

VICENTE PAULINO  
ALESSANDRO TOMAZ BARBOSA  
Organização



# Língua, Ciência e Formação de Professores em Timor-Leste



Unidade de Produção e disseminação do Conhecimento  
Programa de Pós-graduação e pesquisa da UNTL



# **LÍNGUA, CIÊNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TIMOR-LESTE**



**Vicente Paulino & Alessandro Tomaz Barbosa (Org.)**

**LÍNGUA, CIÊNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TIMOR-LESTE**

**Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento**

**Programa de Pós-Graduação e Pesquisa da UNTL**

**Título:** Língua, Ciência e Formação de professores em Timor-Leste

**Autores:** Vicente Paulino & Alessandro Tomaz Barbosa (Org.)

**Edição:** Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento/Programa de Pós-graduação e Pesquisa da UNTL

**ISBN** 978-989-98671-0-9

**CDU** 001, 37.

**Paginação e composição gráfica:** Vicente Paulino

**Capa:** Alessandro Tomaz Barbosa & Keu Apoema

**Ilustração fotográfica:**

Alessandro Tomaz Barbosa. Keu Apoema & Vanessa Lessio Diniz

**Impressão e acabamento:** Tipografia Sylvia Díli

**Data de Publicação:** Abril de 2016

**Local de edição:** Díli, Timor-Leste

© Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento/Programa de Pós-graduação e Pesquisa da UNTL 2016 – Todos os Direitos Reservados

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem autorização expressa do autor ou do editor.

A publicação deste livro é apoiada *pela Embaixada do Brasil em Timor-Leste e Tipografia Sylvia Díli*

Em pleno centro de Díli, completamente carbonizado, onde os prédios foram transformados em amontoados de ferros retorcidos, com destroços que continuam a cair, ameaçando quem passa, vejo um senhor contemplar da calçada o estrago sem uma lágrima, mas com uma expressão de dor profunda e surda. Ele olha para mim, encontra meu olhar desolado e diz, numa mistura de tétum e português, a frase que eu ouviria tantas vezes no Timor: “**Queimado, queimado, mas agora nosso!**”.

Forganes (2002)<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup>Trecho do primeiro capítulo do livro: *Queimado queimado, mas agora nosso! Timor: das cinzas à liberdade* de Rosely Forganés. Editora: Labortexto editorial. São Paulo, 2002. 507p.

## **Em busca de letras<sup>2</sup>**

Vicente Paulino

Abre os olhos na madrugada seguinte,  
Não encontra o raio sol, pois, não apareça no horizonte distante.  
Triste alma a quem mergulha na mente em busca da ciência,  
Recolhendo as algas no fundo do mar diante com consciência.

Ler devagar a mente para saborear palavra a palavra  
no terraço das estrofes pintadas por letra a letra.  
Inspira a inspirar-se o mar leve cheia de memória,  
Colhendo as águas do monte, fruto da sabedoria.

Elegia as folhas de areca ao papel das letras  
Frente das portas de florestas.  
Chamar a letra em música com alma da mente,  
Fixar as cores de Arco-íris antes desaparecem no presente.

---

<sup>2</sup> Este poema é resultado da inspiração do Professor Vicente Paulino que teve na leccionação da aula *Sociologia do Ensino* aos alunos do 2º ano do curso de Ensino de Língua Portuguesa da UNTL, ano lectivo 2015. Disponível em <http://emarkulturas.blogs.sapo.tl/5239.html> (acesso a 22/2/2016).

## ÍNDICE

### INTRODUÇÃO

- A produção do conhecimento científico em Timor-Leste 13  
*Vicente Paulino & Alessandro Tomaz Barbosa*

### PARTE I – LÍNGUA E ENSINO

- Os métodos de ensino da Língua Portuguesa na escola Básica Filial de Samutuaben Bobonaro, Timor-Leste 17  
*António Soares, Manuel Belo de Carvalho & Mariene de Fátima C. de Queiroga*
- O ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa em Timor-Leste: considerações de professores do Ensino Básico 25  
*Joice Eloi Guimarães & José Rosário da Costa*
- Uma Análise das Lacunas Linguísticas e Científicas do Exame Nacional de Matemática 33  
*David Raimundo*
- O Ensino da Língua Portuguesa na Universidade Nacional Timor Lorosa'e: um estudo sobre o departamento de língua portuguesa 43  
*Fernanda de Fátima sarmento Ximenes*
- A Estrutura Linguística da Língua Macassae 53  
*Lourenço Marques da Silva*
- Instituto da Língua Portuguesa da Universidade Nacional Timor Lorosa'e: missão e ação 65  
*Rui Ramos*
- A utilização do manual escolar da disciplina de Biologia no 10º ano, no decurso do processo de ensino e aprendizagem 75  
*Maria Lourdes Cardoso & Angelita Viegas.S.Ximenes*
- Erros ortográficos da Língua Portuguesa na composição de alunos do 7º ano, do 3º ciclo, do Ensino Básico em Timor-Leste 81  
*Manuel Belo de Carvalho & Cesária da Dias da Costa*

## PARTE II – FORMAÇÃO DE PROFESSORES

- A formação de professores crítico-reflexiva: pressupostos necessários ao desvelar colaborativo da prática docente 93  
*André Luís Franco da Rocha & Sylvia Regina Pedrosa Maestrelli*
- O desenvolvimento do professor no contexto da formação continuada da Língua Portuguesa no Ensino Básico (1º e 2º ciclos) 103  
*Helder Soares da Costa, Paulo Sarmento Pinto & Raquel Antunes Scartezini*
- Formação de professores da Língua Portuguesa no posto administrativo de Metinaro 111  
*Januário da Costa, Manuel Belo de Carvalho & Raquel Antunes Scartezini*
- A utilização de materiais didáticos na disciplina de Estudo do Meio da Escola Básica Central Farol – Dili 119  
*Fidélia Branco, Vanessa L. Diniz, Augustinha Soares & Alessandro T. Barbosa*
- Pedagogia Crítica do Lugar: contribuições metodológicas para o ensino em Timor-Leste 129  
*Vanessa Lessio Diniz & Maurício Compiani*
- A importância das estratégias didáticas nas aulas de Estudo do Meio 135  
*Alessandro T. Barbosa, Silvia M. Freitas, Estanislau A.s Correia & Vanessa L. Diniz*
- Formação de professores da educação pré-escolar do distrito de Dili 141  
*Eliasefa Barreto, Keu Apoema & Márcia Vandineide Cavalcante*

## PARTE III – EDUCAÇÃO POPULAR, CIENTÍFICA, E TECNOLÓGICA

- Educação Timoriana: uma proposta alternativa 155  
*Antero Benedito da Silva*
- Circulando Sentidos no PISA: Análise de Discursos sobre Ciências e Tecnologias 163  
*José Pedro Simas Filho & Suzani Cassiani*
- Educação CTS na formação de professores de Biologia em Timor-Leste 171  
*Alessandro Tomaz Barbosa & Suzani Cassiani*
- Análise comparativa sobre a potencialidade da nicotina encontrada em cigarro LA-lights e tabaco (*Nicotina tabacum* L.) cultivado 179  
*Inês do Carmo & Celina Maria Godinho*
- Uma Análise do conteúdo de práticas de Produção Animal e Biotecnologia no material didático de Biologia: A contextualização para o Timor-Leste 187  
*Aprinisius O. Castro Aste, Inês do Carmo, Mariana da Costa & André L. F. da Rocha*
- Construções de materiais didáticos no ensino de Genética em Timor-Leste 199  
*Lara Maria Aquino Guterres & Hermenegildo Ribeiro da Costa*

O andamento do programa do governo sobre “merenda escolar” para os estudantes do Ensino Básico no município de Baucau: Vemasse, Venilale, Quelicai e Ba’aguia  
*Câncio Mariano Freitas, Adelino da Silva, Áurea Soare, Francelina M. P. da Costa & David Aleixo* 205

Prevenção da doença malária: um relato de experiência na Escola Secundária Pública Geral Finantil Comoro-Díli /Timor-Leste  
*Celestina de Jesus, Rufina dos Santos, Aida Ximenes & Lara Maria Aquino Guterres* 209

Relato de experiência: divulgação científica da tipagem sanguínea (ABO/Rh) na comunidade académica da Faculdade de Educação, Artes e Humanidades – FEAH/UNT  
*João B. da Silva Pinto, Flaviana Pedro, Celestina de Jesus & Francisco Guterres Freitas* 213

#### **PARTE IV – CURRÍCULO, CULTURA E COMUNICAÇÃO**

O currículo de filosofia após reestruturação do Currículo Padrão Mínimo em Timor-Leste  
*Flávio Clementino & José Roberto Sanabria de Aleluia* 221

Arte, agência e efeitos de poder em Timor-Leste: provocações  
*Kelly Silva* 227

Haktuir aiknanoik, grupo de estudos em cultura e literatura oral  
*Fernanda de Fátima Sarmiento Ximenes, Keu Apoema, Marcia Vandineide Cavalcante* 243

Timorenses e paisagens nos cadernos de Paulo Braga  
*Vicente Paulino* 251

Desnaturalizando olhares: a importância das discussões sobre igualdade de gênero para profissionais da comunicação em Timor-Leste  
*Vanessa Lessio Diniz* 257

Crítérios de noticiabilidade nas notícias sobre capital no jornal diário  
*Lindalva de Deus Belo Assis* 265

A Contribuição das mídias na divulgação da Língua Tétum para as audiências em Díli através dos Programas Noticiosos da Rádio Timor-Leste  
*Rosa Alves* 273

**SOBRE OS AUTORES** 277



## **INTRODUÇÃO**



## A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO EM TIMOR-LESTE

Neste livro, reunimos artigos encaminhados para o *II Simpósio de Educação – Língua, Ciência e Tecnologia no Timor-Leste*, realizado durante os dias 14, 15 e 16 de abril de 2015. Trata-se de um evento realizado em parceria colaborativa, envolvendo o Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP/CAPES), a Faculdade de Educação, Artes e Humanidades (FEAH) da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL) e o Programa de Pós-Graduação e Pesquisa da UNTL. O evento foi dedicado a discussões e debates sobre diversos temas relacionados à Educação e principalmente à disseminação do conhecimento no Timor-Leste. Ainda é necessário destacar que o desenvolvimento do Simpósio contou com a valiosa parceria da Embaixada do Brasil em Díli, da Sapo.TI e do *The Dili Weekly*.

Os três dias de realização do II Simpósio representaram 72 horas e 4.320 minutos de apresentações, partilha de conhecimentos, debates e troca de ideias. Nesse espaço, surgiram novos conceitos e consolidaram-se novas ideias, que estão agrupados neste volume. Sendo assim, convido professores, pesquisadores, alunos entre outros sujeitos que se interessam pela educação em Timor-Leste a lerem esse livro com espírito de “querer saber mais”.

Destacamos que a nossa existência não pode ser justificada só pelas palavras voadas sem paragens, mas deve ser preservada pelos textos, porque o texto é uma forma de apresentar a racionalidade do ser humano que parte sempre com sentido de um algo. Assim, é com grande alegria que publicamos este livro, que é fruto de uma cooperação que move a dinâmica de aquisição do conhecimento no campo social, cultural e linguístico em prol da formação do ser humano ao longo da sua existência, pois tal como afirmou Platão: *o ser humano é verdadeiramente humano pela educação*. Acrescentamos então: (...) e pelas ideias socializadas em eventos e parcerias com instituições que têm interesses pelo o ensino e a educação.

O livro é composto por 31 capítulos, distribuídos em quatro partes: 1. Língua e Ensino; 2. Formação de Professores; 3. Educação Popular, Científica e Tecnológica; e 4. Currículo, Cultura e Comunicação. A autoria dos capítulos conta com a participação de pesquisadores timorenses, brasileiros e portugueses.

Os oito primeiros capítulos compõem o grupo temático Língua e Ensino. Esses trabalhos apresentam reflexões e discussões sobre o uso e o ensino da língua portuguesa e da língua tétum no Timor-Leste e suas funções enquanto elementos da identidade nacional timorense. A questão da língua foi discutida e interpretada de diversas formas, a fim de refletir o seu modo de utilização na educação escolar e universitária. Nesses capítulos, as pesquisas esforçam-se em apresentar os métodos de ensino da língua portuguesa utilizados pelos professores timorenses, fazendo análise das competências linguísticas desenvolvidas no processo de ensinar e aprender. Ressaltamos que todo o processo de ensino-aprendizagem é compreendido no campo linguístico; é nesse campo que a língua assume a função de coletividade em torno de sua funcionalidade, enquanto elemento primário da comunicação do ser humano na sociedade. Por exemplo, de onde você fala? Seja no mercado, na igreja, nas ruas e nas escolas, o que interessa é a fala de um ser em qualquer sítio mostrado e representado por uma língua ou mais línguas, por exemplo, o *mambae*, *makasae*, *midiki*, *makalero*, *baiqueno*, *bunak*, *kemak*, *fataluku*, entre outras.

Na segunda parte, que corresponde aos capítulos que discutem a formação de professores, encontramos obras que fazem reflexões sobre a prática do professor da escola básica, quanto à utilização de materiais didáticos e às estratégias metodológicas adotadas pelos docentes que almejam um ensino interdisciplinar e contextualizado. Nesses textos, também são discutidas questões que envolvem a formação inicial de professores nas áreas das Ciências e da Língua Portuguesa.

Na terceira parte, Educação Popular, Científica e Tecnológica, os capítulos nos revelam a importância de o ensino de ciências e tecnologia deixar de ser focado em conteúdos distantes e fragmentados, baseados em conhecimentos científicos supostamente neutros e autônomos, e passar a abordá-los de forma interdisciplinar e contextualizada, enfocando situações vividas pelos educandos em seu cotidiano. Nessa direção, o professor timorense Antero Benedito da Silva, no capítulo intitulado “Educação Timoriana: uma proposta alternativa”, ressalta a importância de uma “Educação Timoriana” como uma alternativa de luta pela libertação do povo. Não se pode ignorar a existência de uma educação popular e de saberes tradicionais e a sua respectiva influência pedagógica no combate ao analfabetismo, nas letras e na mentalidade. A educação popular e os saberes tradicionais são aculturados por um médium chamado “o lugar da experiência”, vivenciado pela “arte de contar histórias” através do “haktuir aknanoik” onde se administram as pessoas e coisas de rituais no processo de sacralização do *lulik* (significado: sagrado, tradução da língua tétum para a língua portuguesa) como ponto de partida para compreender a educação intercultural e dialógica na cultura timorense.

Finalmente, na parte que trata de “Currículo, Cultura e Comunicação” são abordadas questões envolvendo a construção e a implementação do currículo padrão mínimo estabelecido pelo Ministério da Educação, a reestruturação do currículo do Ensino Básico, Secundário e do Ensino Superior do país e a heterogeneidade da cultura timorense marcada pela arte, poesia, dança, pelo plurilinguismo das línguas maternas, das línguas de trabalho e pela coexistência da língua tétum e da língua portuguesa como línguas oficiais. Por fim, nessa última parte do livro, são apresentados dois capítulos que dão ênfase à área de comunicação e que discutem questões de gênero, a estrutura do texto jornalístico e a Rádio como meio para a promoção e o ensino da língua tétum.

Sabe-se, pois, a comunicação e a educação são duas áreas importantes na vida das pessoas, enquanto cidadãos-comunicantes e cidadãos-educadores. A caracterização dos sujeitos na comunicação e na educação inicia-se na família e desenvolve-se no ensino, escolar. Dessa forma, não se pode falar do ensino sem mencionar os professores/educadores/formadores, sem destacar os materiais didáticos disponibilizados para lecionar e sem refletir sobre as abordagens metodológicas adotadas pelos docentes, principalmente no cenário timorense, onde o conceito de formação dos professores continua a ser um objeto prioritário de estudo e de aposta para fortalecer a qualidade do ensino-aprendizagem.

Sem mais delongas, não poderíamos deixar de registrar a felicidade de publicar um livro que apresenta mais de 50% dos textos escritos por autores timorenses, totalizando um número de 38 pesquisadores. Em agosto de 2014, na Primeira Conferência Internacional sob a temática “A produção do conhecimento em Timor-Leste” realizada na UNTL, um pensamento foi recorrentemente verbalizado, principalmente pelo Professor Vicente Paulino. O professor proclamava: “Pesquisadores internacionais, façam pesquisa junto com os pesquisadores timorenses: nós também queremos escrever sobre nós”. Esse apelo foi ouvido e por meio deste livro buscamos romper com a rigidez de fronteiras epistêmicas e territoriais estabelecidas e controladas pela colonialidade do saber e poder<sup>1</sup> e abrimos espaço para a emergência de vozes, línguas, culturas e histórias do povo timorense.

Assim, este livro passa a ser um marco na história da educação no Timor-Leste no que diz respeito a participação dos timorenses como investigadores autônomos e críticos do seu país.

Vicente Paulino & Alessandro Tomaz Barbosa

---

<sup>1</sup> Formas modernas de exploração e dominação. A colonialidade do saber e poder nos revela, que, para além do legado de desigualdade e injustiça sociais profundas do colonialismo e do imperialismo (atualmente marcado pela imagem de centro-periferia), há uma predominância epistemológica do eurocentrismo sobre outras epistemes.

**PARTE I**  
**LÍNGUA E ENSINO**



# MÉTODOS DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA BÁSICA FILIAL DE SAMUTUABEN BOBONARO, TIMOR-LESTE

António Soares  
Manuel Belo de Carvalho  
Mariene de Fátima C. de Queiroga

## Introdução

Melhorar a qualidade da educação é um desafio necessário para uma abordagem global e integrada da aprendizagem que envolve professores, gestor escolar, família, comunidade e os alunos no processo de educação e socialização. O formador tem o papel de mediar o conhecimento, e a interação entre eles afeta a produção das atividades no ensino e aprendizagem. De acordo com Orlandi (1988), o professor deve estar sensível às condições e circunstâncias de aprendizagem dos alunos, pois cada aluno tem condições distintas de aprendizagem, sendo necessário a utilização de métodos de ensino apropriados, assim como a realização de atividades com materiais adequados para cada contexto.

A língua portuguesa como língua adicional<sup>2</sup>, na Escola Básica Filial de Samutuaben, em Cailaco, município de Bobonaro, Timor-Leste, tem diversas formas de ensino e métodos de atuação dos professores na interlocução do conhecimento. Dessa forma, Orlandi (1988) chama a atenção da responsabilidade do professor, em vista dos princípios para implementação dos sistemas de aprendizagem, a saber: o ensino aprendizagem conforme a necessidade, motivação, características e recursos dos aprendentes; elaboração de métodos e materiais apropriados e adequações que permitam avaliar métodos de aprendizagem. Sobre isso, “a escolha do método deve prestar atenção aos materiais apresentados, assim como os objetivos de aprendizagem, o tempo disponível, o número de alunos, conteúdos e condições de aprendizagem” (AZEREDO, 2007: 35).

O processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa precisa de preparação de temáticas, conforme o contexto. Além de dominar os métodos do ensino, o docente também deve considerar conhecimentos que podem dar suporte, além do material, que estão diretamente relacionados com os alunos no processo de aprendizagem. De acordo com o professor de língua portuguesa da Escola Básica Filial de Samutuaben, “seria necessário mais professores qualificados para criar um ambiente de aprendizagem eficaz, no processo de aprendizagem, de modo que os resultados da aprendizagem dos alunos estejam em um nível ideal” (José Borges, 2014).

A implementação de lições nas escolas para atingir o nível de sucesso no processo educacional deve ter em vista a variedade de propósitos e diferentes características dos materiais. A perspectiva da aprendizagem contextual e colaborativa se faz pertinente para essa discussão. Aprendizagem contextual é um conceito que ajuda o professor a relacionar o conteúdo a ser estudado com as situações do mundo real e incentiva os alunos a fazerem conexões entre o conhecimento que ele tem ao conhecimento adquirido e, assim, aplicar o contexto familiar e comunitário. Além dessa, a aprendizagem colaborativa pode proporcionar oportunidades para facilitar as práticas de aprendizagem. Para investigação desse método, existe uma análise mais profunda que identifica as diferenças no desempenho dos alunos na

---

<sup>2</sup> Tendo em vista o contexto multilíngue no Timor-Leste, a língua portuguesa, apesar de ser uma das línguas oficiais, não é língua materna e, portanto, considerado língua adicional nesse trabalho.

instrumentalização da língua portuguesa. Nem todos os métodos podem ser aplicados em determinados materiais, a seleção é fundamental para atingir os objetivos da aprendizagem.

Com base nas descrições acima, o interesse na realização dessa pesquisa está na análise desses dois tipos de aprendizagem, a contextual e a colaborativa (*Contextual Teaching and Learning*). Um conceito de aprendizagem entre o material ensinado aos alunos em situações do mundo real e incentivo na conexão entre os seus conhecimentos e sua aplicabilidade na vida e no cotidiano. Assim, esse trabalho está orientado na avaliação metodológica dessas aprendizagens, no nível do 6<sup>o</sup> ano, da Escola Básica Filial de Samutuaben. Dessa forma, pretende-se questionar os métodos tradicionais de ensino em língua portuguesa, como língua não materna, nas diversas ciências, no contexto multilíngue, especificamente, nessa escola de Samutuaben, sob a hipótese de uma reformulação dos conteúdos. E assim, problematizar os materiais específicos utilizados nas aulas do Ensino Fundamental, de acordo com o Currículo Nacional vigente em Timor-Leste. De acordo com a pesquisadora do Centro de Estudos Comparatistas, da Universidade de Lisboa, Maria Lurdes (1986) “o ensino de língua não-materna, nessa medida, releva-se pertinente e até desejável quanto aos conteúdos e competências linguísticas nas aulas de Português”. A preocupação consiste na articulação dos conteúdos e competências da educação para a cidadania, visto que aprender o idioma e encontrar as melhores formas de integração social são processos concomitantes e complementares.

De acordo com Mendonça (2003: 35-47), língua é um fundamental instrumento de acesso ao conhecimento. No plano oral e escrito, a formalização do ensino é norteada pela relação do rigor e exigência na perspectiva linguística. Nesse sentido, a estruturação dos diferentes conceitos entre a aprendizagem contextual e colaborativa, se faz necessária nesse trabalho como abordagem metodológica para fins acadêmicos, em especial, a abordagem do ensino em língua portuguesa. Tendo em vista o contexto apresentado, outro fator relevante, diz respeito ao modelo de ensino da língua portuguesa, como língua não-materna, adotado nas escolas internacionais. O sistema de ensino nacional, do básico ao secundário, nem sempre pode proporcionar aos filhos de estrangeiros, aulas de português como língua adicional. A existência dessas aulas em regime de apoio<sup>3</sup>, nem sempre promove meios para as fazerem funcionar. De forma geral, os alunos são integrados nas aulas de Português e, quando possível, são-lhes lecionadas aulas complementares à proficiência dessa língua como língua não-materna.

O estudioso Suhrkamp, (1990: 11-47) defende que o propósito do ensino e aprendizagem no contexto multilíngue e multicultural é dos aprendentes se comunicarem nessa língua para “satisfazerem as suas necessidades”<sup>4</sup>. Ora, perante um grupo de pessoas que querem aprender outra língua, o ensinante deve ter consciência das razões que os levam ao desejo de aprender. A base dessa interação deve passar, necessariamente, por compreender o ensino de uma língua estrangeira como uma descrição das emoções que resultam da comunicação (ou tentativa de) numa outra língua.

Do ponto de vista educativo, a adoção da ideia de que o ser humano tem capacidade de selecionar, assimilar e processar as informações, atribuindo a elas significados, supõe mudança significativa no modo de compreensão do processo de ensino-aprendizagem. O aluno apresenta-se com uma bagagem de conhecimentos, capacidades e destrezas prévias, além de uma ideia pré-formada acerca da escola, do professor, assim como da atuação desse no exercício da profissão. Traz também consigo as crenças, valores e seus modelos mentais acerca da sua realidade. O aluno constrói o seu conhecimento, porém nunca o faz só. Tal processo de construção justifica a importância que tem a influência decisiva do professor, assim como certa “carga social, que também são produtos da atividade e do conhecimento

---

<sup>4</sup>Multilíngue e multicultural significa utilizar o grupo para realizar atividades com modelos de materiais e o conhecimento das pessoas.

humano registrados socialmente”. (COLL; SOLÉ, 1996:120). Consideramos ainda que os conhecimentos prévios trazidos pelos alunos são vistos como elementos norteadores para a interpretação de informações recebidas, assim como também “contribuem para selecionar e organizar os diversos significados relacionados, que o aluno passa a estabelecer frente a um novo conteúdo a ser apresentado”. (Margono, 2001: 135). Conforme Carrara (2004), *apud* Maia, (2005: 1), “a aprendizagem contextual e colaborativa resulta da ação conjunta entre o educador ou parceiro mais experiente e aquele que aprende”. Essa afirmação reforça a opinião de Dillenbourg, (1999), que define o termo aprendizagem colaborativa como “uma situação em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas” (p. 01). Para entender melhor o significado da aprendizagem colaborativa é preciso saber que esse processo acontece através da interação.

A estudiosa Fátima Clemente, (1988: 11-47), fala da necessidade de diversificar metodologias que efetive a eficácia progressiva da aprendizagem e promova a abertura para que o aluno tenha interesse e pré-disposição para inovações. Esses podem ser indicativos relevantes para o sistema motivacional cooperativo, frente as práticas pedagógicas alternativas de vários campos do conhecimento. Perrenoud (1988: 07) aponta que ainda existem docentes que não se concebem espontaneamente como “conceptores - dirigentes<sup>5</sup>” de suas situações de aprendizagem. Podemos entender que, enquanto o professor praticar uma pedagogia magistral e pouco diferenciada, ele assume sua incapacidade de domínio frente às próprias situações de aprendizagem, às quais submetem seus alunos. O autor ainda ressalta claramente que, para organizar e dirigir situações de aprendizagens é necessário tempo para o professor expandir seus repertórios educativos, no âmbito do novo paradigma educacional. Cabe, portanto, acrescentar nesse tópico a contribuição de Angélica Alves (1996) ao discorrer sobre as perspectivas do ensino:

A valorização da construção do conhecimento pelo aluno, sujeito idiossincrático, inserido em situações contextuais concretas, transportando informações e saberes a ter em conta e valorizados, passa a ser crucial para a aprendizagem, cabendo lhes uma responsabilidade acrescida e cujo envolvimento cognitivo, atitude é responsável para a mudança de ideias, através de (re)construções sucessivas. (...) O aluno tem de passar a desempenhar papéis que o conduzem a atitudes de responsabilidades partilhada e cooperativa, quer com o professor, quer com os seus pares, que lhes permitem valorizar as suas capacidades de intervenção e de assumir vários papéis ao longo do trabalho investigativo. (ALVES, 1996: 24-27).

Outro aspecto que merece destaque, no âmbito do processo ensino-aprendizagem, é a diferença significativa na construção e re-construção do conhecimento científico, em relação a capacidade do aluno perceber e refletir sobre seu próprio processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Boruchovitch (1996: 25-34), é viável ajudar os alunos, nesse processo reflexivo, por meio de um ensino que adota diversas estratégias na sua prática pedagógica, e que tem sido cada vez mais reconhecido pelos educadores. Essa nova dimensão de ensino abrem-se perspectivas para potencialização da aprendizagem, permitindo ao aluno ultrapassar barreiras pessoais e ambientais.

Acreditamos também em uma superação, sobretudo, da alienação, embora a superação dessa não seja um estado absoluto, mas uma conquista desigual e permanente, decorrente das diferenças individuais. Pesquisas nas áreas de práticas educacionais e didática das ciências, apontam a necessidade de repensarmos as formas de abordagens do conteúdo, podendo proporcionar ao aluno a utilização de suas diversas estratégias de aprendizagem e ampliar sua rede de significados, consequentemente, o seu próprio desenvolvimento intelectual.

---

<sup>5</sup>Conceptores-dirigentes são indicativos relevantes para o sistema motivacional cooperativo, frente a práticas pedagógicas alternativas de vários conhecimentos, inclusive dos professores.

## **Os métodos de ensino e as aprendizagens**

A aprendizagem é um componente educacional da ciência em relação à finalidade e interação de materiais de referência<sup>6</sup>. O método de aprender também é um evento individual, no caso de mudanças de comportamento, como resultado da experiência individual. Além disso, Slamento (1995, p. 2), define o esforço individual como “uma nova mudança de comportamento resultado da experiência particular na interação com meio ambiente”.

De acordo com Gagne (2003), “a aprendizagem é um processo que organiza a mudança de comportamento como resultado da experiência” (p. 13). Em outras palavras, a aprendizagem é o processo pelo qual o comportamento foi cultivado ou alterado por meio de treinamento ou experiência. Uma série de atividades para obter a mudança de comportamento como resultado de experiências pessoais, na interação com o meio ambiente em relação ao cognitivo, afetivo e psicomotor.

### **Realização da aprendizagem**

O sucesso na aprendizagem pode ser obtido quando cada indivíduo se esforça para fazer uma atividade que se baseia na necessidade e desejo de cumprir, o que seria para Djamarah (1994: 22), a “conquista do resultado”.

Os resultados obtidos na forma de impressões resultam na alteração do indivíduo, por meio das atividades de aprendizagem. O sucesso na aprendizagem que tem uma sugestão é a avaliação do progresso educacional dos alunos em tudo que foi aprendido do conhecimento e habilidade com competências estabelecidas após a avaliação relacionada com a escola. O sucesso na aprendizagem é o resultado da avaliação educacional sobre o progresso dos alunos e após a atividade de aprendizagem em sala de aula. (DJAMARAH, 1994: 22),

A realização da aprendizagem deverá causar mudanças na aquisição do conhecimento, compreensão, habilidades e atitudes. Para entender melhor os procedimentos metodológicos do ensino de Língua Portuguesa como língua não materna, será considerada as quatro competências da língua: fala, compreensão, leitura e escrita.

A realização do ensino de língua está intimamente ligada aos objetivos traçados no planejamento didático. Decorre a ideia de que o trabalho desenvolvido na aula de língua portuguesa deverá estar, sobretudo, centrado em práticas para desenvolvimento das competências envolvidas na comunicação. Tal orientação está a nível das modalidades de uso do idioma, agrupadas na compreensão (ouvir, ler) e na produção (falar, escrever), ora na consideração do funcionamento da língua como domínio da disciplina.

### **A Língua Portuguesa e o contexto multilíngue no Timor-Leste**

De acordo com os documentos oficiais do Ministério da Educação de Timor-Leste (2002-2005), a língua portuguesa e a língua tétum são línguas oficiais e precisam ser utilizadas no ensino das matérias escolares. Entretanto, elas coexistem em território nacional com muitas outras línguas que, não raro, também estão presentes em contextos diversos na mediação docente, no que diz respeito a fala, compreensão, escrita e leitura.

---

<sup>6</sup>Tem em vista a aprendizagem como componente educacional em relação aos equipamentos que implementam o Ensino Básico.

Entre as razões de ordem cultural e histórica, a escolha do Português como língua oficial correspondeu ao reconhecimento dessa língua como função importante na estrutura gramatical e lexical da Língua Tétum, e consequentemente, inclusão do país na Comunidade dos Países em Língua Portuguesa–CPLP. Desse modo, a preocupação para reformulação do ensino e questões de aprendizagem problematizaram certas práticas tradicionais. Nesse sentido, apontamos algumas reflexões acerca dos dois tipos de aprendizagem contempladas nesse trabalho, a contextual e colaborativa.

O processo de aprendizagem contextual considera a experiência dos alunos, especialmente da vida em comunidade. De acordo com Viena Sanjaya (2008: 255) existem três coisas que precisam ser entendidas na aprendizagem contextual e que as estratégias de ensino devem priorizar, a saber: (1) a utilização de vários materiais didáticos, (2) incentivo aos alunos na descoberta da relação entre o material que está sendo estudado e situações da vida real, na relação da experiência escolar e cotidiana; e (3) incentivar os alunos a aplicarem o conhecimento em suas vidas, aprender ou orientar estratégias sobre processos padrões.

Consoante a isso, Viena Sanjaya (2008: 256), classifica quatro características no ensino contextual como estratégias de aprendizagem (*contextual teaching and learning*): (1) a aprendizagem é um processo existente de ativação do conhecimento então pode ser separada do conhecimento que foi aprendido, (2) a compreensão de novos conhecimentos adquiridos não é para decorar, mas para entender; (3) a atenção para o conhecimento e experiência adquirida deve ser aplicada na vida do estudante; dessa forma, (4) é necessário refletir estratégias de desenvolvimento do conhecimento.

A implementação do modelo *contextual teaching and learning* em sala de aula visa desenvolver um aprendizado autônomo e significativo, que seja possível a construção do próprio conhecimento. É importante salientar que as atividades de consulta e a formação de meios para realização de uma aprendizagem em grupo são fundamentais para uma avaliação reflexiva. Dessa forma, o caminho percorrido por esse método de aprendizagem segue também desafios.

Apontamos como vantagem a motivação dos alunos em virtude do material didático relacionado a vida cotidiana, participação ativa da aprendizagem e reflexão sobre a modelagem e configuração dos meios e recursos. Entretanto, um dos percalços seria, por vezes, a relação de temáticas ou conteúdos de forma contextualizada com a diversidade circunstanciada.

Já o método colaborativo, num conceito mais amplo, consiste no trabalho coletivo e participativo e inclui o professor como parte integrante do aprendizado, não apenas o instrutor do ensino. De acordo com Sri Anitah (2008: 33), a aprendizagem colaborativa não é apenas a colaboração entre os alunos de um grupo regular, “mas um trabalho em conjunto no intuito de alcançar determinados dos objetivos”. O pesquisador Agust Suprijona (2009: 54) define a aprendizagem colaborativa como uma “filosofia sobre a responsabilidade pessoal e respeito pelos outros”.

Com base no exposto, professor e aluno são envolvidos no alcance do conhecimento por meio dos conteúdos de língua portuguesa, numa relação interlocutória. Desse modo, a aprendizagem irá mobilizar os estudantes na vida em comunidade. O pesquisador Sri Anitah (2008: 34) menciona três elementos importantes na aprendizagem colaborativa: (1) o aumento do conhecimento em grupo; (2) o desenvolvimento do sentimento de comunidade entre os alunos e a capacidade de percepção e gerenciamento das diferenças de opiniões, e (3) a autonomia no posicionamento individual também no intuito de solucionar problemas em todo o ensino. Nesse sentido, as habilidades de ensino e trabalho em conjunto, num pré-esforço, revertidos em cada habilidade usada e implementação de grupos, formam indivíduos responsáveis pelas atividades em sala de aula. De acordo com Ribeiro (2005), os contextos da aprendizagem estão sob um novo cenário de instabilidade macro econômica e traz novos desafios, mas os desafios de sempre ainda persistem. A busca por produtividade continua mais forte do que nunca e o imperativo da inovação jamais foi tão importante. Novas pressões têm se acumulado: gerar valor em um

ambiente de maior incerteza e com maior restrição de recursos; garantir competitividade sem abrir mão do compromisso com a sustentabilidade; organizar um ambiente estimulante ao mesmo tempo aumentar o nível de exigência por qualidade e resultados, que claramente existem nas empresas, nos profissionais e na capacidade de aprender.

Na aprendizagem colaborativa, de acordo com Beto Valle (2010: 25), o trabalho em conjunto é necessário para alcançar objetivos. “Dentro da sala de aula, se diz estar a trabalho” para a construção do conhecimento. O trabalho participativo em que propunha maneiras diferentes de organizar grupos pode desenvolver atividades com desempenho de trabalhos que lhes dariam a aprendizagem de alguns conteúdos através de discussões, análises, reflexões, leituras compartilhadas e, assim, promover efeitos na aprendizagem de forma democrática.

## **A Língua Portuguesa e o sistema de avaliação da Escola Básica Filial de Samutuaben**

Com base na Direção Nacional de Currículo Escolar, o objetivo da aprendizagem é que os alunos compreendam e ampliem a visão de mundo para que possam aplicá-los além das aulas de língua portuguesa, na comunidade e na vida secular.

Sobre as garantias do Currículo estão as responsabilidades de decisão sobre os assuntos curriculares de todos os níveis de ensino, competindo-lhe, entre outros aspectos: coordenar a elaboração dos planos e dos respectivos estudos preparatórios; elaborar os programas escolares para os vários níveis de ensino e formular planos de intervenção; coordenar e avaliar o desenvolvimento de planos educativos, ao nível pedagógico e didático; assegurar a adequação dos planos de estudo e dos programas escolares aos objetivos do sistema educativo e à diversidade cultural e social do país, participar na definição das orientações que regulam a elaboração e aprovação dos manuais escolares. Além desses, prepara normas e critérios de avaliação das aprendizagens, assim como exames nacionais, incluindo a elaboração das provas e a avaliação do processo.

O sistema de avaliação dos docentes da Escola Básica Filial de Samutuaben, vai além de provas, trabalhos e outras atividades formais. A análise dos professores consiste na observação multidimensional e na auto-avaliação dos alunos. O professor de língua portuguesa, do 6º ano, José Borges, atua assim há seis anos. Ele fez um diagnóstico das capacidades de escrita e comunicação dos estudantes e declarou a importância de sempre mantê-los informados sobre o que será desenvolvido. Diariamente ele coloca a programação da aula no quadro e descreve os conteúdos a serem trabalhados, as atividades e objetivos da aula. As crianças verificam no caderno o que foi estudado e se a aprendizagem dos conteúdos foi realmente efetiva, “dessa maneira, eles reconhecem progressos e dificuldades”, explica José Borges. A auto-avaliação é realizada de duas maneiras: oral e escrita, e acontecem no final de cada trimestre e diz respeito a todas as disciplinas. A aluna Laís Ventura, por exemplo, admitiu que não gostava de falar em Português pois se sentia insegura. Trabalhadas as dificuldades, a situação mudou: “hoje sinto que sou capaz de realizar atividades que pareciam muito difíceis” (LAÍS VENTURA, 2014).

No término da aula, o docente compara a auto-avaliação das crianças com seus registros. “Se a diferença for gritante, posso não estar olhando para a criança como deveria”, reflete, o professor Borges. As questões que, na opinião da turma, não foram aprendidas serão retomadas em atividades diferenciadas. Os que já atingiram determinado objetivo também participam com interesse, de acordo com esse professor.

## Considerações finais

Os resultados da breve observação do ensino da língua portuguesa na turma 6<sup>o</sup> ano, da Escola Básica Filial Samutuaben, Cailaco-Bobonaro/2014 parece não ser uma realidade apenas dessa escola no país. Entre outras dificuldades, as enfrentadas pelos alunos no processo de ensino e aprendizagem diz respeito ao domínio do uso da língua portuguesa tanto na oralidade, leitura, escrita, quanto dos conhecimentos explícitos e gramaticais, tanto nas aulas de língua portuguesa quanto em outras disciplinas.

Os professores e os alunos cumprem a demanda da Lei de Base do sistema educativo e da Constituição da República Democrática Timor Leste, e introduz as línguas oficiais, como língua de instrução no ensino e aprendizagem em sala de aula. Entretanto, a escassez de ambientes linguísticos favoráveis para comunicação em língua portuguesa interfere no desempenho e competências da língua na comunicação diária, fora da sala de aula e, muitas vezes, na própria escola.

Como mediador do conhecimento, o professor deverá incentivar a participação ativa dos alunos nas aulas e nas atividades de aprendizagem, afim de despertar o interesse ao aprendizado tanto da língua portuguesa, quando da utilização dessa língua no ensino de outras disciplinas. Além disso, a integração da família e da comunidade como parte do processo de formação e conscientização do aluno é de fundamental importância para o processo de socialização. Aos alunos urge autonomia linguística da língua portuguesa, assim como a prática do aprendizado correspondente aos domínios da oralidade, leitura, escrita e compreensão, para a então inclusão nas demandas ofertadas no mercado de trabalho.

A participação do Estado se faz necessária na promoção de estruturas físicas e materiais que contemplem a valorização da formação contínua dos profissionais da educação e disponha de centros de estudo e pesquisa, assim como promova a informatização das escolas e condições dignas para o exercício da educação.

## Referências bibliográficas

- ALVES, Angélica (1996). *Aprender Achievement Competência*. Surabaya: National Business.
- AZEREDO, Francisco (2007). *Estratégias de aprendizagem no ensino fundamental*. Publishers Universidade Aberta: Lisboa.
- BORUCHOVITCH, Evely (1996). *Aprendizagem: Processos Psicológicos e o Contexto Social na Escola*. São Paulo: Cadernos de Pesquisa.
- COLL, César & SOLÉ, Isabel (1996). A interação professor/aluno no processo ensino e aprendizagem. In: COLL, César, PALACIOS, Jesus. E MARCHESI, Álvaro. (Org). *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. Psicologia e educação. Porto Alegre: Artes Médicas.
- CLEMENTE, Fátima (1988). *Porto da área*. Portugal: INDICAP Profissional.
- CURRÍCULO Nacional (2010). *Language Center, 4ª Edição, Ministério da Educação Nacional*.
- DILLENBOURG, Pierre. (1999). What do you mean by collaborative learning? In P. Dillenbourg (Ed) *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*. Oxford: Elsevier.
- DJAMARAH, B, S (1994). *Aprender Ativamente Competência Docente*. Surabaya: National Business.
- GAGNÉ, François (2003). Transforming Gifts into Talents: The DMGT as a Developmental Theory. *High Ability Studies*, (S.l.), v. 15, n. 2.
- LOURDES, Maria (1996). *A Aprendizagem no Ensino fundamental em Timor-leste*. Lisboa: Universidade Lisboa.
- MARINA, Di Carrara. (2004). *The italiana stone industry*.
- Margono, o carrga de *Estratégias humano e registados do socialmente* (2001, p. 135)

- MENDONÇA, Alberto (2003). *Estratégias de aprendizagem no ensino fundamental: Aprendizagem Cooperativa*. Surabaya: Biblioteca Learning.
- ORLANDI, Eni (1998). *Interpretação. Autoria, Leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes.
- PERRENOUD, Philippe (1998). *Avaliação dos Estabelecimentos Escolares: um Novo Avatar da Ilusão Cientificista?* Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Universidade de Genebra 1998. Trad. de Luciano Lopreto. In: *Idéias* (Fundação para o Desenvolvimento da Educação, Sao Paulo, Brasil), " *Sistemas de Avaliação Educacional*", n° 30, pp. 193-204. Disponível em: [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1998/1998\\_49.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_49.html).
- RIBEIRO, Casio (2005). *Educação para as crianças com dificuldades de aprendizagem*. Editora Reservados.
- SUHRKAMP, Verlag (1990). *Populism and constitutional review in Germany School*. PTPabelan.
- SLAMENTO, (1995). *Educação para as Crianças com dificuldades de aprendizagem*. Jakarta: ASDI Supremo Satya.
- SANJAYA, Viena (2008). *Criando um Modelo de Aprendizagem do Ensino criativo e eficaz*. Jakarta: Terra Alfabetização.
- SUPRIJONA, Agust (2009). *Aprendizagem Cooperativa*. Surabaya: Biblioteca Learning.
- VALLE, Beto (2014). *Desempenho Movido a Conhecimento*. Palestra realizada na AmCham Porto Alegre em junho de 2014.

# O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TIMOR-LESTE: CONSIDERAÇÕES DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO<sup>1</sup>

Joice Eloi Guimarães  
José Rosário da Costa

## Introdução

A República Democrática de Timor-Leste apresenta uma multiplicidade linguística que é resultado da coexistência de línguas que, devido a fatores histórico-sociais, perduram na sociedade timorense – as línguas oficiais: o tétum e o português; e as línguas de trabalho: a língua indonésia e a língua inglesa<sup>2</sup>.

A Língua Portuguesa, doravante LP, passou a configurar como língua oficial no país em 2002. Essa opção provocou, dentre outras ações, a emergência da inserção da disciplina de LP nos currículos escolares de Timor. Porém, os professores timorenses que lecionam essa disciplina nas escolas por vezes não possuem formação específica na área, o que se torna um problema no desenvolvimento do trabalho docente. A dificuldade desses professores deve ser vista tendo no horizonte desse olhar o percurso histórico de Timor-leste. Quando a Indonésia invadiu o país, em 1974, a LP foi proibida de ser utilizada e foi promovido o uso da língua do invasor, o *Bahasa Indonésio*. Por conta disso, os professores formados nesse período têm dificuldade de falar e ensinar a LP e àqueles que obtiveram sua formação na língua do antigo colonizador, Portugal, foram proibidos de utilizá-la nesse período.

Considerando que a efetivação de propostas presentes no currículo prescrito nos processos de ensino e aprendizagem realizados nos ambientes escolares requer a informação/formação de seus agentes, dado que elas se estabelecem em teorias e práticas muitas vezes desconhecidas pelos profissionais da educação, neste trabalho pretendemos discorrer sobre os apontamentos de professores timorenses acerca de suas práticas com o ensino de LP nos ambientes escolares de Timor-Leste.

Por meio dessa discussão visamos relacionar à importância da formação inicial e continuada em Língua Portuguesa na prática desses professores e interpretar suas falas com base em fatores internos e externos à língua, como a dificuldade inerente ao processo de aprendizado de uma língua não materna e os elementos históricos que influenciam nos processos educacionais realizados em Timor-Leste. Para tanto, na próxima seção apresentamos uma breve contextualização acerca do ensino de LP em Timor. Em seguida é discutido o conceito de formação de professores e seu desenvolvimento no contexto timorense. Apresentamos ainda os caminhos percorridos para o desenvolvimento desta pesquisa, bem como a opção metodológica que norteia nosso olhar sobre os dados. Por fim, são realizadas as etapas de interpretação e análise dos dados e apresentadas as considerações finais da pesquisa.

## O ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste

Como língua oficial de Timor-Leste, juntamente com o Tétum, a LP figura no ensino obrigatório do país, como pode ser visto na Lei de Bases da Educação de Timor-Leste (LEI n.º 14/2008) em seu Artigo

---

<sup>1</sup> Este trabalho utiliza dados coletados no desenvolvimento da Monografia intitulada "Formação continuada de professores de Língua Portuguesa no distrito de Dili", que será apresentada como requisito para a conclusão do curso de Formação de Professores da Universidade Nacional de Timor-Lorosa'e (UNTL).

<sup>2</sup> Além das línguas supracitadas, em Timor-Leste verifica-se a presença de mais de vinte línguas nativas e vários dialetos. (CHOUPINA; RIBEIRO, 2012).

8.º: "As línguas de ensino do sistema de ensino timorense são tétum e o português." Ou seja, o ensino de LP deve ocorrer junto ao ensino do Tétum. No que diz respeito ao ensino básico, objeto de estudo desta pesquisa, a Lei de Bases da Educação garante no Artigo 12.º que entre os objetivos desse nível de ensino está a garantia de domínio dessas duas línguas. Essas prescrições vão refletir no currículo dirigido às escolas, ou seja, na prática docente dos sujeitos que atuam nos ambientes educativos do país. Contudo, é preciso ressaltar a distância que há entre aquilo que está presente no currículo prescrito, organizado em contextos extraescolares e o que ocorre na sala de aula.

O professor, como mediador das ações didáticas, exerce papel fundamental na concretização de propostas que se inserem na prática educativa. Por conta disso, merece lugar de destaque quando se pensa em conteúdos e metodologias de ensino de LP em Timor, haja vista as peculiaridades dessa língua como objeto de ensino no contexto timorense.

O que se observa é que muito dos professores timorenses que estão nas salas de aula não tem formação em LP e, inclusive, apresentam muitas dificuldades em relação a essa língua, o que dificulta seu trabalho pedagógico. Afinal, é sabido que o docente precisa conhecer aquilo que ensina. Sendo assim, observamos uma lacuna no que diz respeito à formação desses profissionais.

Reflexo disso e de um conjunto de outros elementos é o ensino de LP em Timor-Leste, cujo caminho é marcado por avanços e recuos. Tal movimento se constrói, sobretudo, pela influência de fatores externos à língua – àqueles que compõem o contínuo movimento histórico e social de um povo. Com base nesse percurso histórico, em Timor, como aponta Brito (2010, p.183),

a língua portuguesa nunca chegou a tornar-se língua normal de comunicação oral, nem língua de contato entre etnias diferentes – papel que sempre coube ao tétum. Manteve, via de regra, o caráter de língua clerical, administrativa e de cultura; embora sua função seja relevante no plano interno, articulando a unidade cultural por meio de uma pequena elite de letrados nativos e, no plano externo, procurando associar a cultura local ao universo lusíada.

Dessa forma, quando se pensa no ensino de LP nos ambientes educativos de Timor é preciso levar em conta que se trata do ensino de uma língua que não é a língua utilizada cotidianamente pelos timorenses, não é a língua materna desse povo. De acordo com Ançã (1999), é preciso ter em conta esse quadro e utilizar-se da língua materna do aluno como estratégia que auxilia o desenvolvimento da língua que se deseja ensinar.

É inegável que o conhecimento do funcionamento da língua materna do aluno ou do grupo linguístico a que pertence [...] é um apoio importante. Este conhecimento não implica que o professor fale fluentemente essa e outras línguas, mas que saiba reconhecer as zonas conflituosas (sintáticas, léxico-culturais, etc), a fim de encaminhar o aluno a ultrapassar as suas dificuldades específicas [...] (ANÇÃ, 1999, n.p).

Sendo assim, a multiplicidade linguística presente em Timor-Leste não pode ser ignorada quando se pensa em ensino de LP ou de outra língua na escola. Como aponta Soares (2014), a escola como espaço de socialização vai repercutir a multiplicidade linguística presente em Timor-Leste, ou seja, multiplicidade que constitui, em parte, o repertório linguístico (plurilíngue) dos alunos. Essa multiplicidade está presente no contexto escolar. Constitui as interações que ali se desenvolvem. Se pensarmos o ensino de LP em Timor deixando de lado esse elemento linguístico estaremos retrocedendo no que diz respeito à aquisição e desenvolvimento de uma língua não materna. Afinal, este processo não se dá por exclusão de uma língua em detrimento da outra, e sim por meio de estratégias que se utilizem das línguas que o aluno já domina como instrumento para se chegar à língua meta.

## Formação de professores em Timor-Leste

O ofício do professor configura-se como um aprender contínuo, ou no mínimo, uma discussão contínua. Os cursos que visam formar esses profissionais, em suas modalidades inicial e continuada, necessitam, portanto, estar em constante discussão no intuito de auxiliar os professores na compreensão de seu papel no contexto histórico-social em que se dá o desenvolvimento de suas atividades. Para compreender o histórico da formação de professores em Timor-Leste é preciso retomarmos algumas informações dos períodos coloniais e as dificuldades enfrentadas após a independência, em 1999.

De acordo com Reis (2011), no período do colonialismo português, foram abertas duas escolas para a formação de professores em Timor. Naquela época, a formação era dada em Língua Portuguesa e seguia um currículo construído em Portugal. Durante a ocupação Indonésia, a formação de professores foi realizada em *bahasa* indonésio e o currículo agora se espelhava naquele utilizado na Indonésia. Nesse período foram abertas escolas de formação de professores, sendo duas escolas públicas, três escolas privadas católicas e uma escola de ensino superior.

Esses dois momentos marcam profundamente o que se constrói como formação de professores em Timor e refletem no processo de ensino-aprendizagem realizado nas escolas no momento atual. Ainda, segundo Reis (2011), os professores, que antes da invasão indonésia lecionavam em LP, no período da ocupação passaram a trabalhar em outros setores. Já os docentes que iniciaram sua prática no período da ocupação e que foram formados no idioma indonésio, enfrentam atualmente dificuldades de integração ao novo sistema e a língua oficial de ensino, o Português.

Vemos, portanto, que é fundamental, no desenvolvimento do sistema educativo de Timor-Leste, que os profissionais que atuam nas escolas estejam aptos, ou seja, sejam formados tendo em vista a obrigatoriedade da LP nos ambientes de ensino.

Na Lei de Bases da Educação vigente em Timor-leste, no que se refere à formação de professores, encontramos no artigo 49º, além da formação inicial de nível superior, espaço destinado à formação contínua:

que complementa e actualiza a formação inicial, numa perspectiva de formação permanente, suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais relevantes e a possibilitar a modalidade e a progressão na carreira, assim como a requalificação na mesma carreira (TIMOR-LESTE, 2008, p. 2655-2656).

É preciso, portanto, compreender o atual momento no que se refere à educação em Timor-Leste como um processo cujos resultados serão visíveis em longo prazo. Contudo, seu desenvolvimento não pode ocorrer à margem dos sujeitos que medeiam as prescrições e a sala de aula, os professores.

## Metodologia

Para a realização desta pesquisa, na qual objetivamos analisar as considerações de professores da Escola de Ensino Básico nº 4 Culu-Hun acerca da sua prática pedagógica com a LP, entrevistamos dois professores atuantes nas turmas de 6º ano (2º ciclo) que trabalham com a disciplina de Língua Portuguesa no ensino básico de Timor-Leste. Os dados produzidos a partir dessas entrevistas serão confrontados àqueles presentes em documentos consultados e que constam nas seções anteriores deste trabalho.

Na fase de coleta dos dados, optamos por realizar uma entrevista do tipo semi-estruturada. A entrevista semi-estruturada assemelha-se a uma conversa informal, pois apesar de haver um conjunto de questões previamente definidas, o pesquisador tem a possibilidade de modificá-las de acordo com a sua temática de interesse. De acordo com Laville e Dionne (1999, p. 188), esse tipo de entrevista constitui-se

de uma “Série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento”.

As perguntas constantes na entrevista foram elaboradas tendo como foco o programa curricular utilizado nessas turmas, os conteúdos trabalhados na disciplina de LP e demais elementos constantes na prática pedagógica dos sujeitos entrevistados. Abaixo elencamos as três perguntas dirigidas ao professores:

1. Quais são as dificuldades que o senhor(a) enfrenta no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa?
2. No seu ponto de vista, como é que os alunos podem melhorar o domínio da Língua Portuguesa na sala de aula?
3. Quais são os métodos e estratégias que o senhor(a) utiliza no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa com suas turmas de 6º ano?

As respostas obtidas foram transcritas e compõe o *cópus* de análise desta pesquisa. Optamos por transcrevê-las de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa. De posse desses dados, utilizamos, como recurso metodológico, a análise de conteúdo, que se constitui como metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. De acordo com Moraes (1999), este tipo de metodologia permite a interpretação de mensagens e possibilita o conhecimento mais profundo de seus significados. Esse mesmo autor propõe cinco etapas constitutivas do processo da análise de conteúdo:

1. Preparação das informações: serve para identificar as diferentes amostras de informação a serem analisadas. Para isto é preciso realizar a leitura de todos os materiais e decidir quais deles efetivamente estão de acordo com os objetivos da pesquisa;
2. Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades: momento de definição da unidade de análise (conjuntos de informações que tenham um significado completo em si mesmas);
3. Categorização ou classificação das unidades em categorias: estabelecimento de categorias, o qual deve seguir um conjunto de critérios: As categorias devem ser válidas, exaustivas e homogêneas. A classificação deve ser exclusiva e consistente, buscando-se produzir um número reduzido de categorias;
4. Descrição: momento inicial de comunicação dos resultados do trabalho, de expressar os significados captados e intuídos nas mensagens analisadas;
5. Interpretação: permite, juntamente com a descrição, compreender o fenômeno que constitui objeto de estudo e fazer o investigador chegar à sua explicação e podendo mesmo em alguns casos, fazê-lo chegar a formas de previsão.

As etapas 1, 2 e 3 referidas foram realizadas em uma fase de pré-análise, configurando-se como momento que possibilitou as etapas que serão detalhadas na seção a seguir, a descrição e a interpretação dos dados.

## **Análise dos dados**

Nesta seção apresentamos a análise dos dados coletados na escola através da entrevista realizada com dois professores que lecionam nas turmas de 6º ano. Buscamos, por meio dessa análise, mostrar as considerações de professores acerca de sua prática com a LP no ensino básico de Timor.

A primeira pergunta que fizemos diz respeito ao sujeito professor e sua percepção sobre a prática docente que desenvolve, sobretudo, as dificuldades que enfrenta nesse processo:

*Quais são as dificuldades que o senhor (a) enfrenta no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa?*

As duas professoras entrevistadas – que aqui denominaremos professora da turma A e professora da turma B – apresentaram uma dificuldade em comum: a falta de materiais didáticos, como o livro de Língua Portuguesa. A professora da turma B disse, inclusive, o que ela procura fazer para superar essa dificuldade:

Professora da turma B: *Não têm materiais didáticos como o livro de Língua Portuguesa para facilitar o processo de ensino-aprendizagem, então eu uso a minha estratégia ou método para facilitar para os alunos.*

A professora da turma A, além da falta da material didático, mencionou como dificuldade para realizar sua prática a má infraestrutura do espaço destinada às aulas. Professora da turma A: [...] *outra dificuldade também é a sala de aula que não há boas condições, por exemplo, mesas, carteiras, quadro, portas e janelas também são as dificuldades.*

Chama atenção primeiramente que nenhuma das duas professoras mencionou que tem dificuldade com a LP, seja para comunicação ou como objeto de ensino. Para compreender tal resposta é preciso considerar a faixa etária dessas duas docentes: uma tem 58 anos e a outra tem 62 anos. Esse dado é relevante se considerarmos o histórico de Timor-Leste e o seu reflexo no atual quadro educacional do país. Podemos supor, por meio da idade dessas docentes, que sua formação se deu em um período anterior à invasão indonésia, ou seja, sua formação foi realizada na língua do antigo colonizador, Portugal. Dessa forma, ambas apresentam um bom domínio do português, o que auxilia sobremaneira a prática pedagógica com essa língua.

Em relação às outras dificuldades mencionadas, a falta de livro didático e as más condições de infraestrutura dos espaços onde se realizam as aulas, consideramos que, em parte, cabe ao governo de Timor-Leste a responsabilidade por modificar esse quadro. Contudo, é preciso considerar também a história de Timor-Leste. O país passou por uma grande crise no setor da educação e que atingiu diretamente, dentre outros aspectos, a infraestrutura das escolas. Ao deixar o país, em 1999, as tropas indonésias queimaram e destruíram as escolas que havia no território timorense.

Essas considerações nos permitem inferir que muitas vezes a dificuldade enfrentada pelos docentes, como no caso que verificamos nesta pesquisa, não é causada por fatores internos à língua, ou seja, por dificuldades em trabalhar com a LP. E sim por fatores externos à língua, mas que afetam diretamente o processo de ensino-aprendizagem.

A segunda pergunta que fizemos para as duas docentes da escola de Ensino Básico nº 4 Culu-Hun foi centrada no aluno: *No seu ponto de vista, como é que os alunos podem melhorar o domínio da Língua Portuguesa na sala de aula?*

Ao analisarmos as respostas dadas a essa pergunta, observamos uma diferença entre as respostas das professoras. A professora da Turma A, ao discorrer sobre a maneira como o aluno poderia melhorar o domínio da LP, atribuiu ao próprio aluno a responsabilidade pelo seu aprendizado:

Professora turma A: *No meu ponto de vista, para melhorar a sua capacidade para aprender os alunos na Língua Portuguesa eu acho que eles próprios têm que ter todo interesse de aprender, então eles sabem e sabem melhor, mas o aluno que um dia vem e outro dia falta então não vai apanhar nada daquilo que a professora dá. Ele não pode apanhar por isso ele não pode saber.*

Já a professora responsável pela turma B trouxe para si mesma essa responsabilidade:

Professora da turma B: *No meu ponto de vista eu tenho que fazer qualquer maneira para os meus alunos dominarem bem a Língua Portuguesa [...] eles não compreendem bem a Língua Portuguesa então a professora tem que ter o princípio para eles melhorar bem a Língua Portuguesa.*

Podemos afirmar que as duas professoras apresentam diferentes respostas devido às concepções e métodos de ensino que empregam em suas aulas. Enquanto a professora da turma A centra seu processo de ensino na figura do aluno, a professora da turma B o centra no professor. Chama atenção que nessas falas o processo de interação professor-aluno é ignorado.

Na entrevista fizemos também uma pergunta sobre como as professoras desenvolvem a sua prática pedagógica na disciplina de Língua Portuguesa:

*Quais são os métodos e estratégias que o/a senhor(a) utiliza no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa com suas turmas de 6º ano?*

A professora da turma A disse que utiliza na sala de aula aquilo que ela aprendeu na universidade, no curso de Bacharelato. Além disso, é importante ressaltar, como já mencionamos aqui, que ela aprendeu a LP antes do período da invasão indonésia.

Professora da turma A: [...] *eu ainda utilizo o método que eu aprendi antes da guerra para aplicar aqui.* Essa professora, anteriormente, disse caber ao aluno o interesse em aprender, porém como resposta a essa terceira questão, quando questionada acerca dos métodos que utiliza, ela disse que procura meios para o aluno aprender.

Professora da turma A: *Se os alunos não compreendem aquilo que professora dá **tenho que procurar os meios para que os alunos possam perceber e compreender bem aquilo que a professora dá.***

Perguntamos se ela utiliza, em sua prática pedagógica, algum material didático. Como resposta, a professora disse que, pelo fato de não possuir material didático, sua estratégia é fazer fotocópia do material utilizado no ano anterior com a turma de sexto ano e reaproveitá-lo com a turma atual.

Professora da turma A: *Não temos [material didático] por isso nós tiramos fotocópia de exames anteriores e então mudamos frases porque não temos materiais didáticos sobre três disciplina como Língua Portuguesa, Estudo do Meio e Matemática.*

Não cabe a nós julgarmos a estratégia adotada pela professora, porém, podemos perceber que sua atitude gera uma estabilização no conteúdo e método utilizados no ensino, desconsiderando, nesse caso, a transitoriedade e heterogeneidade dos sujeitos aprendentes. Consideramos que cabe ao setor responsável, no caso o Ministério da Educação de Timor-Leste, disponibilizar aos docentes os recursos necessários à realização de sua prática.

Além disso, faz-se necessário também a oferta de cursos de formação continuada voltados, sobretudo, aos métodos de ensino de LP, pois, no caso observado nesta pesquisa, as professoras não apresentam dificuldades relacionadas à língua, contudo ao serem questionadas sobre os métodos que utilizam houve, em suas respostas, elementos que nos permitem inferir que este conceito não está bem claro para estas docentes.

Em relação a essa pergunta, a professora da turma B disse como ela realiza sua prática pedagógica elencando etapas, nas quais observamos objetivos e propostas, e não apenas o método que utiliza:

1. Pesquisar a participação dos alunos;
2. Fazer uma maneira para motivar a interligação e a criatividade de cooperação;
3. Introduzir no meu cotidiano assunto de interesse e conhecimento dos alunos;
4. Utilizar a minha técnica para diminuir o trabalho na minha sala de aula;
5. Atividade em grupo e fazer pesquisa;
6. Fazer pequeno desenho para que eles possam desenvolver uma ideia sobre a construção do desenho;
7. Debate entre a professora e os alunos.

A professora fala ainda que procura desenvolver sua prática de forma democrática, em que é importante a participação dos alunos. Diz que sua prática está centrada no aluno e que promove a pesquisa e a experimentação em sala de aula.

Professora da turma B: *Então participação dos alunos, centrado nos alunos e atividade participativas e mais inclusivas [...] primeiro dá observação para que eles possam analisar e depois compreender e dar informação.*

Em relação ao uso do material didático, a professora da turma B disse que é sua responsabilidade preparar o plano de aula e criar o seu trabalho didático, usando a sua criatividade. Podemos dizer que a resposta da professora é decorrente da já mencionada falta de material didático em resposta a primeira pergunta da entrevista.

Nesse ponto percebemos mais uma diferença na prática dessas duas professoras que utilizam métodos diferentes pra suprir a falta do material didático. A professora da turma A utiliza fotocópia de materiais anteriores, enquanto a professora da turma B diz usar a sua criatividade para produzir seus materiais.

Essas distintas estratégias utilizadas pelas duas docentes integrantes desta pesquisa nos fazem refletir sobre a importância do professor e das escolhas que esse sujeito faz no processo de ensino-aprendizagem. O professor é elemento fundamental nesse processo e suas ações vão guiar o desenvolvimento do aprendizado dos alunos.

## Considerações

O atual quadro educacional de Timor-Leste reflete o histórico desse país. No período de ocupação indonésia, de 1975 até 1999, todas as escolas foram queimadas e destruídas. Após a independência, em 1999, houve um movimento de reconstrução dos setores afetados, como a educação. Contudo, podemos dizer que esse movimento avança muito lentamente.

No caso desta pesquisa, vimos que a língua não é a principal dificuldade das docentes, pois elas estudaram em LP, no período anterior à ocupação indonésia. Porém, vimos que os fatores externos à língua, como a infraestrutura e a falta de recursos didáticos, são citados como empecilhos para o desenvolvimento da prática pedagógica. Ou seja, Timor-Leste ainda precisa de muitos recursos porque, mesmo quando os docentes sabem a LP, eles acabam por enfrentar outras dificuldades.

O docente, as concepções e métodos que utiliza, fazem a diferença no processo de ensino-aprendizagem. Suas escolhas pedagógicas vão orientar os rumos das aulas. No caso desta pesquisa, a língua não é uma dificuldade para as professoras, mas é para os alunos. Sendo assim, cabe aos docentes, com o devido respaldo do governo, seja por meio de recursos ou cursos de formação continuada, desenvolver meios para que os alunos melhorem o domínio da Língua Portuguesa.

## Referências

- ANÇÃ, Maria Helena. Da língua materna à língua segunda. *Noesis*. nº 51, julho/setembro, 1999. Disponível em: <<http://area.dgidc.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe51/dossier1.htm>> Acesso em 19 de fevereiro de 2015.
- CHOUPINA, C. M.; RIBEIRO, I. Desenvolvimento de competências comunicativas em português L2: o caso de Timor-Leste. In.: TEIXEIRA E SILVA, R.; YAN, Q.; ESPADINHA, M. A.; LEAL, A. V. (orgs.). *III SIMELP: A formação de novas gerações de falantes de português no mundo*. 2012, p. 16-27.
- BRITO, R. H. P. *Ciências & Letras*, Porto Alegre, n. 48, p. 175-194, jul./dez. 2010 Disponível em: <<http://seer1.fapa.com.br/index.php/arquivos>> Acesso em 19 de fevereiro de 2015.

- LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. Em busca de informações. In:\_\_\_\_\_. *A construção do saber: manual de metodologia em ciências humanas*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. p. 165-195.
- MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, 1999, p. 7-32
- REIS, Reis Maria Francisca Soares dos. (2011) *A co-oficialidade da Língua Tétum e da Língua Portuguesa: um desafio para a formação de professores de Timor-Leste*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Dissertação apresentada à faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2011.
- SOARES, L. M. M. C. V. P. *Línguas em Timor-Leste: que gestão escolar do plurilinguismo?* Tese (Doutorado em Educação) – Tese apresentada à Universidade de Aveiro, 2014.
- TIMOR-LESTE. (2008). Lei n.º14/2008 de 29 de Outubro – Lei de Bases da Educação. Disponível em:<<http://www.jornal.gov.tl/?mod=artigo&id=1453>> Acesso em 30 de janeiro de 2015.

# UMA ANÁLISE DAS LACUNAS LINGUÍSTICAS E CIENTÍFICAS DO EXAME NACIONAL DE MATEMÁTICA

David Raimundo<sup>1</sup>

## Introdução

Os mecanismos de avaliação são imprescindíveis em qualquer sistema de educação formal. Os especialistas na área da Educação têm concluído que garantir o rigor desses mecanismos de avaliação é fundamental para assegurar a qualidade do sistema:

A avaliação é uma componente crítica da instrução que, se usada de forma adequada, pode contribuir para alcançar os objetivos centrais dos currículos. O impacto das decisões relativas a como e quando avaliar o conhecimento e a performance dos estudantes não deve ser subestimado (CASE; SWANSON, 2003: 9).

A avaliação está intimamente ligada aos objetivos da aprendizagem. A avaliação deve resultar de um plano de ação sistemático para medir a aprendizagem real e o progresso dos estudantes. A avaliação permite que os estudantes, os pais e os professores obtenham informações válidas relativas ao progresso dos estudantes. Também providencia feedback útil para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem (TORRES *et al.*, 2009: 2).

Conclui-se a partir das citações apresentadas que devemos encarar os mecanismos de avaliação como parte integrante e fundamental do sistema de educação. No contexto do desenvolvimento do sistema educativo de Timor-Leste importa também refletir acerca da forma como os alunos são avaliados e importa garantir que a avaliação feita constitui uma forma rigorosa e justa de aferir as competências dos estudantes. É neste âmbito que se insere o presente artigo.

Este artigo nasceu a partir de um pedido do professor Cesário Oliveira, a quem expressamos o nosso agradecimento, para que elaborássemos uma resolução detalhada do Exame Nacional de Matemática do Ensino Secundário Técnico-Vocacional do Ano Letivo 2014. Este exame, tal como a generalidade dos Exames Nacionais de Timor-Leste, é constituído por 50 perguntas de escolha múltipla. Ao resolvermos o exame concluímos que 7 dessas perguntas de escolha múltipla não apresentavam a resposta correta entre as quatro opções disponíveis. Este problema originou uma análise mais profunda das lacunas e inconsistências do exame e é essa análise que aqui apresentamos.

O propósito desta análise é dar um pequeno contributo, de forma construtiva, para a melhoria do sistema de ensino e aprendizagem de Timor-Leste. Importa referir que este é um trabalho aberto a críticas, complementos e correções. É pelo esforço coletivo e pela reflexão coletiva que juntos construímos o presente e o futuro de Timor-Leste.

---

<sup>1</sup> Correio eletrónico: davidraimundo84@gmail.com. O autor está disponível para receber questões ou complementos ao seu trabalho e também para fazer chegar aos potenciais interessados o enunciado do Exame Nacional sob análise.

## Avaliação através de Perguntas de Escola Múltipla

O Exame sob análise tem a particularidade de ser constituído exclusivamente por Perguntas de Escolha Múltipla (PEM). Por um lado, devemos reconhecer que a utilização de PEM é hoje prática comum em diversas disciplinas e em diversos graus de ensino e são inegáveis os seus benefícios como ferramenta para assimilação de conhecimentos. McDermott *et al.* (2013) apresenta o resultado de um estudo que aponta para tais benefícios. Eis a conclusão desse estudo: a realização frequente de questionários de escolha múltipla ou de resposta rápida por parte dos alunos melhora a sua performance posterior nos testes de avaliação, pois contribui para a retenção de informação. Por outro lado, trata-se aqui não apenas da utilização de PEM como ferramenta didática, mas como ferramenta única de avaliação dos estudantes num momento de avaliação de extrema importância por assinalar o findar do Ensino Secundário.

Na literatura existente sobre o recurso a exames constituídos por PEM reconhecem-se vantagens e desvantagens desta opção quando comparada com o uso de perguntas de desenvolvimento (PD). A principal vantagem prende-se com a facilidade de correção e com os ganhos económicos que daí advêm: as PEM exigem menos tempo de correção e menos recursos humanos despendidos nessa tarefa. Também os estudantes podem preferir a avaliação através de PEM, pois este tipo de avaliação anula a subjetividade da correção e da cotação que o avaliador atribui. Por outro lado, alguns autores apresentam críticas que apontam para a existência de limitações dos testes constituídos por PEM. Baseamo-nos em (TORRES *et al.*, 2009: 8-9) para listar algumas das críticas mais comuns:

- As PEM só medem a capacidade de memorização e não dão liberdade de resposta para medir habilidades cognitivas mais complexas;
- as PEM abrem a porta à aleatoriedade, pois os alunos podem adivinhar a resposta correta mesmo sem ter conhecimentos sobre a matéria que está a ser avaliada;
- as PEM têm tolerância-zero, ou seja, um pequeno erro do aluno pode conduzi-lo à resposta errada e a uma cotação nula, mesmo que a sua abordagem e o seu raciocínio estejam corretos;
- as PEM são artificiais quando comparadas com os problemas que surgem na vida real, uma vez que, num contexto quotidiano ou profissional, os problemas não vêm, em geral, acompanhados de uma lista de soluções alternativas.

Não existe consenso relativamente à validade destas críticas, havendo muitos autores que as consideram equivocadas. De facto, podemos afirmar que o ponto 2, uma crítica prevalecente no senso-comum, trata-se de uma falácia: num exame de PEM o aluno pode até adivinhar corretamente algumas respostas, mas a probabilidade de obter uma nota final positiva recorrendo apenas às respostas aleatórias é ínfima e diminui consoante o número de PEM for maior. Os cálculos apresentados em Torres *et al.* (2009: 9) sustenta a conclusão de que esta crítica é equivocada.

No que diz respeito a analisar a validade das outras críticas, importa restringir a reflexão à disciplina de Matemática. Com isto, assumimos que a adequação do recurso às PEM como método de avaliação pode variar de disciplina para disciplina. A Matemática é uma disciplina com características próprias que merece, neste assunto, um tratamento específico.

### A Escolha Múltipla e a Matemática

A utilização de PEM como forma de avaliar os conhecimentos dos estudantes de Matemática tem sido objeto de muita pesquisa e as conclusões dessas pesquisas não são consensuais. O estudo da National Mathematics Advisory Panel - NMAP - (2008) dos Estados Unidos da América apresenta a seguinte conclusão favorável à utilização de PEM:

O Painel examinou a literatura existente acerca das propriedades psicométricas dos itens de resposta aberta quando comparados com os itens de escolha múltipla. As evidências na literatura científica não suportam a hipótese de que o formato de resposta aberta, e em particular de resposta curta, mede aspetos diferentes de competências matemáticas em comparação com o formato de escolha múltipla. (pp. 60)

Porém Shepard (2008) defende que esta conclusão é errada e que os diferentes formatos de teste só medem as mesmas competências matemáticas se forem desenhados cuidadosamente para serem praticamente idênticos, ou seja, se consistirem em questões que são na sua essência iguais, sendo a única diferença a disponibilização ou não de opções alternativas. O autor apresenta uma tabela que resume os resultados de 16 pesquisas comparativas entre o formato PEM e outros formatos (pp: 605). Segundo o autor, esta tabela aponta para uma conclusão diferente daquela que é apresentada pelo NMAP: as competências que podem ser avaliadas através de PEM são limitadas e a opção por perguntas de outros formatos gera diferenças na performance dos alunos. Uma conclusão interessante para a qual Shepard aponta é para a maior capacidade que as estudantes do sexo feminino têm perante PD em comparação com as PEM.

Esta breve pesquisa bibliográfica ilustra a divergência de posições quanto à eficácia das PEM como método de avaliação na disciplina de Matemática. Tendo em conta estas divergências, podemos afirmar que ainda não existe uma ciência absolutamente estabelecida e sistematizada em torno da avaliação através de PEM. A opção pelo formato PEM na disciplina de Matemática acaba por ser deixada ao critério de cada professor e de cada instituição.

Pessoalmente, por entendermos as vantagens das PEM, mas, simultaneamente, encontrarmos validade nas críticas que lhes são apontadas, tendemos a ser favoráveis a uma utilização mista de PEM e de PD na avaliação dos alunos. Consideramos que na Matemática é importante avaliar não só se o aluno obtém o resultado final correto, mas também o raciocínio que o conduz a esse resultado. A argumentação lógica-dedutiva que serve de base à Matemática deve ser valorizada. A utilização exclusiva de PEM não dá relevo a essa componente, uma vez que o raciocínio não é incluído na resposta do aluno e também porque as PEM têm tolerância-zero ao erro. Somos também sensíveis à crítica que diz respeito à artificialidade das PEM. De facto, os problemas de cariz matemático com que nos deparamos no quotidiano ou no meio profissional não vêm, regra geral, acompanhados de uma lista de soluções alternativas.

De qualquer forma, uma vez tomada a decisão de optar por um exame constituído por PEM, é necessário procurar a forma mais rigorosa e eficaz de as elaborar.

## **Cuidados a ter na elaboração de Perguntas de Escolha Múltipla**

Uma PEM é constituída por duas componentes:

1. O tronco - enunciado em forma de pergunta ou de afirmação que precede as opções alternativas.
2. As opções alternativas. Habitualmente são dadas entre 3 a 5 opções. No caso do Exame optou-se pelo formato mais comum com 4 opções alternativas para todas as questões.

Apresentamos algumas regras que devem ser observadas para uma redação adequada do tronco:

- i. Formato de pergunta. De acordo com Pinto (2001), as PEM devem ter um formato de pergunta e não de completção. Todos os troncos das PEM do Exame que estamos a analisar têm formato de completção através de reticências. Consideremos, por exemplo, a primeira questão do exame<sup>2</sup>:

A aplicação da regra acima referida levaria a uma reformulação subtil do tronco das PEM. O enunciado tornar-se-ia mais claro e mais direto:

---

<sup>2</sup> Note-se também nesta redação a pouca clareza do enunciado em termos linguísticos.

Questão 1. Sabe-se que a proporção de  $x:y=z:1$ , o valor  $x=500$  e  $y=6$ , então o valor  $z$  é...

Questão 1. Conhecendo a proporção  $x:y=z:1$  e sendo  $x=500$  e  $y=6$ , qual é o valor de  $z$ ?

ii. Compreensão do objetivo. Depois de ler o enunciado, o estudante deve saber exatamente qual é o problema e o que é que se espera que ele faça para o resolver, mesmo antes de ler as alternativas. A pergunta não pode ser ambígua, deve ser escrita com clareza, o examinando tem de perceber com exatidão o que lhe está a ser pedido. O mesmo é dizer que a pergunta deve conter em si toda a informação necessária para que o examinando compreenda o problema. Não deve incluir subtilezas, nem ser formulada com a intenção de enganar ou induzir os alunos em erro. O Exame cumpre em termos gerais esta regra. Foram detectadas no exame ligeiras ambiguidades que dizem respeito a informações que deveriam constar no enunciado para que o aluno soubesse que as soluções do problema estavam restringidas a certas condições. Foi também detectada a falta de clareza da seguinte questão<sup>3</sup>:

Questão 12. Numa progressão aritmética o termo geral  $a_n=3n-1$ , então o sétimo primeiro termo é..

- |       |       |
|-------|-------|
| a. 8  | b. 7  |
| c. 20 | d. 19 |

Neste caso o enunciado não é claro uma vez que a expressão *sétimo primeiro termo* é enganadora. A utilização desta expressão parece resultar de uma lacuna linguística: o redator usou a expressão *sétimo primeiro* possivelmente influenciado por ordinais como *décimo primeiro* ou *septuagésimo primeiro*. Neste caso o ordinal correto é apenas *sétimo*. Apesar de ser possível chegar à resposta certa contando com a ajuda das opções alternativas disponíveis, este erro pode causar confusão nos alunos. Outro exemplo de uma questão formulada de forma pouco rigorosa é a Questão 3: em geral, quando não é dito nada em contrário, deve assumir-se que na solução de um sistema de 2 equações com 2 incógnitas é apresentado em primeiro lugar a abcissa ( $x$ ) e só depois a ordenada ( $y$ ). No caso da Questão 3 é apresentado primeiro a ordenada e depois a abcissa sem que haja qualquer indicação nesse sentido. Finalmente, também entendemos que o rigor deveria ser mais acautelado em questões como a Questão 13, problemas de trigonometria em que deveria ser especificado no enunciado qual o quadrante do ângulo pedido.

iii. Situações a evitar. Segundo Pinto (2001), na elaboração de PEM deve também ser evitada a avaliação de conhecimentos irrelevantes e sem importância e o uso de informações que não foram aprendidas. Devem também ser evitadas PEM que apenas apelem à recordação de factos isolados. Através da tabela 2, mais adiante, analisaremos até que ponto as questões do Exame Nacional de Matemática correspondem a tópicos relevantes da matéria do Ensino Secundário de Matemática.

<sup>3</sup> Note-se novamente o pouco rigor linguístico da redação da questão. Na primeira parte da pergunta está ausente a forma verbal do verbo ser. Deveria estar escrito 'o termo geral é...'. Este tipo de gralhas é recorrente no exame e torna os enunciados pouco rigorosos e potencialmente confusos. Mostram que os responsáveis pela redação e revisão do exame não dominam a Língua Portuguesa com o rigor de que um exame destes carece.

## Regras para a escolha dos distratores

Um aspeto em que os autores consultados são consensuais é o seguinte: a grande dificuldade na elaboração de PEM reside na escolha das opções alternativas. Nas opções alternativas de uma PEM deve estar incluída a resposta certa e as alternativas erradas designadas de distratores. Esta designação aponta para a função dos distratores: eles distraem o estudante, podendo afastá-lo da resposta correta caso os seus conhecimentos não sejam suficientemente sólidos. A maior dificuldade na elaboração de PEM é a escolha de distratores adequados. Um distrator deve assemelhar-se a uma resposta correta e gerar dúvidas relevantes nos estudantes que não possuem um conhecimento específico (PINTO, 2001: 7).

Há diversas regras que devem ser observadas para que a escolha dos distratores seja adequada. Começamos por listar regras que nos parecem mais relevantes no contexto da disciplina de Matemática e que o Exame cumpriu de uma forma geral:

- i. os distratores devem ser mutuamente exclusivos;
- ii. os distratores devem ser plausíveis e corresponder a erros comuns dos estudantes;
- iii. devem ser evitadas alternativas como ‘todas as anteriores’ ou ‘nenhuma das anteriores’;
- iv. devem ser usadas letras (A, B, C, D) e não números (1, 2, 3, 4) para distinguir as várias alternativas.

Apresentam-se em seguida três outras regras para a construção de distratores às quais deveria ter sido prestada maior atenção na redação do exame:

- i. Uma e uma só resposta correta. Deve garantir-se que nas opções disponíveis há uma e só uma resposta correta. Esta regra não é verificada no Exame: 7 das 50 PEM do Exame não têm a resposta correta nas opções disponíveis (conforme Tabela 3).
- ii. Homogeneidade dos distratores. Os distratores devem ser semelhantes à resposta correta em tamanho e forma; devem ser homogéneos entre si. Esta regra é verificada na maioria das questões do Exame, mas não em todas. Por exemplo, nas questões 31 e 32 os distratores escolhidos não têm a mesma forma matemática que a opção correta. Um aluno conhecedor da matéria poderia responder acertadamente por exclusão de partes sem necessitar de efetuar os cálculos subjacentes uma vez que dos polinómios apresentados em cada questão apenas um deles tem o grau adequado. Na elaboração de PEM pode haver a tendência para sermos mais cuidadosos na escrita da resposta certa do que na escrita dos distratores, criando então opções demasiado heterogéneas. As diferenças entre a escrita das opções podem conduzir o examinando à resposta correta. Um exemplo disto é a questão 43 do Exame em que apenas a primeira opção inclui a constante de primitivação e, por isso, terá de ser forçosamente a resposta correta:

Questão 43. A função geral da equação deriva da  $\frac{dy}{dx} = 2x + 4$  é...

a.  $y = x^2 + 4x + c$     b.  $y = x^2 + 4$   
c.  $y = 2x + 4$         d.  $y = 3x^2 + 11$

- iii. Resposta certa equidistribuída. A resposta correta deve estar aproximadamente o mesmo número de vezes nas várias alternativas. Note-se que as respostas certas do Exame distribuem-se pelas opções A, B, C e D da seguinte forma:

Opção	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
A	11	26%
B	18	42%
C	9	21%
D	5	12%

Tabela 1: Distribuição das respostas certas do Exame.

Idealmente, as frequências relativas de cada opção devem rondar os 25%. No Exame sob análise encontramos frequências que se afastam bastante dessa percentagem, nomeadamente as opções B e D. Verifica-se também que as opções A e B têm uma frequência relativa acumulada de 68%, enquanto as opções C e D têm uma frequência relativa acumulada de 32%. Talvez esta situação se explique pela *pressa* em registar a resposta certa, acabando esta por ter uma frequência mais elevada nas primeiras letras. Esta é uma situação que requiere cuidado, uma vez que um aluno perspicaz pode detectar padrões nas opções que aumentem a sua probabilidade de optar pela resposta correta mesmo que não domine o assunto sobre o qual está a ser questionado.

Finalmente, importa dar atenção a um aspeto mencionado em Torres *et al.* (2009: 8): os distratores que nunca sejam escolhidos pelos examinandos devem ser substituídos por outros mais plausíveis. Na prática, isto significa que aquando da elaboração dos próximos Exames devem ser evitados os distratores que em Exames de anos anteriores não tenham sido escolhidos pelos alunos.

Concluimos este ponto citando Camilo e Silva (2008: 2) como resumo das regras acima apresentadas: “[Numa PEM] o tronco deve ser explícito. A pergunta clara. As opções sucintas. Deve ser possível responder à pergunta formulada sem ter acesso às opções de resposta. Seleccione bons distratores: plausíveis, homogéneos e com uma extensão semelhante à da opção correcta”.

## Conteúdo do Exame

Nesta secção debruçamo-nos sobre o conteúdo do Exame no que diz respeito aos temas acerca dos quais os alunos foram questionados e ao rigor com que as questões foram apresentadas. Para melhor sintetizar a informação, foram elaboradas duas tabelas que resumem o conteúdo do Exame nos aspetos acima mencionados:

Tema	Ano	Qtd	Quais questões?
<b>Primitivação e Integração</b>	3º	15	Restantes
<b>Trigonometria</b>	2º	8	4, 9, 11, 13, 15, 16, 17, 18
<b>Cálculo de limites</b>	2º	7	19, 23, 24, 25, 26, 27, 28
<b>Progressões</b>	2º	5	12, 14, 20, 21, 22
<b>Estatística</b>	3º	5	46, 47, 48, 49, 50
<b>Equações e sistemas de equações</b>	1º	3	3, 5, 8
<b>Simplificação de racionais</b>	1º	2	2, 7
<b>Derivação</b>	3º	2	29, 30
<b>Proporcionalidade</b>	1º	1	1
<b>Regra de Ruffini</b>	1º	1	6
<b>Logaritmos</b>	2º	1	10

Tabela 2: Caracterização das questões do exame por temas da disciplina de Matemática.

Uma das possibilidades que um exame exclusivamente constituído por PEM oferece é a possibilidade de cobrir de forma mais extensa os vários temas da disciplina, por comparação com as PD (estas seriam menos abrangentes, embora permitindo aprofundar de outra forma os temas). Mas a distribuição exibida na tabela 2 mostra que esta possibilidade não foi concretizada no Exame. De facto, a tabela mostra que houve uma grande desproporcionalidade nos conteúdos do Exame. Eis alguns dos dados que merecem atenção:

- 30 das 50 questões são dedicadas a apenas três temas: Primitivação e Integração, Trigonometria, Cálculo de Limites. Ainda que estes sejam temas exigentes e estejam entre os mais avançados do Programa do Ensino Secundário, esta situação não é ideal. Um aluno que domine estes três temas será aprovado mesmo que não tenha um bom conhecimento dos restantes temas.

- Há 15 questões sobre Primitivação e Integração e apenas 2 questões sobre Derivação. Esta é uma desproporção que deve ser revista. Os dois temas pertencem ambos ao programa do 12º ano e têm igual importância. Um aluno deve dominar as regras de primitivação, mas também as regras de derivação (tendo até em conta que essas regras estão relacionadas). Para além disso, as aplicações das derivadas no estudo de funções devem também ser valorizadas. O Exame não tem nenhuma questão em que estejam diretamente envolvidas essas aplicações: estudo da monotonia de uma função, cálculo de extremos relativos e/ou absolutos, cálculo da equação da reta tangente ao gráfico da função num ponto, relação entre a derivabilidade e a continuidade de uma função, etc. Para além disso deve referir-se que as questões do Exame de maior grau de dificuldade foram relativas ao tema da Primitivação e Integração, apresentando algumas delas um grau de exigência que nos parece excessivo (por exemplo, as questões 35 e 37).
- Não há nenhuma questão que faça uso do conceito e das propriedades da função exponencial e há apenas uma questão sobre logaritmos. Estes são temas da matéria do 11º ano que poderiam ser mais valorizados no Exame.
- O tema das Probabilidades consta no programa do 12º ano, mas o Exame não tem nenhuma questão sobre este tema. Em contrapartida, há 5 questões sobre Estatística. Esta distribuição pode ser reequilibrada em Exames futuros.
- Nos programas do 10º e 12º constam temas de Geometria (Reta e Circunferência, Cónicas) que não são testados no Exame.

Registo ainda três observações adicionais relativas ao conteúdo do Exame:

1. Ausência de problemas em contexto prático. Todas as questões são diretas, não havendo nenhum problema matemático que esteja enquadrado numa situação do quotidiano. Para que os jovens de Timor-Leste possam ser bem sucedidos na aprendizagem da Matemática é necessário que eles compreendam gradualmente a importância e a utilidade da Matemática, quer como uma ferramenta basilar ao serviço das outras ciências, quer como uma ferramenta para a vida quotidiana e profissional. Para tal, é importante que nas salas de aula se faça a ponte entre os conceitos teóricos e as situações práticas em que esses conceitos têm utilidade. Também o Exame pode ser um contributo para essa ponte se forem introduzidas, gradualmente, questões que obriguem o examinando a relacionar o conceito teórico e a situação prática. Um exemplo de um tema em que é viável introduzir essa ponte é a Estatística. Atentemos para a questão 46:

Uma ligeira reformulação deste enunciado exemplifica como uma questão pode adquirir um contexto mais prático sem aumentar o seu grau de dificuldade:

Questão 46. As notas do João nas disciplinas do 12º ano foram \$5, 7, 6, 5, 7, 6, 8, 7, 9, 7\$. Qual é a frequência relativa da nota \$7\$?

Questão 46. A frequência relativa dos valores 7, da nota \$5, 7, 6, 5, 7, 6, 8, 7, 9, 7\$ é...

2. Perguntas demasiado idênticas. O Exame tem vários pares ou trios de perguntas praticamente idênticas, avaliando assim as mesmas competências. Por exemplo, as questões 19 e 23 consistem no cálculo de limites que têm exatamente a mesma natureza. Poder-se-ia ter optado por incluir o cálculo de um limite de natureza diferente.

3. Perguntas para as quais os alunos não estavam preparados. Algumas questões abordam conceitos ou raciocínios que são marginais ao Programa do Ensino Secundário, sendo de supor que a maioria dos alunos não estaria preparada para tais questões. Por exemplo, a questão 9

envolve o conceito de secante, mas este conceito trigonométrico não está apresentado nos manuais do aluno do Ensino Secundário. As questões 41 até 45 dizem respeito ao cálculo de Primitivas, mas estão formuladas de um modo que não encontra paralelo nas Tarefas e Questionários do Manual do Aluno do 12º ano. Mesmo um aluno que domine o tema da Primitivação teria dificuldade em responder corretamente a estas questões caso não tenha lidado anteriormente com questões do mesmo género.

Tratando-se de um Exame global do Ensino Secundário (Técnico-Vocacional) é de supor que sejam avaliados os conhecimentos dos alunos relativos às matérias dos três anos letivos. Também é de supor que seja dado maior peso aos temas mais avançados que são dados no 11º e no 12º ano. Dentro desta perspetiva, o peso que cada ano letivo teve no exame parece-nos adequado.

Vejamos agora como se distribuem as questões do exame relativamente ao rigor do enunciado:

Enunciado	Qtd	Quais questões?
<b>Riguroso</b>	29	Restantes
<b>c/ erros linguísticos</b>	7	2, 12, 20, 39, 42, 44, 46
<b>c/ imprecisão ou ambiguidade</b>	7	1, 3, 5, 8, 13, 37, 50
<b>c/ erro grave</b>	7	11, 16, 22, 24, 28, 34, 36

Tabela 3: Caracterização das questões do exame por grau de rigor do enunciado.

Definição dos termos:

- **Riguroso:** o enunciado está elaborado de forma rigorosa dando todas as condições para que o examinando possa dar a resposta correta se tiver um bom domínio do tema.
- **Erros Linguísticos:** o enunciado contém erros linguísticos que, regra geral, não interferem na capacidade de compreensão do examinando.
- **Imprecisão ou Ambiguidade:** o enunciado contém imprecisões ou ambiguidades que podem originar confusões por parte dos examinandos. Ainda assim, estas imprecisões não impediriam que um aluno atento e conhecedor obtivesse a resposta correta (é o caso, por exemplo, da Questão 13 já mencionada, na qual não se especifica o quadrante do ângulo cuja amplitude é pedida).
- **Erro Grave:** situação em que não há dados suficientes para responder à questão ou em que nenhuma das opções alternativas é a resposta correta.

Note-se que as 7 PEM que não incluíam a resposta correta nas opções deveriam ter sido anuladas assim que detetadas, passando o Exame a ser constituído por 43 PEM (o que obrigaria a uma adaptação das cotações). Quando há fortes dúvidas de que uma alternativa é realmente correta, deve anular-se a questão (PINTO, 2001: 7).

Os erros na elaboração destas PEM parecem dever-se quer a pequenos lapsos, quer a possíveis erros de raciocínio matemático. Vejamos, por exemplo, a Questão 28:

Questão 28. $\lim_{x \rightarrow 0} \frac{3 \tan(x)}{x}$ é...	
a. 1	b. 2
c. -1	d. 0

A resposta certa é o valor 3, que não se encontra nas opções, talvez por lapso. Atentemos agora para a Questão 22:

Questão 22. A soma da progressão geométrica infinita  $3+1+\frac{1}{3}+\dots$  é...

- a. 3                      b. 4  
c. 5                      d. 2

A resposta correta é 4,5 e não é matematicamente aceitável que se dê uma resposta por aproximação (até porque tal não é dito no enunciado). Esta é uma pergunta de grau de dificuldade elevado relacionada com séries geométricas (infinitas), uma matéria que os alunos do ensino secundário não estudam de forma sistemática. Ainda que pudessem chegar à resposta por dedução (através dos limites das somas sucessivas), a resposta certa não consta nas opções alternativas. Parece-nos que este erro pode dever-se a uma lacuna científica (ou raciocínio apressado) do próprio redator.

No que respeita à dificuldade do exame, consideramos que, em termos gerais, o grau de dificuldade do Exame é aceitável, face aos atuais currículos do Ensino Secundário Técnico-Vocacional. Seria também pertinente uma reflexão acerca da adequação e da exigência dos currículos. Tal reflexão não é aqui incluída por sair fora do âmbito deste artigo. É também de salientar que essa reflexão está prevista no Plano de Educação 2013-2017 que prevê o redesenho de todo o currículo do Ensino Secundário Técnico-Vocacional entre 2014 e 2016.

### **Sugestões adicionais**

Tendo em conta que o sistema de ensino e aprendizagem da RDTL ainda se encontra numa fase de desenvolvimento e tendo em conta que não são abundantes os recursos humanos com experiência e conhecimento especializado, consideramos que é aceitável o recurso a exames exclusivamente constituídos por PEM. No entanto, é necessário aumentar o rigor das PEM, de acordo com as sugestões baseadas nas recomendações existentes na literatura especializada na área. Acrescentamos ainda algumas sugestões práticas relativas ao processo de elaboração do exame. Tendo em conta que os Exames Nacionais de outras disciplinas também seguem o modelo de Escolha Múltipla, as mesmas recomendações podem ser aplicadas ou adaptadas para as diferentes disciplinas:

- Antes de elaborar o Exame deve ser feita uma Matriz dos Conteúdos que se pretende avaliar e do peso que cada conteúdo terá na avaliação. Essa Matriz pode ser facultada aos professores e alunos para que estes adequem a preparação àquilo que lhes será exigido no Exame.
- A tarefa de construção das PEM e de elaboração do Exame deve ser uma tarefa entregue a uma equipa de trabalho e não a um único professor. Desta equipa de trabalho deverão fazer parte professores de matemática ativo, que tenham simultaneamente conhecimento das dificuldades dos alunos e do progresso geral da aprendizagem da matemática por parte da juventude timorense e um domínio sólido dos conceitos matemáticos. Deve também garantir-se que a equipa de trabalho contém pelo menos um elemento que tenha um excelente domínio da língua portuguesa que possa fazer uma revisão cuidadosa dos enunciados.
- Ao mesmo tempo que se elabora o Exame podem ser elaboradas tabelas como a Tabela 1 e a Tabela 2 de forma a garantir que as questões do Exame têm uma distribuição adequada no que diz respeito à letra onde consta a resposta correta, aos temas avaliados e também ao grau de dificuldade.

- Depois de elaborado o Exame, os responsáveis devem verificar se as questões do Exame correspondem à Matriz anteriormente elaborada. Caso haja uma discrepância, algumas questões do Exame devem ser substituídas por outras de modo a ir ao encontro à Matriz.
- O Exame deve ser resolvido e revisto por um ou mais professores que não tenham feito parte da sua elaboração. A revisão deve ser feita quer a nível linguístico, quer a nível Matemático. Nesta resolução deve garantir-se que todas as PEM incluem a resposta correta e devem ser corrigidas eventuais ambiguidades. De modo a garantir que o exame é adequado para alunos de diferentes contextos socio-económicos de Timor-Leste, neste processo podem ser consultados professores de vários distritos.

## **Conclusão**

Neste artigo ficam expostas as fragilidades do Exame Nacional de Matemática de 2014, mas fica também patente que é possível evitar essas fragilidades em futuros exames adoptando uma abordagem mais sistemática e cuidada, seguindo as recomendações dadas pela literatura existente nesta área no que diz respeito à elaboração de Perguntas de Escolha Múltipla e dos respetivos distratores, e no que diz respeito ao processo de redação do exame.

## **Bibliografia**

- Camilo, H; Silva, J. A. P. (2008) “Os Testes de Escolha Múltipla”, Essências Educare - Fichas Pedagógicas GEM, Universidade de Coimbra
- Case, Susan M.; Swanson, David B. (2003). “Constructing Written Test Questions For the Basic and Clinical Sciences”, National Board of Medical Examiners, 3rd edition
- McDermott, Kathleen B.; Agarwal, Pooja K., D'Antonio, Laura; Roediger, Henry L.; McDaniel, Mark A. (2013). “Both multiple-choice and short answer quizzes enhance later exam performance in middle and high school classes”, *Journal of Experimental Psychology: Applied* 20 (1), 3-21
- National Mathematics Advisory Panel (2008). The Final Report of the National Mathematics Advisory Panel, U. S. Department of Education
- Pellegrino, James W.; Chudowsky, Naomi; Glaser, Robert (2001) *Knowing What Students Know: The Science and Design of Educational Assessment*, National Academies Press
- Pinto, Amâncio da Costa (2001). “Factores relevantes na avaliação escolar por perguntas de escolha múltipla”, *Psicologia, Educação e Cultura*, 5 (1), 23-44
- Shepard, Lorrie A. (2008). “Commentary on the National Mathematics Advisory Panel Recommendations on Assessment”, *Educational Researcher*, AERA, 37: 602-609
- Torres, Cristina; Lopes, Ana Paula; Babo, Lurdes; Azevedo, José (2009) “Developing Multiple-Choice Questions in Mathematics”, *International Conference of Education, Research and Innovation 2009 Proceedings*, 6218-6229
- Neto, Teresa; Bessa, José; Serra, Lucinda (2012). *Matemática - Manual do Aluno - 11º ano*, Ministério da Educação de Timor-Leste
- Neto, Teresa; Bessa, José; Serra, Lucinda (2013). *Matemática - Manual do Aluno - 11º ano*, Ministério da Educação de Timor-Leste
- Neto, Teresa; Bessa, José; Serra, Lucinda (2014). *Matemática - Manual do Aluno - 12º ano*, Ministério da Educação de Timor-Leste.

# O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA UNIVERSIDADE NACIONAL TIMOR LOROSA'E: UM ESTUDO SOBRE O DEPARTAMENTO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Fernanda de Fátima Sarmiento Ximenes

## Antecedentes

A língua portuguesa não é uma nova língua para o povo timorense. Ela foi utilizada durante 4 séculos e meio, embora como instrumento de colonização, no seio desta comunidade, acabando por traçar a sua identidade cultural, nacional e, por dadas razões, foi consagrada língua oficial do país.

“Quem aprende uma nova língua adquire uma alma nova”. Esta frase de Juan Ramón Jiménez foi escolhida para introduzir este trabalho, porque mesmo que ainda existam pessoas que tentem enfraquecê-la com diversos gestos, o departamento de língua portuguesa, em parceria com outras instituições, lutará sempre para que todos os cidadãos timorenses adquiram uma alma rejuvenescida, aprendendo a utilizar a língua portuguesa especialmente na área de ensino-aprendizagem e como língua de comunicação. O objeto deste estudo é a avaliação formativa do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa, desenvolvido pelo Departamento de Língua Portuguesa, da Faculdade da Educação, Artes e Humanidades da UNTL, durante os dez anos de sua existência.

Pretende-se, neste estudo, registrar atividades realizadas pelo departamento de língua portuguesa da Universidade Nacional Timor Lorosa'e; descrever o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa deste departamento, sua eficiência, eficácia e efetividade; analisar as mensagens escritas, opiniões, sugestões e até críticas recolhidas dos estudantes, docentes e outros entrevistados e autoavaliar-se para obter melhorias futuras.

## Alguns aspectos históricos do ensino do português

### *Período colonial e período da ocupação Indonésia*

Embora a presença da língua portuguesa date de séculos - com a chegada dos primeiros barcos portugueses que atracaram na ilha de Timor - a sua utilização foi escassa durante muito tempo. O papel da igreja, principalmente dos padres da Companhia de Jesus e das Madres da Instituição de Filhas de Caridade Canossiana, na área de educação foi, sem dúvida, fundamental, pois, os currículos das escolas públicas dessa época eram pensados para transformar os timorenses em bons portugueses, conscientes das grandezas do império e alheios às realidades da sua própria terra e do seu povo. Contudo, no tempo da ocupação indonésia, logo nos primeiros momentos da sua invasão, foi imposta a utilização da língua do invasor, não só na administração pública, mas também em todas as áreas da vida da sociedade timorense. Consequentemente, mesmo que os outros partidos políticos maiores perfilhassem a escolha da mesma língua oficial, a Indonésia considerava-a a língua do inimigo. A invasão indonésia veio, pois, pôr termo às únicas esperanças há tanto acalentadas.

