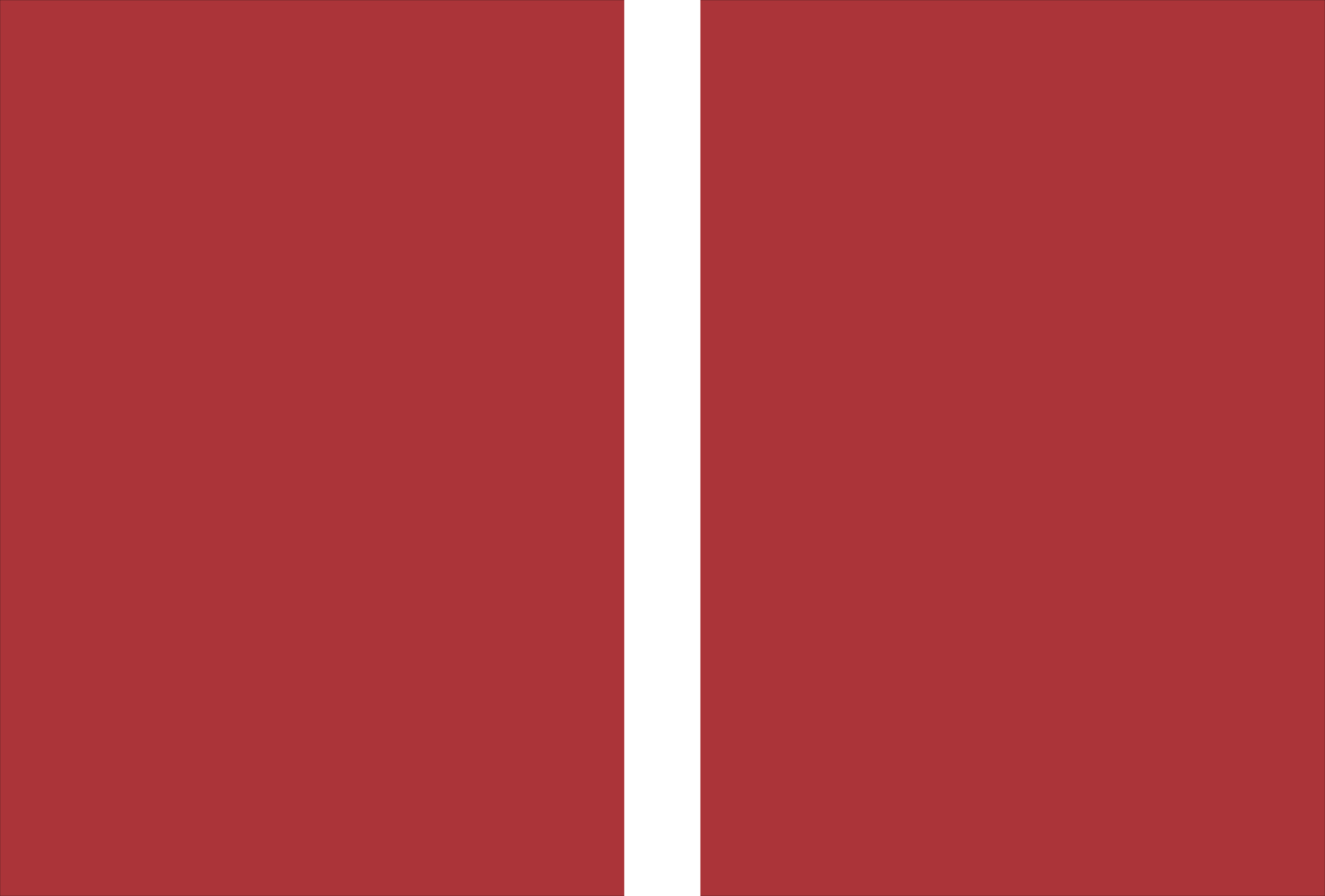




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria Elisa da Silva Sousa

**O Ensino do Português na Educação Básica
e a Formação de Professores em Timor-Leste:
Circunstâncias, Discursos e Práticas**





Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria Elisa da Silva Sousa

**O Ensino do Português na Educação Básica
e a Formação de Professores em Timor-Leste:
Circunstâncias, Discursos e Práticas**

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade em Literacias e Ensino do Português

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor Rui Vieira de Castro

setembro de 2018

DECLARAÇÃO

Nome: Maria Elisa da Silva Sousa

Número do Cartão de Cidadão: 03703582

Endereço de correio eletrónico: elisasousa@ese.ipp.pt

Título da tese: O Ensino do Português na Educação Básica e a Formação de Professores em Timor-Leste: Circunstâncias, Discursos e Práticas

Orientador: Professor Doutor Rui Vieira de Castro

Ano de conclusão: 2018

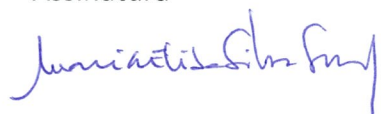
Designação do Doutoramento: Doutoramento em Ciências da Educação

Especialidade: Literacias e Ensino do Português

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 10/09 /2018

Assinatura



DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

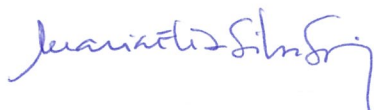
Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, 10/09 /2018

Nome completo: Maria Elisa da Silva Sousa

Assinatura:



Este é o momento e o espaço para o reconhecimento, para agradecer as vozes que ecoam no silêncio de um trabalho, apenas na aparência, solitário, mas devedor de muitos e distintos contributos. Por mais densa que seja a solidão que estes processos implicam, são os ecos de que somos feitos que “abrem clareiras no medo / fazem pausas na aflição” (Ana Hatherly).

Ao Professor Rui Vieira de Castro, expresso a minha gratidão imensa. Pelo saber, pela humanidade, pela paciência, pelo estímulo, pelo suporte, pelos caminhos que incansável e abnegadamente ajuda a abrir, pelo tanto que generosamente me tem ensinado.

À Escola Superior de Educação, agradeço o apoio e a dispensa de serviço concedida (2015/16), ao abrigo do “Programa de Formação Avançada de Docentes”, promovido pelo Instituto Politécnico do Porto.

Ao Professor João Câncio, Ministro da Educação do IV Governo Constitucional de Timor-Leste (2007/2012), agradeço o privilégio da sua confiança, feita amizade, e deixo o meu profundo apreço e admiração. Da disponibilidade e do inestimável apoio em tantas horas de gelo sob o céu escaldante de Timor-Leste, serei eternamente devedora.

Aos amigos, testemunhas deste percurso tecido de luz e de sombra, o meu reconhecimento por pontuarem o caminho de presença e de cumplicidade.

À minha família, raiz, âncora e farol, reserva de alegria e de afeição, devo o apoio sem limites e a confiança inabalável.

Ao meu Pai.
À memória de minha Mãe.
Chão e chama dos dias.

O Ensino do Português na Educação Básica em Timor-Leste: Circunstâncias, Discursos e Práticas

Com a presente investigação, procura-se evidenciar a centralidade que a adoção da língua portuguesa assumiu na educação em Timor-Leste, colocando a questão linguística no centro das preocupações do sistema educativo. As fragilidades de um Estado em construção assumem um peso expressivo e concorrem para que o país seja permeável a interesses vários, cujo resultado mais evidente é a permanente ebulição da educação.

Qualquer que seja o ângulo de entrada no sistema educativo, é a questão da língua que surge como “santo-e-senha”, ela é problema e solução de todos os males. É esta tensão que faz com que sejam focados na dimensão linguística os sucessos e insucessos da educação, relegando para planos secundários questões centrais, como a qualificação científica e pedagógica, sobretudo a formação contínua dos professores.

Selecionamos o ensino da língua portuguesa e a formação de professores como objeto deste estudo e com base num *corpus* de textos significativos, discursos oficiais políticos e pedagógicos sobre os programas de língua portuguesa e de formação de professores, procuramos compreender o ensino do português a partir de 2002. O discurso pedagógico oficial constitui um meio de configuração e reconfiguração das práticas, sendo importante conhecer o que dizem esses textos, que papel desempenham e qual a sua apropriação pelas escolas e pelos professores. Analisamos a recontextualização pedagógica do discurso oficial (Bernstein, 1990), considerando a escola como espaço de formação de professores.

As medidas de política educativa oscilam entre avanços e recuos, de acordo com aquilo que é a visão dos protagonistas em cada momento, relativamente à adoção do português como língua oficial. Assim, assiste-se periodicamente, ora à afirmação da língua portuguesa, ora ao seu apagamento, invocando as suas dificuldades e o valor das línguas nativas. A opção pelo português surge arrumada nos textos, mas são visíveis as discrepâncias entre o que se diz e o se faz, entre o discurso e as práticas, entre a decisão política e as práticas linguísticas daquela comunidade.

Palavras-chave: Timor-Leste. Ensino. Língua Portuguesa. Currículo. Formação de Professores.

The Portuguese language teaching in basic education in East Timor: Circumstances, Discourses and Practices

With this thesis, we aim to make evident the impact of the adoption of the Portuguese language in the educational system of East Timor, which put the issues of languages in the center of the debates about Timorese educational system. Whatever the perspective adopted to analyse the educational system, language has a vital role as it is considered in many discourses as a problem and as a solution for all harms. This centrality implies that, for instance, the quality of education appears as an output of the options about the “language of the school”, relegating to secondary plans important issues as the need to foster teacher education. In the present study, we focus the educational context of East Timor, particularly basic education. We selected Portuguese language teaching and teacher education as the object of this study, we approach through the analyses of political and pedagogic official discourses on Portuguese language and teacher education programs. School syllabuses constitutes a means of configuration and reconfiguration of practices, and it is therefore important to know what these texts say to and about teachers, what is their role, and also to inquire about their appropriation by schools and teachers.

To this extent, we analyse pedagogical recontextualization of official discourse (Bernstein, 1990), which takes place in school contexts and in other contexts such as the “spaces” of teacher education. The education of Portuguese language teachers, particularly continuing education, is of key relevance, considering the low levels of formal education of Timorese teachers, and the embryonic and ephemeral nature of the teacher training projects that have been developed in the country. Regarding the Portuguese teaching in basic education, we seek to understand the processes that occurred in the country after 2002, considering meaningful corpus of texts and comparing their content with practices. Teacher education is analysed as a driver to education system quality, in close connection with the Portuguese language teaching discourses and practices, the two being articulated by specific circumstances of a post- conflict and emergency scenario.

Keywords: East Timor. Teaching. Portuguese language. Curriculum. Teacher training.

Agradecimentos	v
Dedicatória	vii
Resumo	ix
Abstract	xi
Índice	xiii
Índice de figuras, gráficos e quadros	xvii
introdução	- 19 -
Capítulo 1	- 27 -
Timor-Leste: um novo país a inaugurar um novo século	- 27 -
<i>1. A (restauração da) independência de Timor-Leste</i>	<i>- 29 -</i>
<i>1.1. O referendo de 30 de agosto de 1999</i>	<i>- 29 -</i>
<i>1.1.2. A ocupação indonésia</i>	<i>- 40 -</i>
<i>1.1.3. Um território com um passado de colonizações</i>	<i>- 42 -</i>
<i>1.1.4. Descolonização e declaração unilateral da independência</i>	<i>- 49 -</i>
<i>1.2. Das cinzas pós-referendo à reconstrução do estado</i>	<i>- 61 -</i>
<i>1.2.1. O contexto pós conflito</i>	<i>- 61 -</i>
<i>1.2.2. Cinzas, sonhos e sobrevivência: do pós-referendo à proclamação da restauração da independência</i>	<i>- 63 -</i>
<i>1.2.3. Prioridades e opções na construção do país: a educação e as línguas oficiais</i>	<i>- 68 -</i>
<i>1.3. Portugal: de colonizador a parceiro de cooperação</i>	<i>- 78 -</i>
<i>1.4. Outras parcerias e acordos de cooperação internacional</i>	<i>- 85 -</i>

CAPÍTULO 2	- 97 -
Panorama linguístico e sistema educativo em Timor-Leste	- 97 -
<i>2.1. “Babel Lorosa’e”: um universo singular e diverso</i>	<i>- 99 -</i>
<i>2.1.1. A língua portuguesa em Timor-Leste: língua oficial e língua da escola</i>	<i>- 108 -</i>
<i>2.1.2. Desafios, dificuldades e inquietações: a língua, um instrumento de poder e de cidadania</i>	<i>- 118 -</i>
<i>2. 2. O país, a escola e a construção do sistema educativo</i>	<i>- 121 -</i>
<i>2.2.1. O país que resistiu e venceu</i>	<i>- 121 -</i>
<i>2.2.2. A (re)construção do sistema educativo num cenário de caos e ruína</i>	<i>- 126 -</i>
<i>2.2.3. O sistema educativo entre 2002 e 2014</i>	<i>- 134 -</i>
<i>2.2.4. Recursos humanos e materiais</i>	<i>- 146 -</i>
<i>2.2.5. Os professores</i>	<i>- 153 -</i>
CAPÍTULO 3	- 159 -
Um estudo sobre o ensino do português na educação básica e a formação de professores em Timor-Leste	- 159 -
<i>3.1. Contextualização e quadro de referência do estudo</i>	<i>- 161 -</i>
<i>3.2. Objetivos e opções metodológicas</i>	<i>- 183 -</i>
<i>3.2.1. Objetivos do estudo</i>	<i>- 183 -</i>
<i>3.3. Instrumentos e categorias de análise</i>	<i>- 186 -</i>
<i>3.4. O corpus do estudo</i>	<i>- 197 -</i>
<i>3.5. Procedimentos de análise</i>	<i>- 205 -</i>
CAPÍTULO 4	- 215 -
O ensino básico, o ensino do português e a formação dos professores em Timor-Leste	- 215 -
<i>4.1. A reforma curricular do ensino básico</i>	<i>- 217 -</i>

4.1.1. O currículo do 1.º e 2.º ciclo do ensino básico	- 224 -
4.1.2. O currículo do 3.º ciclo do ensino básico	- 231 -
4.1.3. O programa de português do 1.º e 2.º ciclo do ensino básico	- 242 -
4.1.4. O programa de português do 3.º ciclo do ensino básico	- 245 -
4.2. Formação de professores no quadro cooperação bilateral: instituições, projetos, intervenientes, destinatários e finalidades	- 258 -
4.2.1. Projeto de Reintrodução da Língua Portuguesa/Projeto de Consolidação da Língua Portuguesa	- 264 -
4.2.2. Projeto de Formação Inicial e Contínua de Professores (PFICP): natureza, objetivos e resultados	- 278 -
4.2.2.1. Formação complementar intensiva	- 284 -
4.2.2.3. Formação inicial de professores do ensino básico	- 294 -
4.2.2.4. Formação de formadores no currículo do 3º Ciclo do Ensino Básico	- 300 -
4.2.2.5. Outras atividades não previstas no Documento de Projeto	- 303 -
4.3. Currículo, ensino da língua portuguesa e formação dos professores	- 310 -
Capítulo 5	- 319 -
Dito, Entredito, Interdito: O discurso sobre a língua portuguesa e o seu ensino em Timor-Leste	- 319 -
5.1. Uma estratégia de leitura dos discursos sobre a língua portuguesa e o seu ensino em Timor-Leste	- 321 -
5.1.1. A língua portuguesa, a sua posição e o seu ensino em Timor-Leste	- 327 -
5.1.2 A escola, o ensino básico e o ensino da Língua Portuguesa	- 352 -
5.1.3. A formação de professores e o ensino da Língua Portuguesa	- 365 -
5.2. Depois dos textos: uma leitura que se constrói	- 379 -
5.2.1. Caminhos, condições e consequências	- 380 -
5.2.2. Aprender, aproximar, continuar	- 384 -

5.2.3. <i>Teias que o (não) uso tece</i>	- 392 -
5.2.4. <i>Contradições e (in)coincidências</i>	- 400 -
Capítulo 6	- 405 -
Considerações Finais	- 405 -
Bibliografia	- 429 -
<i>Bibliografia passiva</i>	- 431 -
<i>Bibliografia ativa</i>	- 448 -
<i>Legislação</i>	- 448 -
<i>Relatórios e outros textos institucionais</i>	- 450 -
<i>Outros documentos</i>	- 452 -
Anexos	- 453 -
A 1 – Comunicado conjunto FRETILIN-UDT (1975)	- 455 -
A 2 – Carta FRETILIN UDT à Comissão de Descolonização	- 456 -
A 3 – Declaração de Independência em 28 de novembro de 1975	- 457 -
A 4 – Documento de Projeto PFICP – Ficha do Projeto	- 458 -
A 5 – Documento Projeto PFICP: resultados esperados por atividade	- 459 -
A 6 – Documento Projeto PFICP: acompanhamento do Projeto	- 460 -
A 7 – Documento Projeto PFICP: avaliação do Projeto	- 461 -
A 8 – Excertos do Relatório elaborado por consultora do Banco Mundial no âmbito da avaliação dos cursos intensivos de 2008	- 462 -
A 9 – Resolução do Parlamento Nacional (2011) – Importância da promoção e do ensino nas línguas oficiais	- 465 -
A 10 – Resolução do Parlamento Nacional (2010) – O uso das línguas oficiais	- 468 -

Figura 1 - Mapa de Timor-Leste (distritos) e morfologia da ilha	31
Figura 2 - Distribuição de escolas, alunos e professores pelo território	147
Figura 3- Variação do número de escolas de acordo com os distritos	148
Figura 4- Categorias de análise	191
Figura 5- Subcategorias da categoria língua portuguesa/ensino da língua portuguesa	192
Figura 6- subcategorias da categoria escola e currículo	193
Figura 7- Subcategorias da categoria formação de professores	194
Figura 8- Atividades do projeto de formação inicial e contínua de professores (PFICP)	283
Figura 9 - Dados relativos à “atividade 1” do PFICP	293
Gráfico 1 - População rural e população urbana	32
Gráfico 2 - Percentagem de falantes nas línguas oficiais (tétum e português) e de trabalho (inglês e <i>bahasa</i> indonésia)	104
Gráfico 3 - Alunos (f/m) no 1º, 2º e 3º CEB e do ensino secundário	152
Gráfico 4 - Professores de língua portuguesa do ensino básico por ciclo de escolaridade	253
Gráfico 5 - Habilitações académicas dos professores do ensino básico	255
Gráfico 6 - Representação do número de professores inscritos por distrito, e com aproveitamento	288
Gráfico 7 - Percentagem de professores com aproveitamento em 2012-2013	289
Gráfico 8 - Representação do número de professores inscritos e com aproveitamento em 2014, em cada distrito e no país	290
Gráfico 9 - Percentagem de professores com aproveitamento em 2012-2013"	291
Gráfico 10- Objetivos e resultados da "Formação complementar	292

intensiva".

Quadro 1 – Apoio ao Sistema Educativo e ao Ensino da Língua Portuguesa 2000 -2002	82
Quadro 2 - Plano curricular do Ensino Secundário Geral	136
Quadro 3 - Plano curricular do Ensino Técnico-Vocacional	137
Quadro 4 -Faculdades e cursos da Universidade Nacional de Timor Lorosa'e	140
Quadro 5 - Número de escolas do ensino básico e do ensino secundário por distrito	149
Quadro 6 - Tipologias de escolas e número	150
Quadro 7 – Número de professores do ensino básico e secundário por distrito	155
Quadro 8 – Exemplo do registo dos documentos recolhidos	187
Quadro 9 – Exemplos de tipos de texto (categorias)	188
Quadro 10 - Exemplos de documentos e segmentos selecionados nos diferentes tipos de texto	189
Quadro 11 - Categorias e discursos: quem fala, de que fala e como, onde e quando	190
Quadro 12 – Macro categorias, categorias para análise dos discursos	196
Quadro 13 - Macro categorias, categorias e subcategorias	196
Quadro 14 - Exemplo de registo para as categorias de análise e sujeitos do discurso.	207
Quadro 15 - Tipos de texto, documentos e assuntos	208
Quadro 16 - Excerto de guia do professor de Língua Portuguesa do 1º CEB	244
Quadro 17 - Domínios, competências e conteúdos programáticos de Língua Portuguesa no 3º CEB	248
Quadro 18 - Objetivos específicos, atividades e resultados esperados	281
Quadro 19 - Atividades desenvolvidas no âmbito da formação de formadores no currículo do 3º CEB (2012-2014).	302

*Chegado a Timor pasmei e vi
ruínas que pesaram no meu espírito.*

Ruy Cinatti

Contextualização e motivação

A opção tomada pelo Estado timorense, no momento de proclamar a restauração da independência, em 2002, de eleger o português como uma das duas línguas oficiais do país, juntamente com uma das quinze línguas nativas, o tétum, viria a refletir-se na organização do sistema educativo, no currículo, nas circunstâncias da sua aplicação nas escolas, nos materiais escolares, na formação e na ação dos professores.

Timor-Leste é um jovem país que trilha ainda um caminho de consolidação das suas estruturas, dos sistemas que constituem os pilares de sustentação de qualquer nação. O sistema educativo assume-se como um desses pilares, cuja reconstrução tem tido lugar ao longo do processo de edificação da independência. E, nesse sentido, têm sido diversos e distintos os momentos e movimentos verificados, uma vez que são múltiplos os patamares a consolidar para o funcionamento do sistema educativo, designadamente o desenho curricular dos diferentes anos e níveis de escolaridade, do primeiro ao décimo segundo ano. São movimentos que se inscrevem num quadro em que o sistema educativo apresenta ainda enormes fragilidades, como pode ser atestado em estudos que vêm sendo produzidos, designadamente no quadro da ação das agências internacionais (World Bank, 2003; World Bank, 2004). Este terá sido, porventura, um dos maiores desafios colocado ao povo timorense e aos seus dirigentes, no período pós-referendo, quando se iniciava o caminho para a construção da independência do país, enquanto Estado soberano, como o testemunham os

documentos da Nações antes referidos, os quais sublinham a envergadura da tarefa linguística que se colocava no imediato e no futuro.

Nesta circunstância, o desenvolvimento do sistema educativo tem sido apresentado como uma das prioridades do Estado, ao longo dos sucessivos governos constitucionais, assumindo os seus responsáveis que a construção e consolidação do regime democrático em Timor-Leste não poderá acontecer sem um sistema educativo que responda às necessidades de um país que pretende recuperar o atraso a que o isolamento o votou, enquanto colónia, primeiro, portuguesa e, depois, indonésia, ainda que em circunstâncias bem distintas. A educação tem sido, assim, sucessivamente afirmada como condição para superar os níveis de pobreza existentes e caminho para garantir o desenvolvimento económico, social e cultural. Em 2008, seis anos após a independência, foi publicada a Lei de Bases da Educação (LBE), Lei n.º 14/2008, de 29 de outubro, definindo o quadro legal para a organização do sistema educativo. O processo que acompanhou esta definição ia coexistindo, no entanto, com movimentos de reforma que encontravam referência na conceção do sistema educativo presente na Constituição da República. São, pois, movimentos policêntricos aqueles que se vão gerando, tendo como fatores não apenas as autoridades políticas, mas também as agências internacionais, os diversos países cooperantes e as múltiplas ONG que vão operando num terreno em que a ação do Estado é muitas vezes difusa.

No documento Política Nacional da Educação 2007-2012, elaborado pelo então Ministro da Educação de Timor-Leste, João Câncio, é firmado um compromisso de natureza política, na perspetiva de se garantir uma resposta efetiva aos direitos e necessidades dos cidadãos timorenses, nos domínios da educação e da formação profissional, promovendo a educação para a democracia e num mundo global (Sacristán, 2003, 2008). A sua ação traduziu-se num investimento expressivo e planeado na estruturação do sistema educativo, a começar pela aprovação de suportes legais tão significativos, como a LBE ou o Estatuto da Carreira Docente (ECD), para os educadores e professores dos ensinos básico e secundário, passando, ainda, pela prioridade concedida, sobretudo, à formação contínua de professores, a par da elaboração dos currículos para os doze anos de escolaridade, dando continuidade ao

trabalho iniciado pelo então ministro do I Governo Constitucional, Armindo Maia, com a elaboração do currículo para o primeiro e segundo ciclos do ensino básico.

A existência de planos curriculares assume relevância inquestionável, enquanto marca significativa de rutura com o passado histórico recente pré independência, considerando-se, por isso, importante analisar a sua história, o processo da sua elaboração e da sua concretização, naquele contexto e nas suas circunstâncias de país pós-conflito, sem recursos materiais, mas também sem recursos humanos qualificados para aplicar currículos considerados necessários, mas para os quais seria necessário preparar os professores, cujas dificuldades eram apontadas de forma recorrente essencialmente ao nível do domínio do português. Porém, essa não era a realidade quando se passava para os lugares da ação, para a escola e seus agentes.

No momento em que o sistema educativo timorense conta com orientações de política educativa, planos curriculares, programas e guias do professor para os doze anos de escolaridade, afigura-se produtivo recolher, apresentar e analisar o currículo do ensino básico. Parte-se de uma caracterização global das políticas e dos currículos para centrar, de seguida, a nossa atenção na área curricular do desenvolvimento linguístico, e nesta, os programas de português. Estes são textos que pretendem regular práticas, mas importará confrontá-los com as condições para a sua aplicação, questionando como se constrói e concretiza na escola, e pela escola, o estatuto de uma língua oficial que os professores não dominam. Pretende-se, assim, aprofundar uma orientação analítica, que tem ainda pouca expressão quando se toma como objeto a educação em Timor-Leste, convocando momentos da história do país, a sua circunstância de forte dependência da cooperação internacional, no quadro da “ajuda pública ao desenvolvimento”, os avanços e recuos ao longo do processo de construção da independência, para dar a conhecer a realidade que se pretende estudar, relacionando acontecimentos, políticas, lugares e atores que protagonizam os sucessos e insucessos de políticas traçadas, mas nem sempre concretizadas nem avaliadas. Nesta linha, a política de formação de professores surge como inevitável, pelas especificidades daquela realidade, em virtude dos baixos níveis de qualificação e da natureza embrionária dos projetos de formação inicial de professores que se

encontram em desenvolvimento, sobretudo na Universidade Nacional de Timor Lorosa'e (UNTL). O défice assinalável de qualificações básicas dos professores impele-nos a prestar uma atenção peculiar aos projetos que, neste âmbito, foram desenvolvidos pela cooperação portuguesa, entre 2002 e 2014.

A participação regular, desde 2002, em projetos e iniciativas relacionadas com o ensino do português em Timor-Leste, desde a análise e acompanhamento, in loco, de diferentes contextos de formação, até à tomada de decisões, passando pela elaboração, gestão e concretização de planos de ação e de projetos, permitiu-nos interagir com diferentes estruturas e instituições. São instituições que vão desde a UNTL até ao Ministério da Educação de Timor-Leste, passando pelas escolas e professores, pela cooperação portuguesa e até organizações internacionais, como a UNICEF. Estas intervenções situam-se na formação inicial e contínua de professores timorenses, na formação contínua de professores oriundos da cooperação portuguesa, assim como na participação e na elaboração dos currículos para o ensino básico.

No trabalho desenvolvido, nos obstáculos e resistências, nas vicissitudes e nas conquistas, nas vivências de sujeito participante na realidade, se foi tecendo a motivação para a realização do estudo que agora apresentamos. Com ele se procura com ele contribuir para tornar mais visível uma realidade com a qual Portugal mantém uma relação mítica marcada, apresentando dados e discursos, no sentido da reflexão sobre as condições criadas para a consolidação do português como língua oficial de Timor-Leste.

