization] (2015). *Education for All 2015 National Review Report: Timor-Leste*. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002298/229880E.pdf>
- Viegas, E. (2017). *Análise do manual de Português do 10.º ano do Ensino Secundário Geral de Timor-Leste*. Tese de Mestrado (não publicada), UA. Disponível em: <https://ria.ua.pt/handle/10773/18780>
- Walter, S. (2016). *The EMBLI Endline Evaluation Study*. Disponível em: <http://www.laohamutuk.org/educ/CAFE/EvalEMBLIFullEn.pdf>

ANEXO 1

PRODUÇÃO CIENTÍFICA (PUBLICADA) DE MEMBROS DO PROJETO FALAR PORTUGUÊS | 2010-2018

A. COORDENAÇÃO

1. **Martins, I.P.** (2018). Timor-Leste, tão longe ou tão perto? In M. H. Araújo e Sá & S. Ambrósio (org.) *H(À) Educação: rubricas de 2018*. Universidade de Aveiro: UA Editora (páginas 47-50) (ISBN 978-972-789-593-9).
2. **Martins, I.P. & Ferreira, A.** (2015). Ensinar e Aprender em Português em Timor-Leste: O caso do Ensino Secundário Geral. In A. M. Ferreira, & M. F. Brasete (eds.). *Pelos Mares da Língua Portuguesa 2* (pp. 395-408). Aveiro: Universidade de Aveiro (ISBN: 978-972-789-437-6).
3. **Martins, I.P. & Ferreira, A.** (2013). A Reestruturação Curricular do Ensino Secundário Geral de Timor-Leste. Um caso de cooperação da Universidade de Aveiro no domínio da educação. In C. Morais & R. L. Coimbra (eds.). *Pelos Mares da Língua Portuguesa 1* (pp. 97-110). Aveiro: Universidade de Aveiro (ISBN: 978-972-789-393-5).
4. **Martins, I.P.** (2013). Science Education in general secondary school in East-Timor: from research to cooperation. *Journal of Science Education*, Special Issue - Vol.14, 20-23 (ISSN: 0124-5481).

B. PORTUGUÊS

5. **Oliveira, A. L. & Pires, A.** (2015). Formação Contínua em Timor-Leste no contexto do ESG – o Projeto de Formação Inicial e Contínua de Professores (PFICP). *Indagatio Didactica*, 7(2), 7-28 (ISSN: 1647-3582).

C. TECNOLOGIAS MULTIMÉDIA

6. Lucas, M. & **Santos, C.** (2015). The integration of ICT in the new Timorese General Secondary Curriculum. *Indagatio Didactica*, 7(2), 30-42 (ISSN: 1647-3582).

D. TEMAS DE LITERATURA E CULTURA

7. **Ramos, A. M.** (2017). “Temas de Literatura e Cultura: os desafios da educação literária no sistema de ensino timorense”. *Via Atlântica*, 31, 331-346 (DOI: 10.11606/va.v0i31.119585).
8. **Ramos, A. M.** (2016). Livros para crianças em e sobre Timor-Leste: memória e identidade. In A. C. Vasconcelos de Macedo & M. Neira Rodríguez (eds.). *Literatura para a infância e juventude: Memória(s) e Identidade(s)* (pp.37-52). Tropelias & Companhia (ISBN: 9789898582508).
9. **Ramos, A. M., Almeida, A. P., Pereira, P. A. & Silva, S. R.** (2013). Temas de Literatura e Cultura: identidade e cânone no Ensino Secundário Geral timorense. Poster apresentado na *Conferência Internacional “Timor-Leste e Região: uma visão transdisciplinar”*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 19-20 julho.
10. **Ramos, A. M.** (2012). Da resistência política à libertação amorosa: eixos temáticos da poesia de Fernando Sylvan, *Ellipsis - Journal of the American Portuguese Studies Association*, 10, 165-183 (ISSN: 1935-0791).
11. **Ramos, A. M.** (2012). Literatura timorense: da emergência à legitimação. *Caderno Seminal Digital*, 18. Rio de Janeiro: Dialogarts, 149-160 (ISSN: 1806-9142).
12. **Ramos, A. M. & Teles, F.** (2012). *Memória das políticas educativas em Timor-Leste. A consolidação de um sistema (2007-2012)*. Aveiro: Universidade de Aveiro (ISBN: 978-989-20-2986-3).

E. SOCIOLOGIA

13. **Ferreira, A., Cabrita, I., Lucas, M. & Breda, Z.** (2017). A monitorização da Reestruturação Curricular do Ensino Secundário Geral de Timor-Leste: as vozes de formadores portugueses. In *Revista Lusófona de Educação*, 35, 119-135 (DOI: 10.24140/issn.1645-7250.rle35.07).