### *Ensino do Português em Timor-Leste independente*

Antes mesmo da formação da Assembleia Constituinte da República Democrática de Timor- Leste ou da assinatura de protocolos de cooperação, logo após o regresso dos lugares de refúgio como Dare e Cupão, no dia 10 de outubro de 1999, a hierarquia da igreja católica, representada por D. Basílio do Nascimento, Bispo de Baucau, na sua homilia dominical, lançou apelo aos professores para manterem

estudantes ocupados em atividades educacionais. Como resposta, surgiu um mar de professores voluntários movidos apenas por nacionalismo, resistência e necessidade de acomodar milhares de jovens com estudos interrompidos, na tentativa de diminuir a pressão político-social evitando manifestações diárias de jovens nas ruas de Díli.

Na terceira semana de outubro do ano de 1999, por iniciativa da autora deste trabalho, foram recrutados 22 colegas professores voluntários e, com eles, criou-se o primeiro curso livre de línguas portuguesa e inglesa, lecionadas a 2.000 jovens nas ruínas do edifício do Liceu Dr. Francisco Machado.

Foi determinada pela política educacional da jovem nação que a língua portuguesa intermediasse o ensino. Essa decisão, porém, se deve a um desejo político, principalmente pelo fato de a língua portuguesa ter sido a língua da luta e da resistência durante os vinte quatro anos de dominação, e não pela conveniência linguística. Valeu-lhe, pois, o setor da educação ser indicado como a prioridade da Cooperação Portuguesa em Timor Leste no relatório apresentado pelo Ministério dos Negócios Estrangeiros em maio de 1999. Os pressupostos então presentes mantêm-se, e a vontade claramente expressa pela liderança política corresponde a um valioso contributo de Portugal neste setor, que originou a criação de importantes ações conjuntas com estruturas da sociedade civil.

Para melhor estruturar o ensino da língua portuguesa, havia a necessidade de oficializá-la com instituições relevantes. Para isso, criou-se o Centro de Língua Portuguesa do Instituto Camões em 2001. Para assegurar a lecionação dos cursos extracurriculares e de aperfeiçoamento da língua em todas as áreas do funcionalismo público timorense, recrutaram-se 9 professores timorenses do ensino primário, incluindo esta autora que vos escreve, como monitores do Instituto Camões. Essa equipa, desde 2001, funcionou sob a coordenação de professores portugueses sendo, uma delas, a professora Esperança Figueiredo. E uma das nossas principais tarefas consistia na produção de materiais didáticos específicos a cada área, como: Academia de Enfermagem, Academia da Polícia, Ministério das Finanças, Ministério da Saúde, Serviços Alfandegários, Aeroporto e outras instituições.

Criou-se o departamento da Língua Portuguesa na Universidade Nacional Timor Lorosa'e e, com ele, o Curso de Licenciatura em Língua Portuguesa e Culturas Lusófonas, em outubro de 2001. É a única universidade oficial, a UNTL tem a disciplina de Português no plano curricular, pelo menos, nos seus primeiros dois anos e em todos os departamentos dos outros cursos. Na UNTL é oferecido um curso intensivo de português durante três anos.

Sendo a língua portuguesa língua oficial do país, conseqüentemente, ela é língua de ensino em todos os níveis de escolaridade. Com base nesta decisão, o governo traçou estratégias e políticas nacionais para a área de educação. Criou-se um curso que pudesse formar professores para ensinarem a língua portuguesa, realizado pelo departamento de português na Faculdade de Educação, Artes e Humanidades da UNTL. Todavia, após de 10 anos da existência desse curso, surge a necessidade de fazer uma pausa para refletir acerca dos seus trabalhos, ou seja, estabelecer uma apreciação crítica, fazendo uma comparação entre os resultados obtidos e os objetivos pré-definidos. E para iniciarmos uma auto-avaliação, devemos responder: o que é avaliar? Quem vamos avaliar? Para que avaliar?

## **Avaliação**

Avaliar significa estabelecer diferença ou contrastar os objetivos pré-definidos com os resultados obtidos no final de um certo período de tempo estipulado. No nosso quotidiano, a avaliação está sempre presente, como afirma Hadji (1994b):

A avaliação constitui, portanto, um processo complexo que requer escolhas, decisões, juízos e procedimentos, os quais se inscrevem em modelos que lhe dão sentido e forma, servindo, portanto, em múltiplas funções. Falar de avaliação implica, portanto, falar dos

pressupostos, das lógicas e dos atores nela implicados. Por outras palavras, implica a reflexão e a explicitação de algumas questões pertinentes: Por que avaliar? Para quê? Para quem? Para que tipo de decisões? Trata-se, pois, de clarificar as “intenções subjacentes” aos projetos de avaliação.

A avaliação retratada neste estudo é, sem margem de dúvidas, uma avaliação institucional, e, como tal, é considerada a opinião e sugestão dos gestores, docentes ou informantes privilegiados e estudantes, além de consultar os programas, os currículos, a eficiência e efetividade incluindo os resultados do ensino-aprendizagem obtidos durante estes dez anos contrastando-os com o nível dos estudantes à entrada da universidade e com as expectativas da sociedade.

Os dados fornecidos pela avaliação formativa permitem ao avaliador identificar os conhecimentos anteriores dos alunos, as suas expectativas, incluindo as suas atitudes, suas necessidades e seus interesses em tornarem a aprendizagem mais relevante e mais significativa, como Ferreira (2007: 11-52) afirma:

A função formativa da avaliação tem, essencialmente, uma finalidade pedagógica (HADJI, 1994) e tem como característica principal a de estar integrada no processo de ensino-aprendizagem. Baseando-se numa lógica de "suscitar um máximo de aprendizagens no maior número de estudantes" (CRAHAY, 1999, p. 278), realiza-se com o propósito de favorecer a melhoria de algo: o processo de aprendizagem dos alunos, uma estratégia de ensino, um projecto educativo, a criação de um material pedagógico, etc. (GIMENO SACRISTÁN, 1993). Caracteriza-se, genericamente, por incidir no processo de ensino-aprendizagem e não nos seus resultados, ou na averiguação dos pré-requisitos necessários às novas aprendizagens.

Quer isto dizer, que o aluno é sujeito da sua aprendizagem e deve ser motivado a refletir sobre as suas próprias fraquezas, as suas capacidades intelectuais de que é dotado no sentido de considerar os conhecimentos científicos anteriormente adquiridos, tentando compará-los com a progressão depois da leção dos conteúdos curriculares. Conhecendo os seus pontos fracos, pode ele autoavaliar-se e perspetivar o seu nível seguinte. Outro objetivo, igualmente importante desta função, refere-se ao professor no sentido de fazer um exame de consciência. No entanto, estas afirmações são muito boas teoricamente, todavia, o que na realidade acontece é o fato de que muitos estudantes entram neste curso não por mérito ou pela própria escolha, mas por uma conveniência, principalmente financeira, para enquadrar a Universidade Nacional Timor Lorosa'e com mais regalias do Estado, comparando com outras universidades privadas aqui existentes. Não exclui, ainda, a intervenção do Ministério de Educação e Cultura e da própria Universidade, que enquadram estudantes que não são dotados de capacidades intelectuais demonstradas nos testes diagnósticos escrito e oral realizados à entrada da universidade.

## **Metodologia**

Sendo um estudo de caso, a metodologia utilizada neste estudo é o método que se baseia no registo e interpretação das observações feitas pela pesquisadora e não um método que se baseia em números. Procurou-se, ainda, aprofundar o estudo pela observação e vivência direta da autora e realizaram-se entrevistas a formados pelo curso colocadas nas instituições públicas ou privadas, docentes do departamento (equipa luso-timorense), particularmente a 55 estudantes ativos do curso, decano da FCE/ Vice-Reitor da UNTL para assuntos académicos. Além disso, foram consultadas as referências escritas nas bibliotecas de Díli, incluindo documentos como: Constituição da República Democrática de Timor-Leste e a Lei de Bases da Educação de Timor-Leste, Estatuto da Universidade Nacional de Timor-Leste e diferentes planos curriculares pelos quais o curso tem passado. Tanto aos sujeitos inquiridos como aos entrevistados foi-lhes conservado o anonimato.

### *Sujeitos inquiridos*

Em conformidade com os objetivos acima citados e para uma maior abrangência de fontes, decidiu-se recolher opiniões dos 14 docentes que compõem o corpo docente do DLP. Um outro inquérito foi aplicado a 65 estudantes do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa, que foram selecionados com a colaboração dos diretores das turmas e dos seus respetivos docentes. Foi distribuído a 65 estudantes, do 2º ao 5º ano, realizado em situação de sala de aula. No final, porém, só foram devolvidos 55 dos 4 grupos.

### *Inquérito*

As questões que orientam este estudo apresentadas no inquérito feito aos docentes puderam ser distribuídas em duas categorias principais. Um primeiro grupo de questões que pretende gerar informações relacionadas com a aproximação dos docentes aos estudantes e os esforços realizados como resposta aos desafios encontrados no terreno como: a) identificar lacunas e áreas de ineficiência; b) fatores que constituem obstáculos para o bom funcionamento do curso; c) apontar dificuldades de competência científica dos estudantes; d) descrever motivos de abandono escolar; e) apontar esforços tidos para melhorar os resultados; f) referir consequências das alterações dos currículos do curso e da sua interferência no sucesso escolar; g) justificar se o departamento teve sucesso ou insucesso.

A última questão consistiu em sugerir conselhos para melhorar o sucesso educativo do curso realizado neste departamento. As opiniões dos estudantes foram registradas a partir de 27 questões, que puderam ser agrupadas em 10 categorias que seguidamente são apresentadas:

- a) Saberes científicos, pedagógicos e didáticos;
- b) os métodos que os professores mais frequentemente utilizam; “quais os preferidos e porquê”;
- c) tipos de avaliação mais usados pelos docentes do curso; “Instrumentos de avaliação utilizados no Curso”;
- d) formação académica que devem ter os docentes da licenciatura;
- e) experiência profissional dos docentes em outros níveis de ensino, com a justificação da resposta e outras como atividades que habitualmente realiza com os professores fora dos tempos lectivos;
- f) materiais didáticos (livros, sebatas, materiais audiovisuais) utilizados pelos professores. Recursos bibliográficos disponíveis (biblioteca do Centro de Língua Portuguesa/ Instituto Camões e do Centro Cultural Português) são suficientes para superar as suas necessidades de pesquisa, justificando a resposta;
- g) salas de aula que oferecem um ambiente escolar (espaço, cadeiras, recursos de apoio); apoio logístico aos alunos (fotocópias; empréstimo de livros); “uso de computadores com acesso a internet) dado pelo curso”;
- h) relação entre os professores e alunos do curso, entre os próprios alunos e entre os alunos e a direção do curso e da faculdade;
- i) aspetos positivos e negativos do curso;
- j) sugestões que possam contribuir para melhorar o sucesso do curso.

### **Análise de dados**

As técnicas de pesquisa aqui utilizadas estão explicitadas em todos os procedimentos, desde a recolha de dados à análise. A análise de conteúdo não propõe estudar a língua ou o discurso em si mesmo, mas caracterizar as condições de produção, isto é, esforçar-se por compreender o estado de espírito dos informantes na altura do preenchimento do questionário.

As entrevistas realizadas aos gestores da UNTL e do departamento transmitem a ideia de que desde o início da sua liberdade, mesmo antes da proclamação oficial da sua independência, Timor-Leste

muito se preocupou com a educação, mais especificamente com a do ensino superior, não só para elevar o nível educacional do seu povo, mas também para a formação de quadros superiores, porque o desenvolvimento de um país está diretamente ligado ao desenvolvimento do capital humano. Em consequência de inúmeras lutas contra os doadores e a própria UNTAET, ressurgiu a UNTL como universidade pública, pilar de um estado democrático para a realização pessoal e profissional do indivíduo, do membro da sociedade e do país independente do qual faz parte.

A avaliação contínua deste Departamento pode ainda ser observada nas várias alterações pelas quais os planos curriculares têm passado, sendo a última avaliação realizada em junho de 2011. Esta, porém, ainda foi sujeita à apreciação da Faculdade de Educação, nas reuniões de trabalho interdepartamental. Estas informações, porém, não bastaram para estar mais ligada aos correntes acontecimentos. Recorreu-se, então, ao inquérito por questionário aos docentes e aos estudantes, como seguidamente se transcreve.

### **Perspectivas dos docentes**

Quanto à 1ª questão “Sendo corresponsável pelo curso de Licenciatura em Ensino de LP neste Departamento, registram-se fatores que representam obstáculos para o sucesso do curso, os professores são de opinião que este fato se deve a: a) competência de aprendizagem pouco estruturada e desenvolvida; b) mundividência muito circunscrita ao universo de referências local, sem hábitos de leitura que atenuem tal restrição; c) baixo nível de conhecimento da língua portuguesa, a falta de hábito de leitura, de criatividade / autonomia por parte do aluno; d) constantes reformulações curriculares.

Alunos que entraram num determinado ano e se inscreveram nas disciplinas correspondentes ao modelo curricular vigente viram-se obrigados, no ano seguinte, a integrar um novo modelo. Um outro obstáculo, segundo o meu ponto de vista, está relacionado com o número excessivo de alunos no 1º ano. Tendo em conta o número reduzido de docentes, é possível assegurar apenas três turmas nesse ano. Assim sendo, cada turma tem cerca de trinta alunos, número excessivo, tendo em conta que o nível de aprendizagem da Língua Portuguesa desses alunos é o de iniciação; fraco conhecimento dos estudantes adquiridos anteriormente. Número reduzido de docentes; ambiente familiar do estudante; os novos alunos ainda não estão preparados para receber/enfrentar novas disciplinas devido à falta de domínio de língua portuguesa; o número elevado de alunos por turma e o número de salas de aula não correspondem às turmas existentes; estudantes não se comunicam em português fora do contexto escolar.

As questões mais apontadas pelos docentes são, pois, o fraco domínio de conhecimentos científicos, o mínimo de conhecimento da língua em que se querem formar para ensinar, contrastando com a reduzida equipa docente que tem a seu cargo extensas turmas de estudantes somando, ainda, com a falta de capacidade das salas de aula.

Possuindo os estudantes o nível de língua portuguesa correspondente ao de iniciação, necessitam de uma atenção mais profunda e individual, o que não é possível devido ao excessivo número de estudantes por turma. Pode-se dizer que esta realidade é a consequência da existência de professores dos níveis anteriores sem formação inicial, mas os estudantes timorenses também estão ainda influenciados pela cultura de facilitismo, ou seja, no tempo da ocupação indonésia, o peso da avaliação era maior sobre a presença diária nas aulas ou recomendações superiores, comparada com o próprio conhecimento científico exigido pelo currículo destinado ao determinado nível de ensino.

Outro fator apresentado é o ambiente familiar do estudante. Considera-se que muitos estudantes provêm das aldeias recônditas, não têm meios de sobrevivência e sem condições de estadia na cidade ou lar de estudantes; mesmo assim pretendem continuar os estudos nos níveis mais elevados e vêm-se “obrigados” a morar com familiares e, muitas vezes, têm de se sacrificar com trabalhos pesados e

sobrepostos com o seu horário académico, diminuindo automaticamente as suas horas de estudo e de pesquisa. Esta realidade, muitas vezes afeta o aluno e o deixa minimizado perante aos que moram com os pais e são-lhe facilitados meios eficazes que lhes permitem acesso livre ao estudo, pesquisa e extensão.

Quanto às razões de desistência dos estudantes (419 inscritos desde 2001 a 2010), os docentes são de opinião que se deve à ausência de pré-requisitos; opção por uma área de estudos de acordo com oportunidades posteriores de saídas profissionais; dificuldades económicas.

Como foi referido em epígrafe, conseqüentemente, ingressam no curso, mesmo sem bagagem intelectual; já no decorrer deste, não conseguem acompanhar a progressão; reconhecem a sua fraqueza e desistem depois dos primeiros testes. Registram-se ainda os que desistem porque não têm capacidades financeiras e abraçam o primeiro emprego que lhes depara para a sua sustentabilidade, sem poder articular com o seu horário académico.

Segundo a observação participante da própria autora, inicialmente, muitos estudantes participaram nos testes de admissão ao curso apenas por curiosidade e para testar os seus conhecimentos de domínio desta língua, mas não com o intuito de continuar os estudos nesta área do saber por ocupações profissionais. Outros são mais motivados, obtendo bolsas de estudo em outros ramos fora do país, além das principais razões anteriormente apresentadas.

Aos esforços feitos no sentido de melhorar os resultados, os docentes apontam a continuação do ano propedêutico, a reestruturação do currículo para ir sempre ao encontro do perfil de entrada dos alunos, definindo um plano curricular real para o contexto timorense; o fornecimento de materiais e a facultação do uso de computadores e do acesso à internet; baixar o nível e fazer revisão, ou seja, retroceder o processo para ir ao encontro dos conhecimentos anteriores do público-alvo e da criação de materiais didáticos adequados

Neste contexto, importa realçar também o esforço do Centro de Língua Portuguesa/Instituto Camões para que o espaço (embora pequeno) faculte recursos facilitadores da preparação de trabalhos e da própria investigação, através da disponibilização de computadores (novos) com acesso à Internet.

O fato de haver contínuas alterações curriculares, como foi atrás citado, é considerado um grande desafio para o sucesso do curso. Por outro lado, os professores consideram como oportunidade de maior interatividade pertinente em sala de aula no sentido de originar debates entre estudantes e docentes dentro da sala de aula em que cada aluno tenta encontrar argumentos mais adequados para defender as suas opiniões e tem uma melhor percepção da mais-valia da sua capacidade de raciocínio e da sua opinião crítica.

Há que lembrar também que a transição entre cooperações deu lugar a constantes alterações curriculares que originou insatisfação nalguns alunos. Alguns chegaram mesmo a desistir, pois reconheceram que há disciplinas já realizadas nos planos anteriores que não tiveram reconhecimento da faculdade. No entanto, a equipa docente no terreno teve de procurar as melhores soluções para todos os alunos envolvidos, mesmo quando alunos que entraram num determinado ano e se inscreveram nas disciplinas correspondentes ao modelo curricular vigente, se viram obrigados, no ano seguinte, a integrar um novo modelo.

Essas sucessivas alterações são ainda consequência da falta de um coordenador científico-pedagógico para apreciar e decidir as disciplinas que devem constar no currículo desta formação.

Como se pode verificar, 90% dos docentes consideram que o curso tem tido sucesso. Embora apontem variadas razões para essa afirmação, também dão ênfase aos desafios encontrados *versus* resultados obtidos. Mas declaram que, embora seja ainda reduzido em quantidade, são formados de qualidade, cobiçados pelo mercado de trabalho, principalmente pela qualificação dos jovens da geração de 1975, ou seja, dos que adquiriram bases em língua portuguesa apenas em cursos informais de seis meses, antes do seu ingresso no universo na universidade e que, graças aos esforços pessoais, obtiveram bons e positivos resultados.

## **Perspectivas dos estudantes**

Dos 65 inquéritos distribuídos, foram devolvidos 55. A Língua Materna dos estudantes é muito variada, atingindo o número de 12 línguas. Apenas dois dos participantes têm o português como língua materna. No entanto, talvez esses informantes confundissem a língua materna com a língua segunda.

Segundo observação: participante da autora e em conversa informal com os docentes concluiu-se que nenhum aluno deste departamento tem o português como língua materna. A diversidade destas línguas maternas não deve ser considerada obstáculo, antes, pelo contrário, uma riqueza cultural.

Neste inquérito feito aos estudantes, além das questões de identificação, ainda apresenta questões de opinião, especificamente fechadas em que é apresentada aos inquiridos uma lista de respostas possíveis onde são pedidas que indiquem a que melhor corresponde a que eles desejam dar, ou seja, quatro questões presentes que abordam o número de disciplinas que constituem o plano curricular do curso. Os materiais didáticos são ou não adequados? A formação académica dos docentes mais adequada e o ambiente escolar, ou seja, o espaço da sala de aula reúne ou não condições de estudo? São exemplos das questões de resposta múltipla nas quais o inquirido assinala apenas as que constituem os principais centros de interesse.

Além disso, há ainda questões referentes a métodos mais frequentes que os professores utilizam; os tipos e os instrumentos de avaliação mais utilizados, no qual faz-se necessário colocar a resposta por ordem crescente, isto é, da menos à mais adequada. Nestas questões fechadas, são analisadas a frequência com que ocorrem determinados assuntos, tendo em conta que a análise de ocorrência visa determinar o interesse do inquirido por diferentes objetos ou conteúdos, incluindo a hipótese de que quanto maior for o interesse deste por um dado objeto maior será a frequência da ocorrência no discurso dos indicadores relativos a esse assunto. Além das questões fechadas acima abordadas, há ainda 20 questões abertas em que é pedida a opinião do inquirido no que se referem a vários aspetos do curso. Estas questões ligam-se ao “estudo avaliativo” dos objetos referidos pelo inquirido e que também demonstram atitudes favoráveis e desfavoráveis do sistema de valores do mesmo.

A última questão apresentada é a de sugestões que possam contribuir para o sucesso, ou seja, melhorar os resultados do referido curso. Essas sugestões são depois associadas às dos docentes apresentadas nas respostas ao inquérito por questionário a eles posto.

## **Considerações finais**

No final destes inquéritos chegou-se à conclusão que: a língua materna constitui um fator importante nesta pesquisa pois, a língua tétum, como foi atrás referida, tem “uma grande percentagem (40%) do seu léxico constituída a partir do português”; nesta medida, os estudantes que têm o tétum como língua materna teriam maior facilidade de aprendizagem do português, quando comparados com falantes de outras línguas maternas. Essa facilidade varia de 34% para o tétum a 2% para naweti, sa’ami e galole. Todavia, a língua portuguesa constitui um elemento diferenciador, importante para a afirmação do Estado e para a sua projeção externa, constituindo também um fator crucial para o desenvolvimento da língua tétum. Assim, por razões políticas, históricas e socioculturais a Constituição da República Democrática de Timor-Leste, no seu artigo 13, consagrou-a como língua oficial do país, em parceria com o tétum. Esta decisão, porém, tem que ser respondida com recursos humanos qualificados para se realizarem ações de escolarização naquela língua.

Dentre os inquiridos, encontram-se muitos trabalhadores e estudantes. As profissões que exercem são muito diversas, incluindo, sobretudo, professores, mas também tradutores, funcionários públicos, entre outros.

A Universidade Nacional Timor Lorosa'e é uma instituição que luta pela qualificação de alto nível de timorenses e que tem por missão graduar profissionais de elevado valor académico e constituir um centro de excelência.

Para que tal suceda:

- o Departamento de Língua Portuguesa da Faculdade de Educação, Artes e Humanidades da Universidade Nacional Timor-Lorosa'e, desde a sua fundação, tem conseguido dar alguma resposta aos desafios com que se confronta, contribuindo para a formação do capital humano;
- a equipa docente do Departamento tem mobilizado esforços no sentido de recorrer a variados materiais didáticos, utilizar diferentes métodos e vários instrumentos de avaliação, tendo sempre em perspectiva de incluir os estudantes, centro de aprendizagem, tanto nas atividades letivas como nas extracurriculares, para promover a imersão linguística;
- os estudantes têm aproveitado as facilidades existentes, conseguindo articular o seu trabalho académico com outras atividades profissionais e familiares.

É verdade que o Departamento não tem conseguido graduar um número de estudantes que corresponda às necessidades do país, mas a autora considera que já não é tempo de emergência e não há a urgência de manter os jovens ocupados com atividades letivas para evitar manifestações públicas ou outros atos que possam originar violência; entende-se, antes, que a qualidade deve ser promovida. Esta desejada qualidade enfrenta, muitas vezes, desafios, com muitos estudantes a considerarem que há uma exigência excessiva, e com as sucessivas alterações curriculares que têm sido introduzidas. Contudo, é pela qualidade que o departamento se enraíza.

Timor-Leste é um país potencialmente rico. No entanto, essa riqueza ainda se encontra escondida e precisa de ser explorada. A pergunta reside em quem será o ator, quando atuará, onde e como. As perguntas serão: "Se não for agora, quando será? Se não formos nós, quem será? Se não for na UNTL, onde será? Se não se lutar pela qualidade, como será o futuro da educação de Timor-Leste?";

Tendo em conta os itens abordados entende-se que:

- É fundamental que o Ministério de Educação e Cultura esteja em estreita articulação com a Universidade, no sentido de se definirem os caminhos de entrada no mercado de trabalho dos Licenciados e Bacharéis formados no Curso de Licenciatura em Ensino de Língua Portuguesa. Estes profissionais constituem, indiscutivelmente, o grupo de docentes com melhor preparação e capacidade para responder às necessidades educativas da realidade timorense; no entanto, o Ministério de Educação não os integra nas escolas públicas do país incluindo a criação de condições para que possam, de um modo adequado, desempenhar as funções que lhes estão confiadas. Sem essa atenção especial, os formandos vão ser enquadrados em outros ministérios, desmotivando os futuros candidatos;
- devem ser tomadas as medidas adequadas no sentido de efetivar a utilização do tétum e do português em todos os atos da Administração Pública, nomeadamente nas comunicações internas e externas e em quaisquer anúncios públicos, investindo-se também nos serviços de interpretação e tradução mediante a criação de revisores de imprensa e criação de uma política linguística clara para o país;
- devem ser feitos esclarecimentos no momento da inscrição dos estudantes na universidade e ser realizados exames de admissão escritos e orais com a participação dos professores de língua portuguesa, considerando que continua a haver alunos que se candidatam à Licenciatura em Ensino de Língua Portuguesa porque não encontram outra alternativa na escolha de cursos oferecidos pela universidade.

## Referências

- AZENHA Manuel, (1997), *Ensino-Aprendizagem das Línguas Estrangeiras*, Porto: ASA.
- COSTA, António Firmino (2001) A Pesquisa de Terreno em Sociologia. In: Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto, Orgs., *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto: Afrontamento.
- Constituição da RDTL: referência legislativa.
- FERREIRA, Carlos Alberto (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Histórico do departamento de Língua Portuguesa da Universidade Nacional Timor Lorosa'e 2001-2002 a novembro de 2005-2006, p. 7.
- Lei de Bases da Educação, Lei n.º 14, de outubro de 2008.
- THOMÁS, Luís Filipe F. R. (2002). *Babel Loro Sa'e. O Problema Lingüístico de Timor-Leste*. Trigo Limpo.
- XIMENES, Fernanda de Fátima Sarmento (2005). Estudo Literário Comparado Convergências e Divergências entre Léqui-Tai e Lauai-Tai e o Crocodilo Fez-se Ilha, Díli. UNTL.



### Considerações Iniciais

Por meio deste trabalho busca-se descobrir e explorar a história e a estrutura linguística da Língua Macassae. É notório que a existência da Língua Macassae desde os séculos passados, implicitamente a estrutura histórica e estrutura linguística, é justamente uma herança que compõe a unidade do Timor-Leste: são diferentes etnias, todos falam as diversas línguas diferenciadas por coloridos herdados das etnias: malaios, mestiços e dos negros papuásicos. Portanto, é necessário um estudo adequado em relação a sua história e aos seus processos de evolução em harmonia de tempo a tempo sem discriminação uma a outra pelos próprios apreciadores desde a sua chegada e estadia no território crocodilo.

É necessário ainda procurar saber as origens das estruturas linguísticas, adotando opções estratégicas e estudos adequados com as típicas estruturas e compartimentadas do passado, cujo desenho tinha em vista a mudança nas suas evoluções. Cada língua como coração da cultura numa dada sociedade, parcialmente, ou seja, integralmente, tem a sua origem na ocorrência da evolução na existência em determinada sociedade através de um processo imediato ou intercaladas. A isso, compartilhamos com as observações de Sílvio Elia (2002: 53) sobre a existência da Língua Macassae em Timor-Leste, onde se caracteriza como: *língua nativa*, *língua oral*, *língua de cultura* e mais recentemente como *língua de acesso* ao desenvolvimento de qualquer nível de possíveis estudos. Portanto, o estudo que se pretende realizar comporta as relações linguísticas de substrato, adstrato e superstrato, pois o macassae é uma língua de substrato, quando se verificam as marcas das suas estruturas linguísticas.

### A Língua Macassae

A língua macassae é uma das quatro línguas papuásicas falada no leste de Timor-Leste ao lado de Fataluco, Macalero e Bunaque. A Língua Macassae é uma língua nativa da etnia macassaense, símbolo da unidade entre etnia e símbolo da cultura. O seu aparecimento em Timor-Leste não se sabe exatamente qual o ano do seu início, porém, a sua existência coincide com a do seu falante nativo. No uso cotidiano, o idioma macassae é categorizado como língua de cultura, em uso de vários tipos culturais intraeticidade, com estatuto de língua nativa.

Do ponto de vista linguístico, o macassae é uma das línguas que tem diversidade de nomes, como em Macassae Lari [Macassae Planalto] e Macassae Soba [Macassae Planície] não é da perspectiva geográfica, contudo pela perspectiva e característica do uso. O idioma Macassae é um dos ramos das línguas de Trans-Nova-Guiné, subgrupo das línguas de Papua no Tronco das línguas da Micro-Melanésia da Polinésia Oriental, onde é classificado na família das línguas do Malaio-Polinésia.

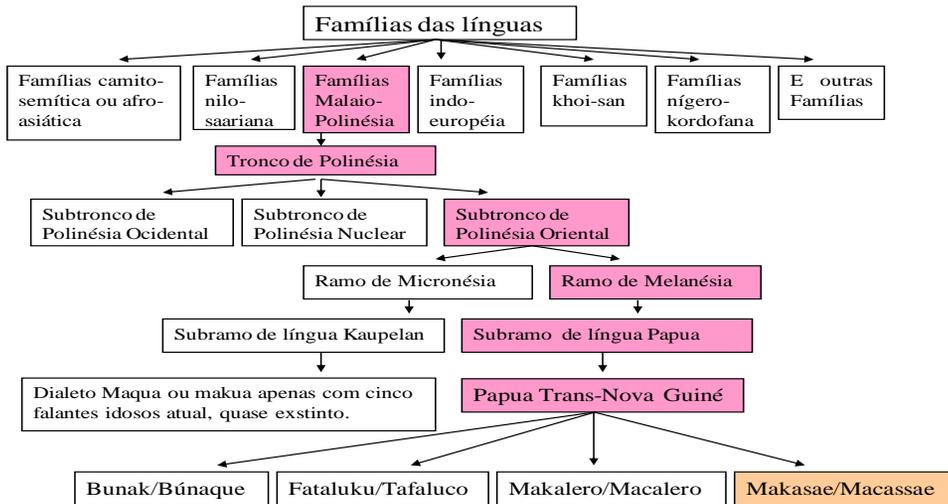
A base do idioma Macassae é a Língua Papuásica oriunda da Ilha de Papua desde os séculos anteriores inexistente de saber. Na sua evolução e no seu desenvolvimento acontecia uma mudança significativa pela consequência de estatuto de língua de trabalho tradicional verbalmente sob a administração colonial tinha influenciado vocábulos de outras línguas paralelamente tradicional, ou seja verticalmente de outras línguas superestratos. Devido a essa influência, acontecia também determinados vocábulos origem do macassae. Um dos exemplos que aqui, insiro as palavras antigas no uso comumente: *likasa* [mundo], *sigireta* [sintina], *kanape* [hadak ou cama tradicional de medida menor feita de bambus preparados aos hóspedes de prestígio].

## Agrupação da História Geográfica Dispersada

A existência do idioma Macassae em Timor-Leste é uma das línguas maternas que era oriunda da família Malaio-Polinésia, do tronco de Polinésia, do subtronco de Polinésia Oriental. Do ramo de Melanésia ao lado do ramo Micronésia por meio de transgeneológica de línguas.

A Língua Macassae é uma das línguas nativas dos timorenses falada no território de Timor-Leste nos municípios de Baucau, Lautem e Viqueque, sobretudo nos bairros adjacentes de outras línguas nativas, a saber: Baucau: Baguía, Laga e parte leste de Venilale; Lautem: Sagadate, Luro e os bairros adjacentes; Viqueque: Ossú, Uatolari e distintos bairros adjacentes de Viqueque: Beço, Beobe, Monumento, Fatudere e Luca. O idioma Macassae é uma variedade da Língua Papuásica, uma das línguas da Austronésia Oriental do ramo das Línguas de Melanésia em uso como uma das variedades da língua nativa falada no Leste de Timor-Leste pelo falante nativo macassaense desde a sua existência. A seguir insere-se um gráfico de transgeneológica de línguas abaixo.

### O esquema de classificação das famílias de línguas:



(PEIROS, Iia. 1998. *Comparative Linguistics in Southeast Asia. Pacific Linguistics Series C-142*. Canberra, Australian National University).

## Dialetos

Na sua realidade a Língua Macassae cresceu com muitas variedades conforme os seus falantes nativos, pelas quais chamamos de dialeto e segundo o seu uso que se denominamos variedade de línguas. Segundo a característica dos falantes nativos se diferenciam pelos seguintes dialetos:

1. **Dialeto regional**, a variedade do uso da mesma língua em distintas áreas no território com diferentes características de expressões. Assim sendo, conhecemos então Macassae Laga, Macassae Baucau, Macassae Ossú, Macassae Uatolari, Macassae Luro, etc.
2. **Dialeto social**, o dialeto de determinada comunidade que determina os diversos extratos sociais. Entre eles, diversas faixa etária de género masculino ou feminino, sociedades rurais e sociedade urbana, sociedade analfabeta e sociedade alfabetizada.
3. **Dialeto temporal**, os dialetos produzidos numa determinada época. Por exemplo, macassae antiga mais caracterizada de vocábulos primitivos e macassae atual mais caracterizada de

vocábulos assimilados. A destinação de um estrangeiro conhecido por diferentes expressões, *Dai hai Ma'u – Sinór hai ma'u* = O senhor já vem.

4. **Idioleto**, significa todas as cunhas de língua de cada falante em uso. Embora o mesmo vocábulo da mesma língua, o cunho peculiaridade de cada falante na pronúncia de fonemas, palavras, frases no nível da gramática. Por exemplo, a pronúncia do fonema /p/ em /b/ ou cada vez em /f/. Assim sendo a expressão palavra pão em paun, baun, faun ou em vaun. Na sintaxe: *La'a paun tehu. La'a baun teu. La'a faun teu. La'a vaun teu.*

## Variedade em Uso

A variedade em uso do macassae de acordo com a sua existência ao lado de outras línguas paralelamente. São as seguintes variedades:

- i. Variedade segundo o assunto da fala: a) variedade local, b) variedade cultural, c) variedade literária oral

ii. Variedade segundo relação entre locutor e interlocutores:

Subvariedade: a) variedade conversação, b) variedade contos literários, c) comunicação popular

- iii. Variedade segundo a forma: De acordo com a sua forma de uso, a Língua Macassae é usada cotidianamente de forma oral informal.

## Sotaque

No dizer de Antônio Houaiss, sotaque significa a pronúncia característica de um país, de uma região, de um indivíduo ao falar uma língua tanto nativa quanto estrangeira, devido à transferência que ele faz de hábitos fonéticos da língua materna para outra língua. Tem dois tipos de sotaque do idioma Macassae, pelos quais; sotaque F e de sotaque P. Sotaque F assemelha-se a locais do Norte de Baucau, Laga, Quelicai, Baguia e Sagadate. Enquanto o sotaque P compreende-se que é falado em Ossú, Venilale, Viqueque, Uatulari. O referido sotaque da língua neste trabalho, focaliza-se ao sotaque de P. Os sotaques de F e P a sua diferença no uso das palavras comuns ou nome próprios com fonemas de **f** e **p**. Ao diferenciar os dois distintos sotaques, descreve-se os seus exemplos nas palavras utilizadas e ilustradas abaixo.

**Sotaque F** = faru, familia, fatili, sofa, sufa, fi, fige'e, finta, faun, forsa, Afina, sosefina

**Sotaque P** = paru, pamila, patili, sopa, supa, pi, pige'e, pinta, paun, porsa, Apina, Sosepina

## Falante Atual

Como as outras línguas faladas por outras etnias de todo canto do mundo que demonstram as suas características dinâmicas, sempre se evolui conforme o crescimento dos seus falantes, o macassae também aumenta de acordo com os seus falantes de década a década. Por início, da existência do macassae em Timor-Leste nunca sabiam exatamente o total dos seus falantes nativos. Nas últimas décadas após a independência, com o alistamento dos falantes de cada língua materna tem-se o total significativo de cada língua falada.

De acordo com Luís Costa (2001) linguista timorense, no início da década da independência, os falantes do macassae eram o total de 70.000 o que é um número significante ao lado dos outros falantes de outras línguas nativas. Devido a sua dinâmica na evolução, só no final da primeira década da independência, segundo UNESCAP (2008) uma das organizações da ONU em Timor-Leste, registrou que os falantes da língua macassae atingiram 110 mil falantes, ocupando a terceira posição, atrás dos números de falantes do Tétum com total de 120 mil e do Mambae com 117 mil falantes.

## A Estrutura do Alfabeto do Macassae

Sabemos que o idioma Macassae é uma das línguas faladas verbalmente desde a sua existência. Seja assim, qualquer língua falada cujo encadeamento de sons lógicos com sentido significativo. Esses sons lógicos são representados por gráficos alfabéticos. Inclui-se aqui, o idioma Macassae, que linguisticamente não tem a própria gráfica de alfabeto, porém adota o alfabeto árabe-latino como as outras línguas adotam.

De acordo com os sons das falas da Língua Macassae pelos seus nativos, segue o sistema alfabético árabe-latino e possui as seguintes estruturas do alfabeto, a ser suas letras e fonemas: fonemas vogais e fonemas consonantais. Fonemas vogais são os mesmos com as vogais de outras línguas faladas e mais estudadas pelas quais constitui-se por: a A, e E, i I, o O e u U. Enquanto que as consoantes também são as mesmos, só que o número de uso das consoantes são mais reduzidas que as outras. O total das letras ou fonemas consoantes são 12: b B, d D, g G, h H, k K, l L, m M, n N, p P, r R, s S e t T.

Portanto, o total dos fonemas tanto vogais quanto consonantais constitui-se por 18 letras: cinco vogais e 18 consoantes. Este total transcrevendo por base das características das falas dos falantes nativos analfabetos no uso na comunicação diária no nível familiar dos falantes nativos, no nível cultural entre famílias na mesma aldeia, entre aldeias, sucos.

## Sistema Ortográfico

Desde os antepassados atérecentemente, o idioma Macassae é um dos idiomas nativos em Timor-Leste, que nunca teve o seu próprio alfabeto em uso. Uma língua pouco tocada pelas mãos dos linguístas profissionais nos estudos científicos. Assim sendo, o sistema ortográfico do idioma Macassae é uma adaptação do alfabeto Árabe-Latino que era transportado pelas línguas: Portuguesa, Inglesa e Indonésia através do sistema de educação formal sob os domínios estrangeiros.

Por este beirão, a transcrição dos alfabetos do macassae meramente caracteriza os sons das unidades linguísticas expressadas pelo sistema sonoro da sua canónica. Claramente, como nas outras línguas faladas majoritariamente, ainda não tinha o sistema alfabético próprio. Se necessário em uso na escrita, transcrevendo o sistema fonético caracteriza-se por base dos movimentos de órgãos fonadores do falante nativo. Concebemos que, numa língua falada a sua estrutura linguística constitui-se por vogais e consoantes. Quanto as vogais sem dúvida nenhuma são as mesmas de outras línguas faladas. Enquanto que as consoantes em especial são diferentes. As consoantes de outras línguas demais numerosas e de outras menos numerosas. Eis as suas transcrições consonantais mostradas na seguinte tabela.

Indonesia	Português	Tétum	nas palavras	Macassae		nas palavras
				<b>Sotaque F</b>	<b>Sotaque P</b>	
B b	B b	B b		B b	B b	
C c	C c	-	Cerimónia	-	-	Serimoni
D d	D d	D d		D d	D d	
F f	F f	F f		F f	-	
G g	G g	G g		G g	G g	
H h	H h	H h		H h	H h	
J j	J j	J j	Janela, José	-	-	sanela, Suse

K k	K k	K k		K k	K k	
L l	L l	L l		L l	L l	
M m	M m	M m		M m	M m	
N n	N n	N n		N n	N n	
P p	P p	P p		P p	P p	
-	Q q	-	quintal	-	-	Kintal
R r	R r	R r		R r	R r	
S s	S s	S s		S s	S s	
T t	T t	T t		T t	T t	
W w	-	-		W w	W w	
V v	V v	V v	vidru	-	-	biduru
X x	X x	X x	Xarope	-	-	Sarope
Y y	-	-		-	-	
Z z	Z z	Z z	Zebra	-	-	sebra, bandesa

### Palavras adotadas

Qualquer língua humana acusa aspecto aberto de outras e para outras línguas no contexto de interação ao enriquecimento de vocabulários. Assim como o macassae possui esta característica dinâmica e aberta horizontalmente e verticalmente. Horizontalmente, no sentido de o macassae enriquecerse de vocábulos de outras línguas maternas no mesmo extrato do seu vizinho local. Verticalmente, enriquecerse de vocábulos de outras línguas superestrato oriundo de local mais afastado do local da sua existência.

Na tabela abaixo inserem-se alguns exemplos de vocábulos adotados no enriquecimento dos vocabulários do macassae em uso cotidiano.

Língua oriundo	Vocábulos adotados	Sentido contextual
Árabe	baba ou babá	Designação ao pai biológico e pai contextual
Indonésio	arabau, kuda,	Designa aos animais criados
Português	kama, kopu, mesa, sanela	Designação aos utensílios ou ferramentas na casa
Latina	Ama	Designação a mãe biológica ou contextual
Cairui	kai (kai 'oma)	Refere-se as casas tradicionais construídas de madeiras duras para guardamento dos objetos sagrados tradicionais
Japonesa	Samurai	A designação ao objeto de ferro modelada em aguda como arma de defesa na situação perigo
	Sunami	Força natureza aquática marítima
e demais outras		

No Livro Intitulado "*Senarai Kata Serapan dalam Bahasa Indonesia*" (1996) obra de Pusat Pembinaan dan Pengembangan Bahasa (Centro de Língua).

## Fonologia

A língua Macassae constitui-se de 17 fonemas, pelos quais 12 consoantes, ou seja letras mortas e 5 vogais, ou seja, letras vivas. O sistema da gramática é bastante simples quando comparamos com outras línguas que têm o sistema da gramática bem mais complexa.

## Vogais

Posições das Vogais			
	Frente	Médio	Trás
Fechada	I		U
Média	E	ə	O
Quase aberta			
Aberta	A		

## Consoantes

Fonologicamente as 12 consoantes desta língua dividem-se pelas seguintes categorias:

Consoantes					
	Bilabial	Dental	Palato-alveolar	Oclusiva nasal dental-alveolar	Palatal
Nasal	M	N		ŋ = manila	
Bilabial	p b	t d		k g	
Oclusiva velar Sonora				G	
Fricativa labiodental surda	(f)	s (z)			H
Vibrante		R			
Lateral dental-alveolar Sonora			l		
Fricativo plana labiodental Sonora	W				

## Morfologia

No nível da morfologia, uma das características peculiares do macassae é a sílaba aberta no meio e no final e em uso nas palavras aparelhadas de antónimos, sinónimos e de substantivos mais frequente no uso e na fala nos eventos culturais, ou seja, nas cerimónias tradicionais celebradas.

No caso do primeiro “*sílaba aberta no final da palavra*” as palavras construídas em uso na comunicação, a maioria absoluta termina-se com sílabas abertas, ou seja, as palavras finalizam-se por sílaba vogal. Exemplos: lebene = plana, litaka = ultrapassa, lalini = transportar, luara = sinzento, bo’uru = gorda, bokunu = redonda, etc. Portanto, não apenas a sílaba aberta no final das palavras nativas, ainda pior, incorpora-se também às palavras adotadas de outras línguas em sílaba fechada no médio e no final, os falantes nativos de macassae pronunciam-na em sílaba aberta.

Palavras adotadas de outras línguas, sobretudo da língua portuguesa fechada a sílaba média nos vocábulos no macassae, os falantes nativos pronunciavam em sílabas abertas. Por exemplo as palavras de médio sílabas fechadas advogado, bloco, calça, calção, caderno, carpinteiro, colchão, estrada, partido, pedreiro, vidro diariamente sotaquear em sílabas abertas na sílaba média, eis *aduvogadu* ou *adabogada*, *buloko*, *kalasa*, *kalasaun*, *kaderunu*, *karapinteiru*, *kolisaun*, *estarada*, *paratidu*, *pedereiru*, *viduru*.

As palavras adotadas de Tétum: botir, di'ak, furak, ki'ik, metan, os falantes nativos de macassae pronunciam em sílaba aberta no final como em *butili*, di'aka, furaka, ki'iki, metana. Assim como as palavras adotadas de português com sílaba fechada no final, pronuncia-se em macassae como sílaba aberta no final. Os exemplos evidenciados como em capaz, chinelos, lapis, paz, pronunciam-se por palavras com sílaba final em abertas, como *capaza*, *sinelusu*, *lapisi*, *paza*. Uma outra palavra estrangeira tão conhecida de Timor-Leste de Indonésia islam, os macassaenses pronunciam em sílaba aberta no final *islama*. Todavia, no uso cotidiano, seja a nível de conversa popular quanto no nível rítmico cultural, sempre apareciam as palavras **aparelhados antónimos**. Alguns exemplos das palavras destacadas são os seguintes: *sibiki'i*, *ko'ini-harai*, *digara-asana*, *tupura-asukai*, *sege-rau*, *usa-gamu*, *rau-redeke*, *butiri-metana*, *'omamutu-ra'isa*, *ti'iri-'a'ehe*, etc.

Além de aparelhado antónimo acima destacado, ainda tem outras palavras aparelhados em uso na comunicação: aparelhadas sinónimos, substantivais e numerais, como nos seguintes casos:

**Aparelhados sinónimos:** *badiu-pasaleru*, *bibi-bai*, *bura-kesi*, *bura lolo-kesi lolo*, *giari-giatu*, *ko'ini-patana*, *kuda-'arabau*, *lihat-sabara*, *lolini-hatete*, *mooro-laliri*, *oi-sobu*, *roumutu-alamutu*.

**Aparelhados substantivais:** *bukae-wa'alesa*, *busu-esekai*, *bubu'a-sasoka*, *bua-malu*, *kape-asipani*, *ititana*, *irahou-amadana*, *kulu-kama*, *matahupa-matanami*, *mesa-kadera*, *noi-nora*, *sinó-ba'inó*, *sulu-ra'u*, *sulukapi-ra'ikapi*, *suturi-sita'a*, *tu'u-toro*, *ururu-abara*, *uru-watu*, *'utasa-'atasa*, etc.

**Aparelhados numerais:** *baunu-berene*, *sibiki'i-baunu*, *riala-podere*, *rihunu-rasa*, *'u-lola'e*, etc.

## Gramática

Comparada com as línguas Europeias na língua Macassae não se reconhece as palavras distintas de género masculino e género feminino. Por exemplo, o pronome pessoal "gi" não é específico para distinguir seja ele em português de género masculino quanto de género feminino. A mesma coisa ocorre em "dada" que equivale a avó em português "noko" em português irmão e irmã assim como "kara" do sentido de namorado ou namorada. Entretanto, para se diferenciar entre os sexos é necessário acrescentar o marcador de sexo dos pronomes mencionados, "gi tupurae" ela, gi "asukai" ele. "Dada asukai" avô "dada tupurae" avó, "dada mata asukai" neto "dada mata tupurae" neta, assim sucessivamente aos outros pronomes pessoais.

Nas palavras numerais também não se distingue entre o género masculino do género feminino. Aqui inserindo os exemplos de número cardinal um e dois ou uma e duas em macassae apenas "u". Nos números ordinais primeiro e primeira e as outras não são distinguidas como em português. No caso, os números dos filhos de um casal de três filhos para cima, no macassae usa-se três termos: "inawa'e" primeiro ou primeira filho/a, "tamene'e" segundo ou segunda filho/a, "waihula" último filho ou última filha. Assim sucessivamente para mais de três filhos. Por esses exemplos, concebemos que o macassae é uma das línguas com a característica gramaticalmente isolada. No sentido de não ter as flexões das palavras de número, género, pessoa, caso, tempo, etc. No âmbito deste, na Língua Macassae utiliza-se dois pronomes da primeira pessoa do plural, a saber "ini" e "pi". "Ini" em português nós exclusivo que não se inclui o interlocutor, ou seja, contra de quem está a falar, enquanto que "pi" é o pronome da primeira pessoa do plural inclusivo que inclui-se então o locutor e os interlocutores.

A composição da estrutura básica das *frases verbais* de uma ordem de constituintes de Sujeito - Objeto - Predicado (SOP) não é como nas outras línguas que seguem a ordem canónica de Sujeito -

Predicado – Objeto (SPO). Dentro da tipologia linguística da língua Macassae, destacamos que na construção da oração segue a ordem SOV como sendo a ordem vocabular básica que tem diferença na estrutura das orações de outras línguas mais estudadas. Em seguida, inserimos aqui os exemplos de quatro línguas de ordem canônica sendo os mesmos sentidos, porém com diferente estrutura da ordem de constituintes. O macassae segue a ordem **SOV** enquanto que as outras quatro línguas seguem a ordem canônica **SVO**.

S	O	V	Língua
Mestre	libru	leh	Macassae
Mestre	lee	Livru	Tétum
Guru	Baca	Buku	Malaia
The teacher	Read	a book	Inglês
O professor	lendo	o livro	Português

Podemos dizer que a língua Macassae apresenta a ordem SOV como a ordem básica da língua, pois é a única ordem que ocorre em uma oração declarativa simples:

**1. Posição Relativa do Sujeito, Verbo e Objeto:** O verbo (V) sempre ocorre em posição no final da oração, logo após ao objeto (O).

S            O            V  
*Tupura mana hai hau taka.*  
mulher buraco já fechar  
‘A mulher fechou o buraco’.

**2. Posição Relativa do Verbo Principal com Verbo Auxiliar:** O verbo auxiliar ocorre antes do objeto, portanto, antes do verbo principal:

S            Aux    O            V  
*Tupura la'a mana taka.*  
mulher vai buraco fechar  
‘A mulher vai fechar o buraco’

**3. Posição Relativa do Sujeito OD, OI e Verbo:** A presença de um objeto indireto, ocorre após o objeto direto e imediatamente antes do verbo:

S            OD            OI    V  
*Eduardo libru 'u ma ani gini.*  
Eduardo livro o para eu dar  
O Eduardo deu o livro para mim.

**4. Posição Relativa do Sujeito e Verbo:** As orações intransitivas analisadas revelam a predominância da ordem SV, o verbo sempre ocorre após o sujeito.

S            V  
*Asukai hai hau dansa.*  
*homem já dançar*  
*O homem dançou.*  
S            V  
*Asukai hai dansa.*  
*homem está dançar*  
*O homem está dançando*

**5. Adposição:** A língua Macassae apresenta posposições, compartilhando com o universal 4 de Greenberg que diz que em línguas que apresentam a ordem básica SOV possuem posposições. Estas posposições seguem substantivos a que se relacionam. Observe o morfema *isi* no exemplo (24) e o morfema *woi* em (25), ambas posicionam-se à direita do nome:

S	N	Posp	V
<i>Gi</i>	<i>ama</i>	<i>isi</i>	<i>la'a</i>
ele	roça	em	vai
Ele vai a roça. (Ex.24, 24)			
S	N	Posp	V
<i>Ani</i>	<i>ate</i>	<i>woi</i>	<i>hai hau misa</i>
Eu	árvore	det	já subir
Eu subi na árvore. (Ex. 25, 25)			

**6. Construção Genitiva:** Segundo Greenberg, em línguas que possuem posposições, o genitivo quase sempre precede o nome. De fato, isto ocorre em Macassae. A tipologia de ordem do genitivo e nome em Macassae seguem o universal 2 de Greenberg. Portanto, o genitivo quase sempre precede o nome.

G	N
<i>Kona</i>	<i>gi ari.</i>
Macaco	do fígado
O fígado do macaco.	

**7. Demonstrativo e Nome:** Em Macassae, o nome sempre ocorre antecedendo o pronome demonstrativo.

N	Dem
<i>'Oma</i>	<i>wori.</i>
casa	aquela
Aquela casa.	

**8. Comparações:** As comparações das ordens vocabulares nas orações em Macassae sobre a comparação de superioridade, inferioridade e de igualdade dos elementos constituintes: objeto comparado (OC), objeto comparante (OCp) e marcadora comparativa (MCp).

Comparação de superioridade:

OC	OCp	MCp	Adj
<i>Asi</i>	<i>para</i>	<i>ere ai ge'e</i>	<i>lita ko'ini.</i>
Minha canoa	é	teu do que	maior
Minha canoa é maior do que a tua.			

Comparação de inferioridade:

OC	OCp	MCp	Adj
<i>'Apa</i>	<i>'ere 'u wori</i>	<i>lita</i>	<i>harai.</i>
Pedra	esta um	aquela do que	pequeno
Esta pedra é pequena do que aquela.			

Comparação de igualdade dos objetos comparados (OC):

Adj	Nome	Num	Poss	MCp
<i>Kualidade</i>	<i>libru</i>	<i>lola'e</i>	<i>ge'e</i>	<i>na'u tahani.</i>
Qualidade	livro	dois	da	são iguais
A qualidade dos dois livros são iguais.				

Como uma das línguas isoladas, na língua Macassae também não se reconhece a flexão de tempos. O tempo caracteriza-se por acrescentação de adjuntos adverbiais de três tempos conjugados (passado, presente, futuro), com marcadores de tempo “*hai, naga e dete ou apa*”. A designação dos três marcadores são: *hai* para o passado; *naga* equivale-se o presente e *dete ou apa* refere-se ao futuro seja exato ou inexactos na ação.

Exemplos: *Gi hai hau nawa* = ele/ela já comeu.  
*Gi naga nawa* = ele/ela está a comer.  
*Gi nawa apa* = ele/ela vai comer.  
*Gi nawa nana* = ele/ela quer comer.

O macassae também não reconhece os artigos de géneros masculino e feminino como em português. E as preposições também não são bem reconhecidas na estrutura sintática. Se mencionar algum substantivo não precisa conjugar os artigos. *Pasta, liburu, ’oma, ’apa*, por exemplo. Enquanto que as preposições, na estrutura sintática do macassae, posicionam-se nas posposições de formas verbais. Eis exemplos: *la’a dete* (vou embora), *la’a nana* (irei embora), *la’a apa?* (vais embora?). Eis o *dete, nana e apa* são marcadores verbais nas posposições do verbo *la’a* (ir).

Mesmo com uma gramática simples o macassae tem a sua peculiaridade própria, que é em uso na comunicação um pouco complicado para as pessoas que pela primeira vez a usá-lo na interação entre os interlocutores. Uma outra peculiaridade do macassae é a língua glotálica. O caso, a expressão de determinadas palavras por característica dos sons expressados com sons fortes na garganta. Usa a mesma palavra mas diferentes sons e diferentes sentidos na comunicação.

Exemplos:

**Glotálicos**

*’a ou ’ae* planta venenosa  
*bo’oro* cozinhar  
*cabeça* da  
*he’i* direção descida  
*la’a* andar  
*ma’a* terra  
*’u* um  
 etc

**não glotálicos**

*a ou ae* chuva  
*boor* agarar com cordas de *pauda’a*  
*esposa*  
*hei* expressão espantosa  
*la* ervas pastagens aquáticas  
*ma* tua/bebidas alcólicas  
*uta* chover  
 etc.

**Prefixo, Sufixo e Infixo**

Os afixos são componentes importantes dentro da estrutura da morfossintaxe. De qualquer língua falada sempre existem os afixos, incluindo a Língua Macassae. O macassae possui os seguintes afixos.

Prefixo	Função	Palavra base	Palavra derivada	Sentido
<b>be-</b>	verba	Bese	<b>Bebese</b>	Depressa
<b>da-</b>		Dana	<b>Dadana</b>	Depressa
<b>gi-</b>		Gini	<b>Gigini</b>	dar-lhe
<b>ku-</b>		Kui	<b>Kukui</b>	agrar o corpo de forma brincadeira
<b>be-</b>	substantivo	Betu	<b>Bebet</b>	Bambu (beto)

<b>gi-</b>		da'a	<b>gida'a</b>	Cabeçalho
<b>no-</b>		Noi	<b>Nonoi</b>	estimada de senhoria
<b>ga-</b>	temporal	Gana	<b>Gagana</b>	Antigamente
<b>ge-</b>	temporal	Geri	<b>gegeri</b>	Antigamente
	verbo	Gana	<b>gegana</b>	transportar, carregar
<b>pe-</b>	adjetival	Pelu	<b>Pepelu</b>	Lindaço
<b>Sufixo</b>				
<b>-da</b>		Tamene	<b>Tamenda</b>	segundo filho
<b>-kai</b>		Pelu	<b>Pelukai</b>	Ralativo de pelunu
<b>-nu</b>		Pelu	<b>Pelunu</b>	linda, bonita
<b>-koru</b>	substantival	da'a	<b>da'akoru</b>	superior, senhorio
<b>-ro</b>		Lolo	<b>Loloro</b>	bem mais alinhado
		Bobó	<b>Booro</b>	
<b>Infixo</b>	adjetival			
<b>-ke-</b>		Keta	<b>Keketa</b>	de forma várzea
<b>-no-</b>		Nogo	<b>Nonogo</b>	Tolo
<b>-na-</b>		Nawa	<b>Nanawa</b>	Comidas
<b>'e-</b>		'ete	<b>'e'ete</b>	espera um momento

## Considerações Finais

Foram abordadas neste resultado de pesquisa questões relacionadas às histórias e às estruturas linguísticas da Língua Macassae. A estrutura histórica da Língua macassae tinha uma hierarquia transevolução de família Malaia Polinésia, no tronco de Polinésia, no subtronco de Polinésia Oriental. Daí dispersa-se ao ramo de Melanésia, continuara ao subramo de Papua e depois passara à Trans-Nova-Guiné. Dentro desta etapa de evolução, encontrara-se o macassae ao lado de três línguas papuásicas de Bunaque, fataluco e Macalero em Timor-Leste, que é atualmente vizinha das línguas austronésicas. Sobretudo, de estrutura gramática de alfabeto, fonologia, morfologia, sintaxe e semântica que existem em outras línguas bem estruturadas e bem mais desenvolvidas no contexto do estudo linguístico seja horizontal quanto vertical.

## Referências

- AMBAR, M. M. 1992: *Para uma sintaxe da inversão sujeito-verbo em Português*. Lisboa: Edições Colibri.
- ARAÚJO, L. M. S. de Estruturas subjacentes de alguns tipos de orações declarativas afirmativas no dialeto Gavião-Jê. Florianópolis, UFSC, 1977. dissertação de Mestrado.

- BECHARA, Evanildo, *Moderna Gramática Portuguesa*. 37ª Ed. RJ. Editora Lucerna, 2001.
- CÂMARA JR, J.M. 1979. *História e Estrutura da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Padrão Livraria Editora Ltda,
- COSTA, Luís. 2001. *Guia de Conversação Português-Tétum*. Instituto Camões, Lisboa, Portugal.
- COSTA, Luís. 2001. *Dicionário de Tétum-Português*. Instituto Camões, Lisboa, Portugal.
- DOOLEY, Robert A. (red.) Estudos sobre línguas tupí do Brasil. Série lingüística, nº 11, Summer Institute of Linguistics, Brasília: 1984.
- ELIA, Sílvio. *A língua portuguesa no mundo*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2001. (Série Princípios).
- FIGUEIREDO, Romeu. 2003. *Metodologia da pesquisa: Como planejar, executar e escrever um trabalho científico*. UFPB/Editora Universitária, João Pessoa.
- FORTUNE, D. L. & FORTUNE, G. Gramática Karajá: um estudo preliminar em forma transformacional. Brasília, Loraine Irene Bridgeman, 1973. Série Lingüística SIL, no. 1.
- MAIA, Marcus. (1998). *Aspectos Tipológicos da Língua Javaé*. Lincom Studies in Native American Linguistics 11. München: Lincom-Europa, 90p.
- MARTELOTTA, Mário E., BARBOSA, Afrânio e LEITÃO, Márcio M. *Ordenação de advérbios intensificadores e qualitativos em -mente, em cartas de jornais do séc. XIX: bases para uma análise diacrônica*. Rio de Janeiro, 2001. Mimeo.
- VILELA, Mário; KOCH, Ingedore. *Gramática da língua portuguesa*. Coimbra: Almedina, 2001.

### A diversidade biocultural no discurso académico

O panorama linguístico de Timor-Leste, como o de outros países e áreas desta região do globo e de outras regiões, é fortemente caracterizado por uma avassaladora diversidade. Num território muito restrito, é possível identificar um conjunto alargado de línguas, dialetos e variantes, que constituem um quebra-cabeças para qualquer decisor político que tenha de configurar o país com unidade e coerência, mas também um desafio muito aliciante para quem queira olhar para a realidade timorense como um laboratório linguístico vivo e atual.

Questões como esta têm sido objeto de análise e reflexão, pelo menos desde a década de '90 do século passado, por estudos que configuram a diversidade biocultural e que vêm dando importância à articulação entre língua, cultura e ambiente natural (ou território). O assunto não pode ser encarado de forma simplista, identificando laços de correlação deterministas, mas reconhecendo a complexidade das mútuas influências. Ainda assim, Luisa Maffi aponta alguns fatores climáticos e geográficos que condicionam globalmente todos os tipos de diversidade:

baixa latitude, altos índices de pluviosidade, temperaturas altas, litorais e montanhas têm sido repetidamente identificados como manifestando correlações positivas entre alta diversidade linguística e alta diversidade biológica. Latitudes mais elevadas, planícies e climas mais secos tendem a correlacionar-se com menor diversidade em ambos os domínios (2007: 270)<sup>1</sup>.

A diversidade biocultural é entendida como: “a diversidade da vida em todas as suas manifestações – biológicas, culturais e linguísticas – que estão inter-relacionadas (e possivelmente evoluíram de modo articulado) dentro de um sistema adaptativo socioecológico complexo” (idem, *ibidem*: 269).

Na sequência do interesse que surgiu em estudar as relações entre as diversidades linguística, cultural e biológica e as respetivas distribuições à escala global, impôs-se a consciência das ameaças comuns que aquelas enfrentam. A alarmante constatação é que a perda da biodiversidade global em curso é acompanhada por e parece articulada com a "crise de extinção" que afeta a diversidade linguística e cultural (idem, *ibidem*). Ou seja, enquanto a biodiversidade vem sendo afetada e limitada, também, nas mesmas regiões do globo onde isso acontece, vem sendo perdida diversidade linguística e cultural. E os dois fenómenos parecem combinar-se entre si, o que leva Harmon (1995) a falar de "crises convergentes de extinção". Krauss (1992) sustenta que, em 2100, a perda de diversidade linguística terá levado ao desaparecimento de 50% a 90% das mais de 6.000 línguas existentes<sup>2</sup>. Estas previsões são corroboradas por outros cientistas, como Gorenflo *et al.* (2012) por exemplo, que afirmam que,

no início do século XXI, a biodiversidade global está a sofrer uma crise de extinção, com estimativa de perdas anuais de espécies de plantas e animais pelo menos 1.000

---

<sup>1</sup> Todas as citações foram traduzidas para língua portuguesa para facilidade de leitura. As citações de originais em língua portuguesa viram atualizada a sua grafia seguindo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990.

<sup>2</sup> Segundo o sítio Ethnologue (<http://www.ethnologue.com>), existem atualmente 7.102 línguas no mundo.

vezes maiores do que os dados históricos precedentes. A diversidade linguística sofre uma crise similar. O desaparecimento de línguas, em algumas áreas como as Américas, atingiu os 60% ao longo dos últimos 35 anos (2012: 8032).

Estes autores afirmam a existência de uma correlação significativa entre “pontos quentes” (*hotspots*) de biodiversidade (regiões caracterizadas por ocorrências excepcionalmente altas de espécies endêmicas e por perdas de, pelo menos, 70% do seu habitat natural) e regiões de grande diversidade linguística. Identificam 35 *hotspots* de biodiversidade no mundo nos quais se concentram 3.202 línguas, quase metade das atualmente existentes. Citam explicitamente, entre estes casos, o da Wallacea, área geográfica onde se inclui Timor-Leste, com mais de 250 línguas autóctones. Na figura 1, apresenta-se a distribuição geográfica de línguas autóctones e não migrantes no mundo (dados de 2009):

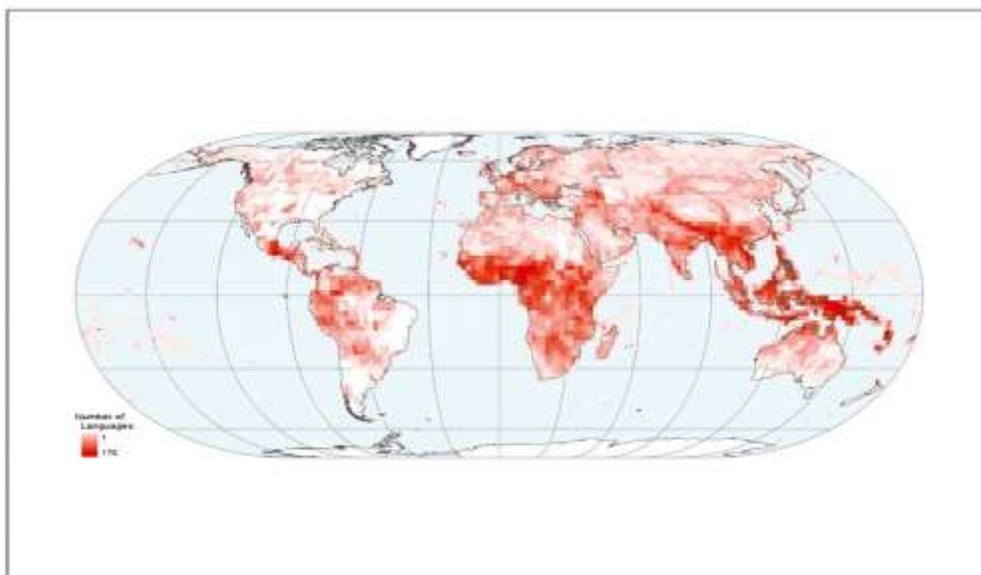


Figura 1 – distribuição geográfica de línguas autóctones e não migrantes no mundo (GORENFLO *et al.*, 2012: 8033).

A figura 2 apresenta a área geográfica que corresponde à Wallacea onde, como foi afirmado, Timor-Leste se inclui:



Figura 2 – “Wallacea”. Licenciado sob GFDL, via Wikimedia Commons - [http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Indonesia\\_Wallacea.svg#/media/File:Indonesia\\_Wallacea.svg](http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Indonesia_Wallacea.svg#/media/File:Indonesia_Wallacea.svg) (consultado em 7/4/2015)

A figura 3 apresenta um quadro geral da diversidade de plantas e de línguas no mundo. Como pode verificar-se, as zonas mais ponteadas a preto são aquelas onde há maior diversidade linguística e pode constatar-se que correspondem largamente às zonas de maior diversidade vegetal (marcada com cor mais escura).

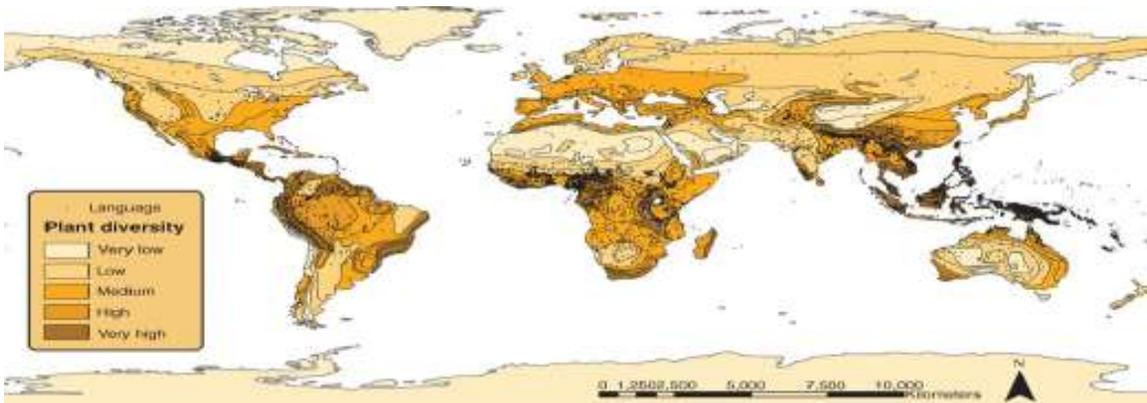


Figura 3 - diversidade vegetal e diversidade linguística (Stepp *et al.*, 2004, apud Maffi, 2005: 619)

Outros autores têm vindo a afirmar a existência de correspondência significativa entre as diversidades biológica e linguística, como Nettle (2000), Oviedo, Maffi e Larsen (2000), Moore *et al.* (2002), Sutherland (2003), Maffi (2007) ou Grant (2012)<sup>3</sup>, por exemplo, têm apontado, de diversas formas, para os riscos das "crises convergentes de extinção", na expressão de Harmon (1995).

Dado este cenário, Harmon (2002) pergunta: se a diversidade natural e cultural do mundo está, de facto, a diminuir rapidamente, porque devemos preocupar-nos? E responde, apontando a diminuição da diversidade biocultural como fator de risco de estancar o fluxo histórico e os processos evolutivos que criaram o mundo tal como o conhecemos. Para Harmon, a perceção da diversidade é condição básica para o funcionamento da consciência humana e existe um imperativo moral de preservar a diversidade e lutar não pela uniformidade, mas pela *unidade na diversidade* (MAFFI, 2005).

*Mutatis mutandis*, esta posição parece corresponder ao desígnio político de Timor-Leste. A este propósito, ocorre a memória de uma inscrição (um *graffiti*) que existia na parede exterior do Estádio de Díli, no centro da capital, feito após uma época de tumultos sociais em 2006, e que aí permaneceu por vários anos, que apelava à unidade nacional clamando "Timor ida deit"<sup>4</sup>. Na época, os tumultos e os atos de vandalismo e de fogo-posto encontraram uma explicação, fundamentada ou forjada, em diferenças entre "loromonu" e "lorosa'e", habitantes de duas grandes áreas de Timor-Leste. A resposta política e social para tentar ultrapassar a crise foi apelar à unidade do povo timorense, sem se pretender anular as diferenças – *unidade na diversidade*. Reconhecia-se implicitamente que o povo timorense é um todo desigual, feito de múltiplas diversidades ao nível biocultural, feito de práticas culturais e linguísticas heterogéneas, num território marcado por biodiversidade, mas insistia-se igualmente na união de todos, na coerência do todo nacional, na existência de traços históricos, religiosos, linguísticos, de conceptualização do mundo e de sentimento de pertença comum que a todos congrega em torno de um projeto partilhado: o de construir um país, uma comunidade.

<sup>3</sup> Esta obra recente, apresentando uma espécie de "estado da arte" do assunto, apresenta um largo conjunto de referências (mais de 80) que podem ser úteis aos interessados.

<sup>4</sup> "Timor é um só".

## A diversidade biocultural no discurso institucional global

Nesta equação, o respeito pela diversidade biocultural terá de ser equacionado, como muitos académicos vêm apontando. Não só os académicos, porém. Também os decisores políticos a nível global reconhecem crescentemente o papel primordial da diversidade biocultural na construção e preservação da identidade dos povos.

É nesse sentido que se orienta a Convenção sobre a Proteção e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, aprovada pela Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 2005. No seu Artigo 4º, a Convenção esclarece que a diversidade cultural se refere à “multiplicidade de formas em que se expressam as culturas dos grupos e das sociedades”. No seu preâmbulo, afirma-se explicitamente que “a diversidade cultural é uma característica essencial da Humanidade”; que esta “deve ser valorizada e preservada em benefício de todos”, na medida em que “gera um mundo rico e variado, que alarga as possibilidades de escolha e nutre as aptidões e os valores humanos, constituindo, portanto, um motor fundamental do desenvolvimento sustentável das comunidades, dos povos e das nações”; que “se desenvolve num quadro de democracia, de tolerância, de justiça social e de respeito mútuo entre os povos e as culturas, (...) [sendo] indispensável à paz e à segurança a nível local, nacional e internacional”. Reconhece-se que “a diversidade linguística é um elemento fundamental da diversidade cultural” e reafirma-se “o papel fundamental que a educação desempenha na proteção e na promoção das expressões culturais”.

Reconhece-se igualmente nessa Convenção que

os processos de globalização, facilitados pela rápida evolução das tecnologias da informação e da comunicação, se, por um lado, criam condições inéditas de interação reforçada entre as culturas, por outro, representam um desafio para a diversidade cultural, designadamente no que se refere aos riscos de desequilíbrios entre países ricos e países pobres. (UNESCO, 2005).

No seu artigo 2º, a Convenção apresenta oito princípios pelos quais se rege:

- Princípio do respeito dos direitos humanos e das liberdades fundamentais;
- Princípio da soberania;
- Princípio da igual dignidade e do respeito de todas as culturas;
- Princípio da solidariedade e da cooperação internacionais;
- Princípio da complementaridade dos aspetos económicos e culturais do desenvolvimento;
- Princípio do desenvolvimento sustentável;
- Princípio do acesso equitativo;
- Princípio da abertura e do equilíbrio.

Estes princípios consagram a defesa do modelo democrático na organização e no governo político das sociedades, o direito de cada Estado de adotar medidas e políticas de proteção e de promoção da diversidade cultural nos seus territórios, o reconhecimento da igual dignidade de todas as culturas, a complementaridade entre desenvolvimento económico, proteção ambiental e equilíbrio sociocultural e a abertura a outras culturas – a proteção da diversidade cultural deve ser equilibrada com a adequada promoção e aceitação das outras culturas do mundo. Defender a especificidade cultural de cada povo ou grupo, incluindo as minorias étnicas ou os grupos minoritários, não significa fechamento e desconhecimento do mundo exterior, mas a assunção consciente e informada de valores e expressões culturais próprios, reconhecendo aos outros o direito de assumirem valores e expressões diferentes, desde que respeitadores dos direitos humanos.

## A diversidade biocultural como riqueza diferenciadora em Timor-Leste

O que foi apresentado acima tem por objetivo sublinhar, da forma mais veemente possível, que os timorenses possuem uma riqueza dificilmente igualável, e que essa riqueza não é o petróleo, mas um bem imaterial, pedra angular da sua identidade. A diversidade biocultural que caracteriza este povo e esta terra é, entre outros aspetos, uma marca diferenciadora e justificativa da sua independência política, um produto da sua história e uma garantia de identidade ao longo dos tempos. Essa diversidade biocultural inclui, naturalmente, um pilar fundamental: a diversidade linguística que, como foi afirmado no início desta exposição, é uma bênção, um desafio e um quebra-cabeças.

A componente mais difícil de enfrentar, o tal quebra-cabeças, prende-se essencialmente com a coesão nacional, impossível de assegurar sem elementos que, contrabalançando a diferenciação, promovam a *unidade na diversidade*. E Timor-Leste, tal como todos os restantes países do mundo, deve lutar, na medida das suas possibilidades, contra as “crises convergentes de extinção” (Harmon, 1995) que ameaçam o equilíbrio da vida.

### Papel da língua portuguesa

Neste cenário, seria possível o Estado timorense sobreviver sem língua(s) nacional(ais), que permita(m) a intercompreensão de todos os cidadãos e o acesso à informação, à educação, aos serviços do Estado?

É legítimo pensar que não. Timor-Leste, país independente e coeso, não sobreviveria sem uma ou várias línguas dominadas pela generalidade dos seus cidadãos.

Mas não seria viável que todas as línguas locais, ou a maioria delas, pudessem ser adotadas como línguas nacionais. Os motivos são muitos, mas dois impõem-se de imediato: trata-se de línguas ágrafas e nunca foram devidamente descritas e formalizadas. Aliás, essa circunstância constitui um obstáculo inultrapassável a uma ideia peregrina que fez caminho na sociedade e nos meios políticos timorenses durante vários anos, que previa o ensino da leitura e da escrita destas línguas ágrafas no início da escolaridade.

Do ponto de vista linguístico, não se trata de línguas “menores” ou “primitivas” porque, para um linguista, todas as línguas são válidas, são produto e são condicionante da sociedade que as usa. Contudo, do ponto de vista funcional e da organização do Estado, são inadequadas para servir os propósitos de garantir coesão e sentimento de pertença. Mesmo o tétum, língua cooficial ao lado do português, e hoje mais desenvolvido do que à data da independência do país, padece em larga medida desta inadequação.

Esclareça-se o conceito de “adequação”, Mühlhäusler (2001 (1983)) considera que as línguas devem apresentar os seguintes tipos de adequação: a) *adequação referencial* (a capacidade da língua de ir ao encontro das necessidades dos seus falantes como instrumento de significação referencial – ou referenciação); b) *adequação sistemática* (a capacidade de a língua constituir uma estrutura que tenda para a máxima economia e a máxima eficiência, e ter uma estrutura semântica clara e uniforme, com uma terminologia traduzível sem ambiguidades); c) *adequação social* (a língua deve ser aceitável pelo maior número possível de falantes numa dada comunidade, deve promover a unidade social e a intercomunicação e prover às necessidades presentes e futuras).

Numa outra publicação com outros autores (HARRÉ *et al.*, 1999), Mühlhäusler acrescentará a estes um outro item: a *adequação ambiental* (a capacidade de disponibilizar aos falantes recursos para estes se pronunciarem sobre questões ambientais e construir uma relação harmoniosa com os ecossistemas).

Ora, fácil é de constatar que as línguas locais não preenchem estes requisitos. O seu uso mais ou menos forçado em circunstâncias alheias aos seus contextos de utilização históricos promoveria,

certamente, a importação massiva de léxico, construções sintáticas e valores semântico-pragmáticos com um excecional potencial de as descaracterizar rapidamente.

Fica o recurso à língua do antigo colonizador. Tal como foi opção nas antigas colónias portuguesas em África, o português, “não sendo língua de ninguém, poder ser de todos”. Ou seja, não sendo a língua de um grupo restrito, pode ser tomada como língua de todos os timorenses. A apropriação da língua portuguesa, que os timorenses foram fazendo ao longo da história, é parte da cultura timorense e fonte de muito do léxico do tétum; é também influência aos níveis fonético, sintático e semântico-pragmático.

Sendo uma língua de cultura, com um património literário extenso, evoluída e plástica, a língua portuguesa fornece aos seus falantes os instrumentos para a comunicação, cumprindo a sua função externa; contudo, como todas as línguas, tem também uma função interna: o pensamento. Com maior poder de servir o pensamento abstrato do que tétum, a língua portuguesa pode ser vista como uma fonte de desenvolvimento intelectual ao nível individual e coletivo.

Além disso, como pode ler-se no *Programa de Ação de Lisboa*, da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), o domínio da língua portuguesa “dá aos falantes de cada língua materna uma oportunidade igual de acesso e permanência no sistema educativo, capaz de promover e de reforçar a inclusão e a paz social” (CPLP, 2014). O uso da língua portuguesa estabelece ainda fortes laços com toda a comunidade lusófona, espalhada pelos vários continentes, e dá acesso a múltiplas possibilidades ao nível cultural, educativo ou de negócios na sociedade global. Note-se que a língua portuguesa é uma das mais faladas do mundo, é a que tem mais falantes nativos no hemisfério sul, apresenta grande dinamismo demográfico e é uma das três línguas contemporâneas com vocação global (ao lado do Inglês e do Espanhol). Não concorrendo nos mesmos usos e práticas culturais que as línguas locais, tem menor probabilidade de as influenciar e se sobrepor, favorecendo a preservação daquelas. Desta forma, favorece a *unidade na diversidade*.

## **Missão do ILP**

Desde 1999, a cooperação entre Timor-Leste e os países lusófonos, com natural relevo para Portugal e o Brasil, concretizou-se em múltiplos projetos e programas. A vertente da língua assumiu entre eles papel saliente.

Neste quadro de cooperação, em janeiro de 2014, foi assinado entre o Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, I. P., e a Universidade Nacional Timor-Lorosa (UNTL) um memorando de entendimento com vista à criação, na estrutura da UNTL, do Instituto da Língua Portuguesa (ILP).

De acordo com o memorando, este organismo encontra suporte para a sua criação no reconhecimento de que o domínio da língua portuguesa pelos cidadãos timorenses constitui um vetor de grande relevo para o desenvolvimento socioeconómico do país, assim como para a sua afirmação geoestratégica no contexto regional. Poderíamos acrescentar que o domínio da língua portuguesa é um direito de todos os cidadãos timorenses, decorrente da consagração constitucional do português, ao lado do tétum, como língua nacional em Timor-Leste; e que daí decorre a obrigação de a instituição educativa nacional facultar a formação em língua portuguesa a todos os interessados, na medida dos recursos existentes.

O memorando de entendimento abre portas à construção de um projeto ambicioso e abrangente, numa perspetiva de médio e longo prazo, com uma estratégia consistente. Contempla quatro áreas de atuação, que compreendem o desenvolvimento de competências didático-pedagógicas e tecnológicas de e em língua portuguesa dos docentes da UNTL e de outras universidades; o desenvolvimento de competências em língua portuguesa dos alunos da UNTL, de funcionários públicos e da sociedade civil; o estabelecimento de parcerias para a formação em língua portuguesa em instituições universitárias dos países da região.

Estes objetivos podem ser estruturados em seis domínios: a) organização interna e funcionamento do ILP (seleção de docentes, elaboração dos estatutos, definição de projetos de investigação, alocação de recursos materiais, criação de imagem institucional e *webpage*, definição de um referencial de proficiência linguística em língua portuguesa adequado à realidade timorense); b) formação em língua portuguesa para a UNTL (para docentes, funcionários e alunos); c) formação em língua portuguesa para outras instituições de ensino superior; d) formação em língua portuguesa para a Administração Pública e restantes agentes do Estado e da sociedade civil nos vários municípios; e) promoção da língua portuguesa na sociedade (em articulação estreita com os órgãos de comunicação social, nomeadamente os públicos); f) projeção da língua portuguesa no contexto regional (com protocolos que prevejam a oferta formativa em países da região).

Estes são os domínios de atuação que podem ser definidos com base no memorando que deu origem ao ILP e que definem outras tantas linhas de atuação. Exigem planeamento atempado, visão de médio e longo prazo, constância na ação e determinação. Exigem também uma gestão atenta, ativa e consistente do instituto, com articulação eficaz entre todos os seus membros (diretor, coordenadores e professores), solidamente fundamentada no conhecimento científico acumulado e cumprindo as práticas académicas e científicas que devem nortear a ação de um instituto integrado numa universidade, espaço privilegiado da ciência.

## **Ação do ILP**

Até ao momento<sup>5</sup>, a ação do ILP tem-se concretizado num conjunto de processos e de produtos, que a seguir se apresentam por domínio.

1. No primeiro âmbito, da sua organização interna, há a assinalar a constituição de uma equipa de professores com conhecimentos específicos e/ou experiência no ensino da língua portuguesa como língua segunda/estrangeira, maioritariamente portadores do grau de mestre, de um coordenador logístico e de um coordenador científico e pedagógico com doutoramento, oriundo de uma universidade portuguesa. Contudo, a formalização do instituto no quadro da UNTL ainda não foi concretizada e o ILP não dispõe ainda de estatutos próprios.

Como trabalho de base e guia para a definição de objetivos, conteúdos e estratégias de ensino da língua portuguesa, surge o desenvolvimento, que se encontra em curso, de um referencial de proficiência em língua portuguesa específico para o contexto timorense, inspirado no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Um referencial deste tipo permitirá definir planos e cursos de língua portuguesa, avaliar conhecimentos e competências prévios dos candidatos à formação, avaliar a aprendizagem dos alunos, avaliar o próprio processo de formação e certificar conhecimentos e competências de forma rigorosa e cientificamente validada.

Fora do âmbito do ILP, um referencial de proficiência linguística também permitirá aos promotores de cursos de língua portuguesa a construção de programas, de metas de aprendizagem e de níveis de mestria linguística que os formandos devem alcançar.

Um referencial com aceitação pela comunidade científica timorense, pelos decisores políticos, pela Administração Pública e por todos quantos estão envolvidos em formação e divulgação em/da língua portuguesa deve ser visto como um instrumento basilar da política de língua do país. Permitirá a seleção de candidatos à Função Pública de modo rigoroso, a organização de planos de formação com requisitos apurados e bem definidos no seu desenho, estudos científicos sobre perceções e sobre o domínio da língua portuguesa pelos vários setores ou grupos da sociedade, entre muitas outras possibilidades.

---

<sup>5</sup> Como este texto corresponde, com alterações menores, a uma conferência proferida em abril de 2015, alguns dados podem estar desatualizados à data da respetiva publicação.

2. No âmbito da oferta de formação em língua portuguesa dentro da UNTL, há que assinalar os cursos de língua para estudantes de mestrado, para funcionários, para docentes que farão doutoramento em Portugal e aulas extracurriculares para alunos do 1º ano da Licenciatura em Ensino da Língua Portuguesa.

Os docentes do ILP, em articulação com os docentes do Departamento da Língua Portuguesa e alguns do Departamento de Disciplinas Transversais, organizaram portefólios de materiais didáticos para 33 unidades curriculares, essencialmente pertencentes à formação de professores de língua portuguesa. Desta forma, os docentes da UNTL passaram a dispor em 2015 de materiais revistos, organizados e selecionados segundo critérios mais sólidos, que poderão utilizar nas suas aulas.

No início do ano de 2015, vários professores do ILP passaram a lecionar cinco unidades curriculares da Licenciatura em Ensino da Língua Portuguesa e de uma da Licenciatura em Filosofia, a pedido dos departamentos respetivos. Esta ação apoia os docentes da UNTL e oferece mais garantias de ensino de qualidade (nomeadamente, porque evita sobrecarga letiva aos docentes ou a constituição de turmas excecionalmente numerosas). Além disso, asseguram a orientação de 18 monografias de final de curso.

Desde fevereiro de 2015, os professores do ILP apoiam igualmente a redação de nove dissertações de mestrado, cujos orientadores se encontram em Portugal e que vêm sentindo dificuldades de comunicação com os estudantes.

Em fevereiro de 2015, o senhor vice-reitor para os assuntos académicos solicitou a oferta de cursos de língua portuguesa e de didática para os docentes da UNTL. Um procedimento básico exige a realização de um exame de diagnóstico, para o posicionamento dos estudantes e a organização de turmas de nível.

Mas foi decidido alargar essa avaliação, realizando um estudo de teor sociolinguístico tendo como público todos os docentes. Utilizando um inquérito, analisar-se-ão as perceções sobre as línguas, quais as que são dominadas pelo público, que práticas culturais e linguísticas são mais comuns, que formação o público teve em língua portuguesa e em didática e complementar-se-ão esses dados com o teste de diagnóstico a língua portuguesa. Desta forma, os decisores da UNTL ficarão com mais informação caracterizadora do universo de docentes, para adotar medidas de modo mais fundamentado. Os instrumentos de recolha de dados encontram-se construídos, faltando somente operacionalizar o processo de aplicação do inquérito e do teste de diagnóstico.

3. Ainda não se avançou com formação para docentes de outras universidades.

4. A formação para os agentes da Função Pública e para a sociedade civil está em fase de preparação, mas, pelo menos para já, exclusivamente em Díli. Tem havido diversos pedidos para o efeito, mas ainda não teve início qualquer curso ministrado ou desenhado pelos docentes do ILP. Espera-se que, em breve, possam ser produzidos objetivos, materiais e orientações didáticas para a lecionação, tanto ao nível da língua portuguesa em termos gerais como do seu domínio para fins específicos.

5. A promoção da língua portuguesa através dos meios de comunicação social apresenta-se como uma estratégia altamente produtiva, se for bem projetada e executada. Contudo, até ao momento é um vetor de possível atuação não explorado.

6. Relativamente à projeção da língua portuguesa no contexto regional, ainda não há frutos visíveis.

## **Potencialidades e riscos**

### **As potencialidades**

Como foi referido acima, a principal potencialidade do ILP reside na construção de um projeto coerente e ambicioso de organização e dinamização do ensino e divulgação da língua portuguesa em todo o país. O ILP é um organismo timorense (ainda que decorra da cooperação com Portugal), instalado numa instituição de prestígio como a UNTL, dirigido por um timorense (o reitor da universidade, que acumula

funções de diretor do ILP), com recursos humanos qualificados (e, espera-se, também em breve com recursos materiais mais adequados) que pode desenvolver numa perspetiva global, de médio e longo prazo, o ensino e a divulgação da língua portuguesa, prestando um serviço de grande relevo à sociedade timorense.

Mais do que cingir-se ao ensino formal, o ILP pode estender a sua ação à conceção de planos de formação, à produção de materiais didáticos, ao desenvolvimento de estudos e à promoção da língua portuguesa para lá dos muros da instituição académica.

Pode mesmo vir a tornar-se uma entidade certificadora das diversas formações ministradas por entidades várias ou fazer o reconhecimento de competências ou proficiência em língua portuguesa para fins diversos.

Uma efetiva promoção da língua portuguesa à escala nacional reduziria as diferenças entre cidadãos e favoreceria o desenvolvimento e a igualdade social.

## **Riscos**

Na fase atual, o maior risco que se apresenta reside na canibalização do ILP pelo Departamento da Língua Portuguesa, visto que este tem consumido e consome ainda a maioria dos recursos humanos disponíveis. Desta forma, o instituto esgota-se em ações internas à UNTL, compreensíveis de um certo ponto de vista, mas limitadoras da ambição e potencial do ILP. Encarar o instituto como um recurso disponível e os seus docentes como mão de obra qualificada pronta para qualquer tipo de função, sem planificação adequada, pode enviesar os seus objetivos e a sua ação.

Ao nível da projeção da língua portuguesa no tecido social timorense, o facto de o ILP responder às solicitações oriundas da sociedade civil e dos órgãos do Estado significa que há abertura a essas solicitações, o que é positivo, mas significa igualmente que o instituto estará a operar por reação, no curto prazo, não sendo proactivo e não mostrando possuir um planeamento estratégico próprio. Isto levanta dificuldades, por exemplo, ao nível da alocação dos recursos humanos.

O atraso na formalização do instituto no quadro da UNTL, mais de um ano depois de o memorando de entendimento ter sido assinado, pode causar alguma estranheza e gerar algumas apreensões, nomeadamente quanto à vontade política de terminar o processo.

Uma ausência de política coerente, a resposta avulsa a solicitações ocasionais ou uma navegação à vista, de curso prazo, podem desestruturar o trabalho e fazer baixar a qualidade, afastando os critérios de cientificidade que devem sempre pautar o trabalho do ILP. Nesse caso, o risco de se tornar num projeto falhado aumenta. Esperemos que esse cenário não venha a concretizar-se.

## **Nota final**

A ação do ILP na formação e na divulgação da língua portuguesa, concretizando um plano estratégico discutido e aceite pela comunidade científica e pelos decisores políticos timorenses, encerra um potencial que ultrapassa os objetivos instrucionais de lecionar a língua. Pode ajudar a preservar a diversidade biocultural de Timor-Leste, dando espaço de vida às línguas maternas, às manifestações culturais e ao modo de vida em harmonia com o território, num clima de democracia e paz social. Como não se salvam línguas por decreto (Ramos, 2009), e só as práticas culturais podem velar pela sua preservação, a diferenciação dos contextos de uso das línguas maternas, do tétum e do português pode vir a constituir um contributo sério para a diversidade linguística. A ação do ILP pode ser, portanto, um pequeno (ou grande) avanço na promoção da qualidade de vida do povo timorense, com *unidade na diversidade*.

## Referências

- CPLP (2014) *Plano de ação de Lisboa*. Comunidade dos Países de Língua Portuguesa [http://www.cplp.org/Files/Billeder/cplp/1-Resol\\_PALis.pdf](http://www.cplp.org/Files/Billeder/cplp/1-Resol_PALis.pdf) (consultado em 31-3-2015).
- Gorenflo, L. J., Romaine, S., Mittermeier, R. A. & Walker-Painemilla, K. (2012). Co-occurrence of linguistic and biological diversity in biodiversity hotspots and high biodiversity wilderness areas. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. Vol. 109, nº 21, pp. 8032-8037. doi: 10.1073/pnas.1117511109
- Grant, C. (2012). Analogies and links between cultural and biological diversity. *Journal of Cultural Heritage Management and Sustainable Development*, 2:2, pp. 153-163. doi: 10.1080/08145857.2011.576648
- Harmon D. (1995). The status of the world's languages as reported in Ethnologue. *Southwest Journal of Linguistics*, 14, pp. 1-33.
- Harmon D. (1996). Losing species, losing languages: Connections between biological and linguistic diversity. *Southwest Journal of Linguistics*, 15, pp. 89-108.
- Harmon D. (2002). *In Light of Our Differences: How Diversity in Nature and Culture Makes Us Human*. Washington, DC: Smithsonian Institution Press.
- Harré, R., Brockmeier, J. & Mühlhäusler, P. (1999). *Greenspeak. A Study of Environmental Discourse*. Thousand Oaks / London / New Delhi: Sage.
- Krauss M. (1992). The world's languages in crisis. *Language*, 68, pp. 4-10.
- Maffi, L. (2005). Linguistic, Cultural and Biological Diversity. *Annual Review of Anthropology*, 34, pp. 599-617.
- Maffi, L. (2007). Biocultural diversity and sustainability. In Pretty, J. et al. (Eds.). *The Sage handbook of environment and society*. London: Sage, pp. 267-277.
- Moore, J. L. et al. (2002). The distribution of cultural and biological diversity in Africa. *Proc Biol Sci*, 269, pp. 1645-1653. doi: 10.1098/rspb.2002.2075
- Mühlhäusler, P. (2001 (1983)). Talking about Environmental Issues. In Fill, A. & Mühlhäusler, P. (Eds.). *The ecolinguistics reader. Language, ecology and environment*. London / New York: Continuum, pp. 31-42.
- Nettle, D. (1996). Language diversity in West Africa: An ecological approach. *Journal of Anthropological Archaeology*, 15:4, pp. 403-438.
- Oviedo, G., Maffi, L. & Larsen, P. B. (2000). *Indigenous and Traditional Peoples of the World and Ecoregion Conservation: An Integrated Approach to Conserving the World's Biological and Cultural Diversity*. Gland: World Wildlife Foundation International and Terralingua,
- Ramos, R. (2009). *O discurso do ambiente na imprensa e na escola. Uma abordagem linguística*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Stepp J. R. et al. (2004). Development of a GIS for global biocultural diversity. In Borrini Feyerabend, G., MacDonald, K. & Maffi, L. (Eds.). *History, Culture and Conservation. Policy Matters 13 (Special issue)*, pp. 267-270.
- Sutherland, W. J. (2003). Parallel extinction risk and global distribution of languages and species. *Nature*, 423, pp. 276-279.
- UNESCO (2005). *Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions*. [http://portal.unesco.org/en/ev.phpURL\\_ID=31038&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/en/ev.phpURL_ID=31038&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) (consultado em 31-3-2015). Versão portuguesa: **Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais**. *Diário da República, 1.ª série, N.º 54, 16 de março de 2007*.

# A UTILIZAÇÃO DO MANUAL ESCOLAR DA DISCIPLINA DE BIOLOGIA NO 10º ANO, NO DECURSO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Maria Lourdes Cardoso  
Angelita Viegas. S. Ximenes

## Introdução

A educação deve ser entendida como um processo para influenciar os alunos para que eles possam se adaptar ao ambiente que lhes rodeia, para modificar sua sociedade positivamente. As ciências e a tecnologia, rapidamente se desenvolvem através da educação, no que faz parte da escola. Quando falamos em educação, hoje em dia, percebemos-a como uma ação social que pode elevar o desenvolvimento do conhecimento do ser humano. A educação, também na sua realização, se faz nas escolas com os sujeitos, sobretudo com os alunos e professores. Por um lado, a motivação e orientação aos alunos para uma boa qualidade da educação deve partir dos pais, da família. E, por outro lado, há a responsabilidade dos professores que ensinam nas escolas, em relação à formação sobre a moral e o comportamento dos estudantes, para que se tornem qualificados.

Embora a Lei de Bases da Educação (LBE), exponha a necessidade de reorganização da educação, a fim de dar conta dos estímulos estabelecidos pelos processos globais e pelas transformações sociais e culturais na sociedade, na área das Ciências Biológicas, o ensino dessas se organiza, ainda hoje, de modo a privilegiar o estudo de conceitos, linguagem e metodologias desse campo do conhecimento, tornando o conhecimento científico pouco eficaz na interpretação e intervenção da realidade, principalmente no ensino e aprendizagem na sala de aula, em que esta visão é extremamente fragmentada. Para chegar a um nível de educação qualificada precisa-se elevar e reforçar o conhecimento dos alunos.

Num contexto educacional concebido como um sistema de componente educativo com uma função central, todos têm o direito de obter o processo de educação. Mas, para ter um bom resultado na educação qualificada, é preciso que as várias partes sejam coniventes, que suportam o sistema científico: os pais, os alunos, os professores, as condições ambientais, as facilidades escolares, o currículo e o manual escolar, estejam alinhados, apontando direções.

O currículo prepara os alunos para um trabalho específico, sendo elaborado em conformidade com o nível e tipo de ensino no âmbito do estado no sentido de aumentar os conhecimentos, as potencialidades e as capacidades dos alunos, tendo em conta a diversidade das potencialidades locais e o meio ambiente, além das necessidades de desenvolvimento regional e nacional e os desafios do próprio mundo, bem como o desenvolvimento da ciência, tecnologia e arte, as dinâmicas de desenvolvimento global, a unidade nacional e os valores nacionais.

No período de 2013 – 2014, foi realizada a formação de professores do ensino sobre a utilização do currículo e manuais escolares. Pretendeu-se analisar os impactos das formações de professores nas escolas sobre o currículo do Ensino Técnico-vocacional e a capacidade dos professores na utilização dos manuais escolares no ensino e aprendizagem. Este estudo analisa os impactos da formação no período de 2013 que foi dada pelo Ministério da Educação de Timor-Leste, juntamente com Associação Nacional de Escolas Profissionais (ANEPSO) de Portugal, e Gest Entrepreneur (uma associação Portuguesa que está a elaborar o manual do ensino em empreendedorismo).

Pires et al. (2008) mostra que o ensino de Ciências Naturais no currículo da Educação de Jovens e Adultos está passando atualmente por várias mudanças, de forma a buscar um ensino mais dinâmico, atualizado, contextualizado, onde se privilegia os temas de maior relevância para os alunos, a fim de

buscar uma aprendizagem mais significativa e que os mesmos possam interagir com os conteúdos em sala de aula. Assim, é necessário selecionar temas e problemas relevantes para que os alunos sejam motivados a refletir criticamente sobre eles. É uma forma de introduzir temáticas na perspectiva da Ciência, Tecnologia e Sociedade no currículo convencional. É por meio de intervenções curriculares que emergem as aberturas para as alterações curriculares mais abrangentes.

A escola é uma instituição de ensino formal para os alunos, sob a direção do professor. Os alunos aprendem e progridem de forma sistemática para obter o nível do ensino. Outra parte é a de dar oportunidade para os alunos desenvolverem as atividades de aprendizagem e/ou realizar a interação no processo de ensino e aprendizagem juntamente com os professores e outros alunos, para ampliar as possibilidades de construção do conhecimento. Os ambientes escolares constituem como um lugar importante, por que a aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento do conhecimento desses dependem, também, do ambiente. Um problema que os professores estão enfrentando é a variedade de comportamento dos alunos, ou seja, de personalidades diferentes no processo do ensino e aprendizagem.

O manual escolar como um guia é fundamental na construção do conhecimento pelos professores e alunos. Como Dos Santos Botas (2008:46) afirmou que "*Os manuais escolares quando bem elaborados podem ser de guias, abrir caminhos, constituir pontos de referência para quem trabalha com eles*". Para ensinar precisa preparar a planificação de aula, pois através do manual escolar o professor pode construir uma ideia de trabalho.

A ideia acima está de acordo com a afirmação dos autores Pereira e Durarte, (1999:367): "A maioria dos professores planifica o seu ensino tendo por base o manual escolar; - O manual escolar constitui o suporte básico e fundamental para organizar as aprendizagens dos alunos; - muitos professores consideram que o manual constitui um mediador importante na construção do conhecimento científico escolar".

O uso do livro didático fornecido pelo governo favoreceu a aprendizagem dos alunos. Com ele, despertaram maior interesse e participação nas aulas, além de reforçar o nível de aprendizagem significativa em Ciências e Biologia. Isso se deve ao fato de o livro fornecer ao aluno a possibilidade de conhecer realidades antes nunca conhecidas por ele, principalmente em relação as imagens e experiências práticas. Bruzzo (2004) afirma que o conhecimento das Ciências Naturais está intrinsecamente associado à apreciação de imagens e ilustrações, pois isso facilita a interação dos alunos com os conteúdos e com as vivências do seu quotidiano. Já Oliveira, Delsin e Rodrigues (2003) mostram a ausência de livros didáticos em Ciências, dificultam o processo de ensino-aprendizagem. A utilização de revistas e artigos científicos, em apoio ao livro didático, mostrou-se bastante eficiente na aprendizagem. Essa metodologia mostra que as Ciências Biológicas são dinâmicas e se encontram em constante transformação, e que novos conhecimentos são desenvolvidos a cada dia. Resultados semelhantes foram alcançados por Oliveira, Delsin e Rodrigues (2003) ao trabalhar com alunos na disciplina de ciências.