Nos capítulos que a seguir apresentamos, daremos conta do percurso que nos propusemos concretizar, partindo de uma questão que tem surgido ao longo da última década e meia como um problema em Timor-Leste, após o referendo de 1999 e a proclamação da restauração da independência, em 20 de maio de 2002. Referimo-nos ao ensino do português, ou mais concretamente, à sua opção como língua oficial, porque é desta que decorre a quase permanente discussão direcionada para a escola e para os resultados dos alunos, atribuindo à língua portuguesa a origem e a explicação dos insucessos e resultados obtidos na educação.

Organização do estudo

No capítulo 1, damos início à narrativa através da qual pretendemos conduzir o leitor, fixando-nos em 30 de Agosto de 1999, dia do referendo que haveria de conduzir à independência, para dar lugar a uma sucessão de movimentos que situam o leitor, ora no passado, ora no presente, recuando e avançando no tempo para tentar definir os contornos das peças diversas que constituem o puzzle da realidade em estudo, um país criado em contexto de emergência.

Do contexto de emergência e de reconstrução, passaremos, no capítulo 2, à apresentação sumária do panorama linguístico de Timor-Leste, com quinze línguas nativas, duas línguas oficiais e duas línguas de trabalho. Dirigimos, depois, a nossa atenção para a construção do sistema educativo, na qual Portugal foi chamado a intervir, no quadro da cooperação internacional. Para essa reconstrução, concorreram também agências internacionais e ONG's situadas no terreno, como a UNICEF ou a CARE Internacional, designadamente no apoio à reforma curricular levada a cabo.

Traçado o quadro da realidade em estudo, com a apresentação das características dos recursos materiais e humanos, no capítulo 3, procedemos à elucidação das opções metodológicas para o estudo que apresentamos. Aqui, anunciamos os objetivos, assim como o corpus, os instrumentos e procedimentos de análise a utilizar, tendo em conta o objeto definido para o presente estudo, que é o ensino do português, a partir do ensino básico, em articulação com a centralidade da formação de professores para interrogar a consolidação do português como língua oficial.

Assim, no capítulo 4, afinilamos o nosso olhar para começar a dar lugar a uma dimensão mais analítica. Focamo-nos no processo da reforma curricular do ensino básico e dirigimos também a nossa atenção para os programas de formação de professores, suportados, no todo ou em parte, pela cooperação portuguesa, no quadro da cooperação bilateral com Timor-Leste. Aqui, destaca-se a apresentação do Projeto de Formação Inicial e Contínua de Professores (PFICP), pela sua natureza, pela sua

abrangência, pelos dados que foi possível obter e trabalhar, pelos resultados alcançados, apesar da sua curta existência (2012-2014).

No capítulo 5, lugar para desenvolver a dimensão analítica antes iniciada, através da análise dos discursos selecionados, observando e interpretando para construir um olhar sobre a realidade em estudo. Um olhar cuja subjetividade se assume como inevitável, mas que se procurou controlar, criando instrumentos, recorrendo a suportes teóricos e procedimentos, no sentido de sustentar e de ancorar o discurso produzido. A partir do que é dito, dos textos, e do que fica entredito nos interstícios do texto, e daquilo que se diz não dizendo porque interdito, pelas circunstâncias, pelos atores e protagonistas, pelos destinatários, pela imposição de planos e de estratégias geopolíticas próprias dos povos, dos seus governos, dos interesses, nem sempre explícitos, mas sempre presentes, procuramos apresentar a leitura que se foi construindo à medida que se foi acedendo às camadas dos diferentes discursos. Leitura essa necessariamente atravessada pela subjetividade do sujeito que a realiza, ela própria construída pela visão do mundo, pelas experiências, pelos sentimentos, pela relação pessoal do investigador com a realidade em estudo, procurando, por isso, socorrer-se de instrumentos e de procedimentos, já antes mencionados, como forma de controlar essa subjetividade inerente a um trabalho desta natureza.

O capítulo 6 é o momento para a apresentação de algumas considerações finais. Todo o trabalho necessita de balizas, sem prejuízo de não se pretender fechar o assunto, mas, sim, concluir um percurso iniciado num determinado momento, com determinados propósitos. Esta é, assim, a parte do trabalho onde se apresenta o epílogo da narrativa que nos propusemos tecer, e que se pretende aberta, porque investigar é, também, abrir portas, é cruzar olhares interpretativos, nutrir a reflexão sobre a complexidade, vendo nela alavanca do conhecimento porque nos interpela e obriga a agir para mudar a realidade.

Somos a memória que temos e a responsabilidade que assumimos.

José Saramago

CAPÍTULO 1

TIMOR-LESTE: UM NOVO PAÍS A INAUGURAR UM NOVO SÉCULO

1. A (restauração da) independência de Timor-Leste

1.1. O referendo de 30 de agosto de 1999

O dia 12 de novembro de 1991 marca o fim da ocultação da barbárie e do genocídio protagonizados pela Indonésia, desde o dia 7 de dezembro de 1975, quando o seu exército invadiu Timor-Leste. O cemitério de Santa Cruz, em Díli, era o chão do horror, cenário macabro de sangue e de vidas tombadas, que a lente de Max Stahl¹ fixou e fez chegar ao mundo: “As imagens romperam os cercos do silêncio / Irromperam nos écrans e os surdos viram / A evidência nua das imagens” (Andresen, 2015, p. 826).

Decorreram ainda longos e tormentosos anos de destruição e morte, de resistência ao invasor, até à conquista do direito do povo timorense a escolher o seu destino. Muitas negociações, pressões e tensões depois, é assinado, em 5 de maio de 1999, nas Nações Unidas, em Nova Iorque, o acordo que conseguia a anuência da Indonésia para a realização, em Timor, de um referendo livre e democrático sobre o futuro do território (Martin, 2001; Teles, 1999). O referendo viria a realizar-se em 30 de agosto de 1999, o dia que viria a ficar como a véspera da libertação e inaugurava o

¹ Max Stahl (1954) foi o jornalista britânico que, em 1991, conseguiu fazer escapar das autoridades indonésias imagens por ele registadas durante o massacre, que atingiu, sobretudo, jovens timorenses no cemitério de Sta Cruz, em Díli - “Massacre de Sta Cruz”. Foram essas imagens que mostraram a todo o mundo a barbárie que em Timor se vivia, pondo fim, de forma visível, ao desconhecimento sobre o sofrimento do povo timorense. Max Stahl encontrava-se em Timor, naquele momento, como repórter de guerra, tal como já tinha estado em Beirute e no Líbano na década de 80 do Sec. XX. Nos dias e anos que se seguiram, Max Stahl registou milhares de horas, linhas vivas da História de Timor-Leste. Com o CAMSTL-Centro Audiovisual Max Stahl, integrado no AMRT – Arquivo e Museu da Resistência Timorense, Max Stahl continua a trabalhar na construção da memória timorense, na História do nascimento e da construção de Timor como estado livre e independente, através da preservação e divulgação de uma vasta e significativa coleção de documentos audiovisuais. Max Stahl vive e trabalha em Timor-Leste.

caminho para a proclamação da restauração da independência, em 20 de maio de 2002, apesar da violência sofrida. É na transição do séc. XX para o séc. XXI que começa a desenhar-se aquele que viria a ser anunciado, em 2002, como o mais jovem país do mundo, o primeiro do séc. XXI: Timor-Leste.

Timor-Leste, a parte oriental da ilha de Timor², é um estado soberano e de direito, com a designação oficial de República Democrática de Timor-Leste (RDTL), governada por um sistema parlamentarista, com o Presidente da República como Chefe de Estado, e com um Parlamento Nacional, com a representação de diferentes forças partidárias, composto pelos deputados eleitos (52 a 65). É um país de dimensão reduzida, com 15007 Km², com capital em Díli, e representa a ilha mais pequena do arquipélago malaio. De Timor-Leste fazem também parte a ilha de Ataúro, perto de Díli, o ilhéu de Jaco, na ponta leste, e o enclave de Oe-cusse, em Timor ocidental. A ilha de Timor está localizada geograficamente entre a Ásia e a Oceânia, o Sudeste Asiático e o Pacífico Sul. Timor-Leste faz fronteira marítima com a Austrália e a Indonésia e com este último país, a sua única fronteira terrestre. A sua população conta, de acordo com os “Censos 2010”, com pouco mais de um milhão de habitantes (1,066,582), de origem malaio-polinésia e papua, a maioria; existe, ainda, uma minoria de proveniência chinesa, árabe e europeia (Durand, 2009, 2010).

² A ilha de Timor está dividida em duas partes - oriental e ocidental-, estando a parte ocidental integrada na Indonésia. A parte oriental, que corresponde ao território de Timor-Leste. Foi dominada por Portugal desde o sec. XVI, com a chegada dos missionários. A sua capital situou-se, primeiro, em Oecusse, mas passou depois para Díli, onde permanece, desde o séc. XVII, na sequência da chegada dos holandeses, das guerras travadas, em luta para conquistar o comércio aos portugueses. Durante o período colonial português, esta parte da ilha denominava-se “Timor Português”; durante a ocupação, a Indonésia designava-a por “Timor Timur”.

A parte ocidental da ilha de Timor, com capital em Kupabg, fronteira terrestre com Timor-Leste, pertence à Indonésia, desde meados dos anos 40 do sec. XX, quando aquele país deixou de ser colónia holandesa. Depois de a Holanda ter conquistado parte significativa do lado ocidental, em meados do sec. XVII, depois das lutas travadas, Portugal e a Holanda definiram, em meados do séc. XVIII, as fronteiras, entre Timor Português (Timor-Leste) e Timor Holandês (Timor Ocidental), ficando a ilha de Timor sob o domínio português, a leste, e holandês, a oeste. Quando em 1945 se tornou independente, a Indonésia recuperou o território timorense ocupado pelos holandeses. (<http://timor-leste.gov.tl/?p=29>).

Administrativamente, Timor-Leste é composto por treze distritos³, subdivididos em sessenta e sete subdistritos. Aileu e Ermera são os dois distritos que se situam na montanha, no interior; os restantes repartem-se pela costa norte (Bobonaro, Liquiçá, Díli, Baucau, Manatuto, Lautém) e pela costa sul (Ainaro, Cova-Lima, Manufahi, Viqueque). O distrito com maior área é Viqueque (1.781km²) e aquele que tem menor dimensão é Díli (372 km²).⁴

Figura 1- Mapa de Timor-Leste.



Fonte: Sítio do Governo de Timor-Leste. Disponível em <http://timor-leste.gov.tl/>

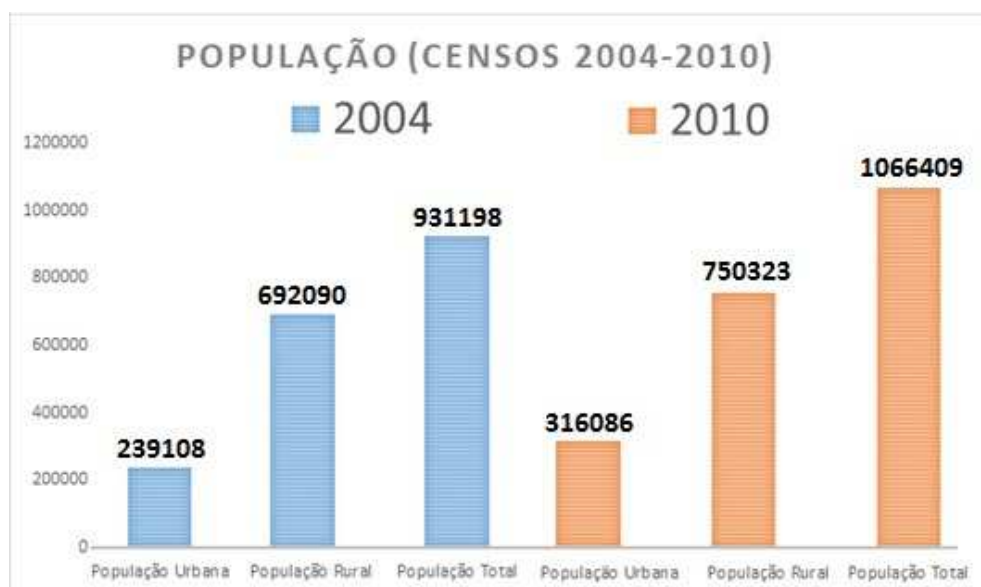
A distribuição da população regista assimetrias ao longo do território, com uma concentração notória na capital, em Díli, cuja população representa mais de 1/5 (234,026) da totalidade, apesar de estarmos perante o distrito com menor área; Ermera (117,064) e Baucau (111,694) constituem os dois outros distritos com maior densidade populacional, embora os dois juntos atinjam um número inferior

³ Os distritos correspondem à divisão em concelhos, existente no período anterior à independência. Cada distrito divide-se em subdistritos, tendo uma cidade que funciona como a capital, com uma estrutura de administração local.

⁴ Disponível em <http://www-geografia.blogspot.pt/2015/04/mapas-do-timor-leste.html>.

(228,758) à população de Díli; o distrito de Bobonaro (92,049) situa-se na faixa intermédia, relativamente ao número de habitantes, seguido de Viqueque (70,036), Oecusse (64,025) e Liquiçá (63,403). Em Manufhai, (48,628), Aileu (44,325) e Manatuto (42,742), encontramos os distritos com menor população; Lautém (59,787), Covalima (59,455) e Ainaro (59,175) representam distritos com um número de habitantes muito próximo. Existe, ainda, predomínio da população rural em todo o território, estando a grande mancha urbana em Díli, como já foi referido. Segundo a página online oficial do Governo de Timor-Leste, a população é católica, em larga maioria, existindo outras comunidades de menor dimensão, como a protestante e a muçulmana. O gráfico abaixo procura ilustrar a relação entre a população total e a sua divisão em população urbana e rural, de acordo com os dados disponíveis consultados:

Gráfico 1 - População rural e população urbana



Fonte: Education Management Information System (EMIS), 2013

As montanhas de Timor-Leste, imponentes e íngremes, isoladas e de acesso difícil, conferem significado ao verbo resistir, mostrando como a sua configuração parece ser indissociável da luta pela independência, constituindo-se como aliada na estratégia para sobreviver e iludir os militares indonésios, durante a ocupação. O

ponto mais alto é o Ramelau, com quase três mil metros (2972). As árvores de teca, de sândalo, os coqueiros e os eucaliptos constituem a vegetação que se encontra na ilha, cujas reservas petrolíferas constituem, simultaneamente, um fator de fortuna e de desdita, pela cobiça que suscitam, em particular, nos seus países vizinhos (CITI, 2017).

Os símbolos nacionais são a bandeira, o hino (“Pátria”) e o emblema nacional, cujo símbolo é o Belak⁵, sendo, na Ásia, o único país que tem como língua oficial o português, tendo sido também, até 1975, a única colónia de Portugal naquele continente, desde o séc. XVI, com a chegada dos primeiros missionários portugueses:

Historicamente, fomos, durante cinco séculos, a única colónia portuguesa da região e, durante um quarto de século, território ocupado pela Indonésia. (...). A história determinou a nossa diferença, a geografia confere-nos a condição de ponto de encontro e de relação. Tornámo-nos diferentes e, na diferença, encontramos a nossa identidade (...) (Alkatiri, 2006, p. 107, 108).

Até se constituir como país independente e livre, Timor-Leste conheceu um longo e difícil caminho, tendo sofrido, ao longo do sec. XX, invasões, massacres, torturas e mortes que dizimaram o povo que habitava aquele território⁶. Sofreu o colonialismo português, a invasão japonesa, durante a segunda guerra mundial, e, quando se preparava para se tornar independente do mais antigo colonizador e afirmar a sua independência, em 1975, foi invadido pela Indonésia, invasão que carregou e devastou a vida dos timorenses, durante os últimos vinte e quatro anos do séc. XX. E durante vários anos, a questão de Timor não parecia ocupar espaço significativo nas preocupações da comunidade internacional.

⁵ Belak é um objeto da cultura tradicional timorense; tem forma circular e representa o globo terrestre, o mundo em que se insere Timor-Leste.

⁶ Incluem-se aqui portugueses colocados em Timor, quer deportados, quer como militares, durante a ditadura do Estado Novo, também perseguidos, torturados e mortos durante a invasão japonesa.

Foi a partir do final da década de oitenta e do início da década de noventa do sec. XX que a situação se alterou. O massacre de Santa Cruz, em Díli, no dia 12 de novembro de 1991, a visita do Papa João Paulo II, em 1989, e a atribuição do Nobel da Paz a Ramos-Horta e ao bispo de Díli, Ximenes Belo, em 1996, constituíram marcos que transformaram a questão de Timor num assunto do mundo, trouxeram-na para a agenda mediática, para a vida das pessoas, no seu quotidiano.

A imprensa internacional, em quase todo o mundo, desempenhou um papel de muito relevo, praticando um jornalismo de causas, um jornalismo comprometido com os Direitos Humanos, com a liberdade dos povos e com o seu direito a escolher o caminho a seguir. Em Portugal, os jornalistas colocaram Timor no centro do seu olhar, fizeram da situação o assunto que estava na ordem do dia, e dela fizeram manchete quotidiana, assumindo-a como causa, que também era sua. Adelino Gomes, jornalista que acompanha a situação de Timor desde 1975, afirma, no prefácio que assina em livro sobre a causa de Timor e a importância da comunicação social para a sua visibilidade, que “Os media e os repórteres, no caso específico de Timor, agiram como defensores de uma causa [abrindo] uma janela por onde o mundo olhou” (Marques, 2006).

A diplomacia portuguesa prestou um contributo inestimável, desenvolvendo diligências em várias frentes, dentro e fora de Portugal, ancorada na comunidade internacional, designadamente na ONU (Gomes, 2010; Gouveia, 1992, Neves, 2000). As ações e esforços desenvolvidos conseguiram formar a convicção de que Portugal estava fora do conflito com a Indonésia, não se tratava de um conflito entre os dois países, mas, sim, um conflito entre a Indonésia e a comunidade internacional, cabendo, antes, a Portugal um papel de mediador. Esta era, então, a linha de Portugal e nela se inscrevia a orientação seguida pela Assembleia da República (AR), através da “Comissão Especial para Timor-Leste da Assembleia da República”, criada em 1986. Aquela comissão integrava deputados dos diferentes partidos políticos com assento na AR e era presidida por Adriano Moreira, deputado do partido do Centro Democrático Social (CDS).

A propósito desse assunto, mais de duas décadas depois, aquele deputado relembrava a tese defendida naquela época e que constituía a posição oficial assumida por Portugal:

(...) a Indonésia tem um conflito com a Comunidade Internacional, porque ocupou e integrou, cometendo um genocídio, um território que não pertencia à colonizadora Holanda (...); Portugal não tem um conflito com a Indonésia, atua em nome da ONU, à qual a Indonésia deve submeter-se. (...) foi o massacre de Santa Cruz que funcionou como detonador da opinião pública mundial, mas a ação portuguesa foi essencial para que essa opinião se formasse e manifestasse, dando apoio decisivo à libertação final de Timor (Moreira, 2009, pp. 281, 282).

É neste quadro que cresce a pressão internacional sobre a Indonésia. A queda do presidente Suharto, em 1998, com Habibí a assumir a presidência, contribuiu para abrir portas ao entendimento que viria a tornar possível o referendo, na sequência do acordo assinado, em 5 de maio de 1999, em Nova Iorque, na sede das Nações Unidas. Os “Acordos de Nova Iorque” representavam um compromisso entre Portugal e a Indonésia, constituindo o passaporte para um novo estatuto, para o futuro de Timor. Com aquele compromisso, terminariam mais de quatro séculos de colonialismo, de presença portuguesa, cessavam vinte e cinco anos de ocupação pela força, de domínio indonésio, e nascia a possibilidade de se definir um quadro de transição em Timor-Leste, permitindo que os timorenses escolhessem se aceitariam, ou não, uma “autonomia especial”, proposta pela Indonésia.

Os “Acordos de Nova Iorque” mostravam-se decisivos para a resolução da situação em Timor, na medida em que configuravam a possibilidade de garantir que os timorenses pudessem pronunciar-se, manifestando a sua vontade. A diplomacia portuguesa investia naqueles acordos todo o seu capital porque considerava fundamental manter a Indonésia vinculada à sua posição de janeiro de 1999, aquela que configurava a primeira manifestação de abertura, perante a questão de Timor, desde a ocupação do território pelo exército indonésio.

Dias antes da assinatura, a imprensa portuguesa testemunhava a importância que era atribuída ao acordo entre Portugal e a Indonésia:

A obtenção de um acordo em Nova Iorque é encarada como única forma de preservar o enquadramento das negociações definido desde o início deste ano, quando a Indonésia admitiu pela primeira vez a possibilidade de os timorenses se manifestarem sobre o seu próprio futuro. (...). É na assinatura desse documento que a diplomacia portuguesa joga tudo neste momento (Jornal Público, 18 de abril de 1999).

Portugal contava com o apoio das Nações Unidas neste processo e considerava que aqueles acordos satisfaziam os objetivos tidos como essenciais pela diplomacia portuguesa. Nesse texto, ficava estabelecido que a Indonésia reconhecia que o único meio de solucionar a questão de Timor residia no direito à autodeterminação do povo timorense; era atribuída às Nações Unidas a condução exclusiva de todo o processo do referendo e a Indonésia aceitava a presença permanente das Nações Unidas em Timor depois da realização do referendo. Por sua vez, as Nações Unidas pretendiam que ficasse acautelada a implicação, a participação ativa de Portugal na reconstrução do território timorense⁷.

É, então, no quadro referido que fica estabelecido submeter à votação dos timorenses a proposta da Indonésia, que defendia a “autonomia alargada”. A vontade dos timorenses seria expressa através de uma consulta, por voto secreto, livre, direto e universal. Foi conferida às Nações Unidas a responsabilidade exclusiva

⁷ O discurso do então Presidente da República, Jorge Sampaio, no dia 7 de maio de 1999 (data de conclusão do Acordo de Nova Iorque), é revelador do sinal que era necessário dar, do empenhamento de Portugal numa questão que se arrastava havia mais de duas décadas e da consciência de que haveria um longo caminho a percorrer: "Portugal está pronto a assumir todas as suas obrigações resultantes do acordo, antes e depois da consulta. Neste quadro, quero referir a nossa disponibilidade permanente para desempenhar todas as responsabilidades de Portugal como potência administrante. No caso de os timorenses escolherem o caminho da independência, Portugal está pronto para cooperar, no âmbito das Nações Unidas, na transição pacífica para a independência, em especial nos planos político-institucionais, administrativo e de segurança"(...).

pela condução e acompanhamento de todo o processo, de modo a garantir liberdade e imparcialidade em todos os momentos da consulta, desde a sua preparação até ao apuramento dos resultados.

Depois de vinte e quatro anos de ocupação indonésia, e de outros tantos de resistência e de luta em muitas frentes, o povo timorense é chamado, em referendo, a manifestar-se. O referendo foi realizado em 30 de agosto de 1999, com uma participação superior a 90%. Perto de 80%, dos timorenses, segundo os dados oficiais, pronunciou-se a favor da independência, rejeitando a autonomia proposta pela Indonésia, num ato que foi considerado uma elevada demonstração de cidadania, não só pela forte presença dos cidadãos, mas também pela tranquilidade com que decorreu a votação, apesar das condições que foi necessário suportar para exercer o direito ao voto, designadamente as longas horas de espera, sob sol e calor intenso. A expressividade e significado deste ato traduzem-se nos resultados conhecidos e amplamente publicados, revelando a força dos números:

(...) votaram 4446.953 dos 451.796 eleitores inscritos, isto é 98,9% dos eleitores. Apenas 7.985 votos (1,8%) foram considerados inválidos. Dos 438.968 votos válidos, 94.388, isto é, 21,5% foram a favor da autonomia e 34.580, 78,5%, foram a favor da independência (Magalhães, 2007, pp. 123, 134).

A massiva participação dos timorenses mostrou que o seu desejo de libertação, a sua vontade de terem um país livre e independente, não se deixou intimidar por todo o ambiente de medo e de insegurança criado durante o período que antecedeu o referendo, com ameaças e muitos crimes, durante a campanha e a pré-campanha para o referendo:

(...) o referendo de 30 de agosto passado confirmou amplamente aquilo que sempre pensara e previra, ou seja, que o povo timorense tinha plena consciência da sua individualidade histórica e cultural e desejava, por isso, ter em suas próprias mãos o seu destino (Thomaz, 2008, p. 349).

Apesar de a condução de todo o processo ter sido confiada às Nações Unidas, com a criação da UNAMET – Administração Transitória das Nações Unidas para Timor-Leste, para acompanhar as eleições e os resultados eleitorais, a segurança no território continuou a cargo da Indonésia. Portugal e as Nações Unidas não terão acautelado, assim, nos “Acordos de Nova Iorque”⁸ uma dimensão da máxima importância, como é a questão da segurança, sobretudo num cenário e contexto de forte conflito.

A votação, os locais para votar, a chegada das pessoas às secções de voto e as imagens de longas e serenas filas de pessoas que aguardavam a sua vez, junto aos locais de voto, foi notícia no mundo. No entanto, o clima de paz testemunhado pelo mundo, através da intensa cobertura pela imprensa internacional, terminou quase de imediato. Logo a seguir aos resultados, nos primeiros dias de setembro, as milícias favoráveis à integração na Indonésia desencadearam atos de violência extrema, incendiaram casas e edifícios, prenderam, torturaram e mataram pessoas, criando um cenário de barbárie e de destruição. Se o dia 5 de maio ficaria na história de Timor-Leste como o início de uma página que abria portas ao fim de uma ocupação pela força, o dia 5 de setembro de 1999 viria a ser o início de mais uma página da violência sem limites, causada pela força do ocupante derrotado, que não esperava, nem queria aceitar, uma clara opção pela independência.

O pesadelo, os massacres e o crime regressavam e tinham como protagonistas não só o exército indonésio, mas também as milícias pró-indonésias, entretanto organizadas e armadas pelos militares. O cenário complicou-se e agravou-se porque nas suas fileiras estavam também timorenses, assistindo-se, naquele momento, a uma guerra também entre timorenses. A situação criada poderá ter variadas hipóteses explicativas, mas, em Timor-Leste, é do conhecimento

⁸ In, Gabinete do Comissário para o Apoio à Transição em Timor-Leste (2001). *Relatório de Atividades de 2000 Programa Indicativo para 2001*. Lisboa: MNE. Disponível em http://www.comissario-timor.gov.pt/pdf/rel_actividades_00_prog_indicativo_01_ortugues_english.pdf. CATT – Comissário de Apoio para a Transição de Timor-Leste.

geral aquilo que os Padres Jesuítas João Felgueiras e José Martins⁹ apontam como causas para esta súbita e inesperada alteração:

(...) o povo vivia intimidado; durante longos meses, as milícias foram mentalizadas e enquadradas numa estrutura a qual não servia os interesses do povo, mas os planos de quem comandava; foram transformados numa máquina, deixando de ser livres; muitos dos seus chefes foram subornados, com grandes quantias de dinheiro; (...) recorreram ao uso de estupefacientes (Felgueiras, Martins, 2010, p. 193).

Na sequência do ambiente criado, do cenário de destruição que o mundo não poderia ignorar, é criada uma força internacional para assegurar o fim daquilo que viria a ficar conhecido como “setembro negro” e restaurar um clima de paz em Timor-Leste que pudesse conduzir ao cumprimento dos “Acordos de Nova Iorque” e da vontade popular expressa no referendo de 30 de agosto. Em 15 de setembro de 1999, as Nações Unidas conferem mandato a uma “força internacional para repor a ordem em Timor-Leste, a INTERFET”, cuja chegada ao território ocorre em 20 de setembro. Em 25 de outubro, as Nações Unidas aprovam a criação da UNTAET, chefiada pelo brasileiro Sérgio Vieira de Mello, cujos poderes o tornaram responsável por toda a administração. A manutenção da paz, a dimensão humanitária e a administração civil constituíam o tronco e os alicerces daquela Missão, que viria a cessar funções apenas em 2002, com a declaração da restauração da independência, apesar de o seu mandato inicial apontar 31 de janeiro como data prevista para finalizar.