F. QUÍMICA

14. **Martins, I.P., Pedrosa, M.A., Ferreira, A.J., & Simões, M.O.** (2014). Química e educação para a sustentabilidade: fundamentos e propostas curriculares para Timor-Leste. *Educació Química EduQ*, 17, 20-29 (ISSN: 2013-1720 – eletrónico; 2013-1755 – papel).
15. Capelo, A., **Pedrosa, M.A.**, Albergaria Almeida, P. (2013). What lessons to take from educational reforms in Asia-Pacific region? Factors that may influence the restructuring of secondary education in East Timor. In N. Popov, C. Wolhuter, P. Albergaria Almeida, G. Hilton, J. Ogunleye, O. Chigisheva (Ed.). *Education in One World: Perspectives from Different* (pp. 91-98). Bulgarian Comparative Education Society (BCES) (ISBN: 978-954-92908-3-7).

G. GEOLOGIA

16. **Bonito, J., Morgado, M., Rebelo, D., Marques, L. & Soares de Andrade, A.** (2017). Propostas didáticas CTSA presentes no manual do aluno de Geologia em Timor-Leste. In P. Membiela, N. Casado, M. I Cebreiros & M. Vidal (eds.). *La práctica docente en la enseñanza de las ciencias* (pp. 117-121). Ourense: Educación Editora.
17. **Rebelo, D., Soares de Andrade, A., Bonito, J. & Marques, L.** (2012). Educação em geociências: investigação educacional e currículo de Timor-Leste. In M. H. Henriques, A. I. Andrade, M. Quinta-Ferreira, F. C. Lopes, M. T. Barata, R. Pena dos Reis & A. Machado (coords.). *Para aprender com a Terra. Memórias e notícias de geociências no espaço lusófono* (cap. 6). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra (ISBN: 978-989-26-0524-1).

H. EQUIPAS MISTAS DE AUTORES

18. **Bonito, J., Rebelo, D., Morgado, M., Gomes, C., Coelho, C., Soares de Andrade, A. & Marques, L.** (2014). Contributos da reforma curricular em Timor-Leste para a literacia do cidadão em Ciências da Terra. *Terrae Didactica*, 10(3), 436-454 (ISSN: 1980-4407).
19. Cabrita, I., Lucas, M., Capelo, A., Ferreira, A., **Santos, C., Morgado, M.**, Martinho, M., Albergaria-Almeida, P. & **Breda, Z.** (2015, março). *Implementar a Reestruturação Curricular do Ensino Secundário Geral em Timor-Leste: Construindo Qualidade*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
20. Cabrita, I., Lucas, M., Capelo, A., Ferreira, A., **Santos, C., Morgado, M.**, Martinho, M., Albergaria-Almeida, P. & **Breda, Z.** (2015, junho). *Ensino Secundário Geral em Timor-Leste: Perspetivando o futuro*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
21. Capelo, A., **Santos, C. & Pedrosa, M. A.** (2012). Educação para desenvolvimento sustentável, energia e recursos energéticos em currículos de Timor-Leste. In M. J. M. Díaz, M. S. G. Julián, M. A. G. Crespo (coord.). *VII Seminario Ibérico/III Seminario Iberoamericano CTS en la enseñanza de las Ciencias “Ciencia, Tecnología y Sociedad en el futuro de la enseñanza de las ciencias”*, Actas del Seminario, COMUNICACIONES A. Retos y debates socioambientales en contenidos CTS (CTSA), pp. 22-29 (ISBN: 978-84-7666-199-4).
22. Capelo, A., **Santos, C. & Pedrosa, M. A.** (2012). Sustainable development and cultural heritage in the new East Timor curricula. In R. Amoêda, S. Lira & C. Pinheiro (eds). *Heritage 2012 – 3rd International Conference on Heritage and Sustainable Development*. Volume 2 (pp. 1591-1598). Barcelos: Green Lines Institute for Sustainable Development (e-ISBN: 978-989-95671-8-4, ISBN: 978-989-95671-5-3).
23. **Martins, I. P., Ferreira, A., Oliveira, A. L., Ramos, A. M.**, Neto, R. J. & Pires, A. (2017). O Ensino Secundário em Timor-Leste: do Currículo à Formação de Professores. Poster apresentado no *I Fórum do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF)*. Aveiro, Universidade de Aveiro, Departamento de Educação e Psicologia, 5 de julho.
24. **Morgado, M., & Breda, Z.** (2015). The implementation of the new general secondary education curriculum in East Timor: The perspective of the Timorese students on curricular restructuring, learning and study habits. *Indagatio Didactica*, 7(2), 83-98.

Estes anexos só estão disponíveis para consulta através do CD-ROM.
Queira por favor dirigir-se ao balcão de atendimento da Biblioteca.

Serviços de Biblioteca, Informação Documental e Museologia
Universidade de Aveiro