### **Problema de investigação**

Os problemas que emergem dos processos de concepção e de utilização dos manuais escolares, juntamente com a centralidade deste recurso pedagógico no processo de ensino-aprendizagem, têm conduzido a um amplo conjunto de recomendações e opiniões, muitas vezes divergentes, sobre a pertinência do seu uso nas salas de aula. Deste modo, a análise desta documentação pode gerar um interessante campo de investigação na interface entre a educação biológica e os estudos de políticas públicas. Além disso, coloca-se o problema de saber de que forma é que as inventariações de problemas, que surgem nos diferentes relatórios encomendados pelas autoridades educativas, pode ser articulada com agendas de investigação ou contribuir para investigação de carácter aplicado. Será interessante reflectir também sobre o que as autoridades educativas podem esperar e impulsionar, em termos de investigação, a partir desses relatórios.

## **Questões e objectivos de investigação**

A questão desta investigação foi: "Quais as opiniões dos professores principiantes em relação à utilização do manual escolar da disciplina de biologia no 10º ano de escolaridade, no decurso do PEA?". O objetivo deste estudo foi conhecer as perceções dos professores principiantes em relação à utilização do manual escolar da disciplina de Biologia, no 10º ano de escolaridade. Pretendeu-se conhecer suas opiniões, identificando as dificuldades que enfrentam no decurso da sua prática pedagógica no Ensino Secundário.

## **Metodologia da investigação**

### **Local e Lugar de investigação**

Este estudo foi realizado na Faculdade de Educação, Artes Humanidades da Universidade Nacional Timor Lorosa'e, entre os dias de 2 à 7 de Fevereiro de 2015.

### **População**

População em princípio, são todos os membros pertencentes a grupos de pessoas, animais, eventos ou objetos que vivem juntos em um só lugar. Sobre este assunto, de acordo com Nanawi (1985: 141) *apud* Setyawan (2006) "A população é a totalidade de todos os valores possíveis, como calcular ou medir os resultados quantitativos e qualitativos sobre as características específicas de um conjunto completo de objetos". Com base no exposto desta teoria, todos os elementos da população é objeto de pesquisa local, que têm valor qualitativo e quantitativo que pode ser estudado ou analisado, segundo as características. Assim, a população deste estudo são todos os futuros professores do ensino de Biologia da Faculdade de Educação, Artes e Humanidades da Universidade Nacional Timor Lorosa'e.

### **Amostra**

A amostra de pesquisa é uma parte da população considerada representativa. A amostra para Sugiyono (2003; 56) *apud* Setyawan (2006) "é um fragmento conveniente, seleccionado da população; é um subconjunto do universo".

Com base nas teorias acima, a determinação da amostra, neste estudo realizado, identificou três futuros professores e/ou estagiários que ensinam no 10º ano do ensino de Biologia.

### **Instrumento e Técnica de Recolha de Dados**

Os instrumentos utilizados neste estudo são: guião de entrevista e documentação sobre o manual escolar do 10º ano de escolaridade no ensino secundário.

### **Entrevista**

A elaboração de guiões de entrevista se deu através de questões organizadas, cujo objetivo é a obtenção de os dados que permitam responder os objectivo deste estudo. Utilizamos a técnica de entrevista semiestrutural. Bogdan e Biklen (1994:134) dizem que a entrevista serve para "recolha de dados

descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre como o sujeito, interpretam aspetos do mundo”. Segundo os mesmos autores (*Idem*: 33), uma entrevista é considerada “como uma conversa tendo em vista um objetivo”. E ainda, “A entrevista deve desenvolver-se de forma consistente, caracterizando-se pela focalização, fidedignidade e validade de um certo acto social como uma conversação” (CARDOSO, 2012: 63).

Contudo apesar da entrevista ser considerada um método de recolha de informações, Bardin (2011:90) refere que, no sentido mais rico da expressão, o espírito teórico do investigador deve permanecer continuamente atento, para que as suas próprias intervenções se traduzam em elementos de análise tão fecundos quanto possível. Para que seja uma entrevista mais flexível, procedemos as entrevistas semiestruturadas, para as quais foram construídas e validados os respectivos guiões. A entrevista semiestruturada não é uma entrevista inteiramente livre, mas confere certa informalidade ao processo. Como referem Ludke e André (1986:33), numa entrevista “a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”, especialmente quando se utiliza uma “entrevista não totalmente estruturada”.

No pensamento do professor Camilo Cunha (2007:77) e De Ketele e Roegiers (1993:22). A entrevista é uma técnica que é mais utilizada no paradigma qualitativo, resultado de uma negociação entre o investigador e o entrevistado com o fim de descobrir a interpretação das exposições.

### **Fontes documentais**

Sá-Silva *et al* (2009: 5), o documento como “fonte de pesquisa pode ser escrito e não escrito, tais como filmes, vídeos, slides, fotografias ou pósteres. Esses documentos são utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões e servir de prova para outras.” Nesste estudo, utilizamos o manual escolar e sebenta de Biologia do 10º ano no ensino secundário.

### **Técnica de Análise de Dados**

Para compreender melhor o objecto da pesquisa e as respostas elaboradas para recolha dos dados, o processo começou com a análise por item das questões. Para análise dos dados neste estudo, utilizou-se a análise do conteúdo para conhecer as ideias dos professores sobre a utilização da língua de instrução, as dificuldades enfrentadas e os métodos do ensino. A partir da análise desses fatores, poderemos provocar um olhar geral sobre o ensino do conteúdo do manual escolar e sebenta do 10º ano no ensino secundário.

### **Resultado da investigação**

De um modo geral, os resultados demonstram a preferência pela utilização de uma sebenta elaborada em 2007/2008, num trabalho de parceria entre professores brasileiros e timorenses. As aulas decorreram em regime bilíngue, privilegiando-se o português, mas também o tétum. Os professores assumiram terem sentido dificuldades em falar corretamente a língua portuguesa.

Quando comparadas, as sebentas e os manuais escolares. apresentam diferenças ao nível de organização dos temas. Nas sebentas, o programa encontra-se dividido em duas unidades temáticas, que se subdividem em capítulos. Nos manuais, existem três unidades temáticas, que se subdividem em subtemas.

No que diz respeito aos métodos de ensino utilizados pelos professores, observou-se uma diversidade. Não existindo, ainda, equipamentos laboratoriais à disposição, representando um recurso muito limitado nas escolas de ensino secundário no Timor-Leste.

Os professores apontaram dificuldades para contribuir na aprendizagem dos alunos, em relação aos conteúdos presentes no manual do aluno. Os professores principiantes dizem ter utilizado apostilas, na tentativa de resolver alguns dos problemas de aprendizagem que enfrentam com os alunos, em contexto de sala de aula, e onde os manuais escolares não eram suficientemente esclarecedores.

## Considerações finais

Baseando-se nos resultados e nas discussões, concluímos que há o uso do manual escolar pelos futuros professores nos seus lecionamentos. Eles disseram que a sabenta é mais fácil para trabalhar com os alunos do que manuais escolares. O motivo pela preferência das sebtas nas aulas ao invés dos manuais está relacionado a estrutura dos documentos. Enquanto nas sebtas o programa encontra-se dividido em duas unidades temáticas, que se subdividem em capítulos, nos manuais, existem três unidades temáticas, que se subdividem em muitos subtemas.

## Referências

- Bardin, Laurence (2011). *Análise de Conteúdo. Edição revista e Atualizada*. (Luís Antero, Trad.). Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, Robert & Biklen, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*, Porto: Porto Editora.
- Bruzzo, C. (2004): “*Biologia: educação e imagens*”. In: *Educação e Sociedade*, vol. 25, n.º 89, Campinas, set-dez/2004.
- Borges, R. M. R.; Lima, V. M. do R. (2007): *Tendências contemporâneas do ensino de Biologia no Brasil*. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, vol. 6, n.º 1.
- Camilo Cunha, António (2007). *Formação de Professores: A investigação por questionário e entrevista. Um exemplo prático*. V. N. de Famalicão: Editorial Magnólia.
- Cardoso, Maria Loudes (2012). *Reforma Curricular em Timor – Leste; Estudo explorativo sobre a disciplina de Ciências Físico-Naturais no Ensino Básico*. Dissertação Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Carmo, H. Ferreira, M.(1998). *Metodologia da Investigação. Guia para Auto-aprendizagem*. Universidade Aberta. Lisboa.
- Choppin, A. (2004) *Manuels escoliars: histoire et actualité*. Paris, Hachette Education,
- De Ketele, Jean-Marie & Roegiers, Xavier (1999). *Metodologia da recolha de dados. Fundamentos dos métodos de observação, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dos Santos Botas, Dilaila Olivia (2008). *A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática. Um estudo no 1º ciclo ministrado em ensino das ciências* Universidade Aberta; Portugal.
- Dutra, C. E. G. (2007). *Guia de referência da LDB/96 : Com Atualizações*. 2.ª ed. São Paulo: Avercamp, 2.224 pp.
- Hamalik, Oemar. (2013) *Kurikulum dan Pembelajaran*; Penerbit Bumi Aksara, Jakarta.
- RDTL; (2008); *Lei de base da Educação*; Timor-Leste.
- Ludke, Menga; André, Marli (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

- Ministério de Educação; (2102); *Manual Escolar 10º ano de escolaridade*; República Democrática de Timor-Leste.
- Morgado, José Carlos; (2004); *Manuais Escolares*; Porto Editora, LDA, Portugal.
- Morgado, José Carlos (2005) *Curriculo e profissionalidade docente.* : Porto Editora.
- Oliveira, C. A. de; Delsin, F., e Rodrigues, P.; ( 2003); *O ensino de ciências na educação de Jovens e adultos*: relato de experiências do PEJA – Araraquara. In: I CREPA –Congresso regional de educação de pessoas adultas, São Carlos. Anais. São Carlos: UFSCar.
- Pereira, Fernanda; Henrique Lages, Luiz; Reis, Mariana & Freitas, Rosimeire; (2008); *Sebenta de Biologia 1º Ano do Ensino Secundário*; Cooperação Brasileiro em Timor-Leste; Díli.
- Pereira & Duarte (1999). “*O manual escolar como facilitador da construção do conhecimento científico – o caso do tema “Reações de oxidação-redução” do 9º ano de escolaridade.*” Em Rui Vieira de Castro e tal. (org.). *Manuais escolares, estatuto, funções, história*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Pires, M. C. V. (2003a). *Influências do manual escolar no conhecimento profissional do professor*: Um estudo no primeiro ciclo do ensino básico (Trabalho de Investigação Tutelado, Universidade de Santiago de Compostela).
- Pires, C. M. C. *et al.* (2008): *Por uma proposta curricular para o 2.º segmento na EJA*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1e.pdf>. Acessado em 27 Fevereiro. 2015.
- Sá-Silva, Jackson Ronie; Almeida, Cristóvão Domingos & Guindani, Joel Felipe. (2009); *Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas*. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais 1 (1), (pp. 1 – 15). [www.rbhcs.com](http://www.rbhcs.com).
- Setyawan, Dodiet Aditya Ig.; (2006); *Populasi dan Sampel*; SKM. Surakarta. site : <http://www.adityasetyawan.wordpress.com>

# ERROS ORTOGRÁFICOS DA LÍNGUA PORTUGUESA NA COMPOSIÇÃO DE ALUNOS DO 7º ANO, DO 3º CICLO, DO ENSINO BÁSICO EM TIMOR-LESTE

Manuel Belo de Carvalho  
Cesária Dias da Costa

## O que é a ortografia?

A ortografia é a parte da gramática que trata do emprego correto das letras e dos sinais gráficos da língua escrita. De acordo com o regulamento da Academia Brasileira de Letras e Academia das Ciências de Lisboa, a ortografia da língua portuguesa é o sistema de escrita padrão, usado para representar a língua e contém 26 letras do alfabeto latino, além dos sinais gráficos.

A estabilização da ortografia do português durou 700 anos, quando surgiram os primeiros textos escritos em língua romanescas, falada na faixa ocidental da Península Ibérica e, em 1911, concluiu a fixação das bases do sistema ortográfico. Nesse mesmo ano, foi quando se fixou finalmente a ortografia do português, “Bases da Ortografia Portuguesa” tendo como a referência da proposta dos filólogos Gonçalves Viana e Vasconcelos Abreu (FARACO, 2014).

Os 700 anos de laboriosa construção e estabilização da ortografia do português foi respeitado, quando adotou-se um sistema misto definido por uma conjunção de fatores fonológicos, etimológicos, morfológicos e de tradições culturais. Uma obra de séculos de exercício e experimentos sob esses diversos critérios, não foi assim possível tratar por um critério único (FARACO, 2014).

O sistema ortográfico do português é composto pelas relações com o sistema de sons da língua. As relações estabelecidas entre esse sistema e o sistema ortográfico são caracterizadas por dois tipos diferentes, as biunívocas e as múltiplas. A relação biunívoca é uma representação gráfica, que corresponde a apenas um fonema, ou um fonema tem apenas uma representação gráfica. A relação múltipla é observada quando um grafema pode representar vários fonemas, ou quando um fonema é representado por vários grafemas. A seguir podemos observar os casos em que tal relação se verifica, por Miranda (2008):

Quadro 1- Exemplo da relação biunívoca - extraído de Miranda (2008).

Fonema	Grafema	Exemplos
/p/	‘p’	‘pena’, ‘capa’, ‘pluma’
/b/	‘b’	‘bota’, ‘cabo’, ‘bruma’
/f/	‘f’	‘fato’, ‘café’, ‘frevo’
/v/	‘v’	‘vaso’, ‘nove’, ‘livro’

Quadro 2- Exemplo de relação múltipla; um grafema representando vários fonemas, de acordo com a posição - extraído de Miranda (2008).

Grafema	Fonema	Exemplo
‘r’	/x/	‘rato’, ‘enrolado’
	/r/	‘era’, ‘prato’, ‘tambor’
‘c’	/k/	‘casa’, ‘macaco’, ‘cravo’
	/s/	‘cena’, ‘macio’

Quadro 3- Exemplo de relação múltipla; um fonema representado por mais de um grafema  
 – extraído de Miranda (2008).

Fonema	Grafema	Exemplos
/s/	‘ss’ ‘sc’ ‘sç’ ‘xc’ ‘s’ ‘c’ ‘ç’ ‘x’	‘passado’ ‘nascer’ ‘nasça’ ‘exceção’ ‘semente’, ‘urso’ ‘cinema’, ‘ócio’ ‘moço’, ‘março’ ‘experiência’
/ʒ/	‘j’ ‘g’	‘jato’, ‘caju’, ‘jibóia’ ‘geléia’, ‘mágico’

Em relação aos 3 quadros, que se estabelecem entre fonemas e grafemas, no sistema ortográfico da língua, revelam um pouco da dificuldade dos alunos em aprender a ortografia. Além disso, todos os sistemas ortográficos adotados no português, sempre oscilaram entre duas posturas: a grafia etimológica e a grafia fonológica. A grafia etimológica procura preservar o modo como as palavras se escreviam em grego e latim. E a grafia fonológica é o sistema ortográfico, que representa os fonemas da língua, dos sons da fala (BIZZOCCHI, 2013).

Segundo Bizzocchi (2013), Duarte Nunes de Leão, em 1576, defendia a grafia etimológica na sua *Orthographia da lingua portuguesa*. A ortografia etimológica é evidentemente mais conservadora e exige grande poder de memorização dos falantes, bem como, conhecimento de grego e latim. E a grafia fonológica foi defendida por aqueles que entendem a língua como instrumento prático de comunicação, cuja escrita deve ser mais racional e simples possível. Em uma língua ou idioma há a mistura dessas duas coisas diferentes, instrumento de comunicação e patrimônio histórico e cultural de um povo. Um termo entre as duas atitudes tem se procurado na maioria das línguas europeias. Por exemplo, substituiu-se “ph” por “f”, mas mantém-se a distinção entre “ss” e “ç”. Dessa questão, nada errado, no entanto, o problema sobre o que deve ser mantido como o “x” de “extensão”, e o que deve ser simplificado, como o “ph” de “farmácia” por “f”, das opções feitas pelos elaboradores de reformas ortográficas anteriores (mudanças nas bases do sistema), normalizaram com base na etimologia de grafias oscilantes.

Em 1943, “portuguez” e “embriguez” se escreviam com “z”, convencionou-se que o “português” deveria ser com “s”, já que, nosso sufixo “-ês” provém do latim “-ensis”, enquanto o sufixo “-ez”, de “embriguez”, vem do latim “-ites”.

Baseado nos detalhes apresentados acima, os investigadores tem de fazer um levantamento sobre: 1) Quais são os erros ortográficos que acontece na composição dos alunos; 2) Quais os erros ortográficos que mais acontecem. É portanto, o objetivo geral desse estudo é analisar os erros ortográficos da língua portuguesa, em composições de alunos do sétimo ano, do Terceiro Ciclo, do Ensino Básico. Esse objetivo geral desenrola-se em três objetivos específicos: 1) identificar os erros que acontecem na composição dos alunos; 2) descrever e quantificar os erros ortográficos dos alunos; 3) refletir sobre as implicações didáticas dos erros encontrados nas composições.

### Breve histórico do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa

O acordo ortográfico (AO), documento oficial, pretende aproximar a ortografia de todos os países da língua portuguesa. A discussão apresenta está baseada em informações coletadas, em sua maioria, de pesquisas da internet, em virtude da dificuldade de encontrar material impresso sobre o novo Acordo Orográfico.

No início do século XX, em 1911, a primeira grande reforma ortográfica da língua portuguesa surgiu em Portugal, que estabeleceu um modelo ortográfico de referências para as publicações oficiais e para o ensino. Entretanto, o Brasil não adotou esse primeiro formulário ortográfico. A partir desse momento, a ortografia da língua portuguesa passou por um longo processo de discussão e negociação, com objetivo de unificar a norma ortográfica nos países lusófonos.

Em 1915, houve a união da Academia Brasileira de Letras e a reforma de 1911. No entanto, depois de quatro anos (1919), houve a revogação desse acordo. Somente em 1931, o primeiro acordo ortográfico foi aprovado entre Portugal e Brasil, mas esse acordo só está no papel, nunca foi colocado em prática.

Durante 9 anos, Portugal e Brasil mantiveram sua posição. Em 1940, a Academia das Ciências de Lisboa publicou o Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa. Em 1943, do existente acordo ortográfico entre Portugal e Brasil, foi publicado um Formulário Ortográfico. Apesar desse acordo, em 1945, entrou em vigor um novo acordo ortográfico. No entanto, esse novo acordo apenas foi aplicado em Portugal, o Brasil continuou a seguir o formulário ortográfico de 1943.

Em 1970, houve revisões que aproximaram as duas variedades escritas. Por causa das várias tentativas de chegar a um consenso, essas revisões não foram aprovadas oficialmente, nem uma reforma para um documento normativo comum.

Em 1971, no Brasil, houve alterações com objetivo de aproximar a ortografia brasileira a portuguesa e, em 1973, houve alterações com o acordo do português europeu para aproximar a ortografia brasileira. E em 1975, as duas Academias projetaram um novo acordo. Contudo, não foi transformado em lei ou aprovado oficialmente devido ao período de convulsão política que Portugal vivia. Depois de 11 anos (1986), ambos os países apresentaram memorando sobre o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa. E, em 16 de dezembro de 1990, os países lusófonos assinaram o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa. Em 17 de Julho de 1998, foi celebrado o primeiro protocolo modificativo, que elimina as datas para a elaboração do vocabulário comum da língua portuguesa e vigor do acordo ortográfico de 1990.

Em julho de 2004, os chefes de Estado da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa-CPLP, reunidos em São Tomé e Príncipe, aprovaram o Segundo Protocolo Modificativo ao Acordo Ortográfico, e definiram que “o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa entrará em vigor com o terceiro depósito de instrumento de ratificação, junto da República Portuguesa” e aprovaram a adesão de Timor Leste (CPLP, 2004). Assim, o acordo ortográfico foi ratificado por três países, Brasil, em outubro de 2004, Cabo Verde, em abril 2005, e São Tomé e Príncipe, em 17 de novembro de 2006, como um meio para validar o AO em todos os países da CPLP.

Em 16 de maio de 2008, a assembleia da república portuguesa terminou a ratificação do segundo protocolo modificativo (PORTUGAL, 2008). Em 3 de setembro de 2009, João Câncio Freitas, então Ministro da Educação timorense, informou que a ratificação de acordo ortográfico tinha sido efetuada, conforme resolução do Parlamento Nacional de Timor-Leste. No mesmo ano, em 24 de novembro, Guiné Bissau ratificou, por unanimidade, o acordo ortográfico e em 7 de junho de 2012, foi a vez do conselho de Ministros de Moçambique.

## **Aprendizagem da Língua Portuguesa: erros ortográficos**

A aprendizagem da ortografia é um processo constante de aprendizagem da língua escrita. A fase inicial é a constituição da letra ou alfabeto. Na realidade, a maioria das crianças não conseguem aprender a ler e escrever porque desconhecem o alfabeto.

Na aprendizagem da ortografia, os sujeitos escrevem palavras ou frases da sua maneira ou da forma como eles conhecem os sons e o alfabeto. Apesar dessa escrita, algumas palavras são reproduzidas diferentes da língua padrão. Então, para facilitar os alunos na escrita correta das palavras, é necessária a aprendizagem ortográfica.

Alguns problemas que afetam a escrita da língua portuguesa não podem ser considerados erros. Como em situações de ditado de palavras, em que as tentativas de escrita da palavra oralizada não estão relacionadas ao padrão da língua portuguesa. Tomamos por exemplo, “não/ naun”, “casa/kaja”, “chapeo/sapeo”, “hotél/otel”, “hospital/ospital” e “pão/paun”.

De acordo com Carraher (1985, *apud* MOTA *et al.*, 2000) “erros etimológicos são erros de letras ambíguas que podem ser revolidos com base na origem das palavras (por exemplo, “laranjeira” é escrita com “j” porque é derivado de “laranja”).

Fonologia é o ramo da linguística que estuda os sistemas sonoros das línguas. Da variedade de sons que o aparelho vocal humano pode produzir, e que é estudado pela fonética, só um número relativamente pequeno é usado distintivamente em cada língua. (PINTO, 1997: 29)

O objetivo da análise de erros (AE) é prever áreas de dificuldade na aprendizagem de língua estrangeira (LE), através de um inventário quantitativo dos erros mais frequentes na produção dos aprendizes (Gargallo, 2004). Então, o primeiro passo para definição de AE é compreender melhor a própria concepção de erro como base desse modelo de investigação.

Erros são uma estratégia tanto de crianças que aprendem a sua LM, como de indivíduos que aprendem uma segunda língua, que difere daqueles erros que são produtos de desvios acidentais de produção linguística, pois se caracterizam por sua sistematicidade e revelam o conhecimento subjacente da língua-objeto em um determinado momento (Corder, 1967).

De acordo com Corder (1967:25), os erros provam a existência de um sistema de linguagem específico dos aprendizes, que não diz respeito nem a língua materna (LM) e nem a língua-alvo. Nesse sistema, a “competência transitória” do aprendiz é caracterizada por apresentar “erros sistemáticos”. Corder (1971) denominou a linguagem, para esse contexto, como *dialeto idiossincrático*, dos que aprendem uma segunda língua. Além de evidenciarem o sistema de língua transitória, existem três níveis importantes dos erros; (i) para o professor, pois informa o quanto o aluno progrediu e, conseqüentemente, o que resta por aprender; (ii) para os pesquisadores, porque evidencia como o aluno adquire ou aprende uma língua ou quais estratégias ou procedimentos que emprega; (iii) para o próprio aluno, pois os erros são modos para testar hipóteses acerca da natureza da língua, que está aprendendo (CORDER, 1967).

No processo de aprendizagem, os aprendizes compreendem a LE através da observação da sua própria produção linguística. Então, podemos afirmar que a definição de Análise de Erros é um modelo de estudo que busca, através da observação da produção linguística do aprendiz de LE, compreender o processo de aquisição de línguas estrangeiras.

Para melhorar os métodos e procedimentos de ensino sobre AE, Santos Gargallo (2004) propõe o propósito pedagógico da AE como identificação e descrição, numa atuação linguística, em uma determinada situação de comunicação intercultural.

Em relação a definição do conceito de erros, Santos Gargallo (2004) considera outros fatores que caracterizam as etapas metodológicas da AE, do paradigma qualitativo e quantitativo, a saber: (a) compilação de *corpus* de dados; (b) identificação, descrição e classificação de acordo com um conjunto de categorias; (c) explicação das causas dos erros; (d) avaliação dos erros; (e) discussão dos resultados; (f) implicação didáticas para o processo de ensino e aprendizagem.

Diante disso, houve critérios e definições que estabeleceram a definição da compilação de *corpus* de dados, determinada por diversos aspectos; o tamanho da amostra, a eleição da amostra, o perfil do informante, o perfil do interlocutor, o cenário de interação e a tarefa comunicativa.

Para a identificação, descrição e classificação dos erros, devem ser usados os critérios que estão relacionados aos objetivos da pesquisa; critérios descritivo/linguístico, etimológico, comunicativo, pedagógico, pragmático e critério cultural.

A melhor didática do processo de ensino-aprendizagem é o propósito da AE. Então, os resultados da adaptação das estratégias e procedimentos de ensino-aprendizagem facilitam a aprendizagem dos estudantes.

Então, podemos afirmar que a definição de Análise de Erros é um modelo de estudo que busca, através da observação da produção linguística de aprendiz de LE, compreender o processo de aquisição de línguas estrangeiras, e suas conclusões podem propor procedimentos didáticos que permitam reduzir a presença de formas não desejadas (SANTOS GARGALLO, 2004).

Para melhorar os métodos e procedimentos de ensino sobre AE, Santos Gargallo (2004) propõe o propósito pedagógico e afirma que o objetivo de AE é a identificação, descrição das formas que afastam da norma standarte e que poderão prejudicar uma atuação linguística adequada em uma determinada situações de comunicação interculturais.

A análise possibilitou verificar uma grande quantidade de erros relacionados a ausência do acento agudo. Foram encontradas 250 ocorrências nessa categoria. Notificamos também a ausência do acento circunflexo, em 44 casos; a troca da letra “c” pela “s”, em 42 situações; uso do acento circunflexo indevido, em 22 casos; acréscimo da letra “n”, com 21 erros; acréscimo da letra “i”, com 15 erros; troca da letra “s” pela “z”, com 14 erros e troca da letra “o” pelo “u”, no final da palavra, em 11 ocorrências. Para saber melhor os erros encontrados na produção escrita dos alunos, vamos observar a quantidade erros, em cada categoria, nas tabelas a seguir:

Quadro 4- Quadro geral com maior e menor quantidade de erros

<b>Categoria de Erros</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Exemplo</b>	<b>Formas corretas</b>
Ausência do acento agudo	250	“lingua”, “setimo”, “pais”	língua, sétimo, país
Ausência do acento circunflexo	44	“portugues”, “independencia”	português, independência
Troca a letra “c” por “s”	42	“ofisial”, “presisa”	oficial, precisa
Uso inadequado do acento circunflexo	22	“portuguêsa”, “porquê”	portuguesa, porque
Acréscimo da letra “n”	21	“muinto”	Muito
Acréscimo da letra “i”	15	“trabalho”	trabalho
Troca da letra “s” por “z”	14	“caza”	Casa
Troca da letra “o” por “u” no final da palavra	11	“futuru”	Future
Ausência da letra “e”	10	“volibol”	voleibol
Troca da letra “s” por “c”	10	“presisa”	precisa
Troca da letra “u” por “o”	9	“portoguesa”	portuguesa
Troca da letra “c” por “k”	8	“eskola”	Escola
Troca da letra “g” por “c”	8	“costa”	Gosta
Troca da letra “s” por “ç”	6	“preçica”	precisa
Acréscimo da letra “h”	5	“inglês”	Inglês
Troca a letra “c” por “ç”	5	“voçe”	Você
Ausência da letra “s” no final da palavra	5	“portuguê”	português
Ausência da letra “o” no final da palavra	4	“frut”	Fruto
Ausência da letra “i”	4	“cemtério”	cemitério
Troca da letra “x” por “s”	4	“esplicar”	explicar
Troca da letra “q” por “g”	4	“guando”	quando
Troca da letra “m” por “n”	4	“jardin”	Jardim
Troca da letra “e” por “i”	4	“profissor/profissora”	professora/professor
Ausência da letra “a” no final da palavra	4	“língu”	Língua
Acréscimo do acento til ( ~ )	3	“ãrvores”	árvores
Troca da letra “b” por “p”	3	“ampiente”	ambiente
Troca da letra “v” por “f”	3	“folebol”	voleibol

Troca da letra “c” por “g”	3	“gampo”	Campo
Acréscimo da letra “e”	3	“apreender”	aprender
Troca da letra “i” por “v”	2	“provessor”	professor
Ausência do acento til ( ~ )	2	“nao”	Não
Troca da letra “g” por “j”	2	“lonje”	Longe
Acréscimo das letras “ee”	2	“leer”	Ler
Troca da letra “n” por “m”	2	“importante”	importante
Troca da letra “j” por “z”	2	“zardim”	Jardim
Acréscimo do acento agudo	2	“léste”	Leste
Troca do “ç” pelo “c”	2	“nacões”	nações
Ausência da letra “m” no final da palavra	2	“mi”	Mim
Troca da letra “o” por “a”	1	“nas”	nós
Acréscimo da letra “s” no final da palavra	1	“obrigados”	obrigado
Troca da letra “n” por “l”	1	“lilgua”	língua
Troca da letra “c” por “z”	1	“voze”	você
Ausência da letra “u”	1	“portgues”	português
Ausência da letra “r”	1	“cadeia”	cadeira
Troca da letra “v” por “b”	1	“bolta”	Volta
Troca da letra “c” por “ss”	1	“ofissial”	oficial
Troca da letra “i” por “e”	1	“cemeterio”	cemitério
Troca da letra “c” por “x”	1	“prexisa”	precisa
Acréscimo da letra “ss”	1	“messas”	mesas
Troca da letra “r” por “o”	1	“proque”	porque
Troca da letra “z” por “s”	1	“cosinha”	cozinha
Troca da letra “x” por “ç”	1	“eçplicar”	Explica
Troca da letra “a” por “e”	1	“importante”	importante
Troca das letras “ss” por “ç”	1	“noça”	nossa
Acréscimo da letra “l”	1	“crecidlas”	crescidas
Troca da letra “h” por “l”	1	“trabaho”	trabalho
Troca da letra “l” por “r”	1	“froles”	flores
Troca da letra “u” por “r”	1	“gurpo”	grupo
Troca da letra “s” por “j”	1	“meja”	mesa
Troca da letra “e” por “a”	1	“secretario”	secretário
Troca do “ç” por “s”	1	“nasao”	nação
Troca da letra “s” por “g”	1	“megas”	mesas

## I Categoria: Acentuação

O quadro 4 mostra a quantidade de erros, na ausência e acréscimo, do acento agudo, com 250 ocorrências de ausência e apenas 2 casos de acréscimos. Isso indica que muitos alunos não sabem utilizar o acento agudo ou não se sentem seguros para aplicá-lo.

A quantidade de erros de ausência do acento circunflexo, com 44 ocorrências, e a quantidade de erros relacionados ao acréscimo do acento circunflexo, com 22 casos, indicam que os alunos, nesses casos, também desconhecem o uso do acento. Porém, a diferença entre os erros de ausência e de acréscimo é muito menor. Isso indica que os alunos conhecem mais o acento circunflexo e que se sentem mais seguros para sua utilização.

Não houve ocorrências de palavras com dupla grafia relacionadas aos acentos, tais como: acadêmico/acadêmico, fenômeno/fenômeno, oxigênio/oxigênio.

A quantidade da ausência do acento til ( ` ), com 2 ocorrências, e a quantidade do acréscimo desse acento, com 3 ocorrências, podem estar relacionadas a menor quantidade de palavras que possuem esse acento na língua portuguesa. É interessante perceber que a ausência dos acentos é maior do que os acréscimos, nos casos de erros dos acentos agudo e circunflexo. No entanto, nos equívocos do uso do til, o acréscimo desse acento está em maior quantidade do que a ausência dele, como é possível observar no quadro abaixo:

Quadro 5- Erros de acentuação

<b>Categorias</b>	<b>Quantidades</b>	<b>Exemplo</b>	<b>Formas corretas</b>
Ausência do acento agudo	250	“língua”, “setimo”, “pais”	língua, sétimo, país
Ausência do acento circunflexo	44	“portugues”, “independencia”	português, independência
Acréscimo do acento circunflexo	22	“portuguêsa”, “porquê”	portuguesa, porque
Acréscimo do acento til ( ` )	3	“árvores”	árvores
Ausência do acento til ( ` )	2	“nao”	não
Acréscimo do acento agudo ( ´ )	2	“léste”	leste

## II Categoria: Acréscimos de letras

O quadro 6 mostra que a maior quantidade de erros foi no acréscimo da letra “n”, com 21 casos, e a seguida, a quantidade de acréscimos da letra “i”, em 15 situações. Essas duas questões indicam que ortograficamente os alunos têm dificuldades de escrever as palavras da língua portuguesa, em que a pronúncia acrescenta um fonema e acabam acrescentando uma letra. Por exemplo, a palavra “muito” com “muinto”, “trabalho” com “trabailho”, isso por causa da pronúncia da palavra. A quantidade de acréscimos da letra “h”, com 5 ocorrências, indica que os alunos tem dificuldade na escrita. A quantidade do acréscimos da letra “e”, em 3 situações e a quantidade de acréscimos da forma “ee”, em 2 casos, significa que os alunos têm dificuldade na escrita, por causa da adaptação na pronúncia e interferência na língua escrita. A quantidade de acréscimo da forma “ss”, com 1 caso, e as outras categorias com esse mesmo número de ocorrência, pode significar que os alunos compreenderam as regras de ortográficas, no entanto, faltou concentração no momento da escrita da palavra.

Quadro 6- Erros do acréscimo de letras.

<b>Categorias</b>	<b>Quantidades</b>	<b>Exemplos</b>	<b>Formas corretas</b>
Acrescentou a letra “n”	21	“muinto”	muito
Acrescentou a letra “i”	15	“trabailho”	trabalho
Acrescentou a letra “h”	5	“inglesh”	inglês
Acrescentou a letra “e”	3	“aprender”	aprender
Acrescentou a letra “ee”	2	“leer”	ler
Acrescentou a letra “ss”	1	“messas”	mesas
Acrescentou a letra “l”	1	“crecidlas”	crescidas
Acrescentou a letra “s”	1	“obrigados”	Obrigado

### III Categoria: Ausência de letras

O quadro 7 mostra que a maior ocorrência na ausência de letras foi a letra “e”, com 10 registros, a ausência da letra “s”, em 5 casos, as letras “o”, “i” e “a”, em 4 situações, cada uma, e a ausência da letra “m”, em 2 casos. Isso indica que os alunos têm mais dificuldades na escrita, por causa da pronúncia e concentração na escrita das palavras. A ausência da letra “u” e letra “r”, em 1 registro de casa, indica que poucos alunos cometeram esses erros.

Quadro 7- Ausência de letras

Categorias	Quantidades	Exemplos	Formas corretas
Ausência da letra “e”	10	“volibol”	voleibol
Ausência da letra “s”	5	“Portugue”	português
Ausência da letra “o”	4	“frut”	fruto
Ausência da letra “i”	4	“cemterio”	cemitério
Ausência da letra “a”	4	“lingu”	língua
Ausência da letra “m”	2	“mi”	mim
Ausência da letra “u”	1	“portuges”	português
Ausência da letra “r”	1	“cadeia”	cadeira

### IV Categoria: Troca de letras

O quadro 8, último de nossa análise, mostra a quantidade de trocas das letras “c” por “s”, em 42 situações, da “s” pela “z”, em 14 casos, da letra “o” por “u”, no final da palavra, em 11 ocorrências, “s” por “c”, em 10 situações, do “u” pelo “o”, em 9 casos, a troca da letra “g” por “c” e “c” pelo “k”, em 8 casos, do “s” por “ç”, em 6 casos, do “c” por “ç” em 5 situações, da letra “m” por “n”, no final da palavra e das letras “q” por “g”, “e” por “i” e “x” por “s”, em 4 registros. As trocas das letras “v” por “f”, “c” por “g” e “b” por “p”, ocorreram em 3 situações. As trocas do “ç” por “c”, “f” por “v”, “j” por “z”, “g” por “z” e “n” por “m”, ocorreram em 2 casos. A quantidade de troca das letras “v” por “b”, “n” por “l”, “ç” por “s”, tiveram 1 registro.

Em relação a troca de letras, os alunos têm dificuldade na escrita, por causa da pronúncia, que está relacionada com a língua materna ou a língua que eles se comunicam diariamente. Há muitos casos de troca de letras, alguns com muitos erros, outros com poucos, como por exemplo, a troca do “c” por “s” e do “s” por “z”. Na produção escrita, os alunos trocaram a letra “c” por “s”, como nos casos: presisa/precisa, ofisial/oficial, conhese/conhece. Outro caso ocorre na letra “s” por “z”, como: caza/casa, coiza/coisa, fraze/frase. Nessas situações, essas palavras estão relacionadas como exemplo de uma relação múltipla, isto é, um fonema representado por mais de um grafema (Miranda, 2008). No caso da troca do “o” por “u”, no final da palavra, o erro parece estar relacionado à pronúncia que transforma o fonema “o” em “u”. Então o aluno escreve como ouve, trocando a letra “o” por “u”, como acontece na palavra “futuro”.

Quadro 8- Troca de letras

Categorias	Quantida de	Exemplos	Formas corretas
Troca a letra “c” pela “s”	42	“ofisial”, “presisa”	oficial, precisa
Troca a letra “s” pela “z”	14	“caza”	casa
Troca a letra “o” pela “u” no final da palavra	11	“futuru”	futuro
Troca a letra “s” pela “c”	10	“presica”	precisa
Troca a letra “u” pela “o”	9	“portoguesa”	portuguesa

Troca a letra “g” pela “c”	8	“costa”	gosta
Troca a letra “c” pela “k”	8	“eskola”	escola
Troca a letra “s” pela “ç”	6	“presica”	precisa
Troca a letra “c” pela “ç”	5	“voçe”	você
Troca a letra “m” pela “n” no final da palavra	4	“jardin”	jardim
Troca a letra “q” pela “g”	4	“guando”	quando
Troca a letra “e” pela “i”	4	“profissora”, “profissor”	professora/professor
Troca a letra “x” pela “s”	4	“esplicar”	explicar
Troca a letra “v” pela “f”	3	“folibol”	voleibol
Troca a letra “c” pela “g”	3	“gampo”	campo
Troca a letra “b” pela “p”	3	“ampiente”	ambiente
Troca a letra “ç” pela “c”	2	“nacoes”	nações
Troca a letra “f” pela “v”	2	“provissor”	professor
Troca a letra “j” pela “z”	2	“zardim”	jardim
Troca a letra “g” pela “j”	2	“lonje”	longe
Troca a letra “n” pela “m”	2	“importante”	importante
Troca a letra “v” pela “b”	1	“bolta”	volta
Troca a letra “n” pela “l”	1	“lilgua”	língua
Troca a letra “ç” pela “s”	1	“nasao”	nação
Troca a letra “i” pela “e”	1	“cemeterio”	cemitério
Troca a letra “o” pela “a”	1	“nas”	nós
Troca a letra “s” pela “j”	1	“meja”	mesa
Troca a letra “c” pela “ss”	1	“ofissial”	oficial
Troca a letra “e” pela “a”	1	“secratario”	secretário
Troca a letra “s” pela “g”	1	“megas”	mesas
Troca a letra “a” pela “e”	1	“importante”	importante
Troca a letra “c” pela “x”	1	“prexica”	precisa
Troca a letra “r” pela “o”	1	“proque”	porque
Troca a letra “c” pela “z”	1	“voze”	você
Troca a letra “x” pela “ç”	1	“eçplica”	explica
Troca a letra “z” pela “s”	1	“cosinha”	cozinha
Troca a letra “ss” pela “ç”	1	“noça”	nossa
Troca a letra “h” pela “l”	1	“trabahlo”	trabalho
Troca a letra “l” pela “r”	1	“froles”	flores
Troca a letra “u” pela “i”	1	“gurpo”	grupo

Através de quatro categorias apresentadas, as tabelas indicam diferentes quantidades de erros: o primeiro, erros da ausência do acento agudo, com 250 casos, o segundo, erros de troca da letra “c” pelo “s”, em 42 ocorrências, o terceiro, erros do acréscimo da letra “n”, com 21 registros e o quarto, erros de ausência da letra “e”, em 10 situações.

### Considerações finais

Os erros que mais ocorrem na produção escrita dos alunos são a ausência e acréscimo dos acentos, ausência e acréscimo das letras e troca de letras. Através desse resultado de pesquisa, sugiro que todos os professores tenham máxima atenção ao facilitar o conhecimento aos alunos, para superar os erros encontrados na produção escrita em todos os níveis do Ensino Básico.

Com o resultado dessa investigação, que foi realizada na Escola Ensino Básico Central Dom-Baumeta Suco-Liurai, em Timor-Leste, queria recomendar aos: 1) professores do Ensino Básico que

criem várias estratégias e atividades práticas na aula, especificamente sobre ortografia, pronúncia de fonemas da língua portuguesa, acentuação, para que eles, individualmente ou ditado pelo professor, façam a correção de cada palavra. Podem criar também atividades bilíngues ou trilíngues, tétum, língua materna e português; 2) alunos que pratiquem, escrevam e pronunciem os fonemas ou palavras da língua que estão aprendendo.

Por isso, o Acordo Ortográfico precisa ser trabalhado em sala de aula, para os alunos saberem um pouco a história da língua portuguesa. Além disso, perceber a variedade e riqueza linguística do português, em seus processos interculturais.

## Referências

- BIZZOCCHI, A. (2013) Ortografia do português: fonológica ou etimológica? *Revista Língua Portuguesa*. Disponível em: <http://revistalingua.uol.com.br/textos/blog-abizzocchi/ortografia-do-portugues-fonologica-ou-etimologica-280443-1.asp>. Acesso em: 30 Outubro 2014.
- CEGALLA, D. P. (2008). *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*. 48ª Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- CPLP. (2004) Segundo Protocolo Modificativo ao Acordo Ortográfico. São Tomé. Julho de 2004.
- FARACO, C. A. (2014) Devemos “simplificar” a ortografia do português? In: *Museu da Língua Portuguesa*. Disponível em: [http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/colunas\\_interna.php?id\\_coluna=38](http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/colunas_interna.php?id_coluna=38). Acesso em: 30 Outubro 2014.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (2009). *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- GONÇALVES RAMOS, A. (no prelo). *Análise de Necessidades de Agentes Penitenciários Uruguaios*. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal Santa Maria; Santa Maria-RS, Brasil.
- MOTA, M.; MOUSSATHCÈ, A. H.; CASTRO, C. R.; MOURA, M. L. S.; D'ANGELIS, T. (2000) Erros de escrita no contexto: uma análise da abordagem do processamento da informação. *Psicol. Reflex. Crit.*, v. 13, n. 1, Porto Alegre.
- MIRANDA, Ana Ruth Moresco. (2010). Um estudo sobre o erro ortográfico. In: HEINING, O. L., FRONZA, C. de A. (Org.). *Diálogos entre linguística e educação*. 1º ed. Blumenau: EDIFURB, v. 1, p. 141-162.
- PINTO, J. M. C. (1997). *Gramática de Português - Ensino básico e secundário*. 4ª Edição Lisboa.
- PORTO EDITORA, (2009). *Acordo Ortográfico: Guia Prático*. Porto, Portugal.
- PORTO EDITORA, (2006). *Dicionário Básico – Ilustrado da Língua Portuguesa*. Porto, Portugal.
- PORTUGAL, (2008). *Diário da República*. 1.ª série - N.º 145 - 29 de Julho de 2008.
- SANTOS GARGALLO, I. (2004) El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo. In: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. (Org.) *Vademecum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2), lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- WIKIPÉDIA, (s/a). Ortografia da língua portuguesa. Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Ortografia\\_da\\_l%C3%ADngua\\_portuguesa](http://pt.wikipedia.org/wiki/Ortografia_da_l%C3%ADngua_portuguesa). Acesso em: 21 Agosto 2014.
- WIKIPÉDIA, (s/a). Acordo Ortográfico de 1990. Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Acordo\\_Ortogr%C3%A1fico\\_de\\_1990](http://pt.wikipedia.org/wiki/Acordo_Ortogr%C3%A1fico_de_1990). Acesso em: 11 Setembro 2014.

**PARTE II**  
**FORMAÇÃO DE PROFESSORES**



# A FORMAÇÃO DE PROFESSORES CRÍTICO-REFLEXIVA: PRESSUPOSTOS NECESSÁRIOS AO DESVELAR COLABORATIVO DA PRÁTICA DOCENTE

André Luís Franco da Rocha  
Sylvia Regina Pedrosa Maestrelli

## Introdução

Neste texto buscamos propor pressupostos para um processo formativo que intenta na análise dialética e dialógica da prática político-pedagógica de professores de ciências da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF), construir um *que fazer* crítico transformador (FREIRE, 2007). Para tanto, é necessário junto aos educadores ouvir a realidade concreta em que atuam, problematizar as situações de sofrimento que vivenciam e denunciar o seu processo de desumanização (FREIRE, 2005). É com o intuito de conhecer coletivamente para posteriormente transformar crítica e eticamente a realidade que devemos mergulhar na concretude da ação pedagógica diária dos professores evidenciando suas dificuldades e anunciando suas potencialidades. É com esta perspectiva que selecionamos o ensino de zoologia presente no 7º ano da RMEF, como um dos potenciais contextos materiais para discutir a práxis político-pedagógica dos professores de ciências.

## Um breve olhar sobre o ensino de zoologia

Considerando a historicidade do ensino de ciências naturais, percebemos que essa prática sempre foi fortemente influenciada por contextos internacionais revelando uma forte relação de poder e dependência do Brasil, aos países europeus e norte americano (KRSILCHICK, 2000; 2008). Devido a essa historicidade, ainda hoje, o ensino de zoologia no Brasil, como uma componente curricular da disciplina de ciências e biologia, é fortemente marcado por um positivismo sanitarista eurocêntrico que data de meados do século IX e XX e que conduziu as pesquisas nacionais sobre os ciclos biológicos de vetores e doenças neotrópicais (ZARUR, 1994). Desta forma, o Sanitarismo brasileiro provido de estudos higienistas europeus (CAPONI, 2006) baseava-se na concepção de que a resolução dos problemas de saúde nacional estava na resolução da saúde pontual, ou seja, corrigir através de ações higienizadoras estatais, escolarizadas, a defasagem conceitual familiar que comprometia a saúde da criança garantindo assim a estabilidade e a segurança nacional (MOHR; SCHALL, 1992).

Produz-se então na escola uma tradição de ensino que estabelece um padrão curricular hermético e profilático frente à realidade brasileira, dificultando proposições, conteúdos e práticas diversificadas ao ensino de animais (ROCHA; SANTOS, 2014). Tradicionalmente o ensino de zoologia objetiva apresentar a biodiversidade animal e sua classificação, o que torna este conhecimento diretamente dependente das pesquisas científicas de ordem biológica baseadas na descrição, organização e catalogação das espécies animais. Entretanto, ainda são poucos os trabalhos de pesquisa que discutem o ensino propriamente dito deste conteúdo (AMORIM *et al.*, 2001).

A análise do ensino de zoologia presente no ensino básico evidencia que a classificação animal presente tanto nas práticas de ensino, quanto nos materiais didáticos ainda limita-se ao modelo de classificação essencialista, linneliano e aristotélico (AMORIM *et al.*, 2001; VASCONCELOS; SOUTO, 2003). Um modelo que se baseia na apresentação enciclopédica de um conhecimento sobre a vida animal altamente descritivo e fragmentado, de forma que a natureza, posta como uma entidade hostil (RAZERA;

BOCCARDO; SILVA, 2007), é compreendida como uma verdade inquestionável. Desta forma, todos os agrupamento animais revelam-se como “[...] *tipos naturais discretos e estáveis no tempo e no espaço.*” (SANTOS, 2008), relegando as atuais contribuições da teoria sintética da evolução (SANTOS; CALOR, 2007). A crítica exposta não tem por objetivo abolir as classificações das aulas de zoologia, pois, como Mayr (1982) aponta, as classificações são necessárias sempre que tivermos que lidar com a diversidade. Entretanto, da forma como está posta na escola, a classificação da diversidade animal está isolada em um currículo de ciências composto por um gigantesco compêndio de nomes, conceitos e práticas que se dão de maneira fragmentada e descontextualizada à realidade (ROCHA, 2013).

É na lógica de não haver diálogo entre os conhecimentos do professor e dos alunos, que podemos afirmar que o ensino de zoologia presente na realidade da RMEF está contribuindo para uma educação bancária, pois resume-se a aplicação autoritária e silenciadora de conceitos científicos que devem ser meramente memorizados (VASCONCELOS; SOUTO, 2003; ROCHA, 2013). Assim, contribuímos para a reprodução de um modelo de sociedade, de ciência e de natureza incoerentes com o real, estando esses modelos muito mais a serviço de uma elite dominadora e opressora do que a serviço da ética democrática e da igualdade para com todos os seres humanos (FREIRE, 2005; 2007; FREIRE; SHOR, 2011; GIROUX, 1997). Desta forma, na educação bancária não existe diálogo, apenas a narração de conteúdos alheios a realidade.

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. [...] a Narração os transforma em “vasilhas” em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhor educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante (FREIRE, 2005, p.66).

### **Os professores de ciências: opressores ou oprimidos?**

Tendo em vista tais problemáticas é comum no discurso dos professores a seguinte fala significativa<sup>1</sup>, *“Então o professor tendo autonomia ele pode [...] no seu pensamento, nas suas concepções optar né, [...] ver [...] qual é o conteúdo que é importante para o aluno e aquele que não; Porque se não ele não vence.”*. Fala de um professor de ciências do 7º ano do ensino fundamental” (ROCHA, 2013).

A fala apresentada evidencia as dificuldades que o professor precisa enfrentar ao trabalhar os conteúdos de zoologia. Para este profissional, é extremamente complicado conseguir abordar em apenas um ano letivo a extensa grade de conteúdos sobre os grupos de animais, tradicionalmente aceita e incorporada ao currículo escolar. No entanto, o que se observa é que esse tradicionalismo não é questionado. Este professor, dentro do conteúdo programático proposto, apenas foca seus esforços na mudança da forma com que os grupos animais são trabalhados, dando prioridade aos animais que acredita, na visão dele, ser mais significativos para seus alunos, entretanto, não modifica propriamente dito o conteúdo proposto, sentindo a necessidade de cumpri-lo durante todo o ano letivo, “vencendo” os conteúdos mesmo tendo consciência desta impossibilidade prática (ROCHA, 2013).

---

<sup>1</sup> De acordo com Silva (2004, p.18), a fala significativa caracteriza-se como a expressão da comunidade escolar e seus diferentes segmentos. Para garantir o significado social coletivo, tais falas devem trazer a denúncia de algum conflito ou contradição vivenciada pela comunidade escolar local, expressando uma determinada representação historicamente construída do real. É nesta lógica que a fala apresentada busca expressar uma visão coletiva do ensino de zoologia na RME de Florianópolis que representa uma situação de opressão sobre o trabalho dos professores. Este concebido a partir de um fatalismo frente a sua ação pedagógica.

Ao expor essa fala significativa buscamos problematizá-la junto ao leitor, uma vez que esta fala levanta muitos questionamentos a respeito dos motivos que levam um profissional a tentar de fato “vencer” um currículo historicamente idealizado por sujeitos muitas vezes distantes da sala de aula. (PIMENTA; GHEDIN, 2002; GIROUX, 1997; FREIRE; SHOR, 2011) Logo, qual é o significado deste “vencer”? Qual é o compromisso da ação pedagógica? É com o currículo, ou com a aprendizagem do aluno? Como podemos saber o que é importante para o nosso aluno e o que não é dentre os diversos conceitos e grupos animais, se a preocupação na ação docente parece se concentrar na carga conceitual e não no diálogo? Como podemos pensar em autonomia profissional, se o professor está apenas reproduzindo um currículo tradicional? Será que este profissional possui de fato autonomia quando tenta sanar a problemática sem questionar porque e para que deve ministrar tais conteúdos? Como construir a criticidade (BRASIL, 1998) junto aos alunos sem refletir crítica e pedagogicamente sobre esse objetivo, seus significados e as condições materiais, estruturais e ideológicas, dentro e fora da ação docente? Ou seja, como formar um sujeito crítico sem ser essencialmente um professor crítico?

Ao ler a fala, podemos observar que este professor percebe a contradição entre manter a carga conceitual e a impossibilidade de cumpri-la, mas será que ele poderia ou deveria questionar-se quanto à sua prática, quanto aos motivos e objetivos de sua ação? Freire e Shor (2011) trazem um apontamento muito importante quanto ao valor do ato de ensinar imerso em uma ideologia<sup>2</sup> autoritária e desumanizadora que separa da práxis pedagógica docente a teoria da prática e a reflexão da ação.

O professor simplesmente se utiliza de uma arquitetura construída em outro lugar[...] Estou convencido de que a compreensão deficiente do que podemos chamar de ciclo gnosiológico está relacionada a esses mal-entendidos [...] se observarmos o ciclo do conhecimento, podemos perceber dois momentos, e não mais do que dois, dois momentos que se relacionam dialeticamente. O primeiro momento do ciclo [...] é o momento da produção de um conhecimento novo [...] o segundo é aquele em que você conhece o conhecimento existente. O que acontece, geralmente, é que dicotomizamos esses dois momentos, isolamos um do outro. Consequentemente reduzimos o ato de conhecer do conhecimento existente a uma transferência do conhecimento existente. E o professor se torna exatamente o especialista em transferir conhecimento. Então, ele perde algumas das qualidades necessárias, indispensáveis, requeridas na produção do conhecimento, assim como no conhecer o conhecimento existente. Algumas dessas qualidades são, por exemplo, a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza [...] quando separamos o produzir conhecimento do conhecer o conhecimento existente, as escolas se transformam facilmente em espaços para a venda de conhecimento, o que corresponde à ideologia capitalista. (FREIRE; SHOR, 2011, p.23-24)

Desta forma fica evidente a impotência que os professores sentem ao confrontar-se com os contextos burocratizados de ensino em que atuam. Contextos esses que são promovidos a partir de um conjunto de intencionalidades conservadoras, que direcionam a educação brasileira para um modelo mecânico de ensino, pautado na adaptação dos sujeitos frente ao mercado neoliberal global. Consequentemente, a partir de um processo de alienação e opressão as ações docentes se adéquam à racionalidade técnica para a formação de recursos humanos dóceis e manipuláveis (FREIRE; SHOR, 2011; FREIRE, 2005). Na lógica desta meta desumanizadora os professores são negados, e muitas vezes também se negam,

---

<sup>2</sup> A ideologia é um constructo social que se traduz em formas nas quais os significados são produzidos, mediados e incorporados em formas de conhecimento, práticas sociais e experiências socioculturais. No caso específico da dimensão educacional, a ideologia é um conjunto de doutrinas e meios através dos quais professores e educadores dão sentido a suas próprias experiências, no/do mundo em que estão imersos (GIROUX, 1997).

enquanto sujeitos autênticos e autônomos (PIMENTA; GUEDIN, 2002; FREIRE; SHOR, 2011; GIROUX, 1997), muitas vezes reproduzindo discursos como:

- A docência seria uma ação pedagógica pautada somente na prática de ensino apartada de uma teoria;
- Por ser um agente da prática, o professor é considerado somente um técnico consumidor de teorias e/ou metodologias acadêmicas;
- Por ser um consumidor da produção acadêmica, o professor não é capaz de produzir seus próprios conhecimentos, ou seja, não possui saberes e por isso, não é capaz de conceber autenticamente com rigor novas metodologias de ensino, nem a produção curricular;
- Desta forma, como um ser somente da prática o professor é concebido como um agente consumidor isolado ao seu contexto, fortemente imediatista e mecânico, não sendo capaz de realizar pontes entre a sua ação e a vida de seus alunos.
- O seu ensino e por conseqüência a aprendizagem são reduzidos ao conteúdo escolar disciplinar, não abordando contextos sociopolíticos mais amplos;
- E tendo em vista seu papel pedagógico técnico e bancário, o professor não possui plena autonomia sobre sua prática pedagógica, ação esta que se auto-justifica para a promoção de um currículo autoritário e silenciador externo ao contexto de ensino e aprendizagem.
- Logo, o sujeito professor através da opressão burocrática é negado e através da alienação de sua prática se auto-nega enquanto um sujeito dialeticamente capaz de transformar o mundo e a si mesmo.

### **A formação crítico-reflexiva: delineando pressupostos e possibilidades**

Pimenta (2005) sustenta que as organizações escolares produzem uma cultura própria baseada em necessidades específicas que exprimem os valores e as crenças que os membros dessa organização partilham. Assim, compreendemos que a escola não tem um caráter unicamente divulgador e ou reproduzidor de conhecimentos científicos, mas também pode se configurar como um espaço de produção de conhecimentos e práticas sociais que tem potencialidades sobre a transformação da realidade concreta. É nessa premissa que se funda nossa crítica à consciência ingênua e a intencionalidade desumanizadora da gestão pública e da academia que negam as possibilidades da escola e de seus sujeitos em construir um corpo de conhecimento capaz de ampliar a qualidade social e técnica de suas ações. Essa preocupação também nos induz à esperança libertadora, na medida em que une a linguagem da crítica à linguagem da possibilidade (GIROUX, 1997). Pois, é na problematização do conhecimento histórico e ideologicamente dado sobre a escola que é possível soerguer as necessidades objetivas da comunidade escolar local, o que acaba por possibilitar o empoderamento do professorado (FREIRE, 2005).

Na medida em que se estabelece uma socialização dialógica e problematizadora sobre os contextos, as práticas dos professores da RMEF, e as contradições em que estes estão imersos, produz-se um conhecimento capaz de instaurar o enfrentamento dos limites e as potencialidades concretas de um ensino comprometido com uma racionalidade emancipatória (SAUL, SILVA, 2009).

Para tanto, construímos um corpo de dados<sup>3</sup> em conjunto com as dúvidas e as aflições dos professores, que ao refletir sobre seu contexto nos revelaram seus encaminhamentos cotidianos. Ao analisar e desvelar esse corpo de dados coletivamente e colaborativamente em um processo problematizador sobre a realidade a qual vivenciam, intentamos junto aos professores um despertar da

---

<sup>3</sup> Os dados aqui fazem referência a análise da realidade cotidiana dos professores da RMEF e encontram-se na dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica/UFSC. De forma geral, tais dados versam sobre as relações de opressão e alienação postas sobre o professorado de ciências (ROCHA, 2013).

curiosidade epistemológica, ou seja, uma permanente busca pela autonomia. Logo, é necessário oportunizar a reflexão crítica e problematizadora dos próprios sujeitos, levando-os a um distanciamento crítico de sua prática, para assim permitir que avaliem quais seriam os limites e possibilidades de sua ação na transformação da realidade escolar local. É nesse pressuposto que se funda a proposição deste trabalho, no sentido em que busco *uma* proposta de formação, que leve em consideração tais profissionais como co-sujeitos do processo de emancipação através de sua prática social educativa.

“É preciso superar a visão, historicamente dominante, do professor como mero técnico” (ZEICHENER, 2000, p.11) alcançando a compreensão de um intelectual (GIROUX, 1997) enquanto sujeito de sua práxis político-pedagógica. Contudo, para alcançar este objetivo, o professorado necessita, para além da reprodução de livros didáticos, construir sua prática no contato autêntico e coletivo com a sala de aula, estabelecendo uma amalgama crítica entre teoria e prática pedagógica. Uma teoria construída sobre a prática, mas que não se funda nela mesma, que busca na avaliação das ações à reflexão crítica capaz de destacar os limites teóricos necessários a sua superação, promovendo um ensino ético indissociável ao estudo rigoroso e autêntico das expressões postas pela vida humana. Desta forma, o professorado pode constituir sua docência inserida ao movimento de sua formação permanente (FREIRE, 2005). O termo permanente aqui não faz referência apenas ao processo de aprendizagem do ofício dos professores em sua vida profissional, mas a uma concepção de sujeito comprometido com a constante busca reflexiva de sua humanização. Caracteriza-se na busca pelo desenvolvimento dialético da sua ação social concomitantemente a (re)construção criativa e rigorosa da consciência que este tem sobre a mesma, possibilitando o seu *ser mais*<sup>4</sup>. Desta forma, somente nesse processo de busca reflexiva e crítica sobre as relações pedagógicas entre teoria e prática no e com o mundo é que pode se fundar a formação permanente dos sujeitos professores em direção à conscientização e a apropriação de sua história (FREIRE, 2005; 2007; 2008; 2011; RIGOLON, 2008; GIROUX, 1997).

A formação permanente das educadoras, que implica a reflexão crítica sobre a prática, se funda exatamente nesta dialeticidade entre prática e teoria. Os grupos de formação, em que essa prática de mergulhar na prática para, nela, iluminar o que nela se dá e o processo em que se dá o que se dá, são, se bem realizados, a melhor maneira de viver a formação permanente. O primeiro ponto a ser afirmado com relação aos grupos de formação na perspectiva progressista em que me situo é que eles não produzem sem a necessária existência de uma liderança democrática, alerta, curiosa, humilde e cientificamente competente. Sem essas qualidades os grupos de formação não se realizam como verdadeiros contextos teóricos. [...] Um segundo aspecto que tem que ver com a operação dos grupos é o que se pretende ao conhecimento que os grupos devem ter de si mesmos. É o problema de sua identidade, sem o que dificilmente se constituem solidariamente. E, se não conseguem ao longo de sua experiência, não lhes é possível saber com clareza o que querem, como caminhar para tratar o que querem, que implica saber para quê, contra que, a favor de que, de quem se engajam na melhora de seu próprio saber. [...] À medida que marchamos no contexto teórico dos grupos de formação, na iluminação da prática e na descoberta dos equívocos e erros, vamos também, necessariamente ampliando o horizonte do conhecimento científico sem o qual não nos “armamos” para superar os equívocos cometidos e percebidos. Este necessário alargamento de horizontes que nasce da tentativa de resposta à necessidade primeira que nos faz refletir sobre a prática tende a aumentar seu espectro. O esclarecimento de um ponto aqui desnuda outro ali que precisa igualmente ser desvelado. Esta é a dinâmica do processo de pensar a prática. É por isso que pensar a prática ensina a pensar melhor da mesma forma como ensina a praticar melhor. (FREIRE, 1997, p.75)

---

<sup>4</sup> Movimento de busca permanente do indivíduo em comunhão social, ética, política e cultural pelo se fazer sujeito na transformação coletiva de sua realidade objetiva (FREIRE, 2005; 2007)

É nesse sentido que concordamos com Freire (2005) e Giroux (1997) ao apontar como caminho a emancipação à necessidade de os professores assumirem a responsabilidade ativa pelo levantamento de quais metas deveriam lutar. Logo, não podem somente criticar o que está posto, mas levantar das contradições vividas novas possibilidades de ação como intelectuais crítico-transformadores que são (GIROUX, 1997). Ao conceber os professores como intelectuais podemos elucidar a importante ideia de que toda atividade humana envolve alguma forma de pensamento. Nenhuma atividade, independente do quão rotineira possa ser, é abstraída do funcionamento da mente em algum nível. Este ponto é crucial, pois ao argumentarmos que o uso da mente é uma parte geral de toda atividade humana, nós dignificamos a capacidade humana de integrar o pensamento e a prática, e assim destacamos a essência do que significa encarar o professorado como profissionais reflexivos. É necessário explorar momentos de formação que, “[...] favoreçam processos coletivos de intervenção reflexiva da prática pedagógica, capazes de identificar os problemas para resolvê-los, incentivar a sistematização e socialização das práticas docentes [...]” (ROSA-SILVA; LORENCINI JUNIOR, 2007, p.2). Deve-se superar o atual ensino de ciências e biologia, que por uma demanda do mercado e em decorrência de um currículo dos anos de 1960, ainda “limita-se a apresentar a ciência completamente desvinculada de sua aplicação e das relações que tem com o dia-a-dia do estudante, amplamente determinado e dependente da tecnologia.” (KRASILCHIK, 2008, p. 185). Tomando todo este contexto, faz-se necessária a proposição de um curso de formação junto aos professores da RMEF, que busque uma oportunidade de reflexão crítica sobre a prática e a teoria que incidem sobre a docência.

### **Uma possível proposta de formação crítico-transformadora**

A formação crítico-reflexiva deve se distanciar das atuais propostas de formação contínua da que geralmente fazem uso de práticas transmissivas, conteudistas e não comunicativas (ROCHA, 2013; FREIRE, 2011), apartando a teoria da prática. Nessa formação burocratizada intenta-se a implementação de metodologias e projetos estatais de formação, originadas externamente ao contexto escolar, estando muito mais comprometidas com um conservadorismo tecnocrático do que emancipador. É nesse sentido que essa proposta de formação deve ter como pressuposto o diálogo crítico-colaborativo e reflexivo, que rompe com o modelo tradicional de formação. Entretanto, o que se entende por reflexividade?

Não faz sentido identificar se os professores são ou não reflexivos, mas constatar como está se dando esse processo de reflexão e sobre o que estão refletindo, pois “*Há uma diferença qualitativa entre refletir sobre racismo, amendoim ou queijo, [...] Tentamos ampliar o conceito de ensino reflexivo, de modo que os professores pensem sobre isso e vejam quais são as alternativas.*” (ZEICHENER, 2000, p.12). É com essa perspectiva que partimos da problematização das inquietações docentes fortemente vinculadas às suas práticas cotidianas no ensino de zoologia, este altamente técnico, em direção a uma reflexividade cada vez mais crítica (VAN MANEM, 1977). Portanto, evitamos começar uma formação introduzindo textos para que o professores, enquanto consumidores os leiam. Embora os materiais textuais sejam um importante instrumento de contato do professor com as teorias educacionais, apresentá-los desnudos de vivências e práticas, acabam por não ter significação. Nessa lógica, temos como premissa que, “*A leitura crítica dos textos e do mundo tem que ver com a [...] mudança em processo.*” (FREIRE, 2001, p.267). O ponto de partida e de chegada é a prática docente, entretanto, esta proposta de formação não pode ter a pretensão de trazer respostas e receitas prontas aos problemas dos professores, como se fossem unicamente de cunho metodológicos e didáticos. É necessária uma construção analítica coletiva orientada à emancipação. Logo, as discussões teórico práticas devem emergir do contexto escolar e de seu entorno, possibilitando questionamentos e posicionamentos ativos perante aos problemas docentes (PIMENTA, 2005; SILVA; SAUL, 2009). A discussão deve minimamente motivar questionamentos perante o “*Para*

que” se faz o ensino de zoologia na escola, “Por que” se faz assim, “Para quem” é essa prática, “O que” se ensina de significativo na área e “Como” fazer diferente para sanar as problemáticas identificadas no processo de investigação coletiva. Assim, inspirado no processo de codificação e de decodificação da abordagem temática freireana (FREIRE, 2005; FREIRE; SHOR, 2011), busca-se dialética e dialogicamente desvelar as situações de fatalismo que esses professores vivenciam para o enfrentamento da racionalidade técnica em direção à racionalidade emancipatória (SAUL; SILVA, 2009).

Assim, “[...] as consciências, co-intencionadas à codificação desafiadora, re-fazem seu poder reflexivo na “ad-miração” da “ad-miração”, que vai-se tornando de uma forma de “re-ad-miração”. (FREIRE, 2011, p.127). Desta forma, a proposta de formação crítico-reflexiva é subdividida quatro movimentos propostos por Smith (1992), baseados na decodificação em Freire (2005). São eles: *Informar*; *Descrever*; *Confrontar* e *Reconstruir*. Cada encontro é dedicado a uma situação fatalista específica, reconhecida pelo grupo a partir da problematização. É importante dizer que nessa problematização optamos em utilizar as falas significativas<sup>5</sup> coletadas da realidade cotidiana de professores de ciências da RMEF em atuação, e que representam limites de reflexão sobre a docência.

O processo formativo se inicia com um *informar* sobre o cotidiano no ensino de Zoologia, suas intencionalidades e seu currículo oculto (GIROUX, 1997) *descrevendo* suas problemáticas e contradições, intentando desvelar a totalidade à que está submetida à ação do professor de ciências. Parte-se do ensino de zoologia e intenta-se chegar ao *enfrentamento* da situação de opressão docente culminando na análise de seus processos de alienação, para a *autonomia* docente sobre sua práxis político pedagógica. Assim, buscamos problematizar efetivamente quem determina a prática docente.

Tendo definido coletiva e colaborativamente essa premissa, podemos de fato pensar em uma *reconstrução* dos direcionamentos a ação docente no ensino de ciências e zoologia. Logo, concordo com Freire ao determinar que,

É preciso gritar alto que, ao lado de sua atuação no sindicato, formação científica das professoras iluminada por sua clareza política, sua capacidade, seu gosto de saber mais, sua curiosidade sempre desperta, são os melhores instrumentos políticos na defesa de seus interesses e de seus direitos. Entre eles, por exemplo, o de recusar o papel de puras seguidoras dóceis dos pacotes que sabichões e sabichonas produzem em seus gabinetes numa demonstração inequívoca, primeiro de seu autoritarismo; segundo, como alongamento do autoritarismo, de sua absoluta descrença na possibilidade que têm as professoras de saber e de criar. E o curioso nisso tudo é que, às vezes, os sabichões e as sabichonas que elaboram com pormenores seus pacotes chegam a explicitar, mas quase sempre deixam implícito em seu discurso, que um dos objetivos precípuos dos pacotes, que não chamam assim, é possibilitar uma prática docente que forje mentes críticas, audazes e criadoras. E a extravagância de uma tal expectativa está exatamente na contradição chocante entre o comportamento apassivado da professora, escrava do pacote, domesticada a seus guias, limitada na aventura de criar, contida em sua autonomia e na autonomia de sua escola e o que se espera da prática dos pacotes: crianças livres, críticas, criadoras (FREIRE, 1997, p.12).

Pensamos que ao delinear essa possibilidade formativa junto aos professores de ciências da RMEF, podemos contribuir para ampliar as discussões a respeito da escola não somente como espaço de ação pedagógica, mas também como espaço promotor de conhecimentos rigorosos e criativos essenciais a transformação social da realidade orientada à emancipação da comunidade escolar e de seu entorno.

---

<sup>5</sup> O critério de seleção para a escolha das falas significativas a ser problematizadas durante o curso foi sua relação com os elementos específicos da racionalidade técnica que culminavam em representações fatalistas. Situações vistas aqui como fonte de questionamentos capazes de levar à superação coletiva e propositiva sobre a prática docente.

## Referências Bibliográficas

- AMORIM, D. S; MONTAGNINI, D. L; CORREA. R. J. (2001). *Diversidade biológica e evolução: uma nova concepção para o ensino de Zoologia*. In: BARBIERI, Marisa. R.; SICCA. Natalina. A. L; CARVALHO. Célia. P. A Construção do conhecimento do professor, Uma experiência de parceria entre professores do ensino fundamental e médio da rede publica e a universidade. Ribeirão Preto, Holos.
- BRASIL, (1998). *Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ciências Naturais. Brasília: MEC/SEF.
- CAPONI, S. (2006). A emergência da medicina tropical no Brasil e na Argentina. In: MARTINS, A. C. K. P; LORENZANO, P. Ciências da Vida: Estudos filosóficos e Históricos. Associação de Filosofia e História da Ciência do Cone Sul, Campinas.
- FREIRE, Paulo (1997). *Professora sim, Tia não: Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d' água.
- FREIRE, P. (2001). Carta de Paulo Freire aos professores. *Estudos Avançados* 15 (42), p.259-268.
- FREIRE, Paulo (2005). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 65 p.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a prática Educativa*. Paz e Terra. São Paulo. 2007.
- FREIRE, P. *Conscientização: Teoria e prática da libertação*. Centauro Editora, 3 ed. São Paulo, 2008.
- FREIRE. P. *Extensão ou Comunicação?*. Paz e Terra. 15. Ed. São Paulo. 2011.
- FREIRE. P.; SHOR. I. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. Paz e Terra. 13. Ed. São Paulo. 2011.
- GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Artes Médicas, Porto Alegre, 1997.
- KRASILCHICK. M. *Reformas e realidade: o caso do ensino de Ciências*. São Paulo em perspectiva, 14(1) 2000.
- KRASILCHIK, M. *Prática de Ensino de Biologia*. 4.<sup>a</sup> ed. rev. E ampl. 2<sup>a</sup> reimpr. São Paulo: EDUSP, 2008.
- MAYR, Ernst. *The Growth of Biological Thought: diversity, evolution and inheritance*. Cambridge, London: The Belknap Press of Harvard University Press, 1982.
- MOHR. A; SCHALL.V.T. Rumos da educação em saúde no Brasil e sua relação com a educação ambiental. *Cad. Saúde Pública* vol.8 n. 2 Rio de Janeiro. Apr./June 1992.
- PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- RAZERA; BOCCARDO; SILVA. Nós, a Escola e o Planeta dos animais nocivos. *Ciência & Ensino*, vol.2, n.1, dezembro de 2007.
- RIGOLON, P.S.T. Do tecnicismo à reflexão crítica: Um panorama. VI Encontro Internacional Fórum Paulo Freire. 2008.
- ROCHA, A. L. F. A possibilidade de uma abordagem crítica no ensino de zoologia: das situações-limite à práxis pedagógica. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica). Florianópolis: PPGECT-UFSC (2013).
- ROCHA, A. L. F; SANTOS, J. A. A influência histórica da pesquisa em Zoologia e o seu ensino na Educação Básica. V Encontro de historia e Filosofia da Biologia, 2014.
- ROSA-SILVA, P. O. ; LORENCINI JUNIOR, A. Superando conflitos na construção de uma pesquisa colaborativa na escola. *Ensaio. Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 9, p. 01-18, 2007
- SAUL, A. M; SILVA, A. F. G. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 90, n. 224, p. 223-244, jan./abr. 2009.
- SANTOS. C. M. D. CALOR. A. R. Ensino de Biologia evolutiva utilizando a estrutura conceitual da sistemática filogenética II. *Ciência & Ensino*. Vol2. n.1 dezembro de 2007.

- SANTOS, C. M. D. Os dinossauros de Hennig: sobre a importância do monofiletismo para a sistemática biológica. *Scientia e studia*. São Paulo. v. 6. n. 2. p. 179-200. 2008.
- SILVA, A. F. G. A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2004.
- SMYTH, J. Teacher's work and the politics of reflection. In: *American Educational Research Journal*. Vol. 50. nr.3. 1992. p.254-262.
- SMYTH, J. Reflective practice in Teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*: vol. 18:Iss. 1, Art. 2. 1993.
- VASCONCELOS, S. D; SOUTO, E. O livro didático de Ciências no ensino fundamental – proposta de critérios para análise do conteúdo zoológico. *Ciência & Educação*, v. 9, n. 1, p. 93-104, 2003.
- VAN MANEN, M.. Linking ways of knowing with ways of being practical. In *Curriculum Inquiry* 6. 1977, p. 205-228.
- ZARUR, G. C. L. A arena científica. Cap VI. A Zoologia no Brasil: A tradição naturalista, escolas e paradigmas. Ed. Autores Associados. Flacso 1ªed. 1994.
- ZEICHENER, K. Formação de professores: contato direto com a realidade da escola. Entrevista, jul./ago., v.6, n.34, *Presença Pedagógica*, 2000.



# O DESENVOLVIMENTO DO PROFESSOR NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO BÁSICO (1º E 2º CICLOS)

Helder Soares da Costa  
Paulo Sarmento Pinto  
Raquel Antunes Scartezini

## Introdução

O Timor-Leste alcançou sua independência em 1999. Em 2002, após o período de transição conduzido pela Organização das Nações Unidas (ONU), foi estabelecida a constituição da República Democrática de Timor-Leste. O texto constitucional estabeleceu como língua oficial da nação o português e o tétum. O tétum, língua nativa timorense de origem austronésia, exerce a função de língua franca na região apresentando duas variantes: tétum-praça, falado na capital Díli e tétum-téric, falado no interior. As famílias das línguas austronésias não têm a tradição da escrita, ou seja, são conhecidas apenas na e pela oralidade e são mantidas a partir da memória do povo, de acordo com Bormann e Silveira (2007: 2). Segundo Bolina (2005), a distribuição das línguas por falante se dá da seguinte forma: o tétum é falado por 85% da população, uma vez que, em cada cinco pessoas, quatro falam tétum; a segunda língua mais falada é a bahasa indonésia (malaia) por cerca de 15% da população; e de cada vinte timorenses, apenas um fala a língua portuguesa, grande parte dos falantes do português está inserida na população mais idosa.

De acordo com o *Census of Population and Housing 2004*, atualmente, não é possível determinar o número de falantes de língua portuguesa em Timor-Leste porque existem neste país distintos censos realizados por organizações internacionais com diferentes ideologias e diferentes atitudes políticas sobre a língua portuguesa. Segundo o Plano Nacional de Desenvolvimento de Timor-Leste (2002), podemos conferir que a língua portuguesa é entendida por cerca de 7% da população, apenas 3% consegue falar o inglês, além de um número significativo de 60% de analfabetismo. No entanto, o uso da língua portuguesa é limitado a situações formais como: educação nas escolas, nas universidades e atividades legais. Esses fatos acabam por tornar o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa em Timor-Leste diferente das demais situações de ex-colônias portuguesas, principalmente por haver uma imbricação identitária e cultural em relação ao português, assim como um número reduzido de falantes e de professores capacitados para o ensino dessa língua.

O ensino da língua portuguesa em Timor-Leste enfrenta uma série de dificuldades pelos professores na educação sistemática.

As principais delas são: poucos professores de língua portuguesa timorenses; falta de planejamento do governo para o desenvolvimento linguístico de Timor-Leste; colisão de ideologias tanto dos professores quanto dos alunos; ensino de diferentes variáveis da língua portuguesa; as metodologias de ensino utilizadas pelos professores, por vezes, reduzem o sucesso do processo de ensino-aprendizagem e, por fim, a falta de infraestrutura necessária para melhorar o trabalho de professores e alunos (ALBUQUERQUE, 2010).

Os problemas mencionados acima estão sendo enfrentados a partir da implantação do projeto de reintrodução da língua portuguesa em Timor-Leste, mas muitos problemas ainda persistem. Sobre a ausência de planejamento linguístico do governo Timor-Leste e o choque de ideologias, deve-se ao fato de que o processo de independência de Timor acabou por separar culturalmente alguns grupos com interesses divergentes. Assim, há governantes que comprometem o planejamento linguístico em relação ao português, assim como professores que são adeptos da língua portuguesa.

## **Objetivo do Estudo**

Orientou a elaboração deste trabalho acadêmico um objetivo de caráter geral: analisar os problemas enfrentados pelos professores no ensino da língua portuguesa no 3º, 4º, 5º e 6º anos (1º e 2º ciclos) e gestores do Ensino Básico da Escola Básica Filial 12 de Outubro - Díli, e identificar como os programas de formação continuada podem contribuir na superação destes.

Esse objetivo geral desdobrou-se em três objetivos específicos: 1) identificar as dificuldades enfrentadas pelos professores e gestores no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa no 3º, 4º, 5º e 6º anos (1º e 2º ciclos) do Ensino Básico da Escola Básica Filial 12 de Outubro - Díli; 2) analisar as dificuldades dos alunos no processo de aprendizagem da língua portuguesa no 3º, 4º, 5º e 6º anos (1º e 2º ciclos) do Ensino Básico da Escola Básica Filial 12 de Outubro - Díli; e 3) avaliar se a formação continuada auxilia os professores a resolver estes problemas.

## **Metodologia de Investigação**

Essa pesquisa investiga as dificuldades enfrentadas pelos professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa do 3º, 4º, 5º e 6º anos do Ensino Básico da Escola Básica Filial 12 de Outubro - Díli, bem como refletir se a formação continuada que auxilia os professores a resolver estes problemas. Esta escola, localiza-se no subdistrito Don-Aleixo e distrito de Díli. Neste suco a população é proveniente de diferentes distritos.

As opiniões e representações em causa foram geradas a partir da aplicação de entrevistas aos professores de língua portuguesa do 3º, 4º, 5º e 6º anos, coordenador da Escola e os alunos 5º e 6º anos da Escola Básica Filial 12 de Outubro - Díli.

No desenvolvimento do estudo, dados produzidos a partir de entrevistas serão apresentados. A unidade do estudo será assegurada pela consideração da formação dos professores enquanto fenômeno social, dotado de uma significação específica.

## **Método de Recolha de Dados**

A entrevista é uma maneira de recolher dados através do contato direto entre o entrevistador e o entrevistado numa situação de comunicação e interação, existido efetivamente uma interação direta entre o investigador e o investigado. Os entrevistados foram selecionados a partir de informações-chaves, como referem Goetz e LeCompte (1988: 218), ou seja, a sua seleção residiu no fato de estes poderem prestar informações válidas, não desconsiderando o fato de qualquer opinião é dada de acordo com a própria interpretação de cada indivíduo. O guião de entrevista para professores da disciplina de língua portuguesa é constituído por dez perguntas; o guião para o coordenador da escola, sete perguntas; e o dos alunos por quatro perguntas. Tais entrevistas pretendem perceber as formações dadas na disciplina de língua portuguesa durante o processo do ensino de aprendizagem na sala de aula. Foram aplicadas entrevistas ao coordenador da escola, quatro professores de língua portuguesa e três alunos da Escola Básica Filial 12 de Outubro – Díli durante o primeiro semestre do ano letivo de 2015. No total foram realizadas oito entrevistas, tendo sido atribuído a todas um código em função da ordem cronológica com que se realizam, a saber: E01, E02, E03, E04, e assim sucessivamente; a qual permite identificar cada entrevista com maior rapidez, estando a esse número associado o entrevistado, a data da entrevista e o horário.

Tabela 1. Mapa das entrevistas realizadas (Fonte: Original elaborado pelos autores)

Código	Data e hora	Entrevistado
E01	27-01-2015 -10H00/10H30	Professor da Língua Portuguesa no 3º ano.
E02	27-01-2015-11H00/11H30	Professor da Língua Portuguesa no 4º ano.
E03	27-01-2015-13H00/13H30	Professor da Língua Portuguesa no 5º ano.
E04	27-01-2015-14H00/14H30	Professor da Língua Portuguesa no 6º ano.
E06	28-01-2015-13H00/13H30	Aluno 5º ano
E07	28-01-2015-14H00/14H30	Aluno 6º ano
E08	28-01-2015-15H00/15H30	Aluno 6º ano
E05	29-01-2015-10H00/10H30	Coordenador da Escola

## População e Amostra

Fazem parte da amostra dessa investigação: quatro professores de língua portuguesa que ministram aulas do 3º ao 6º anos do Ensino Básico; três alunos representantes dos alunos do 5º e 6º anos; e o coordenador da Escola Básica Filial 12 de Outubro - Díli. No total compuseram a amostra desse estudo oito sujeitos.

Tabela2. Amostra da investigação (Fonte: Original elaborado pelos autores)

Participante (s)	Quantidade
Coordenador	1
Professor da disciplina Língua Portuguesa – 3º ano do Ensino Básico	1
Professor da disciplina Língua Portuguesa – 4º ano do Ensino Básico	1
Professor da disciplina Língua Portuguesa – 5º ano do Ensino Básico	1
Professor da disciplina Língua Portuguesa – 6º ano do Ensino Básico	1
Representantes dos alunos do 5º ano do Ensino Básico	1
Representantes dos alunos do 6º ano do Ensino Básico	2
<b>Total</b>	<b>8</b>

## Análise dos Dados Recolhidos

As entrevistas com o coordenador da escola e os professores da disciplina de língua portuguesa buscavam saber as ideias desses profissionais sobre processo de ensino e aprendizagem dessa língua em sala de aula e as propostas de formação continuada que auxiliam os professores no ensino dessa disciplina. As entrevistas com alunos procuravam conhecer as impressões e opiniões dos alunos sobre as aulas de língua portuguesa em suas turmas e também o processo de aprendizagem no dia a dia.

A análise das perguntas são apresentadas pela ordem a que foram formuladas considerando também a ausência de respostas, casos em que os entrevistados não se mantiveram no assunto e respostas que não correspondiam às perguntas. Cabe resultar que as diferentes línguas e a dificuldade dos entrevistados na compreensão e domínio da língua portuguesa interferiram na compreensão das perguntas e foi necessário estabelecer um diálogo com os entrevistados em sua feita da transcrição por parte do entrevistador.

Em cada relatório de entrevista, são apresentados dados pessoais dos entrevistados com o objetivo de identificar elementos como: o sexo, habilitação literária e idade dos participantes. Também são apresentados dados da turma que cada professor leciona (ano e número de alunos). Os relatórios de cada uma das entrevistas realizadas são apresentados a seguir.

## **Análise das Concepções dos E01, E02, E03 e E04**

### **E01**

O entrevistado 01 é do sexo masculino, tem 55 anos de idade, possui formação pela Sekolah Pendidikan Guru (SPG) obtida ainda no tempo da ocupação indonésia. Trabalha na Escola Básica Filial 12 de Outubro – Díli com a docência de língua portuguesa para uma turma de 3º ano do Ensino Básico que conta com 60 alunos.

Sobre os métodos e estratégias que o professor utiliza no processo ensino e aprendizagem da língua portuguesa com sua turma, o E01 afirmou que baseando-se na implementação o currículo novo, o processo de ensino e aprendizagem está centrado no aluno e, por isso, métodos flexível.

A respeito das dificuldades enfrentadas pelo professor no ensino da língua portuguesa em sua turma, o docente afirmou que ele enfrenta dificuldades relacionadas ao número de alunos por turma do Ensino Básico, em torno de 50 a 60 alunos.

Relacionado sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo de aprendizagem da língua portuguesa o E01 afirma que o principal desafio que enfrenta é relacionado à compreensão dos alunos em língua portuguesa que, na sua opinião, ainda é mínima. Para que os alunos possam melhorar o domínio dessa língua, esse docente exige sempre que os alunos falem em língua portuguesa na sala de aula. O E01 afirma que avalia as aprendizagens dos alunos a partir de um processo de avaliação somativa e formativa.

Relativamente à formação continuada dos professores da língua portuguesa, o E01 afirmou que, em sua escola, ainda não houve formação específica dessa área. Portanto, quando questionado sobre as últimas atividades de formação continuada dos professores da língua portuguesa e o conteúdo destas, esse professor considerou que não poderia responder a questão já que ainda não houve formação especializada em língua portuguesa.

Quando questionado se a formação continuada dos professores poderia ajudar os professores a resolver os problemas enfrentados em sala de aula, o docente considerou que não poderia dar essa resposta porque ele nunca teve esse tipo de formação. O entrevistado destacou que é necessário haver formações especializadas em cada área e assim capacitar os professores.

### **E02**

O entrevistado E02 é do sexo masculino, tem 58 anos de idade, possui formação pelo PROFEP-TIMOR obtida no período de independência de Timor-Leste. Trabalha na Escola Básica Filial 12 de Outubro – Díli lecionando aulas de língua portuguesa para uma turma de 4º ano do Ensino Básico, com 62 alunos.

Sobre os métodos e estratégias utilizados no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa com sua turma, o E02 afirmou que o seu ensino é sempre centrado no aluno e que utiliza o método flexível. Quanto às dificuldades enfrentadas pelo docente no ensino de língua portuguesa em sua turma, o E02 afirmou que a maior dificuldade por ele enfrentada é a quantidade de 62 alunos em sala.

Relacionado às dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo de aprendizagem da língua portuguesa o entrevistado afirma que a compreensão dos alunos do português ainda é mínima. Para os alunos melhorarem o domínio dessa língua, o professor afirmou que exige para que os alunos falem em língua portuguesa na sala de aula. O entrevistado ainda informou que realiza a avaliação somativa e a avaliação formativa.

Relativamente à formação continuada dos professores da língua portuguesa, o E02 afirmou que, em sua escola, ainda não houve formação específica dessa área. Portanto, quando questionado sobre as últimas atividades de formação continuada dos professores da língua portuguesa e o conteúdo destas, esse professor considerou que não poderia responder já que ainda não houve formação especializada nessa área.

Quando questionado se a formação continuada dos professores poderia ajudar os professores a resolver os problemas enfrentados por ele em sala de aula, esse docente também considerou que não poderia dar essa resposta porque ele nunca teve esse tipo de formação. O E02 também destacou que é necessário haver formações especializadas em cada área e assim capacitar os professores.

### **E03**

O entrevistado E03 é do sexo masculino, tem 50 anos de idade, possui formação Bacharelato em Educação obtido no período de independência de Timor-Leste. Trabalha na Escola Básica Filial 12 de Outubro – Díli dando aulas de língua portuguesa para uma turma de 5º ano do Ensino Básico que conta com 55 Alunos. Relativamente sobre os métodos e estratégia que o professor utiliza no processo ensino e aprendizagem da língua portuguesa com sua turma, o E03 afirmou que utiliza o método flexível e que o seu ensino está sempre centrado no aluno. Explica que esse método pode ser o de perguntas e respostas e também o método expositivo: o professor escreve no quadro e explica. De acordo com o docente, é isso que se aplica na sua escola.

Sobre as dificuldades enfrentadas pelo professor no ensino de língua portuguesa em sua turma, o entrevistado também afirma que o excesso de alunos dificulta o ensino para os professores na sala de aula. Em relação às dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo de aprendizagem da língua portuguesa o E03 também diz que a compreensão dos alunos da língua portuguesa ainda é mínima. Para os alunos melhorarem o domínio do português, esse professor diz que, no seu ponto de vista, o docente tem de explicar claramente em língua portuguesa aos alunos em sala de aula. Se o professor fala ou explica em português, os alunos também podem compreender.

Sobre a avaliação do processo de ensino aprendizagem desenvolvido junto aos alunos o E03 afirmou que na sua turma ele faz avaliação somativa, e também avalia a participação dos alunos na sala de aula e o aproveitamento dos mesmos. Relativamente à formação continuada oferecida aos professores da língua portuguesa, o docente afirmou que ainda não há cursos específicos dessa área, mas que já participou de outros cursos (de ética dos professores e metodologia). O entrevistado sugeriu que os líderes e intelectuais de Timor-Leste devem promover mais formações especializadas em cada área, assim os professores poderão ensinar com boa qualidade e para futuro da nação.

### **E04**

O entrevistado E04 é do sexo masculino, tem 65 anos de idade, possui Bacharelato em Educação obtido no período da independência de Timor-Leste. Trabalha na escola como professor de língua portuguesa de turma de 6º ano, do Ensino Básico, com 55 alunos. O entrevistado afirmou que costuma utilizar o método de autonomia, isto é, flexível, porque o ensino aprendizagem é sempre centrado no aluno. Em relação às dificuldades enfrentadas no ensino da língua portuguesa em sua turma, o professor afirmou que a maior dificuldade que encontra é o número elevado de alunos em cada turma, porque em médio são 45 a 60 alunos em cada turma.

Relacionado às dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo de ensino aprendizagem da língua portuguesa, o E04 afirma que a principal dificuldade dos alunos no 6º ano é que do 1º até 5º ano do Ensino Básico não são habituados a falar a língua portuguesa durante as aulas, porque os professores sempre utilizam a segunda língua nacional, a língua tétum, na introdução da matéria. Quando chegam ao 6º ano do Ensino Básico, a dificuldade é maior na compreensão da língua portuguesa. Para os alunos melhorarem o domínio da língua portuguesa o professor acredita que deve habituar a comunicar-se com os seus alunos na língua portuguesa. Também considera importante diminuir o número de alunos e sugere a quantidade de 35 a 40 alunos para cada turma.

Sobre o processo de avaliação, o docente afirma que utiliza avaliação somativa e avaliação formativa e sempre busca a colaboração dos outros professores da escola. Em relação à formação continuada, o E04 afirmou que ainda não houve formação específica para os professores melhorarem o seu trabalho no

ensino da língua portuguesa. As primeiras formações tinham como objetivo a reintegração no regime de carreiras. Nas formações seguintes foram privilegiados os métodos pedagógicos do ensino.

Sobre como a formação continuada dos professores para resolver os problemas enfrentados na sala de aula, o entrevistado afirmou que é necessário haver sempre formação, principalmente nas áreas específicas (língua portuguesa, matemática e estudo do meio). Por último, o E04 sugere que para os alunos melhorarem a sua aprendizagem da língua portuguesa, os professores devem comunicar-se em língua portuguesa com seus alunos em sala de aula.

### **Análise das Concepções do E05**

O entrevistado E05 é o coordenador da escola, que avalia o trabalho dos professores através do plano diário e observa os materiais didáticos que serão usados para conhecer melhor metodologia que é utilizada pelo professor. Com relação às dificuldades que os professores enfrentam no processo do ensino da língua portuguesa, o coordenador apresentou diferentes dificuldades como falta de materiais didáticos, de biblioteca e de livros produzidos pelo Ministério.

Considera como desvantagem enfrentada pelos docentes o fato de os alunos serem plurilíngues o que torna difícil de produzir alguns palavras corretas. Como vantagem, o E05 acha que os alunos compreenderam bem a língua na parte escrita e nos conhecimentos explícitos. Para melhorar as competências dos professores no ensino da língua portuguesa o E05 afirmou que, na sua opinião, os professores precisariam melhorar o método de ensino para atrair os alunos no processo letivo, quanto aos docentes, seria necessário e motivar a participação em diferentes formações para obterem qualidade do ensino na escola.

Questionado se a Escola Básica Filial 12 de Outubro - Díli promove algum tipo de formação continuada aos professores da língua portuguesa, o E05 afirmou que no ano 2012 até 2014 todos os professores frequentaram o curso sobre o processo de aprendizagem. Ele ainda afirmou que nesta escola não há atividade, mas que todos os professores participam na atividade de formação no Centro de Ensino Básico. O entrevistado ainda informou que as últimas formações que os professores frequentaram foi o Bacharelato no final do ano 2014.

### **Análise das Concepções dos E06, E07, e E08**

#### **E06**

O entrevistado E06 é do sexo feminino, tem 10 anos de idade, estuda na Escola Básica Filial 12 de Outubro - Díli no 5º ano do Ensino Básico. Em relação às aulas de língua portuguesa, o E06 disse que, na sua escola, do 1º até 6º ano, os professores utilizam nas suas aulas a língua portuguesa e a língua tétum. Questionado se acha fácil aprender a comunicar em língua portuguesa, esse aluno disse que acha fácil a comunicação e compreensão, mas era difícil a conversação com os seus amigos. Sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos na aprendizagem da língua portuguesa, o E06 disse que a principal delas é a falta de dicionários.

#### **E07**

O entrevistado E07 é do sexo feminino, tem 11 anos de idade, estuda na Escola Básica Filial 12 de Outubro - Díli no 6º ano do Ensino Básico. Esse aluno disse que tem aulas de língua portuguesa duas vezes por semanas. Afirmou que o professor utiliza a língua portuguesa na sala de aula. O E07 diz que acha fácil aprender e se comunicar em português. Sobre as dificuldades que os alunos enfrentam para aprender e usar a língua portuguesa, esse entrevistado afirmou que as dificuldades consistem na pronúncia dos verbos e na compreensão dos regras gramaticas, etc.

## **E08**

O entrevistado E08 é do sexo feminino, tem 11 anos de idade, estuda na Escola Básica Filial 12 de Outubro – Díli no 6º ano do Ensino Básico. Com relação às aulas de língua portuguesa, ela afirmou que o professor fala em que português e os alunos também. Se os alunos têm dificuldades, os professores traduzem para tétum. O E08 disse que acha fácil aprender e se comunicar com a língua portuguesa. Sobre as dificuldades que os alunos enfrentam para aprender e usar essa língua, o entrevistado afirmou que também tem dificuldade de colocar os verbos no tempo correto.

## **Triangulação das Concepções dos Entrevistados**

Os docentes, quando questionados sobre as suas dificuldades no ensino da língua portuguesa em sua turma, todos os professores E01, E02, E03 e E04 dificulta o aprendizado afirmam que “o número elevado de alunos em suas turmas (de 45 a 60 alunos)”. O E05, ainda aponta outras dificuldades enfrentadas pelos professores: “a falta de materiais didáticos, de biblioteca e de livros produzidos pelo Ministério”.

Os entrevistados E01, E02 e E03 afirmam que “o principal desafio que enfrentam em sala de aula está relacionado à compreensão dos alunos em língua portuguesa que, em suas opiniões, ainda é mínima”. Para os entrevistados E01 e E02, declaram que “para resolver esse problema seria exigir aos alunos falarem em língua portuguesa em sala de aula”. Do ponto de vista do E03, “o professor tem que explicar de forma clara para os alunos em sala de aula utilizando a língua portuguesa”. Para ele, “se o professor fala ou explica em português, os alunos também podem compreender”. O E04 também destaca a “importância dos professores se comunicarem com os alunos em língua portuguesa durante suas aulas, (...) os professores do Ensino Básico não são habituados a falar a língua portuguesa durante as aulas, mas sim utilizam a língua tétum”.

A opinião do entrevistado E05, é diferente da opinião dos entrevistados E01, E02 e E03. Para ele os “alunos compreendem bem a língua na parte escrita”. A opinião dos alunos também é diferente da opinião de seus professores. Sobre as dificuldades que eles enfrentam para aprender e usar essa língua, os alunos acham “fácil aprender, compreender e comunicar-se na língua portuguesa”. O entrevistado E06 diz que “acha difícil conversar com seus amigos em português”. Os entrevistados E06 e E07 afirmam que “têm dificuldades de utilizar os verbos no tempo correto, além das regras gramaticais e a ausência de dicionários para consulta pelos alunos”. Os E06 e E07 também declaram que “seus professores se comunicam em tétum e em português em sala de aula”.

Na parte de formação, todos os entrevistados E01, E02, E03 e E04 afirmaram que “ainda não receberam formação específica da área de língua portuguesa”. No entanto, todos acham necessário “haver formações específicas em cada área para assim poder capacitarem-se”. O E05 confirmou que “nesta escola não houve atividades de formação específica para os professores de Língua Portuguesa”. O E05 acrescenta que “é importante motivar os professores a participarem de diferentes formações para obterem qualidade do ensino na escola e precisam melhorar o método de ensino para atrair os alunos no processo letivo”.

## **Conclusões**

Baseado na análise dos resultados apresentados no Capítulo 4, concluímos que o grande número de alunos em sala de aula representa dificuldades aos professores para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Alguns professores acham que os alunos compreendem muito pouco essa língua, mas os alunos acham que é fácil aprender e se comunicar em português. Na opinião do coordenador, a compreensão dos alunos na parte escrita é boa. Os professores E03 e E04 chamam a

atenção para o fato de que os professores deveriam falar mais português em sala de aula, para assim os alunos compreenderem bem a parte oral.

Também concluímos que não existe formação específica de língua portuguesa para os professores do Ensino Básico. Se tivesse formação na área, talvez os professores utilizariam mais o português em sala de aula e melhorariam os métodos de ensino para motivar os alunos para a aprendizagem dessa língua.

Por outra parte, a formação continuada de professores, específica da língua portuguesa, seria importante para: (a) aprofundar os conhecimentos dos conteúdos a serem ensinados; (b) desenvolver a capacidade dos professores para usar a língua portuguesa na vida quotidiana; (c) aprender novos métodos para o ensino da língua e assim motivar os alunos para melhorar seus conhecimentos do português e assim elevar a qualidade do ensino.

### **Implicações**

O Ministério da Educação deve desenvolver formação contínua específica de língua portuguesa para os professores do Ensino Básico e, assim, garantir que os professores e os educadores apoiem os estudantes no aprendizado do português, importante para prepararem-se para o futuro. Também é necessário que o Ministério da Educação forneça os materiais necessários para as escolas implementarem as atividades de ensino e aprendizagem da língua portuguesa (dicionários, materiais didáticos, biblioteca e livros).

A construção da nossa identidade é que poderá garantir aos nossos professores as competências e esforço intelectual. Os professores utilizam os materiais simples para ensinar os alunos na escola para desenvolver a qualidade e a credibilidade ao estudante para o futuro. Que os professores podem assegurar através de todos os materiais e da qualidade do ensino em todas as áreas e em todos níveis.

### **Sugestões**

Através dos resultados dessa investigação direta feita sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa no 1º e 2º ciclos do Ensino Básico e a formação continuada dos professores, aponta-se as sugestões : a) é necessário que o Ministério da Educação e as escolas promovam ações de formação continuada para aumentar a qualidade de cada professor na área do saber disciplinar, do saber pedagógico-didático e da língua portuguesa em geral.; b) é necessário estruturar as atividades de formação continuada de forma que os professores sejam mais implicados nelas e, sobretudo, passem a ser mais envolvidos em um trabalho conjunto; c) o Ministério da Educação deveria criar condições favoráveis para os professores trabalharem com recursos didáticos adequados para garantir o ensino com qualidade; e d) o Ministério da Educação deve capacitar e incentivar os professores a falar sempre em língua portuguesa e tétum ao longo do processo de ensino aprendizagem.