⁹ Os padres jesuítas João Felgueiras e José Martins, em Timor-Leste há mais de quatro décadas, viveram e acompanharam *in loco* os processos políticos e as diversas conjunturas que se foram colocando aos timorenses, desde a época colonial até ao presente, passando pelo processo de descolonização com um curso atribulado e interrompido pela invasão indonésia, em 1975. Durante a ocupação indonésia, mantiveram-se em Timor; opondo-se ao genocídio e ao sofrimento infligido ao povo timorense, apoiaram a Resistência Timorense e aqueles que, no exterior, pressionavam o mundo e as Nações Unidas para a necessidade de colocar termo à destruição e à tragédia que, dia após dia, se adensava naquele território.

Em 31 de outubro de 1999, os últimos militares indonésios abandonam o território que haviam ocupado desde 1975, assunto de que nos ocuparemos nas páginas seguintes.

1.1.2. A ocupação indonésia

Em 7 de dezembro de 1975, o exército indonésio invadiu e ocupou Timor, durante os vinte e quatro anos subsequentes. A partir do porto de Díli, com barcos da marinha indonésia a bombardearem a capital, e com aviões que lançavam paraquedistas, ficando a cidade tomada por soldados indonésios, que mataram e torturaram os habitantes. Dias depois, em 22 de dezembro, o Conselho de Segurança da ONU condena a invasão de Timor-Leste e exige a retirada imediata do seu exército invasor.

A ocupação indonésia ocorreu no contexto da alteração do regime político em Portugal, com o 25 de Abril de 1974. As forças militares indonésias e os responsáveis políticos consideravam que as transformações geradas pelo MFA e o ambiente vivido em Portugal, com o processo de descolonização poderiam facilitar a anexação. Em julho de 1976, a Indonésia anexa Timor. A anexação não foi reconhecida por Portugal nem pelas Nações Unidas, por considerarem estas que Portugal continuava a ser a potência administrante do território e que os timorenses não tinham ainda exercido o seu direito à autodeterminação. (Teles, 1999, p. 382). A Indonésia considerava a anexação legítima porque afirmava que aquela havia acontecido por solicitação do povo timorense.

O argumento da Indonésia remetia para um documento assinado pela UDT e APODETI¹⁰, a pedido da Indonésia (Barbedo, 2007), no momento da guerra civil, em

¹⁰ APODETI é a sigla que corresponde a Associação Popular Democrática Timorense. De acordo com a informação disponível, a APODETI era uma força política que surgiu também na sequência do

inícios do ano de 1975, quando alguns dos seus apoiantes se refugiaram na Indonésia. Sob o pretexto de evitar uma guerra civil entre a UDT e a FRETILIN, de que daremos nota mais à frente, e temendo que as alterações em curso em Portugal favorecessem a entrega do poder à FRETILIN, a Indonésia anexou Timor. Impedir que a FRETILIN pudesse assumir o poder era um objetivo perseguido pelo governo indonésio, que se opunha desde sempre a esta possibilidade, por considerar que tal ocorrência poderia abrir caminho às influências do "bloco soviético" posição em linha, aliás, com a sua própria história recente e a realidade ideológica do momento.¹¹

De acordo com Barbedo de Magalhães, ao ocupar Timor, em 1975, o governo da Indonésia parece ter alterado a sua posição, relativamente ao que tinha revelado um ano antes, em julho de 1974, quando, através do seu Ministro dos Negócios Estrangeiros, fez saber a Ramos-Horta que aquele país não pretendia alargar o seu território e reconhecia o direito de Timor à independência. Depois de Suharto ter recebido apoio do Japão, do Irão, da Jugoslávia, do Canadá e dos Estados Unidos para a anexação de Timor, o presidente da Indonésia autorizou a anexação pela força. Uma vez mais, o território foi invadido e mais uma página de invasões foi acrescentada à sua longa história de colónia, de território ocupado e subjugado pelo invasor. Aquela que seria a última colónia portuguesa a ser devolvida, e cujo

processo de descolonização iniciado com o 25 de Abril em Portugal, mas tinha uma expressão de apoio popular significativamente mais reduzida do que a FRETILIN ou a UDT. O reduzido apoio adviria do peso que sobre aquele partido parece ter tido a desconfiança da população relativamente a alguns dirigentes, cuja ação era conotada com práticas de suborno, pela colaboração prestada à Indonésia e aos serviços secretos. A APODETI considerava que Portugal não se iria interessar por manter a ligação com Timor e que a independência não poderia acontecer porque a Indonésia não o iria permitir, por ser um país maior e mais forte. Com base nestes argumentos, defendia a integração com autonomia na Indonésia.

¹¹ O Partido Comunista (PC) teve um papel de relevo na luta pela independência da Indonésia, enquanto colónia holandesa, mas os desentendimentos com Sukarno, na fase final da sua presidência e a instabilidade criada em meados da década de 60 de séc. XX geraram uma situação de revolta e de mal-estar, com consequências profundas: "Um golpe comunista falhado, em Setembro de 1965, forneceu o pretexto: o Partido Comunista foi desmantelado, os seus membros mortos ou deportados aos milhares, meio milhão de chineses (...) foram massacrados e o Exército assumiu o poder sob a direção do general Suharto. A política atual do regime indonésio tem dois parâmetros: defesa da unidade nacional e anticomunismo" (Thomaz, 2008, p. 314)

processo sofreu de mais fragilidades, acabou por voltar à condição de colónia, mas da Indonésia, e pela força, ainda que tal estatuto nunca tivesse sido legitimado pela comunidade internacional, que continuou a reconhecer Portugal como potência administrante.

As particularidades do contexto de Timor, a sua situação geográfica, estratégica e política, colado a um “vizinho” forte, como era a Indonésia, a par das fragilidades políticas de Portugal, a seguir a 25 de Abril de 1974, designadamente no contexto do golpe de 28 de setembro de 1974, reforçado pelo 11 de março de 1975, parece terem constituído o húmus que a Indonésia esperava para poder ocupar Timor. E é assim que, “na hora eufórica em que outros povos passavam do colonialismo à independência, o povo de Timor se limitou a passar da dependência ao colonialismo” (Thomaz, 2008, p. 346).

1.1.3. Um território com um passado de colonizações

Timor-Leste tem um passado de colonização extenso, marcado pela singularidade de ter sido colónia do Japão, de Portugal e, por fim, da Indonésia. Cada um destes países assumiu uma presença diferenciada, seja nos seus propósitos, seja no *modus operandi*, no terreno ou na relação com os nativos:

A colonização portuguesa (séc. XVI) estabelece a transição para as colonizações europeias, de tipo moderno. Destas apresenta já o carácter político: trata-se de uma expansão orientada pelo Estado e que se traduz na implantação de uma soberania longínqua em certas áreas (Thomaz, 2008, p. 301).

Por seu lado, a invasão japonesa, durante a 2ª Guerra Mundial, segundo o mesmo autor, deixou marcas profundas em todo o território. Aquela invasão acabaria, assim, por constituir um momento muito conturbado da história de Timor, pelos massacres e torturas a que foram sujeitos timorenses e portugueses, ficando em ruínas aquele espaço, na sequência da ação das “(...) “colunas negras”, grupos

armados de nativos mais ou menos bandeados com os japoneses que, aproveitando a confusão, se dedicara à destruição, à pilhagem e ao assassinio dos seus rivais (Thomaz, 2008, p. 325).

A presença dos portugueses em Timor data do séc. XVI, com a chegada dos navios de Portugal, em 1515, com os mercadores que iam comprar sândalo para o venderem em Macau e em Malaca (Durand, 2009, 2010). No entanto, não se tratava de um contacto continuado e sistemático, o que leva Thomaz (2008) a afirmar que “Timor entrou na esfera da influência portuguesa de uma forma assaz insólita”:

No fim do século XVII, porém, os missionários dominicanos começaram a converter ao cristianismo alguns régulos – que ao batizarem-se se colocaram sob a suserania d’El-Rei de Portugal. Essa vassalagem (...) foi (...), em muitos casos uma maneira de escaparem quer à hegemonia de Celebes quer ao domínio holandês (p. 323).

É no séc. XVII que a presença portuguesa assume um carácter permanente, com a instalação do primeiro governador português, António Coelho Guerreiro, em Oecússi. Apenas no sec. XX, em 1942, quando as tropas nipónicas entraram na parte ocidental de Timor, a capital foi transferida para Díli, onde se mantém até aos dias de hoje. Durante o período colonial Timor-Leste era designado por “Timor Português”. Timor era uma colónia de natureza diversa das outras do continente africano, sem guerra ativa no terreno, sem movimentos de libertação estruturados e empenhados politicamente na luta contra o colonizador, pela conquista do seu direito à autodeterminação.

Timor ficava demasiado longe de Portugal e não parecia estar no centro das preocupações do governo da metrópole, cuja atuação era marcada pelo desconhecimento e abandono:

Timor é a última das províncias portuguesas: a última na ordem alfabética; a última na posição geográfica (...). Timor é apenas isso mesmo: a última das províncias portuguesas; um puro nome (Thomaz, 2008, p. 31).¹²

A distância geográfica de Portugal e o desconhecimento que sobre Timor reinava em Portugal contribuíram para o abandono da ilha e desinteresse pelo que lá se passava, transformando Díli em mais um lugar de desterro, embora diferente do que existia em África¹³, para o qual a ditadura do Estado Novo enviava políticos cujas vozes eram consideradas incómodas para o regime, o qual silenciava e afastava todos os que se lhe opunham. Para Timor, foram enviados portugueses incómodos ao regime de Salazar, mas cujo estatuto social e/ou económico os diferenciava. Nesse conjunto de cidadãos figuravam nomes cujas famílias viriam a ficar inscrita na história da democracia portuguesa, como o juiz José Nepomuceno Afonso dos Santos¹⁴ ou Carlos Cal Brandão, este último nascido em 1906, oriundo

¹² O texto original, intitulado “Timor como é”, foi publicado na revista “Observador”, n.º 110, 23 de março de 1973, e consta da coletânea “País dos Belos” (2008).

¹³ Entre 1936 e 1954, funcionava em Cabo Verde, a “Colónia Penal do Tarrafal”, mais conhecida por “Campo de concentração do Tarrafal”, lugar de desterro e de desumanidade para o qual eram enviados os antifascistas que se opunham ao regime ditatorial de António Oliveira Salazar, ali ficando isolados e sem direito a defesa. Por pressão da comunidade internacional, aquele campo de concentração foi encerrado, mas reabriu em 1961, com nova designação – “Campo de Trabalho de Chão Bom”, e esteve em funções durante os treze anos que durou a guerra colonial; foi encerrado em maio de 1974 e extinto em 1975, depois da descolonização encetada pela revolução de 25 de Abril de 1974. Em 2009, o governo de Cabo Verde fez desse “Campo de morte lenta”, a outra designação pela qual era conhecido, o Museu da Resistência, em homenagem, e em memória, dos que se opuseram e resistiram à guerra em Angola, Cabo Verde, Guiné.

¹⁴ Cf. Santos, J. A. (2015). O último dos colonos - Entre um e outro mar. Lisboa: Ed. Sextante, 2015. Narrativa de narrativas de uma vivência familiar e política, de um momento trágico na história de Timor, e de quem lá se encontrava, em 1942, quando da invasão japonesa, situações-limite que foram tecendo alicerces de relações significativas e quase perenes entre timorenses e portugueses. Esta é a história do juiz José Nepomuceno Afonso dos Santos e de parte da sua família, em Timor, depois de, em 1939, ter escolhido, para exercício da sua profissão, a comarca de Díli, entre as que lhe foram indicadas como disponíveis, tendo desembarcado no dia em que começou a II guerra mundial, na sequência da qual ocorreu a invasão de Timor (colónia de um aliado) pelos japoneses. “Entre novembro de 1942 e agosto de 1945, José Nepomuceno, Maria das Dores e Mariazinha escaparam por um qualquer milagre à sentença de morte por fome ou doença no campo de concentração de Liquiçá, onde se encontravam prisioneiros, num amontoado de 600 portugueses cercados por arame farpado e vigiados pelo cruel exército imperial japonês. (...) E, absurdo dos absurdos, o juiz, já de regresso à metrópole, em

de uma família republicana do Porto, intimamente ligada às causas da luta antifascista, contra a ditadura do Estado Novo.

Cal Brandão era vigiado pelo governo da ditadura de Oliveira Salazar e acabou por ser castigado e afastado do país, por motivos políticos. Sob a acusação de implicação “na tentativa revolucionária de 26 de agosto de 1931 e foi condenado à deportação para Cabo Verde e daí para Timor” (Loff & Ferreira, 2010)¹⁵. Aí, viveu e sofreu com os timorenses a invasão nipónica e as suas nefastas consequências:

Encontravam-se então em Timor algumas dezenas de portugueses metropolitanos que para aí haviam sido deportados por motivos políticos, vivendo livremente e recebendo do Estado um subsídio para a sua subsistência. Pertencentes a diversas profissões eram, pela sua preparação técnica e capacidade de trabalho, elementos muito apreciáveis para o desenvolvimento da terra. Colonos, artífices ou comerciantes, distinguiam-se pela sua atividade. Dentre eles, avultava a figura prestigiosa do Dr. Carlos Cal Brandão que exercia a profissão da advocacia em Díli, onde havia constituído família (Carvalho, 1972, p. 13).

Da sua permanência em Timor, das lutas que travou, e da relação quase familiar que estabeleceu com timorenses, perante as circunstâncias de barbárie que partilharam, Cal Brandão (1946) deixou testemunho escrito¹⁶. A invasão japonesa, durante a 2.ª Guerra Mundial, configura, em Timor, mais uma página trágica da sua história, marcada por situações de barbárie, de tortura e de dizimação, e constitui

1946, teria de responder a um processo disciplinar que lhe foi instaurado por “abandono de posto” (*Visão*, 27. 09. 2015). O livro é da autoria de um dos filhos, João Afonso dos Santos, com 87 e “revela um segredo familiar (e mesmo intrafamiliar) com sete décadas” (*Visão*, 27. 09. 2015). Aquele filho tinha permanecido na “metrópole”, com o seu outro irmão, o cantor e músico, José Afonso, que viria a ser uma figura nacional de relevo, pelo seu papel na luta contra a ditadura salazarista e pela sua intervenção na democracia conquistada com o 25 de abril.

¹⁵ Informação retirada da nota biográfica incluída na secção “Biografias”, da exposição intitulada “Resistência”, promovida pela Comissão Nacional para as Comemorações do Centenário da República (CNCCR) e comissariada por Teresa Siza e Manuel Loff, no âmbito das comemorações do centenário da República, em 2010. (Disponível em resistencia.centenariorepublica.pt/.../63. Consultado em 09 jan. 2015).

um momento de fortalecimento das relações e da proximidade entre os portugueses da ilha e os timorenses, pelas agruras que sofreram, assistindo à tortura e à morte uns dos outros. Nesse período, no “Timor Português”, foram torturados e mortos inúmeros timorenses e portugueses. Na “Metrópole”, António de Oliveira Salazar, cúmplice do Japão, e a pretexto da neutralidade que queria manter, apesar da devastação e do sofrimento, com perda de um elevado número de vidas, optou por silenciar e ignorar a tortura e os mortos, portugueses e timorenses, a barbárie em que se traduziu a invasão japonesa, em Timor (Cardoso, 2007).

A presença portuguesa de séculos, a vivência de situações dramáticas, a partilha de momentos-limite gera laços que, porventura, poderão ajudar a compreender uma relação de proximidade entre os dois povos, entre os colonizadores e os colonizados, que atravessa os tempos e, de algum modo, se mantém, ainda que adaptada aos tempos e às suas circunstâncias:

A vitória dos Aliados no fim da Guerra reforçou o prestígio dos Timorenses fiéis aos Portugueses e atribuiu pesadas responsabilidades àqueles que tinham colaborado com as atrocidades cometidas pelos japoneses (...). Assim, às razões por assim dizer «estruturais», que contribuíram para a manutenção dos laços de solidariedade criados pela colonização portuguesa, juntaram-se razões históricas (...), acontecimentos coletivos vividos em comum e que foram a base de uma memória comum (Mattoso, 2001, p. 8).

A relação que se poderá considerar peculiar e, em geral, de fácil convivência entre timorenses e portugueses não se limita aos acontecimentos referidos, aos anos mais próximos da sua história, ela tem raízes seculares que radicarão na forma como os portugueses entraram, e ficaram, em Timor, e se traduzem também nas

relações familiares, obtidas pelo casamento entre portugueses e timorenses, sobretudo mulheres, construindo núcleos familiares mistos¹⁷:

Será esta dimensão de aproximação, em lugar da conquista pela força, da apropriação, esta matriz inicial do relacionamento entre os dois povos, que parece marcar a relação entre timorenses e portugueses, ao longo dos tempos, e até hoje, podendo ajudar a compreender a não hostilidade dos timorenses, em geral, relativamente aos portugueses, apesar dos conflitos e das vicissitudes de uma ligação com séculos de história, com episódios de resistência ao poder colonial português, embora Thomaz considere que esses episódios ocorriam mais pela “inépcia política das autoridades portuguesas”, estando na sua “origem manobras dos holandeses, ansiosos por se assenhorem da nossa metade da ilha”¹⁸ (Thomaz, 2008, p. 323). Como afirma este autor, “a singularidade histórica da presença portuguesa na ilha não pode ser escamoteada, sob pena de se não lograr compreender muito da sua história” (Thomaz, 2008, p. 362). Na verdade, apesar de não se pretender veicular uma visão branda e adocicada do colonialismo português, até pelo atraso de séculos a que conduziu aquele território e aquele povo, não se poderá ignorar as peculiaridades da relação entre e os habitantes autóctones, e os portugueses que estavam em Timor.

A presença portuguesa em Timor parece ter sido marcada mais pela coabitação, pela gestão quase partilhada de um quotidiano cujo fechamento se acentuou durante a ditadura do Estado Novo, e cuja riqueza não abundava. Sobretudo, em Díli, o quotidiano terá sido gerido com os habitantes locais, conferindo-lhes responsabilidades no tecido social e administrativo do Estado. A

¹⁷ A construção de núcleos familiares, com filhos que resultam desses casamentos mistos constitui um traço revelador da natureza das interações entre timorenses e portugueses, na época, ao contrário do que acontecia nas outras colónias, cujos filhos, na maioria dos casos, resultavam de relações extramatrimoniais, cuja duração estava circunscrita ao período de permanência na guerra.

¹⁸ “A nossa metade da ilha” refere-se à parte oriental, conhecida também por timor português, durante o período colonial; a parte ocidental pertence à Indonésia e esteve sob domínio holandês enquanto aquele país foi colónia da Holanda.

configuração do funcionalismo público, cujo corpo de funcionários era significativamente constituído por timorenses, durante o período colonial, poderá considerar-se um indicador de convivência e de consideração entre as pessoas que habitavam aquele espaço. Não se assistia àquilo que se poderá considerar o apagamento, a desvalorização dos nativos¹⁹, parecendo, antes, assistir-se a práticas reveladoras de uma cultura de aproximação, de cooperação e de integração daqueles que eram os “naturais” habitantes da ilha:

Mesmo em pleno régimen colonial, sob o Estado Novo, a maior parte do funcionalismo era (...) timorense. Esse nítido predomínio do elemento local no funcionalismo, explica em certa medida, (...) que não houvesse grandes movimentos contra a presença portuguesa (...) (Thomaz, 2008, p. 368).

A proximidade entre os dois povos, as experiências e vivências comuns em situações de provação, como a invasão japonesa, a partilha de ideais políticos, designadamente entre aquela que era considerada a “elite timorense” e os deportados portugueses que assumiam a sua oposição ao Estado Novo e à sua política, aliadas a um quotidiano marcado pela coabitação pacífica, sem marcadas e visíveis manifestações de hostilidade e de oposição à presença portuguesa, no quotidiano recente²⁰, parecem corroborar a tese de que “a cultura portuguesa em

¹⁹ Esta não era a nomenclatura da época. A ditadura do Estado Novo produziu legislação, desde 1926, relativa aos povos das ex-colónias, aí designados por “indígenas”. O “Estatuto do indígena”, desde 1926 e com sucessivos diplomas de atualização, constitui um eloquente exemplo da supremacia e desconsideração com que eram tratados aqueles povos. Refira-se, a título de exemplo, o Decreto n.º 16:473, de 6 de fevereiro de 1929, cujo preâmbulo se considera revelador da atitude de superioridade do governo da Metrópole: “A governação ultramarina de Portugal obedeceu historicamente à norma cristã, humanitária e patriótica de manter e civilizar as populações indígenas do nosso vasto domínio colonial (...)” (p. 386, § 2). Durante décadas, vigorou em forma de lei esta diferenciação desvalorizadora, estabelecendo a divisão entre “indígenas”, “assimilados” e “brancos”. Eram “assimilados” aqueles que, sendo “indígenas”, se apropriaram daquilo que era designado como civilização, isto é, dentro dos padrões dos colonizadores). Apenas, na década de sessenta do séc. XX, é alterado o “Estatuto do indígena”, quando Adriano Moreira assume a tutela do Ministério do Ultramar.

²⁰ Referimo-nos ao quotidiano recente na medida em que não pretendemos dulcificar a relação entre portugueses e timorenses, cuja história regista um passado pouco pacífico, com disputas entre reinos, entre os liurais timorenses e os reis portugueses (cf. Thomaz, 2008).

Timor não foi imposta, mas proposta: proposta pelos missionários e não imposta pelos governadores nem pelos militares” (Thomaz, 2008, p. 364). Este panorama contribuiu para transformar Timor numa colónia singular, um caso atípico no momento da descolonização portuguesa, na sequência da revolução do 25 de abril de 1974.

1.1.4. Descolonização e declaração unilateral da independência

A descolonização com vista à independência de Timor-Leste, tal como a das ex-colónias africanas, é indissociável das “teorías de la descolonización, que surgieron como un fenómeno estructural dentro de un reajuste de los poderes hegemónicos regionales y mundiales, tras la Segunda Guerra Mundial” (Afanador & Garzón, 2010). A posição colonizadora de força dominante, assumida pelas potências europeias, na década de 50 do sec. XX, tornou insustentável a situação, designadamente o que era considerado o projeto europeu, com equilíbrio entre os países. Este ambiente incrementou na ONU a discussão do processo relativo ao direito à livre autodeterminação dos povos. É neste quadro que nos inícios da década de 60 do sec. XX, se assiste ao início do desenvolvimento de um processo de descolonização que atingiu o seu auge nos anos 70 (Afanador, 2010). Foi em meados desta década que se iniciou também o processo de descolonização em Portugal, na sequência do 25 de Abril de 1974. A descolonização constituía um dos pilares do MFA, responsável pela revolução, ou golpe de estado²¹, que ocorreu

²¹ Optou-se por recorrer às designações habitualmente utilizadas como referência à data histórica do 25 de abril de 1974. Por não ser este o âmbito e natureza do trabalho que nos propomos realizar, considera-se que não caberá aqui a discussão sobre cada uma das designações e a maior ou menor legitimidade ou adequação de cada uma delas. O que se pretende focar é a dimensão de transformação social, económica, política e cultural que afetou o país, a vários níveis e dimensões, fazendo cair uma ditadura que, além do clima de medo e de opressão dentro do país, alimentava uma guerra colonial condenada internacionalmente havia muito.

no dia 25 de Abril de 1974, e cujo programa assentava na concretização dos “três D’s”²²: “Democratizar, Descolonizar, Desenvolver”.

Foi naquele contexto que começaram a ser estabelecidos contactos entre Portugal e Timor, com vista à preparação de eleições que conduzissem à autodeterminação do povo timorense. No território, não existiam os movimentos políticos de libertação, como acontecia nas colónias africanas. Em Angola, Cabo Verde, Guiné, Moçambique e São Tomé e Príncipe existiam movimentos de libertação (MPLA, PAIGC, MLSTP e FRELIMO) e grassava a guerra pela independência, liderada pelos movimentos de libertação de cada um dos países. A pressão e a consciência política cresciam, relativamente à insustentabilidade da guerra que Portugal mantinha com as ex-colónias, havia treze anos, quando ocorreu o 25 de Abril de 1974. O mal-estar crescente, e cada vez mais audível, apesar do ambiente de censura e do isolamento em que Portugal vivia, atravessava os diferentes setores nacionais e internacionais, designadamente as Nações Unidas, e tornava imperativa e urgente a cessação da guerra colonial. É esse imperativo que se transforma num desígnio e emerge como uma das bandeiras do MFA, traduzido num dos “três D’s” (“descolonizar”) deste movimento de militares.

Foi no quadro traçado que ocorreu a descolonização, cujo processo relativamente a Timor acabaria por colocar ainda em mais evidência o desconhecimento de Portugal sobre aquela realidade geográfica, social, cultural e política, em particular, a qual exigia uma atitude diferente, relativamente aos processos desencadeados nas outras colónias. Às fragilidades inerentes a um processo revolucionário em curso, à necessidade de concretizar a descolonização, cuja preparação não parecia compatível com a urgência e falta de tempo que se impunha para responder à pressão da comunidade internacional, sobretudo no que

²² “Três D’s” era uma expressão corrente utilizada, em Portugal, a seguir ao 25 de abril, para designar os propósitos inscritos no programa *do Movimento das Forças Armadas*, cujo fundamento da atuação, no imediato, parecia assentar na necessidade de concretizar ações programáticas que os verbos “descolonizar, democratizar e desenvolver” encerravam.

se refere à guerra em África, porque “era aí que se estava em contacto direto com a guerra que veio a constituir o facto determinante que esteve na origem da contestação dos militares e até da sua consciencialização política” (Correia, 2000, p. 275), juntou-se o desconhecimento efetivo sobre a realidade e as circunstâncias daquela que era a colónia mais distante, quase isolada entre a Ásia e a Oceânia. Esta circunstância levou a tratar de modo igual aquilo que era diferente – Timor e as restantes colónias africanas.

Timor, distante da metrópole e isolado, era uma colónia, mas era também um território que não estava em guerra com o colonizador Portugal, apesar do conhecimento, partilhado por alguma elite, sobre a situação em África e sobre a iminência de uma alteração política. A situação de não guerra e a relação secular de convivência com Portugal constituem indicadores que se consideram relevantes para perspetivar Timor como um caso singular no processo de descolonização levado a cabo por Portugal, em 1974. Para Luís Thomaz, em texto escrito em logo no período imediato ao processo de descolonização, em 1976, a situação de Timor representava um caso de dimensões tão únicas quanto negativas, a ela associando as mortes e os conflitos que, entretanto, surgiram naquele território, quer entre os partidos recém-formados na sequência do processo de descolonização, quer entre os timorenses e o seu vizinho indonésio. O autor defende a tese de abandono da parte de Portugal, que, segundo o autor, não terá sabido interpretar a situação, os desejos da população e as condições de organização política, designadamente no se que se refere à inexistência organizada de partidos políticos que pudessem assumir a liderança do processo.

É a tese do abandono que o autor deixa ficar vincada, quer durante o período colonial, por durante séculos Portugal não se ter interessado pelo desenvolvimento, avários níveis, daquele território e da sua população, quer no momento da descolonização, defendendo aquele autor que, também naquele momento, Portugal deixou Timor entregue à sua sorte e às consequências que tal situação acarretava:

O caso de Timor é no conjunto da descolonização portuguesa, ao mesmo tempo o mais desconcertante e o mais dramático: o mais dramático pelo número de mortos (...) e pela situação em que colocou um povo que, apesar do abandono a que durante séculos, foi votado, desejava, na sua maioria, permanecer vinculado à soberania portuguesa; o mais desconcertante porque tudo se passou num território onde há vinte e poucos meses não havia qualquer força política organizada, nem, aparentemente qualquer desejo de a organizar (Thomaz, 2008, p. 319).²³

A descolonização constituía um desígnio comungado pelo MFA e os movimentos de libertação das ex-colónias, em África. Em Timor, no entanto, não existia no território qualquer movimento de libertação organizado, tornando-se prioritária a constituição de forças políticas que assumissem o processo de transição para a independência, o que explicará as condições e a urgência que caracterizou todo o processo:

Após o 25 de Abril, a constituição de partidos, estimulada pelo governo, processou-se a ritmo acelerado. No espaço de pouco mais de um mês apareceram três: a UDT, ASDT e finalmente a AITI (Associação para a Integração de Timor na Indonésia), chamada mais tarde APODETI (Thomaz, 2008, p. 331).

Deste modo, no processo de descolonização, considerando as especificidades do território designado como “Timor Português”, até ao 25 de Abril de 1974, é criada a “Comissão para a Autodeterminação de Timor”, por despacho do governador Alves Aldeia²⁴. Esta comissão destinava-se a propiciar esclarecimentos e providenciar mecanismos que pudessem conduzir à organização cívica, no sentido

²³ Excerto de texto publicado inicialmente na revista “Brotéria”, vol. 102, n.º 1, jan. 1976, sob o título “O drama de Timor”, e republicado, em 2008, na coletânea “País dos Belos”, edição de Instituto Português do Oriente/ Fundação Oriente.

²³ Cf. (1974), “Boletim Oficial de Timor”, n.º 21, Ano LXXV, Sábado, 25 de maio de 1974, CasaComum.org, Disponível em <http://www.casacomum.org/cc/>. Consultado em 5 nov. 2015.

²⁴ Cf. (1974), “Boletim Oficial de Timor”, n.º 21, Ano LXXV, Sábado, 25 de maio de 1974, CasaComum.org, Disponível em <http://www.casacomum.org/cc/>. Consultado em 5 nov. 2015.

de favorecer a construção das estruturas locais que assumissem o diálogo necessário para encontrar o caminho para a autodeterminação²⁵. É neste quadro que surgiram as primeiras forças políticas que haveriam de preparar as eleições para que o povo escolhesse a opção que entendesse.

Assistiu-se, então, à constituição de três organizações políticas: a UDT (União Democrática Timorense), a FRETILIN (Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente), que tinha começado por se designar ASDT (Associação Social Democrata Timorense), e a APODETI (Associação Popular Democrática de Timor). As duas primeiras com maior implantação e representatividade, dentro e fora de Timor; a terceira, com menor projeção, pela sua forte ligação à Indonésia. Cada uma destas forças representava grupos e famílias de diferentes proveniências sociais, políticas e religiosas da sociedade timorense e tinha visões distintas sobre o futuro do seu país. A UDT defendia um estágio intermédio de transição, durante alguns anos, com a colaboração de Portugal, até que Timor reunisse as condições para a sua independência, dado o atraso em que considerava encontrar-se o território. A FRETILIN pugnava pela independência imediata de Timor-Leste. A APODETI pretendia a integração na Indonésia. As posições das forças timorenses, criadas na efervescência da instauração da democracia em Portugal, na ausência de uma situação de guerra entre colonizador e colonizado, ao contrário do que acontecera em África, como já foi dito antes, não terão merecido uma atenção particular do novo governo de Portugal. O propósito era a descolonização imediata, a libertação do peso da guerra colonial, da condenação internacional que se arrastava havia anos, que era uma constante, uma mácula que o país tinha colada a si.

²⁵ O Dec. Lei n.º 203 / 74, de 15 de maio, da Junta de Salvação Nacional apresenta o programa, assim como a orgânica, do I Governo Provisório, depois do 25 de Abril de 1974. No ponto 7-b), é definida a “política ultramarina”, cujo texto refere a “instituição de um esquema destinado à consciencialização de todas as populações residentes nos respetivos territórios, para que, mediante um debate livre e franco, possam decidir o seu futuro no respeito pelo princípio da autodeterminação (...). (p. 626).

Foi a preocupação em romper com um passado colonialista e o desejo de criar condições que afastassem quaisquer possibilidades de colagem dos novos dirigentes a intenções neocolonialistas que contribuíram para que Portugal, logo após o 25 de abril, defendesse a independência imediata dos povos de todas as ex-colónias, não desejando arrastar qualquer vínculo, ainda que o processo pudesse ser menos preparado, padecer de fragilidades e contrariar, até, algumas pretensões e expectativas iniciais de forças políticas das ex-colónias, como era o caso da UDT, em Timor:

Portugal estava a dar os primeiros passos no seu processo de transição para um regime democrata. (...) Portugal estava cansado de ser condenado pela comunidade internacional pela sua política colonial. Os novos governantes portugueses não queriam ser considerados (...) colonialistas (...), não desejavam manter laços especiais com qualquer das suas ex-colónias, como a UDT desejava (Magalhães, 2007, p. 243).

Posteriormente, e na sequência da agitação política vivida em Portugal, imediatamente a seguir ao 25 de abril de 1974, a UDT chegou a defender a independência e uniu-se à FRETILIN. As duas forças constituíram-se em coligação, para um trabalho conjunto, tendo em vista a independência do país, como consta do “Comunicado Conjunto da Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente (FRETILIN) e da União Democrática Timorense (UDT)”. O texto do comunicado realça a necessidade de um trabalho conjunto para o “triunfo” e institui a coligação FRETILIN-UDT: “Considerando que só poderemos libertar-nos do colonialismo se unirmos todos os nossos esforços (...), a Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente (FRETILIN) e a União Democrática Timorense (UDT) acordam constituir uma coligação (...)”²⁶. Em 7 de maio de 1975, as duas forças, representadas pelos seus líderes, Xavier do Amaral (FRETILIN) e Lopes da Cruz

²⁶ Cf. Anexo 3 (Comunicado conjunto FRETILIN-UDT Coligação).

(UDT), assinam um comunicado conjunto, dirigido à “Comissão de Descolonização de Timor”. Nesse comunicado, a coligação assume-se como a “única interlocutora válida para as conversações com o governo português, com vista à Independência do povo de Timor-Leste”²⁷.

Em Timor, a união entre a FRETILIN e a UDT era considerada auspiciosa e um valor seguro para os desígnios nacionais, para a conquista de uma independência que conduzisse a um país unido, com marcas de evolução e de progresso, com a defesa da língua portuguesa e da colaboração com Portugal como garantia de um processo planeado e sem sobressaltos:

Esta coligação, que visava uma independência a médio prazo - falava-se, na altura, em cerca de oito anos - e que pretendia salvaguardar a língua portuguesa no território e laços especialmente estreitos de cooperação com Portugal, era um passo extremamente importante no sentido de uma progressiva marcha para a independência, num clima de moderação e de convergência nacional (Magalhães, 2004, p. 20).

No entanto, a coligação teve vida breve. Ainda no mês de maio, no dia 27, a UDT declara que “tomou a decisão firme e unilateral de pôr termo à Coligação estabelecida com a FRETILIN”. Poucos meses depois, em agosto, Timor-Leste foi palco de confrontos entre as duas forças. Em 11 de agosto de 1975, tiveram lugar os primeiros confrontos considerados graves, com a UDT a protagonizar “um golpe de «estado» para assumir a administração do território, apoiada pela PSP” e o seu comandante, coronel português Magiolo de Gouveia” (Felgueiras & Martins, 2010, p. 17). Depois do golpe da UDT, em 20 de agosto de 1975, a FRETILIN, com o apoio dos militares timorenses, concretiza o que foi designado como o “contragolpe” e assistiu-se a mais um conflito entre as duas forças, com derramamento de sangue, culminando numa guerra civil, ainda que de curta duração Os conflitos conduziram

²⁷ CF. Anexo 4 (Carta conjunta FRETILIN-UDT Comissão de Descolonização).

a uma substantiva divisão entre os timorenses e à fuga de muitos deles para a Austrália, outros para a Indonésia.

A estes acontecimentos e aos obstáculos criados para travar todo o processo, no caminho da autodeterminação e da independência, encetado por Portugal, não terá sido alheia a intervenção da Indonésia. Os boatos, os rumores, as especulações, o constante jogo duplo de intriga, traduzido em contactos separados com responsáveis das diferentes forças, e até com as autoridades portuguesas, para criar desconfiança, constituem a marca da Indonésia em todo o processo, de modo a criar a maior perturbação e retirar os dividendos políticos pretendidos. São diversos os testemunhos dessa faceta da atuação da Indonésia ao longo do processo, como esta passagem poderá ilustrar:

Em princípio de junho de 1974, a imprensa indonésia clamava que 1500 pessoas do enclave de Oe-cussi tinham atravessado a fronteira para o lado indonésio para escapar às ameaças da FRETILIN. De facto, o que tinha acontecido era exatamente o oposto. Tropas indonésias tinham entrado ilegalmente no enclave, provocando o pânico entre a população (Magalhães, 2007, p. 257).

A instabilidade que a Indonésia pudesse criar em Timor abriria caminho para concretizar as suas pretensões, sob o pretexto de auxílio a um vizinho em situação de crise, com confrontos internos de guerrilha, beneficiando da sua proximidade geográfica, assim como da distância que separava Timor de Portugal e do mundo, pelo contexto de considerável isolamento em que aquela ilha se encontrava, aproveitando, ainda, a Indonésia a instabilidade do “Processo Revolucionário em Curso” (PREC) que Portugal vivia. Com a revolução de 25 de abril de 1974, em Portugal, o processo de descolonização gerado, e em curso, e as vicissitudes inerentes às transformações decorrentes da saída de uma ditadura longa, de quarenta e oito anos, para a instauração da democracia, com as hesitações e as contradições das autoridades portuguesas, a Indonésia procurou tirar partido de toda a situação, capitalizando a seu favor as fragilidades, jogando na duplicidade de

posições, movendo as peças para instigar a confusão e o caos, de modo a encontrar legitimação para as suas pretensões de apropriação do território.

Para a Indonésia, constituía um imperativo afastar de Timor qualquer possibilidade de aproximação aos regimes e modelos comunistas, em particular dos seus vizinhos do sudeste asiático. Foi neste quadro que a Indonésia fez pressão e moveu todas as influências junto dos seus aliados e do seu exército para impedir, em Timor, a presença de forças e de líderes que considerasse de esquerda, de ideologia marxista, como era o caso de um grupo de líderes da formação inicial da FRETILIN (Cabral, 2008). A localização de Timor, os interesses económicos, a situação política em países próximos, como o Vietname e o Camboja, a par das fragilidades políticas de Portugal, já mencionadas, fez com que a Indonésia acompanhasse de muito perto, sempre preocupada com os seus interesses próprios, tudo o que acontecia no âmbito, e na sequência, da descolonização, designadamente a formação dos partidos políticos em Timor.

Timor e a Indonésia têm uma história marcada pela proximidade geográfica, por uma situação de fronteira terrestre que conduz a uma relação de vizinhança imediata entre as populações dos dois países, sendo Indonésia o país colado a Timor, é o seu vizinho mais próximo. Esta dimensão de vizinhança constituía um fator preponderante no interesse que a Indonésia foi manifestando por Timor, desde sempre, designadamente durante o Estado Novo, quando Timor era ainda uma colónia de Portugal. No entanto, António de Oliveira Salazar não cedeu às pretensões indonésias e não terá manifestado qualquer abertura para discutir o assunto. A descolonização e toda a situação em Portugal, criava “novas” expectativas à Indonésia, que não estava disposta a desistir dos seus intentos, como se veio a verificar. A continuada ingerência da Indonésia, através de incursões no território timorense, as pressões externas, a manipulação da opinião internacional, com notícias de conflitos que não existiam, levando Ramos Horta a trazer de “Darwin para Díli, muitos jornalistas para uma visita de 48 horas”, no sentido de poderem verificar localmente que, ao contrário do que era propalado, “a calma

tinha voltado não só a Díli, mas a praticamente todo o território” (Magalhães, 2007, p. 258).

As dificuldades originadas pela escassez de bens essenciais, de assistência médica, de proteção às crianças órfãs não impediram a FRETILIN de iniciar a instalação de uma administração do território sob a sua tutela. No contexto criado e perante as dificuldades que se adensavam, a FRETILIN, em setembro de 1975, apesar de afirmar a sua indisponibilidade para ceder a pressões externas e pretender que fossem os timorenses a tomar as suas próprias decisões, encetou diligências que poderão ser consideradas pedidos de ajuda. De acordo com Barbedo de Magalhães, algumas semanas depois dos confrontos, os responsáveis da FRETILIN i) solicitaram a Portugal que “regressasse e supervisionasse o processo de descolonização”, considerando, naquele momento, “Portugal como poder soberano”, ii) propuseram à Indonésia a constituição de uma “força de paz”, com “tropas timorenses e indonésias para patrulhar a fronteira”, iii) comprometeram-se com atitudes políticas de cooperação entre os povos da região e atitudes de abertura à entrada de capital estrangeiro (Magalhães, 2007, p. 269)²⁸.

Não obstante todos os apelos, o auxílio não chegou e a Indonésia manteve os seus ataques a Timor, com um aparelho militar apetrechado e superior ao da FRETILIN, forçando à retirada desta do combate e tentando silenciar, pelo uso da força das armas, a sua atuação invasiva. Constitui exemplo elucidativo dessa atuação o assassinato dos jornalistas internacionais que, em outubro de 1975, puderam testemunhar e recolher imagens do ataque a Batugadé, junto da fronteira da Indonésia, no distrito de Maliana; essas imagens comprometeriam a versão indonésia, que pretendia esconder a intervenção, do seu exército, fazendo crer que

²⁸ A administração portuguesa deslocou-se para a ilha de Ataúro, em 26 de agosto de 1975, na sequência do ambiente criado, da guerra civil provocada pelos confrontos entre a UDT e a FRETILIN. Barbedo de Magalhães (2007) considera que “o golpe da UDT (...) enfraqueceu a Administração Portuguesa”. (p. 257).

a responsabilidade do ataque seria de timorenses anticomunistas, que se opunham à FRETILIN:

(...) a conquista de Batugadé foi (...) o começo da invasão indonésia. Mas o assassinato dos jornalistas impediu que a imprensa internacional fizesse qualquer reportagem sobre isso, e, portanto, para o mundo, tal invasão «não existiu» (Magalhães, 2007, p. 271).

Naquela conjuntura, a FRETILIN, declara unilateralmente a independência, em 28 de novembro de 1975²⁹, da “República Democrática de Timor-Leste, Anticolonialista e Anti-imperialista”³⁰, por temer a iminência da invasão indonésia, na sequência da breve guerra civil com a UDT. O reconhecimento da proclamação da independência de Timor-Leste não viria a ser feito pela maioria dos países do mundo, incluindo Portugal, nem pelas Nações Unidas. Esta foi, de algum modo, a antecâmara do período de confronto entre timorenses e as forças indonésias, que, durante a noite do dia 7 de dezembro de 1975, ocuparam Díli, iniciando um longo período de dominação e de genocídio, o qual viria a terminar (quase) um quarto de século de sofrimento e destruição depois. Apenas em finais de 1999, depois do Referendo de 30 de agosto e de dias de violência protagonizados pelas milícias e forças pró-indonésias, seria dado o primeiro passo para conquistar a independência e nasceria o primeiro dia do resto da vida de um país livre e independente. Em 2002, no dia 20 de maio, seria proclamada a restauração da independência³¹, agora

²⁹ Na sequência do processo de descolonização levado a cabo por Portugal, a seguir ao 25 de abril de 1974, e depois de conturbados momentos, marcados por uma curta guerra civil travada entre a UDT e a FRETILIN, ocorreu a Proclamação Unilateral da Independência de Timor-Leste, pela FRETILIN, em 28 de novembro, numa situação de isolamento e sem qualquer resposta aos apelos de ajuda dirigidos ao exterior, numa tentativa entendida como pressão sobre Portugal e a comunidade internacional (Barbedo de Magalhães, 2007). Esta “proclamação “nunca viria a ser reconhecida pela comunidade internacional e, dias depois, em 7 de dezembro, Timor foi invadido pela Indonésia e permaneceu ocupado durante vinte e quatro anos.

³⁰ Cf Anexo 5 - Texto da Proclamação da Independência, em 28 de novembro de 1975.

³¹ Assumimos, aqui, a designação “restauração da independência”, na linha dos que consideram que a independência tinha sido já proclamada, em 28 de novembro de 1975, mas foi interrompida pela invasão indonésia. Na verdade, esta data reveste-se de grande significado em Timor-Leste,

reconhecida pelo mundo inteiro, como refere o "Preâmbulo" da versão anotada da CRDTL:

A independência de Timor-Leste, proclamada pela Frente Revolucionária do Timor-Leste Independente (FRETILIN), em 28 de novembro de 1975, vê-se internacionalmente reconhecida a 20 de maio de 2002, uma vez concretizada a libertação do povo timorense da colonização e da ocupação ilegal da Pátria Maubere por potências estrangeiras (Vasconcelos, 2011, p. 11).

Contudo, em 2002, era outro e muito diferente o panorama do território, eram bem distintas as circunstâncias que se colocavam à restauração da independência. A par da construção do novo país, impunha-se a reconstrução do país, desde as estruturas primárias ao desenho do edifício do Estado, desde a satisfação das necessidades mais básicas do ser humano até à instalação de condições mínimas para a vida coletiva em sociedade naquele que então se assumiu como o mais jovem país do sec. XXI.

Desse cenário de destruição e das circunstâncias de reedificação daquele território daremos nota no ponto seguinte deste estudo, focado na (re)construção a partir das cinzas, a partir do pó da violência e da destruição.

correspondendo a um dos feriados cujas cerimónias mais destaque merecem, com convidados internacionais e presença de todos os órgãos e estruturas nacionais e locais. Internamente, sabe-se que a designação também suscita divisões, nem sempre evidentes, situadas nas querelas partidárias. Ao longo do nosso texto, utilizaremos "restauração da independência" e "independência" como equivalentes, remetendo sempre para a data de 20 de maio de 2002.

1.2. Das cinzas pós-referendo à reconstrução do estado

1.2.1. O contexto pós conflito

Em 2002, no dia 20 de maio, quando Timor-Leste restaura a sua independência³², perante o seu povo e o mundo, dá início a um país

em que a maioria das infraestruturas foram destruídas, um país que não tinha instituições públicas estruturadas e sem memória institucional, com uma Administração pública inexistente e sem quadros formados. (...) em que a comunicação era dificultada pelo uso de várias línguas e dialetos (...) (Gusmão, 2006).³³

É este o ponto de partida que leva o mundo e as organizações internacionais a considerarem que “seja qual for o critério de análise, Timor Leste é um dos países menos desenvolvidos do mundo (PNUD, 2002, p. 11). A guerra que se instalou a seguir ao referendo de 30 de agosto de 1999 havia criado um cenário de destruição, com casas e edifícios reduzidos a pó e escombros, com o ar infestado, cujo odor a carne queimada testemunhava a morte e a chacina que se abateu sobre aquele povo e aquele território, estimando-se que “no período anterior e imediatamente após o referendo, foram mortas entre 1.000 a 2.000 pessoas (...)” (PNUD, 2002, p.

³² A CRDTL (2002), no *Preâmbulo*, convoca a independência proclamada em 1975, declarando que "A independência de Timor-Leste, proclamada pela Frente Revolucionária do Timor-Leste Independente (FRETILIN) em 28 de novembro de 1975, vê-se internacionalmente reconhecida a 20 de maio de 2002, uma vez concretizada a libertação do povo timorense da colonização e da ocupação ilegal da Pátria Maubere por potências estrangeiras". A versão anotada da CRDTL, numa das *Anotações* (nº 4) àquele texto remete para o contexto histórico que conduziu à consideração de uma "independência prévia" à proclamação de 20 de Maio de 2002, referindo que "A independência de Timor-Leste, porém, é um facto pré-constituente instituído pela “secular resistência do povo timorense” e proclamado a 28 de novembro de 1975 pela FRETILIN (Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente), em vésperas da ocupação militar indonésia, que veio subverter o processo de autodeterminação iniciado por Portugal, potência colonial dominante desde o princípio do século XVI, na sequência da revolução democrática de 5 de abril de 1974" (Vasconcelos, P. C.B. de [Coord] (2011). *Constituição Anotada da República Democrática de Timor-Leste*).

³³ Xanana Gusmão, num discurso escrito, de apresentação do livro *Timor-Leste, o Caminho do Desenvolvimento*, Mari Alkatiri, LIDEL, 2006), referindo os desafios que o I Governo Constitucional teve de enfrentar, considerando o estado do país.

13). Este foi o quadro que se ofereceu à UNTAET e a Sérgio Vieira de Melo, de nacionalidade brasileira, nomeado representante especial do Secretário-Geral das Nações Unidas. Após o referendo de 30 de agosto de 1999, Timor-Leste é alvo de ajuda internacional, enquadrado num cenário de pós-conflito, cuja missão incluía necessariamente a construção da democracia, a par de todas as dimensões que caracterizam um Estado de direito democrático:

Juntamente com a segurança, o Estado de direito, os direitos humanos e a governação, a democracia faz parte (...) do vocabulário essencial da construção da paz, e torna-se particularmente importante quando um novo Estado independente está a ser criado numa sociedade que não tem a experiência prévia de um regime democrático. (...) Sem democracia é difícil conseguir uma estabilidade política durável, a qual é o objetivo último de todos os projetos de construção da paz (Matsuno, 2014, p. 86).

Era, assim, necessário construir todas as traves mestras de um território que almejava a sua soberania e independência. Uma construção direcionada para a dimensão material, mas também para a arquitetura organizacional e administrativa que caracteriza e faz funcionar um Estado independente e autónomo, porque “as milícias apoiadas pelo exército destruíram, completa ou parcialmente, três quartos dos edifícios administrativos e outras infraestruturas. Também retiraram ou queimaram arquivos governamentais essenciais” (PNUD, 2002, p. 34; Brown, 2014).

A UNTAET foi estabelecida em Timor-Leste, na capital, em Díli, com a missão de criar as condições mínimas necessárias para restabelecer a vida da população e auxiliar a organizar o funcionamento das estruturas, no caminho da (re)construção do país para a independência. Era necessário desenhar a Constituição e organizar uma estrutura governativa para aquele espaço de tempo intermédio, até à independência. Para isso, “foram realizadas eleições para uma Assembleia Constituinte com 88 membros” (PNUD, 2002, p. 34), com a missão de produzirem a Constituição do país, cuja aprovação viria a ter lugar em março de 2002. Nesse período de transição, e na sequência das eleições para a Assembleia Constituinte, coube à UNTAET organizar um governo, todo ele chefiado por timorenses, e

composto por dez ministérios e quatro secretarias de Estado (PNUD, 2002, p. 34). A formação de quadros, a construção do edifício legislativo e a preparação de futuras estruturas governativas constituíam o desafio imediato para começar a construir um país, cujo povo “durante os longos anos de colonização e de ocupação (...) manteve um desejo insaciável de liberdade” (PNUD, 2002, p. 1). Foi neste contexto de preparação para a independência, na sequência das eleições para a Assembleia Constituinte, que foi constituída a Administração de Transição de Timor-Leste (ATT), cujo gabinete era constituído por ministros, vice-ministros e secretários de estado timorenses, num total de vinte e seis membros, com o administrador da UNTAET a chefiar o governo.

1.2.2. Cinzas, sonhos e sobrevivência: do pós-referendo à proclamação da restauração da independência

A participação ativa da população, desde o início, em todos os atos eleitorais para os quais foi chamada parece testemunhar a vontade de liberdade, de não desistir de um país livre. Nos dois primeiros momentos de votação, para a Assembleia Constituinte, em agosto de 2001, cuja missão residia na elaboração da Constituição da República, e para a presidência da República, em abril de 2002, a participação registou elevadas taxas, com 91%, para a Assembleia e 86%, nas eleições presidenciais (PNUD, 2002). A Constituição foi aprovada em março de 2002, dando início ao percurso que conduziu à proclamação da restauração da independência, em 20 de maio de 2002. A par da preparação da estrutura legislativa e administrativa, colocava-se a necessidade de preparar as pessoas para as funções na estrutura de um Estado livre e independente.

Os relatórios de organizações internacionais, como o PNUD (2001) ou o CATT (Portugal, 2000), dão conta dessa considerável fragilidade que atravessava Timor-Leste, que se traduzia na inexistência de quadros na administração pública. Durante a ocupação indonésia, os timorenses, em geral, não ocupavam lugares qualificados. Com a situação pós-referendo, os funcionários fugiram para a Indonésia e “Timor

Leste ficou sem os gestores mais qualificados, sem pessoas capazes de operar os serviços básicos, sem juízes e apenas com um polícia mais graduado (PNUD, 2002, p. 34). A necessidade de preparar os cidadãos, para a aquisição de novos conhecimentos, para o desenvolvimento de outras capacidades e para o uso de competências exigidas no quadro da constituição e da administração do Estado, configurava um desafio permanente:

The state arena was a new sphere for East Timorese and establishing viable government institutions has been important. "Building a new nation," however, is not the same as establishing the machinery of government, while the lack of state institutions does not equate with absence of political community (Brown, 2014).

O desafio de erguer um país a partir do caos constituía a essência para o caminho de um país novo, que precisava de apostar no desenvolvimento humano, nas suas múltiplas e complexas dimensões, como mola impulsadora para criar e fazer funcionar as estruturas administrativas, educativas, económicas, sociais, culturais e políticas. Da complexidade dos imperativos que o novo país enfrentava, logo no início do caminho, dá conta o relatório das Nações Unidas, quando, em 2002, traça o retrato do que foi realizado, durante o período transitório, e do muito ainda a fazer.

Estávamos perante uma tão urgente quão complexa teia de necessidades que conferia espessura e singularidade ao desafio do novo país, porque

o desafio de Timor Leste não é simplesmente melhorar as capacidades e o potencial dos indivíduos. A capacidade nacional (...) mistura as forças individuais num tecido nacional mais forte e mais resistente. (...) Timor Leste (...) terá também de criar as oportunidades e os incentivos para que as pessoas utilizem e aumentem essas capacidades. (...) O desenvolvimento humano em Timor Leste não se resume a "ser" medido num aumento do rendimento *per capita*: trata-se também de 'ser' (PNUD, 2002, p. 12).

Parte do desafio de desenvolvimento residia também na gestão da herança do passado colonial, designadamente, os cunhos deixados pelas presenças portuguesa e indonésia, presenças de longa duração, cujas marcas estavam inscritas nas estruturas, no *modus operandi*, nas atitudes, seja dos cidadãos, em geral, seja da administração pública, seja, ainda, da estrutura dirigente, parecendo consensual a diferença de atitude nos colonizadores, como se verifica quando se consulta relatórios das agências internacionais produzidos em território timorense no período pós-conflito. Num desses relatórios (PNUD, 2002), é referida a oposição entre a colonização portuguesa e a indonésia, afirmando que a primeira teria revelado uma atitude de articulação com as estruturas locais, sem grande preocupação de exercer o poder de forma evidente, enquanto “O governo indonésio (...) estava determinado a exercer uma disciplina muito mais rígida sobre todo o país. (...). Queria exercer o controlo centralizado por toda a Indonésia, incluindo Timor Leste” (p. 33).