### **Referências Bibliográficas**

- Albuquerque, D. B. (2010). O ensino de língua portuguesa em Timor-Leste: variedades e dificuldades. *Interdisciplinar* (UFS), v.12, n.5.
- Bolina, M. (2005). *Timor e a língua portuguesa no seu projecto educativo*. Lisboa, Portugal.
- Bormann, Aliete & Silveira Marília (2007). Primeira missão de especialistas brasileiros em Timor-Leste: desafios e impasses. In *Timor-Leste por trás do Palco: cooperação internacional e a dialética da formação do Estado*. Kelly Cristiane da Silva, Daniel Schroeter Simão (Org). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- NATIONAL BOARD OF STATISTICS. Timor-Leste Census of Population and Housing 2004. Priority Tables Editions: National Board of Statistics/theUnited Nation Fund for Population, 2006.

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA LÍNGUA PORTUGUESA NO POSTO ADMINISTRATIVO DE METINARO

Januário da Costa  
Manuel Belo de Carvalho  
Raquel Antunes Scartezini

## Introdução

Distintos pesquisadores investigaram sobre o tema da formação de professores em Timor-Leste (ARAÚJO, 2010; BRAS, 2010; CARVALHO, 2007; MARTINS, 2014; SOARES, 2014). Carvalho (2007) realizou uma grande pesquisa sobre a formação de professores do ensino pré-secundário e secundário em Timor-Leste, contribuindo para a construção de um modelo de formação inicial e contínua. Soares (2014), por sua vez, teve como foco a formação de professores do jardim de infância. Outros autores investigaram o processo de formação de professores em distritos específicos. Martins (2014) investigou a formação de professores de Língua Portuguesa do Ensino Básico no distrito Bobonaro. Bras (2010) abordou a formação de professores do Ensino Básico em exercício no distrito de Aileu. Araújo (2010) também teve como foco o distrito de Aileu, investigando a evolução do sistema de formação de professores nesse distrito.

Acompanhando a tendência e a necessidade de melhor conhecer como se estabelecem o processo educativo e as práticas de formação docente nos distintos postos administrativos de Timor-Leste, essa pesquisa busca responder a duas questões centrais: Como acontecem as práticas de formação contínua dos professores de Língua Portuguesa do 2º ciclo no posto administrativo de Metinaro? Como a formação contínua de professores de Língua Portuguesa (2º ciclo do Ensino Básico de Metinaro) pode promover a qualidade do processo de ensino e aprendizagem?

A partir do contexto e da realidade da formação dos professores do 2º ciclo do Ensino Básico no posto administrativo Metinaro foi identificado o problema dessa investigação. Os professores de Língua Portuguesa nesse ciclo e segmento de ensino não possuem formação específica nessa disciplina. Normalmente eles têm apenas formação de nível secundário, por isso, as atividades de formação contínua são muito importantes para capacitar os professores em exercício. Porém, é preciso investigar como essas práticas de formação contínua acontecem e como os cursos oferecidos podem promover a qualidade de ensino e aprendizagem. Assim, o objetivo geral desse estudo é caracterizar as práticas de formação dos professores de Língua Portuguesa em exercício no 2º ciclo do Ensino Básico no posto administrativo Metinaro e analisar ações de formação potenciais para o desenvolvimento das competências docentes no ensino dessa língua.

## Descrição geral da investigação

Em Metinaro existem cinco escolas de 1º e 2º ciclos do Ensino Básico, as quais serviram de campo para essa investigação. Este estudo analisa as concepções de um conjunto alargado de sujeitos que participam de duas dessas escolas, incluindo os professores de Língua Portuguesa do 2º ciclo do Ensino Básico, coordenadores de ambas escolas e o Inspetor Geral de Metinaro e Hera.

## População e amostra

No caso dessa investigação, a população são os profissionais das cinco escolas de Ensino Básico, contando com um coordenador cada, e trinta e sete professores ao todo.

**Tabela 1:** População do Estudo (Fonte: Original elaborado pelos autores.)

<b>Escolas</b>	<b>Coordenador</b>	<b>Professores de Língua Portuguesa (2º ciclo)</b>
Ensino Básico Filial nº 1 Sabuli	1	04
Ensino Básico Filial nº2 Manuleu	1	10
Ensino Básico Filial nº3 Benunuc	1	04
Ensino Básico Filial nº4 Besahe	1	12
Ensino Básico Filial nº5 Lebutun	1	07
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>37</b>

Foi selecionada uma amostra por conveniência da população de estudo. Adotou-se como critério a disponibilidade da equipe de cada escola em participar da investigação. Foi destacada uma amostra de onze sujeitos de duas das cinco escolas existentes no posto administrativo de Metinaro. Fazem parte dessa amostra, além dos professores e coordenadores das duas escolas, o Inspetor Geral de Metinaro e Hera.

**Tabela 2:** Amostra de Investigação (Fonte: Original elaborado pelos autores.)

<b>Sujeitos</b>	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Total</b>
Professores de LP (2º ciclo EB)	04	04	08
Coordenador	01	01	02
Inspetor			01
<b>Total</b>			<b>11</b>

## Instrumentos

A presente investigação foi orientada pela abordagem metodológica qualitativa. A partir da aplicação de questionários e entrevistas buscou-se conhecer as opiniões e representações dos professores de Língua Portuguesa do 2º ciclo do Ensino Básico das escolas A e B, dos coordenadores de ambas escolas e do Inspetor Geral de Metinaro e Hera.

## Entrevistas e questionário

A entrevista dirigida os coordenadores buscava conhecer suas opiniões sobre (a) como os professores de Língua Portuguesa do 2º ciclo do Ensino Básico podem melhorar suas competências profissionais; (b) as dificuldades enfrentadas por esses professores no ensino dessa língua; (c) os fatores que influenciam as dificuldades dos professores no ensino aprendizagem da Língua Portuguesa; (d) as mudanças que devem ser introduzidas na formação de professores; (e) qual é a língua utilizada pelos professores para esclarecer as dúvidas dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem; (f) o impacto das teorias pedagógicas e metodológicas que os professores utilizam no processo de ensino e aprendizagem; (g) os materiais que os professores utilizam para facilitar a aprendizagem dos alunos; (h) como os professores utilizam os documentos oficiais (materiais escolares e guia do professor); bem como (i) o método que os dirigentes utilizam para avaliar o trabalho dos professores.

A entrevista dirigida ao Inspetor Geral de Metinaro e Hera buscava conhecer sua opinião sobre (a) as mudanças que devem ser introduzidas na formação de professores de Língua Portuguesa do 2º ciclo do Ensino Básico; (b) como o Ministério da Educação deve avaliar os trabalhos dos professores em exercício; (c) as necessidades para a formação contínua de professores de Língua Portuguesa do Ensino Básico; (d) as intervenções que o Ministério da Educação pode fazer para melhorar o nível de qualificação dos professores em exercício; (e) os aspectos mais e menos positivos da atividade de formação dos professores em exercício para o ensino da Língua Portuguesa; (f) as vantagens e desvantagens das formações de professores a curto e longo prazo; (g) como os inspetores e diretores municipais avaliam os trabalhos dos professores em exercício; (h) aspectos e critérios possíveis que podem ser utilizados na avaliação do trabalho dos professores.

O questionário aplicado aos professores foi composto por três partes:

- (1) a primeira delas composta por 17 itens que buscam esclarecimentos sobre a formação geral dos professores de Língua Portuguesa do 2º ciclo do Ensino Básico;
- (2) a segunda parte composta por 8 itens busca informações sobre a formação prática dos professores de Língua Portuguesa do 2º ciclo do Ensino Básico;
- (3) a terceira e última parte, com 9 itens, visa conhecer as atividades que os professores desenvolvem em sala de aula com os alunos.

### **Apresentação e discussão dos resultados**

Os resultados apresentados nesta seção procedem dos dados coletados pelos questionários aplicados aos professores de Língua Portuguesa do 2º ciclo do Ensino Básico das Escolas A e B, assim como das entrevistas realizadas com os coordenadores de ambas escolas e com o Inspetor Geral de Metinaro e Hera. As informações obtidas a partir de cada instrumento de investigação utilizado são apresentadas a seguir.

### **Análise dos resultados obtidos pelos questionários**

Os questionários aplicados aos professores foram constituídos por trinta e quatro (34) perguntas divididas em três partes. Esse instrumento buscava conhecer aspectos: (a) da formação geral e (b) formação pedagógica dos professores de Língua Portuguesa do 2º ciclo do Ensino Básico, bem como (c) a didática utilizada durante o processo do ensino de aprendizagem da Língua Portuguesa em sala de aula.

### **Análise do resultado da formação geral dos professores de Língua Portuguesa do 2º Ciclo do Ensino Básico**

Na opinião de todos os professores (100%), a formação inicial buscou capacitá-los de maneira a conhecer e aprofundar os conhecimentos das várias áreas disciplinares. No entanto, eles relatam que, durante a formação, enfrentaram dificuldades no que diz respeito à formação na área didática e metodológica. Esses docentes acreditam que têm conhecimentos suficientes para trabalhar com grupos e consideram não ter dificuldades para planejar suas aulas.

A maioria desses professores (75%) admite que ainda precisa adquirir conhecimentos específicos de cada disciplina, porém 25% acredita que já possui conhecimentos disciplinares suficientes para ensinar. Enquanto 87,5% dos professores concorda com a afirmação de que ainda necessitam do saber-pedagógico e didático para o processo ensino aprendizagem na sala de aula, 12,5% dos professores discordam

totalmente dessa afirmação. Por outro lado, todos os professores (100%) concordam que ainda necessitam aprender a utilizar materiais didáticos na sala de aula. Os professores também concordam que o processo ensino-aprendizagem em sala de aula exige uma habilidade profissional de saber-ensinar. A totalidade dos professores afirma que durante suas formações aprenderam a utilizar vários métodos de ensino e a cumprir o papel de motivador, facilitador, implementador e inovador na sala de aula.

Os docentes também são unânimes ao afirmar que, durante suas formações, aprenderam um sistema de avaliação em continuidade. Além disso, todos eles assinalaram que concordam totalmente com a afirmação de que na escola os trabalhos devem ser avaliados a partir de critérios estabelecidos, considerando que o processo avaliativo deve partir de objetivos estabelecidos previamente pelo professor. Também são unânimes ao concordar que há necessidade de se trabalhar em parceria e colaboração com os colegas e entendem que as atividades de ensino serão supervisionadas pelo coordenador da escola.

A partir desses dados, compreendemos que a formação inicial buscou capacitar os professores de maneira a conhecer e aprofundar os conhecimentos das várias áreas disciplinares. No entanto, a maioria dos professores acredita que ainda precisa aprender mais sobre os conteúdos de cada disciplina.

Todos os professores sabem que para promover o processo ensino-aprendizagem em sala de aula é preciso, além do saber disciplinar, conhecimentos específicos didático metodológicos. Porém, os professores relatam que durante suas formações enfrentaram dificuldades na aprendizagem de didática e metodologias.

Os professores afirmam conhecer vários métodos de ensino. Consideram que sabem planejar suas aulas; trabalhar com grupos; aplicar a avaliação contínua e que o processo avaliativo deve partir de objetivos estabelecidos previamente pelo professor. No entanto, acham necessário alargar os seus conhecimentos sobre a prática pedagógica e ter oportunidade para aprender a utilizar os diferentes materiais didáticos em sala de aula. Provavelmente, eles sentem essa necessidade porque não passaram pelo ensino superior na área especialidade da educação. Os professores estão conscientes de que devem atuar como facilitadores e motivadores das aprendizagens dos alunos sempre buscando implementar atividades inovadoras em suas aulas.

### **Análise do resultado da formação prática profissional dos professores de Língua Portuguesa do 2º ciclo do ensino básico**

Os professores consideram que a formação prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa sempre desenvolve bons profissionais, enquanto 12,5% considera que quase sempre. Eles consideram que a formação prático-pedagógica dos professores dessa disciplina sempre procura transmitir os documentos normativos (currículo, programa, guia do professor e manuais escolares) para desenvolver as competências dos professores.

De acordo com os professores a formação prático-pedagógica de professores de Língua Portuguesa sempre procura transmitir teorias e práticas aos professores de uma forma adequada. Segundo eles, a formação prático-pedagógica de professores de Língua Portuguesa desenvolve as capacidades dos formandos em teoria e prática, assim como ensina aos docentes a resolver as dificuldades dos alunos em sala de aula e ainda ensina avaliar os trabalhos dos alunos de maneira individual e em grupos.

Os professores investigados consideram que os cursos de formação de professores são eficazes na formação de aspectos práticos e metodológicos e que esses cursos ensinam tanto a teoria quanto a prática do ensino de língua portuguesa, e também valorizam a participação ativa dos professores em formação.

Os docentes consideram ter conhecimento profundo sobre os documentos normativos do ensino da Língua Portuguesa (currículo, programa, guia do professor e manuais escolares). Os professores avaliam que conhecem a pedagogia do ensino da Língua Portuguesa de maneira a facilitar a aprendizagem dos alunos, assim como dominam diferentes formas de avaliação dos seus conteúdos.

## **Resultado do questionário sobre as atividades de Língua Portuguesa desenvolvidas em sala de aula pelos professores**

Todos os professores afirmam que nas atividades de ensino e aprendizagem em sala de aula eles utilizam os manuais e materiais didáticos em Língua Portuguesa; comunicam-se com os alunos nessa língua; utilizam a metodologia ativa e comunicativa buscando vários métodos de forma a motivar e encorajar os alunos a aprender melhor.

Quanto ao uso de materiais didáticos para facilitar a compreensão dos alunos em sala de aula, os professores apresentam diferenças em suas práticas. Enquanto 50% afirma que não utiliza materiais didáticos para facilitar a compreensão dos alunos, outros 50% afirmam que usam. Considera-se que nesse item possa ter acontecido uma falha na compreensão dos professores que, talvez, não tenha observado a palavra “não” na afirmativa: “Na minha atividade de ensinar não costumo utilizar materiais didáticos para facilitar a compreensão dos alunos em sala de aula.”

Os docentes ainda concordaram que em suas práticas precisam dominar a gestão da turma em sala de aula. Também afirmam que realizam a avaliação a partir de critérios rigorosos sobre as competências dos alunos oral e escrita.

## **Entrevista com coordenadores do Ensino Básico Filial em Metinaro**

Os coordenadores das escolas A e B foram convidados a participar de uma entrevista estruturada pelo investigador. Essas entrevistas buscavam saber a respeito de como os coordenadores observam o trabalho dos professores de Língua Portuguesa do 2º ciclo do Ensino Básico de suas escolas; aspectos relacionados com a formação continuada desses docentes; e sobre uso da Língua Portuguesa em sala de aula pelos mesmos.

O coordenador da Escola A participou da entrevista em horário e data agendados de maneira ativa. O coordenador da Escola B informou que não teria tempo para participar da entrevista e que poderia somente indicar os professores para preencher os questionários. Dessa forma, não foi realizada entrevista com o coordenador da Escola B. O relatório da entrevista com o coordenador da Escola A é apresentado a seguir.

O coordenador da Escola A acha que os professores de Língua Portuguesa de sua escola precisam se esforçar muito para melhorar diariamente as suas competências profissionais no ensino dessa língua. Para ele, as dificuldades enfrentadas por esses professores estão relacionadas às áreas de funcionamento da língua, seus aspectos gramaticais e, principalmente, o uso dos verbos.

Na opinião do coordenador, para superar as dificuldades dos professores na escola durante o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa é preciso que todos os professores, obrigatoriamente, orientem os alunos em sala de aula nessa língua e motivem os estudantes para falarem também em português. Porém, o coordenador afirma que os professores utilizam a Língua Portuguesa como a língua de ensino, mas, para clarificar a compreensão dos alunos recorrem sempre a língua tétum. Os professores têm o plano de aula para ensinar aos alunos em Língua Portuguesa. No entanto, considera como uma desvantagem o ambiente da escola onde os alunos não falam Língua Portuguesa, apenas o Tétum.

Sobre a formação de professores, o coordenador acha que, para os alunos compreenderem e aprenderem bem na aula, os professores precisam de tempo para capacitarem-se. Ainda de acordo com o coordenador, para facilitar a aprendizagem dos alunos em sala de aula, os professores utilizam manuais escolares, guia do professor e materiais didáticos, baseando-se nas leis de currículo do Ministério da Educação de Timor-Leste.

## **Entrevista com Inspetor Geral de Metinaro e Hera**

O Inspetor Geral de Metinaro e Hera também foi convidado a participar de uma entrevista estruturada pelo investigador. Essa entrevista buscava saber a respeito de suas considerações sobre a formação de professores de Língua Portuguesa do 2º ciclo do Ensino Básico, assim como sobre as ações do Ministério da Educação nesse campo.

O inspetor considera que os professores necessitam de formação contínua em distintas áreas de desenvolvimento: linguístico, científico, social e pessoal. Na sua opinião, um dos desafios iniciais das atividades de formação contínua de professores dessa área é os professores entenderem as explicações orais dadas pelo formador em português, bem como compreenderem os textos escritos. Porém, em sua opinião os docentes não têm tempo, facilidade e oportunidade para participar das atividades de formação de professores.

Considera como um dos aspectos mais positivos no ensino da Língua Portuguesa nas escolas o uso de manuais e materiais didáticos que facilitam aos alunos a aprender a fazer perguntas em português nas aulas. Como aspecto menos favorável considera que não há facilidade para ajudar no ensino de aprendizagem na sala de aula. Em sua opinião, o Ministério da Educação pode melhorar o nível da qualificação dos professores em exercício através de Habilitação Literária de nível inicial secundário, diploma I, diploma II, licenciatura.

## **Conclusões**

Através da pesquisa de campo, buscou-se conhecer como acontecem as práticas de formação contínua dos professores de Língua Portuguesa do 2º ciclo no posto administrativo Metinaro. A partir dos resultados dos questionários aplicados aos professores e das entrevistas aplicadas ao coordenador da Escola A e ao Inspetor Geral de Metinaro e Hera, chegamos a algumas conclusões que apresentamos a seguir.

De acordo com os professores, a formação inicial busca capacitar os professores de maneira a conhecer e aprofundar os conhecimentos das várias áreas disciplinares. No entanto, a maioria dos professores acredita que ainda precisa aprender mais sobre os conteúdos de cada disciplina. Os docentes também relatam que, durante suas formações, enfrentaram dificuldades na aprendizagem da área de didática e metodologias e, portanto, acham necessário alargar os seus conhecimentos sobre a prática pedagógica.

O coordenador da Escola A acha que para superar as dificuldades dos professores durante o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa é preciso que todos os professores, obrigatoriamente, orientem os alunos em sala de aula nessa língua e motivem os estudantes para falar também em português. Porém, considera que os professores precisam de tempo para capacitarem-se.

Na opinião do Inspetor Geral de Metinaro e Hera, um dos desafios iniciais das atividades de formação contínua de professores de Língua Portuguesa é fazer com que os professores entendam as explicações orais dadas em português pelos formadores, bem como compreenderem os textos escritos nessa língua. Porém, em sua opinião os docentes não têm tempo, facilidade e oportunidade para participar das atividades de formação de professores.

Para melhorar as competências profissionais dos professores, os entrevistados consideram que é preciso ter conhecimento consolidados nas áreas do saber disciplinar, do saber pedagógico-didático e do saber linguístico. A formação inicial de professores deve conferir um papel importante do conhecimento da área da Língua Portuguesa e no seu desenvolvimento através da articulação da teorias e práticas.

A formação contínua constitui um meio fundamental para se ultrapassar os problemas acadêmicos e profissionais dos professores em exercício. Baseando no resultado de análise no capítulo anteriores,

concluímos que as dificuldades enfrentadas pelos professores na formação demonstram o pouco conhecimento da Língua Portuguesa pelos professores que deveriam utilizar essa língua para ensinar e intervir diariamente na sala de aula, bem como a falta de metodologias adequadas para facilitar a aprendizagem dessa língua pelos alunos.

Portanto, a formação contínua de professores de Língua Portuguesa do 2º ciclo do Ensino Básico de Metinaro precisa incentivar o uso do português pelos professores para que eles possam ensinar aos alunos na sala de aula com boa qualidade e criar alguns pensamentos novos sobre a maneira do ensinar. Para isso, os professores ainda precisam aprender novas metodologias do ensino de Língua Portuguesa para melhorar a qualidade do ensino dessa língua.

É necessário que as escolas promovam ações de formação contínua para elevar a qualidade de cada professor na área do saber disciplinar e do saber pedagógico-didático da Língua Portuguesa. É necessário estruturar atividades de formação contínua de forma que os professores sejam mais implicados e sobretudo, passem a ser mais envolvidos em trabalho conjunto dos seus pares. O INFORDEPE (Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais de Educação), por sua vez, deveria criar condições favoráveis para os professores trabalharem com recursos didáticas adequados para garantir o ensino com qualidades nos níveis da escolaridade de ensino básico.

### **Referências Bibliográficas**

- Araújo, H. P. S. da C. (2010). *A evolução do sistema de formação de professores em Aileu*.
- Bras, M. F. A. (2010). *Formação de Professores do Ensino Básico em distrito Aileu abordou acerca da formação contínua dos professores que contribua para o desenvolvimento da formação de professores em exercício*.
- Carvalho, B. M. (2007). *Formação de professores em Timor-Leste* (dissertação de mestrado). Braga: Universidade do Minho.
- Martins, I. (2014). *Formação continua de professores da Língua Portuguesa do Ensino Básico em distrito Bobonaro*
- Soares, L. (2014). *Formação professores de Escola Infância em distrito Aileu*.



# A UTILIZAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS NA DISCIPLINA DE ESTUDO DO MEIO DA ESCOLA BÁSICA CENTRAL FAROL – DILI, TIMOR-LESTE

Fidélia de Jesus Branco  
Vanessa Lessio Diniz  
Agustina Erni F. de J. P. Soares  
Alessandro Tomaz Barbosa

## Introdução

Timor-Leste é uma ilha do sudoeste asiático de aproximadamente 15.000 km<sup>2</sup>, dividida em 13 distritos; pertencendo ao seu território a ilha de Atauro ao norte, a ilha de Jaco ao leste e o distrito de Oecusse, ao extremo oeste (Timor Ocidental). Segundo o Censo de 2010, sua população é de 1.066.409 habitantes, sendo que grande parte mora principalmente na capital Díli, constituída por 234.331 habitantes. A formação do seu território passou por inúmeros processos, entre os mais significativos, o período de colonização portuguesa (1512-1975) e o de ocupação<sup>1</sup> indonésia (1975-1999).

A Indonésia ocupou o país por 24 anos, sendo esse período considerado um dos mais violentos e devastadores da história do território timorense. Após anos de luta e resistência, Timor-Leste conseguiu um referendo no ano de 1999. Este contou com grande participação de seus cidadãos, segundo Hull (2001) 80% da população votou a favor da independência de seu país. Foi a partir dessa votação que, em 2002, houve o seu reconhecimento como Estado soberano.

Sendo a mais nova nação do século XXI, o país ainda hoje enfrenta grandes desafios econômicos, políticos e sociais. Ainda é preciso melhorias nas infraestruturas do país e em outros diversos setores, entre eles, no seu sistema educacional.

Acreditamos que o futuro de uma nação depende da qualidade de ensino oferecida a sua população. Dessa forma, a educação torna-se essencial na formação de futuros cidadãos críticos que possam refletir e questionar seu contexto.

Com relação a esse tema, no Plano Estratégico de Desenvolvimento de Timor-Leste (PED-TL, 2008), é afirmado que pertencem à educação e à formação as chaves para melhorar as oportunidades de vida, valorizar todo o potencial do povo timorense, e são importantes para o crescimento econômico do país. Ainda segundo esse documento, “*todas as crianças timorenses devem ir à escola e receber uma educação de qualidade que lhes dê os conhecimentos e as qualificações que lhes permitam virem a ter vidas saudáveis e produtivas, contribuindo de forma activa para o desenvolvimento da Nação*” (RDTL, 2008, p.18).

Apesar da educação ter um papel importante no PED-TL (2008), a educação no país ainda precisa de muitos avanços. Durante os anos de ocupação, o sistema educacional foi composto principalmente por professores indonésios e as aulas eram ministradas em *bahasa*<sup>2</sup> indonésia. A língua tétum<sup>3</sup> era pouco utilizada nos espaços públicos e nas instituições de ensino, e a língua portuguesa foi proibida na maioria desses espaços, principalmente nas salas de aula.

---

<sup>1</sup> Encontramos a utilização dos termos *Colonização Portuguesa e Ocupação Indonésia* na leitura dos seguintes trabalhos: CAVR (2005) e ANDERSON (1993). Pudemos perceber que se trata de uma forma para diferenciar esses momentos, porém ambos se referem a períodos de dominação estrangeira envoltos de opressão e violação dos direitos humanos.

<sup>2</sup> Língua Indonésia.

<sup>3</sup> Atualmente representa uma das línguas oficiais do país, juntamente com a Língua Portuguesa, entretanto é a língua mais usada pela população timorense, tanto nos espaços públicos como nas esferas domésticas e tradicionais.

Antes da saída das tropas militares indonésias do país, ocorreu muita destruição às instituições de ensino e aos materiais educativos. Os prédios foram derrubados, os materiais educativos rasgados e ambos foram queimados. Os professores e técnicos de educação voltaram para a Indonésia, deixando Timor-Leste sem recursos humanos e estruturais para desenvolver a educação no país.

Desde o referendo, o país passou por diversas mudanças, reformas e reestruturações no seu sistema educacional. Entretanto, ainda enfrenta muitas dificuldades, algumas delas como a falta de estrutura, materiais e recursos humanos para o desenvolvimento do trabalho na área da educação.

Considerando essa realidade, tentamos contribuir através de um recorte de pesquisa para uma análise sobre o sistema educacional timorense. Dessa forma, este trabalho apresenta parte da pesquisa realizada pela primeira autora para a conclusão do curso de licenciatura do Departamento de Formação de Professores do Ensino Básico da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL).

Este pretende compreender como ocorre a utilização de materiais didáticos no processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Estudo do Meio da Escola Básica Central Farol, localizada em Díli. Como objetivos específicos, pretendemos: Identificar quais os materiais didáticos são utilizados por professores da disciplina de Estudo do Meio; Compreender por que os professores utilizam diferentes materiais didáticos ou não utilizam; e Identificar os problemas que se encontram no uso desses materiais durante o processo de ensino-aprendizagem do Estudo do Meio.

## **O processo de ensino-aprendizagem e a utilização de materiais didáticos na disciplina de Estudo do Meio**

Nosso trabalho tomou como principal referência o pensamento *freireano*. Paulo Freire, educador e filósofo brasileiro, nascido em 1921 em Reci

fe -PE, apresentou ao mundo ideias de ensino partindo da proposta da *educação libertadora*, isto é, uma educação que tem como objetivo a emancipação de seus educandos, emancipação destinada principalmente à população socialmente excluída e oprimida.

Em Timor-Leste, Paulo Freire influenciou o modelo pedagógico de alfabetização de massa desenvolvido durante o período de resistência contra a Indonésia, o Modelo de Letramento da Pedagogia Maubere, que levou em conta a importância do conhecimento tradicional popular e do contexto timorense. Segundo Benedito da Silva (2012), além de alfabetizar, o objetivo era também ensinar às pessoas sobre o nacionalismo e sobre a luta pela libertação nacional, com o objetivo de construir uma sociedade mais humana. Com relação ao processo de ensino-aprendizagem, as proposições *freireanas* afirmam que não existe ensino sem aprendizagem e que o ser humano aprende como um todo, isto é, seus conhecimentos prévios, sentimentos, pensamentos e ações são importantes nesse processo. Educar alguém é um processo dialógico, aberto, um intercâmbio constante, onde educador e educando trocam de papéis o tempo inteiro. O educador necessita:

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. *Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagação, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho* – a de ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE, 2011, p.47).

Segundo Freire (1980), a aprendizagem deve ser entendida como um processo de construção do conhecimento. Os professores precisam ser capazes de perceber em suas ações educativas a possibilidade de intervir no mundo, de promover transformações e ser, junto com seus alunos, sujeitos da história e não apenas objetos. Assim, educar é promover a capacidade de interpretar o mundo e agir para transformá-lo.

Em Timor-Leste, a *educação libertadora* é importante, pois se tratando de uma Nação em formação e transformação, é fundamental seus cidadãos compreenderem as modificações em seu país. Dessa forma, a prática pedagógica do professor é essencial para a formação de alunos que questionem e reflitam sobre a sua realidade.

Durante a construção do conhecimento, é imprescindível que os professores iniciem os conteúdos curriculares partindo sempre de temas relacionados ao contexto dos alunos e da compreensão inicial que estes têm sobre o determinado conteúdo ou problema apresentado e, através da relação entre alunos e professores, ir ampliando a compreensão dos alunos, construindo e reconstruindo novos conhecimentos. Becker (2011), com base nos pensamentos *freireanos*, diz que é importante respeitar o contexto cultural dos alunos, o local que os educandos vivem e o conhecimento que eles já possuem sobre o mundo, pois aprender é um ato de conhecimento da realidade em que se vive.

Para Paulo Freire (1987), o conhecimento também é uma construção coletiva, feita com múltiplas visões daqueles que o vivem, não pode ser construído por uns, e apenas transmitidos para os outros. Freire considera ainda, que os conhecimentos prévios trazidos pelos alunos são vistos como elementos norteadores para a interpretação de informações recebidas e também contribuem para selecionar e organizar os diversos significados relacionados, que o aluno passa a estabelecer frente a um novo conteúdo a ser apresentado.

A sala de aula é um espaço coletivo e de socialização, onde professores e alunos ampliam seus significados sobre suas realidades no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, fazendo diferença significativa na construção e reconstrução do conhecimento científico. Para Freire (1980), portanto, ensinar não é só transmitir ou transferir os conhecimentos para outra pessoa, mas ensinar é fazer pensar, é estimular para a identificação e resolução de problemas, é ajudar a criar novos hábitos de pensamento e ação.

Desse modo, o professor tem um papel relevante de levar o aluno a aprender. Aprender também é adquirir o domínio do conteúdo ensinado, mas o professor tem que saber esses conteúdos. Segundo Ferreira (2007), torna-se necessário para o aluno aprender novas experiências, compreender as coisas que se veem, ouvem, sentem e fazem, observando e refletindo sobre a vida. A autora ainda diz que os conceitos de ensino e aprendizagem não se separam. Isso significa que se há ensino deve haver aprendizagem e cabe ao professor orientar o caminho dos alunos. Então, o professor precisa buscar a interação entre os problemas, conhecimentos e experiências.

Passando a pensar o processo de ensino-aprendizagem na disciplina Estudo do Meio, encontramos no Plano do Currículo Nacional para a Educação Primária de Timor-Leste (2003) que Estudo do Meio pode ser estendido como um conjunto de elementos, fenômenos, acontecimentos, fatores e processos relacionados à natureza, que ocorrem no meio ambiente envolvendo a vida e a ação das pessoas, ocorrem no lugar e adquirem significado. Assim, o conhecimento do Meio deverá partir da observação e análise dos fenômenos, dos fatos e das situações que permitam uma melhor compreensão dos mesmos e conduzam à intervenção crítica no Meio.

Ainda com base nesse documento, o Estudo do Meio assume um espaço importante para promover a educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes. E leva ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e coletiva, na vida da turma, da escola e da comunidade.

Entendemos que o objetivo da disciplina Estudo do Meio é que os alunos possam vivenciar através da mesma, diferentes experiências educativas pensadas através da formação crítica do sujeito. E assim, optamos por compreender como ocorre a prática pedagógica do professor dessa disciplina, pois se trata de uma disciplina que colabora para o conhecimento sobre o mundo.

Nesse sentido, buscamos analisar quais os materiais didáticos são utilizados pelos professores durante o processo de construção do conhecimento. Compreendemos os Materiais Didáticos como um

conjunto de dispositivos utilizados ao mesmo tempo ou não, que auxiliam o processo de aprendizagem, ou seja, “*é todo material utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos*” (SOUZA, 2007 p. 111).

Os materiais didáticos são facilitadores para um ensino mais dinâmico e mais interativo. Também podemos afirmar que “*os recursos de ensino são recursos humanos e materiais que o professor utiliza para auxiliar e facilitar a aprendizagem*” (FERREIRA, 2007, p.25). São também chamados de recursos didáticos, meios auxiliares, meios didáticos, materiais didáticos, recursos audiovisuais, multimeios ou material institucional. Preferimos, porém, para essa pesquisa usar “materiais didáticos”, por parecer um termo mais abrangente.

Os materiais didáticos podem estar dentro ou fora da escola, levam o aluno a observar e prestar a atenção, permitem que o mesmo distinga forma, posição, estrutura, funcionamento de equipamentos, movimento e identifique diferenças: de animais, de plantas, de sexos, de insetos, de objetos. Segundo Ferreira (2007, p.26), os materiais didáticos ajudam a comunicação, a compreensão e a estruturação da aprendizagem e tem função importante no incentivo, no alcance e objetivos efetivos.

Portanto, os materiais didáticos são de importância fundamental para uma aprendizagem significativa, desde que sejam utilizados de forma adequada e por professores que conheçam a realidade na qual estão atuando, possibilitando ao aluno um estudo mais dinâmico, aumentando a capacidade de observação do mundo que o rodeia.

### **Abordagem metodológica da pesquisa**

Como metodologia de pesquisa utilizamos a abordagem qualitativa. Este tipo de pesquisa destaca mais o processo do que o produto final e se preocupa em mostrar o ponto de vista dos participantes diante do contexto social, visto que suas raízes têm origem em diferentes variáveis investigativas.

O convívio com o ambiente escolar foi muito importante para o desenvolvimento desse trabalho, especialmente para compreender a dinâmica da escola e do trabalho docente. Para a escrita do mesmo, diferentes fontes de dados foram utilizadas, como por exemplo, leituras de trabalhos realizados na área do estudo, leitura dos referenciais teóricos, anotações das observações de aula e entrevistas com professores.

Para análise dos dados, utilizamos o referencial da Análise de Conteúdo, baseando-nos nos estudos de Laurence Bardin (2008). A Análise de Conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens ou falas dos sujeitos. Isto significa não somente produzir perguntas ou respostas sobre uma determinada mensagem, mas embasá-las com teóricos de diversas concepções de mundo.

Para Bardin (2008, p. 121), a análise de conteúdo compreende três fases, sendo elas:

- A pré-análise: a organização de todos os materiais que serão utilizados para a coleta dos dados, assim como outros materiais que podem ajudar a entender melhor o fenômeno e fixar o que o autor define como *corpus* da investigação, que seria a especificação do campo que o pesquisador deve centrar a atenção.
- Descrição analítica: nesta etapa o material reunido que constitui o *corpus* da pesquisa é mais aprofundado, sendo orientado em princípio pelas hipóteses e pelo referencial teórico, surgindo desta análise quadros de referências, buscando sínteses coincidentes e divergentes de ideias.
- Interpretação inferencial: é a fase de análise dos dados coletados. A reflexão, a intuição, com embasamento em materiais empíricos, estabelecem relações com a realidade, aprofundando as conexões das ideias, chegando se possível à proposta básica de transformações nos limites das estruturas específicas e gerais.

De acordo com Trivinos (1987), deve ocorrer interação dos materiais, não devendo o pesquisador reduzir sua análise apenas aos conteúdos encontrados nos documentos. Deve-se ainda, tentar aprofundar a análise e desvendar o conteúdo oculto dos documentos, revelando ideologias e tendências das características dos fenômenos sociais que se analisam.

O princípio da análise de conteúdo é definido na demonstração da estrutura e dos elementos desse conteúdo para esclarecer diferentes características e extrair sua significação. A análise de conteúdo não obedece a etapas rígidas, mas sim a uma reconstrução simultânea com as percepções do pesquisador com vias possíveis nem sempre claramente delimitadas.

## Achados da pesquisa

Para adquirir os dados trabalhados na análise desta pesquisa foi realizada uma entrevista com sete professores, que teve por objetivo compreender como ocorre a utilização de diferentes materiais didáticos e como esses influenciam no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

As entrevistas foram realizadas com professores da disciplina Estudo do Meio da Escola Básica Central Farol durante os dias 27 e 28 de outubro de 2014. Realizamos uma entrevista semiestruturada, onde cada entrevistado respondeu uma série de perguntas pré-formuladas. As perguntas foram construídas a partir das questões de pesquisa e análise da investigação.

Foram realizadas questões abertas e fechadas. Para manter o anonimato e dar maior liberdade para as respostas, os professores foram identificados da seguinte maneira: P1, P2, P3, P4, P5, P6, e P7. O quadro 1 apresenta a identificação e o perfil de cada professor entrevistado:

Quadro 1. Identificação e perfil dos professores (Fonte: Elaborado para a pesquisa)

Identificação do professor	Formação do Professor (secundário, graduação, pós-graduação)	Área da formação	Tempo de Magistério	Ano
P.1	Complementar	Geral	24 Anos	1º
P.2	Complementar	Geral	24 Anos	4º
P.3	Complementar	Geral	20 Anos	3º
P.4	Complementar	Geral	25 Anos	4º
P.5	Licenciatura	Direito	20 Anos	5º
P.6	Bacharelado	Matemática	30 Anos	6º
P.7	Graduando	Geral	1 ano	5º

Foram entrevistados professores que ensinam a disciplina de Estudo do Meio no 1º e 2º ciclo do ensino básico, do 1º ao 6º ano. Podemos ver, pelo quadro 1, que 4 professores passaram pela formação complementar realizada pelo Ministério da Educação de Timor-Leste, formação esta que tinha como objetivo capacitar os professores para atuarem no ensino básico. A área de atuação “Geral” significa que esses professores passaram por uma formação para atuarem em todas as disciplinas do ensino básico, sendo elas: Língua Portuguesa, Língua Tétum, Matemática, Estudo do Meio, Educação Física e Saúde Higiene, e Artes e Culturas.

Os sujeitos P5 e P6 além de possuírem graduação nas áreas de Licenciatura em Matemática e Bacharel em Direito, também passaram pela formação complementar e lecionam todas as matérias do ensino básico.

A maioria dos professores entrevistados (6 professores) possui grande experiência no magistério, pois atuam na área de ensino há mais de 20 anos, foram professores no período da colonização portuguesa e também durante a ocupação indonésia. Somente o P7 ainda está na graduação e possui apenas um ano de magistério.

Com a intenção de compreender como os professores trabalham os conhecimentos prévios dos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem na disciplina Estudo do Meio, perguntamos: qual o conhecimento que esses alunos já possuem sobre os conteúdos trabalhados na disciplina? No quadro 2 podemos ver as respostas:

Quadro 2. Formas de construção do conhecimento do aluno (Fonte: Elaborado para a pesquisa)

Identificação do professor	Pergunta: O que os estudantes já conhecem sobre os temas trabalhados?
P1	Conhecem através da utilização dos manuais do aluno
P2	Antes de começar as aulas, começa com diálogo e escreve o tema
P3	Os alunos que tem vontade para esse disciplina entendem bem a matéria. Se não, entendem sobre tema que já trabalhado
P4	Primeiro o professor dividir os livros e explica sobre o tema
P5	Já conhecem todos os temas trabalhados
P6	Sim, porque a medida que a professora vai ensinar imediatamente apresenta o tema
P7	Antes de dar a matéria sempre perguntar sobre o tema se alunos já sabem, e depois vou escrever o tema no quadro

Podemos observar pelas respostas que apenas o P2 e P7 conversam com os alunos sobre o que estes já conhecem dos conteúdos que serão trabalhados na aula, os demais professores entendem que o importante é apenas apresentar o tema da aula, ou afirmam que os alunos já conhecem o tema, pois leem no manual. Lembrando que, para Paulo Freire, os conhecimentos prévios, conhecimentos do dia a dia, do cotidiano que os alunos levam para a sala de aula são muito importantes para a participação dos mesmos na construção de conhecimento, para esses não receberem conteúdos de forma pronta e acabada. É importante o aluno refletir, questionar e relacionar os conteúdos com o seu contexto.

O que o aluno já sabe é a ponte para a construção de um novo conhecimento, quando a criança reflete sobre um conteúdo novo, ele ganha significado e torna mais complexo o conhecimento já existente.

Dando continuidade a entrevista e com a preocupação de compreender como os professores interpretam a importância da disciplina Estudo do Meio, fizemos a seguinte pergunta: Por que a disciplina de Estudo do Meio é importante para o aluno?

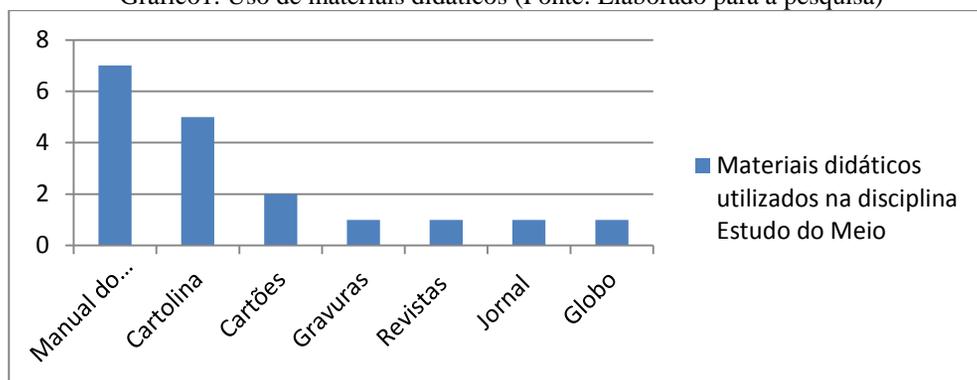
Todos os professores responderam que a disciplina é muito importante para seus alunos. Atribuíram essa importância ao fato da disciplina trazer maior conhecimento sobre a natureza e o ambiente que os rodeiam, também ao fato de ensinar a disciplina em língua portuguesa, desenvolvendo a capacidade do aluno em relação ao domínio de umas das línguas oficiais do país. Apenas o P3 considera a disciplina importante, simplesmente por ser preciso ensinar o que está nos manuais do professor e do aluno.

A disciplina Estudo do Meio trabalha com temas relacionados ao meio ambiente, a questões biológicas do ser humano, da fauna, da flora, aos lugares e à vida em sociedade. Dessa forma, a utilização de diferentes materiais didáticos auxilia os alunos a significarem os conteúdos trabalhados em sala de aula, podendo relacioná-los com seu dia a dia.

Perguntamos aos professores como eles despertam o interesse dos alunos em relação aos conteúdos da disciplina Estudo do Meio, tivemos algumas respostas iguais, sendo essas: 1. Escrever no quadro e explicar a matéria, 2. Conversar com o aluno, 3. Encorajar o aluno, e 4. Ensinar o aluno. Não tivemos nenhuma resposta em que o professor diz pensar em diferentes práticas pedagógicas ou o uso de diferentes materiais didáticos para facilitar e auxiliar o processo de ensino-aprendizagem.

Depois, perguntamos: Quais os materiais didáticos você utiliza na aula? E as respostas podem ser observadas no gráfico 1:

Gráfico1. Uso de materiais didáticos (Fonte: Elaborado para a pesquisa)



A partir dos dados encontrados no gráfico 1, verificamos que os professores entrevistados utilizam diferentes materiais didáticos, sendo os principais: manual do aluno e professor, cartolina, cartões, revistas, gravuras e globo - todos os materiais são fornecidos pela escola. Notamos que o material utilizado por todos os professores é o manual do aluno e do professor, material de apoio pedagógico e didático dos conteúdos curriculares e distribuído pelo Ministério da Educação de Timor-Leste.

Podemos dizer que encontramos um fator de complicação para o processo de ensino-aprendizagem nas aulas da disciplina de Estudo do Meio. A Escola Básica Central Farol não possui número suficiente de manuais, havendo 1 para cada 3 estudantes, o que dificulta a leitura dos textos e a observação das imagens presentes no material. Além disso, há um elevado número de alunos por sala (mais de 60).

Quando questionados sobre o manual do professor, 6 docentes disseram gostar do material, pois existe muitos exemplos e atividade para serem realizadas com os alunos, apenas o professor P6 relata que somente a utilização do manual do professor não é o suficiente para o planejamento e o estudo das aulas de Estudo do Meio, são necessários leituras de outros livros para a elaboração das aulas. As respostas dos professores podem ser verificadas no quadro 3:

Quadro 3. Opinião sobre o Manual do Professor (Fonte: Elaborado para a pesquisa)

Identificação do professor	Pergunta: O que você acha do manual do professor?
P1	Para ensinar e preparar a disciplina através desses manuais.
P2	Porque manual do professor sempre ajuda e orienta todas as atividades que vai planejar.
P3	Porque existe muitas atividades e exemplos para o professor ensinar.
P4	Acho bom, porque existe muitas atividades e exemplos para ensinar.
P5	Porque o manual do professor é bom.
P6	Só com o manual não basta, tem que ter mais outros livros, para conhecer mais.
P7	Acho que bom, porque tem muitos exemplos, atividades para o professor associar a prática.

Ainda sobre a insuficiência do manual do aluno para todos os estudantes, esses não podem ser levados para a casa, são utilizados apenas na sala de aula. Com base nas observações das aulas de Estudo do Meio, notamos que os estudantes ficam em contato com o livro entre 10 a 15 minutos de aula. Outra realidade observada é a dificuldade dos professores realizarem trabalhos em grupos, pois as mesas e cadeiras são muito pesadas, dificultando a mudança. Além disso, há uma grande quantidade de alunos e barulho na sala de aula.

## Considerações finais

Partindo da análise dos dados coletados sobre a disciplina Estudo do Meio na Escola Básica Central Farol, verificamos que os materiais didáticos mais utilizados pelos professores dessa disciplina são: Manual do aluno e do professor, cartolina, cartões, gravuras, revistas, jornal e globo terrestre. O Manual do Aluno e do Professor – livros de apoio didático e pedagógico distribuído nas escolas pelo Ministério da Educação - são os principais materiais utilizados por esses professores, estando presentes em todas as aulas.

Os professores entrevistados centram o seu planejamento de ensino nos conteúdos encontrados nesses manuais, uma vez que na Escola Básica Central Farol não possui um horário destinado para o planejamento de ensino coletivo.

O uso predominante desse material não contribui para a participação dos alunos na construção de conhecimento. Os professores realizam principalmente a transferência dos conteúdos, seguem o texto escrito no material e aplicam as atividades, mas sem relacionar tais conteúdos com o cotidiano e contexto desses alunos. Outro problema encontrado está no fato de não haver material suficiente para todos os alunos, que precisam dividir um mesmo manual com outros três estudantes.

Acreditamos que o conhecimento é algo que precisa ser construído. Nesse sentido, cabe ao professor fazer a mediação para colocar o aluno diante do objeto de conhecimento. O professor precisa estar presente, acompanhar e orientar a interação do aluno com o conhecimento.

A falta de planejamento de ensino, juntamente com a falta de infraestrutura escolar, materiais didáticos, e de uma formação inicial de qualidade aos professores, podem trazer sérios problemas à construção de conhecimento. Diante dessa situação, o professor pode apenas reproduzir e transferir os conteúdos curriculares, não realizando práticas pedagógicas em que o aluno também seja sujeito da ação.

A partir dos resultados, acreditamos que esta pesquisa é importante para aprofundar e desenvolver as capacidades dos professores timorenses, que muitas vezes não utilizam diferentes materiais didáticos nas aulas. Essa é uma maneira de possibilitar aos professores uma reflexão sobre as suas próprias práticas pedagógicas. Acreditamos também, que esta pesquisa pode servir como um guia para os professores que atuam nessa disciplina, auxiliando na reflexão sobre suas aulas.

A utilização de diferentes materiais didáticos é importante durante o processo de ensino-aprendizagem, pois são meios facilitadores na construção de conhecimento. Nem sempre temos disponíveis na escola materiais didáticos, esse é um fator de complicação. Dessa forma, é importante o professor realizar trabalhos em grupo, ouvir o aluno antes de iniciar o conteúdo e relacionar o conteúdo com o dia a dia do aluno.

## Referências Bibliográficas

- ANDERSON, B. (1993). *Imaginar Timor-Leste* (Tradução de SILVESTRE, O. M.). Arena Magazine n. 4, Abril-Maio.
- BARDIN, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BECKER, A.; BECKER, A. P. C. (2011). *A importância do pensamento freireano na formação de professores para a sustentabilidade ambiental*. In: I Seminário Internacional de Educação UTFPR, 2011, Pinhais. I Seminário Internacional de Educação. Curitiba: UTFPR.
- BENEDITO DA SILVA, A. (2012). *Modelo de letramento da pedagogia Maubere*. Instituto de Estudos de Paz e Conflito. Disponível em: < <https://pt.scribd.com/doc/155269679/Antero-Da-Silva-Modelo-deLetramento-Da-Pedagogia-Maubere>>. Acesso em: 10 set. 2014.
- CAVR, *Chega! Relatório da Comissão de Acolhimento, Verdade e Reconciliação de Timor-Leste*. Resumo Executivo. Comissão de Acolhimento, Verdade e Reconciliação de Timor-Leste, Díli, 2005.

- FERREIRA, Sheila M. M. (2007). *Os recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem*. Cabo Verde.
- FREIRE, Paulo. (1980). *Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Ed. Moraes.
- FREIRE, Paulo. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- HULL, G. (2001). Timór-Lorosa'e: Identidade, Lian no Polítika Edukasionál. Timor-Leste: Identidade, Língua e Política Educacional. Timor-Leste: Ministério dos Negócios Estrangeiros e Instituto Camões.
- RDTL. (2010). *CENSO*, Timor- Leste.
- RDTL. (2008). *LEI DE BASES DA EDUCAÇÃO*. Lei nº 14/2008.
- RDTL. (2003). *Plano do Currículo Nacional para a Educação Primária*.
- RDTL. (2011). *Timor-Leste: plano estratégico de desenvolvimento (2011-2030)*.
- RDTL. (2003). *Plano do currículo nacional para a educação primária*.
- SOUZA, S. E. (2007). *O uso de recursos didáticos no ensino escolar*. In: I ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, IV JORNADA DE PRÁTICA DE ENSINO, XIII SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM: "INFANCIA E PRATICAS EDUCATIVAS". Maringá, PR, 2007.
- TRIVIÑOS, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.



# PEDAGOGIA CRÍTICA DO LUGAR: CONTRIBUIÇÕES METODOLÓGICAS PARA O ENSINO EM TIMOR-LESTE

Vanessa Lessio Diniz  
Maurício Compiani

## Introdução

As dinâmicas territoriais mundiais atualmente são condicionadas pelo movimento produzido a partir da nova fase do capitalismo, assentada na globalização. A globalização implicou um intenso intercâmbio técnico e mercantil, mas não se traduziu da mesma forma na união social e política entre nações e povos. Podemos dizer, que “*passamos a viver num mundo de aceleração da velocidade do transporte de mercadorias. Não foram, contudo, aceleradas maiores liberdades de expressão, como a livre circulação de ideias, tampouco ocorre o livre trânsito de pessoas entre territórios nacionais; novos muros e barreiras também são marcas distintivas do processo de globalização*” (ALVES; DINIZ, 2014, p.99).

O processo desenfreado de globalização vem modificando o mapa político do mundo, envolvendo salientes transformações nas esferas econômicas, políticas e culturais. Interesses e culturas de países hegemônicos muitas vezes se sobressaltam às tradições e aos conhecimentos locais dos países periféricos. Uma questão que precisamos constantemente refletir é: Será que os *Lugares*<sup>4</sup> vêm perdendo espaço no mundo ou ainda existem as particularidades do espaço?

Ainda segundo Alves e Diniz (2014), a globalização não é um processo capaz de homogeneizar as culturas; pelo contrário, o que assistimos é a valorização dos lugares com a supremacia de processos culturais extremamente arraigados ao seu pedaço de chão, o que em geografia se costuma denominar de processos de *territorialização*.

Timor-Leste vem passando por um processo intensivo de globalização, principalmente após a entrada de instituições como a ONU e o Banco Mundial no país. Essas esperam que o país se reestruture e se desenvolva economicamente a partir de padrões hegemônicos. Empresas estrangeiras e cooperações de ajuda internacional também influenciam na entrada de novas culturas. É possível hoje andar pelas ruas de Díli e ver imagens dos jogadores de futebol Lionel Messi e Neymar Júnior estampadas nas Microlet (transporte público timorense), e seus cortes de cabelo e estilos de roupas são imitados pelos jovens estudantes universitários. Também nos deparamos com grande quantidade de restaurantes estrangeiros e o início dos *fast foods* no país, como o Burger King, que já possuem três franquias na capital Díli, uma cidade de aproximadamente 235.000 habitantes, e que o salário mínimo do país é de U\$115. Assim, podemos ver a desigualdade e a segregação social se assentando na cidade.

Na área educacional, tanto em Timor-Leste como no Brasil, o que podemos encontrar são currículos construídos verticalmente, apresentando conteúdos fragmentados e descontextualizados com a realidade e o cotidiano dos estudantes – não apresentam a dinâmica e as diferentes trajetórias existentes na nossa sociedade, transmitindo muitas vezes um único olhar sobre o tempo e o espaço. Assim, muitos temas e conceitos não são compreendidos em sua totalidade e os professores acabam exercendo apenas o papel de transmissores destes conteúdos. Dessa forma, este trabalho apresenta uma proposta metodológica de ensino com base na *Pedagogia Crítica do Lugar*. Pretendemos contribuir para o ensino em Timor-Leste

---

<sup>4</sup> Categoria analítica da geografia – de forma geral é a parte do espaço geográfico no qual o indivíduo sente pertencimento, possui identidade, é onde suas relações se dão e são estabelecidas.

mostrando uma experiência<sup>5</sup> de prática pedagógica contextualizada, ou seja, trabalhando com a realidade histórica do educando e com o local da escola na elaboração de conhecimentos escolares.

A experiência de trabalho utilizando essa metodologia partiu da pesquisa-ação colaborativa - pesquisa que ocorreu em parceria entre universidade e escola da rede pública. Teve como objetivo a formação continuada de professores voltada para o currículo local, isto é, o desenvolvimento do estudo e a elaboração de projetos pedagógicos teve relação direta com as problemáticas ambientais locais. A construção de um currículo local, que valorize o conhecimento contextualizado, e sua aplicação em sala de aula pode contribuir para uma maior aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Além disso, é preciso que haja uma maior integração entre as disciplinas, para que assim seja possível o aluno entender a realidade a sua volta, justificando então a importância de um trabalho interdisciplinar.

### **A Pedagogia Crítica do Lugar como ferramenta metodológica: uma experiência interdisciplinar**

A *Pedagogia Crítica do Lugar/Ambiente* é uma proposta metodológica de ensino que pode nos ajudar enquanto professores, e conseqüentemente ajudar os alunos a compreender melhor as mudanças mundiais vivenciadas. Os conteúdos disciplinares em alguns momentos acabam não tendo conexão com a realidade ou sentido, tornando o aprendizado desprazeroso e nada estimulante para o aluno. Outro fator que diminui o prazer na aprendizagem é a negação ou a ocultação do conhecimento que o aluno traz em sua trajetória, seu conhecimento prévio. Este, por sua vez, é de fundamental importância quando lembramos que a educação precisa focar na formação de cidadãos críticos, que reflitam sua condição no seu lugar e no seu tempo. Essa proposta metodológica pode ser realizada de forma interdisciplinar, articulando conteúdos e conhecimentos de diferentes disciplinas, proporcionando a construção de um currículo escolar local. As práticas interdisciplinares são interessantes, pois trazem diferentes visões sobre um mesmo tema trabalhado e contribuem para um trabalho docente mais integrado, mais coletivo. Dentro dessa metodologia é fundamental levar o cotidiano do aluno para dentro da sala de aula, e trazer novos modos de ensino praticado pelas escolas. O contexto não pode ser apenas ilustrativo, muitas vezes nos deparamos com imagens do local do aluno nos materiais didáticos, mas por detrás delas não existe a intenção de que esse aluno seja sujeito participativo da construção de conhecimento, pois o conhecimento já vem pronto. A *Pedagogia Crítica do Lugar* espera que:

O contexto passa a ser, então, constituinte dos conhecimentos escolares, ao invés do modelo curricular vigente (e hegemônico de nossas escolas) que privilegia os conhecimentos já sistematizados e descontextualizados, superando o contexto como meramente ilustrativo (COMPIANI, 2013).

Compiani também coloca que mesmo quando o contexto é trabalhado na sala de aula, por exemplo, voltado para as problemáticas urbanas, essas são tratadas apenas de problemas locais (como exemplificações, simples identificações), “*sem derivar para os problemas globais. Normalmente, pratica uma simplificada contextualização, não enxergando que lugar e global são indissociáveis e apreendidos pela dialética contextualização/descontextualização e horizontalidade/verticalidade*” (COMPIANI, 2007, p. 32). Entendemos por *horizontalidade*, o que é local – particular/singular/histórico rumo à contextualização, e por *verticalidade*, o que é global – geral/propriedade/generalização rumo à descontextualização.

---

<sup>5</sup>A experiência ocorreu no âmbito do projeto de políticas públicas *Ribeirão Anhumas na Escola* e se tornou a pesquisa de mestrado da primeira autora.

A experiência de prática pedagógica vivenciada no âmbito dessa metodologia aconteceu no município de Campinas, estado de São Paulo, Brasil. Ocorreu durante o desenvolvimento do projeto *Ribeirão Anhumas na Escola*<sup>6</sup>, que partiu da pesquisa-ação colaborativa entre universidade e escola pública de Ensino Fundamental e Médio, equivalentes respectivamente ao Ensino Básico e Secundário de Timor-Leste. Essa dinâmica de trabalho criou uma relação entre universidade e escola pouco presenciada nas pesquisas escolares no Brasil, uma vez que quebrou muitos paradigmas tanto dos professores da rede pública, como dos pesquisadores do projeto. Esse se configurou a partir das vozes e dos olhares de todos os participantes. A relação hierárquica foi rompida, todos aprenderam e ensinaram uns para e com os outros.

Apesar de o projeto ter como estrutura dois grandes grupos de participantes - os formadores (professores, pesquisadores e bolsista da universidade ou de institutos de pesquisa), e os colaboradores (professores das escolas públicas) - todos formaram e foram formados.

O grande diferencial desse projeto foi a utilização da pesquisa-ação colaborativa. Essa metodologia de pesquisa dentro das pesquisas escolares constrói uma concepção de conhecimento escolar horizontal, quebrando a verticalidade e dominação das ações da universidade sobre a escola e fazendo surgir uma cultura de valorização dos conhecimentos produzidos dentro do ambiente escolar.

A pesquisa-ação colaborativa é uma pesquisa feita com outros e não sobre outros, por exemplo, quando professores trabalham em conjunto com outros professores da sua escola ou grupo de professores participantes de um coletivo. Os pesquisadores da universidade ou institutos de pesquisa ou ongs etc participam de diferentes formas nesses coletivos. E esses professores trabalham com seus alunos para melhorar os processos de ensino e aprendizagem de sala de aula bem como as condições de ensino em suas escolas (COMPIANI, 2006).

A comunidade escolar (gestores, professores e alunos) está cansada de pesquisas verticais, em que pesquisadores entram na escola, coletam dados, analisam aulas, criticam aulas e práticas dos professores, impõem práticas e conteúdos de trabalho, sem nunca ouvirem ou pensarem a partir das demandas locais, sem contar que muitas pesquisas não retornam seus resultados à unidade escolar. É uma ação de cima para baixo, onde prevalecem esta hierarquia e esta superioridade do conhecimento acadêmico em relação à escola.

O tempo e o espaço da escola são outros, completamente diferentes dos tempos e espaços vivenciados na academia; suas necessidades e questionamentos são outros, o tempo do aluno e da sala de aula também é muito diferente do ambiente acadêmico, porém ambos devem ser respeitados e valorizados, pois conhecimento também é produzido dentro da escola entre professores e alunos.

Para ocorrer a construção de conhecimento escolar, a escola precisa substituir a repetição e a fragmentação de conteúdos, já que muitos professores realizam apenas a transferência didática para os alunos, não levando os mesmos a uma reflexão dos conteúdos abordados em aula. A escola precisa desafiar o aluno a pensar e a refletir. Uma das possibilidades é apresentar situações-problemas, contextualizando situações do cotidiano com o conteúdo desenvolvido na sala de aula.

A situação-problema leva o aluno a buscar soluções para suas dúvidas e incertezas, a criar hipóteses, e inicia um ensino em que o aluno participa democraticamente de sua construção. Com base em Compiani (2006), podemos dizer que contextualizar os conteúdos curriculares pode levar o aluno a questionar sua realidade, tornar o plano de ensino contextualizado, potencialmente, pode permitir que o aluno analise e transforme a realidade.

Segundo Zimmermann & Compiani (2014), no projeto *Ribeirão Anhumas na Escola*, o contexto foi considerado processo e produto das interações e diálogos construtores de conhecimentos escolares.

---

<sup>6</sup>Para conhecer melhor o projeto *Ribeirão Anhumas na Escola* acesse: <https://ead.ige.unicamp.br/anhumas/>.

Além disso, buscou-se compreender as problemáticas de uma localidade sem que fossem silenciadas as relações dessas com os problemas planetários, mais generalistas. Assim, a cultura, história e vida social dos alunos estiveram em constante diálogo com conhecimentos mais gerais e os diferentes modelos e definições construídos das ciências e das humanidades. Nesse sentido, não valoriza o conhecimento cotidiano em detrimento do científico, mas prioriza a rica e complexa mediação entre esses dois conhecimentos na escola, de modo a entender que o conhecimento escolar é a unidade que se dá no conflito e tensão entre conhecimento cotidiano e científico (ZIMMERMANN; COMPIANI, 2014, p. 2).

O projeto visava à formação de um coletivo de professores, e essa foi pensada a partir de temas que foram considerados relevantes para se trabalhar os conhecimentos geocientíficos com base na *Pedagogia Crítica do Lugar*. Para Compiani (2013), a interdisciplinaridade, o contexto e o lugar são novos modos de lidarmos e pensarmos as relações da sociedade com o ambiente, e partindo do poder interpretativo dos professores e dos alunos, podemos transformar a escola num ambiente mais criativo, pulsante e vivo, onde estaremos formando cidadãos mais críticos que poderão participar ativamente de uma sociedade mais democrática.

Os professores envolvidos no projeto realizaram uma formação contendo 100 horas de reuniões de estudo e planejamento (reuniões de trabalhos coletivos e pedagógicos dos professores em formação), 48 horas de oficinas dos eixos-temáticos (Cartografia/Geologia, Biologia, Pedologia, e Riscos Ambientais) e 136 horas de eixos-disciplinares (Interdisciplinaridade, Educação Ambiental, CTSA - (ciência, tecnologia, sociedade e ambiente) - e Local/Regional); momentos distribuídos ao longo do ano de 2007. Esses encontros e atividades se constituíram como a base teórica e metodológica, e também como auxílio para formulação do projeto escolar e dos projetos individuais de pesquisas dos professores que foram desenvolvidas no ano de 2008.

No ano de 2009, acompanhamos a continuidade da aplicação dos projetos escolares. Três professores das áreas de matemática, português e artes tiveram o objetivo de que seus alunos reconhecessem o seu lugar de vivência e o seu entorno, contextualizando o conteúdo curricular em atividades fundamentadas na educação ambiental. Além das disciplinas mencionadas anteriormente, esse coletivo de professores contou com o apoio pedagógico de uma bolsista de Iniciação Científica da área de geografia para pensar, planejar e desenvolver atividades conjuntamente.

O eixo norteador do trabalho interdisciplinar foi o *Trabalho de Campo*, segundo Compiani & Carneiro (1993), o campo é como um local privilegiado do contato com os objetos, os fenômenos concretos e o ambiente. E foi a partir disso que os professores conseguiram em sala de aula relacionar seus conteúdos disciplinares com os problemas locais.

Para que fosse possível unir quatro disciplinas, entre elas, o português, a matemática, as artes e a geografia, no segundo semestre de 2009 foi necessário que abordássemos temas explorados pela geografia para nortear o trabalho de campo realizado com os alunos, e a partir dos mesmos explorá-los nas demais disciplinas. Os temas trabalhados foram: Cartografia, Bacias Hidrográficas, Ciclo Hidrológico e Solos.

Após a aplicação desses conteúdos, foi realizado o trabalho de campo no *Ribeirão das Pedras*, no qual os alunos estudaram o *Uso e a Ocupação do Solo* na região. Os alunos do 6º ano observaram no campo a paisagem, o relevo, os tipos de rochas e solos, analisaram dois perfis de solo, os tipos de residência do lugar, e mediram a temperatura e a umidade relativa do ar em duas paradas distintas. Todos os alunos responderam um roteiro de campo durante cada ponto de parada.

Analisamos posteriormente as respostas encontradas nos roteiros de campo e também em três atividades desenvolvidas por cada um dos professores pós-campo, essa análise teve como objetivo descobrir se conteúdos de Geografia / Geociências ligados a uma proposta de Educação Ambiental

nortearam ou não o trabalho interdisciplinar dos professores. Cada professor também trabalhou os conteúdos curriculares partindo dos estudos e observações realizadas durante o trabalho de campo. No quadro 1, é possível verificar os conteúdos curriculares trabalhados a partir do contexto em cada disciplina.

Quadro 1. Atividades pós-trabalho de campo (Fonte: Elaborado para a pesquisa)

Disciplina	Atividade
MATEMÁTICA	Geometria e o meio ambiente: Identificar os conhecimentos prévios dos alunos em relação à geometria, relacionando-o com um espaço físico / Representar um espaço (meio ambiente) através de desenho. Identificar conceitos ou figuras geométricas estabelecendo comparações com objetos do espaço físico
PORTUGUÊS	Construção de uma NARRATIVA sobre o que você aprendeu no estudo de campo no Parque Linear Ribeirão das Pedras
ARTES	Fazendo uso formas, cores, tonalidades, texturas (visuais e táteis), represente em desenho o que você aprendeu com um estudo de campo – Uso e ocupação do solo

Analisando as respostas dos alunos nos roteiros de campo e também nas atividades mencionadas, pudemos perceber que a partir do trabalho de campo realizado conseguimos discutir uma Educação Ambiental que envolvesse todas as disciplinas trabalhadas no subgrupo. O 6º ano é uma sala composta por alunos de faixa etária entre 10 a 12 anos, e apesar de pouca idade, esses conseguiram discorrer sobre assuntos de certas complexidades, como por exemplo, a influência do tipo de rocha na cor do solo e os minerais que a compõe.

### **Contribuições da *Pedagogia Crítica do Lugar* para o ensino em Timor-Leste**

A experiência na área de ensino em Timor-Leste ocorreu através da participação da primeira autora como docente do Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa (PQLP/CAPES), cooperação internacional brasileira em Timor-Leste, durante os meses de maio de 2014 a abril de 2015.

Timor-Leste é a mais nova Nação do século XXI, que passou por muitas transformações e reestruturação nos últimos 12 anos. Após a desocupação de seu território pelos indonésios, estes destruíram praticamente todos os materiais didáticos e as instituições de ensino do país.

O corpo docente, durante o período de ocupação, era composto predominantemente por indonésios, que voltaram para seu país logo após o referendo do ano de 1999. Desde o referendo, o sistema educacional do país passou por diversas mudanças, reformas e reestruturações. Entretanto, ainda enfrenta dificuldades, algumas delas como a falta de estrutura, materiais e recursos humanos para o desenvolvimento do trabalho na área da educação, a formação de professores e a situação linguística do país também são fatores de desafios.

O currículo escolar de Timor-Leste foi implantado a partir da solicitação do Ministério da Educação à Fundação Calouste Gulbenkian para realizar a reestruturação curricular do país. A Fundação Calouste Gulbenkian e o Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, juntamente com o apoio técnico da Universidade de Aveiro, prepararam e apresentaram ao Fundo da Língua Portuguesa um projeto, que foi aprovado para financiamento. Dessa forma, podemos notar que a construção do currículo ocorreu verticalmente.

Apresentamos assim, uma proposta de trabalho, para que pesquisadores e professores da educação básica e do ensino secundário dialoguem mais, pensem na potencialidade que os conhecimentos tradicionais e culturais possuem e como podem ser trabalhados conjuntamente com os conteúdos curriculares, considerando mais o seu contexto.

É possível pensar em ações interdisciplinares dentro das escolas, e existir maiores diálogos entre professores de diferentes áreas. Os trabalhos de campo são ricos momentos pedagógicos, que podem ser realizados no próprio entorno da escola, trabalhando conteúdos curriculares partindo do contexto vivenciado pelos alunos.

## Considerações Finais

A experiência dessa proposta de trabalho articulada e contextualizada, e o trabalho coletivo dos professores fornecem oportunidades diferenciadas quanto ao processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, destacamos o potencial da interdisciplinaridade na metodologia de trabalho. Ela foi uma das responsáveis por tamanha riqueza nas construções e discussões de todo o trabalho realizado.

Os conteúdos trabalhados contextualizados com a localidade e desenvolvidos nos trabalhos de campo foram importantes na construção de conhecimento nas diversas disciplinas, em que a interdisciplinaridade como prática pedagógica tornou-se facilitadora para a assimilação e construção de conceitos.

A *Pedagogia Crítica do Lugar* pode ser utilizada e pensada em diferentes vertentes do sistema educacional em Timor-Leste. Pode ser a base para as instituições pensarem parcerias para a elaboração de projetos, principalmente relacionados aos cursos de formação de professores, sendo esses, cursos de formação inicial, continuada, de curta ou longa duração. E pode também ser uma ferramenta metodológica para o professor utilizar em sala de aula, independente do nível escolar (pré-primário, primário, básico, secundário ou superior).

## Referências Bibliográficas

- ALVES, V. E. L.; DINIZ, V. L. (2014). *PIBID-Geografia: repensando o papel do professor e das práticas geográficas escolares*. In: Guilherme do Val Toledo Prado; Eliana Ayoub. (Org.). PIBID-UNICAMP: Criando uma nova cultura nos cursos de formação de professores. 1ªed.: Leitura Crítica, v. 1, p. 91-107.
- BARBIER, R. (2002). *O Método em Pesquisa-Ação*. In: A pesquisa-ação. Brasília: Plano Editora, pp. 117-146.
- CALLAI, H. C. (2004). *O estudo do lugar como possibilidade de construção da identidade e pertencimento*. A questão social no novo milênio. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Setembro.
- COMPIANI, M. & DAL RÉ CARNEIRO, C. (1993). Os papeis das excursões geológicas. *Ensenanza de las Ciencias de La Tierra*, p. 90-98.
- COMPIANI, M. (2006). *Proposta do Projeto Elaboração de conhecimentos escolares e curriculares relacionados à ciência, à sociedade e ao ambiente na escola básica com ênfase na regionalização a partir dos resultados de projetos de políticas públicas*. Campinas.
- COMPIANI, M. (2007). O lugar e as escalas e suas dimensões horizontal e vertical nos trabalhos práticos: implicações para o ensino de ciências e educação ambiental. *Ciência & Educação*, v. 13, n. 1, pp.29-45.
- COMPIANI, M. (2013). *Projeto Ribeirão Anhumas na Escola: fundamentos pedagógicos e educacionais*. In: COMPIANI, M. (Org). Ribeirão Anhumas na Escola: projeto de formação continuada elaborando conhecimentos escolares relacionados à ciência, à sociedade e ao ambiente. Curitiba: CRV, pp.11-35.
- FAZENDA, I. C. (1994). *A Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus.
- MASSEY, D. (2009). *Pelo espaço: uma nova política da espacialidade*. Tradução Hilda Pareto Maciel, Rogério Haesbaert. Editora: Bertrand Brasil. Rio de Janeiro.
- ZIMMERMANN, N.; COMPIANI, M. (2014). *Investigando o processo de construção de práticas pedagógicas de professores participantes do Projeto Ribeirão Anhumas na Escola sobre o contexto local*. Congresso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Buenos Aires, Argentina.

# A IMPORTÂNCIA DAS ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS NAS AULAS DE ESTUDO DO MEIO

Alessandro Tomaz Barbosa  
Sílvia Madalena Freitas  
Estanislau Alves Correia  
Vanessa Lessio Diniz

## Introdução

Este trabalho foi resultado do Trabalho de conclusão do curso de formação de professores da Educação Básica, realizado na Universidade Nacional Timor-Lorosa'e (UNTL) que trata sobre a importância do desenvolvimento de estratégias didáticas no ensino do Estudo do Meio.

Nos dias atuais o ensino de Estudo do Meio no contexto timorenses vem demonstrando a necessidade de se pensar o uso de novas abordagens e estratégias para permitir um processo de ensino-aprendizagem de qualidade. A partir da elaboração de novas estratégias, pode-se contribuir para que os alunos aprendam os conteúdos da disciplina Estudo do Meio relacionando como o seu dia-a-dia e não simplesmente transmiti-los, de forma descontextualizada e fragmentada.

Consideramos que as modalidades didáticas que busca relacionar o conteúdo escolar com o contexto do aluno constitui-se como meios facilitadores de um ensino mais dinâmico e mais interativo, fugindo da educação bancária, no sentido freireano. Paulo Freire destaca que na perspectiva da educação bancária, o aluno é apenas um sujeito passivo que recebe o conhecimento pronto (“elaborado”).

Indo contrário a essa concepção de educação, destacamos as abordagens construtivistas que consideram o aluno um sujeito ativo e participativo no processo de ensino e aprendizagem, pois o conhecimento deve ser assimilado, apropriado, construído ou resignificado, tomando como ponto de partida o conhecimento prévio e as experiências/saberes que constituem a carga cultural dos estudantes (PEREIRA *et al.*, 2012).

Para Karling (1991), ensinar é procurar descobrir interesses, gostos, necessidades e problemas do aluno. Escolher conteúdo, técnicas e estratégias preveem recursos didáticos adequados e a criação de um ambiente favorável para o estudo. Neste sentido, o professor deve ser mediador do processo ensino-aprendizagem do aluno, utilizando recursos e estratégias inovadoras adequadas para que o ensino tenha a sua qualidade. Segundo Krasilchik (2004) é importante que os professores possam refletir sobre a metodologia empregada na sala de aula, buscando verificar a relação com o conteúdo. As diferentes modalidades didáticas são usadas para diminuir o desinteresse dos alunos e facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

É importante destacar que não há um método perfeito ou ideal para ensinar nossos alunos a enfrentar a complexidade dos assuntos trabalhados, mas sim haverá alguns métodos mais favoráveis do que outros (BAZZO, 2000). A partir das experiências no curso de Formação de Professores da Educação Básica na UNTL e de leituras referentes ao tema estratégias didáticas no ensino de Ciências, elaboramos como pergunta de pesquisa: Qual a importância de desenvolver diferentes estratégias didáticas no ensino do Estudo do Meio?

Este trabalho tem como objetivo geral investigar a importância do planejamento e da operacionalização de estratégias didáticas no Ensino do Estudo do Meio do 6º ano do 2º ciclo do Ensino Básico.

## Metodologia

Participaram dessa pesquisa nove alunos do 6º ano do Ensino Básico (II Ciclo). A escolha desses alunos deve-se ao elevado número de alunos que estudavam nessa série escolar. Totalizando o número de alunos do 6º ano (turma A, B e C) tínhamos 98 estudantes. Buscando garantir o anonimato e a privacidade dos sujeitos, os alunos serão representados como A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8 e A9.

O local onde realizou-se essa pesquisa foi a escola Básica Filial 1.2. Rumbia Caicoli, localizada em Díli, no sub-distrito de Vera Cruz, no Suco de Rumbia. A Localização da escola de Rumbia é estratégica, situa-se no centro da comunidade, dando assim facilidade de deslocação dos alunos de Casa-Escola-Casa, área de Matadouro, Colmera, Mascarenhas, Balide rai hun, Quintal boot, e cobre também Quintal kiik. Portanto, a localização da escola é numa zona estratégica onde se situa a população.

## Instrumentos de coleta de dados

O questionário utilizado nessa pesquisa é composto por perguntas fechadas e abertas. Através das perguntas fechadas, obtivemos informações relacionadas ao perfil dos sujeitos. As questões abertas, que correspondem à segunda parte dos questionários, foram feitas para aprofundar o que os alunos entendiam sobre a importância do desenvolvimento de diferentes estratégias didáticas no Ensino do Estudo do Meio do 6º ano do 2º ciclo do Ensino Básico.

Segundo Richardson (1999, p. 191-192) as questões fechadas caracterizam-se por apresentar categorias ou alternativas de respostas preestabelecidas, enquanto que as questões abertas levam os sujeitos a responderem com frases. As questões dos questionários foram agrupadas em blocos ou partes e tiveram a seguinte composição:

Quadro 1: Partes ou Blocos Temáticos e suas respectivas questões – Questionário aplicado aos alunos da disciplina Estudo do Meio do 6º ano do 2º ciclo do Ensino Básico.

Questionário – alumnus	
Parte I: Identificação do aluno	Questões não representadas por números.
Parte II: Metodologia do ensino	Questões de 1 a 4

## Referencial Metodológico

Após a coleta dos dados, adotamos como procedimento metodológico a “Análise de Conteúdo” proposta por Bardin (2008). Para esse autor, a análise de conteúdo compreende três fases: a pré-análise; descrição analítica e a interpretação inferencial. A fase da pré-análise é caracterizada como fase da organização do material, essa primeira fase possui três momentos: “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação de hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (BARDIN, 2008, p.121, grifo do autor).

Nessa primeira etapa realizou-se uma leitura para permitir o primeiro contato com o material, essa primeira leitura dos questionários é caracterizada como leitura “flutuante”, sendo importante para conhecer a estrutura da narrativa e ter as primeiras orientações e impressões em relação à mensagem dos documentos<sup>1</sup> de forma a definir o corpus da pesquisa (BARDIN, 2008, p. 122).

No segundo momento foi realizada a descrição analítica, nessa etapa o material de documentos que constitui o *corpus* da pesquisa foi submetido a um estudo aprofundado. Segundo Trivinos (1987) nessa

<sup>1</sup> Os documentos nessa pesquisa é representado pelos questionários aplicados aos alunos.

etapa os procedimentos como codificação, classificação e a categorização são básicas nesta instância do estudo. A operação de codificação consiste em tratar os dados coletados através de recortes, agregação e enumeração (BARDIN, 2008).

Nessa operação de codificação é que será o momento de escolha de unidades de registro, a seleção de regras de contagem e a escolha de categorias. A unidade de registro é a “unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando à categorização e a contagem frequencial” (BARDIN, 2008, p. 130).

Segundo Bardin (2008) pode-se utilizar seis técnicas de análise de conteúdo para a interpretação da comunicação: análise categorial, análise de avaliação, análise da enunciação, análise da expressão, análise das relações e análise do discurso. Para esse trabalho foi adotado a análise categorial.

A Análise Categorial consiste em fazer o desmembramento do texto em unidades (categorias), ou seja, é reunido um grupo de elementos com características em comum (BARDIN, 2008).

A terceira etapa consiste na interpretação inferencial, nesse momento a análise alcança uma maior intensidade. O pesquisador “infere” sua visão sobre as categorias construídas, tendo como objetivo interpretar o quê o texto quer dizer.

## Resultado e discussão

A maioria dos sujeitos participantes da pesquisa é do sexo feminino (66,6%) que correspondem a 6 alunos. A faixa etária dos alunos que participaram da pesquisa tem média de 10 a 13 anos.

Perguntamos aos alunos o que eles entendem sobre Metodologia de Ensino. A partir dessa questão, criamos algumas categorias:

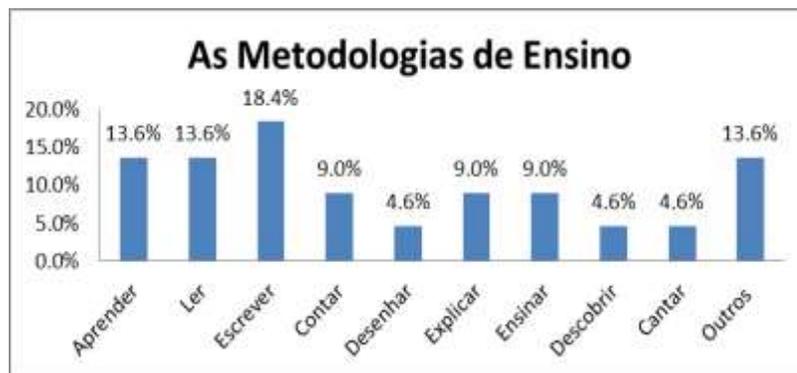


Gráfico 1: As metodologias de ensino citadas pelos alunos.

Aos serem questionados o que entendem sobre Metodologias de ensino, percebemos que os alunos não citam nenhuma definição, enunciando apenas os tipos de metodologia de ensino. A figura acima demonstra que 18,4% dos alunos entendem sobre metodologia de ensino o ato de escrever, sendo a porcentagem maior. Os alunos que correspondem a 13,6% entendem metodologia de ensino como aprender, ler e outros (as disciplinas que compõem o 2º ciclo do Ensino Básico). Os alunos também entendem como metodologia de ensino: contar, explicar e ensinar (9,0%), conforme exposto no gráfico 1.

Em relação as metodologias utilizadas pelos professores, a figura 2 abaixo, mostra que sete dos alunos que correspondem a 18,4% afirmam que as metodologias de ensino que o professor utiliza é contar e ler, enquanto que 15,7% destacam que as metodologias do ensino que o professor utiliza são jogos e escrever.

Gráfico 2: As metodologias do ensino que o professor utiliza, segundo os alunos da disciplina estudo do meio.



Segundo Krasilchik (1996), quanto mais às experiências educativas em sala de aula se parecer com as situações em que os alunos deverão aplicar seus conhecimentos, mais fácil se tornará a concretização do aprendizado.

Segundo a figura 3 abaixo, entre os 9 alunos da turma A, B e C, 30% dos alunos gostam das metodologias de ensino, como jogos e contar. A partir do enunciados desses alunos, percebe-se a importância do ensino lúdico, visando um ensino-aprendizagem prazeroso e eficaz.

Segundo a fala do aluno 6 “as metodologias do ensino que eu gosto é ler, porque pode aumenta o valor” (A6). Percebemos nessa pesquisa que muitas vezes o interesse dos alunos em uma metodologia está relacionado aos testes escolares. Esses enunciados demonstram que a metodologia de ensino e a avaliação dos alunos caminham juntas, a escolha de uma metodologia de ensino implica no tipo de avaliação que será adotada pelos professores.



Gráfico 3: As metodologias de ensino que o aluno gosta.

Os alunos A4 e A8 respondem que a metodologia de ensino que gostam é cantar.

As metodologias do ensino que eu gosto é cantar, porque a cantar fala sobre a arte música e entanto a música pode fazer as pessoas alegria e várias muitos música que as pessoas para refrescar (A4).

As metodologias do ensino que eu gosta é cantar, porque as músicas que eu gosta (A8).

Ao compararmos os tipos de modalidades didáticas que os professores utilizam com as metodologias que os alunos gostam, percebemos que *contar* é uma metodologia de ensino que a maioria dos alunos (30%) gostam e que os professores da disciplina estudo do meio utilizam. No entanto, jogos é uma metodologia que os alunos gostam, mas os professores não utilizam. Nesse sentido, observa-se que além

do professor ensinar as sete disciplinas em uma turma, é importante conhecer também quais as metodologias que os alunos gostam para poder ensinar a partir do interesse dos alunos.

Em relação a importância do desenvolvimento das metodologias de ensino para a aprendizagem dos estudantes da disciplina estudo do meio. Os alunos A8 e A9 responderam:

A importância na minha aprendizagem na disciplina estudo do meio, o professor desenvolver várias metodologia do ensino [...]. (A8 e A9).

Identificamos que todos os alunos que participaram dessa pesquisa consideram importante que o professor desenvolva várias metodologias de ensino. Os enunciados dos alunos demonstram que eles têm interesse nas estratégias didáticas que o professor utiliza e não apenas no conteúdo.

Nessa pesquisa, percebemos que os alunos consideram importante que seja desenvolvido na disciplina Estudo do Meio várias metodologias de ensino, de forma, que permita a interação e a participação nas aulas.

### **Considerações Finais**

A partir dos resultados observa-se que o desenvolvimento de diversas metodologias de ensino é muito importante para facilitar o processo do ensino e aprendizagem dos alunos na disciplina Estudo do Meio.

Consideramos que para melhoria da qualidade do ensino da disciplina Estudo do Meio, precisamos tomar como ponto de partida, conhecer as dificuldades dos professores e as metodologias utilizadas em sala de aula. Acreditamos que partindo do contexto das escolas e das condições dos professores, podemos pensar e elaborar estratégias de mudanças para o ensino de Estudo do Meio no cenário timorense.

### **Referências**

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 19ª ed. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2008.
- BAZZO, V. L. Para onde vão as licenciaturas?: a formação de professores e as políticas públicas. *Educação*, 25 (1): 53-65. 2000.
- KARLING, A. A. *A didáctica necessária*. São Paulo, Ibrasa, 1991.
- KRASILCHIK, M. Educação ambiental na escola brasileira: passado, presente e futuro. *Revista Ciência e cultura*, ano 38, n.12, p. 1958-1961, dezembro de 1996.
- KRASILCHIK, M. *Prática de ensino de Biologia*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 2004.
- PEREIRA, M. G., BARBOSA, A. T. ROCHA, G. S. D. C. NASCIMENTO, C. V. C. NECO, E. C. *Modalidades didáticas utilizadas no Ensino de Biologia na educação básica e no ensino superior*. In: X Jornadas Nacionales; V Congreso Internacional de Enseñanza de la Biología: Entretiendola enseñanza de la Biología en una urdimbre emancipadora. Córdoba. Argentina, 2012.
- RICHARDSON, R. J. *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. São Paulo: Editora Atlas, 1999.
- TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.



# FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR DO DISTRITO DE DILI

Eliasefa Barreto  
Keu Apoema  
Márcia Vandineide Cavalcante

## Introdução

Este artigo tem como objetivo apresentar o processo de formação dos professores da Educação Pré-Escolar no Distrito<sup>1</sup> de Díli, realizado pelo Ministério da Educação (ME-TL), nos primeiros dez anos pós Restauração da Independência em Timor-Leste (2002).

A recuperação de tal processo se deu por meio de documentos legais emitidos pelo ME-TL, notadamente os certificados de cursos entregues aos professores em formação durante os anos em referência. Além desses documentos, realizou-se entrevistas com pessoas ligadas à Educação Pré-Escolar em diferentes períodos da história de Timor-Leste, na tentativa de se compreender melhor aspectos históricos do país que de alguma maneira interferiram na Educação Pré-Escolar timorense.

Com uma abordagem qualitativa e proposta metodológica histórica-descritiva, centrada na análise documental e na realização de entrevistas, a partir da perspectiva apresentada por Ludke, Menga e Andre (1986), este artigo traz um breve resgate histórico sobre a educação escolar em Timor-Leste, principiando com a colonização portuguesa, seguindo com o domínio indonésio e período pós independência, com um olhar especial para a Educação Pré-Escolar<sup>2</sup>.

Em seguida, apresenta-se um Panorama da Educação Pré-Escolar do Distrito de Díli e, posteriormente, dados das formações para professores da Educação Pré-Escolar, realizadas em Díli, no período pós-independência. Tais dados são acrescidos de informações construídas a partir da memória da pesquisadora Eliasefa Barreto, que participou de tal processo, primeiro como professora em formação e, depois, como professora formadora.

## A Educação escolar em Timor-Leste, da colonização portuguesa à ocupação indonésia

A Educação Escolar em Timor-Leste teve princípio entre os anos de 1863 e 1974, de acordo com Durand (apud MARTINS, 2010:28), ainda no período da colonização portuguesa, quando era organizada por missionários dominicanos que trabalhavam na catequização e na área do ensino. O sistema de educação naquela época envolvia apenas ler, escrever e noções de matemática, sendo ministrado em língua portuguesa. As escolas estavam concentradas nos postos de administração, nos centros urbanos e, sendo assim, poucos tinham acesso à escolaridade. Naquele período, havia escolas para meninos e escolas para meninas e adotava-se um sistema tradicional de ensino centrado no professor.

No período da ocupação indonésia, o território de Timor-Leste passou a ser considerado a sua 27<sup>a</sup> província, com o nome de *Timor-Timur*, dividindo-se administrativamente em *kabupaten* (municípios), *kecamatan* (posto administrativos), *desa* (sucos) e *dusun* (aldeias). A partir de 1980, escolas primárias

---

<sup>1</sup> Recentemente, o Governo de Timor-Leste mudou a nomenclatura de Distrito para Município. Contudo, como a pesquisa para este trabalho foi concluída em maio de 2015, preferiu-se manter neste texto o termo Distrito.

<sup>2</sup> Este trabalho tem por base a da monografia de finalização do Curso de licenciatura em educação da professora Eliasefa Barreto, sob orientação da Profª. Márcia V. Cavalcante e Keu Apoema, na Universidade Nacional de Timor Lorosa'e.

foram construídas em todos os sucos. Em algumas aldeias, havia escolas do primeiro ciclo e, na sede do suco, havia escolas do segundo ciclo. Desta maneira, a maioria das crianças tiveram acesso à escola, ao mesmo tempo em que se tornou obrigatório o ingresso na Educação Básica entre seis a oito anos de idade. Escolas de Ensino Pré-Secundário foram construídas nas sedes dos postos administrativos e Escolas de Ensino Secundário nas sedes dos municípios.

No ano de 1980, foi construída a primeira escola Pré-escolar de Timor-Leste pela Me. Margarida Soares, pertencente à organização Congregação de Canossa. Naquela época, provisoriamente, utilizava-se salas da residência do Bispo Dom Martinho Lopes, em Dili. Depois disso, em 1982, essa escola foi contruída pela mesma Me. Margarida Soares, em Bemori, e entregue para a congregação São Carlos em Dili<sup>3</sup>.

Somente a partir de 1987, foram construídas pelo governo da ocupação indonésia escolas de Educação Pré-Escolar em Dili e em outros municípios. Naquele período, a Educação Pré-Escolar chamava *sekolah Taman kanak-kanak* (TK), ministrada majoritariamente por professores indonésios. A língua de ensino era a *bahasa* Indonésia, obrigatória na educação formal em todos os níveis de escolaridade, enquanto o português e o tétum eram proibidos dentro do espaço escolar.

Em 1987, o governo indonésio promoveu as primeiras formações para os professores da Educação Pré-Escolar. Naquele período, já existiam 75 TK, construídas pelo governo como escola pública, ou por ONG, como escolas privadas. A educadora Sra. Gilberta Baião, encarregada da Educação Pré-Escolar de Timor –Leste, desde o período indonésio até os dias de hoje, declarou em entrevista que “essas escolas eram existentes em todo o território. Existiam os professores contratados pelas ONG, que eram a maioria, e havia também os professores contratados pelo governo como funcionarios permanentes”<sup>4</sup>.

## **A Formação do professor da escola pré-Escolar**

O educador da criança deve ter um conhecimento apropriado sobre o seu potencial de crescimento e desenvolvimento, pois é claro que precisa planejar os objetivos e atividades que envolve o currículo dessa faixa etária (MATTA; VASCONCELOS, 2001). Segundo o Referencial para as Políticas de Educação Pré-Escolar de 2013, é função do Ministério da Educação, através do Plano Estratégico para a Educação (2010- 2015), definir e promover uma política para a formação profissional dos professores da Educação Pré-Escolar, incluindo a formação técnica e pedagógica dos mesmos, assim como creditando as formações já realizadas (ME-TL, 2013).

Para se obter uma educação qualificada, necessita-se melhorar a formação profissional, seja na universidade, na formação permanente ou continua. Deve estar no centro das políticas públicas nacionais de educação a preocupação em elevar o nível dos profissionais, assim como o conhecimento dos educadores sobre suas práticas pedagógicas. Tais processos de formação ajudam a desenvolver a capacidade dos professores, podendo os mesmos serem mais criativos e motivados.

Em uma perspectiva freiriana, é necessário ainda estimular uma reflexão crítica sobre a prática. Segundo Paulo Freire (2001:48-49):

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes.

---

<sup>3</sup>Fonte: entrevista realizada com professora da pré-escolar, diretora da escola naquele período. Concedida à pesquisadora em 28 /08/2014, Dili.

<sup>4</sup>Fonte: entrevista concedida à pesquisador em 23 /06/2014, Dili.

Através desta afirmação e da observação do cenário atual, é possível perceber que o Ministério da Educação de Timor-Leste vem realizando formações com o objetivo de qualificar os professores da Educação Pré-Escolar, buscando ainda o empoderamento dos formadores timorenses. Para além disso, o plano do ME-TL, através da Direção Nacional da Educação Pré –Escolar (DNEPE), tomando como documento o Quadro de Competências para os Professores da Educação Pré-Escolar, aponta as dimensões que devem nortear o trabalho: “observar, caracterizar e contextualizar; planejar; agir e executar; eever e avaliar; comunicar e articular” (ME-TL, 2013: 17).

## **Panorama da Educação Pré-Escolar em Timor-Leste e Apresentação dos Dados**

Desde o início da Restauração da Independência, começou-se a reconstruir os prédios das Pré-Escolas erguidas no período de domínio indonésio. Além disso, algumas ONG internacionais e missões religiosas começaram a construir escolas e reconstruir algumas outras destruídas em 1999, após o resultado do referendo. Atualmente, são consideradas escolas públicas aquelas do tempo indonésio que foram restauradas pelo governo timorense. Já as escolas construídas por ONG ou pela comunidade local são consideradas escolas privadas. Nesse período inicial, a Educação Pré-Escolar foi denominada de Jardim da Infância.

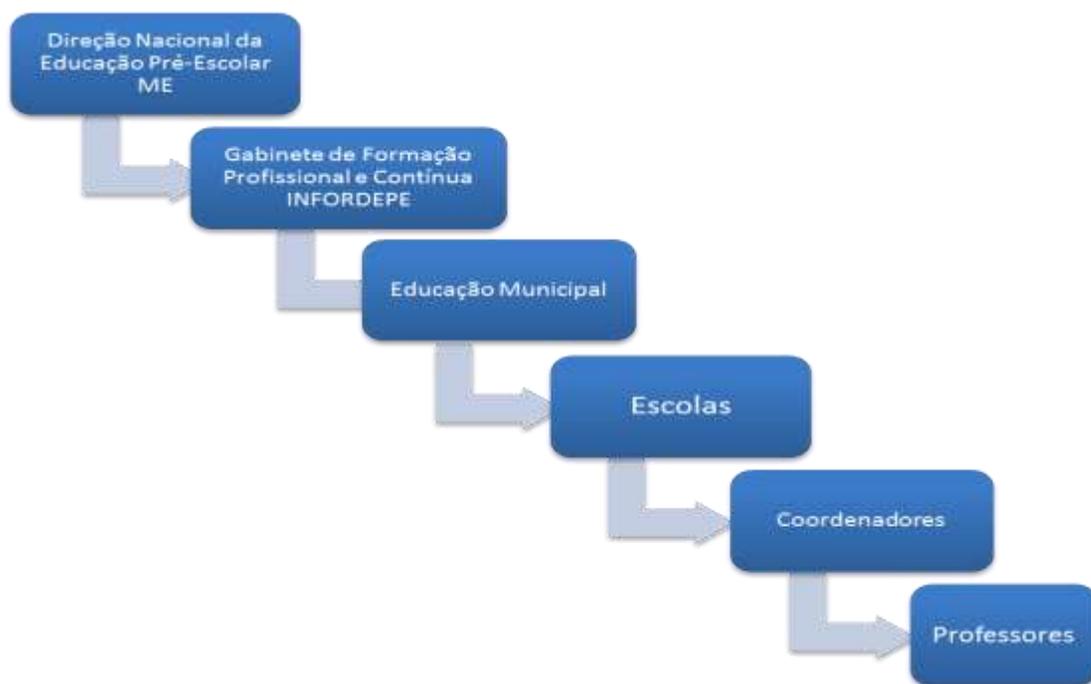
No ano de 2000, ainda no período de transição realizada pela UNAMET<sup>5</sup>, foi criado o Departamento de Direção Pré-primária, atualmente chamado de Direção Nacional da Educação Pré-Escolar (DNEPE), com o papel de reestruturar a Educação Pré-Escolar, contando com o apoio de alguns organismos internacionais. Tanto no período da colonização portuguesa quanto no período da ocupação Indonésia, não houve preocupação com a formação acadêmica para os professores da Educação Pré-Escolar. No período da colonização portuguesa, como já foi dito, a Educação Escolar não era sequer acessível à população em geral.

Em 2003, foi publicado o Currículo da Pré-Primária pelo então Ministério da Educação, Cultura, Juventude e Desporto (MECJD). Esse documento foi elaborado por timorenses e brasileiros envolvidos com o Pré-Escolar neste país, naquela altura. O trabalho foi realizado com o apoio da Plan Timor-Leste. A partir de então, mudou-se a nomenclatura para Pré-Primária. A partir de 2008, o termo mudou para Ensino Pré-Escolar e, em 2013, com a aprovação do Referencial para as Política de Educação Pré-Escolar, por fim, essa modalidade de ensino passou a ser chamada Educação Pré-Escolar, tendo como um dos objetivos: “desenvolver as capacidades de expressão e comunicação e estimular a imaginação criativa e a atividade lúdica” Artigo 9 da Lei de Base da Educação de Timor-Leste / LEI N.o 14/2008 de Outubro (RDTL, 2008).

Para que se compreenda melhor o funcionamento da Educação Pré-Escolar em Timor-Leste nos dias atuais, será apresentado a seguir um quadro da organização administrativa, bem como um panorama geral da estrutura das instituições educacionais ligadas a essa modalidade de ensino.

---

<sup>5</sup>UNAMET: United Nations Missions in East Timor, missão da paz da ONU responsável pela consulta popular que decidiu pela restauração da independência.



Como pode ser visto acima, o Ministério da Educação (ME-TL) é o agente de planificação das políticas públicas educacionais, elaboração do currículo e matérias didáticos, bem como realiza o processo de acreditação das escolas. O Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação (INFORDEPE), por sua vez, é o agente executivo dos programas planificados pelo ME-TL, implementação do currículo, promoção de formações para os professores, contato com a administração da Educação Distrital para repasse de informações administrativas para os professores. A administração da Educação Distrital fica responsável pelo monitoramento das formações, relatórios trimestrais sobre os dados e funcionamento das escolas e acompanhamento de aspectos administrativos da vida funcional dos professores e demais funcionários das escolas.

As Pré-Escolas, pós Independência, organizam suas turmas em dois grupos: o grupo A é composto por crianças de 4 a 5 anos, ou seja, faz parte desse grupo a criança que tem 4 anos completos e irá completar 5 anos do decorrer do ano letivo. O grupo B é composto por crianças de 5 anos completos e que irá completar 6 anos do decorrer do ano letivo.

**Tabela 01:** Panorama da Educação Pré-Escolar do Distrito de Díli.

Nº	Ano	Nº da Escolas			Nº de Professores			
		público	Privada	Total	Permanente	Contratado	Voluntário	Total
1	2002	3	5	8	0	1	15	16
2	2003	4	9	13	27	1	3	31
3	2004	4	9	13	INO <sup>6</sup>	3	1	4
4	2005	4	16	20	INO <sup>4</sup>	3	1	4

<sup>6</sup> Informações não obtidas.

5	<b>2006</b>	4	16	<b>20</b>	INO <sup>4</sup>	1	5	<b>6</b>
6	<b>2007</b>	5	18	<b>23</b>	INO <sup>4</sup>	3	2	<b>5</b>
7	<b>2008</b>	7	23	<b>30</b>	INO <sup>4</sup>	30	6	<b>36</b>
8	<b>2009</b>	9	27	<b>36</b>	INO <sup>4</sup>	3	7	<b>10</b>
9	<b>2010</b>	11	30	<b>41</b>	15	35	9	<b>59</b>
10	<b>2011</b>	12	31	<b>43</b>	26	43	7	<b>76</b>
11	<b>2012</b>	13	30	<b>43</b>	26	43	8	<b>77</b>
12	<b>2013</b>	13	21	<b>44</b>	70	0	127	<b>197</b>
13.	<b>2014</b>	15	32	<b>47</b>	80	92	70	242

Fonte: M.E. Direção Nacional da Educação Pré-Escolar e Direção Municipal da Educação Município Díli

Vale observar que a maioria dos professores são contratados por períodos determinados de tempo ou são voluntários. Há ainda, dentre aqueles que atuam na rede privada, uma parte que são de fato contratados pelo Governo.