Se uma considerável dimensão física do passado colonial, e da ocupação pela força, tinha sido destruída, permaneciam os reflexos da mentalidade e das ideologias que foram propagadas ao longo de décadas, e não poderiam desaparecer, nem no imediato, nem por decreto. Esta é também uma dimensão que, logo no início do processo, foi sinalizada e dela se encontra eco em relatórios de organizações e agências internacionais. A última presença colonial, a Indonésia, deixou marcas de alguns excessos na administração pública, particularmente, com a criação de um elevado número de postos de trabalho na função pública, procurando, assim, conquistar adeptos para o seu lado e esbater a oposição sentida na população, tendo conseguido, nessa época, transformar Timor-Leste na província indonésia que possuía mais funcionários públicos por habitante (PNUD, 2002, p. 34).

Era a estratégia de uso e de reforço do aparelho do Estado para calar a resistência à ocupação e políticas subjacentes, característica de regimes ditatoriais, inscrevia-se numa cultura que procurava criar a dependência dos cidadãos relativamente ao Estado, para o defender e legitimar, facilitando a corrupção,

desvalorizando a iniciativa individual, a autonomia, criando ambientes e atitudes de passividade e de aceitação das medidas e atitudes tomadas pelo governo, que estava no centro de todas as decisões e não permitia contestação. Da centralização e forte hierarquização do poder, da corrupção, da cultura de suborno, como hábito instituído e do quotidiano, como prática para obter melhores condições de vida, pelos baixos salários que auferiam, do peso do aparelho do Estado, pela existência de pesada burocracia, a qual conduzia à duplicação de funções, para satisfazer e/ou aliciar eventuais clientelas e/ou adversários, também se encontra eco no relatório do PNUD (2002), quando é traçado o quadro de heranças que os timorenses haveriam de transportar, e com as quais seria necessário lidar, como desafio a superar, na transição para a independência e para a construção do novo país.

Um país que afirmava desejar e necessitar da participação de todos, mas cujo povo tinha vivido as duas últimas décadas sob um regime que dissuadia os cidadãos de participarem, de contribuírem com as suas opiniões para a vida em sociedade, na medida em que o “sistema de administração indonésio desencorajava a participação popular e marginalizava formas tradicionais de tomada de decisão” (p. 34). As marcas enunciadas atravessam muitas dimensões da arquitetura de um Estado, e neste caso, de um novo Estado, e têm propensão a perpetuar-se no tempo, apesar da mudança, como se poderá constatar mais adiante. A sagacidade de olhar para o passado, como património individual e coletivo, simultaneamente, gerador de ajuda e de entrave ao desenvolvimento, constituía, e continuará a constituir, um dos maiores reptos colocados à classe dirigente, no sentido de olhar para Timor-Leste como "país real", uma realidade onde a utopia se constitui como desafio, onde os sonhos se realizam e trazem a realidade desejada (Alkatiri, 2006)³⁴.

³⁴ Mari Alkatiri foi o 1.º primeiro-ministro de Timor-Leste independente, em resultado das primeiras eleições legislativas, em 2002, tendo o seu mandato sido interrompido, em 2006, na sequência da crise (“crise de 2006”), com uma manifestação em abril, durante dezanove dias, em Díli, nas imediações do Palácio do Governo. Aquela manifestação terá sido desencadeada por parte da

Era uma classe dirigente, com um património de luta e de guerrilha muito significativo, mas sem experiência de liderança em tempo de paz e de construção de um novo Estado. Tornava-se necessário aprender tudo para lançar os alicerces desse “país real”, independente e livre, porque se impunha preparar o futuro, participar, interagir e decidir, gerir a diversidade, mantendo a unidade. A existência de “governos transitórios”, com a colaboração da UNTAET, tinha como objetivo preparar as estruturas e os quadros dirigentes, dada a inexperiência e a escassez de quadros, constituindo a experiência no primeiro governo de transição, liderado pela UNTAET, composto por quatro timorenses e quatro internacionais, "a primeira vez na história em que líderes timorenses participaram, como parceiros iguais, na governação do seu país" (Jornal da UNTAET, 2000)³⁵.

Aqueles foram governos da fase de transição, desde 2000 até à proclamação da restauração da independência, em maio de 2002, funcionando em regime de "coabitação", com representantes da UNTAET e dirigentes timorenses. As pastas e responsabilidades eram partilhadas entre as duas partes, assumindo pastas diferenciadas cada uma delas. Durante esse governo, o I Governo de Transição, com a UNTAET, Mari Alkatiri assumiu a pasta dos “Assuntos Económicos”; no II Governo de Transição, o último da fase de "coabitação", foi ele quem assumiu a chefia do governo. Foi também Alkatiri quem chefiou o I Governo Constitucional, na sequência da restauração da independência, entre 2002 e 2006, tendo cessado funções na sequência da “crise de 2006”.

E é daquele responsável o retrato do país cuja chefia assumiu em 2002, na sequência das primeiras eleições livres em Timor-Leste:

hierarquia da igreja católica, a pretexto da não obrigatoriedade da disciplina de Religião e Moral, preconizada pelo novo currículo do então “Ensino Primário”.

³⁵ Os timorenses que fizeram parte desse governo, além de Mari Alkatiri (“Assuntos Económicos”), foram Ana Pessoa (“Administração Interna”), João Carrascalão (“Infraestruturas”) e o Pe. Filomeno Jacob (“Assuntos Sociais”). Nesta última pasta, estava inserida a educação (Jornal da UNTAET, 2000).

Timor-Leste é um país pequeno e pouco populoso. Mas (...) não deixa de ser o ponto onde se tocam dois oceanos e se relacionam dois continentes. Historicamente, fomos, durante cinco séculos, a única colónia portuguesa da região e, durante um quarto de século, território ocupado pela Indonésia. (...) A história determinou a nossa diferença, a geografia confere-nos a condição de ponto de encontro e de relação. Tornámo-nos diferentes e, na diferença, encontrámos a nossa identidade (...) (Alkatiri, 2006, p. 107, 108).

Estamos perante o país que conquistou o apoio da comunidade internacional e chegou à independência e soberania, à custa de muito sofrimento, de muitas vidas³⁶, e que parece pretender da diferença a sua força, afirmando-se como lugar estratégico no panorama internacional. A citação apresentada, além de revelar a visão de um alto responsável antes e depois da independência, surge atravessada pela dimensão da resistência, assumindo a sua história, mas para dela tirar partido, impondo-se ao mundo pela sua identidade. Identidade feita de contrastes, e, porventura, de contradições, no quotidiano onde a vida pulsa a várias velocidades, onde o ontem e o hoje quase se sobrepõem e justapõem, um país que opta pela diferença, e nela se encontra, para se afirmar e construir o seu caminho.

1.2.3. Prioridades e opções na construção do país: a educação e as línguas oficiais

A construção do hoje que se impunha, e impõe, a Timor-Leste, perspetivando o futuro do novo país independente coloca desafios nas diversas áreas para conquistar o

³⁶ A narrativa de sofrimento e de provação está visível, por exemplo, no monumento à memória que constitui do Arquivo e Museu da Resistência (AMRT), criado em 2005, e inaugurado em 20 de maio de 2012, no 10º aniversário da independência. A exposição permanente elucida e testemunha, perante o nosso olhar, as condições em que, durante quase um quarto de século, um povo, a cada dia mais reduzido, lutou, pelos seus poucos meios, contra o exército poderoso do seu vizinho indonésio, fazendo da resistência a sua forma maior de luta. Disponível em <http://www.amrtimor.org/>.

desenvolvimento humano pretendido, e no qual os novos dirigentes declaram assentar os desígnios das políticas que vão desenhando.

No quadro traçado, a educação surge como um dos pilares de qualquer estado democrático e constitui a base de sustentação de uma sociedade comprometida com o futuro, com o bem-estar das suas populações, em suma, com os Direitos Humanos na sua plenitude. É considerado consensual que é a aposta no conhecimento, na formação dos indivíduos, que conduz a sociedades mais plurais, mais capazes de lidarem com situações novas e de resolverem problemas. O peso da invasão indonésia, com as marcas que deixou, tornava ainda mais aguda a necessidade de construir um caminho que restituísse a liberdade, a identidade, individual e coletiva, devolvendo a autonomia aos timorenses. Aquele foi um povo que, apesar das atrocidades que enfrentou, foi encontrando as mais peculiares e inesperadas estratégias para iludir o inimigo e ver restituída a sua independência e a sua liberdade. A esse propósito Rui Feijó ressalta aquilo que designa como “estratégia de resistência”, quando apresenta traços da luta e da tenacidade daquele povo que lutou e resistiu para vencer:

A sociedade timorense enfrentou problemas de magnitude incalculável: uma invasão militar que, nos primeiros quatro anos, terá sido responsável pelo desaparecimento de cerca de duzentos mil cidadãos (numa população de cerca de setecentos mil); uma invasão administrativa que (...) trazia consigo uma religião – muçulmana – que apenas conseguia uma fraquíssima adesão no território. Enfrentaram os timorenses este problema com uma estratégia de resistência – aproveitando todas as pequenas liberdades para recusar a assimilação que lhes era imposta e para continuar a afirmar a sua autonomia (Feijó, 2008, pp. 165, 166).

Timor-Leste, no início da sua caminhada para a reconstrução de um país novo, democrático e independente, tinha na educação um dos seus maiores desafios e um dos maiores obstáculos. Se, por um lado, urgia investir na formação das pessoas para assegurar o funcionamento das estruturas básicas e prosseguir a construção de um estado-nação, por outro, lutava-se com a dificuldade de encontrar recursos humanos e materiais para concretizar esse desiderato, essa urgência, porque a

destruição pós-referendo, em setembro de 1999, agravou toda a fragilidade inerente a um país que saía de um passado colonial e ensaiava a construção do seu próprio destino. Na sequência desses acontecimentos, estima-se que perto de “80% das escolas primárias foram total ou parcialmente destruídas (...). Nessa altura, muitos professores partiram, incluindo a maioria dos que ensinavam nas escolas secundárias” (PNUD, 2002, p. 15). Neste mesmo relatório, relativo ao período de transição, entre 2000 e 2002, é traçado um quadro que mostra a debilidade em que se encontrava a educação e permitia antever o longo caminho que se desenhava para Timor, cujos padrões educacionais se situavam “entre os mais baixos do mundo”:

A taxa de alfabetização é de apenas 43% e existe um fosso notório entre as áreas urbanas, onde essa taxa é de 82%, e as áreas rurais, onde é de 37%. O analfabetismo impede a população de Timor Leste de expandir as suas capacidades humanas (...), (...) impede também o desenvolvimento global da nação, pois a literacia e a numeracia básicas são a chave para o aumento da produtividade do trabalho (p. 50).

Se a alfabetização se impunha como imperativo iniludível, outros desafios não menos complexos se colocavam na área da educação. A par da reconstrução dos edifícios físicos, uma outra se desenhava, pela necessidade de conceber e construir o edifício jurídico e normativo do Ministério da Educação, designadamente, a produção de legislação, a elaboração de currículos, o desenho da formação de professores. O significado e o peso destas dimensões encerram um desafio substantivo, mas essa tarefa assume maior envergadura por ser atravessada pelo desafio linguístico, inerente a um país com mais de quinze línguas locais, duas línguas oficiais – o português e o tétum, o *bahasa* indonésio generalizado, do tempo da ocupação indonésia, e a presença do inglês.

A questão linguística, e nela a opção pelo português como língua oficial, a par do tétum, surgiu como desafio no início da construção do novo país e haveria de permanecer porque a língua tem um peso e constitui um capital simbólico que lhe

conferem a maior relevância, tornando-a alvo de disputas entre forças políticas nacionais e internacionais no mercado linguístico (Calvet, 2013). Da estratégia da Indonésia fez parte o investimento na língua, pela imposição e pela força, generalizando o idioma e obrigando ao uso do indonésio na escola e na sociedade, nos usos do cotidiano. O governo indonésio parece, assim, ter equacionado e optado por contrapor ao sofrimento infligido a aposta na educação. Essa estratégia foi visível na construção de escolas, sobretudo secundárias, em número deficitário em todo o território de Timor-Leste, ainda que sem grandes equipamentos, e na contratação de um número significativo de indonésios para ensinar nas escolas timorenses. A Indonésia revelava, assim, a consciência de que a fixação e a propagação da língua indonésia não aconteceria sem a escola e sem professores que a ensinassem. A escola configura o lugar impulsionador para a expansão da língua indonésia, para que o seu uso fosse generalizado e instrumento do cotidiano. Para conseguir este propósito, enviou para Timor pessoas que pudessem ensinar em indonésio, deixando de lado, no imediato, as qualificações e a preparação de quem ensinava porque o que importava era que todos falassem indonésio – e a escola era o lugar da generalização, instrumento para reforçar os resultados obtidos pela imposição da língua no contexto social, nas interações verbais que percorrem e atravessam o cotidiano.

Com o objetivo da “educação primária” universal, foram construídas escolas primárias na generalidade das regiões, distritos e subdistritos do país. De acordo com o relatório do PNUD (2002), existia uma escola do ensino primário na quase totalidade dos povoados, ainda que fossem edifícios considerados básicos, que apenas albergavam as crianças, sem condições materiais, pedagógicas e humanas.

A inexistência de condições nas escolas, antes referidas, passava não só pela falta de equipamentos e de materiais de apoio, como pela escassa preparação dos professores, cujos reflexos se manifestavam na falta de qualidade do ensino e na impreparação dos alunos que, apesar de frequentarem a escola, não possuíam ferramentas que os qualificassem:

(...) o governo de Jakarta tentou utilizar a educação para 'indonesiar' o povo de Timor Leste e recrutou pessoal em toda a Indonésia que pudesse ensinar em Indonésio. Apesar de muitos timorenses se terem tornado professores, muitos deles não foram, nos seus estudos, além do quarto ano. Como ganhavam muito pouco, tinham de executar outros trabalhos para sobreviver. Em resultado disto, os níveis de educação eram baixos e os professores estavam frequentemente ausentes (PNUD, 2002).

Se a Indonésia parece ter conseguido o seu propósito de criar escolas em todo o território, o mesmo não se poderá dizer relativamente à universalização do ensino primário. No entanto, e de acordo com o relatório do PNUD, se esta dinâmica de abrangência parece ter propiciado um maior e mais significativo número de crianças matriculadas, a escassez de meios e de materiais nas escolas, a par da reduzida preparação dos professores, que se traduzia num ensino de fraca qualidade, não estimulava a frequência da escola pelas crianças, nem a família considerava essa frequência um real valor acrescentado. Apesar da determinação da Indonésia em concretizar as suas intenções para os primeiros anos de escolaridade, os números traduziam um afastamento significativo da escola, revelando que aquela era frequentada apenas por pouco mais de um terço das crianças em idade escolar (PNUD, 2002).

A universalização do ensino primário levada a cabo pela Indonésia pretendia, antes de mais, perseguir o seu grande objetivo de formatar e tornar indonésios o povo e o território, designando este último como a sua 27ª província. Para isso, promoveu e concretizou o uso generalizado de uma só língua – bahasa – e fez da escola o motor para transformar e fabricar o que poderemos designar por “mentalidade indonésia em Timor” (Feijó, 2008). Na escola, era praticado um ensino transmissivo, debitando conhecimentos sobre a Indonésia, como sendo o país a que os alunos pertenciam, tentando formatar, pela exposição constante e pela memorização, o pensamento e a ação das crianças e jovens, para crescerem como cidadãos indonésios, com origem em Timor. O envio em massa de professores indonésios para o território timorense constituiu um dos eixos da

estratégia concertada para robustecer a imposição da língua, a par da difusão dos meios de comunicação, em particular, rádio e televisão, e da ocupação da larga maioria dos lugares na administração pública por funcionários provenientes da Indonésia.

Era a política de rasura da memória coletiva e individual, fazendo tábua rasa da identidade de um povo com séculos de história, com tradições e culturas próprias, colocando os timorenses perante

(...) uma língua nova – bahasa indonésia – imposta como língua de cultura; um governo que pretendia, pelas forças combinadas do extermínio, da conversão e da imposição de quadros de referência comuns às restantes partes da constelação indonésia, promover a assimilação e apagar as marcas distintivas deste povo (Feijó, 2008, p 165).

Ainda que as colonizações portuguesa e indonésia tivessem assumido contornos distintos e as marcas deixadas na população possam ser consideradas de natureza diferente, possuem um traço comum, traduzido na frágil preparação e escolarização da população autóctone. Ainda que possa ser considerado que a escassez de investimento na escolarização radica em razões de natureza diferente, que vão desde factos como a distância geográfica (muito longe de Portugal, junto à Indonésia) até aos objetivos, passando pelas atitudes, meios e formas de entrada naquele território. Como refere Luís Filipe Thomaz (2008), existem algumas marcas daquilo que foram os procedimentos na área da educação durante a época da colonização portuguesa, não investindo na escolarização das pessoas, na criação de escolas e na formação, desvalorizando a educação e o conhecimento para aqueles que não pertenciam às elites, como era característico do Estado Novo.

Aquela situação, como traço contínuo na vida da população que habitava aquele espaço territorial colonizado, de algum modo, poderá contribuir ajudar a compreender e a clarificar o atraso na educação que se tem vindo a refletir ao longo dos tempos, e também no presente:

O ensino primário oficial só em 1915 (o ano do quarto centenário da chegada dos Portugueses a Timor...) começou a ser organizado (...). O ensino secundário só tem existência oficial desde 1952 (...). O número de alunos matriculados no ensino primário elementar tem crescido rapidamente: em 1971-1972 (...) eram 30 674, 28% das 112 062 crianças (...) em idade escolar; em 1971-1972 eram já 36 500 – 32% do total; no corrente ano [1973], são 57 000, o que corresponde a uma taxa de escolarização de cerca de 51% (Thomaz, 2008, pp. 45, 46).

Os números antes indicados revelavam, em 1973³⁷, que "Nos últimos tempos, o governo tem dado atenção prioritária aos sectores da educação e da Saúde. (...)" (Thomaz, 2008, p. 45), embora a taxa de escolarização fosse de 51%, e apenas naquele ano, o ensino primário tenha começado em 1915 e o ensino secundário existisse apenas desde 1952. Estes dados permitem confirmar o abandono a que eram votados os timorenses pelo governo do Estado Novo, não se investindo no desenvolvimento da população, designadamente no acesso à educação, o que gerava insatisfação interna.

Foi essa insatisfação, de resto, que colocou a educação como prioridade nas primeiras ações que o MFA, através dos militares que estavam em Timor-Leste, pretendeu levar a cabo no período de transição, durante o processo da descolonização, em 1975. Ao governador Coronel Lemos Pires coube promover as condições para a descolonização do ensino em Timor-Leste. Para tal, nomeou um "grupo de trabalho, constituído por timorenses e portugueses, para traçar "as linhas mestras para o ensino de transição em Timor, [que] elabore programas e prepare os quadros timorenses", por considerar que "a atual estrutura do ensino em Timor, desde a escola primária até ao ensino secundário, não é de forma alguma adequada às necessidades do povo timorense", clarificando, no entanto, que este seria um trabalho que não se sobreporia à vontade e às decisões dos timorenses;

³⁷ Data da primeira publicação do texto mencionado.

considerava-se que “é ao povo de Timor que compete escolher as futuras fórmulas do ensino,” cabendo ao grupo nomeado fornecer elementos que “facilitem essa escolha e que, simultaneamente, sirvam de transição do ensino colonialista para um verdadeiro ensino timorense” (Magalhães, 2004, p. 19)³⁸.

Se, por um lado, a herança colonial tinha deixado um panorama que colocava Timor perante a necessidade de investir na educação para elevar a formação das pessoas e desenvolver o país nas suas diferentes dimensões, por outro, a destruição causada pela guerra instalada no período pós-referendo colocou a educação como imperativo de primeira ordem para reconstruir o país e criar um estado independente, num cenário de pós-conflito, instituindo-a como eixo prioritário. Das cinzas, foi necessário erguer as traves do edifício que iria sustentar o funcionamento do sistema educativo, com o foco no desenvolvimento humano, na capacitação e na definição de caminhos, capazes de responder aos desafios e às necessidades de um país de dimensão reduzida, mas de diversidade substantiva.

No quadro traçado, com elevadas taxas de analfabetismo, superiores a 40% na população adulta, uma população pouco qualificada, dado que durante a ocupação indonésia, as posições e funções na administração pública, assim como as de carácter mais técnico e especializado, foram ocupadas por cidadãos indonésios, designadamente no setor da educação, cujos professores eram maioritariamente não timorenses, sobretudo no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, com taxas a rondar os 90%, de acordo com dados de relatórios das Nações Unidas,

³⁸ Estas informações constam de uma brochura, intitulada “Descolonização do ensino em Timor”, de Barbedo de Magalhães, publicada em 2004, com o apoio da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT). Barbedo de Magalhães, que tinha sido enviado, em 1974, como alferes, para Timor, foi um dos elementos do grupo então nomeado para a preparação da descolonização do ensino em Timor e viveu na primeira pessoa o período de transição, no quadro do processo de descolonização. A brochura mencionada constitui o produto daquele grupo de trabalho, cuja ação foi interrompida pelos acontecimentos que culminaram com a invasão da Indonésia, em dezembro de 1975. Por dificuldades orçamentais, e de conjuntura política, não foi possível publicar o texto na época; no entanto, pelo testemunho histórico que configura, assim como pela atualidade de propostas apresentadas, foi considerada pertinente a sua publicação, no âmbito de um projeto da FCT, levado a cabo pelo autor.

relativos àquele período, os recursos humanos constituíam-se como a maior dificuldade e o maior desafio, no quadro da reconstrução para a restauração da independência. Em 2001, era este o cenário:

57 percent of the adult population had little or no schooling, 23 percent had only primary education, 18 percent had a secondary education, and 1.4 percent had a higher education. People in the poorest two quintiles were the least likely to attend school and, even among better-off groups, enrollment rates did not reach 100 percent (World Bank, 2004, p. XVII).

Fazer o sistema educativo funcionar, desde o início, era a prioridade, mas, em simultâneo, havia que delinear caminhos e tomar opções para o futuro, a par das decisões sobre a construção das infraestruturas necessárias. Apesar da escassez de instalações e de recursos, parecia consensual a necessidade de fazer funcionar as escolas, receber as crianças e jovens, contribuir ativamente para a sua formação, com o que existia, onde pudesse acontecer, mas havia também que projetar o futuro, no sentido da capacitação, do desenvolvimento individual e coletivo. No imediato, colocava-se o desafio de escolher a língua de ensino e os materiais a utilizar e promover a preparação linguística, científica e pedagógica dos professores. Num país com dezasseis línguas nacionais³⁹, todas línguas orais, incluindo o tétum, sem normatização⁴⁰, com os mais jovens alfabetizados em bahasa indonésia, os mais velhos e os líderes da Resistência Timorense a quererem resgatar o português, que conheciam e que o ocupante indonésio tinha proibido, com uma presença anglo-saxónica visível, protagonizada pela vizinha Austrália, assim como pelas

³⁹ Este número pode variar em função das fontes consultadas, entre 15 (Hull, 2000) e 32. Segue-se aqui a proposta de Geoffrey Hull, linguista e investigador australiano que, desde os anos 90 do século XX, estuda as línguas de Timor-Leste e colabora com o Instituto Nacional de Linguística.

⁴⁰ Apenas em 2004, surgiu a 1ª versão da uniformização da grafia do tétum, da responsabilidade do Instituto Nacional de Linguística (INL), mas aquela foi alvo de contestação, designadamente, pela igreja católica, e, na prática, não avançou, decorrendo alguns anos até o processo ser considerado concluído.

organizações das Nações Unidas, que viam com agrado a opção pelo inglês, era previsível que o processo para a tomada de decisões não fosse fácil.

Foram experimentadas tensões em várias frentes, a começar pela questão da escolha da língua oficial, porventura, a questão mais sensível porque atravessava todas as outras, porque a escolha da língua oficial, para lá do significado e simbolismo de que se revestia, comportava uma dificuldade acrescida de complexidade, como é permanentemente sublinhado nos relatórios das Nações Unidas, desde o primeiro momento, naquele contexto de extrema pobreza, de acentuado atraso, sem preparação, marcado pela urgência em todas as dimensões e com uma diversidade significativa de línguas em todo o território. Nesses relatórios, a diversidade linguística é repetidamente assumida como característica intrínseca ao novo país, invocando também, e necessariamente, argumentos de natureza económica inerentes à gestão da complexidade da situação, dados os custos estimados para preparar linguisticamente os timorenses.

Os timorenses falam mais de 30 línguas ou dialetos. O Inquérito às Famílias de 2001 concluiu que 82% da população fala Tétum, enquanto que 42% sabe falar indonésio. Somente 5% fala Português, enquanto que 2% fala Inglês. A Constituição declara que as línguas oficiais são o Tétum e o Português, enquanto que as línguas de trabalho adicionais serão o Indonésio e o Inglês. Este ambiente de utilização de quatro línguas apresenta um desafio muito dispendioso (PNUD, 2002, p. 3).

Como adiante veremos, com mais detalhe, a decisão sobre a(s) língua(s), sobre a língua do país, colocou-se como mais uma emergência complexa e premente. A diversidade linguística, e o que ela acarretava, constituía uma faceta intrínseca à identidade do país, mas tão intrínseca quanto obstáculo para erguer e fazer funcionar o novo Estado. Naquele contexto, as prioridades, as opções e decisões ocorriam em contexto de tensão, geravam tensões, e por elas eram, e são, atravessadas. A língua constituiu, e constitui, o exemplo mais eloquente.

Assim, foi num caminho de escombros, de tensões, de parcerias, de cooperação, de interesses vários, de necessidades múltiplas, de prioridades e de

emergências sucessivas que se foram tomando opções, estabelecendo prioridades, aceitando e construindo parcerias, com as agências internacionais, em geral, e com Portugal, em particular. Este último assumiu naquele momento o estatuto de principal país doador, no quadro da cooperação internacional com Timor-Leste, o que fez com que Portugal passasse de (ex)colonizador a parceiro de cooperação. No ponto seguinte, daremos conta do papel de Portugal no que se refere à independência de Timor-Leste.

1.3. Portugal: de colonizador a parceiro de cooperação

Portugal tinha assumido um papel de relevo para a libertação, mas com o processo de restauração da independência, esse papel não só não perdia relevo, como assumia outros contornos e responsabilidade acrescida. A presença de Portugal e dos portugueses passou a ser, de novo, uma constante e uma marca, mas num outro tempo, com uma outra vontade, com um estatuto, clara e institucionalmente, diferente. Portugal foi o colonizador, mas estava, naquele momento, pós-referendo e pós-conflito, inserido na comunidade internacional, como os demais parceiros que se disponibilizaram para a cooperação internacional, após os conflitos de 1999. O processo e as decisões entretanto tomadas, designadamente a opção pela Língua Portuguesa, transformaram Portugal num parceiro de cooperação privilegiado, no quadro da Ajuda Pública ao Desenvolvimento (APD):

As prioridades sectoriais para a APD Portuguesa são baseadas na posição particular de Portugal em relação à língua e sistemas legais dos parceiros, o que leva a intervenções concentradas nos seguintes sectores: a) Educação, como parte do apoio ao desenvolvimento sustentável e luta contra a pobreza; b) Governação, democracia e participação (IPAD, 2011, p. 4).

No conjunto dos países doadores, Portugal assumiu preponderância na Educação, em virtude da língua que partilha com Timor-Leste. No quadro da

cooperação internacional, e em particular da Ajuda Pública ao Desenvolvimento (APD), Portugal foi, desde 1999, e durante a primeira década do séc. XXI, o maior doador de Timor-Leste, repartindo-se a sua intervenção por vários setores, como a educação, a saúde, a justiça, a administração pública, a agricultura, a comunicação social, sendo a educação o setor que recebia a maior fatia do orçamento atribuído ao país (Mesquita, 2000). Esta intervenção foi coordenada pelos organismos da Cooperação Portuguesa, na dependência do Ministério dos Negócios Estrangeiros, designadamente, o Instituto da Cooperação Portuguesa (ICP), o Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD) e o Camões – Instituto da Cooperação e da Língua (ICL).