**Tabela 02:** Dados recolhidos no Distrito em 2014

N.	Município	Nº Escolas			Nº dos alunos		Nº dos professores			
		Públicos	Privadas	Total	G.A	G.B	Voluntário	Contratado	Permanente	Total
1	Aileu	19	3	22	497	355	47	13	18	78
2	Ainaro	9	5	14	258	326	4	15	13	32
3	Baucau	1	8	9	276	337	21	11	6	38
4	Bobonaro	18	10	28	1.063	1019	9	44	21	74
5	Covalima	4	16	20	421	345	16	20	17	53
6	Dili	15	32	47	1.685	2.481	70	92	80	242
7	Ermera	9	7	16	405	447	0	13	19	32
8	Lautem	13	12	25	465	535	17	29	14	60
9	Liquiça	30	2	32	605	456	15	36	19	70
10	Manatuto	2	7	9	325	436	20	5	8	33
11	Manufahi	15	11	26	525	671	54	16	23	93
12	Oecusse	12	2	14	332	400	5	10	13	28
13	Viqueque	26	5	31	1.076	403	3	41	14	58
<b>Sub Total</b>		<b>171</b>	<b>120</b>	<b>291</b>	<b>4112.824</b>	<b>5732.481</b>	<b>281</b>	<b>341</b>	<b>265</b>	<b>891</b>
<b>Total</b>		<b>291</b>			<b>9845.305</b>		<b>891</b>			

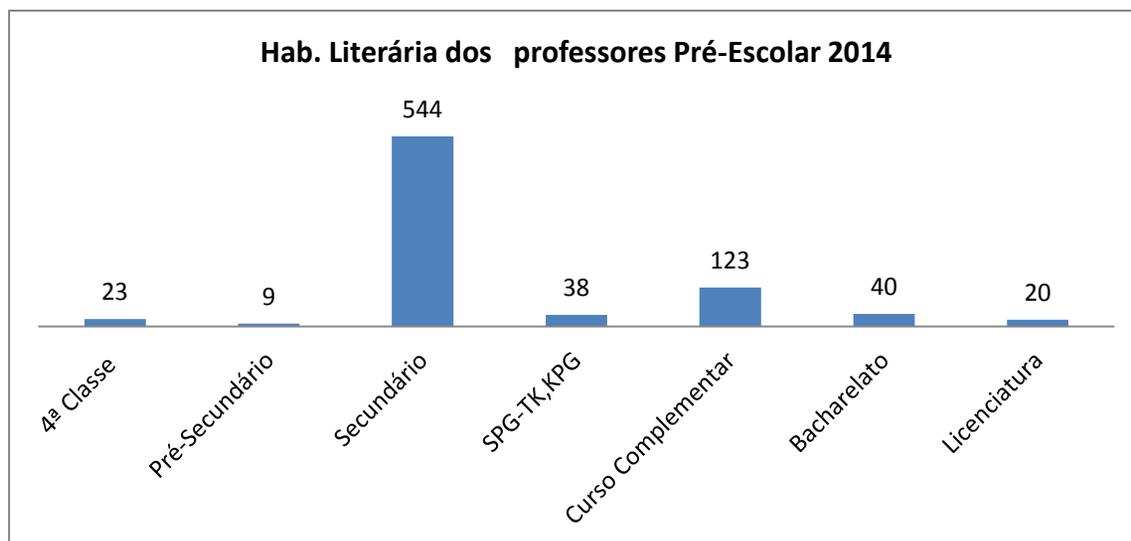
Fonte: Direção da Educação Distrital em cada um do Distritos (2014).

**Tabela 03:** Dados dos professores da Educação Pré-Escolar de cada Distrito em território com habilitação Literária 2014.

Nº	Município	Habilitação Literário							Total
		4ª Classe	Pré-Secundário	Secundário	SPG-Tk/KPG	Bacha relato	Complementar	Licenciatura	
1	Aileu	0	0	14	0	1	7	0	22
2	Ainaro	1	0	22	4	1	4	0	32
3	Baucau	2	1	18	6	7	0	4	38
4	Bobonaro	1	0	66	1	2	0	4	74
5	Covalima	0	0	50	3	0	3	0	56

6	Dili	12	4	132	12	9	62	11	242	
7	Ermera	0	0	15	0	3	18	0	36	
8	Lautem	2	1	26		0	13	0	60	
9	Liquiça	1	2	53	0	12	0	0	68	
10	Manatuto	0	0	8	5	0	3	0	16	
11	Manufahi	1	0	89	2	0	2	0	94	
12	Oecusse	2	1	2	2	1	4	0	12	
13	Viqueque	1	0	49	3	4	7	1	65	
<b>Sub Total</b>		<b>23</b>	<b>9</b>	<b>544</b>	<b>38</b>	<b>40</b>	<b>123</b>	<b>20</b>	<b>815</b>	
<b>TOTAL</b>		<b>815</b> <sup>7</sup> Professores permanentes, contratados e voluntários								

Fonte : M.E. Direção da Educação Distrital de cada um do Município, referentes a 2014.



Esse Gráfico refere-se aos 815 professores mencionados na tabela 03.

O gráfico acima contempla as habilitações literárias de professores da Educação Pré-Escolar em diferentes níveis, tais como 4ª classe, séries iniciais no período da colonização portuguesa e que corresponde atualmente ao 6º ano do Ensino Básico; Pré-Secundário ou SMP, como era denominado no período indonésio; Secundário Geral ou SMA, como era denominado no período indonésio; SPG-Tk /KPG, realizado no período indonésio e que era denominado SPG-Sekolah Pendidikan Guru (Formação de Professores da Educação Pré-Escolar), KPG–Kursus Pendidikan Guru (Curso de Formação de Professores) no domínio Indonésio.

O Curso Complementar não é um grau formal de instrução, mas sim uma formação visando atender aos critérios exigidos pelo regime de carreira de docentes, promovido e realizado pelo Gabinete de Formação Académico/INFORDEPE/Ministério da Educação.

Após a compreensão da estrutura organizacional da Educação Pré-Escolar em Timor-Leste, será feita a seguir uma descrição e, quando possível, uma breve análise de dados de formações para professores da Educação Pré-Escolar, promovido pelo ME-TL em cooperação com ONG's, no período pós-

<sup>7</sup> O número total de professores mencionado na tabela 2 (891) é superior ao número da tabela 3 (815), pois em relação à habilitação literária, só foi possível obter informações de 815 professores.

independência. Para tanto foi realizado um levantamento dos seguintes dados sobre essas formações: **período, local, carga horária, tema da formação, conteúdos e objetivos abordados, número de participantes, formadores e organizações que apoiaram o evento.**

É possível que não se destaque todos os itens mencionados, referentes a cada formação descrita, isso se dá devido à falta de documentos comprobatórios sobre as formações.

**Tabela 04:** Quadro geral de Formações dos professores de pré-escolar em Timor-Leste após Independência

N <sup>o</sup>	Nome da formação	Organizado pelo		Carga horário	Conteúdos e Tema	Ano Letivo
		Gov.	ONG			
1.	1 <sup>a</sup> fase do Curso de reciclagem para de Pré-Primária	MECJD	Plan internacional. Timor-Leste	02-12 / 09 / 2002	-Aprende através do brincar	2002
2.	2 <sup>a</sup> fase do Curso de reciclagem para de Pré-Primária	MECJD	Plan internacional. Timor-Leste	17-26 / 03 / 2003	-Metodologia do ensino da Pré-Primária -Desenvolvimento da criança	2003
3.	Formação dos formadores	MECJD	Plan Timor-Leste	19-29 / 01 / 2004	-Desenvolvimento de conteúdos dos temas do currículo da pré-primária	2004
4.	Formação dos formadores	MECJD	Plan Timor-Leste	17-28 / 09 / 2004	-Ética profissional -Manejamento de sala de aula	2004
5.	Formação dos formadores	MECJD	Plan Timor-Leste	28/01-2/02 /2005	- Psicologia da criança -Direitos das crianças	2005
6.	1 <sup>a</sup> fase do treinamento da UNICEF	MEC	UNICEF	05-08 / 09 / 2005	<b>Título:</b> “Aprender e ensinar-Um exercício contínuo” <b>Conteudos em:</b> <b>Tema-</b> Psicologia infantil;pensamento lógico; metodologia do ensino; históricos infantis e saúde na infância. <b>Práticas:</b> Jogos dinâmicos,músicas com gestos, fabricação de cartazes e teatro etc; confecção de materiais; montagem de história	2005
7.	Formação dos formadores	MEC	Plan Timor-Leste	19-23/09/ 2005	Conteudos em: <b>Tema</b> - Manejamento da classe; Fase desenvolvimento da criança; Planeamento anual; artes; Músicas e jogos para as crianças. <b>Práticas:-</b> Treinar os professores como organizar uma classe;como planear o	2005

					programa anual, semanal, diário em relação com os temas; ensair materiais didáticos; recriar os jogos infantis	
8.	Curso de português instrumental baseado do currículo de pré-primária	ME	Cooperação Brasileira	De fevereiro de 2008 <sup>a</sup> dezembro de 2010.	Ensino de Língua Portuguesa com base no Currículo da Pré-Escola.	2008-2009 e 2010.
9.	Curso de português instrumental baseado do currículo da pré-primária no nível intermédio	ME	Cooperação Brasileira	De Outubro de 2008- Maio de 2009 (200h)	Monitora pedagógica nas oficinas	2008-2009
10.	Treinamento do desenvolvimento da capacidade do conhecimento para o processo aprendizagem da pré-primária	ME	Fundação Alola	2 semanas	- Literacia para criança -Prática música para criança pré-primária -Atividade e jogo de numeracia -Gestão da classe -Jogo do desenvolvimento da motora grossa - Conhecer o desenvolvimento da criança -Professor profissionalismo -Arte -Nível do profissionalismo	2009
11.	Treinamento do desenvolvimento da capacidade do conhecimento para o processo aprendizagem da pré-primária	ME/INFPC	Fundação Alola	1 semana	-Centro de atividade	2009
12.	Formação intensiva para professores	ME (INFORDEPE)		15 dias (75h)	-Metodologia do ensino - Ética profissional	2011
13.	TOT de formador	ME (INFORDEPE)		27-30/11/2012	Conteúdos Curriculares	2012
14.	Formação intensiva	ME (INFORDEPE)			Conteúdos Curriculares	2013
15.	Treinamento para os professores	ME (INFORDEPE)	New Zeland, Chil-fund, Unicef, and Care Internacional		Implementação da revisão currículo do Pré- escolar	2014

A primeira formação para os professores da Educação Pré-Escolar, após a independência, foi realizada em setembro de 2002 pelo então Ministério da Educação, Cultura, Juventude e Desporto (MECJD). Esta formação, financiada pela Plan International, teve a primeira fase realizada no Instituto de Formação dos Professores e Contínua em Balide, atual INFORDEPE. Tal formação contou com cerca de 80 participantes, todos professores da Educação Pré-Escolar de todo o território; parte dos formadores eram estrangeiros, porém contaram com o apoio de professores timorenses. A pesquisadora Eliasefa Barreto integrou essa formação como participante, pois começava a sua atuação como professora da Educação Pré-Escolar. Em março de 2003, ocorreu a segunda fase da formação nos mesmos moldes da primeira.

Em 2003, aconteceu a primeira formação para formadores, com um representante por Distrito, na qual Eliasefa Barreto passou a integrar a equipe de formadores, representando o Distrito de Dili. O objetivo dessa formação era preparar os formadores timorenses, ampliando o conhecimento a cerca dos conteúdos dos temas relacionados ao currículo do Pré-escolar, previamente elaborado por uma equipe composta por estrangeiros e timorenses. Também esta formação contou com o apoio da Plan International. A partir dessa formação dos professores-formadores começou a haver uma descentralização das formações, passando a ocorrer não somente em Dili, mas sim, em cada um dos 13 Distritos. Em janeiro de 2004, ocorreu uma nova formação para formadores. Dessa vez, convidou-se também pais e professores do ensino básico do 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> anos, com o objetivo de envolver a comunidade nas questões relacionadas ao processo de ensino aprendizagem da Educação Pré-Escolar.

A primeira formação no ano de 2005 se realizou em Dili, no Instituto Nacional de Formação de professores e Contínua (INFPC), entre janeiro e fevereiro, com formadores representantes de cada um dos distritos. A formação foi ministrada por facilitadores membros do Ministério da Educação e ONG's internacionais tais como Instituto Mery Meckyllop, Instituto Católico de formação dos Professores (ICFP Maristas Baucau), Assistência Médica Internacional-AMI (Brasileira), Cristão Visão (Brasileira). O foco dessa formação continuou a ser o currículo aprovado em 2003.

Em setembro de 2005, outro parceiro internacional, a UNICEF, promoveu uma formação com o tema: “ aprender e ensinar, um exercício contínuo”. Foi a primeira formação envolvendo os seguintes componentes: psicologia infantil; pensamento lógico; metodologia do ensino; histórico infantil e saúde da infância. Para além disso, essa formação deu a oportunidade de praticar os conteúdos através de jogos, dinâmicas, músicas com gestos, fabricação de cartazes e teatro, entre outras atividades lúdicas.

Continuando seu processo de colaboração com a Plan International, no mesmo período, o Ministério organizou outra formação com os formadores, abordando os seguintes temas: manejo da classe; fases do desenvolvimento infantil; planejamento anual; artes; músicas e jogos para as crianças, elementos importantes para se estimular a criatividade dos educadores, bem como organizar a sua prática.

No período de 2006, o país enfrentou a crise política envolvendo a Falintil, Força da Defesa de Timor-Leste(F-FDTL) e a Polícia Nacional de Timor-Leste(PNTL), o que gerou conflitos entre a população da parte Leste (Loro-Sa'e) e Oeste(Loro-Monu) do país, desestabilizando a segurança nacional. Por isso, nesse período, todas as atividades de formação foram paralizadas. No ano seguinte, em 2007, a situação política normalizou-se pouco a pouco, com escolas e agentes educacionais voltando a desenvolver suas atividades paulatinamente, primeiramente no interior, já que em Dili a situação permaneceu tensa em termos de segurança ainda por algum tempo.

Já o ano de 2008 foi marcado pela retomada de muitas atividades no sistema educacional, incluindo a formação para formadores que contou com um curso programado e organizado pela Professora Gilberta da Conceição Baião, Chefe de Departamento da Direção Nacional do Ensino Pré-Primária (ME-TL), juntamente com professora Márcia V. Cavalcante, integrante do Programa de Qualificação Docente e ensino de Língua Portuguesa da Cooperação Brasileira em Timor-Leste(PQLP-CAPES). O curso foi

direcionado aos professores da Educação Pré-Escolar do Distrito de Dili<sup>8</sup>. Em 2009, houve uma formação bastante significativa para os educadores do Distrito de Dili, voltado para a monitoração das oficinas do curso de português instrumental, baseado no currículo da Pré-Primária – atual Pré-Escolar. Com carga horária inicial de 73 horas, foi realizado pelo ME-TL em parceria com a cooperação Brasileira (PQLP/CAPES), envolvendo aproximadamente 40 participantes. Nesse curso, realizado sem apoio financeiro de outras organizações, os educadores participaram ativamente, contribuindo, inclusive, com a compra de materiais. O curso estendeu-se para uma carga horária total de 200 horas e um de seus aspectos positivos foi o envolvimento dos participantes com mais experiência no ensino-aprendizagem daqueles ainda iniciando o estudo da língua portuguesa.

Ainda no período de 2009, o Instituto Fundação Alola cooperou com o ME-TL para a capacitação de professores de Educação Pré-Escolar. Essa formação abordou temas como: literacia para infância; gestão da classe; profissionalismo como um educador; música para pré-primária; jogos para o desenvolvimento da coordenação motora.

No período de 2011, o ME-TL, através do IINFORDEPE, pela Direção Gabinete da Formação profissional e Contínua (GFPC), realizou um curso intensivo para todos os professores em todo o território. Nessa ocasião, aproximadamente 300 professores de Educação Pré-Escolar, entre voluntários e permanentes, se concentraram no Distrito de Dili. Com carga horária de 150 horas, divididas em duas fases, o curso teve o objetivo de completar os critérios para a carreira dos profissionais docentes nas áreas de metodologia do ensino e ética profissional. A equipe de formadores era composta por doze timorenses, pessoas escolhidas porque já tinham o conhecimento sobre educação pré-escolar desde o período da ocupação da Indonésia, com experiência no ensino e também na gestão escolar, tendo atuado como coordenadores das escolas onde lecionavam.

Tal formação foi obrigatória para os professores permanentes e contratados pelo Governo. Mas, na realidade, permitia-se a oportunidade também para os voluntários participarem, de modo a aprofundar o seu conhecimento e melhorar sua prática pedagógica. Outra vez sem apoio financeiro, a formação contou com forte envolvimento dos formandos. Em abril de 2012, o INFORDEPE/ME organizou o Curso Intensivo, com quatro formadores, voltado para a preparação de materiais, conteúdos, jogos, brincadeiras e músicas, com o objetivo de ampliar os conteúdos curriculares em várias atividades para os professores em base Distrital. A formação para os professores foi realizada nos polos de Baucau, Dili, Manufahi, Bobonaro e Região Autônoma de Oe-Cursse, envolvendo diretamente os formadores daqueles polos.

Entre novembro e dezembro de 2013, houve uma formação exclusivamente para os professores que frequentavam Bacharelato, Licenciatura/Formação Inicial e também para os que frequentavam o Curso Complementar oferecido pelo INFORDEPE/ME/Gabinete de Formação Académica (GFA). Foram 30 formandos e 3 formadores, envolvendo 2 formadores timorenses e um brasileiro. Esta formação teve o apoio da Cooperação Brasileira na elaboração do manual, bem como na sua execução. Já nesse momento, houve o devido apoio para alimentação e transporte dos participantes.

Em abril de 2014, organizado pela Direção Nacional da Educação Pré-Escolar (DNEPE), juntamente com os formadores nacionais da Educação Pré-Escolar do INFORDEPE, aconteceu a primeira formação do ano, em cada Distrito, para os coordenadores da Educação Pré-Escolar. Tendo como tema central “avaliação formativa”, esses coordenadores multiplicaram a formação para os professores nas suas respectivas escolas.

Diferentemente da anterior, a segunda formação foi realizada em três etapas. Na primeira, realizada a partir da colaboração entre os facilitadores nacionais do INFORDEPE e um parceiro internacional – ONG Nova Zelândia, trabalhou-se com os formadores dos cinco polos, durante três dias. A segunda etapa foi

---

<sup>8</sup>Informações detalhadas sobre o Curso de Português Instrumental-CPI, verificar: CAVALCANTE, Márcia V. (2013). **Ensino de língua portuguesa para professores da pré-escola: uma experiência em Timor-Leste**. 108f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

voltada para os coordenadores e inspetores da Educação Pré-Escolar, em uma proposta de formação de formadores. Em seguida, a terceira etapa foi realizada pelos coordenadores e inspetores que desenvolveram um trabalho de multiplicação para os professores de seus respectivos Distritos. Esta formação em particular teve muitos problemas, especialmente porque não foi específica para a Pré-Escolar e sim realizada conjuntamente com o Ensino Básico, com insuficiência de material e problemas na infraestrutura, o que causou grande insatisfação entre os participantes.

Além destas formações de curta duração, em 2010, o Ministério da Educação, através do INFORDEPE, criou um Curso Intensivo para os professores da Educação Pré-Escolar, dividido em quatro competências: domínio da língua portuguesa, ética profissional, metodologia do ensino e conteúdos curriculares. O curso teve duração de três anos e atendeu aos professores permanentes e voluntários, compondo um grupo de aproximadamente trezentos e dez pessoas. Em 2013, com o apoio do UNICEF, elaborou-se um novo currículo para a Educação Pré-Escolar, o mesmo foi aprovado pelo Parlamento Nacional em 2014. A partir de então, todo o processo de formação vem sendo organizado pelo INFORDEPE e DNEPE, juntamente com a Direção do Currículo, atendendo atualmente a mais de 900 professores, contando-se com 60 formadores, todos timorenses.

## **Conclusão**

O sistema da educação Pré-Escolar em Timor-Leste, através do Ministério da Educação, tem se esforçado em buscar maneiras para melhorar o programa, tendo como um de seus principais instrumentos o Plano Estratégico Nacional para a Educação Pré-escolar, aprovado em 2010.

Segundo o Referencial para as Políticas de Educação Pré-Escolar (TIMOR-LESTE, 2013:3):

[O] objetivo a curto prazo, definido no Plano Estratégico Nacional-PEN para a Educação em Timor-Leste para 2011-2015, é o de haver, até 2015, pelo menos metade do total de crianças com idade entre 3 e 5 anos inscritas numa escola de ensino pré-escolar de qualidade.

Por meio deste plano, o Ministério da Educação tem cooperado com os parceiros internacionais e nacionais para que, juntos, possam desenvolver a qualidade da Educação Pré-Escolar, facilitando a formação dos professores, na revisão do currículo, no desenvolvimento de recursos didáticos e na captação de recursos financeiros. Por outro lado, os parceiros estão diretamente envolvidos nas partilhas dos conhecimentos e das experiências através das formações.

Sendo assim, é necessário afirmar que é necessário que cada vez mais a Direção Nacional da Educação Pré-Escolar realize programas de formações intensivas, construa salas de aula adequadas para a Educação Pré-Escolar, aumente o investimento na formação inicial e continuada dos educadores e despenda esforços no desenvolvimento de recursos didáticos para a prática pedagógica.

Esses esforços são necessários levando-se em consideração desafios como: a carga horária do ensino-aprendizagem insuficiente, grande número de crianças por turma, escolas, muitas vezes, sem espaço suficiente para realização de atividades práticas com as crianças.

Um outro grande e talvez maior desafio é no que diz respeito à formação dos professores da Educação Pré-Escolar. Já que de acordo com os dados obtidos, a maioria dos professores da Educação Pré-Escolar tem apenas o nível secundário, o que indica uma necessidade de investir mais na formação inicial, ou seja, na possibilidade de cursarem o nível superior na área de Educação com foco especial na Educação Pré-Escolar. Para os professores que já possuem Licenciatura é necessário oferecer-lhes oportunidade de cursos de Pós-Graduação voltado para Educação Pré-Escolar.

Em relação à formação continuada, precisa-se de um planejamento estratégico do Ministério da

Educação para que dessa forma esse processo seja mais efetivo e eficaz, no sentido de que haja uma diversidade maior de abordagens temáticas nos programas das formações e que os projetos nessa área sejam mais concretos no que diz respeito aos objetivos e à continuidade.

## **Referências**

- FREIRE, Paulo (2001). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra.
- LUDKE, Menga e ANDRE, Marli.E.D (1986). *A Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- MARTINS, Francisco Miguel (2010). *Autoavaliação Institucional da Educação Superior: Uma Experiência Brasileira e Suas Implicações para a Educação Superior de Timor-Leste*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- MATTA, Dinalba Ferreira e VASCONCELOS, Paulo Sérgio Torres (2001). *A Educação e a Criança na Pré-Escola: Metodologias Motivadoras e Sedutores*. Monografia (Licenciatura Plena em Pedagogia). Belém, Universidade do Amazonas.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (ME-TL) (2013). Direção Nacional da Educação Pré-escolar. *Um Referencial para as Políticas de Educação Pré-Escolar*. Díli: Ministério da Educação (ME-TL).
- REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DE TIMOR-LESTE (2008). *Lei de Bases da Educação, Lei No. 14/2008 de 29 de Outubro*. Díli: República Democrática de Timor-Leste.

**PARTE III**  
**EDUCAÇÃO POPULAR, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA**



# EDUCAÇÃO TIMORIANA: UMA PROPOSTA ALTERNATIVA

Antero Benedito da Silva

## Introdução

Conforme relatos escritos, ouvidos e vivenciados, era opinião dominante no início da intervenção das Nações Unidas em Timor-Leste, que o país havia se transformado em ‘*a blank slate - tabularasa*’. E de acordo com a intelectual Australiana Helen Mary Hill (Boughton 2011), foi pautado nesse pensamento que agentes internacionais e alguns timorenses construíram nosso Timor. O palácio presidencial era chamado de Palácio das *Cincas* (*Palace of ashes*) do Xanana Gusmao em Caicoli, reforçando o pensamento dominante da época. Havia a afirmação recorrente de que Timor não tem nenhuma estrutura, seja material ou imaterial, nada, zero, ‘*we built timor out of nothing*’.

Podemos verificar hoje que o pensamento de tabularasa ou *nothingness* a respeito da jovem Nação Timor-Leste, não se referia meramente as infra-estruturas em ruínas do nosso país pós-ocupado pela República da Indonésia, que saiu do território no final do ano de 1999. Mas o *nothingness* tem outros signos conotativos tais como: a ausência do sistema sociopolítico, econômico e também a ausência de conhecimento conforme o modelo eurocêntrico<sup>9</sup> do que seja definido como episteme. Timor foi reduzida a tabularasa, o território da ausência, dessa forma não se permitiu naquele momento que houvesse contribuição de uma epistemologia timorense já que na ausência não há nada a ser vislumbrado, aliás, Timor não pode ter cultura e nem experiências, sua localização e no vazio. Entretanto, pensadores como Mojab e Dobson tem opiniões bem distintas. Eles defendem que os sobreviventes-resistentes de invasões em seus próprios territórios têm a sua maneira de aprender e de se estruturar nos ambientes de guerra. Se conseguiram a sobrevivência foi por causa de suas agências de inteligência, organização social, habilidade de adaptação e inovação (Boughton 2011, p.193). Ainda de acordo com Mojab e Dobson, o objetivo da educação continuada em Timor deve ser orientada pelo resgate das experiências da educação da Resistência, devido ao sentido que exerce no povo timorense e do diálogo com os diversos saberes na qual foi contruída, que diga-se de passagem criados sob influência da necessidade.

Argumenta-se entre os estudiosos de ciências educacionais que as alternativas no universo da educação constituem-se por dimensões e são elas: as políticas, as estruturais, as culturais e a natureza de gestão e pedagogia. A pedagogia é talvez o espírito da educação que o *know how* adquirido procura estimular os estudantes a serem independentes nos seus pensamentos, reflexões e ações (da Silva, AB 2014, p.81), por isso constitui-se em epistemologia.

## Complexidade da Educação Timoriana

A presente proposta de estruturação não finalizada (pois deve ser dinâmica, viva, em constante construção) de uma Educação Timoriana refere-se a articulações entre as ciências e práticas, pautadas sempre nas culturas, fé ou espiritualidades (beliefs) e práticas timorenses, que vão constituir-se em uma narrativa de educação contemporânea. Entretanto, a Educação Timoriana tem a sua herança colonial, que necessita de processos de compreensão, apontamentos críticos e debates, para assim superar toda forma

---

<sup>9</sup> Conforme pensamento de Mignolo Eurocentrismo não dá nome a um local geográfico, mas à hegemonia de uma forma de pensar Universal fundamentada no grego e no latim e nas seis línguas europeias e imperiais da colonialidade.

de poder colonial que insista em permanecer e subjugar aquilo que se difere de um padrão uni-versal ocidental. Em relação ao sistema de educação e do próprio fundamento que estabelece o marco zero epistêmico, requerido como propriedade intelectual do poder colonial das metrópoles, deve-se procurar percebê-los e questioná-los para dessa forma libertar-se da ciência unicamente colonial e edificar o conhecimento e práticas timorenses, não mais de forma subserviente e hierárquica a um modelo hegemônico mais por meio da troca intercultural, porém de bases timorianas.

A finalização do poder colonial Português em 1975 foi substituída rapidamente pela imposição de um novo sistema colonial, agora pela Indonésia, também em 1975, definido por análises jurídico-internacionais de invasão, que culminou no surgimento de uma resistência popular que lutou em várias frentes, nacionais e internacionais, até o ano de 1999. A vitória da resistência foi determinada 24 anos depois da invasão Indonésia numa votação popular que pôs fim a ocupação violenta e seguida de estrangeiros, marca o início de um país soberano timorense. A educação timoriana hoje tem influência e raízes desta complexidade do domínio colonial, o Português, Indonésio e da Organização das Nações Unidas (ONU) no período transição entre 1999 até 2002.

A americana Susan Nicolai após trabalhar em Timor no início do período da transição liderada pelo ONU em 2000, anunciou em sua pesquisa numa publicação com o título, *“Learning independence education in emergency and transition in Timor-Leste since 1999”*, estabeleceu a sua posição como observadora educacional timorense do período pós-colonial. Nicolai argumenta que cada regime colonial tem a sua herança (legacy), *“each of East Timor’s administrations had introduced new ways of working—language, civil service and structure—into the education system and indeed into governance as a whole (NICOLAI, 2002, p.41)”*, e que hoje ainda permanece a influência no sistema de educação timorense.

As heranças coloniais principais são divididas em três grupos.

Primeira, o elitismo é uma das heranças coloniais. Existia uma escola de primeiras letras e de educação que convidavam para frequentar seus cursos apenas os filhos dos régulos. Essa situação consta em registros públicos do ano de 1839 (BELO, 2011, p.23). 100 anos mais tarde no início de 1940, com o regime do Novo Estado, Salazar propôs contrato público com a igreja católica designando-a para introduzir o sistema de educação nacional com o financiamento do Estado. Apesar de ser uma política pública a educação não era universal, sua orientação estava voltada para servir a elite (LENNOX, 2000, p.28; NICOLAI, 2002, p.41). A escola Liceu Dr. Francisco Machado, fundada em 1960, foi identificada como estrutura pública voltada para a frequência dos filhos das elites coloniais. Enquanto que a escola técnica fundada no ano de 1968 oferecia estudos mecânicos e comerciais, como a escola noturna e privada Francisco Xavier do Amaral, em St.Cruz, foi escola dos Mauberes, dos operários e camponeses.

Segunda herança colonial foi a política linguística. Em 1901, o missionário Padre Manuel Mendes Laranjeira publicou uma cartilha da língua tétum que foi adotada como método oficial para todas as escolas de Timor (BELO, 2014, p.46). Entretanto o tetum não foi desenvolvido pelo Estado Colonial dentro dos currículos escolares. Não havia publicação dos dicionários, livros e revistas em língua tétum. O Governo português, não por acaso, utilizou a língua portuguesa como língua intermediária até o ano de 1975. Durante o período da ocupação-invasão da Indonésia, a língua Indonésia (uma versão da língua malay) foi a língua educacional em todo nível de ensino e até hoje ainda possui sua influência no sistema de educação timorense.

Terceira herança colonial foi um sistema de reprodução sem adaptação do sistema educacional colonial. Da Silva (2011) argumentou que o obscurantismo foi uma política colonial para continuar o domínio sobre o povo timorense. Até 1974, menos de 20% dos timorenses foram literados. Nicolai argumenta ainda que a educação em Timor foi uma forma de promoção da cultura portuguesa e valores Católicos, apesar da inculturação desses valores. Um exemplo atual da continuidade da promoção cultural portuguesa, é a não aceitação de registro de nomes timorenses na certidão de nascimento, permiti-se apenas nomes cristãos.

Nicolai (2002, p.42) defende que “*It was done through encouraging portugues culture and Catholic values. Teaching did not include local culture or geography, and instead emphasized the East Timor’s links with the empire. Essentially, during this period, ties to Portugal represented ‘a window to the west’ for the elite*”. Salienta ainda o autor que durante o período da ocupação Indonésia, o governo transformou a situação, investindo na política de educação universal a todos e quantitativamente os números das escolas e estudantes cresceram. Identificou-se 788 escolas primárias com 167.181 estudantes; 114 escolas pre-secundárias com 32.197 estudantes; 54 escolas secundárias com 18.973 estudantes no final de 1999. Apesar de tudo, a educação teve o objectivo de ‘*indonezianization*’ dos timorenses para ser fiel ao Indonésio (NICOLAI, 2002, p.43), e o resultado foi contrário pois o povo decidiu o seu destino para ser uma nação soberana. Outro objetivo da educação foi fundamentar o desenvolvimento económico, de acordo com a orientação do desenvolvimento do arquipélago (Nicolai, S 2002, p.43). Mas na altura, os timorenses estavam lutando pelos seus direitos de auto-determinação política. O interesse de desenvolvimento da economia foi para beneficiar mais os Indonesios, particularmente os generais e as elites militares e não os povos locais timorenses.

Fox (2006) e Da Silva (2014) fizeram observações semelhantes ao de Nicolai. Fox colocou o sistema de educação timorense dentro da perspectiva teórica do Estado pós-colonial. A complexidade da educação pós-colonial, de acordo com Fox é caracterizada por uma corrente triangular entre a herança colonial, política de formação do Estado e a realidade da globalização. Cada um deles tem a sua influência na educação nacional pós-colonial. A questão da política linguística em Timor, a controvérsia na adopção do Tétum e Português, constitui uma das características da educação pós-colonial (CARL, 2006). No ano de 2000 até meados de 2002, o Governo transitório foi liderado pela ONU, onde a educação era orientada ao ensino primário que, foi implementado de acordo com a vontade do Banco Mundial, estratégia pela qual visava combater a pobreza e fomentar o crescimento económico.

Na mesma perspectiva, de acordo com Da Silva, os desafios da nossa educação são combinações de causas políticas, estruturais, socioculturais e a natureza da gestão e pedagogia. Obviamente que as soluções são as combinações dos mesmos aspectos, entretanto são necessidades imediatas (Da Silva, 2014, p. 81). Noutra artigo sobre a educação da paz, Da Silva (2013) acrescentou ainda que o sistema da educação Timorense está infrentando uma relação triangular dos poderes entre domínio positivista da ciência, poder político, fé ao poder das práticas rituais e religião comunitárias e a religião moderna como cristianidade e o Islamismo. Estes desafios são realidades e tensões contemporâneas. Os timorenses recorrentemente nos últimos tempos enfrentam estas complexidades para tomar decisões na vida cotidiana, tanto como cidadãos como um Estado jovem e soberano.

O poder político dessa triangulação refere-se aos sistemas políticos nacionais e internacional, que tem a influência na direção e na filosofia da nossa educação. As tentativas da intervenção internacional ao sistema timorense para influenciar o nosso sistema de educação de acordo com o sistema neo-liberal é extremamente forte por parte das agencias internacionais. O resultado disso é a redução dos objectivos da educação para fomentar a reflexão e emancipação e o excessivo olhar para o crescimento económico. Transformação desta relação triangular, salientou Da Silva, o objectivo da educação da paz Timorense (Da Silva, 2013.p.21). A educação também possui o seus problema nas areas de gestão pedagógica, como a deficiência na formação continuada de gestores educacionais.

Quanto a pedadogia, como afirmado anteriormente, é talvez o espírito da educação que a experiência acumulada desde o período da resistência, poderá dar sentido e facilitar os estudantes serem independentes no seus pensamentos e ações. Neste caso a pedagogia do sistema bancário, que apenas deposita o conhecimento em uma relação hierarquica de quem sabe para quem não sabe (professor-estudante) deve ser ultrapassado. A própria construção do termo a-luno significa sem luz, ou seja, sem conhecimento.

## Os Professores e o domino da ciência e pedagogia

O total de professores timorenses é da ordem de 15.665 pessoas, incluindo os dirigentes escolares. O Ministério da Educação em 2014 também prevê número de professores voluntário de cerca de 4.220 pessoas (RDTL 2014. P.202). Os atuais professores do ensino básico e secundário foram recrutados no mérito da língua portuguesa quando o governo transitório começou implementar a língua portuguesa como língua intermediária. Outros professores do ensino secundário são os estudantes da Universidade Timor Timor (UNTIM) que iniciou o estabelecimento massivo do ensino secundário após a ocupação da Indonésia no início de 2000. Eles foram recrutado pela UNTAET (United Nations Transitional Administration) e ETTA (East Timor Transitional Administration) por causa do comprometimento desses professores, mas não tem formação pedagógica anteriores.

De acordo com (Nicolai 2002),

A tem of 12 East Timorese educationalists, supported through Australian volunteers International (AVI), prepared the test. It was written in Bahasa Indonesian—the most common language used in schools. Comprised of two parts, the first was designed to test knowledge of mathematics, social science, and natural science, and the second to test skills in educational, developmental and child psychology. Part two was eventually dropped as a selection determinant as it was decided that most candidates would have limited knowledge in pedagogy (Nicolai 2002, p.115).

O Governo, junto com a cooperação portuguesa, facilitou o curso de português nos distritos para assegurar o domínio da língua portuguesa, mas muitos ainda necessitam de mais formação (Nicolai, 2002, p.102). A Universidade Nacional Timor Lorosae (UNTL) tem mais de 400 professores, mas pela primeira vez, após de 15 anos de sua nova estruturação, começou a formação dos professores. No início de Março de 2015, a UNTL organizou uma conferência de dois dias sobre o Research Based Teaching and Learning (RBTL). Não só formação da língua, mas também formação pedagógica e formação permanente das matérias, passando pelas pesquisas e seminários, entretanto ainda são futuros compromissos do Ministério da Educação a continuidade dessas ações. Outras medidas para mobilizar e encorajar os professores e o incentivo da criação de sindicatos dos professores. O único sindicato que existi hoje é o Sindicato dos Professores de Timor-Leste. Antigamente chamado de *East Timor Teachers*, associação fundada pelos Estudantes da Solidariedade em 2000 (Nicolai, 2002. p.94). Entretanto não se encontra sindicatos dos professores do ensino superior tanto público como privado. A combinação de medidas estruturais realizadas por iniciativas dos professores são cruciais para contribuir no melhoramento da qualidade do ensino em todos os níveis.

Os professores podem aprender através das praticas existentes, resgatando as práticas do período da resistencia e levando em conta as praticas culturais. UNICEF estabeleceu programas *Eskola Foun* (Nova Escola) que utilizam *child centered learning* (CCL) com os seguintes princípios: “*inclusiveness, child-centredness in terms of pedagogy and provision of healthy, safe and protective learning environments; and democratic participation*” e aplicação destes princípios pode alcançar uma educação com mais qualidade. A formação dos professores é integrada e 339 professores vêm de 38 escolas com 12.602 estudantes envolvidos no projecto (UNICEF Timor-Leste 2010. p.20). O Governo estabeleceu o Instituto de Formação dos Docentes e Professores de Timor-Leste (INFORDEPE) como centro operacional desse processo, e com apoio da Cooperação Brasileira o Instituto esta oferecendo uma alternativa de formação para melhorar a qualidade de ensino e aprendizagem.

## Batalha pela Epistimologica Timoriana

O intelectual Frances Facoult argumentou que conhecimento é poder. Desde a época da renascença onde a razão significava superioridade e possibilitava a abertura de caminhos para a revolução industrial, reflete até os dias de hoje, *Knowledge is power and belong*. Essa ideologia permanece e as superpotências do norte adotam esse princípio. Pelo fato de ter conhecimentos tecnológicos produzidos e acumulados, surge o impeto de descobrir e dominar outros mundos distantes, impondo uma colonização da terra, do corpo e da alma, produzindo políticas locais e internacionais imperialistas. E com os alicerces nestes princípios, hoje ainda persiste poderes coloniais, que se resignificam e se camuflam na educação, política, sociedade, espiritualidade, moda etc. Da nossa parte, podemos continuar nossa resistência vitoriosa e questionar a influência de políticas de dominação e de benefício principalmente aos países imperiais.

O nosso sistema de educação dependente e reproduz a ciência Uni-versal e um modo de vida eurocêntrico, em detrimento a um pensamento timoriano Pluri-versal, que respeita as culturas, tradições, linguas e dialoga com outros saberes. Imposição da ciência e tecnologia estrangeira significa também a imposição da epistimologia eurocêntrica e suas linguas imperiais (ingles, francês, português, alemão, espanhol e italiano).

Dentro de uma episteme timoriana, o conceito *matenek* em lingua Tétum refere-se ao sujeito que tem domínio dos assuntos da vida e ainda constitui-se outro significado, do substantivo *knowledge* que o sujeito ganha por meio de sua capacidade de compreender - *hatene* as externalidades e os fenômenos que acontecem na vida. O Naueti, lingua nativa encontrada na zona de Matebian, que tem semelhança ao Uaima, Kairui, Nikidi e Idate, nas outras zonas de Baucau, Viqueque e Manatuto, existe o conceito *táda* que se assemelha ao *to know* do Inglês. Alguém que conhece bem ou tem domínio a qualquer assunto ganha o adjetivo *tada-ná* (knowledgeable) e normalmente são as pessoas que possuem mais experiências da vida comunitaria. Na lingua Naueti tem outro conceito, *tada-osi* refere-se domínio de assunto, que demonstra proximidade ao conceito *knowledge*.

*Tetum Naueti*

Hatene Tada = to know (Verbo)

Matenek Tadána = knowledgeable (substantive); knowing;

MatenekTada-osi = tem domínio o assunto ou tenho conhecimento.

O *matenek* ou o *tada-osi* tem a sua hierarquia. O *matenek* dos timorenses tem a sua cosmologia. O conhecimento sobre os assuntos metafísicos e espirituais normalmente são considerados a pessoas *matenek* por causa da sua permanência na pratica do pensar e de compreensão dos fenomenos fora do domínio humano.

A herança colonial foi profundamente internalizada pela nossa educação e o conhecimento dos países colonizadores subalternizou os conhecimentos nativos. A reclamação dominante hoje em dia no Timor e o processo de aculturação dos valores religiosos e das linguas locais, por imposição de uma alfabetização pautadas na cultura grega e romana são questões simbólicas do colonialismo Português.

Mas parece que existe a aceitação por parte dos timorenses e de agentes internacionais, o progressivo crescimento das religiões estrangeiras e a supressão das religiões nativas, a adaptação da lingua portuguesa e supressão das linguas e epistimologias locais e adoção da cultura escrita e o desaparecimento das culturas orais timorenses.

A nossa educação colonial foi orientada para domínio do *knowledge* dos colonialistas. Aprendermos a matemática, ciências naturais, filosofia e ciências sociais desenvolvida na Europa. Mas uma educação timoriana tem outro objetivo: resgate da educação do periodo da resistência e o conhecimento baseado nas cosmologias das terras de Timor.

O recente debate sobre o progresso da nossa nação é identificado com o conceito crescimento, *growth*, trata-se de assunto emergente. Qualquer regime político que acolha o *growth* como paradigma do regime.

As nossa educação então aceita o conceito como ciência nas nossas escolas. Os intelectuais que analisaram o growth, identificaram que o growth tem suas limitações. Growth tem alta dependência dos recursos naturais. O nosso *growth* depende da indústria do petróleo. Quando acabar o petróleo, considerado recurso não renovável, o growth vai desaparecer também.

Mas o nosso sistema político reproduz o conhecimento sobre growth nos textos, que vai ser fonte das ciências nas universidades. Mas o conceito growth tem caráter acumulativo. Existem praticas culturais que os Mombaes de Timor chamam de Slulu-Mlulu (Ermera e Ainaro), e os Makalero's chamam de Fulidadai, e Manatuto (Arosan) e Bunak (Kawak), em Anhamland e indígenas do Norte do territorio chamavam de Garma. Esses exemplos são um conjunto de praticas de trabalhos colectivos da comunidade nas áreas da produção agricola e trabalhos sociais. Estamos a tentar construir uma escola chamada Economia Fulidaidai-Slulu nas zonas de agriculturas em Timor, para encorajar o progresso da epistimologia timoriana, de acordo com a cultura do povo. Suas bases são comunitarias, coletivistas e espirituais, de produção e respeito com a natureza.

### **Notas finais: Uma dialogo entre Pedagogia da Terra e Pedagogia Maubere**

O recente regime da crítica educacional é destinada à política neoliberal. O presidente Americano, George Bush, pronunciou o Consenso de Washington em 1990, que o Estado minimalista Neoliberal seria o modelo ideal de desenvolvimento para todos os países em desenvolvimento. A Função do Estado era criar regulamentos a favor do mercado capitalista para possibilitar crescimento econômico do país, por meio da promoção do setor privado e privatização dos serviços públicos do Estado ao povo. E acreditava-se na melhora da vida dos cidadãos. A qualidade da educação é avaliada na perspectiva liberal e

estaria associada à produtividade, lucro, desenvolvimento a qualquer custo, empreendedorismo, competitividade, competências profissionais apropriadas às mudanças no mundo do trabalho e na economia. Ela seria subsidiária da racionalidade empresarial, em que prevalecem o individual sobre o comunitário, o privado sobre o público, os interesses e concepções instrumentais sobre os valores da vida social, (Sobrinho, J.D 2010, p.1224).

Até hoje, a privatização da educação, da saúde e recentemente da água, que antigamente eram consideradas bens comuns são pacotes da política neoliberal. Escreveu Garrett Hardin (1968), a tragédia de bens comuns, para protestar contra a política de privatização do mercado capitalista neoliberal. Mas, mesmo assim, os novos Estados pós-coloniais seguiram e seguem o modelo do Estado neoliberal.

O Timor-Leste tem apenas uma única universidade nacional, a UNTL que por exemplo, admitiu menos de 3000 estudantes no ano lectivo de 2015, e abandonou os outros mais de 12.000 graduados secundaristas por ano nas mãos das instituições privadas, que operam em condições precárias além de serem muito caras para o padrão de Timor. Entretanto, encontra-se no plano estratégico da UNTL uma cláusula que diz o seguinte: “*conduct demand survey to identify courses that are needed in the market and introduce new courses based on the market needs* (UNTL 2011, p.32), que demonstra a influência da política neoliberal. A Universidade Nacional Timor-Lorosae (UNTL) pela primeira vez discute o método Research Base Teaching and Learning (RBTL), que antigamente era associada ao *participatory research* promovido pelas agências de saúde do Reino Unido.

No mês do março de 2015, mais uma vez o plenário da UNTL foi dominado por assuntos empresariais, não era a promoção do Estado e luta das comunidades pela justiça, economia local e ambiente, e não havia a reflexão sobre o real contexto social dos timorenses, que a maior parte do povo são camponeses e que são dependentes do sector da agricultura de subsistência.

Para definir os desafios da nossa educação timoriana, torna-se necessário considerar também os regimes críticos do sistema de educação, tanto do Paulo Freire e a crítica contra a educação neoliberal, quanto explorar as alternativas ainda existentes no contexto timorense (como a agricultura e economia coletiva da fulidaidai, por exemplo) e mundial recente. O paradigma clássico e neoliberal, de acordo com Gadotti, já causaram muita dor, muito sofrimento a professores e estudantes, e estão levando o planeta na rota do esgotamento de seus patrimônios naturais. Ele como muitos outros intelectuais apelam para a necessidade de um novo paradigma educacional (GADOTTI, 2009).

Gadotti propõe uma nova civilização, denominada *civilização planetária*, como visão alternativa da sociedade mundial e uma nova pedagogia chamada *Pedagogia da terra*, para a promoção da aprendizagem do sentido das coisas a partir da vida cotidiana. A eco pedagogia parte de uma consciência planetária (gêneros, raças, espécies, reinos, educação formal, informal e não formal...) - (GADOTTI, 2001). No final, a educação pela libertação e a educação em defesa do Estado e da subsidiariedade das comunidades locais, não são de interesse do mercado capitalista regional, nacional e global.

Em Timor existia as práticas duma nova pedagogia timoriana. A Pedagogia Maubere como uma narrativa timorense sobre as práticas científicas e culturais revolucionárias durante o período da luta pela Independência, também o imperativo da preservação da relação intrínseca do povo com a natureza e mundo, planeta ou *Rai Inan*. Da Silva (2009) falava sobre o desaparecimento das plantações como sândalos nos inícios dos anos de 1900, do bombardeamento por bombas químicas nos finais do ano de 1978, e o estabelecimento dos campos de concentração de massa nas terras baixas ao longo do ano de 1980. Todos causaram destruições ambientais, e hoje o Timor possui apenas 8% de suas florestas originais.

Naori Miyazawa salientou sobre o destruição de 192,250 hectares das zonas florestais entre os anos de 1972-1999 associado à ocupação do regime militar indonésio (MIYAZAWA, 2002, p.21). Estabeleceu o grupo informal CHE (Collegio da Humanidade e Ecologia) 2004 e organizou um estudo de ação participatório envolvendo mais de 100 estudantes sobre a identificação de destruição ecológica ao longo das terras altas de Dili, foi uma prática alternativa educacional da Pedagogia de Maubere que ganhou simpatia dos participantes. Necessitamos multiplicar ações como estas para podermos oferecer alternativas que potencialmente construirá relações orgânicas entre escola de qualquer nível com as comunidades locais como arena de aprendizagem orientada à proteção do nosso ambiente e da nossa cultura.

Pedagogia da terra e a Pedagogia de Maubere são novas pedagogias, que necessitam debates e inovações para promover uma qualidade da vida humana e do planeta, que significa o futuro da existência da humanidade.

## Referências

- Belo, C. F. X (2014). *Dili: a cidade que não era*. Porto Editoria, Portugal.
- Boughton, Bob (2012). *Adult literacy, political participation and democracy, em Novas Investigações sobre Timor-Leste*. Editado pelo Michael Leach et al, TLSA, Melbourne.
- Corte-Real, B. A; Kroon, S (2011). *Becoming a nation of readers in Timor-Leste, Novas Investigações sobre Timor-Leste*. Editado pelo Michael Leach et al, TLSA Publication, Melbourne.
- Da Silva, AB (2009). *Funu no Mudansa Klimatika*. Editado pelo Michael Leach et al, TLSA, Melbourne.
- Da Silva, A.B (2011). *Timor-Leste, em the mapping and analysis of human rights and peace education*. In: Southeast Asia, Mahidol University.
- Da Silva, A. B (2014). *Siensia ba dame iha Timor-Lorosae, em Hatene kona ba Timor-Leste*. Vol.1 2013, Editado pelo Hanna Lonney et al, Timor-Leste Studies Association (TLSA), Melbourne, Australia.

- Da Silva, AB (2013). *Rai Inan-Terra Madre: Obrigasaun Estado no Komunidade Orijinal*. Fonte: <http://ksitl.org/?p=360>
- Da Silva, AB (2014). *Foensae e Maubere*. Publikasaun Biblioteka Maubere, Dili.
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. (Translated by Myra Bergman Ramos). London: Penguin.
- Gadotti, M, (2009). *A Qualidade na Educação*. In: VI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, realizado em São Luís (MA), entre os dias 02 a 04 de novembro de 2009, cujo tema geral foi “A qualidade em Educação a Distância”, Brasil.
- Hardin, Garret (1968). *The tragedy of the commons, Science, New Series*. Vol. 162, N. 3859 (Dec. 13, 1968), pp. 1243-1248 Published by: American Association for the Advancement of Science, USA.
- Jornal da Republica (2014). Serie II, N.45.
- Lennox, R (2000). *Fighting spirit of East Timor: The life of Martinho da Costa Lopes*, Zed Books, London and New York.
- Miyazawa, Naori (2012). *Natural Resource and Environmental management in Post-Conflict Countries: Case studies on Timor-Leste*. Touka Shobo, Japan.
- Nicolai, S (2002). *Learning independence education in emergency and transition in Timor-Leste since 1999*. International Institute for Educational Planning, UNESCO, Paris, France.
- Peter, Mayo (2005). *In and Against the State: Gramsci, War of Position, and Adult Education*. University of Malta.
- Quinn, M (2008). *Choosing language for teaching in primary school classrooms*. In: Earnest, J; Beck, M & Connell, L, Education and Health Rebuilding in apost-conflict transitional society: Case studies from Timor-Leste, Sense Publishers.
- RDTL (2014). Orcamento Geral do Estado 2014: Planos de accao anual Livro.02, Ministerio da Financas.
- RDTL (2011). National Education Strategic Plan 2011-2030, Ministry of Education, Dili.
- RDTL (1976). Constituicao da Republica, Reprinted in Timor-Leste: Uma Luta Heróica, Documentos da FRETILIN e do Governo Da Republica Democrática De Timor-Leste, Lisboa.
- RDTL (2002). Constituicao da Republica, Parlamento Nacional de Timor-Leste, Dili.
- UNICEF (2010). Progress report on support for UNICEF’s education in emergencies and post-crisis transito Programe, UNICEF Timor-Leste, Dili.
- Sobrinho, J.D (2010). Democratização, qualidade e crise da Educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out.-dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.
- UNTL (2011). *Strategic Planning. Dili, Timor-Leste*. UNFA; Source: <http://gov.east-timor.org/AboutTimorleste/population.pdf>

# CIRCULANDO SENTIDOS NO PISA: ANÁLISE DE DISCURSOS SOBRE CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS

José Pedro Simas Filho  
Suzani Cassiani

## Introdução

Neste trabalho são apresentados e discutidos parte dos resultados de uma pesquisa envolvendo aspectos do funcionamento da leitura em sala de aula de ciências, a partir de textos do campo da leitura e das ciências naturais, veiculados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA (SIMAS FILHO, 2012). Originalmente a pesquisa teve como objetivos: compreender que sentidos sobre ciências e tecnologias (C&T) são produzidos por estudantes do nono ano do Ensino Fundamental; analisar as condições de produção da leitura e dos discursos envolvendo esses textos, em situações de sala de aula, na disciplina de ciências, em uma escola fundamental. Aqui faremos um recorte com o intuito de compreender que sentidos sobre C&T circulam em textos do PISA. Para tanto analisamos discursos de C&T presentes em um texto da prova do ano 2000, intitulado “A tecnologia cria a necessidade de novas regras” (PISA 2000:97).

Considerando esse contexto, assinalamos que Almeida (2004), em estudos sobre a ciência e a linguagem, enfatiza o papel da C&T como entidades sociais. Nesse sentido, traz questões epistemológicas importantes para a compreensão da C&T, explorando especificamente aspectos como a ideologia e as leituras possíveis envolvendo esses campos de conhecimento. A autora, tendo como suporte a Análise de Discurso (AD) de linha francesa, aponta possibilidades para a leitura escolar dos discursos sobre C&T, visando analisar as condições de produção desses discursos. Nesse aspecto, a autora assume que:

a linguagem, além de ser suporte do pensamento e instrumento para a transmissão de informação, ou seja, meio de comunicação, é, essencialmente, produto do trabalho dos homens, num processo de interação social e, portanto, histórico. (ALMEIDA, 2004:33)

Partindo desse pensamento, realizamos um estudo qualitativo, tendo como aporte teórico-metodológico a AD de linha francesa com foco para as questões que envolvem a não transparência da linguagem e a não neutralidade dos discursos sobre C&T que circulam na prova do PISA e na sociedade. Pontuamos que os critérios para a escolha do texto focaram nos aspectos das relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) em uma perspectiva latino-americana (LINSINGEN, 2007; THOMAS, 2008; DAGNINO, 2008; LINSINGEN e CASSIANI, 2010). Sendo assim, nessa perspectiva, a educação CTS se filia aos diversos aspectos das relações sociais e econômicas regionais que envolvem o campo das políticas públicas de C&T e tem por objetivo “restabelecer o elo entre ciência e sociedade no ensino de ciências e tecnologias na América Latina, por meio de sua natureza social, cultural, política e econômica” (LINSINGEN, 2007:2). Portanto, nesse viés, o ensino de ciências pautado na educação CTS em uma linha latino-americana, tem como pressuposto abordagens educacionais contextualizadas, socialmente referenciadas e comprometidas em termos curriculares (LINSINGEN, 2007). Nesse sentido, concordamos com Linsingen (2007), que um ensino de ciências desenvolvido sob o enfoque CTS possibilita “maior inserção social das pessoas no sentido de se tornarem aptas a participarem dos processos de tomadas de decisões conscientes e negociadas em assuntos que envolvam ciência e tecnologia” (Idem:13)

## Aspectos teóricos-metodológicos

Partindo do princípio de que não há pesquisa atórica, portanto, nem metodologia atórica (Perroni, 1996:17) a opção e compreensão dos aportes teóricos e metodológicos utilizados na análise do *corpus* influenciaram substancialmente este trabalho, especialmente porque o mesmo insere-se no campo da linguagem com interfaces no ensino de ciências. Dessa forma, ao optarmos pela AD de linha francesa como referencial teórico e analítico, concebemos o discurso como parte da natureza humana, ou seja, como uma realização do sujeito, sendo por isso um “objeto” sócio-histórico e ideológico que torna possível a transformação do homem e da sua realidade. Para a AD o discurso é definido como efeito de sentidos entre interlocutores (PÊCHEUX, 1995), os quais são entendidos aqui como sujeitos do discurso. Para esse referencial, o sujeito está submetido à linguagem e se constitui quando o indivíduo é interpelado pela ideologia (ORLANDI, 2009).

Nessa perspectiva discursiva, o “dado empírico” é caracterizado pela incompletude, já que a linguagem é tomada como não transparente. Esse aspecto é questionado pela AD ao interrogar, por exemplo, a existência de um único sentido para um texto ou imagem, isto é, para um “dado” de linguagem. Os sentidos sempre podem ser outros. Logo, segundo Silva, Baena & Baena (2006), o problema da transparência da linguagem na pesquisa na área da educação científica “pode aparecer de diferentes maneiras, na maioria das vezes implícito, quando trabalhamos com a análise de ‘dados’ de linguagem” (Idem: 349).

Dentre essas maneiras, os autores destacam que o problema da transparência da linguagem pode surgir quando se considera, por exemplo, que não haveria mediação teórica nos sentidos que são “captados” pelo pesquisador com base nesses “dados” e quando eles refletem a realidade, ou melhor, deixam-na visível como se ela própria, a linguagem, não existisse, e pudéssemos encontrar o mundo, o sentido, o conteúdo por meio dela, sendo apenas uma constatação de evidências. Nessa dimensão, quando a linguagem é tratada como transparente, considera-se que a forma é separada do conteúdo, ou seja, o como se diz do que se diz (SILVA, BAENA e BAENA, 2006).

Ao considerarmos a não transparência da linguagem, pensamos que as leituras dos textos do PISA vão além da mera decodificação de palavras, frases e imagens. Eles são objetos discursivos que possibilitam a articulação das questões do discurso da/sobre C&T aquelas do sujeito e da ideologia. Textos esses passíveis também de leituras polissêmicas sobre C&T. Nesse contexto, visando estabelecer relações menos ingênuas e menos naturalizadas sobre a forma como C&T podem ser entendidas e mediadas constitutivamente pela linguagem em sala de aula de ciências, nosso olhar se volta para as relações entre ciência, tecnologia e sociedade (CTS). Numa perspectiva CTS a educação científica deve considerar aspectos sócio-políticos, econômicos e culturais. Sendo assim, os alunos devem ter a possibilidade de refletir sobre a ação humana e os reflexos da C&T sobre o ambiente e a sociedade, deixando de lado o discurso ingênuo de proteção à natureza, mas discutindo sobre as questões sociais relacionadas à produção, consumo e desigualdade social (KARAT, CUNHA e SIMAS FILHO, 2011).

Nesse sentido, Linsingen (2007, p. 13) considera que:

Educar, numa perspectiva CTS [...] é favorecer um ensino de/sobre ciência e tecnologia que vise à formação de indivíduos com a perspectiva de se tornarem cômicos de seus papéis como participantes ativos da transformação da sociedade em que vivem.

Assim, levando em conta esses aportes, abordaremos na sequência algumas análises. Reforçamos que para a AD todo discurso se estabelece na relação entre interlocutores e, portanto, não há discurso pronto e acabado, pois um discurso remete a outro(s). Dessa forma,

Cada material de análise exige que seu analista, de acordo com a questão que formula, mobilize conceitos que outro analista não mobilizaria, [...]. Uma análise não é igual a outra porque mobiliza conceitos diferentes e isso tem resultados cruciais na descrição dos materiais. (ORLANDI, 2009:27)

## **Circulação de Discursos e Sentidos sobre Ciências e Tecnologias presentes no PISA**

No presente estudo, o texto que é foco de análise com base na AD têm origem na leitura das provas do PISA. O PISA é um sistema de avaliação internacional focado nas áreas de leitura, matemática e ciências e aplicado ciclicamente (a cada três anos) a estudantes de quinze anos dos países membros da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e de outros países “convidados”. O Brasil, por exemplo, tem participado do programa como convidado desde sua primeira aplicação, no ano 2000.

Como o PISA busca articular seu conteúdo a realidade dos estudantes é comum, dentre as situações discursivas serem explicitadas questões legais e éticas que afetam a C&T. Sendo assim, o *corpus* de análise nesse trabalho constitui-se do texto “A tecnologia cria a necessidade de novas regras”, item veiculado ao PISA 2000, pertencente a um gênero jornalístico do tipo editorial, cuja autoria não foi revelada na prova. O texto tem como objetivo debater e formar opinião sobre questões jurídicas e éticas envolvendo o destino de dois embriões congelados deixados por um casal de australianos mortos em um acidente aéreo.

Partindo de um olhar de que não há neutralidade nos discurso de/sobre C&T na sociedade, e de que esses discursos e a linguagem não são transparentes, passamos a considerar e levantar alguns questionamentos: Que possíveis discursos de C&T estão presentes no texto analisado? O que esses discursos poderiam estar silenciando? Que sentidos de C&T esses discursos materializam? Em síntese: Que possíveis discursos de/sobre ciências e tecnologias podem estar circulando nos textos do PISA? Considerando esse contexto, inferimos que os textos veiculados no PISA trazem em si uma discursividade, isto é, uma possível multiplicidade de discursos sobre C&T. Sendo assim, apontamos que o discurso só se materializa porque há uma interlocução entre sujeitos, os quais se constituem na relação do simbólico com a história e a ideologia (ORLANDI, 2009).

Nesse aspecto, é possível perceber no texto analisado vestígios de um discurso que remete a possibilidade de que as ciências e as tecnologias são processos unívocos. Desta forma, observamos que o título do texto “A **tecnologia** cria a necessidade de novas regras” (PISA 2000:97, grifo nosso), poderia ser interpretado como “A **ciência** cria a necessidade de novas regras” (grifo nosso). Embora esse título remeta para um discurso relacionado às tecnologias, o texto inicia dessa forma: “A **CIÊNCIA**, tem a tendência de andar adiante [...]” (PISA 2000:97, grifo nosso) leva a um efeito de sentido que a **CIÊNCIA** (escrita em letra maiúscula) é responsável pela necessidade da criação de novas regras. Além disso, essa parte inicial do texto nos dá também indícios de sentido que remete a um discurso inaugural da ciência sobre o desenvolvimento humano, como pode ser visto num outro recorte do texto: “A **CIÊNCIA** tem tendência de andar adiante da lei e da ética. Isso se comprovou, [...] **com as técnicas** para superar a infertilidade humana” (PISA 2000:97, grifo nosso).

Considerando esse recorte também percebemos marcas de um discurso em que as tecnologias são consideradas unicamente como a técnicas. Logo, pensemos que nesse texto as tecnologias são concebidas como um conjunto de habilidades empíricas (DAGNINO, 2008), portanto, de caráter procedimental (LINSINGEN, 2007). Dessa forma, concordamos com Linsingen (2007) quando menciona que em se tratando de ensino de ciências e tecnologia é necessário uma mudança de olhar, no sentido “em que a atividade tecnocientífica, pensada como atividade meio, passaria a ser orientada por uma lógica distinta da que hoje à estrutura, orientada para a técnica como meio e não um fim em si mesma” (Idem:3). Assim,

em termos de processo de ensino-aprendizagem acreditamos que essa mudança de olhar pode propiciar um movimento pedagógico que amplie a visão sobre as tecnologias correntes no cotidiano dos alunos.

Outro aspecto a ser analisado é que podemos perceber indícios no texto de um discurso determinista sobre C&T, pois observamos um possível sentido de que quanto mais as ciências progredem, mais as tecnologias avançam e mais a sociedade se desenvolve. Desse modo, observamos marcas de um determinismo das ciências sobre as tecnologias.

A CIÊNCIA tem tendência de andar adiante da lei e da ética. Isso se comprovou, de forma dramática, em 1945, no plano de destruição da vida, com a bomba atômica, e está acontecendo, agora, no lado criativo da vida com **as técnicas para superar a infertilidade humana**. (PISA 2000:97, Grifo nosso)

A partir desse excerto, podemos evidenciar que os avanços das ciências são responsáveis pelo desenvolvimento das tecnologias, ou seja, os “avanços das técnicas para superar a infertilidade humana” são determinados pelo desenvolvimento das ciências no campo da pesquisa em reprodução humana. Assim, concordamos com Thomas (2008:218) que é impossível e inconveniente realizar a priori distinções entre “o científico”, “o tecnológico”, bem como “o social”. O referido autor utiliza-se da metáfora do “tecido sem costura” para caracterizar as relações CTS numa abordagem sociotécnica, onde o argumento central é que C&T são socialmente construídas e a sociedade é científica e tecnologicamente construída. Logo, concordamos com Thomas (idem) quando diz que somente a partir de uma abordagem sociotécnica para CTS poderemos superar as limitações dos determinismos científicos, tecnológico e social.

Outro ponto aqui a ser analisado é que e que o texto está relacionado à divulgação científica e por isso, consideramos uma ilusão acreditar na neutralidade da mídia impressa e eletrônica. Nessa ótica, salientamos que os textos veiculados pelo PISA não são instrumentos neutros, pois foram produzidos sob determinado contexto socio-histórico, político e ideológico. Dessa forma, ao colocar nas avaliações determinados tipos de textos e temáticas em detrimento de outros, o PISA, garante a hegemonia de um conhecimento eurocêntrico e assegura o *status quo* dominante sobre os países participantes. Sendo assim, pensamos que o discurso de/sobre C&T que o PISA se filia segue a visão de um conhecimento mono cultural equivocadamente universal, numa perspectiva de perpetuar um modelo de C&T, que se filia a neutralidade da produção do conhecimento científico e tecnológico, bem como a uma visão empirico-indutivista, a-histórico e dogmático desses conhecimentos. Logo, um conhecimento que serve como instrumento de regulação econômica e que promove a ideologia fatalista que anima o discurso neoliberal da globalização (FREIRE, 2009).

Considerando a historicidade do texto e os processos de construção dos efeitos de sentido, passamos a elencar o que ele possivelmente silencia. Pontuamos que o não-dito em um texto é significativo, tem história, não é apenas um complemento da linguagem (ORLANDI, 2007; ALMEIDA, 2004). Portanto, o silêncio produz efeitos de sentido. Podemos observar tais efeitos quando é apresentado no texto a ideia de que “A CIÊNCIA tem a tendência a andar adiante da lei e da ética”. Essa frase pode remeter a um não-dito que considera a ciência como uma entidade superior e envolta em verdades absolutas. Nesse caso, o conhecimento científico é visto como rígido, absoluto, neutro e infalível, já que não é posto em dúvida. Outro efeito de sentido relacionado ao silêncio possivelmente está na forma escrita da expressão “A CIÊNCIA”, destacada no texto em letras maiúsculas e logo no início da frase. Essa expressão pode marcar um discurso imperativo e autoritário para a ciência. Então, apesar de se tratar de um texto polêmico e atual, trazendo uma controvérsia sobre de embriões humanos, ao observarmos o seu funcionamento pensando o ensino de ciências, podemos inferir que o texto não garante um contraponto à interpretações do ensino tradicional, onde o professor assume um discurso de C&Ts como verdadeiro, desconsiderando os sentidos produzidos pelos alunos em suas vivências, nem mesmo trabalhando com uma ideia de C&Ts mais críticas.

Por fim, pontuamos que nos discursos que envolvem a ciência, a voz do cientista, representa uma voz coesa e unívoca do conhecimento científico, respaldando a autoridade científica. É por isso que é possível perceber marca de um locutor-enunciador universal que garante a verdade, própria do conhecimento científico e o consenso das notícias veiculadas (ORLANDI; GUIMARÃES e TARALLO, 1989). Nesse aspecto, com base no texto, pensamos que a ciência pode expressar um sentido vinculado à verdade, o que remete a um discurso livre de controvérsias. Decorrente disso, acreditamos que as C&Ts estão longe de ser consenso na sociedade, embora comumente sejam vistas dessa forma. Pensamos que tais empreendimentos humanos são elementos de disputa na sociedade, e, portanto, não neutros, já que estão envolvidos em interesses tanto de cunho econômico quanto político.

### **Algumas considerações**

Dependendo dos interlocutores envolvidos no discurso, determinados sentidos de/sobre C&T podem ser produzidos, pois em todo discurso existe o já dito, a memória, o interdiscurso que está além dos sujeitos, atravessa as posições assumidas pelos sujeitos nos discursos. Portanto, é possível realizar leituras parafrásticas (o mesmo, o já lá no texto) de/sobre C&T, pois em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, que permanece. Porém, por outro lado, múltiplos sentidos, não infinitos, podem ser produzidos em cada contexto, abrindo-se para leituras polissêmicas (o a se dizer, o diferente), numa ruptura de processos de significação, onde acontecem deslocamentos de sentidos sobre C&T (ORLANDI, 2000, ORLANDI, 2009). Logo, embora seja difícil traçar limites definidos entre a paráfrase e a polissemia, pois existe uma articulação entre essas formas de leitura, devemos considerar que a linguagem funciona na tensão entre o mesmo e o diferente, ou seja, entre a leitura parafrástica e a leitura polissêmica dos discursos de C&T (ORLANDI, 2000).

Pensando nesses aspectos e considerando a realidade do ensino de ciências no Brasil, percebemos uma contradição ao se trabalhar com os discursos de/sobre C&T em aulas de ciências. Sendo assim, o que nos parece ser mais frequente é uma prática discursiva com fortes tendências a processos parafrásticos, já que normalmente são priorizadas formas de leitura e de escrita vinculadas ao livro didático, onde o foco é a repetição, a homogeneização, a busca de uma interpretação única e a sedimentação de sentidos dominantes de/sobre C&T, ou seja, a busca de um “sentido verdadeiro” sobre C&T. Assim, uma prática focada somente em leituras parafrásticas pode resultar num fazer pedagógico que considera as C&Ts como absolutas, neutras, ahistóricas e universais.

Para Orlandi, (2000; 2009) quando pensamos discursivamente a linguagem, num movimento entre o já dito e o a se dizer, estamos produzindo mudanças na rede de filiação de sentidos, e é nesse jogo entre a paráfrase e a polissemia que os sujeitos e os sentidos fazem suas trajetórias, se significam. Portanto, acreditamos que o processo de ensino/aprendizagem assentado na tensão entre essas duas “forças” (paráfrase e polissemia) viabiliza novas perspectivas para a educação, especialmente a educação científica e tecnológica, pois possibilita a abertura de espaço para o movimento, a construção de outros sentidos, o “novo”, tendo como decorrência a superação de um modelo hegemônico de transmissão de conhecimentos e de assimilação de sentidos sedimentados. Assim, de acordo com o campo de conhecimento da AD, é necessário, possível e real

problematizar as maneiras de ler, levar o sujeito falante ou o leitor a se colocarem questões sobre o que produzem e o que ouvem nas diferentes manifestações da linguagem. Perceber que não podemos não estar sujeitos à linguagem, a seus equívocos, sua opacidade. Saber que não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos. (...) estamos comprometidos com os sentidos e o político. Não temos como não interpretar. (ORLANDI, 2009:9)

Diante dessas reflexões, consideramos que as leituras sobre a AD de linha francesa foram fundamentais na definição do objeto simbólico deste estudo, no caso o texto do PISA selecionado para análise de discursos sobre C&T. Assim, partindo da leitura e estudos sobre esse referencial, consideramos o texto como objeto discursivo, objeto esse que possibilita a articulação das questões do discurso da/sobre C&T aquelas do sujeito e da ideologia. Logo, texto esse passível de leituras polissêmicas, onde não há interpretações homogêneas, sentidos únicos e “verdadeiros” (SIMAS FILHO, 2012).

Nesse contexto, pensamos que ao considerarmos que as C&Ts possuem um sentido verdadeiro para explicar o mundo corremos o risco de percebê-las como sendo universais, objetivas, superiores e neutras. Um olhar como se as C&T não fossem empreendimentos humanos e, portanto, um discurso isento de fazeres persuasivos, ou seja, sem interesses ideológicos, políticos e econômicos sobre as C&Ts (SIMAS FILHO, 2012).

Ao analisarmos os possíveis discursos de/sobre C&T que estão circulando nos textos do PISA, também produzimos reflexões sobre as condições de produção desse sistema de avaliação. Desse modo, ao levarmos em conta o potencial discursivo de/sobre C&T presente em tais textos, consideramos que a educação formal, especialmente o ensino de ciências, tem um papel essencial na construção de sentidos de/sobre C&T pelos estudantes. Sentidos esses que considerem as especificidades e articulações destas práticas sociais. Ademais, não podemos desconsiderar conforme apontam Furlan & Megid (2009) que, apesar de a ciência ser pouco questionada, lhe é posta um papel de legitimação social, pois, “A ciência, por sua vez, é também vista pela sociedade como um lugar de poder e legitimação de dizeres.” (Idem: 12).

No contexto de ensino a legitimação é reforçada por concepções pontuais de avaliação cujos critérios orientam-se a partir de intencionalidades nem sempre comprometidas com o processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, se partimos do fato de que sistemas internacionais de avaliação do ensino têm sua origem nas ações econômicas empreendidas por organizações criadas pelos países do chamado primeiro mundo (OCDE, por exemplo), observamos que atualmente o PISA tem estado presente nas falas dos seus gestores para ser justificado como um meio de produzir melhorias na qualidade da educação nas escolas e sistemas de ensino. Assim, as classificações ou *rankings* da qualidade da educação estabelecidas pelo PISA, entre os países participantes servem para constatar, por exemplo, que um nível maior de letramento amplia as perspectivas de emprego e portanto, o sucesso no mercado de trabalho. Dessa forma, ficam evidentes as relações de poder que envolve o PISA, já que os países membros da OCDE são os que se destacam nas avaliações e os países convidados como o Brasil, ficam mal classificados, geralmente ocupando os últimos lugares. Nesse contexto, percebemos uma explícita separação entre os países que aparentemente detêm o conhecimento e os que não o detêm (SIMAS FILHO, 2012). Logo, os sentidos de C&Ts veiculados pelo PISA seguem a lógica do mercado, pois centram-se na produção de resultados técnicos, incentivando a competitividade entre os países participantes, sendo instrumentos de regulação econômica e social.

## Referências

- ALMEIDA, M. J. P. *Discursos da Ciência e da escola: Ideologias e leituras possíveis*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- DAGNINO, R. *Neutralidade da ciência e determinismo tecnológico: um debate sobre a tecnociência*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008.
- CASSIANI, S.; Von LINSINGEN, I.; GIRALDI, P. M. Histórias de Leituras: produzindo sentidos sobre Ciências e Tecnologia. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 59-70, jan./abr. 2011.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. 40ª reimpressão, São Paulo: Paz e Terra, 2009.

- FURLAN, C. C. ; MEGID, C. M. Língua e Linguagem em Movimento na Sala de Aula. In: BOLOGNINI, C. Z.; PFEIFFER, C.; LAGAZZI, S. (Orgs). *Discurso e Ensino: Práticas de Linguagem na Escola*. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2009.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICAS EDUCACIONAIS – INEP. Pisa 2000: Relatório Nacional. Brasília, 2001.
- KARAT, M.; CUNHA, F. S. R.; SIMAS FILHO, J. P. *O ENEM em Aulas de Biologia: Trabalhando na Perspectiva CTS – Relato de Experiência*. EREBIO Sul, V, Londrina, PR, 2011.
- LINSINGEN, I. Perspectiva educacional CTS: aspectos de um campo em consolidação na América Latina. *Ciência & Ensino*: Unicamp, Campinas, v. 1, p. 1-16, 2007.
- LINSINGEN, I. e CASSIANI, S. Educação CTS em Perspectiva Discursiva: Contribuições dos Estudos Sociais da Ciência e da Tecnologia. *Redes*, Vol. 16. nº 31, Buenos Aires, 2010.
- ORLANDI, E. P.; GUIMARÃES, E.; TARALLO, F. *Vozes e Contrastos: Discurso na Cidade e no Campo*. Cortez Editora, São Paulo, 1989.
- ORLANDI, E. P. *Discurso & Leitura*. 5ª ed. São Paulo: Cortez; Campinas: UNICAMP. 2000.
- \_\_\_\_\_. *As formas do silêncio: No movimento dos sentidos*. 6ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 5. ed. Campinas, SP: Editora Pontes, 2009.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi et al. 2 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.
- PERRONI, M. C. *O que é o dado em aquisição da linguagem?* In: CASTRO, M. F. P. (Org.). *O método e o Dado no Estudo da Linguagem*. Editora da UNICAMP. São Paulo, 1996.
- PROGRAMA DA OCDE PARA AVALIAÇÃO DE ALUNOS - PISA: *Itens liberados de Leitura*. Instituto Nacional de Estatísticas Educacionais – INEP, Brasília, 2003.
- SILVA, H. C. da; BAENA, C. R.; BAENA, J. R. O Dado Empírico de Linguagem na Perspectiva da Análise de Discurso Francesa: Um Exemplo sobre as Relações Discursivas entre Ciência, Cotidiano e Leitura. *Ciência & Educação*, v. 12, n. 3, p. 347-364, 2006.
- SIMAS FILHO, J. P. *Leituras do PISA: Sentidos sobre Ciências e Tecnologias em Sala de Aula de Ciências*. Florianópolis: 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Catarina.
- SIMAS FILHO, J. P. THOMAS, H. Estructuras cerradas versus procesos dinâmicos: trayectorias y estilos de innovación y cambio tecnológico. IN THOMAS, Hernán. e BUCH, Alfonso. *Actos, actores y artefactos: sociología de la tecnología*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2008.



# EDUCAÇÃO CTS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE BIOLOGIA EM TIMOR-LESTE

Alessandro Tomaz Barbosa  
Suzani Cassiani

## Introdução

Os estudos CTS começam a tomar um novo e importante rumo a partir de meados de 1960 e início dos anos 1970, como resposta ao crescimento do sentimento de que o desenvolvimento científico e tecnológico não possuía uma relação linear com o bem-estar social (Nascimento; Linsingen, 2006).

Educar, numa perspectiva CTS é, fundamentalmente, possibilitar uma formação para maior inserção social das pessoas no sentido de se tornarem aptas a participar dos processos de tomadas de decisões conscientes e negociadas em assuntos que envolvam ciência e tecnologia. Em outras palavras, é favorecer um ensino de/ sobre ciência e tecnologia que vise à formação de indivíduos com a perspectiva de se tornarem cômicos de seus papéis como participantes ativos da transformação da sociedade em que vivem (LINSINGEN, 2007: 13).

Nesse sentido, é importante explorar assuntos que muitas vezes estão fora do currículo tradicional, o que está relacionado com a crítica de Michael Apple (1999). Segundo esse autor, o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos que, de algum modo, aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Pelo contrário, é sempre resultado da seleção de alguém, da visão de um grupo acerca do que seja conhecimento legítimo, ou seja, o currículo “é produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo” (Apple, 1999: 59).

Partindo de que a construção curricular do ESG se deu principalmente pelos portugueses (colonizador do Timor-Leste no início do século XVI até 1975), consideramos que o plano curricular do Timor-Leste se configura como uma adaptação do modelo de currículo português, composto por aspectos usados em sociedades ocidentalizadas, e que muitas vezes não reflete sobre questões da realidade timorense. Dessa forma, as perguntas norteadoras dessa pesquisa são: Quais os sentidos construídos pelos estudantes de Biologia da Universidade Nacional Timor-Lorosa’e (UNTL) sobre as interações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS)? Como essa temática é trabalhada no contexto da formação de professores de Biologia desta universidade?

Atualmente a maioria dos docentes que atuam no ensino de Biologia em Timor-Leste foram formados no período em que o país estava sob domínio da Indonésia, só conhecendo os termos técnicos das disciplinas de Biologia em *bahasa indonésia* e não em português. Por essa razão, o Timor-Leste enfrenta um grande desafio, a formação de professores para o ensino de Biologia em Língua Portuguesa.

O Plano Curricular do ESG (2011) destaca que o Ministério da Educação de Timor-Leste deverá assegurar a todos os professores a oportunidade de seguir uma formação adequada para poderem elevar a qualidade do seu desempenho profissional, de modo, a garantir uma oferta formativa de base sólida nas áreas de “Ciências e Tecnologias” e “Ciências Sociais e Humanidades”. Dessa forma, o Plano do Ministério da Educação (2013-2017), enfatiza que a formação de professores para atuarem nessas duas áreas é uma ação vista como primordial para o desenvolvimento do país.

Diante desse cenário, esse trabalho tem como objetivo analisar como o enfoque CTS está sendo abordado na formação dos professores de Biologia.

## Tecendo a pesquisa

Realizamos entrevistas com seis estudantes do curso de Biologia – Licenciatura, da Universidade Nacional Timor-Lorosa (UNTL). Os alunos cursavam o quinto semestre, fator importante, pois os discentes já possuíam uma trajetória neste curso.

As questões das entrevistas giraram em torno de dois eixos:

- Sentidos sobre CTS;
- O enfoque CTS na formação de professores de Biologia.

Esses eixos nortearam o roteiro da entrevista que foi gravada em áudio e transcrita. Adotamos uma organização flexível que possibilitou elaborar outros questionamentos a partir das respostas dos entrevistados. Para garantir o anonimato e a privacidade dos sujeitos, os alunos foram denominados em: A1, A2, A3, A4, A5 e A6. Entre os dois eixos norteadores, focamos nesse artigo, enunciados que nos ajudam a compreender o modo como as interações entre Ciência Tecnologia e Sociedade vêm sendo desenvolvido na formação de professores de Biologia da UNTL.

## Referencial teórico e metodológico

Utilizamos como referencial teórico e metodológico a Análise de Discurso (AD) da linha francesa, que tem aportes na obra de Michel Pêcheux e desdobramentos no Brasil, através dos trabalhos de Eni Orlandi. Além desse, para entender o campo CTS, utilizamos os estudos de nosso grupo - DICITE - que têm contribuído para uma discussão sobre educação CTS numa perspectiva discursiva. (LINSINGEN; CASSIANI, 2011).

Na perspectiva da AD, o discurso se dá na inter-relação entre interlocutores (rompe com o modelo emissor-receptor). Ao citarmos o termo “discurso”, nos referimos ao efeito de sentidos entre interlocutores (PÊCHEUX, 2006).

Nessa perspectiva, o discurso é um processo contínuo, que não se esgota em uma situação particular. Algumas coisas foram ditas antes e outras serão ditas depois. O que temos, são sempre “pedaços”, “trajetos”, estados do processo discursivo (ORLANDI, 2008, p.14).

Buscando construir um dispositivo analítico para essa pesquisa, mobilizamos as condições de produção em jogo sobre os discursos sobre CTS. As condições de produção podem ser consideradas em um sentido amplo que incluem o contexto sócio-histórico e ideológico e as condições de produção em um sentido mais estrito que corresponde às circunstâncias de enunciação (ORLANDI, 2012).

Para essa autora, as condições de produção compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Dessa forma, a memória também faz parte das condições de produção do discurso, no sentido de que as “aciona” e as faz valer.

Em relação às condições de produção estrita, consideramos nessa pesquisa, os alunos do curso de Biologia da Faculdade de Educação, Artes e Humanidades (FEAH/UNTL), assim como, o local da entrevista, o roteiro e os objetivos. Na perspectiva da AD, esses aspectos são analisados e amparados pelo contexto sócio histórico e ideológico.

Ao nos apoiarmos no referencial teórico e metodológico da AD, Orlandi (2012, p.67), enfatiza que essa análise demanda um ir-e-vir constante entre teoria, consulta ao corpus e análise. No campo CTS, novos aportes teóricos latino-americanos, realizados pelo grupo Modernidade/ Colonialidade (CASTRO-GÓMEZ; GROSFOGUEL, 2007), apresentam perspectivas instigantes para a análise discursiva das relações de subordinação/subalternidade das relações de poder globais e regionais que se insinuam no ensino de ciências e tecnologia e que acabam por favorecer a reprodução das relações de dependência, seja por meio do silenciamento das culturas e especificidades locais e regionais, ou por meios mais explícitos de relações de poder. (p. 166).

## Resultados e discussão

Ao questionarmos os alunos sobre o que eles entendem sobre as interação CTS no ensino de Biologia, o aluno 4 enfatiza a importância do ensino de ciências está relacionado a realidade do aluno.

Através da ciência que eu aprendo e a tecnologia ajudam a contribuir, principalmente na minha área de Biologia, a **contribuir no meu conhecimento a realidade, da comunidade em que convive**, principalmente no país de Timor-Leste. [...] não basta o aluno conhece os conteúdos das ciências, mas o que interessa é que **eles conhecem os conteúdos e ligam diretamente com a sua vida, seu cotidianos**, o quê que a ciência fornece na sua vida e o quê que a tecnologia faz em sua vida. Será que eles conhecem a ciência na sua via diária? (A4).

Amorin (1995), a partir dos resultados da sua pesquisa de mestrado, destaca que os elementos da Ciência e Tecnologia (C&T) que não são contextualizados em uma sociedade específica, geralmente não levam a um desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos frente aos diferentes papéis da C&T, a fim de lhes garantir tomadas de decisão mais conscientes.

Autores como Cassiani e Linsingen (2009) e Cassiani, Linsingen e Lunardi (2012) enfatizam a importância de temas gerados principalmente em função das situações vividas pelas pessoas na sua comunidade façam sentido no âmbito das relações CTS, ou seja, que possam ser tratados e problematizados em seus aspectos políticos, econômicos, sociais, científicos.

Segundo Linsingen (2007), a renovação educativa proposta pela perspectiva CTS pode ser favorecida por uma mudança de olhar, de educadores e de educandos. Assim, o ensino de ciências e tecnologia deixa de ser focado em conteúdos distantes e fragmentados, baseados em conhecimentos científicos supostamente neutros e autônomos, e passa a ser focado em situações vividas pelos educandos em seu cotidiano.

No enunciado do aluno 2 a seguir, é destacado a aplicação dos estudos CTS na sociedade.

[...] explica sobre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente, fala sobre, aprende ciência, e depois, através de ciência, **para aplicar na sociedade**, e depois, através de prática para aprofundar os conhecimentos, depois quando conhecer através de prática, **para aplicar na sociedade** (A2).

A expressão “aplicar na sociedade” mencionada pelo aluno 2, merece algumas reflexões. Consideramos que o ensino de Ciência e Tecnologia (C&T) esteja contextualizado com a realidade local e não que seja aplicada posteriormente a sociedade. Como se primeiro apreendemos a ciência e tecnologia na universidade e depois aplicamos esse conhecimento. Enfatizamos a importância de pensar a Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) inter-relacionadas e indissociável.

Nessa perspectiva, interpretamos que o enunciado do aluno 2 aproxima-se de um modelo linear de progresso. Segundo Auler e Delizoicov (2006) esse modelo linear de progresso consiste em o desenvolvimento científico que gera desenvolvimento tecnológico, por sua vez, o desenvolvimento social (bem-estar social).

Partindo do enfoque CTS, torna-se importante deslocar o imaginário de ciência e tecnologia, que coloca a primeira como neutra e potencialmente salvadora e a segunda como autônoma e determinante em termos sociais para uma visão menos linear de progresso e desenvolvimento científico e tecnológico (Cassiani & Barbosa, 2013).

Conforme Linsingen e Cassiani (2010), a partir desse enfoque teórico (estudos CTS) é possível produzir deslocamentos sobre o ensino de C&T, o qual tradicionalmente silencia a participação das

pessoas no processo de decisão e produção de conhecimentos tecnológicos e científicos, produzindo sentidos da ciência, como algo neutro e determinista.

Nessa direção, destacamos a necessidade do ensino de Biologia em Timor-Leste incluir os estudos referentes às consequências sociais e culturais do desenvolvimento científico e tecnológico, estabelecendo as relações entre desenvolvimento, progresso social e melhoria da qualidade de vida.

Em relação aos modos como o enfoque CTS vêm sendo desenvolvidos na formação de professor de Biologia, os alunos citam algumas atividades, como:

- A realização de Conferências (I Conferência Científica: A produção de conhecimento científico no Timor-Leste, realizado em 2014; I e II Simpósio de Educação, realizado nos anos de 2014 e 2015, respectivamente);
- Seminários;
- Práticas (visitar distritos como o objetivo de dividir experiências com a sociedade);
- Utilização dos manuais escolares.

Segundo o aluno 2, a realização de conferência, seminário, e simpósio se configuram como meios que permitem explicar o que é ciência para a sociedade.

Através de simpósio, todos os colegas que participaram, através de apresentação, então cada pessoa que entende que **nós explicamos no simpósio ou em seminário, então depois que sai do evento, eles saem para aplicar na sociedade, ou família** (A2).

Conforme o enunciado acima, os eventos organizados na UNTL se constituem como excelentes espaços para discutir as interações entre CTS. Essas discussões são impulsionadas principalmente com a criação do Grupo de Trabalho (GT) Educação científica e Tecnológica<sup>1</sup> que foi realizado nas duas edições do Simpósio de Educação<sup>2</sup> (2014 e 2015). Nesse grupo temático, foi reunido trabalhos de pesquisadores brasileiros e timorenses.

Cassiani e Barbosa (2013), ao buscarem compreender os sentidos atribuídos pelos professores de Biologia do Timor-Leste sobre C&T, perceberam que esses docentes apresentam uma formação discursiva pautada principalmente em suas experiências, conhecimentos e expectativas, construídos ao longo de sua vida profissional e pessoal. Assim, para compreender as interações CTS não podemos nos distanciar do contexto sociocultural, político e econômico.

O aluno 6 destaca as ações realizadas junto com a comunidade, como uma atividade relacionada aos estudos CTS.

Aprende a ciência aqui, depois disso, eu vou [...] dar uma técnica para os alunos, depois os alunos dar para a sociedade, as comunidades, **para adaptar essas ciências** (A6).

Percebe-se na fala do aluno 6, a ideia de adaptar a ciência as comunidades. Partindo de que os sujeitos produzem sentidos atrelados às condições de produção que estabelecem relações com a memória e a formação discursiva, percebemos que os sentidos atribuídos as interações CTS, podem estar relacionados às atividades desenvolvidas durante a sua formação inicial em Biologia.

---

<sup>1</sup> Grupo de trabalho organizado pelos membros do GEECITE, ligados pelo Projeto Pró-Mobilidade da CAPES, com a coordenação de Gaspar Varela e Suely Cunha da parte timorense, além de Suzani Cassiani e Patrícia Giralda da parte brasileira.

<sup>2</sup> Evento organizado em parceria com o Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa (PQLP/CAPES).

Conforme Orlandi (2012,) todo discurso se delinea na relação com outros dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória. Assim, enfatizamos que os sentidos atribuídos em um enunciado devem-se às distintas condições de produção.

Um condicionante importante na produção dos discursos sobre CTS é o fato de todos os participantes dessa pesquisa estarem imersos no Grupo Ensino de Ciências e Tecnologia na Educação (GEECITE) da UNTL. Segundo Linsingen *et al.* (2014), as discussões nesse grupo são permeadas por reflexões epistemológicas da C&T e por Estudos Sociais da Ciência e da Tecnologia (ESCT) latino-americano, além da sociologia da tecnologia como âmbito privilegiado de produção de sentidos sobre as profundas imbricações socioculturais. Dessa forma, o GEECITE se tornou um excelente espaço para se estudar e discutir no contexto timorense propostas pedagógicas pautadas na Educação CTS.

Em relação às atividades desenvolvidas na formação dos futuros professores de Biologia, percebe-se por meio das entrevistas, críticas a algumas ações. Isso pode ser evidenciado na fala do aluno 5: “o professor ensina sobre os métodos que esta escrito, mas ele não liga como que a sociedade enfrenta” (A5).

Assim como o aluno 5, percebemos também críticas relacionadas ao uso dos manuais escolares, como podemos evidenciar na fala do aluno 4.

Aqui em timor, muitas vezes os professores de **ciências utilizam o manual para ensinar os alunos e dependem desse manuais mesmo**, mas eu acho, para o futuro, nós somos os futuros professores, tem de mudar esses métodos, esses sistema de educação (A4).

Concordamos com o aluno 4, em relação o ensino de Biologia ser desenvolvido para além dos manuais. Isso fica ainda mais alarmante, ao sabermos que a construção dos manuais se deu principalmente pela cooperação portuguesa e brasileira, tendo pouca participação dos timorenses.

Segundo Ramos e Teles (2012), na reforma do currículo realizada pelos portugueses, o ministro da educação de Timor-Leste tinha considerado que a reestruturação do plano curricular, assim como a elaboração dos programas das disciplinas, dos manuais para os alunos e dos guias para os professores deveriam ser em articulação com professores timorenses. No entanto, fatores como a carência de meio de comunicação, a falta de conhecimento na área específica e de Língua Portuguesa e a dificuldade do ministério timorense efetivar a constituição das equipes homólogas, fizeram com que essas equipes de professores timorenses não fossem constituídas.

Mesmo diante desse cenário, os manuais para os alunos e os guias para os professores foram elaborados pelos professores portugueses e entregues ao Ministério de Educação em Timor-Leste. Consideramos que a forma como foi implementada esses documentos nas escolas se deu em um movimento de cima para baixo, tornando os professores timorenses passivos nesse processo de construção curricular. Entretanto, ressaltamos que num país com tantas demandas, em que os livros são tão escassos, pensar em *jogar fora o bebê junto com a água do banho*, seria muito desanimador.

No Plano Curricular do ESG, publicado em 2011, percebemos uma grande ênfase a utilização desses manuais. De acordo com esse documento, o governo precisa dar a devida importância à elaboração de manuais escolares para alunos e guias didáticos para os professores, mostrando empenho em procurar fontes de financiamento para a sua publicação e meios adequados para a sua distribuição.

Além dessas atividades, os resultados dessa pesquisa apontam que os alunos ao pronunciarem sobre CTS, destacam a dimensão ambiental, como podemos verificar nos enunciados a seguir:

Explica sobre **ciência, tecnologia, sociedade e ambiente**, fala sobre, aprende ciência, e depois, através de ciência, para aplicar na sociedade (A2).

É como uma **área que liga com o ambiente**, então precisa ligar para a sociedade, conhecer sobre ciência e tecnologia (A5).

Entendemos que são vários interdiscursos que podem participar na construção dos dizeres desses alunos (A2 e A5), quando são estimulados a pronunciarem sobre CTS: a) a presença de uma disciplina de Educação Ambiental no currículo de Biologia da UNTL; b) Docente que ministra essa disciplina planeja atividades trazendo o enfoque CTS; c) Trabalhos acadêmicos produzidos por teóricos que adotam a terminologia CTSA.

Em relação aos trabalhos que adotam a terminologia CTSA. Segundo Vilches, Gil-Pérez e Praia (2011), nos últimos anos vêm aumentando a aproximação entre o movimento CTS e Educação ambiental. Segundo esses autores as origens do movimento CTSA estão ligadas, entre outros, às investigações de Rachel Carson (1980) em torno dos efeitos nocivos do DDT sobre os seres humanos e ao impacto do seu livro "*Primavera silenciosa*" sobre grupos de cidadãos e educadores. Dessa forma, a incorporação da letra "A" de Ambiente para a expressão CTS, responde ao anseio de dar uma maior ênfase às consequências ambientais dos desenvolvimentos científicos.

No entanto, conforme esses autores, para alguns teóricos, essa incorporação é desnecessária, uma vez que estas consequências ambientais formam uma parte essencial das relações CTS.

Nesse sentido, em outras pesquisas sobre a educação em Timor-Leste (CASSIANI & LINSINGEN, 2015), temos visto a inclusão de CTSA em manuais didáticos de ciências do pré-secundário do novo currículo proposto pela cooperação portuguesa, inscrita no final de cada capítulo, numa posição não muito valorizada. Não há a devida problematização que requer esse tipo de abordagem, sem temas cotidianos locais, sendo colocados apenas: instruções de como fazer um relatório de laboratório; como fazer uma pesquisa de campo sobre biodiversidade; atividades de laboratório ou experimentais; ilustrações descontextualizadas, como uma estação de tratamento de água; experimentação (água, lente de aumento, tensão superficial), entre outras.

Acreditamos que, conhecer os textos e os discursos que podem estar constituindo os sentidos sobre CTS no curso de Licenciatura em Biologia da UNTL, nos possibilita compreender alguns aspectos das condições de produção ampla e repensar a formação inicial de professores de ciências e o uso do material didático.

## **Considerações Finais**

A partir desses resultados, consideramos importante elaborar alguns caminhos para uma proposta pedagógica progressista, crítica, pensando na formação de professores timorenses sintonizados com a realidade sociocultural.

Sugerimos a necessidade do currículo de formação de professores de Biologia em Timor-Leste incluir os estudos CTS, de forma que o ensino de C&T aponte às consequências sociais e culturais do desenvolvimento científico e tecnológico, estabelecendo as relações entre desenvolvimento da C&T, progresso social e melhoria da qualidade de vida.

É fundamental avançar no entendimento da transnacionalização do currículo, que traz conhecimentos de um outro povo com outra cultura, imprimindo conhecimentos ditos "universais" que parecem neutros, ahistóricos, higienizados e que não permite o diálogo de saberes.

A criação de espaços pedagógicos que permita os professores e alunos timorenses refletirem e discutirem o movimento de transnacionalização curricular pode se constituir como uma saída para que os sujeitos envolvidos percebam esse movimento como uma forma de colonialidade do saber/poder ( a reprodução dos modelos que vem dos países "centrais").

Mignolo propõe no livro "Histórias locais/Projetos globais" (2003) um exercício de descolonização intelectual que redefine e re-significa nossos horizontes políticos e epistemológicos como intelectuais e como sujeitos históricos.

Nessa perspectiva, esse autor cita o conceito de epistemologias de fronteira (pensamento liminar ou pensamento de fronteira) que abre espaço para o reconhecimento da diferença colonial, para a emergência de vozes, línguas, culturas, significados e histórias. Trazendo à tona a polifonia, a pluralidade de possibilidades do conhecer, nenhuma tendo necessidade de eliminar a outra para se afirmar. O pensamento liminar ou de fronteira constrói-se no diálogo com os saberes hegemônicos e desenvolve-se nas fissuras da colonialidade, a partir de saberes que foram subalternizados nos processos imperiais coloniais (MIGNOLO, 2003).

Nesse sentido, consideramos a necessidade dos estudos pós-coloniais, da descolonização do saber e as epistemologias do sul para buscar romper com a rigidez de fronteiras epistêmicas e territoriais estabelecidas e controladas pela colonialidade do poder.

## Referências

- AMORIM, A. C. O. *Ensino de Biologia e as Relações entre Ciência/Tecnologia/ Sociedade: o que dizem os professores e o currículo do Ensino Médio?* Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.
- APPLE, M. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.) *Currículo, cultura e sociedade*. Tradução de Maria Aparecida Baptista, 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- AULER, D.; DELIZOICOV, D. Ciência-Tecnologia-Sociedade: relações estabelecidas por professores de ciências. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*. Vol. 5, nº. 2, 2006.
- CASSIANI, S. & LINSINGEN, I. *Discursos da Ciência e da Tecnologia na Educação timorense*. II Simpósio de Estudos do Discurso e Sociedade – Sociedades em Movimento, Universidade de Coimbra, 2015.
- CASSIANI, S.; LINSINGEN, I.; LUNARDI, G. Enfocando a Formação de Professores de Ciências no Timor-Leste. *ALEXANDRIA: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, v. 5, p. 189-208, 2012.
- CASSIANI, S.; LINSINGEN, I. Formação inicial de professores de Ciências: perspectiva discursiva na educação CTS. *Educar*, Curitiba: Editora da UFPR, n. 34, p. 127-147, 2009.
- CASSIANI, S.; BARBOSA, A. T. *Análise de discurso: sentidos produzidos por um professor timorense a respeito da Ciência e Tecnologia*. In: [V Simpósio Nacional de Tecnologia e Sociedade](#) – V Tec Soc. Curitiba – PR, 2013.
- CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. Prólogo: Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (coords.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.
- LINSINGEN, I. Perspectiva educacional CTS: aspectos de um campo em consolidação na América Latina. *Ciência & Ensino* (UNICAMP), v. 1, p. 01-16, 2007.
- LINSINGEN, I.; CASSIANI, S. Educação CTS em perspectiva discursiva: contribuições dos estudos sociais da Ciência e da Tecnologia. *Redes*, vol. 16, nº. 31, Buenos Aires, diciembre de 2010, pp. 163-182. Acesso em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90721346008>
- LINSINGEN, I.; VARELA, G.; CASSIANI, S.; CUNHA, F. S. Educação CTS em Timor-Leste: Possibilidades e Desafios. *Revista Científica Multidisciplinar da Sociedade Timorense*. v. especial, n.1, pp. 51-51, 2014.
- NASCIMENTO, T. G.; LINSINGEN, I. Articulações entre o enfoque CTS e a pedagogia de Paulo Freire como base para o ensino de ciências. *Convergência: Revista de Ciencias Sociales*, año 13, n. 42, set./dez. 2006.

- ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 10. ed. Campinas: Pontes, 2012.
- PÊCHEUX, M. *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 4ª ed. 2006.
- RAMOS, A. M.; TELES, F. *Memória das políticas educativas em Timor-Leste: A consolidação de um sistema (2007-2012)*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2012.
- VILCHES, A.; GIL-PÉREZ, D.; PRAIA, J. *De CTS a CTSA: educação por um futuro sustentável*. In: SANTOS, W.L.P. dos; AULER, D. (Orgs.). *CTS e educação científica: desafios, tendências e resultados de pesquisa*. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2011. p.161-184.
- República Democrática de Timor-Leste. *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral*. Ministério da Educação, 2011. Disponível em: [file:///C:/Users/Brazil/Desktop/PlanoCurricular\\_V2.pdf](file:///C:/Users/Brazil/Desktop/PlanoCurricular_V2.pdf). Acesso em: 20 de fev. 2015.
- República Democrática de Timor-Leste. *Plano do ministério da educação 2013-2017*. Ministério da Educação, 2012. Disponível em: [http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Timor-Leste/TimorLeste\\_Ministerio\\_da\\_Educacao\\_Plano\\_2013-2017.pdf](http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Timor-Leste/TimorLeste_Ministerio_da_Educacao_Plano_2013-2017.pdf). Acesso em: 20 de fev. 2015.
- RAMOS, A. M.; TELES, F. *Memória das políticas educativas em Timor-Leste: A consolidação de um sistema (2007-2012)*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2012.

# ANÁLISE COMPARATIVA SOBRE A POTENCIALIDADE DA NICOTINA ENCONTRADA EM CIGARRO LA-LIGHTS E TABACO (*Nicotina tabacum* L.) CULTIVADO

Inês do Carmo  
Celina Maria Godinho

## Introdução

Tabaco é o nome comum das plantas do gênero *Nicotiana*, pertencente à família das Solanaceae, em particular a espécie botânica *Nicotiana tabacum*. É desta planta que se extrai a substância chamada nicotina. Entretanto, antigamente o tabaco era uma erva que o ser humano apenas utilizava para consumo.

A nicotina é uma amina terciária consistindo em uma piridina e um anel pirrolidina (BENOWITZ, 1996). É um alcaloide líquido natural. É uma base volátil, incolor ( $pK_a = 8,5$ ) que se torna marrom e adquire o odor do tabaco na exposição ao ar tendo meia-vida de aproximadamente duas horas (GOODMAN & GILAMN, 2005). A estrutura e fórmula da nicotina é  $C_{10}H_{14}N_2$ , o peso da molécula é de 1,6223 mols, e o nome químico é 3 - (2 -N-metilpirolidil) piridina (STRECHER, 1968).