A opção pela língua portuguesa como língua cooficial colocava, assim, Portugal como um parceiro de cooperação distinto dos demais, com tarefas e responsabilidades acrescidas. Aquela opção, segundo alguns autores, ter-se-á fundado também nos laços históricos entre os dois povos, constituindo prova, para alguns investigadores (Hull, 2001), de que “o povo de Timor-Leste (...) valoriza o português como elemento essencial e inalienável da sua identidade nacional”, mas também uma opção que traduzia a expectativa de ser mantida a relação entre o tétum e o português, que “coexistiram num relacionamento mutuamente benéfico”, com o português a desempenhar o papel de “suporte natural do tétum no seu desenvolvimento” (pp. 87, 88). Aquele terá sido um fator considerado decisivo no caminho do reforço da identidade do novo país, marcando a diferença, pela língua escolhida, naquele espaço geográfico, procurando proteger-se de eventual assimilação pelos seus vizinhos.

A educação tem ocupado um lugar de maior relevo, mas a cooperação com Timor-Leste também tem abrangido a justiça, a administração pública, a segurança e as finanças. Na sua qualidade de maior fatia da intervenção portuguesa, a educação tem constituído a fatia mais significativa dessa ajuda em Timor-Leste,

particularmente até 2011⁴¹, quer pelo número de recursos humanos disponibilizados, designadamente professores, quer pelo número de complexos e estruturas habitacionais, quer, ainda pelos montantes envolvidos. Entre 2011-2015, com base em dados disponibilizados pelo Camões-ICL, a média do valor concedido por Portugal ao setor da Educação aproxima-se dos 10 milhões de euros (9.745.358)⁴². O apoio de Portugal tem implicado esforço financeiro significativo ao longo dos anos, mesmo quando Portugal passou pela situação de crise e de intervenção da “troika”, entre 2011 e 2015. De acordo com dados disponíveis, a assistência de Portugal a Timor-Leste chegou aos 470 milhões de euros nos primeiros dez anos. Em 2000, o relatório do Programa de Intervenção e Cooperação (PIC) dava conta que, para ajudar a reconstrução e funcionamento do sistema educativo, Portugal tinha enviado material didático em grande quantidade, embora a parte mais substantiva fosse constituída por manuais escolares muito diversos e de épocas diferentes.

Além do material de apoio, tinha concretizado a atualização da formação em língua portuguesa de duas centenas de professores timorenses, cem no distrito de Díli e cem em Baucau (a capital e o segundo maior distrito), tinha organizado um programa para ensino do português como língua estrangeira, destinado a jovens que frequentavam a universidade e a licenciados, tendo enviado cento e cinquenta professores para o ensino da língua portuguesa, em todos os treze distritos, a trinta mil alunos do 7.º ao 12.º ano de escolaridade. Este movimento poderá ser considerado o embrião daquele que viria a ser o “Projeto de Reintrodução da Língua Portuguesa” (PRLP), sediado na embaixada de Portugal em Díli, e cuja responsabilidade de coordenação, entre 2002 e 2006, foi atribuída a quem ocupava as funções de Adido para a Cooperação. O apoio ao sistema educativo traduzia-se,

⁴¹ A partir de 2012, a responsabilidade por projetos no âmbito da formação de professores e do ensino direto na educação Pré-Escolar e no 1º CEB, passou a ser partilhado por Portugal e Timor-Leste.

⁴² Disponível em http://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao/Timor-leste_APD_2011-2015_quadros_site_CICL_dist_setorial_da_APD.pdf

assim, em realizações várias e diferenciadas, desde a recolha e distribuição de materiais, até ao apoio jurídico, passando pela gestão dos recursos humanos e materiais, pela formação dos alunos e dos professores. Por se considerar elucidativa, quer pelas necessidades que evidencia, entre 1999-2000, quer pelos montantes envolvidos, num total três milhões dez mil e setecentos contos, apresenta-se, de forma sumária, a informação incluída no “Programa Indicativo da Cooperação para 2001”, sob a responsabilidade do Gabinete do Comissário para o Apoio à Transição em Timor-Leste.

No quadro a seguir, retirado de documentos do então criado Gabinete de Apoio à Transição de Timor-Leste (GATTL), são apresentadas as atividades e os custos atribuídos, no sentido de se obter uma visão genérica do que tem sido o apoio de Portugal na área da educação, desde o início do processo, ainda na fase de rescaldo dos conflitos do pós-referendo. Apoio esse que passou por diferentes áreas, desde o apoio jurídico até à formação profissional, passando pelo envio de materiais escolares, apoio ao ensino da língua portuguesa nas escolas. Esse auxílio traduziu-se no envio de professores portugueses para o ensino do português nas escolas dos diferentes distritos aos alunos do sétimo ao décimo segundo ano de escolaridade, apoiando também os professores dessas escolas numa fatia mais reduzida do seu horário; registou-se também o apoio ao ensino de outras áreas curriculares não linguísticas, também em todo o país; foi enviado um grupo de professores portugueses de instituições do ensino superior portuguesas para formação de professores timorenses; foram atribuídas bolsas de estudo para estudantes timorenses poderem fazer a sua formação académica em Portugal; ocorreu ainda o apoio à reestruturação do ensino superior, designadamente a organização e o funcionamento da universidade nacional, a UNTL, também expressivamente danificada durante os confrontos no período a seguir ao Referendo de 1999. São os dados atrás referidos que são apresentados de forma organizada no quadro seguinte.

Quadro 1 – Apoio ao Sistema Educativo e ao Ensino da Língua Portuguesa 2000 -2002.

Objetivo	Atividade	Custos
Organização do Sistema Educativo e Funcionamento do Sistema de Administração Educativa	Elaboração de uma lei quadro e demais legislação para o sistema educativo, apoio às estruturas de administração educativa e formação de quadros.	110 000
Ensino da língua portuguesa	150 professores de português, espalhados pelos 13 distritos, para os 7.º a 12.º anos de escolaridade, (...) apoio pedagógico aos professores timorenses (...).	1008000
	Português como língua estrangeira: 30 professores para o ensino do português como língua estrangeira a grupos populacionais prioritários; jovens, funcionários públicos, organizações locais para o desenvolvimento.	110000
Ensino de outras disciplinas técnicas	30 professores para o ensino de disciplinas	200 000
	Formação contínua de professores timorenses: 2 professores para o ensino primário	4000
Materiais Escolares	Apoio à elaboração de materiais escolares próprios, continuação de fornecimento dos manuais utilizados (...), gramáticas e dicionários.	200 000
Apoio à reestruturação do ensino superior	Reabertura dos cursos de engenharia (...), agropecuária e florestal, economia e gestão de empresas e formação de professores (...), na Universidade de Díli	600 000
Bolsas de estudo: Ensino Superior	(...)apoio à continuação de estudos para jovens timorenses, incluindo 500 bolseiros em Portugal	604 000
	Bolsas a atribuir a residentes em Portugal: 85 já concedidas (...) e 40 bolsas a conceder (...)	104 000
Ensino Secundário	26 bolsas já atribuídas em 2000	18 200
Formação profissional	Apoio à criação de centros de formação profissional em Timor-Leste (...).	52 500
TOTAL		3.010.700

Fonte: Programa Indicativo da Cooperação para 2001, Gabinete do Comissário para o Apoio à Transição em Timor-Leste (GAATTL).

Dada a natureza do contexto e as circunstâncias de destruição em que se encontrava o país, o alojamento escasseava e a Cooperação Portuguesa promoveu a construção de dezasseis residências para os professores portugueses, formando um bairro fechado, restrito aos professores da cooperação portuguesa, em terreno

cedido pela diocese, em Díli, no bairro de Vila Verde; mais tarde, em 2002, foi construído, também em terreno cedido pela diocese, um outro bairro em Díli, no centro da cidade⁴³, para alojar os professores portugueses do ensino superior, enquadrados no programa de cooperação entre a Fundação das Universidades Portuguesas (FUP) e a UNTL, em terreno também cedido pela diocese⁴⁴. Nos restantes distritos, teve lugar a recuperação de casas, com capacidade para acolher seis professores, no mínimo. Nos distritos fora de Díli, de um modo geral, as casas tinham, sobretudo no início, condições muito inferiores às de Díli, designadamente no que se refere ao abastecimento de água e instalações sanitárias. De acordo com a informação disponível, apenas nesse ano de 2003 este assunto se colocou como uma questão, de facto, e foi encarada pela cooperação portuguesa como um problema a resolver, tendo sido tomadas algumas medidas, no sentido de dotar as casas de infraestruturas básicas e de garantir condições, também básicas, de privacidade, como a atribuição de quartos individuais, em habitações coletivas, com um horizonte temporal mínimo de um ano.

Sem prejuízo de análises posteriores, e sem pretender aqui uma análise da atuação da cooperação Portuguesa em Timor-Leste, parece adequado referir-se que, a exemplo do que se terá passado com a atuação com as ex-colónias em África, a intervenção portuguesa, incluindo as centenas de cooperantes no início do processo, foi marcadamente emocional, reforçada, ainda por toda a tragédia do

⁴³ O bairro era composto por seis casas, com alojamento para cinco pessoas em cada uma. Uma dessas casas foi atribuída aos formadores portugueses que se deslocavam a Timor-Leste, pelo Instituto de Emprego e Formação de Portugal (IEFP), no quadro da cooperação portuguesa.

⁴⁴ Este bairro, que se situava ao lado do atual Hotel Timor, já não existe porque foi demolido em 2014, na sequência da exigência da diocese, que exerceu o seu direito a reaver o terreno, para projetos seus. Em 2012, Portugal entregou os bairros e transferiu para o Ministério da Educação de Timor-Leste (METL) a responsabilidade pela sua manutenção. Nesse mesmo ano teve início o 1.º projeto de formação inicial e contínua de professores bipartido, tutelado pelo METL e pela cooperação portuguesa, através do Camões-Instituto da Cooperação e da Língua, e os bairros alojariam parte dos professores portugueses, os que lecionavam em Díli. Assim aconteceu até 2013, mas em 2014, alguns dos professores foram alojados no bairro de Vila Verde e aos restantes foi atribuído um subsídio de 500 USD para alojamento na cidade. Com a transferência de tutela, teve início o movimento da diocese que conduziria à entrega e desmantelamento do bairro.

povo timorense, e da qual em 1999, a comunicação social nos tornou testemunhas e desencadeou em muitos a vontade de se tornarem protagonistas da reconstrução do novo país. No caso de África, nos anos oitenta do sec. XX, eram, de um modo geral, os laços afetivos dos portugueses com a África que tinham conhecido, em diferentes situações, a paixão pelo continente africano, que alimentavam a intervenção portuguesa; em Timor-Leste, apesar da experiência em África, ou por causa dela, poderemos dizer que a intervenção da Cooperação Portuguesa transpôs, grosso modo, a atuação desenvolvida em África. Isto significa que, também em Timor-Leste predominou a dimensão mais assistencialista, constatando-se que Portugal continuava a praticar uma política de ajuda e de intervenção externas que "(...) não era necessariamente implementada com base na experiência e conhecimento especializado e profissional que normalmente caracteriza os sistemas de ajuda (...) (Nascimento, 2015, p. 102).

Como antes mencionamos, não é nosso propósito, nem se enquadra nos objetivos centrais do nosso trabalho, fazer a história da Cooperação Portuguesa em Timor-Leste, nem proceder à análise da sua intervenção na generalidade. No entanto, e na linha do que já foi anunciado, julgou-se oportuno dar sinal de algumas das fragilidades apontadas à Cooperação Portuguesa em território timorense, sem escamotear a sua importância, designadamente na Educação. Na verdade, a fragilidade de articulação entre as estruturas de cooperação no território, e entre estas e as autoridades timorenses, a par das fragilidades ao nível do conhecimento e da experiência constituem também entraves e colocam obstáculos no setor da educação, a começar pela não valorização de resultados obtidos, como veremos mais à frente. Na sequência do que temos vindo a referir, tem sido notória a cooperação de Portugal na área da Educação, com projetos de considerável envergadura, construídos em torno da Língua Portuguesa, do currículo e da formação de professores, desde o início da construção do país; contudo, ao longo dos anos, sobretudo a partir da "Crise de 2006", outros parceiros e doadores têm procurado desenvolver projetos naquele setor. No ponto seguinte, daremos nota

daquele que se tem vindo a instalar com contributos vários, dentro e fora do país. Referimo-nos à "Eskola Foun".

1.4. Outras parcerias e acordos de cooperação internacional

Fazer da educação o eixo prioritário, num contexto de carências a todos os títulos, onde tudo falta e tudo se torna urgente fazer, com uma presença forte de organizações internacionais, desde as Nações Unidas até aos países doadores, passando pelas Organizações Não Governamentais (ONG), merece consenso muito alargado e propiciou movimentos tão diversos quanto contraditórios, ainda que sob a capa do bem comum, que constitui a promoção da educação. Constituem exemplos dessas agências o Banco Mundial, a UNICEF a CARE⁴⁵ International, PNUD, AUSAID⁴⁶. O contributo das organizações internacionais assumiu, desde o início do processo de construção da independência, um papel substantivo, representando Timor-Leste um caso particular no que se refere ao volume da participação da ajuda internacional. Este avultado financiamento não se limitou à educação, estendeu-se às diferentes áreas, situando-se na ordem dos 80% a verba proveniente dos doadores internacionais para o orçamento do Estado do primeiro Governo, depois da independência (Silva & Simião, 2007). Com múltiplos e diferentes interesses, de ordem económica, social e política, ainda que esta última represente o interdito e se queira fazer crer que o único objetivo é a ajuda humanitária, como se esta não fosse também ela uma atitude política, como se a política não fosse uma atividade inerente à ação humana, ao ato de existir e de fazer opções, como se pronunciar a palavra "política" fosse, afinal, uma atividade subversiva e politicamente incorreta, com objetivos de atuação que se inscrevem na sua própria natureza, as diferentes

⁴⁵ CARE International é uma organização composta por catorze membros que trabalham conjuntamente para erradicar a pobreza do mundo.

⁴⁶ Sigla para "Australia's Aid Program".

organizações internacionais sempre foram pródigas em propostas e ofertas importadas de outros contextos, e (quase) prontas para aplicar na realidade timorense, tão diversa quão complexa, tão frequentada quão desconhecida, ainda. Se este não constitui um caso que apenas ocorra em Timor-Leste e seja, de algum modo, um traço da atuação da ajuda internacional, em situações similares, também não se poderá deixar de referir o lado positivo da intervenção daquelas organizações, designadamente, a preocupação com as crianças e a sua proteção, o seu direito à educação, o apoio e construção de alguns edifícios, como escolas, centros de saúde, hospitais, além da introdução de boas práticas em diferentes setores.

É neste quadro de emergência e de escassez de recursos que as autoridades timorenses sempre se mostraram muito recetivas a colaborações e parcerias internacionais, designadamente, no âmbito da educação, cujas frentes de atuação são múltiplas e cujos processos são, por natureza, lentos, apesar da urgência. O desejo de obra feita, de ver o país reconstruído, de exhibir resultados e conquistar apoios, no país e no exterior, consoante as intenções e propósitos dos dirigentes políticos em cada momento, têm conduzido a uma atitude de aceitação quase indiferenciada, porque a míngua não permite a recusa, perante necessidades tão vastas quão diversas.

A educação tem estado no centro da intervenção das agências internacionais assim como dos países doadores, que com Timor-Leste cooperam. Além de Portugal, outros países, como o Brasil, Cuba, Nova Zelândia, Austrália, têm vindo a intervir, como parceiros de cooperação, na educação, quer no ensino básico e secundário, quer no ensino superior, de que é exemplo, consensualmente considerado positivo, a formação de médicos em Cuba e a constituição da Faculdade de Medicina na UNTL. Apesar da coincidência no tempo e no espaço, as diferentes cooperações com presença no país, em geral, não articulam a sua intervenção, não sendo visível um esforço estruturado de coordenação das várias ofertas de cooperação, também no âmbito da educação, assistindo-se à multiplicidade de ofertas, que, por vezes, se duplicam e sobrepõem, legitimando, de

algum modo, as considerações do ME, num documento de trabalho, de 2013,⁴⁷ quando se afirmava que “a cooperação internacional está pouco alinhada com as necessidades e prioridades do setor da educação; (...) existe uma proliferação descoordenada de programas de formação de professores nas escolas (...); há pouca ou nenhuma coordenação e controlo do trabalho realizado (...)”.

A atuação no terreno das diferentes cooperações traduz dificuldades protagonizadas pela ajuda internacional, na medida em que cada cooperação presente pretendia aplicar modelos dos seus países, criando um clima mais de tensão do que de coordenação para a ajuda à construção do novo Estado, levando a que alguns autores considerem esse ambiente potenciador de resultados menos conseguidos, sobretudo quando se compara o esforço pecuniário despendido e o desenvolvimento conseguido:

Por trás do palco em que se encenava o espetáculo da modernização tecnicamente eficaz e politicamente asséptica, todo um cotidiano de tensões e disputas marcava as práticas dos cooperantes em busca da aplicação de seus modelos, práticas e cujas consequências eram, inevitavelmente, cheias de imponderáveis (Silva, 2007, p. 13).

⁴⁷ Em 31 de janeiro de 2013, o ME levou a cabo a iniciativa que designou por “1.º Diálogo Ação Conjunta para a Educação em Timor-Leste – ACETL”, em Díli, cujo tema geral anunciava “Partilha de experiências e reforçar compromisso para ACETL na melhoria da qualidade da educação”, mas cuja essência transparecia do que era designado como “subtema” – “As diferenças na qualidade da educação entre escolas privadas e públicas”. Junto com a “Agenda” (programa), existia uma “Nota introdutória”, de contextualização e de justificação da iniciativa, na qual se invocava a necessidade de coordenação entre os diferentes parceiros na área da educação. No entanto, o conteúdo do encontro, além das intervenções institucionais do ME e do Primeiro-ministro, foi dirigido para questões de carreira docente e de gestão escolar, com quatro diretores de escolas públicas e outros quatro de escolas privadas a apresentarem o que se passava nas suas escolas. Este foi um encontro que não envolveu ativamente os parceiros internacionais, designadamente a cooperação portuguesa; apenas nas vésperas foram convidados os representantes da embaixada de Portugal, apesar de estarem em curso projetos partilhados entre Timor-Leste e Portugal. De referir, desde logo, a escolha da data – janeiro, um mês, habitualmente, marcado pela ausência, em Díli, de internacionais e de nacionais do interior e das montanhas, como consequência do período alargado de férias de Natal, as instituições retomam o seu funcionamento quase em pleno a partir da terceira semana, as viagens dos professores portugueses ao serviço do projeto antes mencionado (PFICP) atrasadas, arrastando-se para fevereiro e março. A escolha da data não poderá ser entendida senão como estratégia para fazer o encontro passar despercebido no seio da comunidade internacional, em particular na Cooperação Portuguesa.

O cenário de aceitação indiferenciada de ofertas antes referido não poderá ser dissociado da baixa qualificação dos recursos humanos, situação que se vai mantendo desde a proclamação da restauração da independência, apesar de pontuais avanços conseguidos num ou noutro setor. Com recursos humanos pouco qualificados, torna-se, por um lado, mais fácil impor aquilo que poderá não corresponder às necessidades, e, por outro, mais difícil se torna que os timorenses rebatam aquilo que lhes é (im)posto, por não possuírem formação e conhecimentos que os tornem capazes de escolher, rejeitar o que não interessa e de traçar os seus próprios caminhos. Portanto, uma situação onde não se investe, de forma estruturada e permanente na qualificação das pessoas constitui um terreno fértil para perpetuar no terreno organizações e pessoas, cujos objetivos centrados, sobretudo, em interesses pessoais se afastam, em quase tudo, dos reais interesses e necessidades dos timorenses, que precisam de recuperar décadas de atraso para serem donos do seu destino. Esta é uma situação gritante na área da educação, em particular na formação de professores, cuja relação entre investimento e resultados não pode deixar indiferente responsáveis nacionais e internacionais, com Portugal à cabeça, assim como todos quantos, de uma forma ou de outra, estão, ou estiveram, envolvidos em projetos e ações naquele país.

Na linha do que vem sendo dito, e a propósito das boas práticas protagonizadas pelas organizações internacionais, merece referência o apoio das Nações Unidas na estruturação do sistema educativo, tendo sido a UNICEF que, em colaboração com o METL, promoveu os concursos internacionais e patrocinou a elaboração dos currículos do 1.º, 2.º e 3.º ciclo do ensino básico, no que constituiu a primeira grande reforma curricular, de natureza global, no período pós-independência, a partir de 2004. A presença forte no setor da educação era sinalizada, por exemplo, pela presença física do responsável da UNICEF nas instalações da direção do currículo do Ministério. Era esta a situação, por exemplo, quando se procedeu à elaboração do currículo para o 1.º e 2.º ciclo do então “Ensino Primário”, em 2004, tendo aquele responsável exercido ativamente o acompanhamento da equipa de autores e da sua interação com a equipa da direção

do currículo, procurando condicionar opções, em particular, no ensino do português. A linha defendida por aquele responsável assentava no argumento da dificuldade do português e no facto de não ser língua materna, considerando que nos primeiros anos de escolaridade o ensino do português se deveria traduzir na prática da conversação oral, na audição e entoação de canções.

A UNICEF, como as NU, em geral, sempre manifestou inquietação pela opção pelo português como língua de ensino, ao longo do processo de construção do Estado, considerando esta opção como um obstáculo, pelo reduzido número de pessoas que falava português no período pós-referendo e por não ser língua materna para a generalidade das crianças. No entanto, também a outra língua oficial, o tétum não era, e não é, língua materna dos timorenses, sabendo-se que o tétum (...) na maior parte de Timor oriental não é língua vernácula, mas tão somente veicular, usada, portanto, como segunda língua (Thomaz, 2002, p. 21).⁴⁸

A situação tem-se vindo a alterar com a progressiva divulgação do tétum, mas ainda se mantém como válida, de uma forma geral, sendo ainda comum o seu estatuto de língua veicular em famílias que possuem no seu seio línguas maternas distintas (pai e mãe de regiões com língua materna diferente) e utilizam o tétum para comunicarem com os filhos e entre si. Esta posição de associação do português ao que é “estranho”, ao que não faz parte do ambiente linguístico dos timorenses, tem sido assumida, sobretudo, pelas organizações internacionais, mas também por timorenses com poder de intervenção e de decisão, e tem constituído aquilo que tem sido considerado como uma estratégia para fragilizar a opção pela língua portuguesa, colocando-a como uma opção que vem do exterior, através da suposta valorização do tétum, a língua que deveria, assim, substituir o português porque aquela é uma língua de Timor.

A UNICEF faz incidir muita da sua ação na educação básica, na proteção das crianças, na criação de condições que as conduzam à escola, no equipamento de escolas e na formação dos professores. Além de apoiar o ME na construção do sistema educativo e no desenvolvimento de projetos estruturantes como a elaboração dos currículos, no quadro do programa de “Assistência ao Desenvolvimento”, da responsabilidade das Nações Unidas” (UNDAF), a UNICEF tem promovido a aplicação de projetos seus a Timor-Leste, como aquele que é designado por “Children Friends Schools” (CFS), também conhecido por “Escolas Amigas da Criança” (EAC), tendo este adquirido a designação de “Eskola Foun”⁴⁹ em Timor-Leste.

Aquele projeto surgiu, formalmente, em 2009, proposto pela UNICEF, com o apoio do ME, para um período de cinco anos (2009-2014). Os seus objetivos enquadravam-se também nos “Objetivos de Desenvolvimento do Milénio” (UNDP, 2000), os quais perspetivam a melhoria da qualidade de vida das populações, “o ensino primário universal, a promoção da igualdade entre os géneros e a emancipação das mulheres”, com o desenvolvimento humano, através da formação, no centro das suas preocupações, orientações que Timor-Leste tem procurado traduzir nos seus documentos institucionais, de política educativa, em particular, nos planos estratégicos, quando estes referem que “todas as crianças timorenses devem ir à escola e receber uma educação de qualidade” (Plano Estratégico 2011-2030: p. 14), o que remete para as linhas orientadoras da "Eskola Foun". A responsabilidade pelo desenvolvimento do projeto foi atribuída ao METL, ainda que, na prática, fosse dinamizado pela UNICEF/UNESCO; no início, pretendia constituir uma experiência piloto, de dimensão reduzida, localizada em oito dos treze distritos, em 21 escolas selecionadas, de acordo com a sua representatividade

⁴⁹ Em língua tétum, “foun” significa divertido, engraçado, por contaminação do inglês, “fun”, e remete para o conceito de “Escola Ativa”, uma escola amiga das crianças porque as deixa estar em atividade.

no distrito a que pertenciam, para posterior avaliação e eventual alargamento, em função dos resultados alcançados.

Aquele projeto era executado em língua tétum, dirigido aos alunos do ensino básico, mais exatamente ao 1.º e 2.º ciclo, contemplando também a formação professores desses níveis de ensino, tendo coexistido com outras atividades e formações no mesmo âmbito. O modelo aplicado em Timor-Leste constituía uma réplica de práticas utilizadas, em contextos considerados semelhantes, por serem também países em situação de pós-conflito e com zonas rurais em situação de isolamento. A adaptação a Timor-Leste mais evidente parecia limitar-se à tradução dos materiais para tétum. Contou com forte apoio do ME, em particular, do V Governo, e da “Embaixadora da boa vontade para os assuntos da educação” (UNESCO)⁵⁰. Tanto quanto é do conhecimento geral, não existem dados que permitam avaliar a eficácia do projeto e o seu contributo para a alteração de práticas pedagógicas, situação comum a muitos dos projetos desenvolvidos no país, no setor da educação.

Ao longo do processo, que acabou por ser acompanhado por dois governos, final do IV e durante o V, até 2014, e obteve um apoio ativo do ME do V Governo Constitucional, designadamente na pessoa da Vice-Ministra para o ensino básico, foram abrangidas 121 escolas. O desenvolvimento do projeto, além da formação de professores, com a tradução de manuais para tétum e produção de materiais, para a introdução de novas metodologias e para a alteração de práticas na sala de aula, incluía também a construção e reabilitação de escolas e espaços educativos. A formação de professores e de formadores contemplava também a formação na área da gestão escolar, para responsáveis com funções de gestão intermédia, como diretores escolares, superintendentes distritais, inspetores, acompanhada da distribuição de materiais de apoio, direcionados para as funções projetadas para o

⁵⁰ Kirsty Sword Gusmão tomou posse como “Embaixadora da boa vontade para os assuntos da educação” em 24 de outubro de 2007.

público-alvo. A formação de formadores e professores, organizada pelo INFORDEPE⁵¹ estava dividida em quatro módulos, que correspondiam a outros tantos momentos de formação, com a duração de cinco dias cada um, incidindo sobre as áreas de “Ciência, Literacia e Matemática” baseada em manuais de cada área, traduzidos para a língua tétum e distribuídos aos formandos.