Atualmente, o tabaco é cultivado em todas as partes do mundo, sendo responsável por uma enorme atividade econômica que envolve milhões de dólares. Apesar do grande malefício que provoca à sociedade, o tabaco é uma das drogas mais consumidas mundialmente.

Financeiramente, a perda que o tabagismo gera na economia mundial é de 200 bilhões de dólares por ano, o que equivale a, aproximadamente 500 bilhões de reais. Este valor é calculado pelo Banco Mundial e diz respeito à soma de vários fatores como tratamento das doenças relacionadas ao tabaco, mortes de pessoas em idade produtiva, maior índice de aposentadorias precoces, aumento no índice de faltas ao trabalho e menor rendimento produtivo. (BANCO MUNDIAL, 1999).

Originalmente o tabaco era apenas encontrado na América e foi trazido para a Europa pelos espanhóis no início do século XVI, quando se veio a tornar muito popular. A planta ganhou o nome de *Nicotiana* após Jean Nicot, um embaixador francês, que em 1560, exaltou em público a virtude do tabaco como agente curativo contra enxaquecas (SILVA, 2004).

Em Timor-Leste há várias plantas, de inferiores até as superiores, incluindo as plantas de tabaco. Nossos ancestrais já conheciam diversos usos para o tabaco, como para fumar e fazer o *sonque* e também para uso medicinal para curar picadas de insetos. A maneira de fumar era embrulhar o tabaco com as cascas do milho ou papel, e o *sonque* do tabaco era acompanhado pelo condimento *masca*, ou seja, para mascar precisa misturar uma folha de betel ou fruta de betel, uma fatia areca, uma ou duas pitadas de cal, e mastigar até ficar encarnada (*mama malus*).

O consumo de tabaco em Timor-Leste se dá em qualquer lugar, no interior de transportes coletivos, na estrada e no trabalho. O tabaco também é utilizado em festas tradicionais, na abertura da festa “*mama malus*”, para os convidados que participam pela primeira vez. Nesta cerimônia, todos os participantes devem comer *mama malus* antes do início da festa, por isso esta parte chama-se *lok bua Malus*.

O tabaco em Timor-Leste origina-se diretamente da folha do tabaco e não se faz um processo no laboratório, bem como não se utiliza filtro, e também o *sonque* é utilizado diretamente da folha fresca e folha fermentada ou seca.

O tabaco é o produto resultante do tratamento das folhas de um arbusto pertencente à família das solanáceas (Simões, 2005), com um a dois metros e meio de altura, designada por *nicotina tabacum L.* Morfologicamente o tabaco tem forma de raiz, caule, folha flor e semente.

As folhas frescas do tabaco contêm entre 85% e 90% de água e as secas entre 8% e 14%, sendo o resto formado por 3,6% de substâncias nitrogenadas, 4,5% de lípidios, 20,7% de cinzas, uma quantidade variável de sais de cálcio, potássio e magnésio e, por fim, entre 0,68% a 4,8% de nicotina (CAIXINHAS, 1991).

O número de folhas, a textura e a forma são determinados pela variedade das plantas, das condições do meio ambiente e das práticas culturais adotadas (FILHO, 1968). Qual é a qualidade do tabaco? A qualidade dependerá do tratamento em relação ao cultivo do tabaco e da maneira que as pessoas cultivam essa planta em Timor-Leste.

A Organização Internacional de Estandarização (ISO) é quem determina as normas para a produção do cigarro no mundo, estabelecendo um método para determinar um padrão. Componente sólido é deixado sobre a seção do filtro da nicotina, como já foi instituído em PP. 81/1999. A Standarização Nacional da Indonésia (SNI) do cigarro de L.A. Lights é: 1,5 mg de nicotina e 20 mg de alcatrão.

A indústria de cigarro L.A. Lights chama-se PT Djarum, e fica localizada em Kudus, Java Central. A fabricação de cigarros é feita a partir de folhas secas de tabaco, embrulhado com papel e substâncias aromáticas, obtidos a partir das plantas do tabaco. O cigarro é um cilindro com comprimento de 70-120 mm e 10 mm de diâmetro (ANONYMOUS 1,2011).

PT Djarum produz as seguintes variedades de cigarro: Djarum Super, Djarum Seper CS, Djarum L.A-Lights e Djarum L.A-lights Mentolho. Esta indústria distribui seus produtos em Timor-Leste como material de comércio (ANONYMOUS 1,2011).

O tabaco pode ser usado de diversas maneiras de acordo com sua forma de apresentação: inalado através do cigarro, charuto, cigarro de palha, aspirado, conhecido como rapé ou mascado em forma de fumo-de-rolô; porém sob todas as formas ele é maléfico à saúde. Há tipos de uso que minimizam os danos, como os cigarros com mentol, filtros especiais, cigarros com baixos teores de nicotina como o *light* e *extra light*, porém os mesmos têm uma composição semelhante, não havendo, portanto, cigarros saudáveis ou cachimbos e charutos que não façam mal à saúde.

Diante disso, tanto o chefe do governo geral como o executivo, os ministérios, como o Ministério da Educação e o Ministério Saúde, assim como os locais públicos onde são prestados cuidados a saúde da população, incluindo as ambulâncias ou qualquer outro veículo que transporta pessoas doentes ficam responsáveis por emitir normas para proibir o consumo de tabaco nos edifícios públicos que gerem.

O Primeiro Ministro Dr. Rui de Araújo abre espaço para “*O Ministério da Educação, nos estabelecimentos públicos de ensino*” evitar que os alunos consumam tabaco, de forma que previna a dependência de tabaco e também das doenças (TIMOR-LESTE, SITE OFICIAL 2015),

O Primeiro Ministro Dr. Rui de Araújo também deu espaço para *O Ministério da Saúde nos estabelecimentos públicos onde sejam prestados cuidados de saúde, incluindo nas ambulâncias e veículos de transporte de doentes*” (TIMOR-LESTE; SITE OFICIAL 2015). O Ministério busca sensibilizar às pessoas, para poderem parar de consumir o tabaco. Outra parte, os condutores e os ambulantes, não podem fumar ao conduzir o veículo, dessa forma é possível evitar acidente.

De acordo com a proibição, o Chefe do Governo lança também medidas de sensibilização. O Ministério das Obras Públicas, Transportes e Comunicações cita: “deve promover campanhas de sensibilização contra o tabaco, incluindo ações de esclarecimento, para alertar sobre os perigos e malefícios do tabaco e apelar para que não se fume nos veículos de transporte coletivo de passageiros e nos táxis”. (TIMOR-LESTE; SITE OFICIAL 2015).

Em Timor-Leste, cresce o número de unidades de saúde que, conscientes de suas responsabilidades quanto à qualidade de vida de seus usuários, vem implementando programas de controle do tabagismo, esse partem da constatação de um número elevado de fumantes na população em Timor-Leste.

O tabagismo é o ato de se consumir cigarros ou outros produtos que contenham tabaco, cuja droga ou princípio ativo é a nicotina. Os fumantes são classificados em passivo e ativo, sendo que os ativos são os que praticam o tabagismo, regular e continuamente e os passivos são os que, apesar de não praticarem o tabagismo, frequentam ambientes poluídos com as substâncias da fumaça do cigarro.

O tabagismo se desenvolve a partir da dependência química à nicotina, ela é uma das 4.700 substâncias tóxicas presentes na fumaça do cigarro, mas que se encontra também em outras formas de uso do tabaco, como cachimbo, rapé, narguilé e cigarro eletrônico. E em Timor-Leste, utilizado embrulhado em casca do milho, antes de formar o cigarro eletrônico.

A nicotina tem uma variedade de efeitos no corpo humano e é tóxico para o tecido nervoso. Em princípio, a nicotina irá causar o estreitamento dos vasos sanguíneos rapidamente fazendo a pressão arterial sistólica e diastólica aumentarem, a frequência cardíaca aumenta rapidamente, tais como a contração forçada do coração, resultado da diminuição da assimilação de oxigênio pelo nosso corpo em função da fumaça inalada no processo, trazendo riscos para outros órgãos como o cérebro e condição do músculo cardíaco.

No colóquio, o Chefe do Governo afirmou que toda as pessoas tem o direito de fumar. No entanto, acrescentou, os fumadores devem respeitar os não fumadores. Porque o cigarro tem impacto negativo na saúde dos que não fumam, principalmente em lugares fechados, sejam edifícios públicos ou em casa. “Vou dar um exemplo. No caso em que, no lar, o pai é fumador, a mãe e os filhos sofrem o impacto do fumo do cigarro. Isto significa que essa opção individual vai afetar não só o próprio, mas também todo o agregado”, explicou Rui Maria de Araújo, salientando a “falta de lógica na atitude”. (TIMOR-LESTE; SITE OFICIAL 2015).

As consequências do consumo de tabaco para a saúde envolvem riscos de danos aos órgãos vitais do corpo do humano, como a hipertensão, cancro do pulmão, cancro cardiovascular, danos ao sistema nervoso, órgãos reprodutivos, cancro na boca. O cigarro também é muito prejudicial ao feto da mãe fumante.

O tabagismo tem sido considerado um problema de saúde publica mundial, mais de dez milhões de morte no mundo por doenças de tabaco. Torna-se, portanto, importante aprimorar formas de tratamento aos fumantes que queiram parar de fumar e busquem ajuda por não se sentirem capazes de consegui-lo sozinhos (ISMAEL, 2007). Uma vez que o tabagismo tem sido considerado um problema à saúde mundial, publica-se o resultado em uma alta morbimortalidade, e todos os estudos que possibilitam melhorar o atendimento aquele que quer parar de fumar são importantes.

Os programas de controle do tabagismo devem ser eminentemente educativos, atuando nos diversos segmentos da população, com o objetivo de conseguir em menor tempo demonstrar a população os riscos causados pelo consumo do tabaco, de forma que baixe a prevalência dos fumantes.

As causas principais que levam à iniciação do hábito de fumar nos jovens são sobretudo influências do ambiente, particularmente de amigos e de colegas, através da curiosidade, desejo de imitação e de afirmação social. Já a pessoa que mantém o vício é muitas vezes influenciada por diversos fatores, entre eles, destacou o estresse.

Os estabelecimentos comerciais deverão, igualmente, ser sensibilizados para esta questão, pelo Ministério do Comércio, Indústria e Ambiente, que deverá apelar para que estes não façam publicidade ao tabaco. Este ministério fica também responsável por desenvolver campanhas de sensibilização e ações de esclarecimento “sobre a necessidade de serem criados espaços livres de fumo nos restaurantes, bares, estabelecimentos comerciais, locais destinados ao jogo, ao desporto, ao lazer e nos estabelecimentos hoteleiros e empreendimentos turísticos” (TIMOR-LESTE, SITE OFICIAL 2015).

Não se nasce com o hábito de fumar, inquéritos realizados nos últimos anos vieram comprovar que em Portugal, como em outros países, o hábito de fumar é adquirido, via de regras, pelos 20 anos, e que a proporção de mulheres que fumam vem aumentando, em especial nos meios urbanos (SILVA; MESQUITA et al.,1991; 315).

Diante do exposto nessa introdução, este trabalho teve como objetivo saber a diferença de teor de nicotina entre o cigarro L.A-Lights e o tabaco cultivado.

## Metodologia de Pesquisa

A pesquisa foi realizada no laboratório de Biologia, Faculdade Educação, Artes e Humanidade, (FEAH/UNTL), entre os dias 17 e 19 de setembro de 2014. Para realizar o experimento e análise em laboratório, foram utilizadas amostras de cigarro L.A- Lights e de tabaco cultivado, ambas obtidas em mercado. A razão para a escolha se deu, pois este cigarro tem alta adesão pela população de Timor-Leste. As ferramentas e reagentes utilizados durante este processo estão descritos, respectivamente, nas Tabelas 1 e 2.

Tabela 1. Ferramentas utilizadas durante o experimento, com descrição do número de unidades utilizadas e suas respectivas funções

No	Ferramentas	Quantidade	Função
1	Balão Erlenmeyer 100ml	6	Utilizado em preparações de soluções químicas, devido ao formato afunilado de seu bico, que não deixa a solução respingar.
2	Balão de destilação	1	Para deixar a solução antes da titulação.
3	Gobelé ou Gobelet	2	Para medir a solução.
4	Water Baht	1	Deixar o experimento vaporizar a solução em água morna.
5	Mexa bar	2	Para misturar o reagente
6	Funil de vidro	1	Utilizado para transferir líquidos para outro lugar
7	Pipeta	6	Utilizadas para medir e transferir mínimas quantidades de líquidos com precisão.
8	Balança	1	Para medir a amostra ou outro reagente no estado sólido.
9	Almofariz	1	Para macerar a amostra.
10	Stative	1	Para pegar a bureta para medir a quantidade de líquido (%)
11	Papel de filtrado	1 box	Para filtrar a solução.
12	Bureta	1	Serve para determinar pequenos volumes de reagentes com precisão. Pode ser de vidro ou de polietileno.

Tabela 2. Reagentes utilizados para a realização das análises laboratoriais e suas respectivas funções.

Nº	Reagente	Função
1	HCL 20%	É uma solução aquosa ácido. Utilizado com reagente químico, é um dos ácidos que se ioniza completamente em solução aquosa.
2	Ether (Pa) 1 litro	Pode ser utilizada como solvente para a nicotina, óleos e outras substâncias para separação.
3	Água destilada 1 litro	É uma água quimicamente pura, isto é, purificada por destilação ou solvente de um modo a eliminar os sais dissolvidos e outros componentes.
4	Indicador Penofthalina	Utilizada em titulações ácido-base, sendo que sua coloração muda de incolor em meio ácido para cor-de-rosa em soluções básicas.
5	NaOH 10%:	Para utilizar a titulação, ou amplamente utilizado em reações químicas.

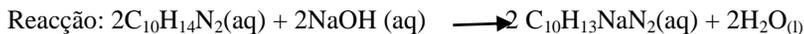
Os procedimentos do trabalho foram realizados nas seguintes etapas:

- Maceração dos cigarros dos cigarros L.A-Lights e tabaco cultivado, separadamente, até estado de grão ou pó.
- Adição de 2 g do material moído/pó (tabaco) em copo químico 100 ml e 4 ml de solução de HCl 20%, usando uma pipeta de medição. Mistura com a barra de agitação.
- Adição 40 ml de éter e bem fechado, agitação até ficar uniforme, enquanto pega na parte fechado e não salto maré.
- Repouso durante 24 horas até que o topo do éter esteja claro.
- Aquecimento em Water Bahts dentro de água morna durante 4 minutos até éter inferior 2 ml.
- Adição de 20 ml de água destilada.
- Filtragem de solução e entrada em novo erlenmeyer
- Transferência de 20 ml de solução em bolão (Labu Takar) 50 ml e adição de água destilada até a marca.
- Retirada de 20 ml de solução em Erlenmeyer 100 ml e adição de 4 ml de indicador penofthalina e depois titulação com NaOH 0,01N, é assim até a mudança de cor castanho-escuro para vermelho.
- este processo de titulação foi repetido por três vezes.

A análise volumétrica é um método clássico de análise quantitativa que tem a base na medição do volume de uma solução de concentração conhecida, que reage exibindo determinadas variações conforme resultado do que se está analisando. O processo de titulação é a solução de concentração conhecida e designa-se por titulação padrão ou titulante e a solução que se vai analisar chama-se solução a titular ou titulado (DOMINGUES; ABREU, 1998).

As fórmulas utilizadas neste trabalho foram:

#### De Normalidade



$$\% \text{ nicotina} = \frac{(N.V)\text{NaOH} \sim}{N \times \text{Amostra}} \times 100\%$$

$$\text{Mg Nicotina} = 1000 \times \% \text{ Nicotina}$$

#### Descrição

N = Normalidade do padrão de NaOH

V = Volume de NaOH

~ = Igualdade 1 ml de NaOH 0,01 = 1,6223 mg de nicotina.

Para deterinar o teor de nicotina no cigarro e no tabaco cultivado foi determinado através dos seguintes processos:

#### Determina ao teor de nicotina em cigarro L.A-Lights

Total de volume NaOH em cigarro L.A-Lights

$$= \frac{1,5+1,6+1,4}{3}$$

$$= \frac{4,5}{3}$$

$$= 1,5$$

#### Determina ao Normalidade Standarização

NS ao total de volume NaOH em cigarro L.A-Lights

NS. V. Naoh L.A= (N.V) NaOH

$$= (0,01. 20)$$

$$= 0,2 \text{ N}$$

*Determina ao teor da nicotina em cigarro L.A-Lights*

$$\begin{aligned}\% \text{ nicotina L.A} &= \frac{(N.V)NaOH \sim}{N \approx \times Amostra} \times 100\% \\ &= \frac{(0,2N.1,5)1,6223}{0,012} \times 100\% \\ &= \frac{(0,0002.0,0015)0,0016223}{0,000012} \times 100\% \\ &= \frac{0,000000049}{0,00002} \times 100\% \\ \% \text{ Nicotina L.A} &= 0.00245 \% \\ \text{Mg nicotina} &= \frac{0,00245}{100} \times 100 \\ &= 0,025 \text{ mg.}\end{aligned}$$

*Determina o teor de nicotina no tabaco cultivado*

$$\begin{aligned}\text{Total de volume NaOH no tabaco cultivado} &= \frac{9,7+9,6+9,8}{3} \\ &= \frac{29,1}{3} \\ &= 9,7 \text{ ml}\end{aligned}$$

*Determina à Normalidade Standarização*

$$\begin{aligned}\text{NS. V. NaOH Surya-12} &= (N.V) \text{ NaOH} \\ &= (0,01. 20) \\ &= 0,2 \text{ N}\end{aligned}$$

*Determina o teor da nicotina no tabaco cultivado*

$$\begin{aligned}\% \text{ Nicotina L.A} &= \frac{(N.V)NaOH \sim}{N \approx \times Amostra} \times 100\% \\ &= \frac{(0,2 \cdot 9,7)1,6223}{0,012} \times 100\% \\ &= \frac{(0,0002 \times 0,0097)0,0016223}{0,00001 \times 2} \times 100\% \\ &= \frac{0,000000031}{0,00002} \times 100\% \\ \% \text{ Nicotina} &= 0,16 \% \\ \text{Mg nicotina} &= \frac{0,16}{100} \times 1000 \\ &= 1,6 \text{ mg}\end{aligned}$$

## **Resultados**

Baseado nos resultados destes estudos de laboratório realizado no laboratório de Biologia na Faculdade de Educação, Artes e Humanidade identificou-se que os cigarros L.A-Lights e o tabaco cultivado comercializados contêm nicotina. A soma dos resultados de titulação dos três testes está apresentada na tabela 3.

Tabela 3. Resultado da titulação dos cigarros L.A-Lights e tabaco cultivado.

Testado	Amostra	Volume (Amostra)	Vol. NaOH 0,01N	Mg Nicotina	% da Nicotina
3x	6 g LA-Lights	60 ml	4,5 ml	0,0025 mg	0,025 %
3x	6 g Tabaco cultivado	60 ml	29,1 ml	0,016 g	1,6 %

No cigarro L.A a presença de nicotina foi baixa (0.0025 mg ou 0,025 %), porque se faz uma separação e análise no laboratório, o grande teor de nicotina foi vaporizada no ar antes da produção na fábrica. No tabaco cultivado a presença de nicotina foi de 0,016 mg (1,6% de nicotina). O processo de tratamento do tabaco foi armazenado até ser bem fermentada. Depois se faz o corte, até secar, e fazer o consumo diretamente.

Standardização no Governo Indonésio indica que o teor é 1,5 mg e o alcatrão ou tar (alcatrão) de nicotina é de 20 mg. E o governo de Timor-Leste ainda não publicou o padrão de Standardização de nicotina.

Quando há consumo de tabaco através do cigarro, a composição química é menor, comparado ao consumo do tabaco cultivado, já que não existe a filtragem dos seus componentes químicos.

Concluímos neste trabalho, baseados na standardização publicada pelo governo de Indonésio, que o teor da nicotina é 1.5 mg e alcatrão 20 mg, dessa forma, a produção do cigarro não pode apresentar teor mais alto do que o padrão estabelecido. Timor-Leste, porém, ainda não publicou o padrão de estandarização da nicotina.

Os resultado demonstram que ao comparar o cigarro L.A.Lights (0.0025 mg de nicotina) e o tabaco cultivado (1,6% de nicotina), o tabaco cultivado apresenta um elevado teor de nicotina.

Quando há consumo do tabaco através do cigarro, a composição química é menor, comparado ao consumo do tabaco cultivado, já que não existe a filtragem dos seus componentes químicos e não há separação em laboratório.

## Referências

- BENOWITZ, N. L., (1996). *Pharmacology of nicotine: Addiction and therapeutics*. Annual Review of Pharmacology and Toxicology (36): 597-613.
- BANCO MUNDIAL, (1999). *A epidemia do tabagismo*. In: Os governos e os aspectos econômicos do controle do tabaco. The Word Bank, agosto.
- CAIXINHAS, L. L. (1991). *Botânica Círculo de Leitores*. TOMO I. 3025ª ed. Editora: Printer Portuguesa, 3025ª ed., vol.01, 287p.
- CAHYONO, B. 1998. *Tembakau Budidaya dan Analisa Usaha Tani*. Kanisius, Yogyakarta.
- DOMINGUES, L.; ABREU, E. M. *Técnicas Laboratoriais de Química, Bloco II Ensino Secundário*. Segundo Edição, Rua do Paraíso Porto 1998.
- FILHO, J. R. (1968). *Cultura do Fumo*. Editora: Imprensa Universitária da Universidade Rural de Viçosa, Viçosa.
- GEONAWAN J. KIMIA, A. P. T. (1999). *Gamedia*. Jakarta.
- GOODMAN & GILAMN (2005). *Farmacologia e Bioquímica estadunidense*. New York.
- GOODMAN & GILAMN (1996). *As bases Farmacologia da terapêutica*. 9ª Ed. Rio de Janeiro, McGraw Hill.
- HANUM, C. (2008). *Teknik Budidaya Tanaman*. Departemen Pendidikan Nasional, Jakarta.

- SILVA D; AMPARO, G. F. et al., (1991). *Biologia vida e saúde*. 9<sup>o</sup> Ano de escolaridade; Porto Editorial, Porto.
- STECHEER, P.G. (1968). The Merk Indeks, anencyclopedia of chemicals and drugs.
- SETIAWAN A. *kala standaridisasi menyinggung ISU Rokok Opini dari Kompas.com*. Disponivel em: <http://edukasi.kompasiana.com/2011/02/02/kala-standardisasi-menyinggung-isu-rokok339118.htm> (27/10/2014; 10:24).
- TIMOR-LESTE SITE GOVERNO. *Medidas de controle de consumo de tabaco*. Disponivel em: <http://jornaldigital.com/noticias.php?noticias=431> (26/06/2015 16h45min).
- VALLE, L.B.S; OLIVEIRA-FILHO, R. M; DELUCIA, R; OGA, S (2007). *Farmacologia Integrada*. 3<sup>a</sup> edição, Rio de Janeiro: Editora Revinter.
- VULPINARI, O (2005). *Dkk, The Roul of Health Professionals in Tabacco Control*. World Health Organization.

# UMA ANÁLISE DO CONTEÚDO DE PRÁTICAS DE PRODUÇÃO ANIMAL E BIOTECNOLOGIA NO MATERIAL DIDÁTICO DE BIOLOGIA: A CONTEXTUALIZAÇÃO PARA O TIMOR-LESTE

Aprinisius Ony Castro Asten  
Inês do Carmo  
Mariana da Costa  
André Luís Franco da Rocha

## Introdução

De acordo com a visão mundial, os animais geralmente são utilizados para responder as necessidades humanas, como a alimentação, usos culturais e afetivos, criando condições específicas de produção e manejo desses animais, como o confinamento em fazendas e criadouros. Entretanto, esse modelo de criação animal só é benéfico às necessidades humanas gerando um grande stress animal. Nessa forma de criação, não há liberdade para os animais, sendo estes considerados coisas úteis e sem sentimentos (RAZERA; BOCCARDO; SILVA. 2007). Segundo o filósofo e jurista inglês Jeremy Bentham (1748 - 1832), o primeiro a expor a teoria do utilitarismo, este é: [...] *um tipo de ética normativa segundo a qual uma ação é moralmente correta se tende a promover a felicidade, e condenável se tende a produzir a infelicidade* (PAIXÃO, 2001 apud. RAZERA, BOCCARDO, SILVA, 2007. p. 3). Sendo a felicidade medida a partir do acumulo das coisas e da utilidade que elas possuem. É por isso que essa forma de pensamento e ação humana é antropocêntrica, porque o bem estar das pessoas é mais importante que o bem estar dos animais. Esse fato ocorre, pois a produção animal é baseada nas actividades econômicas, cujo objetivo é ganhar dinheiro e não criar uma condição confortável às criações (HAYWARD, 1998 apud. RAZERA; BOCCARDO; SILVA. 2007, p. 1).

Em Timor-Leste toda família precisa estar relacionada aos animais, devido as suas necessidades alimentares e culturais. Por isso, existem duas formas de produção animal, uma ligada à caça tradicional e outra à criação familiar. Ambas são distintas das formas de produção voltadas à economia industrial global. Historicamente os timorenses têm um modelo de produção animal que não aprisiona grandes criações, sendo os animais criados livremente no campo ou em pequenas criações familiares. Essa forma de produção é orientada pela lei *Tara Bando* reconhecida até hoje na Lei Ambiental Nacional de Timor-Leste (TIMOR-LESTE, 2012b). Lei esta que no passado foi formulada pelos Liurai<sup>1</sup> e Lia-Na'in<sup>2</sup> e que davam autorização para a caça e a redução do consumo de carne das criações. A lei *Tara Bando* se define por um processo que consiste em primeiramente realizar o *Fini*, ou estoque de sementes e posteriormente permitir um período de caça, momento pontual que ocorre a cada três anos. Depois de uma semana de caça, a carne e as sementes são distribuídas para as famílias, que não podem caçar.

Esse meio de produção ajuda o ecossistema a manter-se equilibrado, porque evita as atitudes das pessoas que exploram o ambiente a partir de suas necessidades monetárias individuais. O equilíbrio ambiental é alcançado porque no *Tara Bando* é exigido um tempo significativo entre cada período de caça, o que possibilita a reprodução e um equilíbrio das populações de animais. No que se refere às criações familiares, o *Tara Bando* regula o consumo de carne com o objetivo de aumentar a quantidade de animais domésticos para responder as necessidades alimentares e culturais futuras das famílias. Em

---

<sup>1</sup> Um líder político ou monarca da estrutura social presente ate o fim de Timor português.

<sup>2</sup> Um líder religioso e cultural responsável pela organização e resolução das necessidades do povo e da cultural.

Timor-Leste normalmente não se utiliza os animais para fins econômicos, mas para realizar trocas em situações sociais e culturais específicas como Barlaque<sup>3</sup>, o Fetosan<sup>4</sup>, Umame<sup>5</sup>, Uma Lulik<sup>6</sup>, dentre outras cerimônia culturais.

A partir desta explanação das distintas formas de produção animal postas sob a sociedade timorense, questionamos como tais relações de produção se apresentam ao ensino de ciências na rede pública de ensino de Timor-Leste. De acordo com o currículo oriundo da reestruturação curricular do ensino secundário geral em Timor leste, a partir da cooperação entre o Ministério da Educação, Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, Fundação Calouste Gulbenkian e a Universidade de Aveiro, financiados pelo fundo da língua portuguesa (TIMOR-LESTE, 2012a), o conteúdo que disserta sobre as relações de produção animal denomina-se “**Práticas de Produção Animal e Biotecnologia**”. Para a realização do processo de ensino-aprendizagem deste conteúdo, normalmente ministrado no nível do 11º ano do Secundário na disciplina de Biologia, os professores fazem uso de um manual de estudos, sendo este, o objeto de análise deste trabalho, pois, “[...] os livros didáticos constituem um recurso de fundamental importância, já que representam em muitos casos o único material de apoio didático disponível para alunos e professores. (VASCONCELLOS; SOUTO, 2003, p.93). Como normalmente ocorre na realidade de Timor-Leste, principalmente nas áreas rurais do país.

O conteúdo analisado é uma sub-unidade da unidade temática “5.3 Dinâmicas Biológicas e Produção Animal” apresentando-se posteriormente as subunidades “5.1 Mobilização de Nutrientes e Trocas Gasosas” e “5.2 Regulação e Crescimento”. Desta forma é na sub-unidade analisada que há a possibilidade de se abordar a relação entre os homens e os demais animais. A partir deste contexto, é nosso problema de pesquisa discutir se os conteúdos relacionados à produção animal e biotecnologia estão contextualizados à realidade de Timor-Leste. Uma cultura em que os animais são criados sempre próximos aos homens e suas famílias.

Por isso é preciso ficar claro que,

[...] há uma relação necessária entre o nível do conteúdo do livro e o nível da atual formação do leitor. Estes níveis envolvem a experiência intelectual do autor e do leitor. A compreensão do que se lê tem que ver com essa relação. Quando a distância entre aqueles níveis é demasiado grande, quanto um não tem nada que ver com o outro, todo esforço em busca da compreensão é inútil (Freire, 2001, 265-266).

Desta forma pensamos que o manual precisa levar em consideração o contexto real do leitor, que neste caso é o aluno do 11º ano do ensino secundário geral de Timor-Leste. Pois se o material pretende construir conhecimentos científicos junto ao aluno, é necessário ao processo de ensino-aprendizagem uma relação mais dialógica dos conteúdos científicos frente à realidade material e cultural do país (FREIRE, 2009). A partir desta necessidade nossos objetivos específicos são: Investigar se os conteúdos científicos analisados se articulam à realidade de Timor-Leste e qual a contribuição da linguagem presente no manual para a possibilidade de aprendizagem dos alunos timorenses.

---

<sup>3</sup> Cerimônia de apresentação das famílias pelo qual se reconhece a possibilidade de casamento a partir da troca de valores, como dinheiro, animais e bem de consumo.

<sup>4</sup> Título familiar da irmã(s) que se casou e que é responsável por garantir uma renda a sua família de origem.

<sup>5</sup> Título familiar do irmão(s) que é responsável pelas decisões estruturais e culturais da família.

<sup>6</sup> Casa sagrada de Timor Leste, ou seja, um lugar específico de armazenamento de objetos sagrados e espaço onde se realizam as actividades culturais de uma dada geração.

## Caminhos metodológicos

Como a realidade investigada é extremamente complexa, originada da ação educativa humana entre sujeitos em constante alternância como a realidade de Timor-Leste, focaremos a maior parte dos instrumentos de coleta em dados qualitativos, não por negarmos os dados quantitativos, mas por julgarmos que, ao priorizar a pesquisa qualitativa em fenômenos sociais, enfatiza-se uma maior possibilidade do surgimento de novas questões no decorrer do processo investigativo. Desta forma, este trabalho, a partir desta perspectiva de pesquisa, compreende o uso dos manuais em processos educativos como um complexo fenômeno social, cheio de interesses, ações e comportamentos entre os sujeitos que influenciam no processo de aprendizagem das ciências. É por isso que o interesse desta pesquisa está relacionado à qualidade científica dos conteúdos para o ensino e a aprendizagem da Biologia e a qualidade contextual do texto presente no manual para a construção do conhecimento significativo para os alunos.

A coleta dos dados foi feita a partir da observação do manual utilizado pelos alunos do 11º ano, no ensino secundário geral em Timor-Leste. Durante nossa análise buscamos com a leitura do manual avaliar e diferenciar a possibilidade pedagógica do conteúdo observado articulada à realidade de Timor-Leste.

A fim de analisar o manual no conteúdo proposto foi necessário criar critérios de avaliação, estes inspirados nos parâmetros de análise de Vasconcelos e Souto (2003). Os parâmetros estão organizados em quadros que concentram temas específicos. O primeiro quadro descreve sobre os conteúdos teóricos propostos no manual. Nele os parâmetros são determinantes para entendermos a qualidade do conteúdo analisado. O segundo quadro descreve sobre os recursos visuais presentes no manual, estando os parâmetros voltados a descrever sobre a qualidade das imagens presentes no material didático. O Terceiro quadro é voltado para a análise das dos exercícios e das atividades complementares. O ultimo quadro busca discutir sobre os recursos complementares como glossários, atlas e guias de experimentação.

Através desses quadros podemos compreender e analisar, de forma geral, como o manual se estrutura. E para tanto, cada parâmetro está subdividido em um gradiente de *Fraco* até *Excelente*. A qualidade “fraco” surge quando encontramos os conteúdos científicos de forma descontextualizada com a realidade de Timor-Leste, e o excelente quando há uma contextualização.

### A análise do conteúdo teórico no manual do aluno

Na análise da teoria procuramos construir critérios enfocados no conteúdo científico específico das Ciências Biológicas correlacionando-o com aspectos pedagógicos como: O grau de cognição a partir dos parâmetros 2, 3, 4 e 5, o estímulo à problematização a partir dos parâmetros 1 e 7, e o nível de contextualização do conhecimento a partir do parâmetro 6. Tais parâmetros são significativos, pois, *“Partimos do princípio de que as informações trabalhadas nos livros didáticos devem promover o contato do aluno com o conhecimento disponível, possibilitando a compreensão da realidade que o cerca”* (VASCONCELLOS; SOUTO, 2003, p. 96).

Parâmetro	Fraco	Regular	Bom	Excelente
1-Adequação à série		✓		
2-Clareza do texto		✓		
3-Nível de atualização			✓	
4-Grau de coerência entre as informações apresentadas (ausência de contradições)				✓
5-Definição clara	✓			
6-Adequação contextual	✓			
7-Induzem a interpretação incorreta?				Não

### **Adequação a série:**

Neste parâmetro buscamos avaliar se o manual analisado está de acordo com as orientações do currículo proposto pelo ministério da educação de Timor-Leste. Averiguando se o conteúdo analisado é adequado para o 11º ano.

Quanto a este parâmetro, avaliamos a qualidade como “**Regular**”. Tudo que está escrito no manual, quanto ao conteúdo científico, segue o currículo nacional, mas não são apontados no manual a metodologia de ensino proposta no currículo. Alguns conteúdos presentes no livro não estão contextualizados à realidade dos alunos que cursam o 11º ano do secundário. Pensamos que esse livro não responde muito bem às condições e as situações dos alunos, porque os contextos que estão escritos no manual não tem relação com a realidade de Timor-Leste. Por exemplo, os conteúdos, escritos na página 88, falam sobre o controle de higiene na aquíicultura, relatam um sistema de controle que é mais moderno que os sistemas de controle da aquíicultura de Timor-Leste. Entretanto não questionam se tais alunos nessa idade, já haviam visto uma atividade de aquíicultura.

### **Clareza do texto:**

Neste parâmetro avaliamos a clareza do português no manual para a compreensão dos alunos. Segundo a nossa análise, a clareza do texto presente no conteúdo proposto, é “**Regular**”. Podemos perceber no manual que há alguns conteúdos que não possuem explicação clara e profunda sobre o que está escrito. Como por exemplo, os conteúdos escritos na página 86 do manual:

Considera-se a ação do homem como agente que pode controlar a produção pecuária, numa perspectiva de conservação e de equilíbrio, introduzindo a reflexão sobre a importância de promover uma utilização sustentável dos recursos naturais.

Este subtema permite desenvolver atitudes cientificamente fundamentadas, que permitem valorizar as áreas de produção pecuária e pescas como saídas profissionais. Convida a refletir criticamente sobre a importância da biotecnologia animal, no sentido do desenvolvimento sustentável.

Nesse conteúdo não há explicação clara sobre a “*utilização sustentável dos recursos naturais*” e sobre a “*Importância da Biotecnologia animal, no sentido do desenvolvimento sustentável*”. A palavra “*Biotecnologia*” e “*Sustentável*” são conceitos que precisam ser melhor definidos, bem como a construção das frases segue uma estrutura de difícil compreensão por parte dos alunos que estão em processo de aprendizagem do português e das ciências naturais. Logo tais adequações seriam importantes para que os estudantes pudessem construir consideração e relações junto às práticas presentes em sua vida diária.

### **Nível de atualização:**

Nesse parâmetro avaliamos se os conteúdos científicos presentes no manual estão atualizados aos atuais resultados de pesquisas. Segundo a nossa análise a atualização do texto, é “**Boa**”, pois o conteúdo explicita os conhecimentos científicos propostos na era da globalização. A atualização se mostra através da explicitação das atuais biotecnologias para criar e tratar os animais com objetivo de melhorar a produção. Decidimos não qualificar este parâmetro como Excelente, pois este seria a única fonte de informação aos estudantes deste nível. Por isso, há uma grande dependência dos estudantes timorenses que por falta de referencias, não conseguem acompanhar os conhecimentos científicos posteriores a produção do manual.

### **Grau de coerência:**

Esse parâmetro avalia se os conteúdos se contradizem com a ciência e ou linguisticamente. Entretanto avaliamos que não houve incoerências nas informações apresentadas, por isso qualificamos como “**Excelente**”

### **Definição Clara:**

No parâmetro Definição Clara, avaliamos que o manual ainda é muito “**Fraco**” na explicação da maioria dos conteúdos científicos devido a sua difícil linguagem científica sem definições claras e profundas. Por exemplo, na página de 88 que fala sobre as pragas que atacam os animais.

## **2 Controlo de pragas e doenças**

Existem doenças que podem afetar rapidamente um grande número de animais. Muitas vezes chamamos **praga** ao conjunto de organismos indesejados que afetam, direta ou indiretamente, as atividades do homem, atacando os seus animais, causando doenças, ou invadindo e prejudicando os seus ecossistemas.

Quando se criam animais em cativeiro, em explorações pecuárias, ou em tanques de aquicultura, o risco de um animal doente contagiar os outros é muito grande, pois geralmente há um grande número de animais concentrados num local, como se mostra nos exemplos da **Figura 5.3.2**.

Nesse conteúdo não há explicações claras a respeito das pragas que atacam as criações dos homens de forma “*Direta*” e/ou “*Indireta*”. O que significa o termo “Indireta” no contexto do trecho analisado? Desta forma, se os professores e alunos só dependem desse manual para as aulas, o material não responde as necessidades pedagógicas. Logo, eles não vão compreender adequadamente os conhecimentos científicos. Este problema também gera um grande impacto sobre professores e alunos de áreas rurais, pois eles dependem muito desse manual, não havendo outras referências ou fontes de informações.

### **Adequação contextual:**

Esse parâmetro nos mostra se os conteúdos científicos no texto estão adequados à realidade dos alunos. De acordo com a nossa análise e discussão a adequação contextual, é “**regular**”, pois o autor demonstra preocupação em apresentar no manual o contexto de Timor-Leste. Entretanto o conhecimento que o autor tem sobre o país não está de acordo com a realidade do mesmo. Por exemplo, nas páginas 87 e 88 em que se relatam os aspectos preventivos e curativos relacionados às doenças comuns à produção animal, o texto aponta o seguinte trecho:

**ASPETOS PREVENTIVOS** – Incluem todas as medidas que podem evitar o desenvolvimento de doenças e o mal estar nos animais.

Deve incluir-se a vacinação e a desparasitação; também o combate a insetos que transmitem agentes patogénicos; e ainda os exames veterinários que permitem verificar se há doenças que possam afetar os animais, ou a saúde de quem contacta com eles, ou os ingere.

**ASPETOS CURATIVOS** – Incluem todas as medidas a tomar para tratar traumatismos, infestações, intoxicações, ou outras doenças dos animais.

Só os técnicos devidamente credenciados podem receitar medicamentos aos animais. Para além da saúde dos animais está também em causa a saúde das pessoas que os tratam, ou consomem.

Neste trecho, podemos perceber que as indicações propostas desconsideram que em Timor-Leste, apesar de ter um curso de Saúde Animal na UNTL, ainda são poucos os profissionais atuantes diante da grande quantidade de animais. Desta forma, exigir um procedimento sem problematizá-lo junto à realidade do país pode induzir uma ação mecânica e ineficaz. De acordo com Freire (2001) ensinar, papel do professor e do autor desse manual, não pode contribuir para a *burocratização da mente*, mas deve sempre buscar em sua prática pedagógica reconstruir junto aos alunos e leitores os caminhos de sua curiosidade, através da busca por formas de garantir a discussão dos alunos, questionando sua ingenuidade. Logo, seria interessante que textualmente o manual expusesse o problema sobre a demanda por profissionais em saúde animal para que os alunos buscassem alternativas viáveis para contribuir com a situação problema do país.

Outro ponto importante é que não está presente no conteúdo teórico nenhuma articulação das formas de produção animal e biotecnologia com a tradição de criação animal do povo de Timor-Leste ignorando sua história cultural local. Desta forma, pensamos que o manual pode contribuir para uma *invasão cultural* (FREIRE, 2011), ou seja, induz valores e praticam externas desconsiderando a identidade cultural de um povo ou grupo social.

### A análise dos recursos visuais no manual do aluno

Os Manuais didáticos não contêm apenas linguagem textual, mas também outros elementos informativos que podem ajudar a atividade docente e a aprendizagem do aluno como as imagens que podem esclarecer elementos difíceis de descrever textualmente. O livro deveria utilizar tais recursos para transformar a leitura em um mundo de formas, adaptações, ambientes e cores (VASCONCELLOS e SOUTO, 2003).

Parâmetro	Fraco	Regular	Bom	Excelente
Qualidades de Ilustração (nitidez, cor, etc.)				✓
Grau de relação com as informações contidas no texto			✓	
Inserção ao longo do texto (diagramação)				✓
Veracidade da informação contida na ilustração				✓
Grau de inovação (originalidade/criatividade)				✓
Contextualização da imagem		✓		
Induzem a interpretação incorreta?	Não			

#### Qualidades de Ilustração:

Observamos que a qualidade das imagens, no conteúdo proposto, são “**Excelente**”, pois as imagens são fotos de qualidade que possibilitam aos alunos compreender melhor o conteúdo escrito no manual e sua relação com o real a partir de exemplos de animais, ambientes e processos de criação.

#### Grau de relação com as informações contidas no texto:

Nessa parâmetro as relações entre as imagens e o texto são importantes pois garantem um único sentido, à compreensão dos alunos. Quando há mais de um sentido o texto escrito pode entrar em contradição com a imagem, confundindo o entendimento dos conteúdos. Desta forma, este parâmetro de acordo com nossa análise é “**Bom**”, pois a maioria das imagens que estão nesse conteúdo possuem uma relação direta com o texto. Entretanto, é possível observar um texto que versa sobre o controle de pragas e doenças,

Quando se criam animais em cativeiro, em explorações pecuárias, ou em tanques de aquicultura, o risco de um animal doente contagiar os outros é muito grande, pois geralmente há um grande número de animais concentrados num local, como se mostra nos exemplos da **Figura 5.3.2**.



Figura 5.3.2 - Explorações pecuárias (A e B) e de aquicultura (C), com elevada densidade de animais.

O texto está a falar sobre a importância de se entender as doenças contagiosas sobre os animais em cativeiro. Entretanto, na imagem posta não são apresentados animais doentes, apenas animais em cativeiro. Nessa mesma imagem também há uma contradição com o texto, pois os peixes, presentes na figura “C” não estão no cativeiro.

#### **Inserção ao longo do texto (diagramação):**

A diagramação é uma estrutura de organização das imagens e elementos textuais do material didático. De acordo com nosso trabalho, tal organização é “**Excelente**”, porque os textos buscam seguir uma estrutura relacionada às imagens. Essa estrutura cria uma lógica de leitura que facilita a compreensão dos alunos sobre o conteúdo.

#### **Veracidade da informação contida na ilustração:**

De fato percebemos que as imagens ou ilustrações por serem fotos e não desenhos refletem bem a realidade. Por isso, qualificamos este parâmetro como “**Excelente**” Como se mostra na imagem a seguir em que se apresentam alguns grupos animais comuns às criações de Timor-Leste.



#### **Grau de inovação:**

Nesse parâmetro, como no conteúdo analisado não temos esquemas ou modelos explicativos apenas fotos, buscamos discutir se as imagens são autênticas ou não e quais são suas referências. Desta forma, decidimos qualificar o parâmetro como “**Excelente**”, porque todas as imagens que se apresentam nesse manual foram idealizadas e organizadas pelos ilustradores do mesmo. As imagens são originais, o que contribui para uma criatividade e articulação entre os textos e as fotos usadas.

### Contextualização da imagem:

Neste parâmetro buscamos entender a possibilidade de as imagens presentes no manual estarem articuladas a realidade do aluno e do país (VASCONCELLOS e SOUTO, 2003). Essa articulação é importante, pois além de facilitar a construção dos conhecimentos, pois revelam a realidade do povo timorense, também pode contribuir para uma valorização de sua identidade cultural, social e ambiental. Desta forma, qualificamos como “**Bom**” tal articulação imagem/contexto, pois algumas imagens presentes no manual não são representativas a realidade de Timor-Leste. Como é possível observar na imagem a seguir.



Essas imagens representam criadouros de galinhas, porcos e peixes que ainda não existem efetivamente na realidade do país, sendo as criações domésticas, em sua maioria, ainda rurais e familiares. Logo, questionamos, *como é que o aluno pode aprender sobre distintas formas de produção animal se o que ele estuda não existe de fato na realidade dele?* Esse fato, a nosso ver, representa um problema complexo para a construção de conhecimentos do aluno, na medida em que ele não compreendera a relação e a diversidade de formas de produção. Logo o conteúdo escolar, estando fora da realidade do aluno, em nada contribui para a transformação da mesma (FREIRE, 2011).

### Induzem a interpretação incorreta:

Neste parâmetro percebemos que pelas imagens serem fotos, não há indução de interpretações conceituais errôneas. A não ser quando tais interpretações estão relacionadas ao contexto de Timor-Leste, pois como já fora dito, algumas imagens não representam as formas de produção comumente presentes no país. No conteúdo específico da Produção Animal e Biotecnologias imagens não induzem a interpretação incorreta. Porque não há imagem incorreta sobre conteúdo.

### As atividades propostas utilizadas na complementação e contextualização do assunto discutido

Uma vez que o conhecimento não pode ser transferido (FREIRE, 2011), os sentidos e significados contidos nos manuais didáticos precisam ser re-construídos pelos alunos (VASCONCELOS, SOUTO, 2003). Desta forma, não basta o livro conter os conceitos e definições é preciso repensar os objetivos, as justificativas e a forma como tais elementos teóricos são dispostos no material, uma vez que estes materiais são usados tanto por alunos quanto por professores. Neste trabalho, ao propomos com o critério “atividades propostas” buscamos entender como o manual do ensino secundário geral de Timor-Leste, estabelece as atividades e exercícios propostos. Logo, discutimos se tais elementos possibilitam ou não a contextualização e problematização dos conhecimentos dos alunos frente a sua realidade. Por isso, são trabalhados os seguintes eixos: questões propostas, atividades práticas, estímulo a novas tecnologias e projetos em grupo:

Atividades	Sim	Não
Propõe questões ao final de cada capítulo/tema?	✓	
As questões têm enfoque multidisciplinar?	✓	
As questões priorizam a problematização?	✓	
Propõe atividades em grupo e/ou projeto para trabalho do tema exposto?	✓	
As atividades são isentas de risco para alunos?	✓	
As atividades são facilmente executáveis?	✓	
A atividade tem relação direta com o conteúdo trabalhado?	✓	
Indica fontes complementares de informação?		✓
Estimula a utilização de novas tecnologias (ex. Internet)	✓	

### Propõe questões ao final de cada capítulo/tema?

Sim. Existem questões/exercícios ao final de cada capítulo. Essas questões podem ser um meio pelo qual os professores exercitar a capacidade e a compreensão dos alunos em construir os conhecimentos.

### As questões têm enfoque multidisciplinar?

As questões de enfoque multidisciplinar são importantes para articular distintas áreas de conhecimento. O manual faz essa articulação com as atividades práticas em grupo.

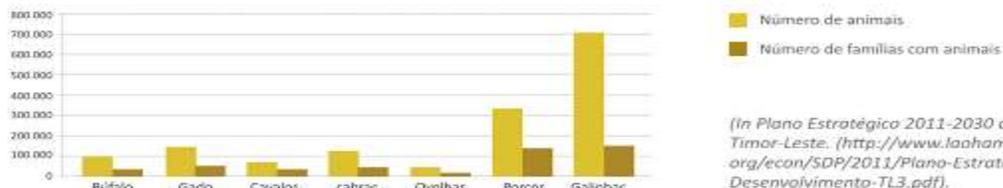
3 - Analisa o gráfico abaixo que mostra as espécies mais produzidas em Timor-Leste, para vários fins (eixo vertical até 800 000).

3.1 Indica a espécie de animais que é mais produzida em Timor-Leste.

3.2 Identifica a espécie que é mais produzida por unidade de família.

3.3 Dá exemplo de uma espécie que seja usada como fonte dos seguintes recursos económicos:

a) pele (para fabricar sapatos, sacos, ...); b) ovos; c) leite, queijo e iogurte.



Essa questão é multidisciplinar, porque para resolvê-la são necessários conhecimentos, Matemáticos, Econômicos e Geográficos.

### As questões priorizam a problematização?

Sim. Como mostra na atividade prática em grupo.

4 - Imagina que pretendes fazer criação de aves. Explica por que será importante ter em conta os aspetos:

a) higiene dos animais; b) alimentação equilibrada; c) espaço adequado.

2 - Explica a importância de tratar os animais doentes quando se tem uma exploração de criação de animais.

Essa questão pode provocar a capacidade de análise dos alunos, pois cria um problema desafiador presente na realidade do aluno. Entretanto, o conteúdo analisado ainda é muito pouco problematizado, porque só houve duas questões com esta preocupação. Pensamos que para se realizar a problematização o autor necessitaria pesquisar mais sobre a realidade dos alunos, identificando os problemas a serem resolvidos nos exercícios.

### **Propõe atividades em grupo e/ou projeto para trabalho do tema exposto?**

O manual propõe atividades em grupo. Entretanto, apenas duas questões, presentes nas páginas 87(5.3.1) e 90(5.3.2) possibilitam a comunicação, ação esta, essencial à aprendizagem. Pensamos que seria necessário propor mais atividades que causem discussão, pois, ao ter essa oportunidade de forma reduzida, os alunos não costumam expressar suas idéias articuladas ao conteúdo e a realidade do país.

#### **Atividade Prática 5.3.1**

Produção animal em Timor-Leste.



Alguns dos animais que se podem encontrar no território de Timor-Leste em pequena produção doméstica são porcos, búfalos e cabras.

1 - Recolhe informação disponível na zona onde vives acerca dos diferentes animais existentes para consumo humano, seja para consumo direto, ou para consumo indireto. Na recolha de informação tem em atenção os seguintes aspetos:

1.1 número aproximado de animais;

1.2 tipo e modo de alimentação;

1.3 condições em que vivem;

1.4 fornecimento de suplementos alimentares e/ou outras substâncias, como medicamentos, hormonas de crescimento, etc. ...

### **As atividades são isentas de risco para alunos?**

Sim. Porque não existem propostas de práticas laboratoriais e nem atividades no campo junto aos alunos em situação de interação direta com os animais. Entretanto, acreditamos que seria necessário pensar maiores possibilidades pedagógicas articuladas ao conteúdo de produção animal e as pesquisas, pois os alunos poderiam aprofundar seus conhecimentos na relação entre teoria e prática na realidade de Timor-Leste.

### **As atividades são facilmente executáveis?**

Sim. Porque algumas respostas estão no texto do manual e por isso os alunos as encontram facilmente. Entretanto, existem duas questões que não facilitam a resposta, pois exigem do aluno uma pesquisa e uma reflexão sobre seu contexto.

### **As atividades têm relação direta com o conteúdo trabalhado?**

Os conteúdos possuem uma relação direta com as atividades. Através dessa relação os alunos têm a oportunidade de memorizar e contextualizar os conceitos.

### **Indica fontes complementares de informação?**

Não, as atividades não se utilizam de outros referenciais ou fontes para reforçar os conteúdos. Apenas estão presentes as fontes dos conteúdos do texto. Desta forma os alunos não têm acesso ou indicação de outras referências para aprofundar seus conhecimentos sobre a temática

### **Estimula a utilização de novas tecnologias (ex. Internet)?**

O manual não estimula os alunos a buscar outras tecnologias, o que dificulta a complementação das referências já citadas, pois não há indicações de sites, blogs e conteúdos científicos.

### **Exemplos de recursos complementares sugeridos em livros didáticos da ciências.**

De acordo com Vasconcelos e Souto, (2003) os recursos complementares são elementos presentes no manual que facilitam e direcionam a interação entre o livro, o conteúdo, os professores e os alunos, trazendo informações adicionais. Alguns exemplos são: Glossários, Atlas ilustrativos, Cadernos de exercícios e Guias de atividades experimentais, dentre outros, que complementam as necessidades de aprendizagem dos alunos, oferecendo-lhes novas oportunidades de construir conhecimentos ao longo da obra.

Recursos complementares	Sim	Não
Glossário		✓
Atlas		✓
Cadernos exercícios		✓
Guias de experimentação		✓
Guia do professor	✓	

A obra analisada não possui um Glossário o que dificulta a compreensão de palavras e termos científicos principalmente em um contexto como o de Timor-Leste que ainda está se adaptando a língua portuguesa, como uma língua oficial de instrução. Entretanto, pensamos que mesmo tendo um glossário, este seria insuficiente para a aprendizagem se estivesse somente em português, sendo necessário também levar em consideração uma definição conceitual em Tétum outra língua oficial do país, sendo está, a mais falada.

Da mesma forma os alunos não tem acesso ao Atlas ilustrativo relacionando os conceitos científicos em Timor-Leste e no mundo. Logo, os alunos não podem reconhecer, por exemplo, as distintas formas de produção animal nas diferentes localidades do planeta, incluindo Timor-Leste, não produzindo questionamentos frente à diversidade de formas de produção animal.

No conteúdo analisado no manual, não traz um caderno de exercícios, sendo suas atividades integralmente dispostas durante o texto e ao final dele. Entretanto, acreditamos que seria necessária a existência desse material para que os alunos possam ter mais oportunidades de aprendizado contextualizado a sua realidade.

No manual não são apontados guias de experimentação, pois no conteúdo analisado não existem atividades laboratoriais. Entretanto, pensamos que é possível se pensar em experimentações para avaliar, por exemplo, qualidade da carne, leite e ovos, bem como as doenças relacionadas aos animais domésticos. Esse tipo de atividade se articulada ao contexto local de Timor-Leste pode aproximar teoria e prática na discussão da produção animal e biotecnológica no país.

Apesar de existir um Guia do professor, este trabalho não o analisou, focando suas considerações no manual do aluno. Pensamos que para um próximo trabalho seria possível realizar a análise do manual/guia do professor para fazer maiores considerações a respeito da utilização do material didático durante o processo de ensino .

## Considerações Finais

Segundo Vasconcelos e Souto (2003), o livro de Ciências deve propiciar ao aluno uma compreensão científica, filosófica e estética da sua realidade. Entretanto, consideramos ao analisar o manual do aluno no conteúdo de Produção Animal e Biotecnologia, do 11<sup>o</sup> ano da rede publica em Timor-Leste, que os conteúdos são descontextualizados à realidade do país, principalmente quanto às áreas rurais em que professores e alunos dependem muito desse material. A maioria dos conceitos são descontextualizados, pois apesar de os conteúdos de práticas de produção animal e biotecnologia falar muito sobre os diversos modos de criação de animal, tais tratamentos não levam em conta a realidade e o modelo de criação presente em Timor-Leste. Desta forma, o manual não está levando em consideração a cultura tradicional de criação de animais no país trazendo unicamente para dentro das salas de aula formas de produção animal capitalistas e não relacionadas as trocas sociais e culturais cotidianas das famílias timorenses.

Outro problema está na forma como os conteúdos científicos aparecem no manual, não possuindo uma explicação clara, o que dificultam os alunos no processo de aprendizagem. Desta forma, como é que o aluno pode aprender a transformar sua realidade a partir do conhecimento científico, se o que ele aprende na escola não está claro e explicitamente ligado á sua realidade? Por isso, propomos através deste artigo, que, anteriormente a produção do manual didáticos, é preciso realizar estudos científicos frente a realidade educacional, cultural e social do país , para posteriormente articular tal contexto a uma linguagem científica clara em Tetum e Português.

## Referências Bibliográficas

- FREIRE, P. (2001) .*Carta de Paulo Freire aos Professores. Ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra.* Estudos avançados 15 (42).
- FREIRE, P. (2009). *Pedagogia da Autonomia, Saberes necessários a prática Educativa.* Paz e Terra. São Paulo.
- FREIRE, P. (2011). *Extensão ou Comunicação?*. Paz e Terra. 15. Ed. São Paulo.
- RAZERA; BOCCARDO; SILVA (2007). Nós, a Escola e o Planeta dos Animais Úteis e Nocivos. *Ciência & Ensino*, Vol.2, n.2.
- TIMOR-LESTE (2012a). Ministério da Educação. *Reestruturação curricular do Ensino Secundário Geral em Timor-Leste cooperação entre o Ministério da Educação de Timor-Leste, o Instituto Portuguesa de Apoio ao Desenvolvimento, a Fundação Calouste Gulbenkian e a Universidade de Aveiro financiamento do fundo da Língua Português.*
- TIMOR-LESTE, Ministério do Comercio, Industria e Ambiente. (2012b). *Lei de Bases do Ambiente Decreto - Lei26/2012.*
- TIMOR-LESTE, Ministério da Educação: MENDES, A; SANTOS, C; PINHEIRO, E. (2013). *Manual do Aluno BIOLOGIA 11º ano de escolaridade. 1ªed.*
- VASCONCELOS, S. D; SOUTO, E. (2003). O livro didático de Ciências no ensino fundamental – proposta de critérios para análise do conteúdo zoológico. *Ciência & Educação*, v. 9, n. 1, p. 93-104.

# CONSTRUÇÕES DE MATERIAIS DIDÁTICOS NO ENSINO DE GENÉTICA EM TIMOR-LESTE

Lara Maria Aquino Guterres  
Hermenegildo Ribeiro da Costa

## Introdução

A partir de nossa realidade no que se refere ao ensino de Biologia, mais especificamente o tema de genética, percebemos uma falta de materiais didáticos para os alunos em sala de aula. Dessa forma, entendemos que nas escolas timorenses predomina um ensino em que os alunos apenas recebem os conteúdos transmitidos pelos professores, de forma passiva e acrítica. Diante disso, buscamos nesse artigo contribuir para pensarmos em novos métodos de ensino na disciplina de genética, estimulando os professores e alunos a pensarem em novas maneiras de ensinar e estudar genética.

Destacamos que para ter um sucesso no processo de ensino e aprendizagem sobre genética em sala de aula, precisamos construir mudanças sobre a relação entre alunos e professores e vice versa. Essas mudanças podem ser construídas por meio de diálogo, para formar o sujeito crítico e reflexivo sobre a sua realidade. Assim como nos fala Freire (1983. 24), “tentar fazer com que aqueles substituam seus conhecimentos, associados a sua ação sobre a realidade”.

Partimos de que estudar genética significa convidar os estudantes a terem curiosidade de aprender como o gene age numa célula viva? Será que o gene é um fator determinante para nós e nossa geração? Por quê? Motivados pelas discussões em sala de aula sobre o tema genética, formulamos alguns objetivos: analisar o processo de ensino-aprendizagem sobre genética e compreender as concepções dos alunos em relação ao estudo sobre genética, partindo do estudo de organismos vivos (ex: plantas) e produção de materiais didáticos.

Ao ensinar à informação genética propomos nesse trabalho aprofundar o tema não só a parte teórica, mas também criar junto com os alunos uma prática de construção de materiais didáticos. Como professores da Biologia, precisamos pensar em maneiras adequadas para levar os alunos a apreenderem a genética em sala de aula. Assim, percebo na fala de Libâneo, (2013, p. 75), que a didática e a trabalho docente não buscam apenas alcançar os objetivos de ensino, mas, o essencial é criar as condições e meios que mobilizem o aluno para um estudo ativo e o seu desenvolvimento intelectual e crítico.

Entendemos que a construção de material didático revela-se uma parte da ecologia didática, ou seja, envolve uma postura pedagógica que por analogia, a sala de aula, num contexto de ensino de genética, é tomada como um ambiente pedagógico, onde as interações e relações professor-aluno e aluno-aluno são fundamentais no processo educativo. Os temas abordados na construção de materiais didáticos de modelos pedagógicos foram: As heranças cromossômicas humanas: as estruturas DNA e RNA no seu processo de replicação, transcrição e tradução; as segregações de gametas de mono até tribridismo e seus cruzamentos de progenitores; a condensação dos cromossomos na fase de divisão mitótica e meiótica; o cariótipo humano masculino e feminino em cartazes, dentre outros. Nessa atividade também realizamos algumas práticas relacionadas à extração DNA no vegetal e uma exposição temática.

Na literatura de educação em ciências, o termo modelo aparece com frequência, mas assume diversos significados. Sendo assim, consideramos que os modelos pedagógicos construídos pelos alunos constituíram como uma articulação entre conteúdo e metodologia. Ressaltamos que as imagens e ilustrações ajudam os professores e alunos a compreenderem o conteúdo que se apresentam de forma complexo, abstrato e de difícil compreensão.

Segundo Piaget (1977), a aprendizagem é um processo dinâmico e criativo, para isso torna-se importante que os alunos sejam capazes de construir o seu próprio saber. Nessa direção, Tobin (1992), acentua que a aprendizagem se deve focar não só no modo como o indivíduo tenta extrair significado dos fenômenos, mas, também no papel do contexto social como mediador da aprendizagem.

O assunto de genética trabalhado nessa atividade foi Gene. Cada gene é um trecho de pares de nucleotídeos ao longo de uma molécula. Portanto, uma molécula pode conter milhares de genes diferentes. Os genes estão situados em 23 moléculas diferentes de DNA correspondentes aos 23 cromossomos de célula. A maioria dos genes contém as instruções para a síntese de proteína. Cada proteína consiste em um ou mais polipeptídios, que são cadeia de aminoácidos.

Se houver alguma mudança na sequência de nucleotídeos, significa que o indivíduo sofreu alguma mutação no gene, caso não ocorra uma reparação. Esta mudança pode ser ocasionada por meio de alguma radiação.

## **Metodologia**

A atividade envolvendo a produção dos materiais didáticos foi realizada com alunos do 8º período do curso de Biologia na Faculdade de Educação, Artes e Humanidade (FEAH) da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL) e contou com a participação de 67 estudantes. À iniciativa dos alunos na construção dos materiais didáticos se configurou como uma nova experiência no ensino e aprendizagem de Genética. Durante as aulas de genética, os alunos questionavam: como aprender a genética? Será que é difícil apreender genética? Como entender a genética? Porque não entender genética? Para tanto, como professores desta disciplina, temos uma noção de que precisamos responder essas questões de forma crítica e não simplesmente transmitir o conteúdo.

O ensino de genética no 8º período foca nos conteúdos relacionados às células dos organismos; cromossomos; ácidos nucleotídeos; segregação dos gametas em meiose, entre outros temas. Na execução das atividades com os alunos, inicialmente planejamos algumas discussões em sala de aula. Dividimos os estudantes em grupos para poderem participar intensivamente do debate sobre o conteúdo. A realização da atividade ocorreu nas seguintes etapas:

- Primeira etapa: Produção do material didático. Nesta fase os estudantes receberam seus temas e já iniciaram o trabalho, mobilizando algumas referências didáticas.
- Segunda etapa: Apresentação da produção do material didático.
- Terceira etapa: Discussão entre os estudantes e professores partindo dos materiais didáticos apresentados e dos conceitos de genética abordados.
- Quarta etapa: Procedeu-se uma avaliação dos estudantes pelos professores, com o objetivo de julgar o quanto a atividade foi importante para que os alunos pudessem aprender os conteúdos de genética. A avaliação foi realizada oralmente, no final da discussão.
- Quinta etapa: A partir das discussões dos conteúdos e da apresentação do material didático, os alunos entregaram relatórios.
- Sexta etapa: As práticas de extração de DNA das células vegetais. Cujo objetivo foi responder algumas curiosidades dos estudantes sobre os conceitos ensinados em sala de aula.
- Sétima e última etapa: Realizou-se uma avaliação escrita para provar se realmente os alunos entenderam os conteúdos de genética discutidos durante a atividade.

## Como foi feito a produção dos materiais didáticos?

Escolhemos as sementes de alimentos como: feijão, milho, soja, arroz de várias cores e sementes de plantas não comestíveis pelos homens. Para construir os materiais didáticos os alunos utilizaram: fios de electricidade, cordas finas, cartazes, marcadores, cola, entre outros objetos. A prática de construção dos materiais didáticos foi guiada por imagens presente nos livros didáticos de genética.

A produção deste material didático foi realizada em quatro (4) momentos: 1. Dividir os alunos em grupos; 2. Os alunos desenharem nos cartazes as figuras pertinentes aos conceitos; 3. Os alunos passarem cordas ou fios e colassem nos cartazes; 4. Os alunos encherem as figuras, as sementes identificadas seguem a combinação na produção; 4. A última etapa consiste em aguardar um tempo para que a cola prenda as sementes nos cartazes.

Essas etapas de produção do material didático foram difíceis e levaram muito tempo, isso por que na construção dos modelos pedagógicos foram utilizadas também pequenas sementes, o que dificultou o manuseio durante a elaboração do material didático, de forma que os alunos precisaram ter muita paciência e atenção. Por fim, para alcançar o resultado desta pesquisa, analisamos se os alunos conseguiram aprender o conteúdo de genética, a partir da produção de materiais didáticos.

## Resultado e Discussões

Foram produzidos 10 materiais didáticos, como: Cariótipo Masculino; Cariótipo Feminino; Segregação de cromossomos e genes na meiose; Árvore de Segregação dos alelos; Segregação de cromossomos e genes na meiose; Replicação de DNA na célula; A Fita de DNA e a presença de Histonas; Ligação de microtúbulos ao cinetócoro. A seguir, destacamos dois modelos construídos pelos alunos:

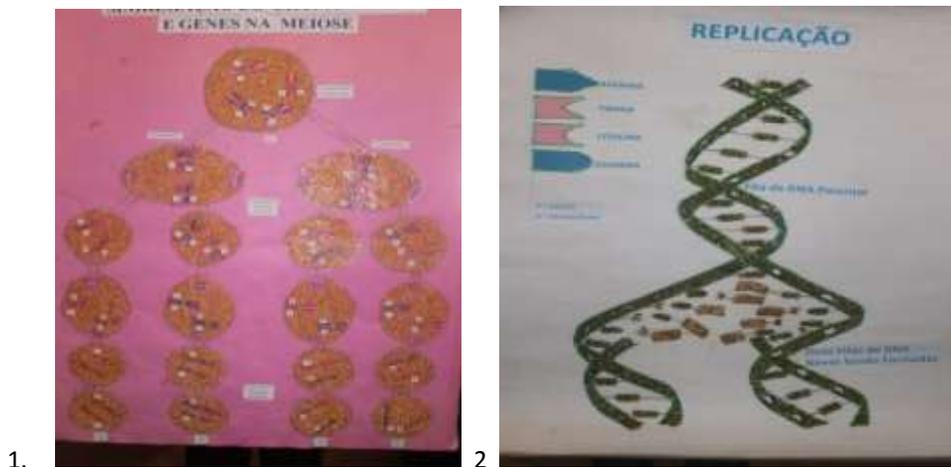


Figura 1. Segregação dos cromossomos na meiose; 2. Replicação do DNA.

A partir dessa pesquisa, destacamos inúmeras perspectivas dos estudantes frente à construção dos materiais didáticos e das discussões sobre o conteúdo de genética:

Tabela 1. Falas dos estudantes sobre a construção de materiais didáticos.

Argumentos	Auxiliar	Sugestão
<i>Primeiro argumento</i> - A transmissão do conhecimento muito importante através do uso de material didático no ensino. Porque além de construí-los, dá-nos uma ideia para perceber de como cria-los. Um exemplo seria nossa prática. Além disso, estender mais modelos quando tiver faltado. - A ser bom promotor na aprendizagem e quando for um professor no futuro.	Ajuda a entender o conteúdo sobre genética.	Desenvolver este método de ensino em outros conteúdos relacionando ao ensino Biologia.
<i>Segundo argumento:</i> o conteúdo de ciência genética é difícil para nós na aprendizagem, por que, para saber a informação genética existem muitas contextualizações articuladas e figuras presentes nos livros didáticos. Por isso, com a construção de material didático se nós treinar a compreender a cada elementos na estrutura e molécula que arcabouço a fita de DNA.	Ajuda a descobrir algumas dificuldades em relação a importância dos conteúdos da genética.	Sugeriram que aproveitássemos outros recursos relacionados a genética.
<i>No terceiro argumento:</i> Gosta de apreender como fazer extração de DNA para descobrir os filamentos de DNA que compõe na célula vegetal.	Os alunos confirmaram que é bom saber e conhecer os filamentos de DNA na extração.	Sugeriram que continuássemos a passar esta atividade prática aos alunos. Outra sugestão é o compartilhamento dessa atividade com com alunos do ensino secundário em Timor-Leste.

Nota que cerca de 82 % dos estudantes avaliados foram validados (alcançaram resultado positivo com a atividade), enquanto e 18 % dos estudantes foram invalidados. Isso significa que a construção e o uso do material didático são ferramentas que podem auxiliar no ensino e aprendizagem de genética. Além disso, este método é considerado pelos alunos como um método de ensino inovador.

Destacamos que a Língua Portuguesa dificultou a realização dessa atividade e na aprendizagem dos alunos. Entretanto, usamos no decorrer dessa atividade dual língua (língua tétum e Língua Portuguesa) para viabilizar a aprendizagem dos alunos. Além disso, percebemos a heterogeneidade dos alunos em sala de aula, em relação à língua científica, participação do aluno na aula e na realização das tarefas educativas.

### Consideração Final

A partir dos resultados, consideramos que para pensarmos na elaboração desse tipo de atividade precisamos pensar os objetivos/conteúdos de genética conectados de forma inseparáveis com o método de ensino. Não se separa forma (método) e conteúdo. Assim, podemos concluir que o conteúdo determina o método, assim como o método determina o conteúdo. De acordo com Libâneo, (2013, p.169) “os métodos não têm vida independentemente, dos objetivos e conteúdo. Assim como assimilação dos conteúdos depende tanto dos métodos de ensino como de aprendizagem”. Por fim, consideramos importante e necessário o uso de materiais didáticos auxiliares como modelos pedagógicos para o processo de ensino-aprendizagem de genética. Acreditamos que esse tipo de atividade torna o conteúdo de genética menos abstrato e mais compreensível, de forma, que consideramos esta, um meio para obtermos sucesso no ensino de genética no contexto timorense.

## Referência Bibliográfica

- Freire, Paulo. (1983). *Extensão e Comunicação*. Paz e Terra, Candido António, Furtado Celcio, Gasparin Fernando e Cardoso. 8ª.
- Libâneo. Jose. (2013). *Didática*. Cortez, Editora, 2.ª edição.
- Setúval, Francisco (2009). *Os Modelos Didáticos com Conteúdos de Genética e a sua Importância na Formação Inicial de Professores para o Ensino de Ciência e de Biologia*. Universidade Federal Bahia-UFBA, 1ª. Edição. P. 04.
- Snustad, Peter. (2008). *Fundamentos de Genética*. 4ª Ed-São Paulo, USP Brasil.
- Suryo (2004). *Genética*. 10ª Ed.- Universidade Gaja mada, Yogyakarta.
- Amabis, M. J. (2004). *Biologia*. 2ª Ed. São Paulo.



# **O ANDAMENTO DO PROGRAMA DO GOVERNO SOBRE “MERENDA ESCOLAR” PARA OS ESTUDANTES DO ENSINO BÁSICO NO MUNICÍPIO DE BAUCAU: VEMASSE, VENILALE, QUELICAI E BA’AGUIA**

Câncio Mariano Freitas  
Adelino da Silva  
Áurea Soares  
Francelina Marques Piedade da Costa  
David Aleixo Guterres

## **Introdução**

A educação é uma parte muito importante na vida das pessoas, acredito que através da educação podemos melhorar a condição do país e dar condições de vida as famílias. Sabemos que a educação de Timor Leste desde o início da restauração de independência, enfrenta varias dificuldade, como: falta de sala de aula, cadeiras, mesas, além da falta de professores formadores na área específica.

Na busca de solucionar algumas dificuldades que o país vem enfrentando, o Governo RDTL implementou no ano de 2011 o programa de Merenda Escolar para os estudantes do Ensino Básico.

O programa Merenda Escolar foi implementado pela lei orgânica do Ministério da Educação de Timor Leste, através da Direção Nacional Ação Social Escolar (DNASE). Este programa exerce a função de oferecer alimentos para todos os estudantes do Ensino Básico em todo território nacional. Além disso, existem cinco objetivos gerais:

1. Melhorar a nutrição dos estudantes do ensino básico e minimizar o número de crianças que abandonam a escola;
2. Motivar e melhorar o interesse dos estudantes para a aprendizagem;
3. Desenvolver a economia local;
4. Promover a participação dos administradores, conselho da escola, diretor e o conselho dos pais;
5. Promover a ligação entre comunidade e a escola.

Diante disso, este programa conta com a cooperação entre os Ministérios da Educação (ME), Ministério da Saúde e Ministério do Turismo Comércio e Indústria. Cada Ministério se responsabiliza por disponibilizar os recursos que lhe compete. O Ministério da Educação foi o criador do programa e tem a responsabilidade de distribuir a verba e controlar o processo de implementação. No processo de distribuição do orçamento, desde o início de programa até 2013, o ME disponibilizou 15 centavos para cada estudantes, por dia. Em 2014, aumentou esse valor para 25 centavos, para cada estudante, por dia.

A outra função ME é controlar todos os processos, desde a distribuição do orçamento até a implementação no campo. Conforme o Diretor da (DNASE) há um recurso para o salário dos servidores que corresponde a 50 dólares mensais. Os cozinheiros recebem salário como os servidores, mas eles ganham conforme o valor que resta da verba que utilizam para comprar os alimentos que devem ser adquiridos dos agricultores locais.

O Ministério de Saúde organiza o treinamento básico para os trabalhadores (cozinheiros e os servidores), desde a preparação até o processo de distribuição dos alimentos. Esse Ministério também é responsável pelo controle da qualidade nutricional e de preparar o menu geral, conforme o quadro:

Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado
1ª semana	Leite, pão com manteiga	Batata doce, com chá	Soja com Leite	Banana achada, com chá	Bolo de mandioca com chá/água	Banana achada
2ªSemana	Sopa com carne e água	Leite, pão com marmelada	Mandioca com água	Batata doce, chá/água	Salada de frutas, com chá/água	Bolo de Bandeira
3ªSemana	Soja, com leite /água	Pão com ovo e leite	Gelatina com frutas	Bolo, com chá/água	Pão (isi kelapa), chá/água	Feijoada, com chá/água
4ªSemana	Leite, pão com ovo (omelete)	Gelatina com Leite	Salada de fruta, com água	Gelatina	Pão, com chá/água	Bolu, com chá/água

(Manual foun ba merenda eskolar “versaun Tetum)

O Ministério do Turismo Comércio e Indústria fica responsável apenas em fornecer 0,75 gramas de arroz para cada estudante, por dia. De acordo com a nossa observação o programada merenda escolar, realizado pelo governo, indica a necessidade de alguns ajustes para que possa beneficiar os estudantes e comunidade local. Notamos que a implementação desse programa é um processo que exige a articulação entre instituições, escola e comunidade. Essa parceria parece não ter sido preparada e isso reflete na falta de estrutura física na escola, falta de formação aos articuladores do programa e falta de incentivo aos produtores locais. Através da disciplina de Metodologia da pesquisa que foi ministrado pelo Prof. David Aleixo, M. Pd, estruturamos essa pesquisa como o objetivo de identificar quais são os processos que se acumulam neste programa, desde o processo de distribuição do orçamento até a maneira de distribuição dos alimentos para os estudantes.

## Metodologia

Nesse trabalho foi realizado uma observação em quatro (4) postos administrativos localizados no município de Baucau-TL: uma (1) escola de Ba’aguia; quatro (4) escolas de Vemasse; uma escola de Venilale e duas escolas de Quelicai. Foram realizadas também entrevistas abertas e aplicação de questionários com diretor das escolas, professores, estudantes, cozinheiros e o diretor da Direção Nacional Acção Social Escolar (DNASE).

## Resultados

Baseado em nosso plano para essa investigação, dividimos os resultados conforme o total dos postos administrativos onde realizamos as observações e entrevistas.

### *Ba’aguia*

Nesse posto administrativo entrevistamos 262 estudantes, disitribuídos em nove (9) classe/turma na Escola Ensino Básico Central de Osso-Huna e uma cozinheira. A cozinheira explicou que:

para preparar os alimentos os cozinheiros devem ser limpos, os materiais ou menu conforme dos produtos locais que são vendidos pelas comunidades, os orçamentos são geridos pelos cozinheiros e os restos dos gastos são divididos entre cozinheiros. O orçamento é distribuído pelo governo” (...)“as dificuldades que os trabalhadores enfrentaram são: O espaço da cozinha que ainda não está fixo, o maior problema é a água potável que fica longe da cozinha.

Essa declaração é preocupante, pois o fato dos cozinheiros terem que tirar do seu salário as sobras do valor da merenda pode ter implicações no seu orçamento familiar. Uma vez que o cozinheiro não é reconhecido como um profissional e seu trabalho não é remunerado, isso pode gerar insatisfação, além da redução da qualidade da alimentação dos estudantes.

### ***Venilale***

No posto administrativo de Venilale entrevistamos uma cozinheira da Escola Ensino Básico Filial Badu-mori. De acordo com as informações obtidas nessa entrevista, o programa da merenda escolar nesta escola está parada, porque o governo ainda não deslocou o orçamento.

Conforme relatos da cozinheira da escola localizada No posto administrativo de Venilale:

já fez dois meses que a merenda está parada, porque falta orçamento para comprar os alimentos [...] Além disso, ela acrescentou que [...] durante o andamento deste programa os trabalhadores sentiram que o menu que foi distribuído pelo governo não está efetivo, porque, não está relacionado com os produtos locais que existem em Venilale.

Com isso, é possível constatar a falta de articulação dos Ministérios com o grupo de agricultores locais. Entendemos que essa articulação deve envolver a formação e o incentivo do governo para que esses agricultores cultivem os produtos com qualidade e quantidade que atendam as necessidades da escola.

### ***Vemasse***

No posto administrativo de Vemasse observamos 4 escolas de ensino básico:

- Ensino Básico Filial 1º – 2º Ciclo Católico Vemasse Tasi, composto por 6 turmas;
- Ensino Básico Filial 1º – 2º Ciclo Público Cai-Cua, composto por 4 turmas, totalizando 154 estudantes;
- Ensino Básico Filial 1º – 2º Ciclo Público No.1 Vemasse Tasi, composto por 6 turmas, totalizando 302 estudantes;
- Ensino Básico Filial 3º Ciclo Público Vemasse Tasi, composto por 9 turmas, totalizando 389 estudantes.

Conforme as informações coletadas, existem dois espaços que funcionam como cozinha (Wai La Cama e Aubaca). A existência de duas cozinhas deve-se a existência de dois Centros de Ensino Básico. Então, cada cozinha prepara os alimentos para cada centro. Durante na nossa atividade observamos que muitas vezes os estudantes não gostam dos alimentos servidos nas escolas. Conforme alguns relatos dos estudantes *“nós não gostamos da comida porque muitas vezes comemos o arroz com ovo, arroz com feijão e quase todos os dia as comidas ficam estragados, porque os estudantes não querem comer”*. Além disso, os cozinheiros enfrentam problema com o menu geral por falta de produtos locais compatíveis.

### ***Quelical***

Observamos duas escolas: Ensino Básico Central 3º Ciclo Lai-soru-lai, composto por 6 turmas, totalizando 261 estudantes e a escola Ensino Básico 1º – 2º Ciclo Darala com o total de 185 alunos.

Nessa oportunidade nos foi relatado, pelos cozinheiros que:

muitas vezes a merenda escola não funciona. Porque, não há dinheiro pelo governo ou seja governo cancelou o orçamento. Além disso, o menu geral não esta relacionada com os produtos locais que existe no Quelicai. Para resolver essa problema os trabalhadores utilizam os materiais para cozinhar conforme dos produtos locais.

Entendemos que na tentativa de resolver a situação, os cozinheiros trocam os alimentos do menu por alimentos disponíveis no momento e no local. Além disso, conforme informações dos entrevistados, no ano de 2012, os estudantes após se alimentarem nessa escola apresentaram um mal-estar. Isso demonstra a falta de controle de qualidade e de fiscalização no preparo dos alimentos.

### **Considerações finais**

Com base nos resultados desse trabalho, podemos concluir que quase todas as escolas enfrentam os mesmos problemas como: menu geral muitas vezes indisponível em alguns lugares do país, baixa qualidade dos alimentos, falta de controle de qualidade por parte do governo, falta de treinamento e formação dos profissionais envolvidos, má gestão dos trabalhadores, má gestão do orçamento, falta de fiscalização no preparo dos alimentos, falta de articulação do programa com outros setores da comunidade local, por exemplo, com os agricultores. Diante disso, para melhorar a qualidade dos alimentos da merenda escolar, o governo através do Ministério da Educação, precisa criar uma lei que ampare a contratação de trabalhadores qualificados, e oferecer uma formação para uma equipe de técnicos para controlar a qualidade da implementação das ações e do andamento do programa, desde a distribuição do orçamento até a distribuição dos alimentos.

Quando se trata da nutrição de estudantes é preciso ter atenção especial, pois o desenvolvimento cognitivo depende da qualidade de vida dos sujeitos e isso inclui uma alimentação balanceada e de qualidade.

### **Referência**

MENISTERIO EDUKASAUN (2013). *Manual foun ba merenda eskolar (versaun tetum)*. Diresaun Nasionál Asaun Social Eskolar. Acesso em : 14 de maio.

# PREVENÇÃO DA DOENÇA MALÁRIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ESCOLA SECUNDÁRIA PÚBLICA GERAL FINANTIL COMORO-DÍLI/TIMOR-LESTE

Celestina de Jesus  
Rufina dos Santos  
Lara Maria Aquino Guterres

## Introdução

A malária já foi uma doença muito frequente em Timor-Leste. Antigamente muitas pessoas contraíam essa doença e morriam. Atualmente ela está controlada em Timor-Leste, como verificamos no trabalho de Yapabandara *et al.* (2015). Segundo dados referidos nesse estudo, no período de 2006 a 2012, a incidência de malária em Timor-Leste diminuiu de 223 mil casos em 2006 para 6148 casos em 2012. Isso representa uma diminuição de 97% de pessoas infectadas pela malária em um período de sete anos, o que é resultado de inúmeras estratégias e medidas governamentais, entre as quais cita-se a criação do Programa Nacional de Controle da Malária (PNCM) e do Laboratório Nacional de Controle de Qualidade. Esse laboratório destina-se ao treinamento de microscopistas para fazer o diagnóstico da doença nos postos de saúde dos distritos timorenses e nos serviços de emergência dos hospitais de Timor-Leste (YAPABANDARA *et al.*, 2015). Os dados citados na pesquisa de Yapabandara *et al.* (2015) já são resultados de coletas feitas pelo PNCM em cooperação com os serviços distritais de saúde e o sistema de informação e gestão em saúde do Ministério da Saúde de Timor-Leste. Além disso, o PNCM desde 2006 tem realizado levantamentos entomológicos em todo território timorense para a implementação de um programa de controle do mosquito *Anopheles* sp., vetor da malária (YAPABANDARA *et al.*, 2015).

Entendemos por vetor o veículo que transporta o parasita entre dois hospedeiros. Assim, tanto seres vivos como objetos podem se comportar como vetor. Se for um objeto como seringa contaminada pode transportar o agente causador da malária de um paciente contaminado para um indivíduo saudável. O vetor intermediário da malária é o mosquito do gênero *Anopheles* sp. (SEIXAS, 2013). Em Timor-Leste foram encontradas 13 espécies de *Anopheles*, todas transmissoras da malária (YAPABANDARA *et al.*, 2015).

O agente causador da malária é um protozário pertencente ao gênero *Plasmodium* sp.. Este protozário é introduzido no sangue do ser humano através da picada da fêmea do mosquito. Quando o mosquito *Anopheles* sp. pica o ser humano para se alimentar de sangue, o *Plasmodium* sp., que se encontra nas glândulas salivares do inseto, entra na corrente sanguínea do indivíduo. Através do sangue o parasita atinge as células do fígado humano, podendo aí permanecer latente durante algum tempo ou começar de imediato a se multiplicar ativamente. Os novos parasitas que surgem no fígado voltam a corrente sanguínea e invadem os glóbulos vermelhos onde voltam a se reproduzir, levando ao rompimento destas células. Esse processo lança milhares de *Plasmodium* sp. na circulação. Se um mosquito picar um ser humano infectado, torna-se vetor da doença, pois o parasita que veio no sangue ingerido pelo inseto atravessa seu estômago, multiplica-se e atinge as glândulas salivares, completando o seu ciclo (SEIXAS, 2013).

Existem quatro espécies de protozoários que causam a malária: *Plasmodium falciparum*, *Plasmodium vivax*, *Plasmodium maláriae* e *Plasmodium ovale*, sendo que o tipo da malária manifestada dependerá da espécie que o ser humano for infectado (SEIXAS, 2013).

Tendo em vista esse contexto, nesse artigo relatamos uma experiência didático-pedagógica desenvolvida em duas turmas do 11<sup>o</sup> ano do Ensino Secundário na Escola Geral Finantil Comoro, localizada em Díli, Timor Leste. A temática escolhida e desenvolvida foi sobre saúde da população timorense, com foco na doença malária. Objetivamos trabalhar informações sobre a doença malária, procurando levantar os conhecimentos prévios dos alunos para relacioná-los com a realidade escolar e social em que vivem e ao conhecimento científico. Assim, nossa pretensão foi dialogar com os alunos, trocando conhecimentos sobre a malária, afim de contribuir com a escola e a sociedade e também com a prevenção dessa doença em Timor Leste.

### **As atividades didáticas desenvolvidas na escola**

As atividades didáticas foram realizada por três estudantes do curso de Licenciatura em Biologia da Faculdade de Educação Artes e Humanidades da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), como um trabalho da disciplina de Parasitologia, cursada no quarto semestre do referido curso. Nessa disciplina foram estudados conteúdos, tais como: a relação entre parasita e hospedeiro, conceito de vetor, tipos de vetores, os parasitas e as doenças relacionadas a esses, as epidemias que ocorreram e ocorrem em Timor Leste e em outros países, por exemplo: vírus Ebola em alguns países na África e a malária no Brasil e também em Timor-Leste, dentre outros conteúdos.

Considerando esses conteúdos optamos pelo tema malária para realizar nosso trabalho, tendo em vista a prevenção dessa doença na comunidade escolar e na sociedade timorense. Assim, inicialmente realizamos uma entrevista (anexo1) com dois médicos que atuam no Hospital Nacional Guido Valadares (HNGV) localizado em Díli. Queríamos saber algumas informações científicas sobre a malária e o seu contexto em Timor-Leste. Essas informações nos auxiliaram na preparação das atividades de intervenção na escola onde realizamos nosso trabalho.

Escolhemos a Escola Secundária Geral Finantil, pois já tínhamos contato na Universidade com a professora de Ciências Naturais da escola. Essa escola situa-se no Suco Comoro em Díli, em uma comunidade que possui sérios problemas de saneamento básico, por exemplo, esgoto a céu aberto, lixo nas ruas e na própria escola. Além disso, quando chove um pouco mais a escola fica alagada o que impossibilita a realização das aulas.

Nosso primeiro contato na unidade escolar se deu com a professora da disciplina, pois precisávamos da sua parceria para realizar nosso trabalho. A professora concordou que realizássemos as atividades didáticas em uma manhã, reunindo duas turmas do 11<sup>o</sup> ano, totalizando 40 alunos. Também tivemos uma conversa com o diretor da escola para que o mesmo autoriza-se a realização das atividades nas turmas. Nesse momento fizemos algumas perguntas para conhecermos um pouco da realidade daquela unidade escolar. O diretor lamentou que a Escola Pública Finantil fosse diferente de uma escola privada, porque não têm espaços didáticos, como biblioteca e laboratório de ciências, o que segundo ele torna mais difícil a aprendizagem dos alunos com o uso apenas de manuais didáticos.

Considerando as informações dadas nas entrevistas sobre a malária e o seu contexto em Timor-Leste, bem como os conteúdos que abordam a doença presentes no livro de Parasitologia de Seixas (2013) e no manual didático de Biologia do 10<sup>o</sup> ano adotado nas escolas secundárias de Timor Leste, preparamos uma sequência didática para duas aulas, sendo:

- Apresentação dos nossos objetivos.
- Conversa inicial com os alunos sobre o que é a malária? O que eles já sabem sobre essa doença?
- Apresentação de power point sobre a malária, dados em Timor-Leste, características, vetor, ciclo da doença, seu tratamento e prevenção.
- Atividade em grupos: trabalho com questionário de pesquisa.

Com relação aos nossos objetivos, os mesmos foram oralizados no início das atividades, pois tínhamos que explicar para os alunos porque estávamos realizando o trabalho sobre a malária na escola. Além disso, precisávamos conhecer um pouco da realidade daqueles alunos e tentar estabelecer um diálogo com eles, trocando conhecimentos sobre o tema, tendo em vista o processo de ensino-aprendizagem. Logo, nessa sequência didática buscamos trabalhar a prevenção da malária com os alunos no contexto de Timor-Leste, afim de contribuir com a escola e a sociedade timorense.

Na tabela abaixo estão descritas as atividades programáticas da sequência didática

Momento	Atividade
Contexto e Objetivo	Em função da doença malária, que já foi um problema epidêmico em Timor-Leste, resolvemos abordar esse tema com estudantes do 11º ano na disciplina de ciências naturais da escola Secundário Finantil Comoro Dili. Ao final da sequência didática esperamos que o aluno compreenda os conhecimentos sobre a malária e aplique-os no seu cotidiano, utilizando para prevenção e tratamento da doença.
I	Levantamento prévio dos conhecimentos dos alunos. Problematização a partir do questionamento: O que vocês sabem sobre malária?
II	Partindo dos conhecimentos prévios, foram registrados no quadro algumas palavras-chaves para discutir o conceito científico da malária.
III	Nesse momento foi feita uma exposição da realidade da escola (esgoto, lixo alagamentos), onde os alunos foram estimulados a fazerem a relação entre tais condições e a transmissão de doenças como a malária.
IV	A partir dessa realidade foi feita uma explicação sobre o ciclo de vida do mosquito (vetor da malária) e os sintomas da doença. Foram realizados registros no quadro.
V	Os alunos foram questionados sobre qual a maneira de se prevenir a malária? E o que eles sabem sobre a política de saúde que implementou o programa de prevenção da malária em Timor-Leste.
V	Partindo das ideias dos alunos foi realizada uma exposição das medidas de prevenção da malária dentro do contexto de Timor-Leste.
VI	Trabalho com um questionário: Os alunos foram divididos em grupos para discutirem e responderem um questionário sobre a prevenção da malária.

### **Avaliação das atividades**

Considerando as atividades didáticas realizadas com os alunos, avaliamos que a maioria deles tiveram interesse e participaram das discussões em sala de aula. Embora o conteúdo sobre a malária tenha sido trabalhado pela professora no ano anterior percebemos que muitos alunos, pelo tipo de pergunta elaborada de forma menos complexa sobre a referida doença, apresentaram problemas de compreensão do conteúdo. Logo, avaliamos que nossa intervenção contribuiu para que eles tivessem novos conhecimentos sobre a malária, suas características, como diagnosticar, tratar e o mais importante fazer a prevenção da doença.

Nos questionários respondidos pelos alunos, que serão analisados detalhadamente em outro momento, percebemos que eles gostariam que esse trabalho tivesse continuidade na escola. Salientaram que novas intervenções acontecessem, envolvendo o tema da malária.

Contudo, enfrentamos alguns problemas na realização das atividades didáticas, entre os quais a carência de equipamentos na escola, tais como: falta de computador e data show, o que não nos permitiu realizar a apresentação de power point sobre a malária, suas características, ciclo do parasita, seu tratamento e prevenção. Essa condição nos obrigou a apresentar por meio de esquemas no quadro os conteúdos preparados nos slides. Consideramos que esse fato prejudicou nosso trabalho porque não podemos utilizar várias imagens sobre a doença que auxiliariam no diálogo com os alunos. Quanto aos

questionários, os mesmos foram inicialmente preparados para serem respondidos individualmente, mas escolhemos trabalhá-los em grupo para que fizessem uma discussão antes de responder as perguntas.

Acreditamos que no planejamento e na ação da atividade, pela limitação do tempo de apresentação e as condições da referida escola, nós tivemos uma importante experiência que nos auxiliará futuramente a preparar outras atividades didáticas. Pois, nós contribuimos para que os estudantes expressem os conhecimentos que já tinham e relacioná-los a alguns desafios enfrentados pela população timorense sobre a malária. E, principalmente para os alunos serem o exemplo para a suas famílias e sua comunidade.

### **Algumas considerações**

Nessas atividades didáticas envolvendo a temática da malária tivemos a preocupação de dialogar com os alunos sobre uma doença que já foi epidêmica em Timor-Leste e que ainda hoje, embora controlada, muitos pessoas a contraem e não fazem o tratamento adequado.

Portanto, nossa preocupação nessas atividades foi não só trabalhar o conhecimento pronto e acabado, mas levantar discussões sobre a prevenção da malária no contexto de Timor-Leste. Nesse sentido, acreditamos em uma educação voltada para a transformação. Na participação dos alunos nessas atividades, estabelecendo como principal o questionamento. Através de suas próprias ideias sobre a malária que se dá a comunicação. Como dizia o educador Paulo Freire, sobre a Extensão ou Comunicação? “*o mundo humano é, desta forma, um mundo de comunicação*” (1985:66). E a comunicação pode igualmente transformar uma pessoa. Quer dizer, na realidade da vida pessoal ou vida humana é necessariamente de forma a se comunicar. Portanto, Freire (1985) lamenta o pensar sozinho, pois o aluno não pode pensar sem a co-participação de outro sujeito no ato de pensar sobre a doença malária. Finalmente não existe um “eu penso”, mas um “nós pensamos”. E um “nós” pensamos que estabelece o que “eu” penso (FREIRE, 1985:66).

### **Referências bibliográficas**

- YAPABANDARA, AMG. M; SARMENTO, R; MOTA. F.R.M; BOSCO, D.J; MARTINS, N; WICKREMASINGHE, A. R. *Evidence-based malaria control in Timor Leste from 2006 to 2012*. Malaria Journal (2015) 14:109 DOI 10.1186/s12936-015-0614-6. Received: 15 July 2014 Accepted: 13 February 2015, Published online: 11 de March 2015.
- SEIXAS, R. *Parasitologia II* (2013), Asseco em 29 de Setembro de 2014.
- MENDES, A; SANTOS, C; LOPES, A; CONDE, P; PINHEIRO, E. (2012). *Biologia - Manual do Aluno 10<sup>o</sup> Ano de escolaridade*. 1<sup>a</sup> Edição, Ministério da Educação de Timor Leste.
- FREIRE, P. *Extensão ou Comunicação?* Vol. 24. 8<sup>a</sup> Edição. Coleção O MUNDO, HOJE. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

# RELATO DE EXPERIÊNCIA: DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DA TIPAGEM SANGUÍNEA (ABO/RH) NA COMUNIDADE ACADÊMICA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO, ARTES E HUMANIDADES – FEAH/UNTL

João Bosco da Silva Pinto  
Flaviana Pedro  
Celestina de Jesus  
Francisco Guterres Freitas

## Introdução

O sangue é um tecido vivo que tem como principais funções transportar o oxigênio dos pulmões para o corpo, defender o organismo contra infecções e promover a coagulação. O sangue também é responsável em transportar os nutrientes para as células e recolher todos os resíduos que se formam nos órgãos, levando-os até os rins para serem eliminados através da urina.

O sangue é composto de uma parte líquida e de uma parte sólida. A parte líquida chama-se plasma, que contém proteínas, hormônios e fatores de coagulação, entre outros componentes. A parte sólida é formada pelas células e plaquetas que são transportadas pelo plasma (IRIANTO; 2012). Sendo assim, segundo Irianto (2012) e Beiguelman (2003), a parte sólida do sangue é composta por:

- Glóbulos vermelhos, também chamados de hemácias ou eritrócitos: contém a hemoglobina, substância que faz o transporte do oxigênio dos pulmões para as células e do gás carbônico das células para os pulmões, onde será eliminado. É a hemoglobina que dá a cor vermelha ao sangue.
- Glóbulos brancos, também chamados de leucócitos: têm como principal função defender o organismo contra elementos externos (vírus, por exemplo), evitando a ocorrência de infecções.
- Plaquetas: são fragmentos de células que atuam na coagulação do sangue junto com outros fatores que se encontram dissolvidos no plasma. Assim, possuem a função de promover o estancamento de sangramentos.

A quantidade de sangue que circula no corpo humano corresponde a 1/12 do peso corporal de cada pessoa. Por exemplo, alguém que tem 70 kg possui em média 5 litros de sangue. A perda de muito sangue, em um curto espaço de tempo, pode prejudicar a pessoa e até levá-la a morte (IRIANTO; 2012; BEIGUELMAN, 2003). Para se evitar esse tipo de problema, são realizadas nos hospitais e Centros de Hemoterapia as transfusões sanguíneas.

Para que se realize uma transfusão sanguínea é importante conhecer os grupos sanguíneos das pessoas envolvidas. Dessa forma, há vários sistemas de grupos sanguíneos humanos, entre os quais o sistema ABO e o fator Rh. O sistema ABO do sangue humano é constituído de quatro tipos sanguíneos: A, B, AB e O, enquanto que o Fator Rh é formado apenas por dois grupos: Rh positivo (possui o antígeno Rh) e Rh negativo (não possui o antígeno Rh) (IRIANTO, 2012; BEIGUELMAN, 2003).

O sistema ABO foi descoberto no início do século XX, pelo biólogo austríaco Karl Landsteiner (1868-1943) e sua equipe de cientistas, visto que eles constataram algumas diferenças no sangue dos indivíduos, o que, certamente, esclareceu a morte de muitas pessoas após transfusões de sangue (IRIANTO, 2012). Assim, a descoberta do Sistema ABO foi um marco importante na história da medicina. O médico e biólogo Karl Landsteiner foi agraciado com o “Prêmio Nobel de Fisiologia”, em 1930 devido essa descoberta científica.

Segundo informações científicas, a propriedade da incompatibilidade dos tipos sanguíneos do sistema ABO foi confirmada por meio de reações imunológicas entre substâncias presentes no plasma sanguíneo e na membrana das hemácias. Nesse caso, essas reações ocorrem, respectivamente, entre os antígenos (ou aglutininas) e os aglutinogênios (ou anticorpos). Logo, existem no sangue humano dois tipos de aglutinogênios (A e B) e dois tipos de aglutininas (anti-A e anti-B). Com isso, o sangue das pessoas do grupo A apresenta Aglutinogênio A e aglutinina anti-B; as do grupo B possuem aglutinogênio B e aglutinina anti-A. Pessoas do grupo AB não possuem aglutininas no plasma, mas têm aglutinogênios A e B na membrana das hemácias. Já as pessoas do grupo O não tem aglutinogênios, mas apresentam as duas aglutininas, anti-A e anti-B no plasma sanguíneo. Em síntese, os grupos sanguíneos do sistema ABO são classificados em: A, B, AB e O, sendo que o sangue do tipo A apresenta aglutinina (anticorpos) anti-B no plasma. Assim, indivíduos com esse tipo de sangue podem receber dos tipos A e O, contudo, não recebem do tipo B e nem do tipo AB. O sangue do tipo B apresenta aglutinina (anticorpos) anti-A no plasma. Assim, indivíduos com esse tipo de sangue podem receber de B e O, porém, não podem receber sangue dos tipos A e AB. O sangue do tipo AB é o “Receptor Universal” de forma que AB não possui aglutininas no plasma e pode receber qualquer tipo de sangue. Em outras palavras, o sangue AB possuem os antígenos A e B, entretanto, nenhum anticorpo. O sangue do tipo O é o “Doador Universal” uma vez que possuem os dois tipos de aglutininas (anticorpos) no plasma, anti-A e anti-B, e não apresentam aglutinogênios (antígenos) dos tipos A e B. Desse modo, ao serem os doadores universais, ou seja, podem doar seu sangue para qualquer grupo sanguíneo, esses indivíduos só recebem sangue do tipo O. A tabela abaixo mostra a relação dos grupos sanguíneos do sistema ABO e os tipos de transfusão que os envolvem (IRIANTO, 2012; BEIGUELMAN, 2003).

Tabela 1: Relação dos grupos sanguíneos do sistema ABO e os tipos de transfusão que os envolvem.

Grupo Sanguíneo	Aglutinogênios nas Hemácias	Aglutininas no Plasma	Recebe de	Doa Para
<b>A</b>	A	Anti-B	A e O	A e AB
<b>B</b>	B	Anti-A	B e O	B e AB
<b>AB</b>	AB	-	A, B, AB e O	AB
<b>O</b>	-	Anti-A e Anti-B	O	A, B, AB e O

Além de desvendar a tipologia sanguínea do sistema ABO, Karl Landsteiner diagnosticou o Fator Rh, cuja denominação é derivada do nome do macaco do gênero “*Rhesus*”, que foi utilizado nas investigações sobre os grupos sanguíneos. Suas pesquisas demonstraram que determinados tipos de sangue possuem ausência do fator Rh, outros têm a presença do fator Rh. Dessa forma, uma vez que os indivíduos que apresentaram as hemácias aglutinadas pelo anticorpo Rh, foram classificadas como Rh positivas (Rh+), enquanto que as hemácias dos que não se aglutinaram, foram chamadas de Rh negativas (Rh-). Uma doença congênita relacionada ao fator Rh é a “Eritroblastose Fetal”, também conhecida como Doença Hemolítica do Recém-Nascido ou “doença de *Rhesus*”. Ocorre quando o sangue de um feto Rh+ é aglutinado pelos anticorpos do sangue da mãe Rh-, num processo chamado de hemólise. Assim, a criança nasce com profunda anemia e geralmente com icterícia, decorrente da alta destruição das hemácias (IRIANTO, 2012).

Portanto, fica claro que o sistema ABO e o fator Rh possuem uma função muito importante na biologia humana. Nesse sentido, para identificar se uma pessoa pode doar ou receber sangue é necessário conhecer os grupos sanguíneos que ela pertence (do sistema ABO e do fator Rh). Desse modo, entendemos que a transfusão de sangue é o ato pelo qual o médico transfere certa quantidade do sangue total ou de alguns dos seus componentes e derivados (plasma, plaquetas, hemácias, leucócitos, albumina, fatores de coagulação, etc) de um indivíduo, chamado doador, para o sistema circulatório de outro indivíduo, chamado receptor. Dessa forma, o único substituto para o sangue de uma pessoa é o sangue

compatível de uma outra pessoa que só pode ser administrado por meio de uma transfusão venosa. Mas, como se faz a transfusão de sangue?

O sangue é colhido de uma pessoa (doador) e conservado no interior de uma bolsa plástica descartável contendo anticoagulante e conservante. Nesse processo, o doador não corre nenhum risco de contaminação, porque todo o material utilizado é descartável. Ele deve ter idade entre 16 e 69 anos, pesar mais de 50 quilos, estar em bom estado de saúde, não ser dependente de tóxicos, não estar tomando certos medicamentos e realizar apenas "sexo seguro". O doador deve ser previamente examinado, realizando vários exames clínicos para se constatar se está ou não em boas condições de saúde e que o seu sangue não esteja contaminado. Além do mais, por exemplo, a gravidez, cirurgias recentes, a hipertensão ou a hipotensão arterial e a anemia, são situações que desqualificam o doador temporariamente, até que o problema seja superado (IRIANTO, 2012; BEIGUELMAN, 2003).

Constatados os critérios para doação do sangue, as pessoas que possuem bom estado de saúde podem passar pelo processo de recolhimento do sangue. Nesse sentido, o sangue ou um de seus componentes pode ser transfundido para uma ou várias pessoas que necessitam. Outro cuidado que se deve ter antes do início de uma transfusão, é a realização de um exame para assegurar a compatibilidade dos grupos sanguíneos do sistema ABO entre o doador e o receptor. O sangue deve, então, ser administrado por meio de uma cânula do calibre apropriado, por via intravenosa. O volume a ser transfundido e o tipo de transfusão a ser feita devem ser determinados pelo profissional da saúde. O mais comum é que sejam administrados de 450 a 500 mililitros de sangue total, num período de quatro horas. Um anti-histamínico pode ser dado ao receptor antes da transfusão para impedir ou minimizar possíveis reações alérgicas indesejáveis. Nesse caso, o paciente geralmente está internado em um hospital ou recebe a transfusão em um hemocentro, em regime de hospital-dia, sempre a critério médico (IRIANTO, 2012; BEIGUELMAN, 2003).

O objetivo desse trabalho consiste em ajudar os estudantes e professores que frequentam a Faculdade de Educação, Artes e Humanidades da Universidade Nacional Timor Lorasa'e (FEAH/UNTTL) a conhecer os seus tipos sanguíneos do sistema ABO/Rh e a importância das transfusões sanguíneas.

## **Metodologia e Resultados**

Considerando todo esse contexto, realizamos uma atividade que permitissem os estudantes e professores que frequentam a Faculdade de Educação, Artes e Humanidades da Universidade Nacional Timor Lorasa'e (FEAH/UNTTL) conhecerem os seus tipos sanguíneos do sistema ABO/Rh e a importância das transfusões sanguíneas. Assim, pensamos que o tipo de sangue do sistema ABO e Rh fazem parte da nossa identidade. Além disso, tivemos a finalidade de alertar as pessoas para participarem na doação de sangue, o que pode contribuir para salvar vidas. A atividade foi desenvolvida durante uma exposição científica que ocorreu na FEAH/UNTTL no mês de outubro de 2014.

A FEAH existe desde que se iniciou a UNTTL. Integram a Faculdade nove departamentos de diferentes áreas que são: Departamento da Língua Inglesa, Departamento de Ensino de Biologia, Departamento de Ensino de Matemática, Departamento de Ensino de Química, Departamento da Língua Portuguesa, Departamento do Ensino de Física, Departamento Formação dos Professores do Ensino Básico, Departamento do Ensino Físico e Desporto e Departamento de Dalen Tetum. Está localizada no Liceu, na Avenida Dr. Franscisco Machado em Dili.

A atividade aqui descrita foi realizada na exposição científica por três estudantes do Curso de Licenciatura em Biologia e um professor do Departamento do Ensino de Biologia da Faculdade de Educação Artes e Humanidades, Universidade Nacional Timor Lorosa'e. Essas atividades têm como referência autores como Bordin; Covas; Langhi Júnior (2006); Colagrossi; Cunha-Laura.; Zorzatto (2006). O estudo desses referenciais iniciou-se num trabalho da disciplina Anatomia e Fisiologia

Humana, cursada no V e VI semestre do referido curso. Nessa disciplina foram estudados conteúdos sobre a estrutura e funcionamento do ser humano, por exemplo, o sistema circulatório e os grupos sanguíneos.

Relacionado ao conteúdo do sistema circulatório foi trabalhado na disciplina o sangue e a tipagem sanguínea, enfatizando os principais grupos sanguíneos, no caso o sistema ABO, o fator Rh e o sistema MN. Desse modo, realizamos o nosso trabalho, tendo em vista a divulgação científica desse conhecimento na Comunidade Acadêmica da FEAH/UNTIL.

Assim, inicialmente nós fizemos uma discussão com o professor da disciplina que está vinculada ao Departamento do Ensino de Biologia. Queríamos saber se o tema tipagem sanguínea poderia ser trabalhado com a comunidade da FEAH/UNTIL. Essas informações nos auxiliaram na preparação das atividades na exposição científica.

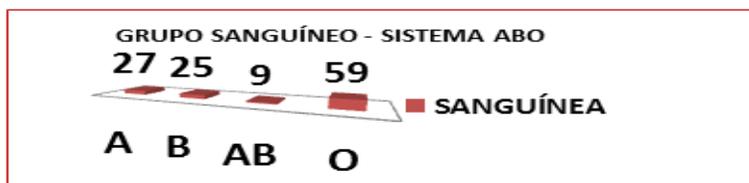
Na sequência, fizemos um contato com a Comissão Organizadora da Exposição Científica que iria acontecer na FEAH/UNTIL para realizarmos um trabalho sobre tipagem sanguínea. A comissão concordou com a divulgação e a realização da atividade se deu durante dois dias, tempo de duração da exposição científica.

Considerando os conhecimentos sobre tipagem sanguínea descritos na introdução do presente trabalho, bem como os referenciais como: Bordin; Covas; Langhi Júnior (2006) que falam sobre Hemoterapia: Fundamentos e Prática e de Novaretti; Dorlhiac-Lliacer; Chamone (2000) que trata sobre as transfusões sanguíneas envolvendo os sistemas ABO e Rh, preparemos nossa atividade para a Exposição Científica que consistiu em fazer a tipagem sanguínea dos participantes e frequentadores que eram principalmente alunos e professores da FEAH/UNTIL. Utilizamos alguns materiais de experimentação, tais como: luvas, algodão álcool, lanceta de sangue, lâmina, reagentes como soro anti-A, soro anti-B, soro anti-AB, soro anti-D, stick e caixa de safeti.

Realizamos os seguintes procedimentos:

- Convidar e motivar os participantes e frequentadores da exposição para realizarem a tipagem sanguínea e assim saberem o seu tipo sanguíneo do sistema ABO e Rh.
- Repassar alguns conhecimentos sobre os grupos sanguíneos humanos para a comunidade acadêmica.
- Realização dos testes de tipagem sanguínea que consistiam em: limpar o dedo com o algodão e álcool, furar a ponta do dedo com o lanceta de sangue, retirar quatro gotas de sangue e colocar sobre lâminas limpas, misturar com auxílio do stick o sangue com os soros anti-A, anti-B, anti-AB e anti-Rh ao sangue que já estava sobre as lâminas (para cada gota de sangue se misturou um tipo de soro). Observar o resultado (se ocorreu reação de aglutinação).
- O sangue que mostrar a reação de aglutinação será identificado. Quando ocorrer aglutinação no sangue misturado com o soro anti-Rh, identifica-se a pessoa como pertencente ao fator Rh positivo (+), quando não ocorrer aglutinação, seu fator Rh é negativo (-). Esse procedimento se repetiu para a tipagem dos grupos do sistema ABO: reação de aglutinação no sangue misturado com soro anti-A identifica-se como pertencente ao grupo A; reação de aglutinação no sangue misturado com soro anti-B identifica-se como pertencente ao grupo B; reação de aglutinação no sangue misturado com soro anti-AB identifica-se como pertencente ao grupo AB; quando não ocorreu aglutinação em nenhum dos soros identifica-se o sangue como pertencente ao grupo O.

No final da Exposição Científica, conseguimos identificar os tipos sanguíneos de 120 participantes, que estão representados nas figuras a seguir:



**Figura 1:** Indivíduos pertencentes aos grupos sanguíneos do Sistema ABO



**Figura 2:** Tipos sanguíneos do sistema ABO entre os gêneros masculino e feminino

### Avaliação da atividade de divulgação científica

Considerando a atividade de tipagem sanguínea realizada com a comunidade acadêmica, avaliamos que muitos dos participantes da exposição científica tiveram interesse em saber seus grupos sanguíneos, porque durante a atividade mostraram-se receptivos as informações aceitando participar. Logo, pensamos que nossa divulgação contribuiu para que as pessoas aprendessem novos conhecimentos sobre a tipagem sanguínea, seus processos, procedimentos e a importância de saber seu grupo sanguíneo.

Contudo, enfrentamos algumas dificuldades na realização da atividade experimental, como tirar o sangue. Alguns participantes não tinham em nenhum momento feito esse tipo de teste e, portanto, ainda tinham medo de furar o dedo. Porém, conseguimos motivar eles de maneira própria para que pudessem saber seus grupos sanguíneos. Acreditamos ainda que essa atividade ficou um pouco limitada devido ao tempo (dois dias de exposição), recursos materiais e condições físicas e higiênicas. Todavia, nós tivemos uma importante experiência que nos auxiliará futuramente a preparar outras atividades de divulgação científica. Pensamos que nossa atividade contribuiu para que os participantes trocassem conhecimentos e tirassem suas dúvidas acerca dos grupos sanguíneos e as transfusões de sangue. E, principalmente, para as pessoas envolvidas nessa atividade servirem de exemplo para a suas famílias e comunidades no que diz respeito às condições de emergência em uma transfusão sanguínea.

Também devido ao período de dois dias apenas para a realização da atividade, avaliamos que o tempo se mostrou limitado, o que nos permitiu realizar a tipagem sanguínea em apenas 120 pessoas, sendo atendidas 60 pessoas em cada dia.

### Algumas considerações

Nessa atividade de divulgação científica envolvendo a temática da tipagem sanguínea tivemos a preocupação de dialogar com os participantes sobre os procedimentos e a importância de conhecer os grupos sanguíneos do sistema ABO e Rh. Portanto, nossa preocupação não foi divulgar um conhecimento pronto e acabado, mas promover um diálogo sobre o tema em questão, enfatizando a sua contextualização em Timor-Leste. Nesse sentido, acreditamos em uma educação crítica e dialógica, voltada para a

transformação da realidade. Assim, a participação das pessoas nessa atividade acadêmica teve como motivo principal a problematização sobre a temática dos grupos sanguíneos do sistema ABO e Rh. Através da troca de questionamentos e ideias sobre a tipagem sanguínea consideramos que podemos contribuir com a construção do conhecimento científico em Timor-Leste.

### **Referências Bibliográficas**

- BEIGUELMAN, B. (2003). *Os Sistemas Sanguíneos Eritrocitários*. FUNPEC – Editora, Ribeirão Preto-SP, 3ª Edição, 234p.
- BORDIN, J. O., COVAS, D. T., LANGHI JÚNIOR, D. M. (2006). *Hemoterapia: Fundamentos e Prática*. Atheneu, 1ª Edição, 658p.
- COLAGROSSI, P. B. F.; CUNHA-LAURA, A. L.; ZORZATTO, J. R. (2006). Hemosul De Campo Grande, MS - Levantamento Do Perfil Socioeconômico, Cultural, Tipagem Abo E Do Fator Rh Dos Doadores De Sangue. *Ensaio e Ciência*, Vol. 10, Núm. 1, abril-sin mes, pp. 75-87.
- IRIANTO, F., *Berdasarkan Golongan Darah Untuk Penderita Penyakit*. Jantung. 2012.
- NOVARETTI M..C.Z; DORLHIAC-LIACER, P. E.; CHAMONE, D. A. F. (2000). Estudo de grupos sanguíneos em doadores de sangue caucasoides e negroides na cidade de São Paulo. *Revista Brasileira de Hematologia e Hemoterapia*. São Paulo, 22(1):23-32.

**PARTE IV**  
**CURRÍCULO, CULTURA E COMUNICAÇÃO**



# O CURRÍCULO DE FILOSOFIA APÓS REESTRUTURAÇÃO DO CURRÍCULO PADRÃO MÍNIMO EM TIMOR-LESTE

Flávio Clementino  
José Roberto Sanabria de Aleluia

## Teorias curriculares

O currículo enquanto campo de estudos inicia-se por volta dos anos 1920, nos EUA, provocado pelo recente processo de industrialização e a massificação da escolarização. Uma das primeiras publicações sobre é de Franklin Bobbitt, *The curriculum*, de 1918. O modelo dos primeiros currículos é a fábrica, tendo o molde teórico a administração científica de Taylor. No currículo encontramos os objetivos, procedimentos e métodos utilizados para obter resultados mensuráveis (Silva, 2009: 12). Nesse primeiro momento, não havia uma discussão acerca desse tema, nesse sentido, Bobbitt acaba por inventar um campo novo, uma discussão que se originava nesse momento. Dessa maneira, todos aqueles que direta ou indiretamente se ocupavam com os assuntos de administração escolar utilizaram esse formato como um padrão curricular.

Poderíamos, a partir de então, conceituar o “currículo”, porém seu conceito ou definição depende organicamente das teorias usadas enquanto arcabouço descritivo. Como dito acima, essa discussão inicia-se com Bobbitt, que na verdade inaugura uma temática, cabendo aos seus sucessores nessa discussão debater o currículo de forma crítica, descrevendo o currículo através de perspectivas diferentes.

Todavia, embora teorias novas abordem o currículo por vias diferentes, uma questão perpassa todas elas, a saber: qual conhecimento deve ser ensinado? A questão central se mostra “*o que ensinar*”. Ao responder essa questão (derivações da mesma pergunta: o que ensinar, qual conhecimento se mostra essencial, o que os alunos devem saber, qual conhecimento é válido), as teorias se diferenciam no processo de seleção de conteúdos e sua justificativa para tanto. De acordo com Silva (2009: 15), “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimento e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo”.

Dito isso, pode-se apontar as primeiras teorias sobre o currículo como sendo teorias tradicionais, aceitam o contexto vigente como dado, sem questionamento prévio da sociedade ou de seus agentes sociais. As teorias tradicionais partem da questão “que ensinar” como solucionado e partem para o “como ensinar”. As teorias críticas e pós-críticas, por sua vez, se caracterizam enquanto questionadoras e procuram entender a sociedade de então tentando entender por que um conteúdo é preterido a outro, por que esse conhecimento e não outro, quem ganha e quem perde com determinadas escolhas, ou seja, problematizam todo o campo em torno do currículo, daí serem chamadas de teorias críticas.

Outro fator que reafirma o campo “currículo” como relevante para os estudos é o que diz Michael Apple, importante estudioso da área. Para ele, existe uma relação significativa entre a *educação* e a *estrutura econômica*, assim como o *conhecimento* e *poder*. Apple defende outras teses relevantes nesse contexto; afirma que a educação não é um empreendimento neutro e que o educador está envolvido num ato político (consciente ou não), em função do caráter do seu ofício, sendo impossível separar sua atividade educacional das “diferentes reações dos sistemas institucionais e das formas de consciência” que imperam nas sociedades pós-industrialização (Apple, 2006: 35). Dessa maneira, é necessário entender como a educação atua no setor econômico de uma sociedade (de maneira crítica, reprodutiva), como as escolas criam e recriam formas de consciência que permitem o controle social nas mãos de grupos dominantes, constituindo um processo hegemônico de poder. O campo do currículo se mostra o lugar específico para tais questionamentos e reflexão.

## O currículo padrão mínimo

O processo de reestruturação curricular vem a público nos dias 18 e 19 de agosto de 2015, quando a Direção Nacional Currículo Ensino Superior, órgão vinculado à Direção geral Ensino Superior, apresenta à comunidade os resultados dos trabalhos anteriores para avaliação e sugestão. Esse encontro tem como objetivo apresentar o documento com a estrutura do *Currículo Padrão Mínimo* definido pelos grupos de trabalhos (divididos por áreas de interesses), discutir os resultados alcançados e esclarecer possíveis dúvidas. Depois da reestruturação, os cursos (novos e os já existentes) ficam distribuídos em 4 modalidades de formação diferentes, como mostra a figura abaixo:

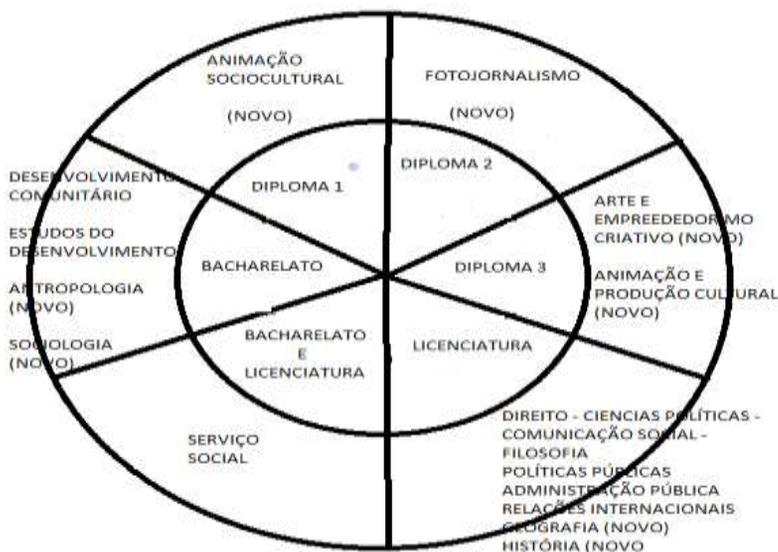


Figura 1 – Cursos e suas modalidades de formação Fonte: Elaborado pelos autores

Dos cursos de licenciaturas, apenas História e Geografia apresentam-se como novidades, porém, em outras modalidades, outros 4 cursos foram criados. O currículo do curso de Filosofia, subárea das Ciências Sociais e Humanas (área coordenada por Faustino Cardoso Gomes) fica sobre a responsabilidade do Padre Kasmir Neuma, tendo como assessora Luisa Coutinho. Vejamos algumas características desse currículo.

### *O currículo de filosofia pós reestruturação*

O novo currículo que se apresenta não traz muitas novidades, porém alguns vícios antigos, como carga horária excessiva, não há uma incentivo à pesquisa, assim como a flexibilização do currículo é *praticamente* inexistente, o que impede uma formação transversal e multidisciplinar; o aluno não interfere na sua formação e precisa se adequar às necessidades do currículo (existem três disciplinas de caráter optativo: ano 2, semestre 3 – 30 horas e 2 créditos; anos 3, semestre 5; ano 4, semestre 7. Ambas de 60 horas e 4 créditos).

O objetivo do curso, apresentado no documento como produto dos grupos de trabalho, se mostra genérico e muito mais próximo de uma justificativa do curso que propriamente um objetivo. Vejamos o texto na íntegra:

A filosofia é estudada nas Universidade de Timor-Leste e os Timorenses têm propensão para o pensamento filosófico graças aos sistemas tradicionais de crenças, à religião católica e à história recente. O curso de Filosofia estuda os aspectos mais fundamentais da realidade e dos valores, assim como reflecte sobre as questões fundamentais sobre a nossa existência no mundo. “Qual é o significado e o objectivo da minha vida? Quais são as minhas obrigações e responsabilidades como ser humano? Como devo viver para ser um bom ser humano? Qual é o significado e o que implica a minha dignidade e a dos outros como ser humano? O que é que a transcendência significa na minha vida?” Exploram-se os ideais filosóficos dos grandes pensadores da História da Humanidade, e colocam-se as questões filosóficas que são os fatores de base em todos os outros campos de estudo, tais como Artes, História, Antropologia, Economia, Ciências Sociais, Ciências Empíricas, assim como a Teologia. (Timor-leste, 2014: 89).

Enquanto objetivo propriamente dito do curso, apenas as últimas linhas “exploram-se os ideais filosóficos dos grandes pensadores (...)” se enquadram enquanto tal; a maior parte do tempo o texto se prende numa possível justificativa do porquê estudar filosofia, mostrando alguns aspectos que aproximam o povo timorense às características desse curso, como exemplo, os “sistemas tradicionais de crenças, à religião católica e à história recente” o que também se mostra questionável em termos de justificativa. Outra característica importante do texto, mas ainda não enquanto objetivo, são algumas questões existencialista-transcendentais, direcionando e, até certo ponto, limitando o debate filosófico em questões de cunho existencial.

De acordo com o documento, não fica claro que o curso de filosofia possui um fim em si mesmo, ou seja, ao egresso não há a possibilidade de atuar numa área específica, como por exemplo, professor de filosofia (do ensino superior ou fundamental). No item *Justificativa do grau* é afirmado que a licenciatura em Filosofia assegura uma “formação de base que se adequa aos estudantes provenientes do ensino secundário, seguida de uma formação significativa na componente profissional da área de Filosofia”; o texto continua afirmando que também há as disciplinas como “matérias de especialização adequadas ao exercício das atividades escolhidas” (IDEM). Alinhado a essa ideia, o texto continua afirmando que o curso prepara os alunos “para uma actividade profissional numa variedade de configurações privadas e públicas, onde o conhecimento das grandes questões humanas é importante”.

No texto das *competências Específicas*, essa veia mercadológica do curso de Filosofia fica explícita, na medida em que temos as seguintes competências ressaltadas: a) proficiência da comunicação oral e escrita; b) utilizar a informática na óptica do utilizador; c) aplicar o pensamento crítico para informar e comunicar julgamento profissionais; d) desenvolver competências organizacionais;

O aluno regresso do curso de Filosofia poderá atuar em vários campos e áreas das mais diversas. É o que diz o item *Saídas profissionais*, que apresenta como opções de atuação para o profissional formado em filosofia: a ) filósofo, investigador; b) docente; c) assessor ou consultor no desenvolvimento de políticas; d) assessorar nas áreas de ética, deontologia, direito, comunicação; e) colaborar com entidades estatais, organizações não-governamentais, religiosas, administração local e regional e agentes de desenvolvimento local e regional; f) outros.

Diante do exposto, o curso de filosofia se apresenta enquanto um acessório ou uma ferramenta a ser empregada em outras áreas, e em especial aquelas relacionadas ao governo direta ou indiretamente. A princípio, o objetivo maior do curso seria a formação de mão-de-obra para compor os cargos governamentais e não necessariamente formar profissionais que terão a Filosofia como campo de atuação, seja na pesquisa ou no ensino. Mesmo o item *Saídas profissionais* afirmando o contrário, pois lá encontramos *filósofo*, *investigador* e *docente* como possibilidade de atuação profissional. Mas ressaltamos, é a primeira vez que a palavra *docente* aparece no documento, além, é claro, do curso não apresentar as disciplinas específicas para a formação voltada para a sala de aula, as disciplinas pedagógicas por excelência, o que veremos à frente.

## A organização curricular

Para tecermos alguns comentários sobre o currículo apresentado na reestruturação, adotaremos outros três currículos como parâmetro comparativo. Provenientes de duas universidades brasileiras, a saber, UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) e USP (Universidade de São Paulo), e de uma universidade portuguesa, UC, (Universidade de Coimbra). Reafirmo, essa escolha serve apenas como parâmetro de comparação, deixando o juízo de valor (melhor ou pior) de lado. Todavia, são universidades de reconhecimento internacional pela qualidade apresentada, sem mencionar o fato de contar com uma longa história e experiência educacional, em particular, com o currículo de Filosofia.

O curso de Filosofia em Timor-Leste, modalidade licenciatura, é pensado em quatro módulos distintos e complementares. Cada módulo possui uma distribuição de créditos mínimos e disciplinas específicas de acordo com sua área de conhecimento. Os módulos são: *curso de fundação*. Nesse módulo são ofertadas disciplinas introdutórias dos conceitos básicos em filosofia. De acordo com Ximenes (2014), é nesse momento que o aluno obtém a “base firme às teorias básicas, aproximações, estratégias e programas dentro do programa de estudos”.

O próximo módulo é o *curso profissional*. Nesse módulo temos as disciplinas que caracterizam a identidade do curso; além disso, essas disciplinas integram áreas de conhecimento relacionadas com a profissão; possui a maior carga horária, assim como o maior número de créditos dos quatro módulos. O *curso de especialização*, o terceiro módulo, está organizado com o objetivo de “desenvolver as competências necessárias ao desempenho das funções do futuro graduado”. Nessa perspectiva, são aprofundadas as discussões sobre temas considerados cruciais para o bom desenvolvimento do graduado nas áreas teóricas e práticas. Por último temos o *conteúdo institucional*. São disciplinas que visam atender exigências do Ministério da Educação, de caráter obrigatório, necessárias para o desenvolvimento das capacidades linguísticas, de investigação a vida em sociedade, elevando assim o capital social dos alunos.

### As disciplinas curriculares e carga horária

A organização curricular adotada pela recente reestruturação em Timor-Leste das disciplinas do curso de filosofia se mostra dentro de uma lógica utilizada em outras universidades. São duas linhas de discussão: uma linha histórica e outra temática. Na primeira, temos um percurso histórico de evolução das correntes e ideias filosóficas, como História da filosofia Grega, História da Filosofia Moderna; a segunda aborda o debate filosófico a partir de áreas ou temas filosóficos, como Epistemologia, Ética e Antropologia. Diluído nessas duas linhas, temos outras de caráter introdutório e gerais, como as disciplinas Ciência e Racionalidade, Filosofia da Ásia e do Pacífico e Introdução à filosofia. Concernente à carga horária do curso, pode-se observar que há uma jornada maior de estudos em sala de aula (aulas presenciais) que os outros currículos selecionados, porém um valor não absurdo. Vejamos a tabela abaixo:

	UFMG	USP	UC	UNTL
<b>DURAÇÃO</b>	4 ANOS	4 ANOS	3 ANOS	4 ANOS
<b>CG HORA</b>	LIC. 2.640 H BAC. 2.400 H	LIC. 2.000 H BACH + 150 CR	180 CR	LIC. 3.500 H 240 CRED.
<b>MODALIDADE</b>	BAC / LIC	BAC / LIC	LICENCIATURA	LICENCIATURA
<b>TURNOS</b>	MATUTINO NOTURNO	VESPERTINO NOTURNO	DIURNO	-
<b>NÍVEL</b>	G / E / M / D (*)	G / E / M / D (*)	G / Mi / M / D (*)	-
<b>FLEXIBILIDADE</b>	LIVRE FORMAÇÃO	EXTRA DEPARTAMENTAL	TRANSVERSAL LIVRE	3 disciplinas optativas

\* G – Graduação; Mi – Mestrado institucional; E – Especialização; M – Mestrado; D - Doutorado

Tabela 1: Currículos comparativo (fonte: Elaborado pelos autores)

## A concepção de filosofia adotada

O curso de filosofia ora apresentado possui uma forte orientação presbiterial, de cunho tecnicista-existencial (razão instrumental), cujo objetivo está pautado (pelas disciplinas que compõem o currículo e não o objetivo apontado no documento) nos “fundamentos da realidade” (epistemologia e ontologia) e “nos valores” (ética e política), refletindo sobre a “existência no mundo” (existencialismo). Essa base existencialista possui um lastro religioso, marcado com as disciplinas Filosofia de Deus, Filosofia da Religião, Filosofia do Islão e do Cristianismo, especialmente com a afirmação presente nos objetivos do curso (apontados no documento), como sendo o povo Timorense propenso ao pensamento filosófico em função dos sistemas tradicionais e crenças, sobre tudo à religião católica. Além dessa via existencial, podemos afirmar também o caráter tecnicista organizacional, tendo em vista uma formação voltada para os quadros administrativos das instituições públicas e privadas. Essa informação se justifica na medida em que se destacam as competências apontadas, como “aplicar o conhecimento crítico para informar e comunicar julgamentos profissionais”.

## Algumas questões não conclusivas

A partir das disciplinas que compõem o documento produto da reestruturação curricular em Timor-Leste, algumas questões antigas surgem e outras novas são criadas, porém algumas questões clássicas, objeto de reflexão de importantes pensadores na história da filosofia, foram resolvidas talvez sem uma adequada reflexão, por exemplo, qual de fato seria a função da filosofia? Seria a Filosofia uma ferramenta para outras disciplinas, assim como a Matemática é para a Física (pensando estritamente de forma instrumental) ou possuiria a filosofia um fim em si mesma, capaz de propor problemas de cunho existencial (tópico exaustivamente debatido no documento) que, pela sua própria constituição e caráter, não se subordina a nenhum outro, mas pelo contrário, se mostra a base de solução e compreensão de todos os demais. Ao propor como “saídas profissionais” a colaboração com entidades estatais e competências organizacionais como qualidades esperadas os formandos em filosofia, o documento parece fechar os olhos para essa discussão.

Por outro lado, mesmo dentro das disciplinas profissionais (aquelas voltadas para a constituição da identidade do curso), há um tecnicismo exacerbado, não no sentido empresarial, mas no sentido academicista, ou seja, todas as disciplinas clássicas da filosofia estão presentes (históricas e temáticas), porém não há um espaço de formação para os futuros professores, aqueles que ocuparão os cargos de ensino, seja na rede pública ou privada, seja nos cursos superiores ou fundamentais. A formação filosófica é necessária, não há dúvida, mas não podemos esquecer que o conhecimento técnico filosófico por si só não contribui com a atuação de um profissional em sala de aula. Existem métodos de ensino, existem teorias a respeito, além das experiências acumuladas no ensino, que podem ser adquiridas via estágios supervisionados, ou até mesmo em disciplinas voltadas para a docência (*práticas de ensino*, por exemplo), não nos esquecendo das disciplinas relacionadas à docência, como psicologia e sociologia da educação, além das técnicas, como didática e metodologia de ensino. O campo de formação docente do currículo apresentado pode ser considerado falho.

Uma última questão, mas não menos importante que as demais, é a territorialização da filosofia. Existiria uma filosofia essencialmente brasileira ou portuguesa ou timorense? Essa pergunta nos projeta uma questão singular: existem diferentes formas de pensar e de ver o mundo e elas estariam diretamente relacionadas com a bandeira nacional que determinada pessoa ostenta? As disciplinas *Filosofia da Ásia e do Pacífico* e *Filosofia Social de Timor-Leste* nos levam a pensar que sim. Se tomarmos os problemas transcendentais e essenciais da filosofia, as questões clássicas como *de onde viemos e para onde vamos*,

perceberemos que as questões regionais não são relevantes para esse debate, pois nesse sentido o *gênero humano* é tomado como universal independentemente de sua origem (ocidental ou oriental). Além do mais, um ponto que deve ser observado em função dessa divisão (oriente e ocidente) é o próprio parâmetro adotado pelo currículo em questão. Claramente ocidentalizado, o currículo apresenta perspectivas que adotam a filosofia originada na Grécia e seu desenvolvimento como padrão. Basta observarmos as divisões (antiga, medieval, moderna, contemporânea) que coincidem com datações europeias. Qual seria a metodologia adotada numa disciplina como *Filosofia de Deus* em um contexto politeísta como o asiático? Seria uma visão ocidentalizada do oriente? Como pensaríamos os problemas orientais ou o contexto social timorense, seria a partir de bases gregas, portuguesas ou a questão “nacional”, ao contrário do que parece, seria apenas mais um problema?

## Referências

- APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. Trad. Vinícius Figueira. 3º ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999
- REVISTA CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS: ONLINE. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/indexeng.htm>>. Acessado em: 30 ago. 2014.
- TIMOR-LESTE. *Processo de reestruturação do Currículo Padrão Mínimo*. 2014.
- XIMENES, Marçal Avelino. *O conteúdo do padrão curricular para o ensino superior em Timor-Leste*. Dili: Ministério da Educação, 2014.

## ARTE, AGÊNCIA E EFEITOS DE PODER EM TIMOR-LESTE: PROVOCAÇÕES

Kelly Cristiane da Silva  
Lúcio Sousa

Este artigo é a versão em língua portuguesa do editorial “*Art, agency and power effects in East Timor: provocations*”<sup>1</sup>, que enuncia o dossiê “*Art, agency and power effects in East Timor*”<sup>2</sup>, elaborado sob nossa coordenação para a revista *Cadernos de Arte e Antropologia* e composto por seis artigos: Arthur,2015; Bexley,2015; Castro,2015; Simião, Rocha e Rodrigues,2015; Soares,2015; Veiga,2015.

Esta versão, revista e com tradução própria das citações originais em língua inglesa, emerge na sequência da sua apresentação oral no II Simpósio de Educação: Língua, Ciência e Tecnologia no Timor Leste que decorreu em Díli, entre 14 e 16 de Abril de 2015.

Este dossiê vem à luz com o objetivo de figurar como um espaço de análise e reflexão multidisciplinar sobre produções artísticas em e sobre Timor-Leste. Não obstante, o fato de ser concebido por dois antropólogos impõe suas marcas. No âmbito deste ensaio e como provocação introdutória aos leitores interessados no tema, esboçamos algumas questões teórico-metodológicas que nos parecem necessárias, desde a antropologia, para um pensamento crítico sobre arte em e sobre Timor-Leste. Discutimos perspectivas possíveis para a abordagem do mundo das artes em e sobre Timor-Leste, articulando-as, na medida do possível, com os artigos que compõe esse dossiê<sup>3</sup>.

Ancorados no preceito de que a emergência de campos artísticos (BOURDIEU, 1983; 1996) é um processo histórico complexo e de longa duração, explicitamos algumas mediações classificatórias e institucionais que se fazem presentes em Timor-Leste, bem como em outras fronteiras sociopolíticas, para suas gestações. Nesse sentido, indicamos como a invenção dos mundos das artes está relacionada aos processos de invenção, transposição e subversão da modernidade. Tais processos, por sua vez, estão umbilicalmente ligados à construção dos Estados colonial e pós-colonial. Como consequência, destacamos a dependência do campo de produção artística de outros campos e ação social, e explicitamos alguns episódios que marcam a genealogia colonial de produção das artes indígenas e populares no então Timor Português. Convidamos os leitores a engajarem-se na produção de etnografias das mediações classificatórias e institucionais implicadas na construção de campos artísticos no Timor-Leste contemporâneo, trazendo ao texto atores que têm protagonizado tais fenômenos.

Exploramos também o potencial analítico da perspectiva agentiva, concebida por Alfred Gell (1988), na análise do que, desde uma perspectiva interétnica, podem ser reconhecidas como manifestações artística leste-timorenses. Nesse contexto, trazemos ao ensaio a problemática do paralelismo semântico

---

<sup>1</sup> Kelly Silva e Lúcio Sousa, « Art, agency and power effects in East Timor: provocations », *Cadernos de Arte e Antropologia* [Online], Vol. 4, No 1 | 2015. DOI : 10.4000/cadernosaa.829

Este ensaio é, parcialmente, um produto da linha de pesquisa intitulada *Processos de invenção, transposição e subversão da modernidade*, coordenada por Kelly Silva no Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília. Agradecemos ao CNPq por prover recursos, mediante os processos 201269/2011-2, 307043/2012-6, 401609/2010-3 e 457845/2014-7, que permitiram a produção das informações aqui analisadas, bem como ao Instituto Nacional de Estudos sobre Administração Institucional de Conflitos (INEAC).

<sup>2</sup> "Arte, agência e efeitos de poder em Timor-Leste / Art, agency and power effects in East Timor", in Revista *Cadernos de Arte e Antropologia*, vol.4, nº1, 2015. URL: <http://cadernosaa.revues.org/821>

<sup>3</sup> Em razão de restrições de espaço, não abordamos a problemática da produção literária neste ensaio, a qual merece um estudo à parte.

(FOX, 1988), característica da poética ritual na Indonésia Oriental, como caso exemplar. A centralidade da ideia de reprodução – por oposição à invenção – como um valor estruturante de algumas produções artísticas entre as populações locais é também aqui tangenciada. Ainda inspirados pela problemática da agência, indicamos alguns dos modos pelos quais a construção das artes leste-timorenses esteve e está relacionada com a emergência do mercado turístico, seja no período colonial como pós-colonial, bem com à formação de uma narrativa nacional pela mobilização de significantes da tradição, do costume, da *kultura*. A mobilização do que Veiga (2015: 85-101) denomina fragmentos da tradição, serve, a um só tempo, à produção de novos orientalismos bem como a um projeto de identificação nacional.

## Reajustando o olhar

Logo de saída, parece-nos necessário colocar em perspectiva o modo como arte tem sido concebida no que, grosseiramente, denominamos como mundo ocidental. A compreensão de que arte é o que serve à contemplação estética, exclusivamente, e de que ela seja produzida por especialistas, os chamados artistas, e que constitua um domínio de ação social autônomo em relação aos demais (política, economia, ritual, regimes de sacralidade, etc) está longe de poder ser generalizada. Constitui-se, antes, como produto de desenvolvimentos históricos particulares, dos quais destacamos o romantismo que emergiu entre os finais do século XVIII e XIX na Europa (MORPHY, 2005) e os projetos de purificação que tem informado a construção da modernidade ocidental<sup>4</sup> (LATOURE, 1994). Disso não se deve concluir, contudo, que outros coletivos sociais não tenham necessariamente instituições ou espaços voltados à contemplação estética. O que muitas vezes se verifica é que a apreciação e cultivo da estética aparecem conjugados com outras ações sociais, ligadas à construção da pessoa, à comunicação com os ancestrais e com a reprodução da vida, de modo mais geral (LAYTON, 1991; GELL, 1998; MORPHY, 2005; LAGROU, 2009; entre outros).

Parece-nos também preciso colocar em suspensão as variáveis que têm pautado o reconhecimento de certas expressões culturais enquanto arte no mundo ocidental, uma vez que elas não são passíveis de aplicação transcultural, *a priori*. Morphy (2005: 651) identifica a existência de três grandes critérios para o reconhecimento de certos fenômenos enquanto arte no mundo ocidental: 1) institucional; 2) autotransmissão e; 3) atributos do objeto.

A variável institucional tem a ver com o reconhecimento de determinada expressão cultural como arte, o qual a inscreverá em um universo de circulação e consumo particular. Em grande parte dos casos, o reconhecimento de algo como arte no mundo ocidental tem a ver com seu potencial de commodificação e incorporação no mercado das artes (BOURDIEU, 1996), mediante sua circulação em museus, galerias, etc. O reconhecimento de certos fenômenos como arte é um processo social, constituído por mediações de várias ordens. Dentre tais mediações, merece lugar de destaque as políticas de patrimonialização levadas a cabo pelos Estados nacionais e agências de governo transnacionais contemporaneamente. Voltaremos a essa questão mais tarde.

Autotransmissão, por sua vez, diz respeito ao sentido atribuído a determinada expressão cultural por quem a elabora ou performa. Assim, uma das condições para que algo seja reconhecido como arte (entre nós) é o fato de ser concebido enquanto arte pelos indivíduos ou coletivos responsáveis por sua existência. Tal fato, contudo, quase sempre está relacionado com a construção do nome dos artistas, fato que se dá por meio de múltiplas mediações, nas quais o antropólogo, inclusive, pode ter o seu papel. Nesse contexto, cabe ressaltar que certos fenômenos podem não nascer enquanto arte, mas adquirir tal

---

<sup>4</sup> Com base em Latour (1994), nós compreendemos a purificação como um processo e a forma de separação através da qual a moderna episteme projeta fronteiras ontológicas e limites entre o que é considerado como diferentes esferas, seres e experiências de que é feita a vida social, tais como a oposição entre natureza e cultura, política e conhecimento, justiça e poder, humanos e não humanos, entre outros.

*status* ao longo de sua biografia, de sua vida social. Exemplar esse fato, são as apropriações ocidentais da chamada arte primitiva, na qual negociantes, historiadores de arte e até antropólogos, têm tomado parte.

No que concerne aos atributos do objeto, normalmente considera-se arte os fenômenos que se destacam por seus traços estéticos formais e seu potencial semântico (LYTON, 1991: 14). Outrora, as habilidades técnicas altamente especializadas envolvidas na elaboração de fenômenos reconhecidos como arte era também variável importante para o reconhecimento das mesmas enquanto tal. Naquele contexto, a distinção entre artefato (com utilidade para além da contemplação estética) e arte ainda não era fundamental (MORPHY, 2005: 649).

O esforço de objetivar, nos limites desde ensaio, as variáveis que, desde o ponto de vista ocidental, operam como mediadoras no processo de construção do fenômeno artístico tem aqui uma função. Gostaríamos de convidar o leitor a refletir em que medida tais fenômenos têm se imposto ou não em Timor-Leste ao longo do tempo. Argumentamos que na medida em que as várias populações que habitam as fronteiras sociopolíticas que hoje reconhecemos como Timor-Leste foram expostas a processos de invenção e transposição da modernidade, coloniais e pós-coloniais, foram elas também expostas a eventos que têm permitido a concepção e imaginação da arte, como um campo relativamente autônomo de produção e representação, com efeitos dos mais variados. Os artigos que compõe esse dossiê discutem alguns episódios relacionados a este processo. Nesse cenário, o objetivo de promover o desenvolvimento – o que quer que venhamos a entender por isso – e a construção nacional destacam-se como elementos desencadeadores da produção, da invenção da arte. Entre outras coisas, tais fatos parecem indicar a dependência do campo de produção artística de outros campos de ação social. Tal tendência está longe de ser exclusiva a Timor-Leste e vai ao encontro do que tem ocorrido em outras fronteiras sociopolíticas.

### **Da abordagem semiótica à abordagem agentiva. Novas janelas de tradução e percepção para a arte em Timor-Leste**

A abordagem semiótica da arte tem sido objeto de críticas importantes na antropologia (GELL, 1998). Entre outras coisas, as ideias de que o fenômeno artístico representa ou comunica algo que está fora dele, assim como a própria ideia de representação, são objetos de questionamento, indicando-se que não podem ser universalizadas transculturalmente. Expressam senão uma ideologia semiótica particular<sup>5</sup> (KAENE, 2007). Com base em suas pesquisas entre populações da Nova Guiné, Gell (1998: 6), sugere que abordemos a arte como entidade agentiva, portadora de intenções e causações e produtora de resultados e transformações.

O deslocamento da atenção analítica do significado para a eficácia, nos termos de Lagrou (2009:32), pode ser cognitivamente rentável na análise de fenômenos que reconhecemos como artísticos (como efeito do olhar interétnico) entre as populações leste-timorenses<sup>6</sup>. Dentre eles, destacamos as narrativas rituais e seu paralelismo semântico característico (Fox, 1988). Caracterizado como um gênero narrativo

---

<sup>5</sup> Tendo por base a noção de ideologia linguística tal como formulada por Silvertien (2000) – um conjunto de crenças sobre a linguagem articulado pelos usuários como racionalização ou justificação da linguagem em uso – a ideia de ideologia semiótica vai além desta primeira ao colocar em pauta o fato de que é preciso observar, primeiramente, o que conta ou não como linguagem em diferentes paisagens culturais e os efeitos significantes e agentivos atribuídos a suas diferentes configurações. Para a região da Indonésia Oriental e baseado em sua pesquisa em Sumba, Keane (2007) disponibiliza uma série de análises que demonstram o poder agentivo de palavras e coisas na negociação da socialidade.

<sup>6</sup> A inexistência de uma fronteira entre artefato e arte, ou da insularização e reconhecimento de certos fenômenos que se caracterizam por qualidades estéticas e semióticas específicas enquanto arte, em certos coletivos sociais, parece sugerir que sua classificação enquanto tal, enquanto arte, desde o olhar do antropólogo, é fenômeno eminentemente interétnico. Entendemos por fenômeno interétnico aquele que se origina como produto da interseção dos sistemas classificatórios da sociedade de origem do antropólogo e dos coletivos sociais com os quais trabalham.

que se expressa pela mobilização de palavras ou metáforas sinônimas em estruturas de prosa ou poesia em performances de comunicação oral, formal e canônica, ao menos parte da eficácia das falas rituais advém de sua forma e do controle de seu conhecimento e reprodução<sup>7</sup>. Esta componente agentiva poderá ser ainda potencializada pela dança, em que a eficácia do ato se alia à performance (SOUSA, 2010). Nesse caso, sua forma expressiva, sua qualidade estética é razão essencial de sua função e eficácia. No período colonial, o registro de tais narrativas pareceu sobretudo favorecer a dimensão estética como elemento constitutivo de uma memória para o futuro que se recupera hoje. Entre outros, os trabalhos de Artur de Sá (1961), José Rodrigues (1962) e de Ezequiel Pascoal (1967) são exemplares. São registros nos quais, a mais das vezes, a dinâmica oratória escapa, quer nos processo de transcrição quanto tradução. Todavia, a inserção etnológica de muitas destas narrativas teve cultores entre alguns trabalhos de índole etnográfica, de que são exemplos o de Francisco de Azevedo Gomes (1972) com “Os Fataluku” e Jorge Barros Duarte (1984) em “Timor Ritos e Mitos Ataúros”.

À semelhança do que Lagrou (2009: 14, 23, 27) identifica entre as populações ameríndias contemporâneas, que não reconhecem a arte ou as produções artísticas como entidades autocontidas e de valor em si, mas como saberes legados por entidades místicas e que tem poder de ação e transformação sobre o mundo, a oratória ritual na Indonésia Oriental não é concebida como tendo origem em si mesma e não é autocontida. Sua eficácia deriva de sua associação à voz dos ancestrais, de sua articulação com um regime de sacralidade responsável pela formação e reprodução do mundo (ver ensaio fotográfico de Simião, Rocha e Almeida, 2015). Recentemente apropriada como artefacto de legitimação nacional, este tipo de performance oral ritual tem sido, inclusive, inserida na representação da nova nação, desde as cerimónias de 20 de maio de 2002, em Díli<sup>8</sup>.

As narrativas formais, rituais, expressas por meio do paralelismo semântico, são experimentadas como produtoras de verdade, definindo a ordem e o sentido do mundo e assim o reproduzindo. Nesse contexto, o monopólio de certas formas narrativas gera efeitos de poder dos mais diversos. Entre diferentes populações, tal monopólio é concebido como produto de empreendimentos coletivos, dos quais tomam parte vivos, mortos e ancestrais<sup>9</sup>. À diferença da valorização da criatividade e inovação que caracterizam algumas das produções artísticas em nossa sociedade, o bom desempenho de uma narrativa ritual reside em sua semelhança com o que é tomado como sua forma original. Reprodução e repetição e não inovação são as variáveis que agregam valor a esta expressão artística. A esse respeito, a reflexão que Lagrou (2009: 67) tece sobre a pragmática da conservação e da continuidade na produção artística ameríndia provoca-nos a pensar a respeito de tendência similar das artes locais em Timor-Leste:

(...) Esta valorização de uma história da conservação e da continuidade, em contraste com nossa valorização de uma história de ruptura e da descontinuidade com o passado, pode ser responsável por uma correspondente valorização de uma arte não cumulativa, uma arte da continuidade, a serviço de um determinado estilo de vida. Daí a recorrente resposta à pergunta sobre o significado de determinado motivo ou forma: ‘assim é nosso costume’.

---

<sup>7</sup> A título de hipótese, parece-nos que ao menos parte das narrativas da *street art*, tal como analisadas por Arthur (2015), tem componentes do paralelismo semântico aqui abordado. Exemplar, nesse sentido, são as várias vezes em que o mobilizador “Paz no dame” (Dame é o termo em Tétum para paz), aparece nas narrativas visuais.

<sup>8</sup> Noutros locais de Timor Leste, nessa mesma noite, outras performances se desenrolaram. Será de questionar se os motivos que levaram os organizadores dos eventos e os oradores rituais foram os mesmos.

<sup>9</sup> Fox (1988) nos desafia a pensar nas correlações entre o paralelismo semântico e outros aspectos da dinâmica social local, como o dualismo classificatório complementar e dinâmicas de organização social. À diferença do dualismo classificatório complementar, no qual está implicada uma hierarquia de posição entre os termos, no paralelismo semântico isto está ausente (1988: 26). A partir dessa constatação, Fox nos desafia com uma questão analítica muito interessante: “como que pares não-hierarquizados de palavras se transformam em pares hierarquizados de termos?”

Aqueles familiarizados com a pesquisa etnográfica em Timor sabem que a afirmação ‘assim é nosso costume’ é também bastante comum entre membros de suas populações. Em seu seminal e precursor trabalho sobre arte timorense, Ruy Cinatti (1984: 65) afirma:

Pergunte-se a um artífice timorense a razão de determinados motivos nos entalhes das vigas das casas de Los Palos, dos padrões mais evidentes da panaria de Ocussi (sic) ou, etc. , nos vários sítios de Timor onde os ornamentos mais se desenvolveram. A resposta invariável é a de que já assim faziam nossos avós, querendo isso dizer não existir criação individual e que ele, artífice, se limita a interpretar, segundo moldes prescritos, o pensamento imaginativo dos seus conterrâneos.

(...)

O artífice timorense é, antes de tudo, um intelectual: o modelo da criação reside na sua mente como a palavra inteligível; os toques finais serão dados quando os vagares permitirem, já que o artesanato ou a função artística se não distinguem de outros afazeres colectivos, como o trabalho nas hortas, ou a construção de uma casa. (...) A arte sem finalidade é conceito secundário, que só por influência estranha se avigorou, funcionando então o artista como simples artífice (...).

Tais análises de Cinatti nos permitem colocar como hipótese que o exercício da agência na produção do que, desde fora, reconhecemos enquanto arte, de modo mais geral nos contextos rurais leste-timorenses, pode ter muito mais a ver com habilidades de reprodução do que de criação. O valor estaria na reposição de uma forma pensada como ancestral, e não na disposição inventiva do artista.

A citação de Ruy Cinatti (1984: 65) corrobora ainda com o ponto de vista com o qual iniciamos este ensaio. Em muitas fronteiras sociopolíticas, a arte, como contemplação estética e um campo de ação social autônomo parece não fazer muito sentido. O ensaio fotográfico de Simião, Rocha e Almeida (2015) também nos oferece indícios de tal fato. Nele podemos constatar como a elaboração estética aparece associada a regimes de sacralidade específicos (*lulik* e católico), mas que se comunicam. Neles, a elaboração simbólica e estética é, a um só tempo, forma e meio de prática religiosa. Com base neste ensaio e em nossas experiências de pesquisa em diferentes contextos leste-timorenses, arriscamo-nos em propor que, em certa medida, muitas das experiências religiosas em Timor-Leste podem ser pensadas como contemplações e manejos estéticos, dada o caráter compulsório de sua expressão materializada altamente regulada em formas rituais em que palavras, relíquias, sacrifícios e dádivas têm poder de agência, sobretudo no universo *lulik*. Por oposição ao domínio *lulik*, o cristianismo aparece como experiência de culto mais desmaterializada, como nos ensina Kaene (2007).

Ainda sobre a questão da agência, ao menos três dos textos publicados no dossiê por nós coordenado oferecem subsídios para percepção dos efeitos decorrentes da produção e reprodução de um campo de artes plásticas em Díli: Arthur (2015:41-63), por exemplo, nos mostra como *street art* tem sido, a um só tempo, meio de protesto e unificação política, articulando proficiência linguística intergeracional e a expressão visual dessas reivindicações; informações e análises apresentadas por Veiga (2015) e Bexley (2015: 29-40), por sua vez, nos permitem constatar como que os espaços de produção e formação artística, em comunidades como a *Art Moris*, *Gembel*, são também espaços para produção de sujeitos e subjetividades mais autônomos, por oposição a expectativas de sociabilidade mais relacionais e hierárquicas características de suas instituições de origem (família, casa, partido político etc). Fidalgo-Castro (2015: 65-84) nos apresenta outra faceta da agência da arte, discutida em seu texto por meio dos processos de apropriação estatal das casas sagradas, enquanto patrimônio, em Timor-Leste. Nesse caso, a cultura, vertida em arte expressa na estética das casas sagradas, é alçada à condição de capital cultural e símbolo da nação que se constrói e imagina por meio dela. Nesse último contexto, a agência da arte residiria justamente em seu potencial de símbolo para a nação. Tal fato indica não haver necessária exclusão entre as abordagens agentiva e simbólica da arte.

## De artefactos à arte indígena e popular: notas genealógicas sobre a construção das artes no Timor português

A percepção da “beleza” de artefactos produzidos por populações leste-timorenses é traduzida por alguns autores do século XIX como uma produção minimalista, de um povo de “expressão selvagem”, mas com gosto, habilidoso e paciente. Afonso de Castro, ao referir-se à “indústria fabril”, designando aqui a produção artesanal, refere que esta está “muita atrasada”, tão escassas são, para o autor, as limitadas necessidades dos timorenses. Concede todavia que, na fabricação de panos, executada por mulheres:

(...) a belleza de alguns d'aquelles artefactos, a maneira por que as côres estão combinadas e a sua duração, mostram-nos que os timores não são destituídos de habilidade, e que bem dirigidos por fabricantes europeus poderiam competir com os habitantes de Java no fabrico de certos productos. (Castro, 1867: 335).

Em 1891, Bento de França, no seu opúsculo “Timor”, aludindo igualmente à “indústria fabril” dos “Timores” afirma que:

Aquelles insulares não são desageitados; pelo contrario, teem bastante habilidade de mãos, - mas, mercê da sua invencível indolencia, limitam os seus artefactos aos que lhe são estrietaamente precisos.

Resumem-se estes em: grosseiros pannos de algodão, tecidos em tôscos teares de bambú, fabricação esta que é feita por mulheres; telas de seda e algodão, producto que prima pela belleza dos matizes, bilhas de barro e malgas; pentes de tartaruga e pau de bufalo; goges (especie de bornal) de todas as qualidades e feitios; canudos de bambú com lavrados e arabescos; caixas, cestas e cigarreiras de palha, mais ou menos grosseiras nos desenhos ornamentaes.

Em todas estas produções, muitas d'ellas tôscas, revelam os Timores, posto que sob uma expressão selvagem, bastante gôsto, paciencia e habilidade de mãos (FRANÇA, 1891: 40).

No início do século XX estas expressões locais de produção artesanal adquirem uma nova vida social. O *Album Álvaro Fontoura*, atribuído ao Governador com o mesmo nome, apresenta uma visão fotográfica do Timor Português dos finais dos anos trinta. Entre a enumeração encomiástica dos povos e ação colonizadora, encontra-se um item dedicado à “arte indígena”, ilustrada por imagens de fabrico de artesanato e sua exposição, na feira dedicada a comemorar os 10 anos da “Revolução Nacional”. Ourivesaria, tecelagem de panos, fabrico de joias de casca de tartaruga e caixas de bambu com tampas antropomórficas, ilustrando indígenas e metropolitanos, parecem enraizar o que se considera “arte” na recriação de uma produção local destinada essencialmente a uma procura metropolitana que tem nas feiras anuais da comemoração do 10 de julho, dia de Portugal, em Díli, um mostruário da produção local<sup>10</sup>.

Uma das primeiras abordagens etnológicas da arte, embora não se afastando muito de categorizações antecedentes, é feita em 1959 por António de Almeida (1994 [1959]), com as “Notas sobre Artes e

<sup>10</sup> O álbum está disponível online no endereço: [http://www.ics.ul.pt/ahsocial/fontoura/album/pag\\_inteiras/0.htm](http://www.ics.ul.pt/ahsocial/fontoura/album/pag_inteiras/0.htm) Acesso em 03 de março de 2015.

Ofícios de nativos de Timor Português”, onde o autor procura fazer uma sistematização do campo da arte com um artigo sobre “artes e ofícios” dos nativos de Timor Português, considerando nestes a confeção do sal, a olaria, a tecelagem, a cordoaria, os enrançados, os objetos decorativos de latão, as joias, as esculturas em chifre de búfalo e as habitações da parte oriental do território.

A transformação destes bens produzidos em artesanato com um fim estetizante tem um incentivo pela criação de uma procura, quer de metropolitanos, quer de novos estrangeiros que afluem ao território nos anos sessenta: os turistas. Francisco Xavier de Menezes (2006 [1968]) explica a influência de estrangeiros no artesanato timorense, assim como a criação de uma procura interna, a ponto de a mesma ser, segundo o autor, objeto de incentivo institucional por parte do Centro de Informação e Turismo e a Casa de Timor.

Um reconhecimento mais amplo da arte timorense ocorre com o artigo de Luís Filipe Tomaz publica em 1968/1975. Designado “Arte Popular”, é dedicado ao território, constando no volume “Arte Popular em Portugal, Ilhas Adjacentes e Ultramar”. Divide a arte em “artes decorativas”, predominante em Timor, e “artes maiores” (arquitetura em pedra, escultura e pintura) praticamente desconhecidas. Todavia, lista e releva arquitetura; a construção naval; a escultura; os trabalhos em tartaruga; os trabalhos em bambu; a tecelagem; as rendas, bordados e crivo (fortemente influenciados pela ação colonizadora, nomeadamente de missionárias); a cestaria; a olaria; a ourivesaria; a metalurgia; a marcenaria; a música e a dança. O autor comenta que em certas regiões as autoridades administrativas procuravam desenvolver a escultura em madeira, “por imitação de modelos balineses”, no que resultava “(...) uma arte sem espontaneidade, e que fica muito aquém da que pretende imitar”. (TOMAZ, 2008 [1968-1975]).

O mimetismo e fabricação de artefactos com base numa procura externa é também referida por Ruy Cinatti (1987). Como cita o autor, muita da arte que era exibida na Casa de Timor tinha uma inspiração administrativa, com responsáveis locais a fomentarem a produção. Mas Cinatti é igualmente crítico do esvaziamento, adulteração, a que a arte timorense se vê votada nesse processo, que considera “Votado à destruição dos valores culturais timorenses” (1987: 16), passível de extinguir padrões estilísticos, motivo e técnicas. O seu livro “Motivos artísticos timorenses” (1987) tem o propósito de fixar esses motivos e criar um testemunho que permitisse fixar esse património e servir de orientação aos “futuros artífices”, os jovens timorenses. Parece-nos também que o jornal *A voz de Timor* teve um papel importante no incentivo e concepção de campos de produção artísticas em e sobre Timor-Leste. Tal fato se dava pela publicação de poesias, contos, bem como do que eram denominadas “curiosidades locais”. Nesse sentido, o fac-símile abaixo [Figura 1] é um testemunho histórico importante. Entre outros, os trabalhos de João Soariano, que foi aluno de desenho de Ruy Cinatti, ganham destaque (cf. VEIGA, 2015).



# JOÃO SORIANO E CELESTINO ENCARNAÇÃO

— dois artistas timorenses



João Soriano, de 25 anos, nasceu em Dili, Timor, em 1948. É filho de um português e de uma timorense. Estudou no Liceu de Dili e no Liceu de Lisboa. É pintor e escultor. Tem participado em várias exposições e feiras internacionais. Foi premiado em 1968, em Lisboa, com o Prémio de Escultura de 1.ª ordem.

Celestino Encarnação, de 28 anos, nasceu em Dili, Timor, em 1945. É filho de um português e de uma timorense. Estudou no Liceu de Dili e no Liceu de Lisboa. É pintor e escultor. Tem participado em várias exposições e feiras internacionais. Foi premiado em 1968, em Lisboa, com o Prémio de Escultura de 1.ª ordem.

Os dois artistas timorenses são conhecidos no estrangeiro pelo seu trabalho em pintura e escultura. O seu trabalho tem sido exposto em várias exposições internacionais e tem sido adquirido por colecionadores de arte em todo o mundo.



João Soriano e Celestino Encarnação são dois dos melhores artistas timorenses. O seu trabalho tem sido exposto em várias exposições internacionais e tem sido adquirido por colecionadores de arte em todo o mundo. O seu trabalho é muito apreciado e é considerado um dos melhores da arte timorense.

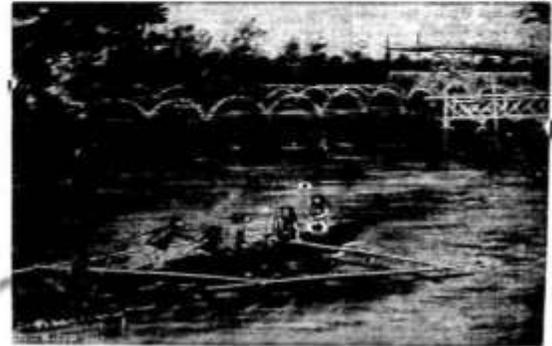


Figura 1 João Soriano e Celestino Encarnação. Dois artistas Timorenses. 1973. In Jornal A Voz de Timor. 29 junho.

Um traço comum parece nivelar através dos tempos a percepção da “arte” timorense: a sua relação estreita com os ofícios e o artesanato, o modo de vida dos nativos. Todavia, é notório que se processa uma apropriação desses artefactos, eleitos expressões indígenas de arte, ou de arte popular, para um público metropolitano e turístico, com o incentivo de produção massificada, “imitada”, algumas vezes, de outros modelos por força de autoridades administrativas. Todavia, essa arte nativa, património das casas sagradas ou esculturas votivas, ganhou um apreço nos mercados exógenos, sendo objeto de demanda, legal ou ilegal a mais das vezes, como parece transcender das preocupações de Ruy Cinatti em carta confidencial de 1973, manifestando as suas preocupações com a usurpação desses bens e o risco de





## Da nacionalização das artes à produção de novos orientalismos<sup>12</sup>

A apropriação de determinadas expressões culturais enquanto artes nacionais são típicas dos processos de formação da nação, o qual, em certa medida, é sempre relacional porque leva em consideração expectativas de quem está de fora e dentro do espaço nacional.

A busca pelo retorno a uma origem imaginada que figure como essência de uma identidade nacional se faz presente nas políticas culturais governamentais nacionais e internacionais voltadas à reconstrução das casas sagradas (*uma lulik*, em Tétum) em Timor-Leste. De modo similar ao que Acciaioli (1985) identificou na indonésia dos anos 1980, Fidalgo-Castro (2015) indica como em tais políticas está implicada uma estetização da cultura. Ademais, o autor analisa as tensões e conflitos que podem ser desencadeadas por tais políticas, dados os efeitos de poder produzidos por elas em cenários locais e nacionais.

O financiamento do Estado a *street art* em Timor –Leste pode também ser refletida à luz da problemática da construção nacional. À diferença do que ocorre em outros países, Arthur (2015) indica a dependência da *street art* em Timor do financiamento do Estado. Tal fato, entre outras coisas, faz com que a *Street Art* seja utilizada como um instrumento de pacificação, veiculando mensagens de unidade em contextos de conflito ou pós-conflito.

A relacionalidade e a contrastividade características das dinâmicas de subjetivação individuais e coletivas é também tema dos artigos de Veiga (2015) e Soares (2015: 17-27). No caso das artes plásticas, Veiga discute os modos pelos quais “fragmentos da tradição” têm sido mobilizados nos repertórios estéticos daqueles que compõe o *Movimento Kultura*. Veiga explora como a mobilização de “fragmentos da tradição” por parte dos artistas de tal movimento responde a uma dupla demanda. Por um lado, é uma resposta às expectativas estéticas do mercado que consome as obras que produzem. Tal mercado é composto, sobretudo, por estrangeiros, que buscam adquirir obras que tragam símbolos que consideram como tipicamente leste-timorenses, tais como o *tais (ikat)*, o *belak* (disco de ouro), o *kaiobau* (*peça ornamental de metal utilizada na testa que faz referência a chifres de búfalos*) etc. Assim, pode-se dizer que o *movimento kultura*, é refém, em alguma medida, de um certo orientalismo, na medida em que esse orientalismo que alimenta as demandas de consumo daqueles que podem adquirir obras de arte timorenses. De outro lado, os artistas dão sentido à mobilização do que chamam de tradição em suas obras como meio de divulgar a identidade timorense. Seguindo tendência similar àquela que Leach (2012) identifica entre os estudantes universitários em Díli, os artistas do *movimento kultura* afirmam que ser timorense está estritamente ligado ao vínculo, conhecimento e respeito à tradição. Maria Madeira, integrante do *movimento kultura* e uma das artistas plásticas leste-timorense de maior expressão nacional e internacional, agrega outras racionalidades à mobilização de fragmentos da tradição em suas obras: ela o faz com o objetivo de conhecer melhor suas próprias origens – Maria Madeira cresceu e foi treinada na Austrália – e de empoderar as mulheres, que são detentoras de alguns dos saberes relacionados a essas práticas. No artigo de Arthur constatamos também como a palavra *kultura* é mobilizada para gerar efeitos de pacificação. De todo modo, um dos aspectos mais relevantes do *movimento kultura*, tal como tratado por Veiga, é o seu potencial de produzir narrativas orientalistas, dada a proeminência da audiência das artes na definição de seu perfil.

A leitura aqui proposta do artigo de Veiga é, em grande parte, inspirada pelo profundo e provocativo texto de Antony Soares (2015). Com base em uma leitura comparativa da obra colonial de Paulo Braga e da crítica produzida em torno da obra de Luis Cardoso, Soares demonstra como o orientalismo nelas se faz presente. Propõe então que certas narrativas literárias de encantamento e desencantamento, coloniais e pós-coloniais sobre Timor-Leste são expressões de uma projeção narcísica em que o território e suas

---

<sup>12</sup> Seguimos aqui a provocativa ideia de Said (1996), da invenção de um Oriente plasmado pelos motivos e interesses do Ocidente.

populações aparecem como realizações dos desejos ou frustrações daqueles que produzem e consomem tais narrativas. Assim, nas narrativas de Paulo Braga ou em parte das interpretações às obras de Luis Cardoso, os leste-timorenses (ou os lusófonos) são transfigurados em ícones de resistência à dominância ocidental anglófona que na metrópole seria impossível fazer. Em tais narrativas, sugere Soares, as genealogias passadas e presentes dos interesses e explorações capitalistas são silenciadas, em nome de uma projeção narcísica. Permitam-nos retomar nesta introdução uma parte de seu texto:

O que eu gostaria de sugerir, em forma de conclusão, é que existe o risco que interpretações críticas da literatura contemporânea timorense poderão enraizar noções “exoticizadas” de Timor-Leste que fazem parte do que Alós designa o ‘imaginário pós-colonial lusófono’ (141). Este “imaginário lusófono pós-colonial” partirá em viagem para um Timor-Leste que é uma ficção para fazer combate às forças hegemônicas que vêm de outros horizontes, descobrindo uma diferença *lusófona* – uma excecionalidade” – que levanta como uma bandeira desafiando um “Ocidente” talvez caracterizado injustamente como essencialmente anglófono, e cujos precisos limites são raramente definidos. Neste processo, os leitores (portugueses?) no “Ocidente” viram as páginas de um romance timorense (angolano, moçabicano) e ficam consolados perante evidência de algo que se assemelha a uma identidade pós-lusotropical que aponta para a sobrevivência de um modo de estar no mundo aparentemente ameaçado (Soares, 2015: 25. Tradução livre do original em língua portuguesa).

Além do que já foi dito acima, parece-nos interessante perguntar em que medida expectativas orientalistas não vêm se impondo na produção artística de e sobre Timor-Leste e os modos como ela responde a contingências históricas e sociais que tem marcado as trajetórias das elites – nacionais e transnacionais – que as produzem e as consomem.

### **Por uma etnografia das mediações na construção dos mundos das artes em Timor-Leste**

Na esteira do que, desde há muito, a antropologia e sociologia da arte têm indicado, afirmamos acima que o reconhecimento de certos fenômenos como arte é um processo social, constituído por mediações de várias ordens, que passam pela formação do gosto, diálogo com um mercado consumidor, negociação de linguagens artísticas, mediações institucionais etc. No âmbito desta seção gostaríamos de indicar alguns dos atores institucionais e dos fenômenos que parecem ter lugar importante nos processos contemporâneos de construção dos mundos das artes em Timor-Leste, os quais merecem atenção analítica em pesquisas sobre o tema.

Assim como aconteceu no período colonial, o Estado é um ator fundamental nas dinâmicas de negociação e conflito relacionadas à emergência e consolidação dos mundos das artes em Timor-Leste. Sendo o principal investidor no país, os modos pelos quais recursos humanos, financeiros e tecnológicos são investidos nos campos da cultura e da arte terão papel essencial na conformação de campos artísticos. Exemplos destas iniciativas são aquelas realizadas pela Secretaria de Estado da Arte e Cultura, abrigada no Ministério do Turismo, tais como a atribuição de bolsas de estudo, políticas de reconhecimento, recuperação e patrimonialização de bens culturais (materiais e imateriais), promoção de exposições, criação de museus e da Academia Nacional de Arte e Indústrias Culturais Criativas, entre outras<sup>13</sup>.

A transferência, em 2012, da hoje Secretaria de Estado da Arte e Cultura do Ministério da Educação para o Ministério do Turismo é um índice do papel que o turismo tem e poderá vir a ter na consolidação

---

<sup>13</sup> Para uma visão das práticas passadas e presentes da secretaria de arte e cultura, consultar: <http://www.cultura.gov.tl/>

de campos artísticos em Timor-Leste, em uma tendência global que se reproduz em diferentes lugares<sup>14</sup>. Morphy (2008: 677) explicita de forma muito clara algumas das implicações das relações entre turismo e arte:

Através do turismo, filmes, exposições, festivais culturais e a venda de produtos artesanais, a arte tem vindo a ser inserida cada vez mais no espaço entre as populações indígenas e o mundo desenvolvido. Esta providencia uma arena de interação e um valor de troca, um meio de afirmar a identidade cultural, e, crescentemente, um contexto de ação política através da legislação do copyright e da herança cultural.

Nesse contexto, é preciso lembrar que o Estado, em Timor-Leste e alhures, não atua de forma isolada nem plenamente autônoma. De certa perspectiva, o Estado nacional leste-timorense opera como mediador na implementação de políticas culturais que são negociadas transnacionalmente por entidades como a UNESCO, por exemplo. De outra perspectiva, na ausência de quadros qualificados em número suficiente, o governo das artes e da cultura em Timor-Leste se faz também com o apoio de organizações da sociedade civil, locais e transnacionais. A esse respeito, merece destaque a importante contribuição do projeto *Tatoli ba Kultura* (Caminho para a Cultura), que tem registrado e na medida do possível, inventariado, bens e expressões culturais em Timor-Leste, seja com o objetivo de preservá-los, seja o de promovê-los no âmbito da Academia Nacional de Artes e Indústrias Culturais Criativas. De outro modo, o projeto, escola e museu *Art Moris* têm sido também seminiais na reconstrução e consolidação de campos artísticos no país, tendo deles derivados outros coletivos artísticos, como o Gembel retratado neste dossiê pelo artigo de Angie Bexley. Iniciativas como os festivais Ramelau, *Arte Publiku*, entre outros, têm sido relevantes na construção social dos campos artísticos.<sup>15</sup> Nesse contexto, é importante ressaltar que grande parte desses empreendimentos são financiados com recursos da cooperação internacional para o desenvolvimento que, como em outros campos de ação social no país, continua a ter papel de destaque nos processos de transposição, invenção e subversão da modernidade em Timor-Leste (SILVA, 2012).

Vale também ressaltar a importância de instituições que têm financiado ou abrigado a produção de obras artísticas sobre Timor-Leste, embora fora de seu território nacional, como o Espaço e Biblioteca Por Timor, mantida pela Câmara Municipal de Lisboa, onde está sediado. A mobilização da cultura ou do que era considerado arte timorense foi uma tática importante nos movimentos de resistência à ocupação indonésia, e era realizada sobretudo pelos diferentes grupos de leste-timorenses em exílio ou diáspora em Portugal, Macau e Austrália. Apresentação de coreografias de *tebedai*, de cantos tradicionais, de pinturas retratando as condições locais de reprodução social foram canais pelos quais se procurava mobilizar a opinião e apoio público internacional para a restauração da independência do país. Naqueles contextos, sua arte e cultura eram apresentadas como violadas pela ocupação militar indonésia (VIEGAS, 1998; MIRANDA, 2003 e TIQUE, 2013). A trajetória de Maria Madeira, discutida por Leonor Veiga (2015), é exemplar nesse sentido. Ao seu lado, outros artistas produzindo em condição de diáspora poderiam também ser citados, tais como Leopoldino Lobato Soriano, Sebastião Silva, Tchum Nhu Lien, Fátima Guterrez, Abel Júpter T. Freitas da Silva, entre outros.

Análises a respeito dos saberes, significados e efeitos implicados na fabricação do tais, (*ikat*), assim como da olaria, da música e da dança entre as populações leste-timorenses parecem-nos extremamente promissoras para a expansão de uma antropologia da arte em e sobre Timor. Iniciativas nesse sentido já foram desencadeadas, das quais destacamos os trabalhos de Dunlop (2012), Yampolsky (2014) e Galipaud and Assis (2014).

---

<sup>14</sup> Para uma análise sobre as formas pelas quais a cultura tem sido manejada para fins de promoção do turismo em Timor-Leste nos períodos coloniais e pós-coloniais, ver Oliveira (2013).

<sup>15</sup> Para informações sobre o Festival Arte Publiku, consultar: <http://dilifestival.com/about/>

Terminamos devolvendo aos envolvidos neste trabalho os agradecimentos devidos. A proposta deste dossiê, a sua temática inovadora, teve recepção por parte de autores vários que representam igualmente a panoplia cosmopolita que, de uma forma ou outra, se acerca de Timor Leste. Agradecemos a estes, assim como aos que, por várias razões, não foi possível incluir nesta proposta.

Uma palavra de apreço para todos os pareceristas pelo trabalho dedicado à revisão dos artigos propostos e as excelentes sugestões dadas. Por fim, uma palavra aos editores, pela coragem de erigirem este tema como predicado desta revista e por todo o trabalho envolvido neste processo.

## Bibliografia

- Acciaoli, Greg (1985). «Culture as Art: From Practice to Spectacle in Indonesia» *Canberra Anthropology* 8 (1 & 2):148–72
- Almeida, António (1994). *O Oriente de Expressão Portuguesa*. Lisboa: Fundação Oriente/Centro de Estudos Orientais.
- Arthur, Catherine Elizabeth (2015) « Writing National Identity on the Wall: the Geração Foun, Street Art and Language Choices in Timor-Leste ». *Cadernos de Arte e Antropologia* [Online], Vol. 4, No 1 | 2015, pp. 41-63; DOI : 10.4000/cadernosaa.842
- Bexley, Angie (2015) « A Contingent Agency: Gembel and the Print-Making Project ». *Cadernos de Arte e Antropologia* [Online], Vol. 4, No 1 | 2015; pp.29-40; DOI : 10.4000/cadernosaa.839
- Bordieu, Pierre (1983). «*Algumas propriedades dos campos*». In: Bourdieu, Pierre. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero Limitada.
- \_\_\_\_\_(1996). *As regras da arte – gênese e estrutura do campo literário*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras:
- \_\_\_\_\_(2010). *El sentido social del gusto*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Castro, Afonso (1867). *As Possessões Portuguesas na Oceânia*. Lisboa: Imprensa Nacional de Lisboa.
- Castro, Alberto Fidalgo (2015) « Objetos incómodos: el lugar de las “uma-lulik” en el Estado-Nación de Timor-Leste ». *Cadernos de Arte e Antropologia* [Online], Vol. 4, No 1 | 2015, pp. 65-84; DOI : 10.4000/cadernosaa.849
- Cinatti, Ruy (1987). *Motivos Artísticos Timorenses e a sua integração*. Lisboa: Instituto de Investigação Científica Tropical - Museu de Etnologia.
- Duarte, Jorge B. (1984). *Timor: ritos e mitos atáúros*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- Dunlop, Ros (2012). *Sounds of the Soul: The Traditional Music of East Timor*. Rozelle: Tekee Media Inc.
- Fox, James (1988). «*Introduction*». In: Fox, James (ed.) *To Speak in pairs. Essays on the ritual languages of eastern Indonesia*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 1-27.
- França, Bento (1891). *Timor*. Lisboa: Companhia Nacional Editora.
- Galipaud, Jean-Christophe & Assis, Celilia. (2014). *Sanan Rai. Um patrimônio em extinção em Timor-Leste*. Dili: Secretaria de Estado de Arte e Cultura.
- Gell, Alfred. (1998). *Art and Agency. An anthropological theory*. Oxford: Clarendon Press.
- Gomes, Francisco A. (1972). *Os Fataluku*. Dissertação de licenciatura. Lisboa: ISCSPU.
- Keane, Webb (2007). *Christian Moderns: Freedom & Fetish in the mission encounter*. Berkeley: University of California Press.
- Lagrou, Els (2009). *Arte Indígena no Brasil*. Belo Horizonte: Editora Arte.
- Latour, Bruno (1994). *Jamais fomos modernos*. Rio de Janeiro: Ed. 34.
- Layton, Robert. (2001 [1991]). *A Antropologia da Arte*. Lisboa: Edições 70.
- Leach, Michael. (2012). «Longitudinal change in East Timorese tertiary student attitudes to national identity and nation-building: 2002-2010». *Journal of the Humanities and Social Sciences of Southeast Asia and Oceania*, 168(2-3): 219 – 252.

- Menezes, Francisco X.(2006). *Encontro de Culturas em Timor-Leste: contribuição para o seu estudo*. Díli: Crocodilo Azul.
- Miranda, Sofia (2003). *A Cruz e o Sândalo. Religião, Tradição e Gerações Timorenses*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: ISCSTE.
- Morphy, Howard. (2005 [1994]). «*The anthropology of art*» In: Companion Encyclopedia of Anthropology, edited by Tim Ingold. Londres: Routledge, p. 648-685.
- Oliveira, Fabiana S.R. (2013). *Pluralidade de vozes, sentidos e significados do turismo no Timor-Leste: projetos turísticos e a negociação da cultura leste-timorense*. Dissertação de bacharel em Ciências Sociais, Universidade de Brasília. URL: [http://bdm.bce.unb.br/bitstream/10483/4796/1/2013\\_FabianaSantosRodriguesdeOliveira.pdf](http://bdm.bce.unb.br/bitstream/10483/4796/1/2013_FabianaSantosRodriguesdeOliveira.pdf)
- Pascoal, Ezequiel E. (1967). *Alma de Timor Vista na Sua Fantasia*. Braga: Barbosa e Xavier Lda..
- Rodrigues, José (1962). *O Rei de Nári: histórias, lendas, tradições de Timor e episódios da vida missionária*. Lisboa: Agência-Geral do Ultramar.
- Sá, Artur B. (1961). *Textos em teto da literatura oral timorense*. Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar, Centro de Estudos Políticos e Sociais
- Said, Edward (1996). *Orientalismo. O Oriente como Invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Silva, Kelly (2012). *As nações desunidas - Práticas da ONU e a estruturação do Estado em Timor-Leste*. Belo Horizonte: Editora UFMG/Humanitas.
- Simião, Daniel Schroeter; Rocha, Henrique Romanó e Rodrigues, Sarah Victória (2015) «*Sacralidades Timorenses* », *Cadernos de Arte e Antropologia* [Online], Vol. 4, No 1 | 2015; DOI : 10.4000/cadernosaa.870
- Silverstein, Michael (2000). «*Whorfianism and the linguistic imagination of nationality*» In Kroskrity, Paul (ed.) *Regimes of languages. Ideologies, Politics and Identities*., Oxford: School of American Research Press. pp. 85-138.
- Soares, Anthony (2015) «*País de Sonho e Encantamento: (Dis)Enchantment in Postcolonial Imaginings of the Contemporary (Lusophone) World* », *Cadernos de Arte e Antropologia* [Online], Vol. 4, No 1 | 2015; pp. 17-27; DOI : 10.4000/cadernosaa.834
- Sousa, Lúcio (2010). *An tia: partilha ritual e organização social entre os Bunak de Lamak Hitu, Bobonaro, Timor-Leste*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade Aberta.
- Thomaz, Luís F. (2008). *País dos belos: achegas para a compreensão de Timor-Leste*. S.l.: Instituto Português do Oriente: Fundação Oriente.
- Tique, Rosário (2013). *Processos identitários e práticas transnacionais: os timorenses na Austrália*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade Aberta.
- Veiga, Leonor (2015) «*Movimentu Kultura in Timor-Leste: Maria Madeira's HORTA, J. M. Ramos.As lutas de galos vão acabar?... A Voz de Timor*, Díli, 25 jan. 1974. Ano X, n. 418, p. 6. 'agency'», *Cadernos de Arte e Antropologia* [Online], Vol. 4, No 1 | 2015; pp. 85-101; DOI: 10.4000/cadernosaa.860
- Viegas, Telma (1998). *Migrações e associativismo de migrantes: estudo do caso timorense*. Lisboa. Universidade Aberta e Fundação Oriente.
- Yampolsky, Philip (2014). *Melody in the Duet-Singing of Fataluku-Speakers (East Timor)*. Retrieved March 3, 2015 (<http://aawmconference.com/aawm2014/abstracts/yampolsky%20abstract.pdf>)

### Fontes primárias

- Horta, Ramos. (1973). *Crime de Lesa-Arte. A fuga de valores artísticos e históricos de Timor*. 30 de novembro.
- João Soriano e Celestino Encarnação. Dois artistas Timorenses. (1973). *Jornal A Voz de Timor*. 29 junho.



Fernanda de Fátima Sarmento Ximenes  
Keu Apoema  
Marcia Vandineide Cavalcante

E eu cresci nesse ambiente de mestiçagem, escutando os velhos contadores de histórias. Eles me traziam o encantamento de um momento sagrado. Aquela era a minha missa. Eu queria saber quem eram os autores daquelas histórias e a resposta era sempre a mesma: ninguém. Quem criara aqueles contos haviam sido os antepassados, e as histórias ficavam como herança divina. Naquele mesmo chão estavam sepultados os mais velhos, conferindo história e religiosidade àquela relação. Nessa moradia, os antepassados se convertem em deuses.

Mia Couto (2009:117)

## **Introdução**

Este artigo tem como objeto de estudo o grupo *Haktuir Aikanoik* e a arte de contar histórias, constituindo-se como um relato de experiência, ao mesmo tempo em que reflete sobre a tradição oral, sua presença e importância em Timor-Leste. O grupo de estudo e de contação de histórias foi formalmente fundado em julho de 2014 com integrantes do Departamento de Língua Portuguesa da Faculdade de Educação, Artes e Humanidades da UNTL (FEAH/UNTL). Em seu escopo de atuação, tem trabalhado com as seguintes perspectivas: estudo e pesquisa; prática e disseminação da arte de contar histórias; valorização dos textos da tradição oral timorense e recontos de histórias em português e em tétum.

Na primeira parte deste trabalho, será feito um breve histórico da proposta que nasceu no primeiro semestre de 2014, decorrente de oficinas de literatura e contação de histórias para alunos que cursavam a disciplina de Literatura Brasileira, no mesmo Departamento da FEAH/UNTL. Logo em seguida, tece-se algumas reflexões sobre a arte de contar histórias, os contadores de histórias tradicionais e contemporâneos, bem como sobre o silenciamento da narrativa na contemporaneidade, sobretudo em contextos urbanos. Vale ressaltar que, nesse momento, alguns dos teóricos utilizados têm sido estudados pelo grupo.

Neste relato de experiência, inicialmente será apresentado o processo de desenvolvimento do projeto do Grupo *Haktuir Aiknanoik*, bem como de suas ações iniciais, em uma perspectiva freiriana, de construção de projeto coletivo. Sendo assim, a decisão sobre cada uma das etapas sempre foi partilhada e vivida em um processo de constante colaboração envolvendo as jovens estudantes que integram o grupo e as professoras que coordenam o trabalho.

Ao final, entrelaça-se as experiências narradas e algumas das reflexões teóricas suscitadas ao longo do texto, com comentários sobre possibilidades futuras para o grupo. Vale ressaltar que o *Haktuir Aiknanoik* tem se colocado o desafio de ser ponte entre a tradição e a contemporaneidade, entre os mais velhos portadores das histórias, crianças e jovens, sobretudo dos centros urbanos e, ainda, entre as duas línguas oficiais do país, o português e o tétum.

## Breve Histórico

O grupo *Haktuir Aikanoik* surgiu a partir das oficinas “A Arte de Contar Histórias”, desenvolvidas com alunos/as do 3<sup>o</sup> ano do Departamento de Língua Portuguesa da UNTL, como atividade de extensão decorrente da disciplina de literatura brasileira<sup>16</sup>. As oficinas foram realizadas em parceria com o Museu da Resistência e tiveram como objetivo desenvolver habilidades que revelassem a sensibilidade necessária para ouvir e contar histórias.

As narrativas selecionadas para o desenvolvimento das oficinas fazem parte da literatura oral de Timor-Leste, tendo sido a maioria delas coletadas e registradas pelos/as próprios/as alunos/as em pesquisa de produção literária, vinculada à disciplina mencionada.

As oficinas foram realizadas em língua portuguesa e em língua tétum, consistindo em 9 horas de atividades direcionadas, incluindo 3 horas dedicadas a uma roda de contação de história pública, onde os/as alunos/as participantes contaram histórias para as crianças convidadas a participarem do evento. Por meio dessa atividade, foi possível perceber habilidades que os/as alunos/as possuem e que, normalmente, no espaço formal da sala de aula, não têm tido oportunidades efetivas de desenvolverem.

No segundo semestre do mesmo ano, dado os resultados positivos da oficina, bem como o interesse demonstrado por alunas participantes da atividade de extensão, promoveu-se a continuidade desse trabalho, visando à criação e solidificação de um grupo de contadores de histórias que pudesse atuar em diversos espaços sociais, sobretudo em escolas. Assim, o grupo, constituído por doze estudantes<sup>17</sup>, iniciou suas atividades em julho de 2014, tendo como coordenadoras as autoras deste artigo. Desde então, o grupo tem se reunido sistematicamente, no mínimo uma vez por semana, na UNTL ou Fundação Oriente, organização que tem cedido seu espaço para estudos, ensaios e apresentações.

Nesses primeiros meses, o trabalho centrou-se em três preocupações básicas: 01) o desenho de um projeto para o grupo; 02) o estudo de textos teóricos sobre as narrativas orais, tanto de autores timorenses como não timorenses e, 03) o desenvolvimento de atividades práticas e importantes à arte de contar histórias.

## *Haktuir Aiknanoik*, a denominação do grupo

A escolha do nome também se deu coletivamente, em um dos primeiros encontros do grupo. *Haktuir Aiknanoik* é a expressão em tétum para contar histórias: *haktuir* é um verbo que pode ser traduzido como narrar ou contar e *knanoik* significa conto, narração, fábula (COSTA, 2012).

Sobre o termo *knanoik*, Artur Basílio de Sá (1961:7) supõe que seja derivado do verbo *hanoin*, que significa pensar, lembrar. Segundo o autor, no desenvolvimento da língua, o verbo pode ter se modificado para *nanoin* e *knanoin*, de onde possivelmente se formou o substantivo *knanoik*, significando este lembrança, tradição, memorial. Sobre a presença de *ai*, árvore em tétum, como prefixo do termo, Basílio de Sá conta:

O Timorense é um infatigável e lépido andarilho. Para contratar um casamento, para assistir a um enterro, para reivindicar um direito, para apresentar uma queixa, para tomar parte numa festa, para ir ao bazar, e ainda para muitos outros afãs, percorre longos caminhos, ao sol de tórridos dias, acampando, à noite, sob qualquer gigantesca e

---

<sup>16</sup> Na disciplina de literatura brasileira procurou-se estabelecer sempre relações com a literatura timorense, utilizando-se de análises comparativas entre literatura brasileira e literatura timorense.

<sup>17</sup> Este número tem se mantido, saíram duas alunas do grupo inicial, mas entrou outras duas, todas pertencentes ao Departamento de Letras da FEAH/UNTL.

frondosa árvore, das que assinalam aos viajantes, quais marcos quilométricos, as várias etapas das infindáveis distâncias a percorrer.

Aqui se refazem e pernoitam, como em pousada acolhedora; e, enquanto o sono não aperta, comentam-se casos, recordam-se factos, contam-se anedotas, propõem-se adivinhas, jogam-se piadas e ouvem-se histórias fabulosas de tempos idos, narrados pelos mais velhos e escutadas com o mais vivo interesse e aplicada atenção.

Mas há também aquelas árvores, copadas e solitárias, dominando as altitudes, árvores sagradas (*ai-lulik*), a cujas sombras a povoação repousa e onde os parentes vão depositar as ofertas aos seus defuntos, dizer-lhes da sua dor e saudade, em elegias repassadas de sentimento, e recordar-lhes, em prolongados discursos fúnebres, os feitos da vida terrestre. À sombra confidencial das árvores, portanto, aprende o timorense as lendas da sua tradição, escuta os feitos dos seus antepassados (SÁ, 1961:8).

De tal narrativa, Basílio de Sá conclui que o *ai-knanoik*, mais do que um texto, comporta o significado de uma experiência que envolve partilha, relação com o sagrado e o sentimento de pertença. Ao pronunciar-lo, o grupo anuncia seu objeto de trabalho e de pesquisa, assim como seus vínculos com as raízes timorenses. Foi exatamente nessa perspectiva preconizada por Sá que surgiu a indicação e imediata aceitação da denominação do grupo *Haktuir Aiknanoik*.

### **Proposta do Grupo *Haktuir Aiknanoik***

O esboço do projeto foi construído em conjunto com os/as participantes, sempre tomando uma parte de cada encontro. Assim, coletivamente, definiu-se objetivos, metodologia e justificativa. Como objetivo geral, o grupo apontou o desejo de “promover a arte de contar e ouvir histórias, com ênfase nas narrativas da literatura oral timorense”. De modo mais específico, estabeleceu-se como alvos: 1) criar um grupo de contadores de histórias bilíngue português e tétum; 2) formar contadores de histórias do Departamento de Língua Portuguesa; 3) explorar diferentes possibilidades narrativas; 4) registrar as histórias que fazem parte da memória do grupo e, 5) divulgar *aiknanoik* dentro e fora da universidade.

### **Metodologia dos encontros**

Os encontros ocorrem intercalando o estudo de textos teóricos e a prática de narração de textos da literatura oral. Objetivando documentar o grupo de maneira mais formal, decidiu-se que em cada encontro uma das alunas integrantes do grupo registraria em uma espécie de texto-memória as atividades realizadas.

Essa proposta objetiva também oportunizar momentos de produção escrita em Língua Portuguesa. Cada encontro pode contar com os seguintes elementos, organizados conforme o planejamento e as necessidades do período: leitura da memória do encontro anterior; estudo de texto teórico; prática/exercícios de técnicas para contação de história; contação de história por parte de um dos componentes do grupo; planejamento do próximo encontro e dinâmica de finalização do encontro.

### **Apresentações Públicas**

O grupo tem se apresentado narrando histórias em diferentes espaços: na própria UNTL; em escolas de diferentes níveis de escolaridade; espaços públicos, privados e ONGs. Durante os encontros, as participantes do grupo estão cada vez mais participativas e integradas e, como consequência, têm tido um

desempenho cada vez melhor na arte de contar histórias. Elas próprias percebem que a cada apresentação aprimoram a sua desenvoltura tanto na expressão corporal, adequação da voz e também no sentido de sentirem mais à vontade em relação aos ouvintes. Essa auto percepção do progresso em relação as apresentações do grupo pode ser percebida por meio dos seguintes trechos de depoimentos das participantes, em avaliação realizada em um dos encontros, por escrito, de forma anônima.

No início, tive muitas dificuldades em transmitir as histórias, não só pela língua portuguesa, mas porque não sabia a melhor maneira de contar uma história para outras pessoas. Graças ao trabalho, essas dificuldades têm diminuído. Aprendo com o grupo tantas coisas que nunca tive a oportunidade de aprender em outros lugares...

Integrante A

O tempo passou e já fizemos muitas coisas, como apresentações na escola, na Fundação Oriente e no Simpósio, onde apresentamos nossa pesquisa sobre a tradição timorense. Essas possibilidades têm aberto as nossas cabeças para novos conhecimentos.

Integrante B

Na minha opinião, o grupo precisa avançar. Precisamos recolher mais histórias de Timor e espalhá-las para não desapareçam.

Integrante C

## **Os Contos, a Arte de Contar Histórias e os Contadores de Histórias**

Todos os povos têm suas histórias. Semelhante ao “era uma vez...” ou “em tempos que já lá vão”, expressão mais comumente usada pelo grupo nos momentos de narração em Língua Portuguesa, essas narrativas surgiram em um tempo sem datas, não se sabe exatamente quando ou onde. A sua principal marca é terem sido transmitidas oralmente, de boca a ouvido, ao longo de séculos, de geração a geração, constituindo-se como experiência poética, estética, pedagógica, histórica, social e cultural.

Nas sociedades fundadas na oralidade, aquelas cuja característica central é construir suas relações e redes de conhecimentos sem a presença da escrita (ONG, 2006), narra-se para entreter, educar, para criar coesão social, para a guarda de saberes delicadamente tecidos através das gerações, das genealogias, das histórias, crenças e costumes dos mais diferentes grupos e comunidades. François Moïse Bamba, um contador de histórias de Burkina Faso, África, afirma que é possível reconhecer uma sociedade oral:

(...) quando o essencial de sua cultura e de suas crenças se transmite pela oralidade. E a oralidade possui vários ramos. Há a palavra antiga, há a palavra grávida, há a palavra sagrada e há a palavra fútil. Há a canção, as adivinhações, os provérbios, há as charadas, há os contos. Tudo isso constitui a oralidade (...). Há mesmo a oralidade dos instrumentos musicais, porque, para nós, os instrumentos musicais falam (RIBEIRO, 2013:182).

Para Amadou Hampaté Bâ (2010:169), tradicionalista africano do Mali, a tradição oral, todo esse acervo transmitido de geração a geração, entre os quais se incluem as narrativas, “é o conhecimento total (...) a grande escola da vida, e dela recupera todos os aspectos”. Nesta perspectiva, tradição oral é uma designação que compreende todo o acervo de conhecimento transmitido de geração a geração, incluindo canções, os ritos, os conhecimentos sobre ervas, entre outros. Osário (1989) chama a atenção para o “caráter generalizante” de tal expressão, merecendo as narrativas de tradição oral uma designação que circunscreva de modo mais preciso seu objeto, sugerindo ele o termo “literatura de expressão oral” ou “literatura oral”.

“Literatura oral” é a expressão que se preferiu utilizar neste estudo. Expressão cunhada inicialmente por Paul Sébillot, em 1881, o termo designa aquilo que, “para o povo que não lê”<sup>18</sup>, substitui as produções literárias” (CASCUDO, 2012). Cascudo compreende ainda que a literatura oral possui as seguintes características: antiguidade, persistência, anonimato e oralidade.

Em Timor-Leste, há um acervo enorme de narrativas da literatura oral. Vicente Paulino (2013:104), intelectual timorense, coloca que a diversidade étnica e cultural existente no país se reflete na “diversidade de mitos, muitos deles convergentes em alguns pontos, mas refletindo, normalmente, a tradição cultural de cada grupo étnico”. Paulino, assim como outros pesquisadores timorenses, entre eles Valente de Araújo (2010) e Xisto Viana (2012), indica em suas pesquisas o valor primordial das culturas orais para o Timor-Leste.

Os portadores da palavra do conto possuem os mais diferentes nomes, foram os *aedos* na Grécia antiga, os menestréis na Europa medieval, os griôs na África Ocidental, personagens que desempenharam, ao longo de séculos, a função de guarda e transmissão das histórias (MATOS, 2005), algo de extrema importância para sociedades cuja manutenção de seus saberes dependia de um constante circular entre transmissão e memória. Matos lembra ainda dos mais velhos, os avós, as mães, que em noites de partilha, tornavam-se eles próprios contadores de histórias, sobre quem ela comenta.

Os contadores de histórias são guardiões de tesouros feitos de palavras, que ensinam a compreender o mundo e a si mesmos. Eles semeiam sonhos e esperanças. São carinhosamente chamados de “gente das maravilhas” pelos árabes (MATOS, 2005:1).

Em Timor-Leste, além dos mais velhos, da figura do *katuas* ou *férik*, o *Lia Na'in* tem sido reconhecido como o grande portador da palavra, guardiões das histórias, das genealogias e de tudo o que se constitui para suas comunidades como história:

Espécie de livros vivos e preciosos (...), o seu testemunho faz fé absoluta. Cabe-lhes lugar à parte nas hierarquias do clã. [São também] depositários de tesouros sagrados – materiais e espirituais (PASCOAL, 1967:15).

Os *Lian-na'in*, sobre os quais, em verdade, há muito pouco escrito, estão também na centralidade dos rituais de vida (*Lian-Moris*) e de morte (*Lian-Mate*), mediando a relação dos timorenses com o *lulik*, o sagrado. Devendo-se aqui recordar que, nas sociedades fundadas na oralidade, mesmo que ali já haja contato com o mundo da escrita, existe uma relação muito forte entre a pronúncia da palavra e o sagrado. De acordo com Vicente Paulino,

“a palavra comporta o testemunho da própria existência humana; do poder ontológico da fala que, ao nomear faz existir; da transmissão dos valores e interditos que regulam as sociedades. Porque, dada por Deus, a Palavra é divina e é, em simultâneo, sagrada, pois é através dela que o mito de origem do homem é mantido” (PAULINO, 2013:105).

No entanto, os contadores de histórias e suas histórias parecem pertencer a um tempo que não é mais o presente. Já há algum tempo nota-se o seu desaparecimento. Em uma Europa devastada pela Guerra, Walter Benjamin lamentaria o fim do intercâmbio de experiências e, com isto, o fim das boas histórias, aquelas capazes de ensinar e consolar; Câmara Cascudo, no Brasil anunciaria o fim dos serões por volta nos anos de 1920 (RIBEIRO, 2013). E, em Timor-Leste, mesmo sendo ainda uma sociedade profundamente imersa em experiências de oralidade, já nos dias de hoje, teme-se a perda das tradições orais (VIANA, 2012).

---

<sup>18</sup> Usou-se o termo “povo que não lê” para falar de leitura exclusivamente de textos escritos.

Hampatê Bá (apud RIBEIRO, 2013) comenta que, cada vez menos, os mais velhos encontram, em torno deles, “ouvidos doces a quem transmitir os seus ensinamentos”, por estarem os mais jovens cada vez mais envolvidos nos atrativos das grandes cidades. Francisco de Assis Lima (2005:75), em sua pesquisa no Sertão do Cariri, interior do Brasil, também aponta que não são os contadores de histórias que desaparecem, mas a audiência, os ouvintes,

“a ausência maior de um público verdadeiramente constituído em espontaneidade e interesse, condição fundamental para a veiculação do conto com toda a sua força (...), a partir de uma escuta polarizada, vibrante e silenciosa”.

Ou seja, o medo da perda das tradições orais repousa, em verdade, na quebra das cadeias de transmissão dos mais velhos para os mais novos. As histórias que não são mais contadas, não podem ser lembradas.

Diante de tal silêncio, surge o contador de histórias contemporâneo, aquele que, segundo Gislayne Matos (2005:100), “transforma em arte a sua palavra”. De acordo com a autora, o contador de história tradicional é aquele enraizado no viver de sua comunidade, ele ou ela aprende o seu ofício em uma relação de escuta e experiência com os mais velhos, dando continuidade a uma longa cadeia de transmissibilidade. Já os novos contadores de histórias “não recebem sua palavra como herança, não beberam na fonte da experiência coletiva”. Em sua grande maioria, formaram-se através de oficinas, aproximam-se do teatro e da literatura, pesquisam em livros e apresentam-se para os mais diferentes tipos de públicos, em praças, teatros, bibliotecas.

O Grupo *Haktuir Aiknanoik* possui a particularidade de não se fixar com precisão em nenhuma das categorias sobre as quais Matos fala. São, de fato, contadoras de histórias tradicionais e contemporâneas. Tradicionais porque provêm de comunidades ainda profundamente imersas em experiências de oralidade, das quais recolhem diretamente relatos, bem como se mantêm em próxima conexão com os valores próprios do universo oral, entre os quais a sacralidade da palavra.