As “Children Friends Schools” (CFS) assentam em pressupostos que traduzem a preocupação em fazer das escolas lugares cuja relação com as comunidades locais e com as famílias constitui um traço de identidade forte, mas chamando a atenção para o facto de não ser essa relação o ingrediente suficiente para proporcionar “uma aprendizagem fundada no conhecimento humano acumulado”, não podendo as escolas assumir-se como “simples meio de aprendizagem da realidade local, as escolas são portas de entrada de todo o legado de esforços e possibilidades da humanidade” (UNICEF, 2009, p. 2). A escola assume-se como um espaço marcado pelo compromisso com a ação transformadora da educação, favorecendo a adesão e o gosto das crianças, propiciando experiências de aprendizagem significativas e positivas, particularmente em países em desenvolvimento e em contextos de emergência, nos quais as crianças ficam colocadas em situações adversas, com fome e sede, falta de água corrente e de eletricidade, ausência de aquecimento ou de ventilação, falta de mobiliário básico, sujeitas à violência provocada por atitudes dos colegas ou castigos dos professores.

É neste quadro que se afirma que “os espaços de aprendizagem amigos da criança são frequentemente criados (...) para compensar a falta de ambientes de aprendizagem adequados, seguros e favoráveis” (UNICEF, 2011, p. 21). Peça

⁵¹O INFORDEPE foi criado em 2011, pelo Ministro da Educação do IV Governo Constitucional, João Câncio, através do Dec. Lei 4/2011, de 26 de Janeiro, Jornal da República, Série I, n.º 3, no qual se define que “O Instituto é um instituto académico, de formação e de investigação, que tem por missão promover a formação académica e profissional de pessoal docente e de profissionais do sistema educativo, nos termos da presente Lei, da legislação aplicável e em coordenação com os demais serviços competentes do Ministério da Educação”.

entendida como fulcral é o professor, cuja preparação e competência são determinantes para se obter os resultados desejados, constituindo aquelas uma linha de intervenção do projeto EAC, considerando que “a formação e o apoio necessários para preparar os professores para este importante papel devem ser considerados aspetos prioritários” (UNICEF, 2011, p. 5).

Em síntese, o programa das CFS constitui um projeto desenvolvido pela UNICEF, no início dos anos 90 do séc. XX, “inspirado pelos princípios dos direitos da criança expressos na Convenção sobre os Direitos da Criança” (UNICEF, p. 8) e no quadro” da “Declaração da Educação para Todos” (1990), valorizando o papel ativo da escola e a sua responsabilidade em conquistar as crianças para a escola, na medida em que se considera que “Uma escola amiga da criança não é apenas uma escola que acolhe devidamente as crianças; é aquela que vai também em busca da criança” (UNICEF, p. 8). As EAC norteadas pela centralidade da criança no processo educativo declaram como seus princípios orientadores a inclusão, a escola para todos e a participação democrática:

UNICEF anticipates that CFS will evolve and move towards quality education through the application of these principles, and although presented separately, the three principles are complementary, interactive, and to some degree overlapping. It is anticipated that when schools implement one principle they will inevitably touch on and begin to apply another (UNICEF, 2009, p. 2).

O projeto em apreço, as CFS, faz ecoar nas suas linhas orientadoras outros programas, designadamente, a “Escuela Nueva”, movimento que surgiu na década de 70 do séc. XX, na Colômbia, América Latina, “para ofrecer la primaria completa y mejorar la calidad y efectividad de las escuelas del país”⁵², dirigindo-se inicialmente

⁵² Cf. “Fundación Escuela Nueva”, com informação sobre a origem e história e desenvolvimento do projeto “Escuela Nueva”, assim como orientações e linhas de trabalho em curso. A propósito dos pressupostos do movimento e das suas conquistas, pode ler-se que “El enfoque del Modelo centrado en el niño, su contexto y comunidad, ha incrementado la retención escolar, disminuido tasas de deserción y

às escolas do meio rural, num contexto de baixos índices de frequência escolar, relativamente às crianças que viviam em meio rural, com notórias assimetrias entre as crianças das zonas urbanas e as das zonas rurais, no que se refere aos direitos oferecidos a umas e a outras, particularmente no acesso à escola.

No quadro apresentado, a preocupação residia em identificar, encontrar, as crianças que não frequentavam a escola para lhes oferecer a possibilidade de a frequentarem; era a escola que se preocupava também em trazer as crianças até si, porque a educação era considerada um bem, constituía um pilar para a construção do que era considerado um mundo novo, preocupado com o desenvolvimento e os direitos humanos. Era um modelo que colocava a criança no centro do processo pedagógico, partia dos seus interesses, conhecimentos e vivências, para conquistar o seu interesse pela escola, criando situações aprendizagem diversificadas e em interação com vida e o mundo, no sentido de lhes conferir significado e torná-las relevantes para as crianças.

A partir da realidade da criança, daquilo que lhe era familiar, eram criadas situações de aprendizagem que a implicassem ativamente, fomentando o trabalho em grupo e a promoção de situações problemáticas que conduzissem à tomada da palavra, à participação e à colaboração, num ambiente que não lhe fosse hostil. Por constituir uma metodologia nova que, apesar de planeada, contextualizada e preparada, era necessário avaliar, em função do processo e dos resultados, começou, assim, por ser uma experiência-piloto, centrada num número reduzido de escolas e de professores, monitorizada, com supervisão e acompanhamento em contexto, de modo a recolher dados e evidências que permitissem proceder a uma avaliação e ajudasse à tomada de decisões futuras.

repetición, y ha demostrado mejoramientos en logros académicos, así como en la formación de comportamientos democráticos y de convivencia pacífica”. Disponível em <http://escuelanueva.org/portal1/es/quienes-somos/modelo-escuela-nueva-activa/historia-del-modelo.html>.

Terá sido o sucesso obtido que conduziu ao progressivo alargamento e generalização do método para as restantes escolas e inspirou, no mundo, outros projetos, designadamente para os países em desenvolvimento, tendo sido reconhecido o seu mérito pelas Nações Unidas:

(...) em 1989 Escuela Nueva fue seleccionada por el Banco Mundial como una de las 3 reformas más exitosas en los países de desarrollo alrededor del mundo que impactó las políticas públicas. Y en el 2000, el informe de Desarrollo Humano de Naciones Unidas la seleccionó como uno de los tres mayores logros del país.⁵³

Como foi referido antes, em Timor-Leste, o projeto foi contemporâneo de outros em curso, dirigidos ao ensino básico, e também tutelados, total ou parcialmente pelo ME. Referimo-nos à aplicação e generalização do currículo e guias do professor do 1.º e 2.º CEB, entre 2006 e 2008; à elaboração do currículo e guias do professor, em simultâneo com a formação de professores, para o 3.º CEB, entre 2009 e 2010; os “cursos intensivos”, entre 2010 e 2011, promovidos pelo ME, para a formação contínua de professores, dinamizados pelos professores da Cooperação Portuguesa, com o apoio de professores da Cooperação Brasileira na área das Ciências. Além dos projetos e iniciativas referidos, há, ainda, a considerar a formação inicial de professores para o ensino básico, na UNTL, também conduzidos por professores da Cooperação Portuguesa, selecionados e supervisionados pela Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto; a “Formação Complementar”, para acesso à carreira, curso solicitado pelo METL e concretizado por professores contratados pela Cooperação Portuguesa, ao serviço do METL, no âmbito do *Projeto de Formação Inicial e Contínua de Professores (PFICP)*, sob a supervisão científica e pedagógica da Universidade do Minho.

⁵³ <http://escuelanueva.org/portal1/es/quienes-somos/modelo-escuela-nueva-activa/historia-del-modelo.html>.

No entanto, e apesar da coincidência temporal, não se detetam evidências de articulação e/ou diálogo entre as ações ocasionais da "Eskola Foun" e outros projetos em curso, como o PFICP, também alojado no INFORDEPE. Em 2014, foi possível constatar-se, a ocorrência de formações da "Escola Foun" sobrepostas a outras em curso, também da responsabilidade do METL, em colaboração com outros parceiros internacionais, no caso, a Cooperação Portuguesa. Apesar de estarmos perante atividades e cursos previa e antecipadamente calendarizados, com destinatários comuns, como era o caso da "Formação Complementar", prevalecia a agenda da "Eskola Foun", por decisão da Vice-ministra do ensino básico, retirando professores da formação que se encontravam a frequentar regularmente. A falta de articulação entre ofertas e parceiros não poderia ser considerada uma novidade, mas a interferência manifesta e assumida, quer pelos formadores estrangeiros, quer pela tutela, configurou uma atitude pouco usual, revelando uma postura de desvalorização de formações e de parceiros de cooperação. Uma vez mais, parece estarmos perante o quadro de sobreposições e de pluralidade de ofertas, sem qualquer articulação entre as partes, embora na situação antes apresentada, em particular, não se possa deixar de fazer notar que aquela descoordenação era suportada pelo próprio METL. Àquela interferência não era alheio o facto de estar em curso formação em língua portuguesa, no âmbito do PFICP e à qual se queria contrapor outra em Tétum, ainda que esta último não tivesse um calendário público que fosse do conhecimento geral. De novo, a "questão da língua" como elemento de confronto, situação recorrente em Timor-Leste, e na educação, em particular.

No próximo capítulo, daremos nota da situação de diversidade linguística do país e da reconstrução do sistema educativo.

CAPÍTULO 2

PANORAMA LINGÜÍSTICO E SISTEMA EDUCATIVO EM TIMOR-LESTE

2.1. “Babel Lorosa’e”: um universo singular e diverso

Timor-Leste constitui um caso singular em muitas dimensões. A sua diversidade linguística assume-se como uma característica incontornável dessa singularidade e constitui uma linha vincada da identidade timorense.

A paisagem linguística de Timor-Leste aproxima-se daquilo que Luís Filipe Thomaz (2001) designou por “Babel Lorosae”⁵⁴, uma expressão que sintetiza e espelha a paisagem linguística de Timor-Leste e indicia a entrada num espaço onde convivem línguas diferentes e de origens diversas. Naquele território, existe um universo linguístico composto por quinze línguas nativas, todas eminentemente orais, que se dividem em dois grandes grupos linguísticos, as línguas austronésias (malaio-polinésias) e as línguas não austronésias (papas)⁵⁵. A maioria daquelas línguas pertence ao primeiro grupo, no qual se inclui o tétum, seja o tétum *terik*, seja o tétum *prasa*. A língua tétum é a mais conhecida e a mais disseminada em Timor Leste, embora a mais falada fosse durante muito tempo a língua mambai, situação que se vai alterando com a difusão em maior escala do tétum. A zona do

⁵⁴ Título de uma coletânea, editada em 2002, pelo Instituto Camões, cujos textos, na sua maioria, de natureza histórico-linguística, publicados, originariamente, em 1974, na revista do Instituto Infante D. Henrique (Faculdade de Letras de Lisboa). Neste conjunto de textos, o autor apresenta argumentos para ajudar a compreender as raízes históricas da diversidade linguística de Timor, as variantes do tétum (tétum téric e tétum praça) e a passagem do tétum praça a língua veicular, assim como as relações entre o tétum e o português.

⁵⁵ Thomaz (2002) refere “três grupos principais de línguas: línguas australianas, no continente da Austrália; línguas papuas no interior da Nova Guiné e de algumas outras ilhas da Melanésia; e línguas malaio-polinésias em todo o resto (...). Este grupo engloba todas as línguas da Insulíndia (à exceção das (...) papuas.)” (p. 28). São três as línguas que não se incluem no grupo das austronésias: macassai, fataluco e búnac. Às línguas da família austronésia pertencem, além do tétum, as línguas baiqueno, mambae, quêmac, tocodede, galóli, idaté, hbo, lacalei, nauéti. (Thomaz (2001). No período pós-referendo, as NU davam conta nos seus relatórios do universo linguístico que pairava em em Timor, afirmando que “Os timorenses falam, entre eles, cerca de 30 línguas ou dialectos. As línguas 'nativas' mais faladas são o Mambae e o Macassae mas a língua franca nacional é a variante de Díli do tetum (tetum ‘praça’) (...). (PNUD, 2001).

extremo leste e Oécusse constituem zonas nas quais o conhecimento do tétum ainda é escasso. Aquela língua apresenta duas variantes – tétum térík⁵⁶ e tétum-praça. Esta última é a variante que se tornou língua franca, veículo de comunicação entre parte significativa da população de todo o território, “(...) muito mais mesclado de termos portugueses (...), o que resulta em parte da influência de Díli, onde a presença portuguesa é mais forte, em parte de durante séculos ter concorrido com o português como língua de relação” (Thomaz, 2001, p. 67), português que era a língua da escola e da administração pública:

(...) grande parte do território estava unificado pelo uso do tétum como língua franca, e as pessoas que tinham ido à escola também falavam português. Esta poliglossia não impedia que os funcionários da colónia e o clero católico comunicassem com a população, (...) os indígenas que não falavam português podiam comunicar através do tétum-Díli (tétum-praça) uma variante de tétum mesclado com o português e por isso facilmente aprendido pelos europeus (Hull, 2001, p. 31).

No período pós-referendo, as Nações Unidas confrontaram-se com uma realidade linguística complexa, quer pelo número de línguas próprias do território, quer pela coexistência, sobretudo em Díli, de quatro línguas em uso – tétum, português, *bahasa* e inglês –, e utilizadas quase em simultâneo na organização das estruturas físicas e institucionais do país que naquele momento tinha o seu início e se encontrava em curso:

⁵⁶ "O tétum clássico (...) é designado por tétum terik, ou tétum los, que significa correcto, verdadeiro. É a língua dos Belos, sendo estes os povos da região de Balibó e Atambua, distrito que hoje faz parte do Timor Indonésio" (Centro Juvenil Padre António Vieira. Disponível em www.cjpav.org/pt/cerit/as-gentes/linguas-de-timor/310-tetum-pracatetumterik).

Este ambiente com quatro línguas representa um desafio enorme - e muito dispendioso - para o novo governo. O primeiro desafio é o de desenvolver capacidades adequadas de escrita e de fala em português. Todos os funcionários públicos de posições superiores terão que ser capazes de trabalhar em português, enquanto que nesta fase de transição alguns dos regressados terão que aprender também algum indonésio e tétum (PNUD, 2002, p. 38).

Uma situação complexa, cuja resposta teria de ser demorada, pelo “processo de capacitação em larga escala” que implicava custos que se estimavam elevados, designadamente, pelo número de funcionários que era necessário formar, pelos serviços profissionais de tradução a que seria necessário recorrer, sobretudo na tradução dos documentos da UNTAET, em inglês, “para português e para tétum e talvez também para indonésio”. Perante a situação de emergência, parece que a necessidade de “fornecer serviços à população” constituía a “prioridade imediata” e impunha-se “certificar que os funcionários públicos possuem as capacidades de gestão básicas para fazer funcionar as instituições essenciais do governo” (PNUD, 2002, p. 38).

A dimensão linguística constitui sempre um fator de valor incontornável na construção de um estado e da sua identidade. Em Timor-Leste, aquela dimensão assume contornos particulares e singulares, pelo multilinguismo matricial, reforçado pela natureza de ex-colónia (portuguesa e indonésia) e pelas consequências inerentes ao contexto de pós-conflito que foi o seu, no período pós-referendo, coabitando com as organizações internacionais que, no terreno, prestavam apoio. À pluralidade das línguas nativas, a colonização e a independência acrescentaram o português, a *bahasa*⁵⁷ indonésia e o inglês. É o panorama traçado que contribui para adensar a complexidade da questão da língua, em Timor-Leste (Carneiro, 2013), e que leva Hull, em 2001, a considerar que existem, em Timor-Leste, dois grandes grupos para classificar as línguas aí usadas, distinguindo aquelas

⁵⁷ *Bahasa* significa *língua* em malaio; *bahasa* indonésia significa língua indonésia.

que estão na matriz da cultura linguística do país, como “o tétum, os outros catorze vernáculos e a variedade timorense do português (que têm características próprias e por vezes arcaizantes)” (pp. 38, 39) e as que são de introdução mais recente, como o inglês e o indonésio.

O quadro linguístico atual, sobretudo na capital, em Díli, configura uma quase babel, com um universo diverso de línguas que se cruzam e, em muitos casos, se misturam, ainda que nenhuma delas se domine, não só no modo oral e na comunicação do quotidiano, mas até na administração pública e nos órgãos de governo. A título de exemplo, refira-se o que se verifica com a utilização das línguas oficiais e das línguas de trabalho, em vários contextos. A carta de condução e o bilhete de identidade em português e inglês, o cartão de eleitor em português e tétum; formulários de instituições públicas, entre elas a UNTL, em *bahasa* indonésio; os documentos do Parlamento Nacional estão em português e tétum, mas, em geral, os deputados discutem-nos em tétum e em indonésio; nos ministérios, “(...) discute-se em tétum, e quando é necessário elaborar um discurso com a introdução de vocabulário inexistente em tétum, utiliza-se a língua indonésia ou a língua portuguesa (...)”; na saúde, “ (...) os médicos cubanos falam em espanhol. Outros profissionais de saúde comunicam em língua indonésia, tétum e alguns em português” (Azancot de Menezes, 2016)⁵⁸.

Se o que surge, de imediato, é a diversidade e a contaminação entre as diferentes línguas a que se assiste no quotidiano, o contexto específico de um país

⁵⁸ Azancot de Menezes é timorense, foi professor em Portugal e em Angola, fez formação pós-graduada em Portugal, na Universidade de Lisboa, com Mestrado em Educação, na especialidade de Supervisão e Orientação Pedagógica. Regressou a Timor-Leste recentemente e em 2015, foi eleito Secretário-Geral do Partido Socialista de Timor (PST); assumiu também o cargo de Pró-Reitor da Universidade de Díli para as áreas de “Inovação Pedagógica”, “Avaliação Institucional” e “Relações Internacionais”. Desempenha, ainda, funções de assessor nacional do Presidente da Comissão Nacional de Eleições. A referência acima diz respeito a um artigo que publicou, em duas partes, numa publicação da imprensa *online*, em Portugal, “Jornal Tornado”, disponível em <http://www.tornado.pt>. Nesse artigo, “Língua de Camões em Timor-Leste: Quo Vadis?”, o autor procede a uma análise crítica da situação linguística em Timor-Leste, em particular no que se refere à língua portuguesa.

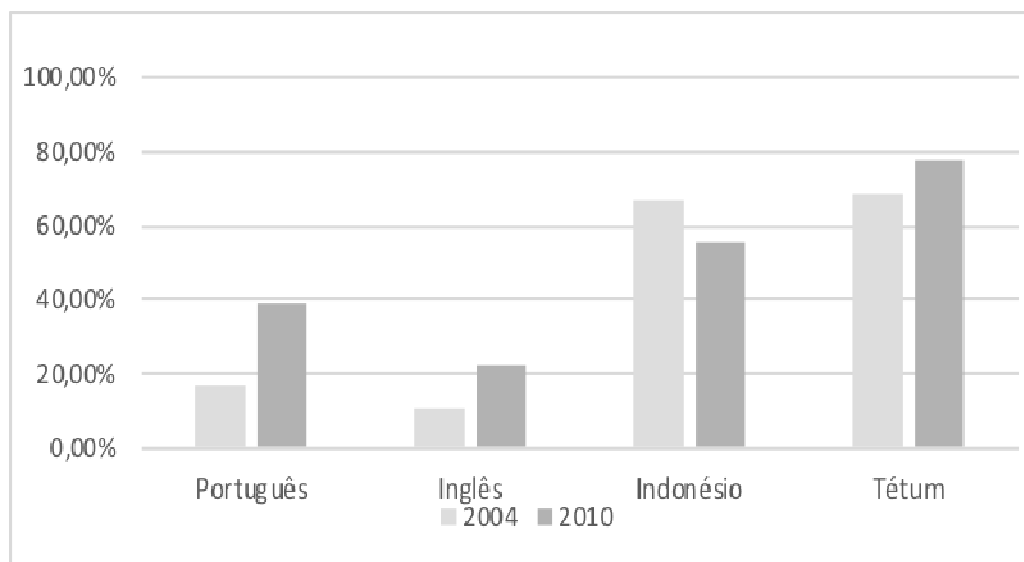
com pouco mais de uma década de independência, com debilidades na formação, na educação, no desenvolvimento linguístico, com necessidades prementes de desenvolvimento, coloca dúvidas e inquietações. Na verdade, a diversidade apontada não significa conhecimento plural, competências linguísticas afinadas, mas é, antes, reveladora das fragilidades que advêm de situações não planeadas, não sistemáticas, de práticas avulsas que fazem permanecer dificuldades e áreas críticas no uso da língua, designadamente ao nível da competência discursiva, agora como nos anos iniciais de independência (Mouta & Cordas, 2004). A este propósito, parecem elucidativas as palavras do Ministro da Educação, entre 2008 e 2012, João Câncio, quando refere que “(...) houve um estudo, há meses atrás, e concluiu-se que nós não falamos nem uma língua das quatro: falamos mal o português, também não falamos bem o inglês, estamos a estragar o indonésio e também não falamos o tétum em si”⁵⁹; considerações feitas a propósito das debilidades na formação, do investimento que é necessário fazer para elevar o “nível da qualidade de ensino”, que continua baixo, que se traduz em vários aspetos, como a escassez de competências linguísticas, apesar de, aparentemente, se falarem várias línguas.

A primeira indicação fiável dos níveis de literacia, da percentagem de falantes das línguas oficiais e de trabalho surgiu em 2004, com o primeiro *Censos*. Os dados colocavam o tétum e a *bahasa* indonésia como as línguas com maior percentagem de falantes, em percentagens muito próximas, acima dos 60%, atribuindo uma percentagem pequena ao inglês, na ordem dos 10%, e colocando o português com uma percentagem ligeiramente acima, com 17%. No segundo *Censos*, relativo a 2010, os dados sofrem alterações, revelando um aumento do número de falantes em todas as línguas, exceto na *bahasa* indonésia, cuja percentagem de falantes desce de 66,80% para 55,60%. As percentagens de falantes do português e do inglês passaram para 39,3% e 22,3%, respetivamente. Estes dados, no entanto, mereceram reserva desde que foram apresentadas, invocando-se a sua frágil

⁵⁹ Conversa com a autora, em Timor-Leste, em abril de 2014.

fiabilidade. Relativamente ao inglês, estranhou-se o facto de aumentar o número de falantes, quando a presença das Nações Unidas, cujos funcionários representavam a comunidade mais expressiva de falantes de inglês, tinha vindo a diminuir e o número de institutos de línguas começava a despontar. No caso do português, também se colocaram algumas dúvidas, apesar de se constatar empiricamente que o uso do português registava uma maior frequência; sabia-se, porém, que, na escola, o ensino não era generalizadamente em português. Abaixo, são apresentados os números oficiais disponíveis no momento.

Gráfico 2 - Percentagem de falantes nas línguas oficiais (tétum e português) e de trabalho (inglês e bahasa indonésia).



Fonte: Censos 2004 e Censos 2010.

As línguas oficiais e as de trabalho constituem uma parte do panorama linguístico de Timor-Leste. À dificuldade colocada pelo PNUD, em 2002, quando considerava um desafio a existência de quatro línguas em presença no território, na sequência da definição de duas línguas oficiais e duas de trabalho, acresce um outro desafio, que é a preservação das diferentes línguas, a par da alfabetização e escolarização em tétum e em português. Um desafio não só pelo número e línguas, mas também pela situação de carência do país, designadamente, ao nível da

qualificação e formação de professores, das infraestruturas e condições de ensino e de aprendizagem, entre outros.

A par de outras situações similares de contextos multilingues, com o inglês como língua oficial, no sudeste asiático, acompanhando o movimento que enfatiza o lugar da língua materna como andaime e ponte para facilitar a aprendizagem (Sawyer & Van de Ven, 2006; Sawyer, 2007; Ho, Huong, Kosonen, Kosonen & Young, Logijin, Siltragoon, Petcharugsa & Chouenon, Siren, 2009). Com movimentações da UNICEF e da UNESCO, suportadas pela Embaixadora para a Educação, Kirsty Gusmão, a questão das línguas maternas e do ensino bilingue, com base na língua materna, começou a ganhar uma forma mais precisa em 2008, com a realização, entre 17 e 19 de Abril, da iniciativa “Ajudar as Crianças a Aprender: uma Conferência Internacional acerca da Educação Bilingue em Timor-Leste”, sob a responsabilidade do Ministério da Educação, com o apoio da UNICEF, da UNESCO e da CARE Internacional. A questão foi levantada pela primeira vez em outubro de 2003, no "1.º Congresso Nacional da Educação de Timor-Leste", sendo voz corrente que a UNICEF teria oferecido uma ajuda financeira muito substantiva para começar o projeto; no entanto, argumentava-se, designadamente, no ME, que os gastos eram incomportáveis, além das inexistentes condições materiais, e que o apoio da UNICEF acabaria, não se afigurando exequível a sua manutenção. A conferência antes referida contou com o primeiro-ministro Xanana Gusmão a proferir o discurso de abertura.

Como seria de esperar, as opiniões vão-se dividindo e há quem veja nestas movimentações o apagamento do português, valorizando a aprendizagem na língua materna e em tétum, e uma porta de acesso para o inglês, a um prazo mais longo. A questão não parece ser a preservação das línguas, o que parece consensual, mas o atraso que alguns consideram representar a não aprendizagem em português e em tétum, a par, quer para a aprendizagem, quer para a evolução do tétum, além do dispêndio económico que tal opção implicaria, por estar quase tudo por fazer, no que à educação diz respeito, tendo em vista o desenvolvimento humano. A este argumento contrapõe-se a evidência empírica de que se aprende melhor e com mais facilidade na língua materna, invocando exemplos de outros contextos

multilingues, em África ou na Ásia. O argumento que coloca a língua materna como fator favorável à aprendizagem não parece oferecer significativas reservas, mas o que, de facto, acontece, em Timor-Leste, a questão que se coloca não será a de escolher entre a aprendizagem a partir da língua materna ou da(s) língua(s) oficial(ais). Como tem vindo a ser referido, a situação linguística de Timor-Leste assume contornos peculiares, pela existência de quinze línguas (Hull, 2001), e com duas línguas oficiais, não sendo nenhuma delas a língua materna da totalidade da população, com elevados níveis de analfabetismo, sem recursos humanos qualificados e sem recursos materiais adequados, num quadro de atraso significativo.

Na verdade, não estamos perante uma situação de escolha porque ela se torna dificilmente exequível perante a escassez, seja de condições materiais, seja de conhecimentos, de formação especializada, ou de suportes didáticos. Ao colocar-se o foco na “questão da língua”, e no quadro antes apresentado, será legítimo entender-se, sem prejuízo da importância que a língua assume, que, deste modo, se poderá contribuir para deixar para trás dimensões incontornáveis para que o sistema educativo se robusteça com pensamento crítico, o que passará pelo investimento sistemático e planeado na formação, na qualificação dos seus professores, que só assim poderão cumprir a função de agentes transformadores, contribuindo para uma escola que concretiza intenções e forma as crianças e jovens do país. Esta atuação, esta forma de olhar para a língua, leia-se o português, como justificação para as lacunas e dificuldades que atravessam o sistema educativo, em geral, e a aprendizagem das crianças, em particular, subsidia alterações avulsas, com objetivos mais implícitos do que explícitos, como aconteceu com a aprovação da introdução do português apenas a partir do 5.º ano de escolaridade, na vigência do V Governo Constitucional, com o decreto-lei 4/2015, o qual estabelece que o português é considerada "a principal língua objeto da literacia e de instrução no terceiro ciclo do ensino básico" (Art.º 14, ponto 3).