Por outro lado, sendo jovens estudantes universitárias, moradoras da capital Díli, maior centro urbano do país, vivem, naturalmente, as experiências que o mundo contemporâneo proporciona, como o acesso à Internet, telemóvel, o contato com a televisão, com o universo da escrita e também com o pensamento ocidental. Tanto no trabalho inicial das oficinas no Museu da Resistência, como nos encontros do grupo, a formação das participantes como contadoras de histórias tem passado pela sensibilização das jovens estudantes para a própria palavra e experiência com as narrativas orais, como também para a atuação no mundo contemporâneo.

Os locais mais comuns da narração de histórias na tradição são a casa, o quintal, a árvore, em processos de iniciação e rituais. Elas circulam entre o âmbito doméstico e o sagrado principalmente, sendo uma atividade essencialmente comunitária, ou seja, de partilha entre comuns, entre familiares, entre aqueles que, na maioria das vezes, partilham valores, crenças e costumes. Não à toa, as tradições orais, entre as quais se inserem os contos, são tão fortemente associadas com as marcas identitárias de um grupo.

A contemporaneidade traz novos espaços e propõe também novas possibilidades de relação e performance. O contador ou contadora de histórias, costumeiramente, vive em centros urbanos, por mais que tenha suas raízes fincadas em áreas rurais, assim como as jovens integrantes do *Haktuir Aiknanoik*. Na cidade, o público para o qual se apresenta é o mais diverso possível, crianças e/ou adultos; em geral, contudo, poucas vezes será um público de familiares. Na contemporaneidade, o contador ou contadora de histórias assume um outro papel, para além de portador ou portadora dos textos da tradição oral, ele ou ela assume também o papel de artista, cujo ofício perpassa o entretenimento.

Hassane Koyatê, griô de Burkina Faso, oeste africano, afirma que uma das grandes mudanças que a contemporaneidade traz para o ofício de contar histórias é a duração das rodas de histórias (RIBEIRO, 2013). Na tradição, elas podem se estender noite a dentro, afinal, constitui-se essencialmente como

momentos de partilha entre pessoas próximas, pessoas que circulam em espaços de relativa intimidade. Em uma noite de contos do oeste africano, assim como naquela narrada por Basílio de Sá, há uma troca de histórias, de conversas, algumas pessoas chegam, outras partem, enquanto a tessitura das narrativas continua.

Na contemporaneidade, as rodas de histórias passam a ser eventos, acontecimentos com duração, início e fim, de modo geral adaptados a pessoas que vem e vão para outros espaços. Não se trata de um encontro entre pessoas que partilham histórias, mas, substancialmente, um encontro entre ouvintes e o contador ou contadora de histórias. Este é, pois, o tempo do espetáculo.

Relembrando Matos (2005), o contador de histórias contemporâneo é aquele que tece seu ofício através de oficinas e apresentações, constrói seu repertório principalmente na pesquisa em livros, ou seja, em um esforço de transporte do escrito para o oral. No caso do *Haktuir Aiknanoik*, o percurso muitas vezes tem sido do oral para o escrito e do escrito para o oral novamente, uma ida e vinda sinfônica entre a oralidade e escrita. Outra característica da contação de história na contemporaneidade é a aproximação da performance das artes cênicas. Nesta direção, mesmo bebendo da fonte das tradições orais, mesmo tendo experimentado-as, sobretudo em suas infâncias ou ainda nos dias de hoje, quando retornam para seus municípios, as integrantes tem passado por um processo de formação através de oficinas, com o uso de exercícios do teatro, trabalho de corpo e voz. Vale ainda colocar que o repertório, apesar de estar sendo constituído eminentemente com histórias recolhidas, também conta com textos extraídos de livros de coletâneas de contos timorenses.

## Considerações Finais

O Grupo *Haktuir Aiknanoik* é, possivelmente, o primeiro grupo de contadores de histórias de Timor-Leste, composto por jovens estudantes. Ou seja, é o primeiro grupo que, de modo sistemático, tem se dedicado ao estudo e à prática de contar histórias, transitando entre a tradição e a contemporaneidade, entre a experiência acadêmica e a experiência artística.

Os desafios e as possibilidades são imensas. A começar pelos desafios. O grupo integra o Departamento de Língua Portuguesa da FEAH/UNTL, como já foi dito anteriormente, e foi criado a partir de uma parceria com o PQLP/CAPES, o que permitiu ao grupo contar com o apoio de três professoras, sendo uma professora titular da universidade e as demais integrantes da cooperação brasileira. Os professores da cooperação estão no país sempre em caráter temporário, o que aponta a importância de outros professores da UNTL se vincularem ao grupo, a fim de dividir responsabilidades e, assim, fortalecê-lo. Pode ser essa, no entanto, uma oportunidade para que o grupo ganhe mais autonomia, buscando outros espaços para além da universidade, garantindo, ao mesmo tempo, sustentabilidade no médio longo prazo.

Um desafio que precisa a cada dia ser trabalhado com o grupo é a dificuldade na compreensão de textos mais científicos, escritos em Português, acrescentando-se a isso a falta de repertório e hábito de leitura por parte das estudantes integrantes do grupo. Importante destacar que tal aspecto vem sendo trabalhado nos encontros, a partir da leitura de diversos teóricos e já se percebe avanços na compreensão desses textos mais acadêmicos. Os livros a respeito da temática são ainda, em sua maioria, de não timorenses, inclusive sobre a tradição oral do país e, nesse caso, é importante notar as características do olhar estrangeiro, por vezes considerando tais narrativas objetos ficcionais primitivos ou ingênuos (PASCOAL, 1967; SÁ, 1961).

Há, contudo, teses de mestrado e doutorado de timorenses sendo produzidas sobre o tema. É importante acessá-las e incluí-las às referências bibliográficas. Outra sugestão é acessar autores de origem africana, como Hampatê Bá (2010) e Osário (1989), onde a relação com as tradições orais, como algo de valor central para a sociedade local, em muito se aproxima da experiência timorense. Pensando em

oportunidades, algumas das alunas devem construir seus projetos de investigação para a conclusão da graduação dentro do tema, podendo até mesmo continuarem a estudar a temática em processos posteriores de estudo e pesquisa, em programas de mestrado e doutorado, sendo possível, daqui há alguns anos, encontrar publicações de intelectuais timorenses que tratem da literatura oral em Timor-Leste.

Um outro desafio é a necessidade de aprimorar a experiência cênica, romper os limites da timidez e explorar as diversas possibilidades de contar histórias, sendo este, inclusive, um dos objetivos expressos pelo grupo em sua proposta. Uma possibilidade que poderia contribuir nesse aspecto e no desenvolvimento do grupo como um todo seria a participação do grupo em algum programa de intercâmbio educacional/cultural que possibilitasse o contato do *Haktuir Aiknanoik* com outros grupos de contadores de histórias de outros países, especialmente de países da CPLP<sup>19</sup>, para que dessa forma se possa agregar também um contato maior com a Língua Portuguesa.

Percebe-se, portanto, que as oportunidades e os desafios para o primeiro grupo formalizado como contadoras de histórias de Timor-Leste são diversos. Nesse sentido, a sua continuidade, em um médio e longo prazo, depende da coesão do grupo e dos suportes que encontrarão para o desenvolvimento de suas ações, incluindo pesquisa e prática.

## Referências

- CASCUDO, Luís da Câmara (2008). *Literatura oral no Brasil*. São Paulo: Global.
- COSTA, Luís (2012). *Dicionário de Tétum-Português*. Lisboa: Edições Colibri.
- COUTO, Mia (2009). *E se Obama fosse africano?*. São Paulo: Companhia das Letras.
- HAMPATÉ, BÂ, Amadou (2010). A Tradição Viva. In: J. KI-ZERBO(ed). *História Geral da África I - Metodologia e pré-história da África*. Brasília: UNESCO/MEC/UFSCAR. p. 139–166.
- LIMA, Francisco A. de S (2005). *Conto popular e comunidade narrativa*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangano.
- MATOS, Gislayne A (2005). *A palavra do contador de histórias*. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- OSÁRIO, Lourenço Joaquim da Costa (1989). *A Narrativa Africana de expressão oral: transcrita em português* / Lourenço Joaquim da Costa Rosário. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa; Luanda: Angolê.
- PASCAL, Ezequiel Enes (1967). *A alma de Timor vista na sua fantasia. Lendas, fábulas e contos*. Lisboa: Barbosa & Xavier.
- PAULINO, Vicente (2013). *Céu, terra e riqueza na mitologia timorense*. In Revista Vêritas, n. 1 (pp. 103-129), Díli: PPGP-UNTL.
- ONG, Walter J. (2006). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- RIBEIRO, Kelly Cristine Ribeiro (2013). *Contaçon de Histórias, Seguindo o Curso de suas Águas*. 197f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- SÁ, Artur Basílio de (1961). *Textos em Teto da Literatura Oral Timorense*. Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar, Centro de Estudos Políticos e Sociais.
- VIANA, Xisto (2012). *Contar histórias: refletir sobre a memória cultural de Timor-Leste*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto.

---

<sup>19</sup> Comunidade dos Países de Língua Portuguesa.

## 1. A vida do autor

Paulo Braga nasceu em Portugal em 29 de Junho de 1905 e morreu em 1960. Esteve em Timor por volta dos anos 1931 como “deportado político, onde permaneceu dois anos exercendo funções de professor do ensino particular, sendo referenciado como Professor Diretor na escola Pátria a funcionar em sede provisória no Grémio dos Sargentos em Díli ou ao domicílio, lecionando matérias do ensino primário, secundário, as línguas português, francês e inglês e ainda cursos de especialização” (Barreto, 2012). Ao longo da sua estadia em Timor deixou algumas memórias pessoais e colectivas que ele próprio relatou nos seus populares pequenos ensaios publicados nos *Cadernos Coloniais*, os quais: “Nos Antípodas” (1936), “A terra, a gente e os costumes de Timor” (1936), “Díli-Bazar Tete – síntese da vida timorense” (1936). “A ilha dos homens nus – Pulo-Cambing” (1936) e “Timor país de sol e volúpia” (1938). Estes textos foram reeditados, em 2005, pela editora Crocodilo Azul, sob o título “País de sonho e encantamento: Timor, 1930”. Os seus trabalhos revelam algumas sérias dúvidas sobre o conceito de “civilização” em Timor e a linguagem que ele usou na construção das suas narrativas foi, perfeitamente, linguagem metafórica, protótipo, elogio e estereotípi. Foi a mesma linguagem que alguns seus conterrâneos como Manuel Ferreira (Paulino, 2012), Pe. Abílio Fernandes (Tavares, 1999), Pe. João José de Andrade (Rosa, 2011), Pe. Ezequiel Enes Pascoal (Paulino, 2011) e Pe. Artur Basílio de Sá (Paulino, 2013).

As obras referidas refletiram-se sobre usos e costumes timorenses que foram vistos pelo autor nos anos de 1930, nomeadamente a história da vida dos timorenses que se encontrava naquela época, bazares, danças (*tebe*, *tebedai* e *bidu* que o autor classificava como jogos de florestas), ‘estilos’, história da existência do conceito da ‘casa sagrada’, a história das ‘nonas’ (mulheres que viveram com os europeus), lutas de galo. Falando também acerca a prática cultural chamada ‘barlaque’ e a prática cultural ‘fúnebre – *hakoi mate*’. Sendo assim, “os estilos e os *tebedai* são os grandes espectáculos da vida timorense” (1936b:31), não só, mas narrou-se também a performance da cidade e as serras, onde se desfrutaram a magnífica beleza tropical por qualquer visitante.

As suas obras são de caracteres apontamentos antro-po-etnográficos com estilo literário, mas deve dizer-se que em todas as narrativas parecem que não estão longe de ser caracterizadas como relatos da história de vida do autor em que se aventurou nas terras timorenses. O mais justo é classificar as obras de Paulo Braga na mesma caracterização que Vicente Paulino (2012:2) fez aos trabalhos de Manuel Ferreira, “cujo registo literário se situa entre ‘crónica de viagem’ ou ‘crónica etnográfica’”. Isto significa que pensar em crónica pressupõe pensar na própria atividade do cronista bem como sua função enquanto informador de um determinado acontecimento que procura “registar” as informações recolhidas em escrita.

Assim, as crónicas devem ser consideradas também como documentos para a história, pois segundo Margarida de Souza Neves (1992:76), a crónica como: (...) *documento* na medida em que se constitui como um discurso polifacético que expressa, de forma certamente contraditória, um “tempo social” vivido pelos contemporâneos como um momento de transformações. “Documento”, portanto, porque se apresenta como um dos elementos que tecem a novidade desse tempo vivido. “Documento”, nesse sentido, porque imagem de nova ordem. “Documento”, finalmente, porque “monumento” de um tempo social (...).

## 2. Timor era um país de sonho e encantamento

Já na primeira obra “Nos Antípodas”, o autor deu-se especial descrição sobre as mulheres, os galos e as árvores de Timor. Iniciou a sua reflexão com a apresentação da ilha de Timor com uma linguagem elogiadora no sentido de apresentá-la ao mundo fora para que as pessoas de outras nações possam visitá-la, conheça-la de perto. Dizendo assim:

Timor só se compreende quando se conhece um pouco a alma do Oriente, aquela alma de aromas penetrantes, de cores gritantes e de ruídos álacres, feita de mil perfumes suaves, de mil cores veladas e de mil sons indistintos, que pelos séculos fora tem encantado algumas sensibilidades de ocidentais que para lá vão e por lá ficam, ou quem quando regressam, lá deixem, entretanto, uma parte da própria existência (Braga, 1936a:3).

No respeitante dos galos, ele afirmou que “os galos constituem um dos grandes motivos da paisagem timorense. São pretos, brancos ou coloridos, quasi imponentes na abundância de penas das asas, na grandiosidade das caudas e no vermelho agressivo das cristas” (1936a:17); enquanto as árvores timorenses, dizia ele: “Na paisagem timorense há, antes de mais, a árvore ... No princípio é a selva, e a selva é um universo de beleza e mistério. Só depois existem as outras coisas: os animais, as pedras, as ribeiras, as casas, os horizontes, as madrugadas” (1936a:31) e, mais adianta que “Nos leitos faiscantes das ribeiras, nos seixos brancos e lavados, uma árvore consegue sempre nascer” (*idem*:32).

Na segunda obra “A terra, a gente e os costumes de Timor”, o autor justificou o seu objectivo que “Este Caderno fala da mais distante e desconhecida colónia de Portugal - e é um simples apanhado de impressões. (...) Entretanto, aqui ficam estas páginas de recordações de dias vividos sob os trópicos, cheios de luz, cheios de sons, cheios de vida, de dias feitos de horas diferentes, mas que nem por isso deixaram de ser dias que se viveram e já passaram” (1936b:2-3). Nesta segunda obra, Paulo Braga enquanto autor reflectia, sobretudo, aspectos da vida dos timorenses, nomeadamente dos ‘estilos’ executados: “lembro-me bem o primeiro ‘estilo’ nocturno que vi em Timor” que “decorria o fim de Novembro, quente, sufocante, com as suas chuvas torrenciais. Apressadamente, desciam sobre a terra as noites tropicais, quasi sem crepúsculo, espalhando na montanha dilúvios de silêncio e serenidade” (1936b:21) e *bazares*.

Mostrando também algumas descrições a existência da ‘casa sagrada’ e suas funções. A uma *lúlic* é o templo dos cultos timorense que materialmente pode ser definido como uma casa que se distingue das outras casas porque reúne dentro de si objectos sagrados, vulgares utensílios que, por qualquer motivo, passaram a ser *lúlic*. Espiritualmente, porque se cerca de credices. E estas são inúmeras. Se o tempo, no exercício da sua eterna função destrutiva, não as fosse eliminando, Timor nada mais seria do que uma massa compacta de uma *lúlic* (1936b:27).

Na sua terceira obra “Díli-Bazar Tete – síntese da vida timorense”, Paulo Braga reflectiu sobre a vida quotidiana timorense, tanto em Díli bem como em Bazar Tete. Nesta obra, o autor esboçou pelo menos quatro tópicos fundamentais: ‘Díli de cada dia’, ‘Longe de Díli’, ‘a montanha’ e ‘Bázar-Tete’. Estes tópicos inter-relacionam entre si, pois todos eles relatam as actividades de “bazar”, “lutas de galo”, “viajar no automóvel”, “viajar de cavalo” “viajar na montanha”, “danças guerreiras timorenses”.

Resumindo que em Díli de cada dia “nasce a manhã, cinzenta e fresca, com as estrelas amortecidas, com as ervas curvadas ao peso da cacimba. Ao longe, o mar perde-se na neblina e ergue um ruído húmido e sonolento” (1936c:3). Quando a cidade de “Díli ao amanhecer, tem um aspecto de alameda sob o orvalho. O automóvel corre entre as casas, que vão abrindo janelas como se fossem gente a abrir os olhos” (1936c:5-6) e era uma cidade velha e histórica onde o navio da colónia agarrado à ponte que tinha ares de casebre aldeão, talvez de palhota duma aldeia lacustre (1936c:7).

Quando longe de Dili, “sinto em uma impressão de alívio. Ao princípio não a sei definir. Depois concentro-me e descubro a minha alma. E Díli, comparada à montanha é bem um presídio” (1936c:9), por isso, é melhor “procura-se a montanha” (1936c:10) para refugiar-se a alma. Para que isso foi uma realidade, Paulo Braga com seus colegas de trabalho, digamos assim, numa da manhã com um automóvel foram viajando para *Bazar Tete*<sup>1</sup> e quando eles chegaram a Tibar, o sol começou aquecer a terra, daí deixaram os olhos a desfrutarem “a beleza serena e doce do mais belo quadro da paisagem timorense, na água, nas árvores que fazem ilhas de verdura dentro da baía, nos montes escavados, apenas mostrando a vida num ou outro eucalipto ressequido” (1936c:13).

Passando pela aldeia de *Aipelo a direcção de Bazar Tete*, como não tinha outra coisa se não relatar pormenorizada os belos momentos que tenham passado por Paulo Braga na sua viagem, que ele próprio diz: “Tenho a minha frente a planície, atravessada por estrada que terminará no sopé da montanha” (1936c:21) e “no sopé da montanha acabará a estrada. A flora de Timor surgira em toda a sua grandeza, enchendo a terra de sobras. Caminharei pela selva, por carreiros. É que, para se subir até *Bazar Tete*, não há estrada, ou antes, há uma estrada por onde ninguém anda, uma estrada idêntica a muitas outras de Timor” (1936c:22) e já que “a selva timorense, com as cores e os ritmos, com as folhas, as flores e as aves, a selva tropical que parece sempre virgem por mais que os homens a atravessassem, a sulquem de carreiros e nela construam casas” (1936c:24), por isso, “vejo-me só na floresta” (1936c:26), mas, algumas horas depois, “ao longe, distingue-se já *Bazar Tete*” (1936c:27).

Quando o autor e seus companheiros chegaram esta pequena povoação, encontraram muitas pessoas no *Bazar*, pois tal povoação “possui, como todas as povoações, semanalmente, o seu dia de *Bazar*” (1936c:33) e a tarde acabou-se o *Bazar*, “Rufam tambores. Os moradores perfilam-se. Desce a bandeira nacional” (1936c:39) e “em noites luarentas ou em noites escuras, resplandecem as fogueiras das queimadas e as fogueiras dos ‘estilos’. Canções pungentes ressoam na montanha e na floresta, iluminadas pelos pirilampos, as árvores parecem espectros adormecidos na serenidade da noite” (1936c:40).

Nesta crónica de viagem “Díli-Bazar Tete” ele mostrou a sua plena felicidade, pois já não precisava andar com armas de fogo na mão: “Tenho dois anos de Timor, percorri a ilha, e jamais conduzi comigo uma arma e dormi sem fechar as janelas” (1936c:16). Sendo assim, “Em Portugal geralmente conhece-se mal Timor, apreendeu-se na instrução primária que fica situado na Oceânia, mas depois disso esquece e só agora, com a guerra (refere-se a Segunda Guerra Mundial), os olhos mais curiosos procuravam nos mapas a sua exacta posição. De lamentar é que assim tenha sido” (Brandão, 1953:152).

### 3. Tratando os timorenses como “selvagens” e “nus”

Na quarta parte da sua obra “A ilha dos homens nus”, Paulo Braga deu um especial enfoque à ilha e a gente de Ataúro, onde se revela a beleza de uma ilha pequenina no meio de outras ilhas do arquipélago malaio; qualquer pessoa pode ver de longe o cume de velha montanha de Mano-Coco que submergiu outrora, último vestígio de um mundo imerso que a água azul cobriu um dia, talvez para nunca mais voltar a sentir-se batido pelo sol dos trópicos e pelas ondas do Índico e do Pacífico dominadores (1936d:3)). A ilha de Ataúro era um lugar de tragédia, ao mesmo tempo, foi um lugar de aventura e na primeira noite “vi-me no começo da aventura e no país dos homens nus e da escuridão profunda” (1936d:5) que dava, entretanto, “a impressão de se sentir sufocada e esmagada pelo peso da noite escura, como nunca tinha sentido, o desejo de não morrer” (1936d:5-6).

O autor continuou a reflectir que, para aquele tempo, (referia-se ainda aos anos 30 do XX) na ilha Pulo-Cambing encontravam-se “casas espalhadas pela planície, raramente, as constroem no solo. No cimo das árvores a vida é mais sossegada e dorme-se melhor, sem tanto receio das cobras e de toda a

---

<sup>1</sup> É um dos subdistritos que pertence actualmente ao distrito de Liquiça.

bicharada da selva. Os horizontes tornam-se mais vastos. Sentem-se também melhor o passar sereno das brisas perfumadas e harmoniosas” (1936d:15), afirmando ainda que “o homem nu é essencialmente desportivista” (1936d:16), mas “os homens nus continuam a ser homens nus” (1936d:18) e “a sua alma é um universo de superstições indefinidas. Jamais soube criar uma divindade. O *Maromac* timorense, já de si vago e impersonalizado, só caricaturalmente aparece na espiritualidade do homem nu” (1936d:19).

#### 4. Mulheres timorenses e barlaque

Ao longo do texto “Nos Antípodas”, Paulo Braga, construiu as narrativas poucas dignas e estereotipadas com maior dimensão, nomeadamente o modo como ele tratou narrativamente as mulheres timorenses, dizendo que as mulheres timorenses foram levadas pelos homens com trocas de búfalos, porcos, galinhas e patacas (1936a:6-7), desvalorizando-as ainda mais quando o próprio autor justificou que as mulheres timorenses “estilizadas nas *lipas*<sup>2</sup> justas ao corpo, com os seios pujantes, ainda novas, convencem-nos de que existe uma outra mulher em Timor” (1936a:11).

A aplicação de outras expressões estereotipadas que não são necessariamente apresentadas todas aqui, por exemplo, “as *nonas* também envelhecem, que um dia vem sempre em que soa a hora do regresso à selva”, ou noutra ocasião, nomeadamente em “A terra, a gente e os costumes de Timor” (1936b:35) escreveu assim: “o europeu vai [ao bazar para] ver as *nonas* que já existam e as possibilidades de *nonas* que porventura apareçam. Por isso, não olha os géneros agrícolas e pecuários ou os artefactos expostos. Procura, apenas, as mulheres”.

Apesar de tudo, o autor continuou o seu jeito de tratar os timorenses como “indígenas” e caracterizando-os como classe inferior e, numa dada circunstância, criticou alguns europeus (nomeadamente portugueses) desgraçados que gostaram mais duma mulher que encontraram e com ela arranjaram filhos em Timor, porém, não foram reconhecidos pelos pais europeus, porque estes não tiveram dinheiro para pagar as passagens dos filhos (1936c:17). É talvez “a enorme distância que a separa da metrópole é o seu grande mal e talvez o único defeito que a faz desmerecer no conceito daqueles que se apaixonam pelos seus encantos” (Brandão, 1953:151), nomeadamente a beleza das mulheres timorenses “estilizadas nas *lipas*” sem dar nenhuma importância.

#### Bibliografia citadas

- Braga, Paulo. 1936a. “Nos Antípodas”. Cadernos Coloniais, Lisboa, nº 2.  
Braga, Paulo. 1936b. “A terra, a gente e os costumes de Timor”. *Cadernos Coloniais*, Lisboa, nº 7.  
Braga, Paulo. 1936c. “Dilí-Bazar Tete – síntese da vida timorense”. *Cadernos Coloniais*, Lisboa, nº 14.  
Braga, Paulo. 1936d. “A ilha dos homens nus – Pulo-Cambing”. *Cadernos Coloniais*, Lisboa, nº 38.  
Braga, Paulo. 1937. “O problema da imigração em Timor”. *Boletim da Sociedade Luso-Áfricana do Rio de Janeiro*, nº 20/21, p. 15-19.  
Braga, Paulo. 1938e. “Timor país de sol e volúpia”. *Cadernos Coloniais*, Lisboa, nº 42.  
Barreto, Madalena Ceppas (2012), “Paulo Braga”, in Ricardo Roque (org.), *History and Anthropology of “Portuguese Timor”, 1850-1975*. An Online Dictionary of Biographies, available at <http://www.historyanthropologytimor.org/> (acedido em 27/4/2012).

---

<sup>2</sup> O vestuário timorense.

- Neves, Margarida de Souza (1992), “Uma escrita do tempo: memória, ordem e progresso nas crônicas cariocas”, In: CANDIDO, Antônio et all, *A Crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*. Campinas Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992, p.414.
- Paulino, Vicente (2012), “Manuel Ferreira”, in Ricardo Roque (org.), *History and Anthropology of “Portuguese Timor”, 1850-1975. An Online Dictionary of Biographies*, available at <http://www.historyanthropologytimor.org/> (acesso em 12/11/2012)
- Rosa, Frederico Delgado (2011), “Missões de outra natureza: etnografias católicas em Timor, 1917-1931”, in Marques, Vítor Rosado., Roque, Ana Cristina & Roque, Ricardo (eds), *Actas do Colóquio Timor: Missões Científicas e Antropologia Colonial, 24-25 de Maio de 2011*, Lisboa: IICT, Electronic edition at <http://www.historyanthropologytimor.org> (consulta a 12/2/2012).
- Tavares, Manuel Viegas (1999), *‘Bua sei saren malus dikin loron ida’: A integração dos timorenses na sociedade portuguesa*, Lisboa, Instituto Piaget.



# DESNATURALIZANDO OLHARES: A IMPORTÂNCIA DAS DISCUSSÕES SOBRE IGUALDADE DE GÊNERO PARA PROFISSIONAIS DA COMUNICAÇÃO EM TIMOR-LESTE

Vanessa Lessio Diniz

## Introdução

Discussões relacionadas às questões de gênero ganharam força no início do século XXI em grande parte do mundo, hoje podemos ter acesso a diferentes debates e posições políticas, ideológicas e religiosas sobre essa temática. O surgimento e o aumento do uso das redes sociais contribuíram para a circulação de informações. A busca por esclarecimento e direitos iguais para todos os gêneros é responsável por essa avalanche de ideias e posições.

As discussões sobre as temáticas de gênero são transversais, isto é, devem estar presentes em todas as áreas profissionais e do conhecimento. Aqueles que não atuam diretamente com esse assunto desconhecem sua importância e como inseri-lo no seu cotidiano. Conhecer e internalizar as problemáticas referentes às questões de gênero nas esferas públicas e domésticas podem contribuir para o combate à desigualdade.

A construção de conceitos e valores envolve conhecimentos difundidos através da socialização na escola, pelos meios de comunicação, pela família e outros meios disponíveis na vida cotidiana. Esses conceitos relacionados à formação da identidade do indivíduo resultam em alguns modelos de pensamento, atitudes e comportamentos.

O tratamento reducionista e muitas vezes incorreto dado pelos meios de comunicação aos temas relacionados às questões de gênero reforçam as desigualdades e os estereótipos de gênero. Além disso, esses meios transmitem concepções de mundo que acabam sendo construídas socialmente como necessidades, ou até mesmo como verdades. Assim, é preciso abordar esses discursos de uma forma crítica.

E são essas abordagens críticas que colocam em evidência o quanto proposições configuradas como “ideais” decorrem de escolhas, decisões e categorizações teórico-metodológicas assumidas e naturalizadas ao longo do tempo em diferenciadas práticas (WORTMANN; VEIGA-NETO, 2001, p. 113).

Segundo Giroux (1995), a história das mulheres não é considerada pelos conteúdos curriculares da escola, os quais contemplam apenas culturas hegemônicas, que retratam a visão do homem branco europeu. E isso também é presente nos meios de comunicação.

Os meios de comunicação exploram esses discursos e acabam por contribuir para uma identidade feminina caracterizada pela submissão (de forma oculta) aos valores e normas tidos como naturais. Um exemplo desse discurso é a preleção das publicidades que destacam o cotidiano feminino associado à vida doméstica, com a admissão feminina no mercado de trabalho em segundo plano. Associa-se a esses ideais um estereótipo de mulher que deve corresponder a valores estéticos (FRANÇA, F.F.; FELIPE, D.A.; CALSA, G.C, 2008, p.40).

A falta de compreensão crítica sobre os conceitos de gênero e sexualidade, abordados pelos meios de comunicação e outras fontes, cristaliza valores e reproduz saberes hegemônicos que contribuem para o aumento das desigualdades.

Dessa forma, este trabalho propõe apresentar a experiência da unidade temática intitulada *Igualdade de Gênero*, ministrada por mim no curso *Formação de formadores de comunicação, questões de gênero, direitos humanos e gestão*, do Centro de Formação Técnica em Comunicação – CEFTEC em parceria com o Programa de Qualificação Docente e Língua Portuguesa (PQLP).

A unidade temática foi composta por um total de 15 horas, realizada com profissionais que atuam em diferentes áreas da comunicação, com o objetivo de historicizar e reconhecer o conceito de gênero como categoria analítica para promover uma visão crítica das tecnologias da comunicação contemporânea, no que se refere ao tratamento e inclusão das questões de gênero. Pretendi neste trabalho discutir sobre as possíveis mudanças e a desnaturalização dos olhares desses formandos sobre as questões e os estereótipos de gênero encontrados nos meios de comunicação.

A unidade temática foi idealizada para dar visibilidade a temáticas ainda pouco discutidas pelos profissionais de comunicação em Timor-Leste, buscando evidenciar algumas discussões sobre gênero e sexualidade em suas interfaces históricas e culturais. Ao final do curso, os formandos podem começar a elaborar seus trabalhos com um olhar mais voltado para a questão de gênero.

Cabe esclarecer ainda, que o objetivo do trabalho foi realizar rupturas de olhares e instigar a reflexão sobre as questões de gênero, sem impor um olhar sobre esse assunto, já que as lutas por igualdade de gênero são diferentes nos diferentes lugares e sociedades.

### **Questões de gênero em Timor-Leste**

A minha participação no Grupo de Estudo sobre Mulheres de Timor-Leste (GEM), composto por professoras do Programa de Qualificação de Docente e Língua Portuguesa (PQLP), possibilitou uma maior compreensão sobre o papel da mulher em Timor-Leste, mais especificamente sobre as mulheres que residem na capital, Díli. Esses estudos serviram de suporte para a realização da unidade temática desenvolvida no CEFTEC.

São os aspectos sociais que definem e sujeitam o comportamento e as funções desempenhadas pelas mulheres. Por isso, as mais diferentes culturas desenvolveram diversas formas de percepção de gêneros, que não são estáticas, mas sim se transformam com as mudanças culturais, sociais e econômicas.

Simone de Beauvoir (1967, p. 09), no livro *O segundo sexo*, afirma que “*Ninguém nasce mulher, torna-se mulher*”. Discutindo que o *ser mulher* se dá a partir do conjunto da civilização que elabora esse produto, ou seja, o que entendemos por padrões e comportamentos femininos são na verdade uma construção social e não biológica.

O papel das mulheres na sociedade timorense é marcado e definido culturalmente conforme os grupos e comunidades, mas as mulheres sempre buscaram atuar de forma corajosa, desde o período dos conflitos e da invasão indonésia (1975-1999) através da participação na luta armada e nas frentes de resistência.

A independência, a entrada da ONU e a democratização do país iniciaram as políticas de incentivo à igualdade de gênero, que trouxeram avanços, mas também conflitos entre essas novas perspectivas e o papel tradicional das mulheres. Surge, então, a formação de uma nova realidade, onde a mulher ocupa novos espaços na sociedade, mas ainda enfrenta os preconceitos e as dificuldades de um país em transição.

A inclusão das mulheres acontece através de empregos, de incentivo à formação e de geração de renda, sob o ponto de vista do desenvolvimento do país. Nesse sentido, a educação promove mudanças e traz possibilidades de transformação na vida das mulheres, que passam a agir com maior autonomia.

Segundo Silva (2014), atualmente existe uma forte tensão entre a cultura tradicional e a modernidade nas questões de gênero. A igualdade de gênero faz parte da agenda de modernização e desenvolvimento do país; principalmente em Díli é possível encontrar mulheres desempenhando cargos públicos, trabalhando nos ministérios, nos setores administrativos, nas universidades, nos centros de pesquisas, entre outros. Porém, ainda existe um alto índice de violência doméstica nos subdistritos e nas aldeias, e a participação das mulheres na esfera das políticas tradicionais é rara.

A luta feminista mundial segue diferentes correntes<sup>3</sup> e possui entre suas principais reivindicações: o direito ao divórcio, direito das mulheres à herança e propriedade de terras, direito e acesso ao mesmo sistema educacional oferecido aos homens, direitos sexuais e reprodutivos. Também existe a luta por direitos mais subjetivos, como por exemplo, a mulher ser ouvida e suas opiniões serem consideradas relevantes.

### **A prática pedagógica: A unidade temática *Igualdade de Gênero***

As ações pedagógicas da unidade temática *Igualdade de Gênero* foram fundamentadas nas concepções teórico-filosóficas e proposições de Henry Giroux (1987 e 1997), as quais se definem pelas intenções emancipatórias ao combinar teorias e práticas que instrumentalizem indivíduos e grupos sociais a se emanciparem das condições ideológicas e materiais que os situam em posições de serem explorados e oprimidos. Para isso, segundo Giroux (1997), são utilizados recursos como pesquisas, diálogos e autorreflexão que contemplem pensamento crítico e ação política integrados nos âmbitos afetivos, cognitivos e morais.

Nesse caso, o discurso é aplicado como instrumento essencial às dinâmicas de criação e de expressão, por meio do qual os sujeitos nos dados contextos históricos, moldam seus valores em determinadas formas e práticas, produzem significados e se configuram na luta por expressão, de modo que a significação da experiência relaciona-se ao modo como as subjetividades inscrevem-se em processos culturais desenvolvidos com respeito à dinâmica da produção, da transformação e da luta (GIROUX, 1987).

Os planejamentos iniciais ocorreram sistematicamente ao longo de quatro semanas e definiram o tema, a estrutura e a apresentação do curso. Quanto aos objetivos, foram delimitados como principais: 1. Apresentar e construir diálogos sobre o conceito de gênero; 2. Debater e refletir as relações sociopolíticas que envolvem o papel da mulher no país; 3. Apresentar estratégias para pensar e abordar as temáticas de gênero nos meios de comunicação em Timor-Leste. Tais finalidades buscaram fornecer aos estudantes subsídios básicos para discutirem a realidade das questões de gênero em seu país ao mesmo tempo em que os orientava a criarem espaços de discussão em seus locais de trabalho.

Considerando essa perspectiva, a unidade temática buscou iniciar uma discussão sobre as questões de gênero em Timor-Leste. Para isso, foram contemplados os aspectos sociopolíticos e a análise preliminar dos modos de produção e transformação dos processos culturais a partir de três tipos específicos e relacionados de discurso: o discurso da produção, o discurso da análise do texto e o discurso das culturas vividas.

Foram utilizados como recursos didáticos aulas expositivas para apresentar a definição de alguns conceitos sobre gênero, de forma a sensibilizar e analisar as concepções prévias dos estudantes sobre o

---

<sup>3</sup>Negro, Cristão, Anarquista, Ecológico, Islâmico, Lésbico, Socialista, Pós-colonial, Radical, Latino-Americano, Trans, entre outros.

tema. Também foram realizados debate sobre o vídeo/documentário *Mulheres Invisíveis*<sup>4</sup>, que aborda a dupla jornada de trabalho da mulher e a desvalorização salarial vivenciada por essas, e sobre o curta-metragem *Acorda, Raimundo... Acorda!*<sup>5</sup>, que estimula as reflexões sobre a tradicional construção do masculino e feminino no Brasil, mostrando de forma irônica a inversão dos papéis de gênero. Além disso, foi apresentado o histórico de luta das mulheres no mundo pela igualdade de gênero, sempre tentando relacioná-lo com o contexto timorense a partir de relatos dos alunos.

A partir das apresentações e debates realizados, foi discutido o papel da mulher em Timor-Leste e nos meios de comunicação. Assim, os participantes puderam perceber como a mulher é silenciada na história das sociedades e como os estereótipos de gênero são construídos na publicidade e na propaganda. As questões da linguagem e da escrita sexista nos meios de comunicação também foram abordadas. Por fim, houve a discussão sobre como é a igualdade de gênero no ambiente de trabalho dos formandos.

Como aprofundamento teórico e complementação, foi sugerida a leitura dos seguintes trabalhos: *O segundo sexo: a experiência vivida* de Simone de Beauvoir, *Microfísica do poder* de Michael Foucault, e *As mulheres ou os silêncios da história* de Michelle Perrot.

A unidade temática foi ministrada durante cinco dias, distribuídos entre os meses de janeiro e fevereiro de 2015, no CEFTEC, localizado no Palácio do Governo de Timor-Leste. Ao final de todos os dias, realizei avaliações sobre as atividades propostas e executadas, para que pudessem ser feitas reformulações nos planejamentos, caso necessário. Pode ser vista no Quadro 1, a estrutura utilizada na unidade temática.

Quadro 1. Estrutura da unidade temática *Igualde de Gênero* (Fonte: Elaborado para a pesquisa)

1º Dia	2º Dia	3º Dia	4º Dia	5º Dia
Apresentação do módulo e Introdução aos conceitos	Luta das Mulheres e as Mulheres nos meios de comunicação	A igualdade de gênero nos meios de comunicação de Timor-Leste	Pensando a formação de formadores com igualdade de gênero	Apresentação dos Seminários
- Importância da igualdade de gênero na comunicação  - Conceito de gênero  - Diferenciação entre sexo, gênero e comportamento social.  - Igualdade de gênero	- Breve histórico das lutas das mulheres  As mulheres na comunicação: - Mulher no Jornalismo - Mulher na Publicidade - Mídia: igualdade ou perversidade?	- Posição e papel das mulheres em Timor-leste  - Mulheres de Timor-Leste e os meios de comunicação  - Círculo de Debates: Cada aluno apresentou um breve relato de como é a igualdade de gênero no seu espaço de trabalho	- Como pensar a formação de formadores com igualdade de gênero?  - Comportamentos não sexistas  - Escrita não sexista	- Apresentação em dupla dos temas de trabalho

### **Vozes e olhares dos alunos**

Os sujeitos da pesquisa são todos formandos que já atuam em diferentes áreas da comunicação e que pretendem trabalhar com formação nos seus espaços profissionais. O grupo foi composto por: docente do curso de comunicação da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), técnicos de rádio e televisão,

<sup>4</sup>Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VycN-Jsm9Lg>

<sup>5</sup>Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HvQaqcYQyxU>

redatores e editores de jornal, e participantes de movimentos sociais na comunicação. Nesse trabalho, os sujeitos serão identificados pelo seu gênero e pela letra inicial de seus nomes.

Foi utilizado como material de análise um recorte das atividades trabalhadas durante a unidade temática, e as respostas de algumas questões perguntadas. O método de análise das questões, foi baseado na Análise Textual Discursiva, que, consiste, primeiramente, na desmontagem dos textos (*corpus*) chamada de unitarização (MORAES, 2003). A partir da desconstrução dos textos, surgem as “unidades de análises”, em segundo lugar, ocorrendo o processo de categorização.

Segundo Moraes (2003), a categorização é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial da análise, levando a argumentos de elementos semelhantes. Os conjuntos de elementos de significação próximos constituem as categorias. Assim, é no momento em que a categorização vai sendo construída que precisamos nomear e definir as categorias.

Ainda conforme Moraes (2003), ao utilizar textos é preciso ter a clareza de que um mesmo texto pode ser compreendido de maneiras diferentes, dependendo da pessoa que está lendo. Isso porque existe uma relação entre leitura e significação. O significado que cada sujeito estabelece depende das suas vivências de mundo, dos referenciais teóricos e das intenções que pretende. Diante disso, podemos afirmar que as leituras e interpretações serão apenas uma forma de estabelecer sentido a partir das falas dos alunos, sentido este que é construído em um determinado tempo. Tentei levar em consideração o contexto social, histórico e cultural em que se encontram os participantes desta pesquisa, apresentando, dessa maneira, um olhar possível sobre os sentidos construídos.

Para isso, foram definidas as seguintes categorias sobre as questões de gênero: O que você entende por igualdade de gênero? Como é o papel das mulheres em Timor-Leste? Existe igualdade de gênero no seu local de trabalho? Nos discursos dos participantes da formação foi possível identificar vários enunciados referentes a essa temática. A pluralidade de discursos sobre as questões de gênero pode estar atrelada às diferentes histórias de leitura, experiências, conhecimentos e expectativas, construídas ao longo da vida dos formandos. São a partir dessas relações, estabelecidas entre os sujeitos, e suas histórias, que são produzidos seus sentidos.

Questionei primeiramente o que os formandos entendiam sobre igualdade de gênero, e encontrei respostas que estão relacionadas à busca por direitos iguais entre homens e mulheres, conforme pode ser observado nos seguintes exemplos:

Igualdade de Gênero é um meio para transparar ou fazer balanço entre uma coisa que os homens e as mulheres podem fazer juntos, mas em outra parte os que os homens têm e também de contrário as mulheres não tem (FORMANDA E.).

Igualdade é um conceito que define a busca da igualde entre homens e mulheres. E na igualdade de gênero nos falamos sobre direitos e deveres os homens e mulheres na sociedade ou construção social (FORMANDA R.).

Igualdade de Gênero significa condições de igualdade para homens e mulheres, bem como a oportunidade de obter os seus direitos como seres humanos (FORMANDO E.).

Ainda sobre a mesma temática, o formando R., ao ser questionado sobre o que entende por gênero, traz para a discussão os padrões de comportamentos que são esperados por homens e mulheres, e coloca a problemática dos estereótipos de gênero no nosso dia a dia, assim:

Muitos homens dizem que não é fácil ser homem, porque as pessoas têm expectativas excessivas para ele. Eles devem ser figura forte, não chorosa e poderosa (FORMANDO R.).

Quando se trata do papel da mulher em Timor-Leste, encontrei discursos semelhantes sobre a existência de igualdade de gênero no país e que as mulheres podem atuar em todos os espaços, tanto público como privado. Mas, logo vi que a realidade não é tão ideal assim:

O objetivo dessa formação é para promover a igualdade de gênero em Timor-Leste, porque há vários casos que os homens dentro da família fizeram agressões e violências domésticas contra as mulheres e até não deram a oportunidade as mulheres fazerem o que quiserem (FORMANDO M.).

Podemos perceber que o fato das mulheres timorenses hoje ocuparem espaços de trabalhos iguais aos dos homens é considerado por muitos formandos como igualdade de gênero, porém na esfera do privado, do tradicional, do familiar, as mulheres de Timor-Leste ainda estão em luta para conquistarem espaços. Sobre a última questão, os formandos responderam que existe igualdade de gênero no seu ambiente de trabalho, que homens e mulheres podem desempenhar os mesmos papéis, e que isso depende da capacidade que cada um tem para desenvolver o trabalho. O problema desse discurso, que foi discutido durante o encontro, é que as mulheres desde muito novas precisam cuidar da casa, dos filhos e da família, enquanto os maridos têm maiores possibilidades de melhorarem nos trabalhos. Assim, as mulheres não têm as mesmas oportunidades que os homens, e isso não está relacionada à capacidade.

Um exemplo dessas diferenças é o comentário de um dos formandos sobre a ida apenas de homens para realizar gravações nos distritos, pois não seriam lugares seguros para as mulheres.

Mas não significa que não tem o equilíbrio para dividir a posição entre as mulheres e os homens, por exemplo, a tradição de Fataluco, Lospalos é uma tradição, tem cultura onde o homem é chefe de família e mulher é dona de casa, mas dentro da família já tem equilíbrio da posição, onde que a mulher faz a gestão do orçamento da família quando o homem precisa de dinheiro e sempre faz uma discussão com a mulher (FORMANDO U).

É nesse sentido que está a naturalização do papel desigual da mulher dentro de uma sociedade, as mulheres são limitadas.

## **Considerações Finais**

A unidade temática *Igualdade de Gênero* teve como objetivo apresentar o histórico e os conceitos sobre os estudos de gênero, mostrar que existem sim diferenças entre os gêneros, mas que isso não pode se transformar em desigualdade, e tentou desnaturalizar o olhar para questões cotidianas, principalmente relacionadas ao papel da mulher.

A entrada da ONU, do Banco Mundial, da democratização do país e das políticas de incentivo à igualdade de gênero trouxeram avanços e conflitos entre essas novas perspectivas e o papel tradicional das mulheres timorenses. Existe a inclusão dessas mulheres através de empregos, de incentivo à formação e de geração de renda, sob o ponto de vista do capitalismo e das receitas de boa governança da ONU. Porém, esses avanços dentro dos parâmetros ocidentais e capitalistas não alteram a estrutura social.

Assim, é fundamental os profissionais de comunicação terem cuidado não só no ambiente de trabalho, mas também no ambiente familiar para não colaborar com a desigualdade de gênero e inferiorizar a mulher em relação ao homem.

É importante a criação de espaços de debates, o desenvolvimento pesquisas e o ensino nos âmbitos acadêmico e popular, que possibilitem a compreensão crítica das questões de gênero em Timor-Leste. Para tanto, os espaços escolares e acadêmicos devem abordar questões relevantes, contribuindo para a construção social e emancipatória dos formandos e da sociedade civil.

## Referências Bibliográficas

- ANSESON, B. *Imaginando Timor-Leste*. Tradução de Osvaldo Manuel Silvestre. Reproduzido de Ciberkiosk e de Arena Magazine 4, Abril-Maio 1993.
- BEAUVOIR, S. de *O segundo sexo: a experiência vivida*. Volume II. São Paulo: Difusão europeia do livro, 1967.
- CARNEIRO DA CUNHA, M. *Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico*. *Revista USP*, São Paulo, n.75, p. 76-84, setembro/novembro 2007.
- DURAND, F. *História de Timor – Leste: da pré-história à actualidade*. Lisboa: Lidel, 2009.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FRANÇA, F.F.; FELIPE, D.A.; CALSA, G.C. *Gênero, sexualidade e meios de comunicação: uma abordagem crítica desses conceitos na educação*. *Revista Cesumar - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas* jan./jun.2008, v. 13, n. 1, p. 37-53.
- GIROUX, H. *Escola crítica e política cultural*, Cortez, São Paulo, 1987.
- GIROUX, H. *Professores como intelectuais. Rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LONEY, H. *Women's activism in Timor-Leste: a case study on fighting women*. In: LEACH et al. (ed.) *Timor-Leste Studies Association: Communicating New Research on Timor-Leste Conference*. Australia: Swinburne Press, 2012.
- MORAES, R. *Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva*. *Ciência& Educação*: Bauru, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.
- NARCISO, V.; HENRIQUES, P.D. de S. *O Papel das Mulheres no Desenvolvimento Rural: Uma Leitura para Timor-Leste* CEFAGE-UE, Universidade de Évora, Largo dos Colegiais 2, 7000-803. Web page: <http://www.cefage.uevora.pt>. Évora – Portugal, 2008.
- PERROT, M. *As mulheres ou os silêncios da história*. Bauru: Edusc, 2005.
- SILVA, K. *Riqueza ou preço da noiva? Regimes morais em disputa nas negociações de casamento entre elites urbanas timorenses*. In: LEACH et al. (ed.) *Timor-Leste Studies Association: Communicating New Research on Timor-Leste Conference*. Australia: Swinburne Press, 2012.
- SILVA, K. *O governo da e pela cultura. Complexos locais de governança na formação do Estado em Timor-Leste*. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 104, Setembro 2014.
- SIMIÃO, D. *As Donas da Palavra: gênero, justiça e a invenção da violência doméstica em Timor-Leste*. Tese de doutorado, Universidade de Brasília. Brasília, 2005.
- SIMIÃO, D. *O Espetáculo da Modernização: versões e subversões da igualdade de gênero em um projeto de cooperação internacional em Timor-Leste*. *Campus Social*. 2007, 3/4, pp. 91-106.
- WORLD BANK. *Enhancing women's participation in economic development: a World Bank policy paper*. Washington D.C.: World Bank, 1994.



## CRITÉRIOS DE NOTICIABILIDADE NAS NOTÍCIAS SOBRE CAPITAL NO JORNAL DIÁRIO

Lindalva de Deus Belo Assis

### Notícias

Notícia é qualquer tipo de informação que apresenta um acontecimento novo e recente ou que divulga uma novidade sobre uma situação já existente, ou seja, como uma construção de factos que ocorreu. A origem da palavra “notícia” provém do Latim, em que “*notitia*” significa notoriedade, conhecimento de alguém, noção. O Daniel Ricardo, citado por Anabela Gradim (2000:41), considera característica essenciais da notícia a veracidade, actualidade e a capacidade de interessar, sendo que os valores que imprimem interesses a factos actuais e verdadeiros são a proximidade, a importância, o conteúdo humano e a originalidade. Contudo, o Pedro de Sousa (2000), citado por João Carlos Correia (2011:29) defende que uma notícia deve ser considerada como

um artefacto linguístico que representa determinados aspectos da realidade, resulta de um processo de construção onde interagem factores de natureza pessoal, social, ideológica, histórica e do meio físico e tecnológico, é difundida por meios jornalísticos e comporta informação com sentido compreensível num determinado momento histórico e num determinado meio sócio-cultural, embora a atribuição última de sentido dependa do consumidor da notícia.

A estrutura de notícia deve ser apresentada sob o padrão de “Critérios de Noticiabilidade” de que fala Nelson Traquina (2002). Neste âmbito, a notícia deve ser composta pelas seguintes formatações: *Título, Lead, e Corpo de Notícia*. Isto significa que no estudo jornalístico, toda a formatação de notícia quer no sentido restrito ou técnico deve seguir o “género canónico” que designa um texto como um “objecto informativo” e que tal estar sempre centrado nos factos e conhecido pela “existência de um título, de subtítulos, de um parágrafo inicial chamado *Lead*, onde se procura responder a seis questões consideradas fundamentais (O quê? Quem? Quando? Onde? Como? Porquê?) das quais as duas últimas podem ser respondida no parágrafo seguinte” (CORREIA, 2011:28-29).

A estrutura do texto jornalístico é designada por “pirâmide invertida<sup>6</sup>”, porque em uma estrutura de texto, o tema de relevância das notícias deverá ser apresentado logo no primeiro parágrafo e nos parágrafos seguintes surgem outras informações por ordem decrescente de importância, conforme a estrutura piramidal dos jornais.

---

<sup>6</sup>Carl Tiuf Hummenigge (Salzburg, Áustria, 1853 - 1935) a desenvolveu para os periódicos durante a Primeira Guerra Mundial, visando informar a população acerca dos acontecimentos nos campos de batalha de forma mais clara e objetiva. O termo pirâmide invertida é utilizado porque a base desta, aquilo que é noticiosamente mais importante, se encontra no topo – em ordem muito distinta à que seguem, por exemplo, a novela, o drama ou o conto - Wikipedia-A enciclopédia livre (acesso em 12/09/2013).



Figura 1. Representação de uma pirâmide invertida

O texto jornalístico ao seguir esse método apresenta os factos numa forma decrescente e organizada em blocos, de tal modo que, idealmente, a subtração de qualquer um destes no fim do texto para não colocar outros textos em segundo plano. O método Pirâmide Invertida (Cf. CORREIA, 2011) coloca uma notícia bem estruturada, daí a sua importância em ajudar o público-leitor sobre aquilo que é noticiosamente mais importante. E, a partir deste, a notícia enquanto texto escrito constitui um género jornalístico. Assim, as notícias são vistas como resultado de processo de comunicação não só entre jornalistas e fontes, mas também entre os próprios jornalistas com a sua equipe da mesma profissão. Esta intercomunicabilidade faz parte de um processo decisivo e contínuo na formação, no consenso e na consolidação de laços que influenciam o seu trabalho jornalístico através da “partilha de hábitos mentais comuns” (TRAQUINA, 2002: 126; TRAQUINA, 2004:12, 18).

## Jornal

Jornal é um meio de comunicação escrita que geralmente é derivado pelo conjunto de actividades denominado Jornalismo. As suas características são, de maneira geral, o uso de “papel de imprensa” – mais barato e de menor qualidade dentro daquilo que se entende por linguagem jornalística. O uso do Jornal é apenas uma folha designada “papel imprensa”, porque essas folhas foram impressas, distribuindo-as aos leitores comuns. A linguagem que se utiliza pelos jornalistas no jornal é a linguagem simples e apropriada para os leitores puderem compreender melhor o conteúdo das notícias publicitadas. Relatórios sobre eventos, opiniões, tendências, situações, condições e a interpretação, são importantes e por isso mesmo devem ser publicitados nos jornais.

O jornal como um “Impresso de folhas contendo declarações que ocorrem por pessoas com traços publicados periodicamente, a natureza em geral, e os conteúdos gerais sobre qualquer coisa e em qualquer lugar do mundo a ser conhecido pelo leitor”.

## Jornal Diário na Sociedade Diliense

O Jornal Diário é um dos jornais mais conhecidos em Timor-Leste. É um jornal que em sua publicação todos os dias se espalham na comunidade timorense, especialmente os que estão na capital de Timor Leste. O jornal Nacional Diário pertence do Grupo Média Nacional, denominado GMN. O Grupo

Média Nacional é umas das empresas que foi criada por António Veladas (correspondente da RDP) e Jorge Manuel de Araújo Serrano (timorense, o actual Presidente Conselho da Administração do Grupo Média Nacional) em 19 de Dezembro de 2003.

Eugénia de Jesus (2011:71) explica que o jornal Diário é composto por 16 páginas e que foi escrita em três línguas: Tétum, Português, e Indonésia. O título: “Diário” corresponde à ortografia portuguesa e também à ortografia tétum.

Jornal Nacional Diário foi fundado em Março de 2005. Sediado na antiga estação da polícia Indonésia, na Avenida Farol, Díli. Segundo a reportagem de New Zealand Media Observation Mission Report, em 2007, o jornal Diário conseguiu ter 13 repórteres.

O conteúdo do jornal Diário é composto por notícia sobre Capital, Saúde & Educação, Economia, Desporto, Regional, e Justiça & Segurança. Além dessas notícias, o jornal Diário também consiste em uma página com Opinião e outro com divertimento. A publicidade e os avisos presentes na parte inferior da página. Normalmente, os jornalistas nos seus trabalhos diários, fazem cobertura e reportagem sobre as notícias nacionais e regionais. Reportando também as notícias internacionais, desportos e entretenimento.

### As Noticias sobre “Capital” no Jornal Diário

O género jornalístico é um carácter de classificação de notícias, que segundo José Luís Martinez Albertos (*apud* Dora Santos e Paulo Gonçalves<sup>7</sup>): “A definição dos diferentes géneros jornalísticos prende-se com a natureza dos acontecimentos, com o grau da pesquisa efectuada e com o tratamento dado à informação”. A notícia que faz parte da categoria do género jornalístico tem um valor-notícia próprio, porque o seu modo de construção liga-se ao género literário, como explica José Luís Martinez Albertos (*apud* Dora Santos e Paulo Gonçalves): “É o género literário mais escorreito, mais descarnado, mais fortemente cingido ao puro esqueleto do facto ou acontecimento que se quer transmitir. É, diríamos, o género jornalístico mais rigorosamente objectivo no seu propósito teórico e sob o ponto de vista da aparência formal da linguagem utilizada pelo jornalista repórter”.

Características	Linguagem	Estrutura	
FACTOS ACTUAIS INTERESSE GERAL	CORRECTA, CLARA e CONCISA	As informações mais importantes devem surgir nas primeiras linhas.	LEAD: Quem? O quê? Quando? Onde?
APENAS SE DIZ O QUE É IMPORTANTE	SUBSTANTIVOS, VERBOS NUMERAIS	ANTETÍTULO TÍTULO SUBTÍTULO	CORPO: Como? Porquê?

Quadro 1. A forma de construção da notícia

No género jornalístico existe uma forma de entrevista. Dora Santos e Paulo Gonçalves explicam que a entrevista pressupõe dois actos: o de entrevistar e o da transcrição sob a forma de perguntas e respostas ou de relato do diálogo estabelecido entre o entrevistador e o entrevistado (tratando-se nesse caso de um diálogo espontâneo). Todavia, este diálogo deve ser orientado por parte do entrevistador para que o entrevistado não se perca em assuntos sobre os quais não foram interpelados.

<sup>7</sup> Fonte: Dora Santos e Paulo Gonçalves, “Géneros Jornalísticos “, in [www.cienciaviva.pt/healthxi/news.asp](http://www.cienciaviva.pt/healthxi/news.asp) (acesso em 11/12/2013).

### Entrevista

Características	Linguagem	Estrutura	
DÁ A CONHECER PESSOAS ACTUAIS DE INTERESSE GERAL	CLARA, INCISIVA, CORRECTA	DESCRIÇÃO DO ENTREVISTADO	Podem ser reveladas hesitações, sorrisos, gestos, etc., do entrevistado
DIÁLOGO ENTRE O JORNALISTA E O ENTREVISTADO	SUBSTANTIVOS, VERBOS, ADJECTIVOS	CORPO DA ENTREVISTA:	Perguntas e Respostas

Quadro 2. A forma de construção da entrevista.

E, o que mais comum no mundo do jornalístico é a reportagem. A reportagem é um dos géneros mais representativos no mundo do jornalismo, pois ela é que evidencia os trabalhos de grandes jornalistas. Além disso, é o género jornalístico que permite uma maior criatividade dos jornalistas na construção da realidade social em texto e transformando-o em grande reportagem, que no fundo é uma forma de “contar de uma história”.

### REPORTAGEM

Características		Linguagem	Estrutura
FACTOS ACTUAIS INTERESSE GERAL	PORMENORES PITORESCO	CORRECTA, CLARA e CONCISA	ANTETÍTULO TÍTULO SUBTÍTULO
RELATO DE COISAS VISTAS (imagens)	RESULTA DA INVESTIGAÇÃO IN LOCO (entrevistas breves, recolha de opiniões)	ADJECTIVOS, ADVÉRBIOS, SUBSTANTIVOS, VERBOS	A reportagem detém-se principalmente no COMO? e no PORQUÊ?

Quadro 3. A forma de construção da reportagem.

## Metodologia

Partindo dos pressupostos apresentados, analisamos os géneros jornalísticos que se encontram no jornal Diário a partir do que tem sido descrito anteriormente. A nossa análise centra-se nas edições do mês do Julho até mês do Outubro de 2013, segundo a qual o género jornalístico mais visível nas páginas do referido jornal é informações com característica de reportagem.

## Resultados e Discussões

Tal facto encontra-se já nas edições do mês de Julho de 2013, onde se vê as notícias de carácter reportagem. Isto significa que o método de escrever a notícia que os jornalistas do jornal Diário utilizam é a reportagem. As notícias de edições do mês de Outubro são semelhantes com as anteriores edições, isto significa que em termos de categorização, as várias notícias pertencem a reportagem, análise, informação opinativa.

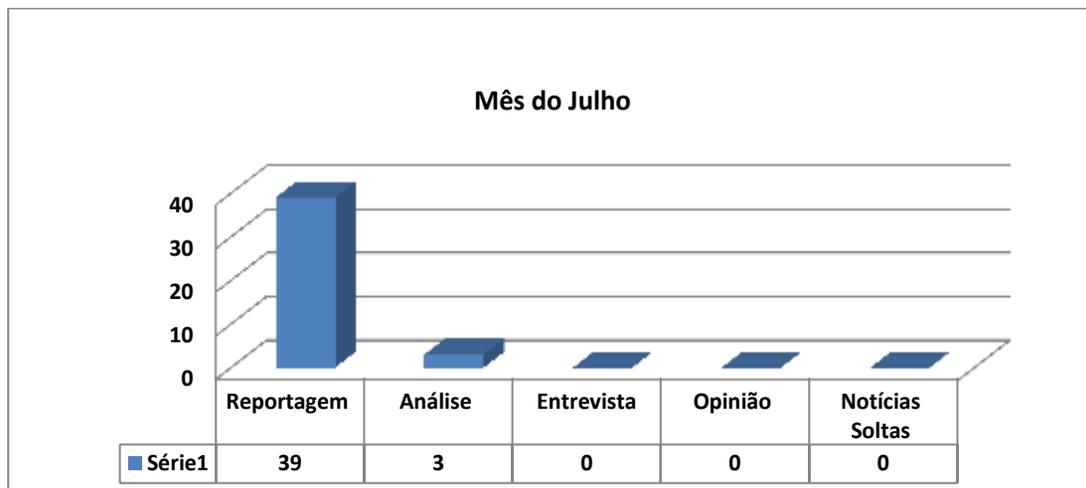


Figura 1. Géneros jornalísticos presentes no jornal Diário na edição do mês de Julho.

Quanto ao mês de Agosto, podemos dizer que foram publicadas pelos menos de 24 notícias, como se verifica no gráfico a seguir:



Figura 2. Géneros jornalísticos presentes no jornal Diário na edição do mês de Agosto.

Relativo ao mês de Setembro, encontramos 58 notícias, isto é, 46 notícias de carácter reportagem e 12 notícias de dimensão analítica.

### Mês do Setembro

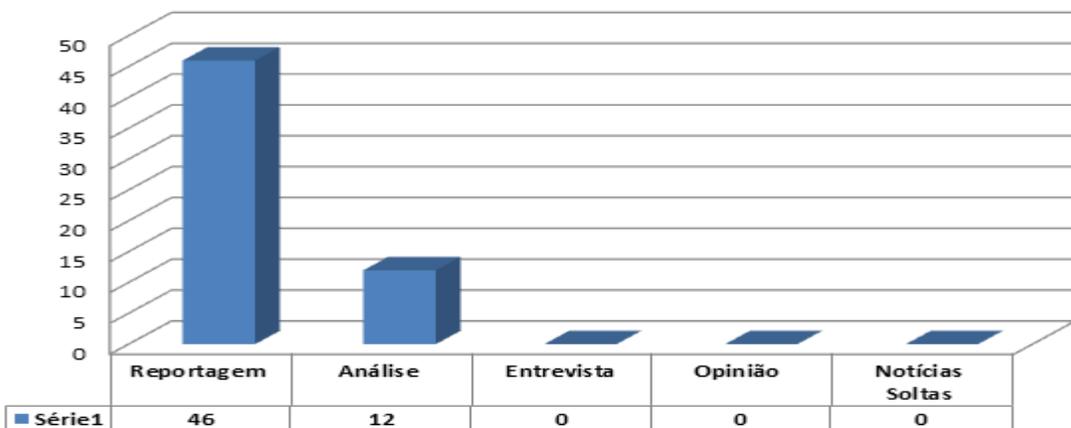


Figura 3. Géneros jornalísticos presentes no jornal Diário na edição do mês de Setembro

Em relação ao mês de Outubro, foram publicitadas 29 notícias, isto é, 18 notícias de género reportagem e 11 notícias de carácter analítico.

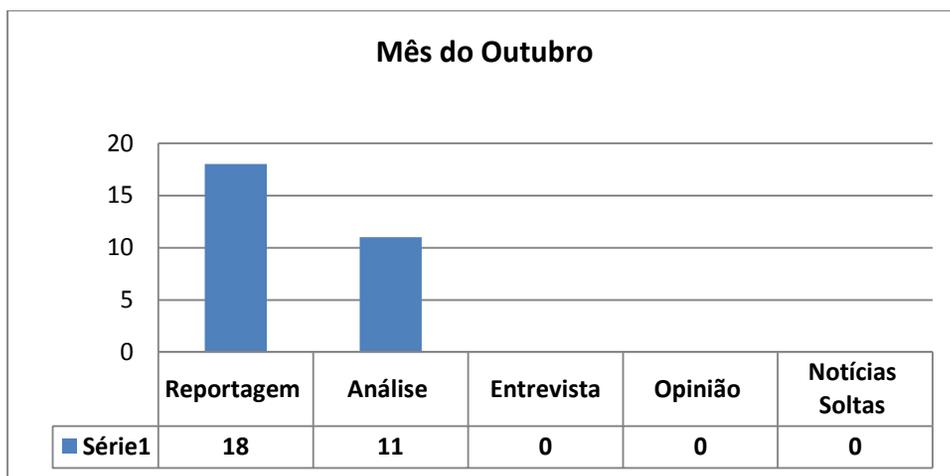


Figura 4. Géneros jornalísticos presentes no jornal Diário na edição do mês de Outubro.

A partir dos resultados dessa pesquisa, percebo que o Género Jornalístico usado por jornalistas do Jornal Nacional Diário sobre *Capital* é, geralmente, do tipo notícia de Reportagem e Análise. Ressalto também que estes dois tipos de género jornalístico são familiarizados com as actividades jornalísticas.

## Síntese

Após a análise da publicação construída no Jornal Nacional Diário nas edições entre meses de Julho até Outubro de 2013, chego aos seguintes conclusões de que o género Jornalístico que geralmente é usado por jornalistas do Jornal Nacional Diário para escrever e publicar as notícias sobre *Capital* é o tipo de notícia de Reportagem e Análise.; outros tipos de notícia, os jornalistas colocam quando existem as actividades que são de interesse jornalístico sobre o que está acontecendo e todas as notícias sobre Capital estão numa página com o título *Capital* escrito no topo da página.

## Referências bibliográficas

- Correia, João Carlos. *O Admirável mundo das notícias: teorias e métodos*. Covilhã: Livros LabCom, 2011.
- Neves, Eugénia de Jesus das. *Instâncias de poder e mudança linguística: um estudo a partir de análise de empréstimos em jornais timorenses*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011.
- Sousa, Jorge Pedro. *As notícias e os seus efeitos*. Coimbra: Minerva Editora, 2000.
- Traquina, Nelson. *A Tribo Jornalística. Uma Comunidade Transnacional*. Lisboa: Editorial Notícias, 2004.
- Traquina, Nelson. *Jornalismo*, Lisboa: Quimera, 2002.



# A CONTRIBUIÇÃO DAS MÍDIAS NA DIVULGAÇÃO DA LÍNGUA TÉTUM PARA AS AUDIÊNCIAS EM DÍLI ATRAVÉS DOS PROGRAMAS NOTICIOSOS DA RÁDIO TIMOR-LESTE

Rosa Alves

## Introdução

A aprendizagem de uma língua é feita através de vários contextos, tanto na educação formal como não-formal. Tudo isto depende das circunstâncias que rodeiam este processo. O trabalho científico que nos propomos elaborar é para descobrir o efeito do acompanhamento da Rádio na promoção da Língua Tétum pela comunidade timorense, no distrito de Díli, e de que forma esta prática pode ajudar na aprendizagem da Língua Tétum.

Quando esta foi consagrada como Língua Oficial, muitos timorenses, especialmente as crianças e jovens duvidaram sobre o uso de Tétum, tanto na escrita ou na oral, mesmo que todos falem Tétum, ninguém domina perfeitamente essa Língua.

No entanto, a realidade dos fatos aponta que a Língua Tétum não tem sido escrita e pronunciada de forma correta pelos timorenses, entre estes, percebemos o uso errado do tétum pelos apresentadores e locutores das mídias electrónicas. Por exemplo, a palavra política, alguns apresentadores leem como política, entre outras palavras, como estatística.

Estas competências poderiam ser desenvolvidas através de programas governamentais que fomentassem o ensino da língua tétum. Por exemplo, poderiam ser criados mais cursos de Língua Tétum acessíveis a toda a população, bibliotecas fixas e itinerantes e, destaca-se nesta pesquisa, a Rádio Pública poderia ser utilizada como ferramenta de ensino e aprendizagem da língua tétum.

Tendo por base esta realidade, a investigação que proponho realizar aspira apresentar o cenário atual existente em Timor Leste em relação ao uso da língua tétum, além de buscar discutir meios que sirva como alicerce na elaboração de mídias que possam reverter a situação existente sobre esse tema.

Por outra parte, na aplicação do bom uso da língua tétum é preciso ter boa vontade e interesse, já que o uso da língua tétum é garantido por Lei. Por isso, precisa-se aprender a língua, para não perder oportunidades.

Compreendo que muitas vezes o fato do locutor ou apresentador não pronunciar corretamente a língua Tétum, não está necessariamente ligada a falta de formação oferecida pelas instituições timorenses, mas a falta de interesse do apresentador em estudar e aprender de forma correta o uso da língua tétum. Noto durante este tempo que a instituição Rádio Televisão de Timor-Leste-Empreza Pública-RTTL-EP que em cooperação com à Rádio Televisão Portuguesa- (RTP) envia Jornalistas para participarem de cursos de formação em Portugal, assim como os Jornalistas seniores da RTP deslocam-se à Timor-Leste para dar formação aos Jornalistas locutores ou apresentadores de notícias em três línguas Tétum, Portugues e bahasa Indonésia, no sentido de pronunciar bem as palavras. Considero essa ação importante, pois as audiências não perdem de acompanhar as notícias divulgadas e não afastam a frequência da Rádio Timor-Leste para outras Frequências.

Algumas vezes as audiências acompanham o programa de rádio, mas o locutor ou apresentador não pronuncia bem as palavras. Mesmo assim continuam a ouvir, porque consideram a informação importante. No entanto, o programa da rádio pode perder a credibilidade, resultando na perda de prestígio. Por causa disso, ressalto que os Jornalistas, locutores ou apresentadores deveram dar atenção a

gramática e pontuações. Mas os locutores ou apresentadores profissionais sabem as regras de apresentação lêem-se repetidamente antes de apresentar a notícia. A atitude e os valores garantem que o apresentador pronuncie bem as palavras para as audiências compreenderem, de modo que não percam a informação, porque à Rádio divulga a notícia só uma vez e não vai repetir, a não ser que o valor da notícia seja muito grande.

## Fundamentação teórica

A identidade é o conjunto de símbolos próprios e exclusivos com os quais se podem diferenciar os seres humanos e os objetos. Por exemplo, a Língua Tétum faz parte da identidade timorense, pois o uso desta Língua distingue este povo dos demais. Da mesma forma, a língua portuguesa que é língua oficial de Timor-Leste, era utilizada também como língua de Resistência na ocupação da Indonésia. É por isso que a identidade de um país é muito importante para se caracterizar no mundo. , como defende Torquato (1992:269):

As organizações usam marcas para que funcionem como elementos representativos de sua identidade, da natureza e características de seus produtos. Essas marcas assumem várias formas, a partir de nomes, dos símbolos visuais figurativos ou emblemáticos e dos logotipos, composições gráficas fixas que estabelecem fácil identificação das empresas e entidades junto a consumidores e usuários.

Entretanto, pela sua funcionalidade, Gilberto Strunck (1989:30) explica que a ideia de uma marca confere individualidade a um produto ou serviço, assegurando ao proprietário uma sólida posição no mercado. Seguindo a mesma linha de pensamento mostra a definição feita pelo *Comitê de Definições da American Marketing Association*, em 1960, a marca é um nome, termo, sinal, símbolo ou desenho.

A identidade é um conjunto de caracteres que individualiza uma pessoa ou uma coisa, fazendo-a distinta das demais. Mendes (2005); Paulino, (2012a e 2012b) defenderam que uma pessoa tem o direito de conhecer o seu passado para defender a sua identidade.

Esta Língua é uma Língua Oficial é uma das Línguas de grande valor histórico para o povo de uma nação, que será utilizada em todas as ações num País. Enquanto em Timor-Leste os representantes do Povo Timorense considerarem as línguas oficiais como Tétum e Português, onde foram consagradas na Constituição da República Democrática de Timor-Leste no dia, 22 de Março 2002, pelos membros da Assembleia Constituinte, antes a Restauração da Independência de Timor-Leste, em 20 de Maio de 2002, no artigo 13.

1. O tétum e o português são as línguas oficiais da República Democrática de Timor-Leste.
2. O tétum e as outras línguas nacionais são valorizadas e desenvolvidas pelo estado.

É necessário salientar que os timorenses são constituídos por “múltiplas identidades Linguísticas” (Paulino, 2011), por isso mesmo que Timor-Leste é um país plurilingue onde coexistem várias línguas locais, de origem austronésia e papua, com o português durante quatro séculos da administração colonial portuguesa e o bahasa indonésia durante vinte e quatro anos de ocupação indonésia (Costa, 2001:59; apud Paulino, 2011:76).

## **Definições da Rádio e línguas de transmissão**

Na literatura encontramos várias definições sobre a rádio. Defendo que a Rádio é uma média eletrônica que fornece informações ao público nos sons. Segundo Nélia R. Del Bianco (2008), a rádio é uma tecnologia digital que traz em si a promessa de uma revolução técnica capaz de alterar o modo de produção da programação e de transmissão das mensagens. A rádio é um meio de comunicação social que tem vantagens qualitativas para a divulgação da informação científica, ou seja, um instrumento facilitador de inclusão social de indivíduos e grupos sociais nomenclatura universal e inevitável. As línguas aplicadas na rádio são a “língua falada” e a “língua escrita”. A língua falada é usada por seres humanos como meio de comunicação diária, enquanto a língua escrita é feita por letrados, como afirma Ataliba Texeira de Castilho (2002)<sup>1</sup>, a língua existe para o uso comunicacional, mas na realidade apenas 20% que vai para a comunicação, o resto é para a sua organização interna e sua respectiva reflexão.

## **História da RTL em Timor-Leste**

O serviço da rádio em Timor-Leste tem dois tipos de serviço convencionais: a RTL FM (91.7 MHz) e a RTL AM (684 KHz). Existem 65 funcionários na direção da Rádio Timor-Leste (RTL). RTL tem dezessete torres para a emissão dos programas, sendo que as dezesseis são de frequências FM e uma de frequência AM. Assim, em cada distrito existe uma frequência própria, tendo a FM 90.9 (Aileu), FM 96.3 (Ainaro), FM 105.1 MHz (Baucau), FM 88.7 MHz (Bobonaro), 90.1 MHz (Ermera), FM 99.5 MHz (Liquiça), FM 97.1 MHz (Lautem), FM 94.5 MHz (Manatuto) FM 92.1 MHz (Oecusse), FM 96.3 MHz (Same), FM 93, 1 MHz (Suai) e FM 98.5 MHz (Viqueque).

O funcionamento da RTL começou com o surgimento de Rádio UNTAET, apenas com 15 funcionários no departamento de Programação da Rádio. O Produto principal da RTL é, e sempre foi, a informação, ou seja, notícias. Em 2002, após a fase de transição da UNTAET, surgiu a Rádio Timor-Leste. RTL, como parte da RTTL, foi fundada em 20 de Maio de 2002, sob a administração da UNTAET. Em 2004, foi transferida para os próprios timorenses. Demorou dois anos para que os timorenses conseguissem administrar a mídia. Esse processo de transição da RTL da UNTAET para o governo, segundo Rozario Martins, Diretor da Rádio Timor-Leste, não foi um processo fácil.

Após a fase de transição, a RTL começou a se desenvolver e começou a colocar mais programas com variedades. A rádio começou a dividir suas programações em 45% de notícias, 30% de divertimento, 18% de programas educativos, 8% de programas de produção externa.

## **Conclusão**

Considero que as audiências (academistas e Sociedade Civil em Díli) que acompanham as informações divulgadas pela Rádio Timor Leste, na busca de compreender notícias importantes ocorridas no país, percebem que as notícias e as informações não foram bem apuradas ou recolhidas pelos jornalistas, assim como não estão sendo pronunciadas e escritas ortograficamente corretas pelos apresentadores e locutores.

Percebo que a potente ferramenta doméstica de aprendizagem de língua tétum na Rádio Timor-Leste não vem sendo utilizada significativamente. No entanto, mesmo que os apresentadores não pronunciem corretamente as palavras, verifica-se que as audiências não se importam com a pronúncia dos apresentadores, mas consideram a importância das informações serem divulgadas para o público-ouvinte.

Algumas audiências, academistas e sociedade civil afirmam que ouvem a rádio e não se preocupam com as palavras mal expressadas, pois o mais importante, é saber o que se passa na sociedade.

Concluo que os jornalistas e editorais devem dar atenção à escrita de notícias em língua tétum, nomeadamente, pontuações, acentos, por exemplo: fó, tékniku, ladún, funcionál, hatán, polítika, estatística, sasán e outras palavras acentuais, de acodo com o *Manuál Hanorin Ortografia Tétum Nian*. Ressalto que os acentos e a ortografia dobrada são responsáveis por dar sentido às palavras, tornando necessário tomar atenção à escrita antes da notícia ser publicada.

## Referências bibliográficas

- Coordeiro, Paula. A rádio em Portugal: um pouco de história e perspectivas de evolução. In Biblioteca online de Ciências da Comunicação - <http://www.bocc.ubi.pt/pag/cordeiro-paula-radio-portugal.pdf> (acesso em 12/12/2013), 2004
- Mendes, Nuno Canas. A multidimensionalidade da construção identitária em Timor-Leste, Lisboa: ISCSP-UTL, 2005.
- Bianco, Nelía R. Del. As forças do passado moldam o futuro. <http://www.bocc.ubi.pt/pag/bianco-nelia-forcas-moldam-o-futuro.pdf> (acesso em 12/12/2013), 2004.
- Paulino, Vicente. Remembering the portuguese presence in Timor and its contribution to the making of Timor's national and cultural identity. In Laura Pang (ed.), *Portuguese and Luso-Asian legacies, 1511-2011: complexities of engagement, culture, and identity in Southeast Asia. Vol. 2: The Tenacities and Plasticities of Culture and Identity*, Singapura: Institute of Southeast Asian Studies, pp.88-111, 2012a
- Paulino, Vicente. Representação identitária em Timor-Leste: culturas e os média. Tese de Doutoramento, Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2012b.
- Paulino, Vicente. Cultura e Múltiplas identidades linguísticas em Timor-Leste. In Sousa, Ivo Carneiro de & Correia, Ana Maria (org), *Lusofonia encruzilhadas culturais*, 1ª edição, Macau: Saint Joseph Academic Press, pp. 70-87, 2011.
- Strunck, Gilberto Luiz. *Identidade Visual: a direção do olhar*. Rio de Janeiro: Europa EmpGraf. Ed., 1989.
- Torquato, Gaudêncio. *Cultura, poder, comunicação e imagem: fundamentos da nova empresa*. São Paulo: Pioneira Thomson, 1992.

## **SOBRE OS AUTORES**

### *Adelino da Silva*

Graduando do Curso de Química na Faculdade de Educação, Artes e Humanidades (FEAH) da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL).

### *Aida Ximenes*

Graduanda do Curso Biologia na Faculdade de Educação, Artes e Humanidades (FEAH) da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL). É pesquisadora do Grupo de Estudo sobre Ensino de Ciência e Tecnologia na Educação em Timor Leste (GEECITE).

### *Alessandro Tomaz Barbosa*

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT) pela UFSC (2015). Licenciado em Ciências Biológicas (2012) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atuou como articulador geral do Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP/CAPES/UFSC) – (2014-2015) e articulador pedagógico de Ciências nesse mesmo programa (2014-2015). Tem experiência na área de pesquisa em Educação e Ensino de Ciências, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, currículo, Análise de Discurso – linha francesa, educação CTS – latino-americana e estudos pós-coloniais. Participa do Grupo Discursos da Ciência e da Tecnologia na Educação (DICITE). É filiado à Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC) e à Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio)

### *André Luís Franco da Rocha*

Graduado na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - campus Sorocaba, no curso de Ciências Biológicas (Licenciatura plena), Mestre e Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT) na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) é Membro do grupo (CASULO) - Pesquisa e Educação em Ciências e Biologia e do Núcleo de Estudos em Ensino de Genética, Biologia e Ciências- (NUEG), este professor possui experiência em pesquisa no ensino de Ciências e Biologia, com ênfase no estudo do processo de ensino e aprendizagem em Ciências e na Formação de professores. Os questionamentos de pesquisa e ensino aqui postos comprometem-se a suscitar discussões referentes ao ensino crítico-transformador de Ciências e Biologia e uma formação permanente dentro e fora da comunidade escolar, sempre buscando resgatar a relevância social e política do fazer pedagógico.

### *Angelita Viegas.S.Ximenes*

Graduanda do Curso de Biologia na Faculdade de Educação, Artes e Humanidades (FEAH) da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL). É pesquisadora do Grupo de Estudo sobre Ensino de Ciência e Tecnologia na Educação em Timor Leste (GEECITE).

*Antero Benedito da Silva*

PhD em Educação da Paz (com Justiça) pela University of New England, Austrália, e professor permanente no Departamento de Desenvolvimento Comunitário na Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL) desde 2006. Fundador e atual diretor do Instituto de Estudos da Paz e Conflitos Sociais – Peace Centre–da Universidade Nacional de Timor-Leste (UNTL). Responsável pela criação do Programa de Pós-Graduação na área dos Estudos da Paz e Conflitos.

*António Soares*

Graduado no curso de formação de professores do Ensino Básico na Faculdade de Educação, Artes e Humanidades (FEAH) da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL).

*Aprinisius Ony Castro Aste*

Graduando do Curso de Biologia na Faculdade de Educação, Artes e Humanidades (FEAH) da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL).

*Augustinha Erni Flora de Jesus Pereira Soares*

Professora do Departamento de Formação de Professores do Ensino Básico da Faculdade de Educação, Artes e Humanidades (FEAH).

*Áurea Soares*

Graduanda do Curso de Química na Faculdade de Educação, Artes e Humanidades (FEAH) da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL).

*Câncio Mariano Freitas*

Graduanda do Curso de Química na Faculdade de Educação, Artes e Humanidades (FEAH) da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL). É pesquisador do Grupo de Estudo sobre Ensino de Ciência e Tecnologia na Educação em Timor Leste (GEECITE).

*Celestina de Jesus*

Graduanda do Curso de Biologia na Faculdade de Educação, Artes e Humanidades (FEAH) da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL). É pesquisadora do Grupo de Estudo sobre Ensino de Ciência e Tecnologia na Educação em Timor Leste (GEECITE).

*Celina Maria Godinho*

Professora da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), lecionando no Departamento de ensino de Biologia na Faculdade de Educação, Artes e Humanidades (FEAH).

*Cesária da Dias da Costa*

Graduada no curso de formação de professores para do Ensino Básico na da Faculdade de Educação, Artes e Humanidades (FEAH/UNTL).

*David Aleixo Guterres*

Leciona na Faculdade de Educação, Artes e Humanidades (FEAH) da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL).

*David Raimundo*

Licenciado em Matemática em 2006, na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Doutorado em Matemática, pela Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Atualmente integra o corpo docente do IOB -East Timor Institute Of Business, tendo as seguintes responsabilidades: apoio ao corpo reitorado, docência de disciplina da área da Matemática, coordenação/apoio à pesquisa acadêmica.

*Eliasefa Barreto*

Atua no Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação (Infordepe).

*Estanislau Alves Correia*

Professor da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), lecionando no Departamento de Formação de Professores do Ensino Básico da Faculdade de Educação, Artes e Humanidades (FEAH).

*Fernanda de Fátima sarmento Ximenes*

Professora da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), lecionando no Departamento de Língua Portuguesa da Faculdade de Educação, Artes e Humanidades (FEAH).

*Fidelia de Jesus Branco*

Graduada pelo Departamento de Formação de Professores do Ensino Básico na Faculdade de Educação, Artes e Humanidades (FEAH) da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL).

*Flaviana Pedro*

Graduanda do Curso de Biologia na Faculdade de Educação, Artes e Humanidades (FEAH) da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL).

*Flávio Clementino*

Mestre em Educação Tecnológica pelo programa de Pós graduação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG), Bacharel e Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (2004) e Especialista em Ensino de Filosofia, pela Universidade Candido Mendes (2012). Foi Diretor Escolar na rede pública de educação estadual de Minas Gerais entre 2007 e 2012. Atuou como Estagiário Docente no Programa de Qualificação em Língua Portuguesa (PQLP) em Timor-Leste (2014-2015). Possui experiência em Ensino de Filosofia no Ensino Médio, Ensino Superior e em Curso preparatório para o Vestibular. Atua preferencialmente com ensino nas disciplinas de ética e história da filosofia, tendo desenvolvido pesquisas, ainda na graduação, em subtemas da filosofia antiga, principalmente, com os diálogos platônicos, mitologia, mitos gregos e retórica. Atualmente, desenvolve estudos sobre o currículo e teorias curriculares.

*Francelina Marques Piedade da Costa*

Graduanda do Curso de Química na Faculdade de Educação, Artes e Humanidades (FEAH) da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL).

*Francisco Guterres Freitas*

Professor do Departamento de Ensino de Biologia da Faculdade de Educação, Artes e Humanidades (FEAH).

*Helder Soares da Costa*

Graduado no curso de formação de professores do Ensino Básico na Faculdade de Educação, Artes e Humanidades (FEAH) da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL).

*Hermenegildo Ribeiro da Costa*

Professor do Departamento de ensino de Biologia da Faculdade de Educação, Artes e Humanidades (FEAH) da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL).

*Inês do Carmo*

Graduada do Curso de Biologia na Faculdade de Educação, Artes e Humanidades (FEAH) da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL). É pesquisadora do Grupo de Estudo sobre Ensino de Ciência e Tecnologia na Educação em Timor Leste (GEECITE).

*Mariana da Costa*

Graduando do Curso de Biologia na Faculdade de Educação, Artes e Humanidades (FEAH) da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL). É pesquisadora do Grupo de Estudo sobre Ensino de Ciência e Tecnologia na Educação em Timor Leste (GEECITE).

*Januário da Costa*

Graduado no curso de formação de professores do Ensino Básico na Faculdade de Educação, Artes e Humanidades (FEAH) da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL).

*João Bosco da Silva Pinto*

Graduando do Curso de Biologia na Faculdade de Educação, Artes e Humanidades (FEAH) da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL).

*Joice Eloi Guimarães*

Graduada em Letras, habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa (2010), pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Educação (2013) na linha de pesquisa "Ensino e Formação de Educadores" pela mesma universidade. Tem especial interesse pelos temas: ensino de Língua Portuguesa como língua materna, ensino de Língua Portuguesa como língua não materna, currículo escolar e formação de educadores. Atualmente é docente no Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP/CAPES/UFSC).

*José Pedro Simas Filho*

Doutorando pelo Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT/UFSC). Possui mestrado pelo mesmo programa (2010-2012). Licenciado em Ciências Biológicas e especialista em Hidroecologia, também pela UFSC. Professor de Ciências da Prefeitura Municipal de Florianópolis. É participante e membro do grupo de pesquisa DICITE (Discurso da Ciência e Tecnologia na Educação) vinculados ao PPGECT/UFSC. Atualmente atua como professor pesquisador no Projeto OBEDUC financiado pela Capes, investigando sobre as avaliações educacionais - PISA, leitura e escrita no ensino de Ciências e educação CTS.

*José Roberto Sanabria de Aleluia*

Possui graduação em Comunicação Social com Habilitação em Publicidade e Propaganda pela FEMA/IMESA - Fundação Educacional do Município de Assis (2006), graduação em Filosofia pela FFC/UNESP - Marília - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília/SP

(2013), especialização em Comunicação Popular e Comunitária pela UEL - Universidade Estadual de Londrina (2009) e mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Faculdade de Filosofia e Ciência - UNESP/Marília (2014). Atua nas áreas de Comunicação, Filosofia e Educação, com ênfase em Epistemologia da Comunicação e Filosofia da Educação, articulando os seguintes temas: comunicação e educação, filosofia contemporânea francesa e ensino de filosofia no Brasil. Desenvolveu Estágio de Docência pelo Programa Qualificação Docentes e Ensino de Língua Portuguesa da CAPES no Timor-Leste durante o período de maio 2014 até maio de 2015. Atualmente é doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação na Faculdade de Filosofia e Ciência - UNESP/Marília.

*José Rosário da Costa*

Graduado no curso de formação de professores do Ensino Básico na Faculdade de Educação, Artes e Humanidades (FEAH) da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL).

*Kelly Cristiane da Silva*

Professora associada do Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília. Minha principal linha de pesquisa aborda processos de invenção, transposição e subversão da modernidade, tais como a colonização, a formação de Estados nacionais, as práticas de "desenvolvimento" e de cooperação internacional e a invenção de economias nacionais. Em decorrência disso, tenho me especializado na investigação etnográfica de fenômenos relacionados à política, às dinâmicas de formação de elites e práticas de governo locais e globais. Meu principal campo etnográfico tem sido Timor-Leste. Desde 2008 tenho também investido em pesquisa na área de antropologia econômica. Coordeno e/ou participo de várias investigações relacionadas aos temas acima citados. Fui estudante visitante do ISCTE (Portugal) em 2002, secretária-adjunta da Associação Brasileira de Antropologia (2006-2008) e coordenadora do curso de graduação em Ciências Sociais da UnB (2006-2008). Entre 2011 e 2013 atuei como visiting fellow na Universidade Nacional da Austrália. Sou sócio fundadora da Associação Ibero- Americana de Estudos do Sudeste Asiático.

*Keu Apoema*

Educadora e contadora de histórias. Doutoranda em Educação pela FAE/UFME, mestre em Educação pela FACED/UFBA e especialista em Arte e Educação pela PUC Minas, centra suas pesquisas no campo da oralidade, das narrções orais e da arte de contar histórias. Atualmente, seu objeto de estudo são os Lian Na'in sira, os senhores da palavra, mestres da tradição de Timor-Leste. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Arte e Educação, atuando principalmente com os seguintes temas: metodologias lúdicas e participativas, narrativas orais e contação de histórias. Atuou no Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP/CAPES/UFSC), ministrando disciplinas de Artes no Departamento de Formação de Professores da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), além de coordenar o Grupo de Pesquisa sobre Contação de Histórias e Tradição Oral Haktuir Ai-knanoik, no Departamento de Língua Portuguesa da mesma universidade, entre outras atividades.

*Lara Maria Aquino Guterres*

Mestrado em Ensino Ciências Naturais, na Universidade Federal Sergipe (UFS), Estado de Sergipe, Brasil. Atualmente atua como Professora do ensino Secundário Público de Timor Leste e docente da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), lecionando no Departamento de Ensino de Biologia da Faculdade de Educação, Artes e Humanidades (FEAH) da Universidade. Pesquisadora do Grupo de Estudo sobre Ensino de Ciência e Tecnologia na Educação em Timor Leste (GEECITE).

*Lindalva de Deus Belo Assis*

Graduada no curso de Comunicação Social na Faculdade de Ciências Sociais (FCS) da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL).

*Lourenço Marques da Silva*

Professor da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), lecionando no Departamento de Formação de Professores do Ensino Básico da Faculdade de Educação, Artes e Humanidades (FEAH). Atualmente é diretor do Departamento de Formação de Professores do Ensino Básico.

*Lúcio Sousa*

Professor do departamento de Ciências Sociais e de Gestão da *Universidade Aberta* (Portugal). Doutorado em Antropologia, Antropologia Social. Universidade Aberta (2010). Mestre em Relações Interculturais. Universidade Aberta (2000). Licenciado em Antropologia (com especialização em Sociologia das Regiões Tropicais), Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas – Universidade Técnica da Lisboa (1993).

*Manuel Belo de Carvalho*

Doutorando em Educação, especialidade em Literacia em Ensino do Português no Instituto da Educação da Universidade do Minho e mestre em Supervisão Pedagógica em Ensino do Português do mesmo Instituto. Licenciado em Ensino da Língua e Literatura Indonésia na Universidade Timor-Timur. Atualmente é Professor Permanente na Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), lecionando no Departamento de Formação de Professores do Ensino Básico da Faculdade de Educação, Artes e Humanidades (FEAH). Atuou como diretor do Departamento de Formação de Professores do Ensino Básico no período de 2008 a 2014 e assumiu o cargo de vice-decano de Assuntos de Administração e Finanças em 2015.

*Marcia Vandineide Cavalcante*

Mestre em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie SP, especialista em Programa de Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade de Pernambuco (UPE) e graduada em Letras. No período de fevereiro de 2007 a novembro de 2010 fez parte do Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP/CAPES/UFSC), Atuou como docente cooperante no Departamento de Língua Portuguesa da Faculdade de Educação da Universidade Nacional de Timor Lorosa'e (UNTL), estando vinculada ao PQLP (2013-2015), no qual trabalhou com ensino de literatura e cultura brasileira. Atuou no Curso de Língua Portuguesa para professores da Faculdade de Ciências Sociais e Políticas (FASPOL) da UNTL. No Departamento de Língua Portuguesa organizou e coordenou o projeto de extensão e pesquisa: “Grupo de Contação de História: “Haktuir Aiknanoik”, que articula a literatura brasileira à literatura timorense. Atualmente trabalha com formação de professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio da Rede Estadual de Pernambuco – Brasil.

*Maria Lourdes Cardoso*

Professora da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), lecionando no Departamento de Ensino de Biologia da Faculdade de Educação, Artes e Humanidades (FEAH).

*Mariene de Fátima C. de Queiroga*

Licenciada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (2010), pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Mestre do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade na UEPB (2011-2013). Faz parte do grupo de pesquisa “Interações narrativas e Socialização” (PPGLI-UEPB) como aluna pesquisadora e realiza pesquisas na área de Literatura, com

ênfase em literatura, estudos culturais, literatura comparada e intermedialidade, psicanálise e imaginário. Atualmente é membro do corpo editorial da revista eletrônica de pós-graduação Sebastiana, que publica trabalhos na área da Literatura, Cultura, Letras, Artes e áreas afins.

#### *Maurício Compiani*

Possui graduação em GEOLOGIA pela Universidade de São Paulo (1981), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1988), Doutorado em EDUCAÇÃO pela Universidade Estadual de Campinas (1996), Livre-docente pela Universidade Estadual de Campinas (2003) e Professor titular (2010) pela Universidade Estadual de Campinas. Foi professor do Instituto de Geociências da UNICAMP de 1988 a 2013 e, atualmente, está na Faculdade de Educação no Depto de Ensino de Práticas Culturais (DEPRAC). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em ensino de ciências, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino fundamental e médio, ensino de geociências, estudos críticos do lugar/ambiente, abordagens sócio-histórica, formação continuada de professores, interdisciplinaridade. Coordenador de graduação do Instituto de Geociências de 2005 a 2007. Coordenador do Programa de Pós-graduação em Ensino e História de Ciências da Terra de 2007 a 2010. Coordenador dos projetos Fapesp Ensino Público 2006/1558-1 e Petrobras Ambiental sobre o tema conhecimentos escolares relacionados à ciência, à sociedade e ao ambiente em microbacia urbana de 2007 a 2010. De 2004 a 2014 foi líder do Grupo de Pesquisa de Educação Aplicada às Geociências. Sub-coordenador (de fev/2013 a jan/2015) e Coordenador (a partir de fev/2105) do Programa Multiunidades de Ensino de Ciências e Matemática (PECIM) da UNICAMP. É membro do grupo de Pesquisa gepCE (grupo de pesquisa em ensino de ciências) da FE-UNICAMP.

#### *Paulo Sarmiento Pinto*

Professor da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), lecionando no Departamento de Formação de Professores do Ensino Básico na Faculdade de Educação, Artes e Humanidades (FEAH) da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL).

#### *Raquel Antunes Scartezini*

Graduada em Pedagogia (1996), pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), especialista em Psicopedagogia (1999), pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO) e Gestão Escolar (2010), pela Universidade Anhembi Morumbi, mestre em Educação (2008), pela UFG e doutora em Psicologia (2014), pela Universidade de Brasília (UnB). Atualmente é articuladora pedagógica geral do Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP/CAPES/UFSC). É também Professora Visitante na Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL). Faz parte de um grupo de pesquisa formado por profissionais de diferentes países, cujo foco de interesse são as novas formas de compreender a identidade docente, considerando esta como ponto de partida para a transformação de suas atuações estratégicas. Tem experiência na área de Educação como professora e gestora escolar, atuando nos diversos níveis de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Profissionalizante e Ensino Superior).

#### *Rosa Alves*

Graduada no curso de Comunicação Social na Faculdade de Ciências Sociais (FCS) da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL). Reporter e apresentadora da RTTL.

*Rufina dos Santos*

Graduando do Curso de Biologia na Faculdade de Educação, Artes e Humanidades (FEAH) da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL). É pesquisadora do Grupo de Estudo sobre Ensino de Ciência e Tecnologia na Educação em Timor Leste (GEECITE).

*Rui Ramos*

Possui doutorado em Linguística pela Faculdade de Letras do Porto, Portugal (2006). É professor da Universidade do Minho (Instituto de Educação), Portugal. Tem experiência nas áreas de Educação, com ênfase em Ensino da língua portuguesa, e de Linguística, com ênfase em Análise do Discurso. Leciona ao nível da graduação e pós-graduação (mestrado e doutorado). Participou em projetos de intervenção e investigação nacionais (FCT) e internacionais (UNICEF). Tem experiência de colaboração com instituições e pesquisadores em Timor-Leste e no Brasil. Foi Professor Visitante na Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, em São Leopoldo-RS, Brasil (abril a julho de 2013). Foi Coordenador-adjunto Científico e Pedagógico do Instituto da Língua Portuguesa da Universidade Nacional Timor-Lorosae, em Timor-Leste (setembro de 2014 a agosto de 2015).

*Silvia Madalena Freitas*

Graduada no curso de formação de professores do Ensino Básico na Faculdade de Educação, Artes e Humaidades (FEAH) da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL).

*Suzani Cassiani*

Licenciada em Ciências Biológicas com Mestrado e Doutorado em Educação pela UNICAMP. Atualmente é Professora Associada II no Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atuou na gestão como diretora de ensino da Pró-Reitoria de Graduação e como coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT). Também participou de avaliações da Pós-Graduação da área 46 da CAPES. Sua área de investigação é em Educação em Ciências e Tecnologias, com ênfase na análise do discurso e estudos CTS, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores e prática pedagógica, educação CTS latinoamericana, funcionamento da linguagem e estudos de colonialidade do saber e poder. É líder do Grupo de Pesquisa Discursos da Ciência e da Tecnologia na Eduação (DICITE) do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. É uma das coordenadoras do Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP/CAPES/UFSC), membro editorial da revista Ensaio (UFMG) e da Ciência e Ensino (Unicamp). Atualmente é membro da Diretoria da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências. Realiza pós-doutoramento (Estágio Sênior) financiado pela CAPES, no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. É bolsista Produtividade PQ do CNPq – 1D.

*Sylvia Regina Pedrosa Maestrelli*

É licenciada em Ciências (1980) e licenciada (1980) e bacharel (1981) em Ciências Biológicas pela Universidade de São Paulo, onde também obteve o diploma de mestrado em Ciências Biológicas (1988) e doutorado em Ciências (1992). Atualmente é professora Associada da Universidade Federal de Santa Catarina, ministrando aulas na graduação para os cursos de Ciências Biológicas e Psicologia. Credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da UFSC, tem trabalhado com temas que tratam de formação de professores, ensino e aprendizagem de ciências e educação em saúde.

*Vanessa Lessio Diniz*

Mestre em Ensino e História de Ciências da Terra (2014), pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), bacharel e licenciada em Geografia (2011), pela Unicamp. Atuou como bolsista da CAPES do Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP/CAPES/UFSC). Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Ensino de Geografia, Ensino de Geociências e Educação Ambiental, atuando principalmente nos seguintes temas: metodologia do ensino de geografia, formação de professores, currículo local, estágio supervisionado, pesquisa colaborativa e pedagogia crítica do lugar.

*Vicente Paulino*

Doutor em Estudos de Literatura e Cultura, especialista em Comunicação e Cultura pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e Professor Auxiliar convidado da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), no Departamento da Comunicação Social da Faculdade de Ciências Sociais (FCS-UNTL). É diretor da Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento do Programa de Pós-Graduação e Pesquisa da UNTL, pesquisador colaborador do Centro de Estudos de Migração e Relações Interculturais (CEMRI) da Universidade Aberta de Portugal, membro da Direção da Associação Iberoamericana de Estudos do Sudeste Asiático e membro do Conselho de Política Científica da Associação Internacional de Ciências Sociais e Humanas em Língua Portuguesa.



Doutor em Estudos de Literatura e Cultura, especialista em Comunicação e Cultura pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e Professor Auxiliar convidado da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), no Departamento da Comunicação Social da Faculdade de Ciências Sociais (FCS-UNTL). É diretor da Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento do Programa de Pós-Graduação e Pesquisa da UNTL, pesquisador colaborador do Centro de Estudos de Migração e Relações Interculturais (CEMRI) da Universidade Aberta de Portugal, membro da Direção da Associação Iberoamericana de Estudos do Sudeste Asiático e membro do Conselho de Política Científica da Associação Internacional de Ciências Sociais e Humanas em Língua Portuguesa.



Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT) pela UFSC (2015). Licenciado em Ciências Biológicas (2012) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atuou como articulador geral do Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP/CAPES/UFSC) – (2014-2015) e articulador pedagógico de Ciências nesse mesmo programa (2014-2015). Tem experiência na área de pesquisa em Educação e Ensino de Ciências, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, currículo, Análise de Discurso – linha francesa, educação CTS – latino-americana e estudos pós-coloniais. Participa do Grupo Discursos da Ciência e da Tecnologia na Educação (DICITE). É filiado à Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC) e à Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio).

#### Apoios



Embaixada da República Federativa do Brasil em Timor-Leste



**SYLVIA DILI**  
VILA VERDE DILI TIMOR-LESTE

ISBN 978-989-98671-0-9



9 789899 867109