A aprovação e publicação deste decreto, remetendo a aprendizagem do português para o último ciclo do ensino básico, tem suscitado polémica, com

personalidades timorenses a chamarem a atenção para o atraso e para as assimetrias que tal situação agravará, retardando a aprendizagem do português e colocando as crianças das zonas mais afastadas, de meio rural, em situação de desvantagem, não sendo expostas às línguas oficiais, pelo maior recurso às "línguas maternas", não funcionando a escola como fator para atenuar desigualdades de partida, pela capacitação de quem a frequenta. A falta de qualificação dos professores e de escolas com condições básicas constituem também argumentos de quem está contra a legislação aprovada, encarando-a como mais um entrave ao desenvolvimento linguístico e à consolidação das línguas oficiais, designadamente o português, cujas aprendizagens consideram dever começar cedo, no sentido de conseguirem resultados que lhes permitam prosseguir estudos com as competências linguísticas e comunicativas instaladas e desenvolvidas. Da parte de quem apoia a decisão, é utilizado o argumento de Timor-Leste já não ser colónia portuguesa, para ter de falar português. De novo, a questão da língua, a opção pelo português surge como tema fraturante.

Colocar a questão no ensino nas línguas maternas, de natureza oral, alterando programas e orientações, sem conceder tempo para percorrer um caminho e avaliá-lo, atrasando o contacto com o escrito, com conhecimento produzido e divulgado, poderá constituir uma estratégia para influenciar outras opções futuras, mas inibe e adia o direito das crianças a desenvolverem-se e acederem ao universo poderoso que provém da escrita:

La fuente más potente, nutrida y accesible de la cultura reside en "el mundo escriturado". Es un universo de narraciones impresionantemente rico, variado, sempre disponible (por su cercanía, accesibilidad y facilidad de uso) y dispuesto a ser interpretado y revivido. La lectura es la tarea pedagógica fundamental para penetrar en esse mundo codificado (Sacristán, 2000, p. 10).

2.1.1. A língua portuguesa em Timor-Leste: língua oficial e língua da escola

No período a seguir ao Referendo de 1999, no contexto da edificação do novo Estado independente, com a Assembleia Constituinte a elaborar a lei fundamental do país, havia que decidir a língua oficial a inscrever na Constituição. Foi, então, decidido que o país teria duas línguas oficiais; a par do tétum, a língua portuguesa foi escolhida como língua oficial, conforme viria a ficar inscrito no ponto 1 do Art.º 13, da Parte I. A discussão sobre as opções que se colocavam para a língua oficial ocorre num contexto de júbilo e de fragilidade, de liberdade e de constrangimentos, de futuro e de passado, de tensões e dissensões, inerentes a uma situação pós-colonial e de pós-conflito.

No momento da decisão, em 2000, no período pós-referendo, Timor i) fazia quase um quatro de século que vivia sob domínio indonésio, a língua portuguesa havia sido proibida, os timorenses tinham sido obrigados a utilizar *bahasa* indonésia⁶⁰ e havia, pelo menos, uma geração que se formou nessa língua e que via como positiva e prática a sua adoção; ii) contava com a ajuda internacional colocada no território para apoiar o processo de transição, a qual tinha uma forte presença anglófona, protagonizada pelas Nações Unidas (UNTAET), e a comunicação com a Austrália também se fazia em inglês; iii) mantinha laços com Portugal, cuja língua existia no território, havia séculos e era familiar, sobretudo, aos mais velhos, que a utilizavam até à proibição pela Indonésia, e aos líderes da Resistência Timorense, que dela fizeram, durante algum tempo, um instrumento de dissuasão do inimigo; apesar de Portugal representar o antigo colonizador, também representava o

⁶⁰ A língua indonésia, apesar de facilmente aprendida, nunca deixou de ser vista como uma imposição, como mais uma marca da força a que foram submetidos, como uma língua estranha, a língua do invasor: “De gramática fácil, grafia fonética e pronúncia clara, aparentado (...), ainda que longinquamente, à maioria dos idiomas de Timor, foi facilmente assimilado como meio de comunicação, mas nem por isso deixou de ser olhado como um falar estrangeiro e associado à dominação do invasor” (Thomaz, 2008, p. 356).

aliado, cuja ação diplomática e apoio, em várias dimensões, durante a ocupação indonésia, eram considerados muito relevantes, quer na obtenção da anuência da Indonésia para a realização do referendo de 1999, quer no apoio sistemático à luta da Resistência Timorense, durante a ocupação, o que conferia reforço aos laços históricos entre os dois povos e os dois países, o ex-colonizador e a ex-colónia, agora um novo país independente e livre.

O cenário até aqui sumariamente invocado facilitava a divisão e a divergência de opiniões, com alguns grupos a defenderem outra língua que não o português; uns pendiam para a *bahasa* indonésia, outros para o inglês. A geração mais jovem, educada em língua indonésia, temia ficar marginalizada se não fosse escolhida a língua que conhecia; alguns dos que tinham abandonado o país rumo à Austrália, e agora regressavam já com família, viam no inglês mais oportunidades, designadamente, o emprego nas organizações internacionais. Para uma parte significativa da população, que incluía a Resistência Timorense e os seus líderes, a opção pelo português parecia, pelas razões apontadas, a escolha natural; os mais velhos, os que se tinham organizado em torno da Resistência Timorense (o CNRT que chega a 1999 incluía as diferentes forças políticas que se opunham à Indonésia), os que tinham seguido a sua formação em Portugal ou algum dos países de língua oficial portuguesa consideravam que existiam laços históricos e afetivos com o português, que o tétum e o português tinham séculos de convivência no território, que não existia qualquer razão para temer que Portugal se quisesse instalar, de novo, como poder, quer pelas atitudes de apoio na história mais recente da libertação de Timor-Leste, quer pelo contexto e regime políticos de Portugal, uma democracia, instaurada com o 25 de Abril de 1974.

A língua portuguesa representava para alguns a língua do ex-colonizador, mas também a língua de um aliado na luta contra a ocupação indonésia, a favor da independência, uma língua que, não sendo nacional, tinha uma presença de séculos no território, e cujo vocabulário terá contribuído para o desenvolvimento do tétum-praça, como língua franca, constituindo um caso de feliz coabitação e de parceria positiva para o desenvolvimento do tétum. E, em todo o caso, naquele momento,

considerar o português como “língua do colonizador” era redutor, na medida em que era também a língua de outros povos africanos, além do grande espaço de falantes que o Brasil representa. No entanto, enquanto língua falada pelo colonizador português no território, ela não se confinava aos portugueses que com os timorenses partilhavam o território, porque, com afirma Taur Matan Ruak, “(...) a língua portuguesa, a partir dos anos 60 do último século, já constituía o veículo que possibilitava comunicarmo-nos dentro do território e também com Portugal e restantes países lusófonos de uma forma mais compreensível e inteligível” (Carrascalão, 2001, p. 41).

A convivência linguística referida, traduzida na não hostilização relativamente a qualquer uma das línguas é também reveladora das particularidades da relação entre a então colónia e o seu colonizador, uma relação que se situa numa linha de tempo longa e que faz parte da identidade, se tivermos em conta que “foram a experiência e os contactos coloniais e as experiências civilizacionais que dividiram as duas metades da ilha e distinguem a sociedade de Timor-Leste de outras sociedades vizinhas” (Gunn, 2001, p. 17). No entanto, a relação dos timorenses com a língua portuguesa não poderá ser dissociada da relação entre a língua portuguesa e a religião católica naquele território, desde o início da chegada dos portugueses, no sec. XVI. Os missionários portugueses, que chegaram a Timor-Leste em 1556, para ajudarem os portugueses a comunicarem com a população local, no âmbito das trocas comerciais que ali faziam, foram os responsáveis pela influência portuguesa e pela introdução e expansão da língua portuguesa, através da sua ligação com a comunidade local e do trabalho que foram desenvolvendo nas escolas e nas igrejas. Como refere Thomaz (2008), “a presença religiosa era assim já mais que centenária quando começou a esboçar-se a presença política e militar do Estado Português em Timor” (p. 363), o que faz com que a divulgação da língua, o seu ensino e o seu uso estejam mais associados à igreja católica, às ordens religiosas que se foram instalando no país, do que à ação intencional do governo central da “metrópole”, cujo investimento na educação foi muito tardio e muito reduzido. Quem tinha, e tem, uma presença forte e conotada com o prestígio social

era a igreja católica, e o português era a língua de uma certa elite, da aristocracia, a língua dos mais escolarizados, aqueles que frequentavam o ensino nas instituições religiosas, como o Seminário Maior, em Dare, ou o de Soibada, em Manatuto, e obtinham qualificações que os distinguiam socialmente e lhes conferiam um estatuto diferenciado (Thomaz, 2008; Feijó, 2008).

Em conformidade, falar da língua portuguesa em Timor-Leste implicará refletir sobre uma relação secular, muito marcada pela dimensão religiosa, tecida de interações quotidianas e também familiares, de cumplicidades e de conflitos, não tanto entre timorenses e portugueses, mas entre os “fiéis a Portugal” e os que se lhe opunham, cabendo nestes grupos tanto timorenses como portugueses, ao longo dos vários momentos da História, sejam eles mais distantes ou mais recentes. A dimensão mais política surgiu com acuidade com a ocupação indonésia, ao proibir-se o uso da língua portuguesa e ao substituí-la pela *bahasa* indonésia, nas escolas e na administração pública, o que “provocou a ruptura com um passado já secular e criou um fosso entre gerações educadas num e noutra idioma (...)” (Thomaz, 2008, p. 416), segregou os que tinham emigrado, considerados a elite, afastando-os dos que foram educados sob o domínio indonésio, sobretudo os mais jovens, e abriu um fosso na comunicação entre os mais jovens e os mais velhos⁶¹. Com a proibição do seu uso, a língua portuguesa toma partido e assume-se, no território, como aliada dos que se opõem à ocupação, ela é a senha que permite distinguir quem está do mesmo lado da luta, quem milita contra o invasor, funcionando como fator de identidade e de aproximação, durante a ocupação. Com o cenário traçado, e num ambiente de discussão profunda, a opção recaiu no português, como língua oficial, a par do tétum, a língua nativa mais falada no país,

⁶¹ Thomaz (2008) refere que essa situação de afastamento entre gerações cria dificuldades na comunicação e “(...) veio conferir ao tétum, única língua comum às velhas e às novas gerações, um papel fundamental na comunicação oral, mas dificulta a difusão dos conhecimentos e da cultura de matriz escrita (...)” (p. 416)

sobretudo na capital, em Díli. À língua indonésia e ao inglês foi concedido o estatuto de “línguas de trabalho”.

Sobre a opção pela língua portuguesa no período pós-referendo, entre 2000 e 2001, Taur Mata Ruak⁶² relembra, doze anos depois, as motivações que conduziram a essa escolha. Além de expor as razões naquele contexto particular e perante as circunstâncias de vária ordem que se colocavam, aquele responsável político, quer durante a Resistência, quer ao longo do período de construção da independência, invoca a dimensão afetiva da relação com o seu ex-colonizador, como que para esclarecer que a escolha do português não poderá ser entendida como uma ação de sentido “apenas estratégico”. É, contudo, essa dimensão estratégica que aquele responsável assume no texto abaixo, claramente assumida e vinculada pelo advérbio “apenas”, como a transcrição poderá confirmar:

A identidade cultural afirma diferença. Para sermos diferentes nesta área precisamos do português! (...) nós tínhamos que escolher uma das três opções. Se escolhêssemos o inglês, naturalmente iríamos ser todos ingleses. Se escolhêssemos o malaio-indonésio, seríamos indonésios. Escolhemos diferente, o português. (...) Timor tem um relacionamento emocional, histórico, não é apenas estratégico. Timor tem um relacionamento emocional, histórico com Portugal, porque quinhentos anos de presença marcam! (Carrascalão, 2012, pp. 355, 356).

A opção tomada relativamente à política de língua no país está expressa na Constituição da República Democrática de Timor-Leste (CRDTL), que consagra, no ponto 1, do Art.º 13.º (Línguas oficiais e línguas nacionais), na Parte I, “Princípios

⁶² Taur Mata Ruak é o nome de guerra, e pelo qual é conhecido, em Timor Leste, José Maria de Vasconcelos, Presidente da República, eleito em 16 de abril de 2012. Foi Comandante das FALINTIL, na Resistência, depois da morte por doença de Nino Konis Santana. Depois da independência, foi nomeado Chefe do Estado-Maior General das Forças de Defesa de Timor Leste (FDTL). As palavras acima citadas fazem parte de uma longa entrevista (“mais de um ano de conversas”) concedida à sua compatriota Maria Ângela Carrascalão, publicada em Carrascalão, M. A. (2012). *Taur Matn Ruak - A Vida pela Independência*. Lisboa: LIDEL.

Fundamentais”: “O tétum e o português são as línguas oficiais da República Democrática de Timor-Leste”. Relativamente às línguas de trabalho, a CRDTL estabelece que a língua indonésia e a inglesa são línguas de trabalho em uso na administração pública a par das línguas oficiais, enquanto tal se mostrar necessário” (Art.º 159, Parte VII, “Disposições finais e transitórias”. A inclusão das “línguas de trabalho” pretenderá legitimar aquilo a que as circunstâncias impeliam e ressaltar o carácter específico e transitório desta opção, quando define que essa utilização acontecerá enquanto tal se “mostrar necessário” e que são línguas utilizadas “a par das línguas oficiais”. Na versão anotada da CRDTL surgem como argumentos para este princípio “(...) a predominância da *bahasa* indonésia, como língua falada pelas populações, e o uso generalizado do inglês, como língua de trabalho das organizações internacionais presentes em Timor-Leste” (p. 496).

Aquela versão da Constituição considera que o reconhecimento do uso provisório do *bahasa* e do inglês não conduz à substituição das línguas oficiais, na medida em que elas são admitidas “a par das línguas oficiais”, o que equivale a dizer “que está vedada a substituição das línguas oficiais por estas línguas de trabalho (...)” (p. 496). Parece ser elucidativo da tensão antes enunciada e, de algum modo, revelador do peso e da importância que a questão linguística assume, o facto de ter sido necessário incluir na CRDTL, além das línguas oficiais, a menção expressa da natureza e estatuto das outras línguas e a referência à valorização das línguas nacionais: “ O tétum e as outras línguas nacionais são valorizadas e desenvolvidas pelo Estado” (ponto 2, art.º 13.º, Parte I). A tensão está presente no quotidiano, apesar das vozes que para o indubitável lugar do português naquele país:

o papel central da língua portuguesa na civilização timorense é completamente inquestionável. (...) se Timor-Leste deseja manter uma relação com o seu passado, deve manter o português. Se escolher outra via, um povo com uma longa memória tornar-se-á numa nação de amnésicos, e Timor-Leste sofrerá o mesmo destino que todos os países que, voltando as costas ao seu passado, têm privado os seus cidadãos do conhecimento das línguas que desempenharam um papel fulcral na génese da cultura nacional (HULL, 2000, p. 39).

Um outro elemento que poderá contribuir para avaliar a relação da língua portuguesa com Timor-Leste reside no facto de em 1975 a língua não ter surgido como tópico a discutir, quando o país preparava a sua independência, na sequência do processo de descolonização. E tal não se verificou porque os partidos entretanto formados, incluindo a APODETI, partido integracionista, tinham uma posição comum que assumia o português como a língua oficial, a única língua escrita presente no território, mantendo a coabitação entre o português, o tétum e as restantes línguas. E parece ser essa dimensão de coabitação linguística que ainda hoje se mantém, quando se argumenta a favor da língua portuguesa, sem que isso signifique a substituição de uma língua pela outra:

Esta opção [pela língua portuguesa] não obsta a que falemos tétum (...). O tétum está em desenvolvimento, mas (...) é um trabalho de longo prazo. Serão necessários muitos anos de estudo e trabalho para que o tétum esteja suficientemente desenvolvido. Podemos constatar isso nestes dez anos de independência (Taur Matan Ruak, *in Carrascalão*, 2012, pp. 356, 357).

O que aqui se coloca é o estímulo ao desenvolvimento pelo contacto linguístico, o que também significa a continuidade da relação histórica entre as duas línguas, uma relação de coexistência, com papéis diferenciados, uma relação que está inscrita na identidade do país, considerando Hull (2004) que

(...) o cenário mais desastroso para o futuro da cultura de Timor-Leste seria aquele em que o Português fosse afastado e o Inglês e o Tétum fossem erguidos como línguas oficiais. O Tétum dificilmente poderia competir com uma língua tão agressiva e altamente prestigiada como o Inglês, ainda por cima uma língua com a qual (ao contrário do Português) nunca teve relações históricas (p. 88).

Outro argumento forte relativamente à opção pela língua portuguesa, como língua cooficial reside no facto de ela representar um traço que confere identidade ao povo timorense, estatuto que partilha com a igreja católica, também com

presença forte e demorada no país, constituindo essas duas entidades marcas impressionantes da sua diferenciação:

(...) dois instrumentos da nossa identidade foram substância trazida de fora. Estas duas coisas foram trazidas (...) pelos portugueses. Estamos a falar da língua portuguesa e da religião católica. Ambas se portam como componentes do nosso processo de formação identitária. Estou a menosprezar a língua tétum? Não. Estou a menosprezar o contributo de outras línguas? Não. Estou a menosprezar elementos culturais importantes, como o animismo no Timor Leste? Não. Mas tenho que reconhecer o papel importantíssimo que tiveram a religião católica e a língua portuguesa. Portanto, se são ferramenta da nossa identidade, eu podia dizer desta maneira: o tétum é uma língua nacional, o português é uma língua nacionalitária. Nacional porque nos fez, nacionalitária porque nos ajuda a ser e a fazer (Roque Rodrigues, em Freire, 2014, p. 178).

As línguas oficiais inscritas na lei fundamental do país são convocadas na Lei de Bases da Educação (LBE), afirmando-se que "As línguas de ensino do sistema educativo timorense são o tétum e o português" (LBE, Art.º 8). Esta formulação parece corresponder mais à transposição para a LBE do articulado do Art.º 13.º da CRDTL, mas não parece terem sido discutidos o seu significado e as implicações práticas deste enunciado, particularmente no que se refere aos currículos e aos materiais didáticos, a começar pelos manuais escolares.

A opção pelo Português como língua de instrução assumida pelas autoridades timorenses desde o início da elaboração dos currículos, surge de forma explícita na "Política Nacional de Educação", aprovada pela "Resolução do Governo nº 3/2007, de 21 de Março, quando refere a "implementação do uso do português, como língua de instrução, a ser usada e ensinada nas escolas, do nível pré-primário ao 12.º ano. O tétum será usado como auxiliar didático (...)". Foi com base naquelas orientações que os currículos do 1.º ao 12.º ano de escolaridade foram elaborados em Língua Portuguesa por instituições de Ensino Superior portuguesas, no contexto de reformas curriculares, entre 2004 e 2012, dirigidas pelo ME. Posteriormente; foram igualmente produzidos em língua portuguesa os manuais escolares, por

editoras portuguesas, no ensino básico; no ensino secundário, foram elaborados pela universidade responsável pelos currículos naquele nível de ensino.

No entanto, quando se considera a questão da língua de ensino, torna-se obrigatório dirigir a nossa atenção para a escola, para a sala de aula, e indagar qual a língua utilizada pelo professor, nas diferentes dimensões e ocorrências do processo de ensino e de aprendizagem, seja quando expõe, seja quando interage com os alunos, seja quando escreve. Ora, na sala de aula, é comum encontrar um professor que escreve no quadro em Língua Portuguesa o assunto que copia do manual, dirige-se aos alunos em tétum, ou até em *bahasa* indonésia ou uma das línguas nativas, lê, por vezes, o que está no quadro, como se "expusesse" o assunto em Língua Portuguesa, mas responde às dúvidas dos alunos em tétum, ou nas línguas antes referidas, seja em que área curricular for. Este padrão não parece indicar tanto o uso do Português como língua de ensino, mas antes o seu uso ainda escasso, situado, sobretudo, na cópia dos conteúdos do manual, porque os professores não possuem um domínio da língua que lhes permita a comunicação em Português com os alunos.

No Estado e na administração pública, como já foi mencionado anteriormente, a título ilustrativo, verifica-se uma situação não linear ao longo do tempo, notando-se até 2009 uma maior preocupação em utilizar a Língua Portuguesa nos documentos escritos e nas reuniões institucionais. O frágil domínio da língua não constituía motivo para não a utilizar, antes encarando-se essa situação como potenciadora do desenvolvimento das competências linguísticas⁶³. A partir de 2008/2009, teve início uma movimentação de setores influentes da

⁶³ A título ilustrativo, transcrevemos breve excerto de uma intervenção do Diretor do Currículo, em agosto de 2009, no ME, em Díli, na reunião inicial com a coordenação da equipa responsável pela elaboração do currículo do 3º CEB: "(...) o português que estou aqui a falar eu aprendi há 30 anos atrás, no tempo colonial português, comecei o ensino primário no ano 69 até 74 (...). Infelizmente agora o meu português é só aprender através da rádio, televisão, programas da RTP e assim conversas com os senhores e senhoras de Portugal ou Brasil, que falam português. Ainda não tive tempo de participar num curso de língua portuguesa." (Raimundo Neto, 2009).

sociedade timorense, designadamente através de Kirsty Gusmão, entretanto nomeada embaixadora para a educação. Emergiu um discurso, suportado pela UNICEF e pela Comissão local da UNESCO, que responsabilizava a língua portuguesa pelo insucesso escolar e defendia a alfabetização e o início da escolaridade nas línguas maternas, com a introdução da Língua Portuguesa apenas no 5.º ano de escolaridade. Entre 2012 e 2014, com o V Governo Constitucional, esta linha acentuou-se e passou a ser visível no METL uma atitude de desvalorização da Língua Portuguesa, particularmente no setor do ensino básico, com a promoção de formações para professores em Tétum, e até em inglês, procurando sobrepô-las a outras em Língua Portuguesa, no âmbito de projetos de formação de professores solicitados pelo ME à Cooperação Portuguesa, e cuja responsabilidade era bipartida. Estas atitudes do quotidiano não eram propriamente coincidentes com o discurso dos responsáveis políticos máximos, que. É também com este ministério que é desencadeada a alteração dos currículos do 1.º e 2.º CEB, que passaram a estabelecer o ensino em tétum, a partir de 2015, tendo a vice-ministra do Ensino Básico constituído uma equipa liderada por um anglo-saxónico⁶⁴, mas também com professores portugueses contratados individualmente pelo ME para o efeito. Este foi um processo que se considera não participado, fechado sobre o próprio grupo, limitada a círculos restritos.⁶⁵

Os dados disponíveis (*Censos 2010*)⁶⁶, e já antes referidos, revelam, em 2010, um crescimento para mais do dobro (39.3%) dos falantes de português,

⁶⁴ Este era um elemento ligado à Comissão local da UNESCO e às formações da "Eskola Foun" antes referidas.

⁶⁵ Pelo horizonte temporal considerado para o presente estudo, e também pelo assunto de que nos ocupamos, não abordaremos o currículo aprovado em 2015, elaborado em Tétum e constituído por planificações diárias, e ainda não em vigor em todo o território, designadamente nos Centros de Aprendizagem e Formação Educativa (CAFE), que apesar de ter como destinatários os alunos timorenses do ensino básico, é lecionado pelos professores portugueses que anualmente o Ministério da Educação de Portugal envia para Timor-Leste, no quadro da cooperação entre os dois países.

⁶⁶ Disponível em www.dne.mof.gov.tl. Em 2014, estava prevista a divulgação dos *Censos* posteriores aos de 2011, mas foram retirados da circulação, quase imediatamente após a sua publicação, por alegadas incorreções e imprecisões.

relativamente a 2004 (17.2%), na população com idades compreendidas entre os 15 e os 24 anos; o número de falantes do tétum também registou um aumento, de 68.1% para 77.8%. As línguas oficiais são as mais faladas, mas existe uma diferença significativa entre as duas, com o tétum quase a duplicar o número de falantes de português. Apesar da habitual desconfiança que estes números suscitam, regista-se um aumento significativo no número de falantes; contudo, não se sabe bem, aqui, o que significa "ser falante", como é que isto se manifesta na escola, e como é que esta concorre para aqueles números, qual a relação entre ser falante e domínio da língua, dimensão essencial para o desenvolvimento pessoal, para o exercício da cidadania, dominando a língua para "não ser por ela dominado" (Fonseca, 1994).

2.1.2. Desafios, dificuldades e inquietações: a língua, um instrumento de poder e de cidadania

Como temos vindo a expor, a opção pela língua portuguesa surge fundada em razões históricas, como fazendo parte da história linguística e cultural de Timor-Leste, considerando-se aqui como "cultura linguística o resultado de fatores históricos, sociais, culturais, educacionais e religiosos próprios de uma comunidade (...)" (Pinto, 2010, p. 18)

O português surge apontado como um fator de identidade e de afirmação, pela diferença, na região, está consagrado na lei fundamental do país, é língua veicular de ensino, mas nem todos estes factos impedem que se assista, como já foi referido, nos últimos anos, a novos questionamentos e a sinais de erosão, continuando a adoção do português a colocar-se como desafio, a vários níveis (Gonçalves, 2010, 2011). A língua [portuguesa], em Timor-Leste, constitui uma "questão" iniludível. Essa questão foi, desde o início, colocada pelos organismos das Nações Unidas, como dão conta os primeiros relatórios, quando apontam a "adoção de uma nova língua" como "uma das tarefas mais difíceis" que o país terá de enfrentar nos próximos anos (PNUD, 2000). O facto de se referir neste documento, a "uma nova língua" permite inferir que seria considerado que nenhuma das línguas

equacionadas no momento pós-referendo (português, inglês e *bahasa* indonésia) era tida como uma língua de “pertença” do território, colocando, de algum modo, o português e o inglês no mesmo plano. Apesar de se tratar de indícios, parece não ser possível ignorá-los como manifestação de uma preferência e sinal da tensão, latente ou patente, que atravessava, e continuaria a atravessar, a “questão” linguística e a opção pela língua portuguesa como língua oficial.

Nos primeiros anos de independência, existia um ambiente de adesão, de afirmação e de investimento na língua portuguesa, como a língua que se queria reabilitar e resgatar do passado comum. Esse ambiente era traduzido na procura e na concretização de cursos de língua e de formações especializadas. Inscrevem-se no movimento antes referido exemplos como os cursos de língua do Projeto de Reintrodução da Língua Portuguesa (PRLP), sob a responsabilidade da Cooperação Portuguesa; a realização de formações dirigidas a professores, como o Curso de Professores de Português, na UNTL, em 2001, e cujo público-alvo era constituído, em geral, por professores do então ensino primário, com um domínio considerado satisfatório do português, mas com necessidade de formação científica; conceção de cursos de formação contínua, em 2008; a criação de novos cursos de ensino superior em novas áreas para satisfazer necessidades específicas suscitadas pelo funcionamento das estruturas e do novo aparelho do Estado, como foi o caso da criação do Curso de Direito, na UNTL, em 2005. Este último curso foi desenhado e concretizado a pedido do 1.º Ministro em exercício na época, Mari Alkatiri, por considerar a justiça “(...) o sector que mais necessita de assistência com vista à sua estruturação, capacitação e adequação ao contexto de um Estado Democrático e de Direito”, e com a menção expressa da necessidade de formação prévia em língua portuguesa, porque a “(...) língua é uma das muitas questões que dificultam de sobremaneira a interpretação e aplicação da lei” (Alkatiri, 2006, p. 122). Foi esta determinação que tornou aquele curso pioneiro, e único em Timor-Leste, ao integrar a língua portuguesa, como saber especializado, no plano de estudos, com um ano letivo “propedêutico” só de língua portuguesa, direccionada para a especificidade do curso.

Nos últimos anos, este movimento abrandou e tornaram-se visíveis sinais de estratégias de desgaste, como já foi referido anteriormente. Esta situação não se traduz na disputa entre as duas línguas oficiais, não se verifica uma formação estruturada e sólida na língua tétum na escola, por oposição a uma outra menos consistente em português, porque os professores não dominam esta língua. Os professores não ensinam em português porque não dominam a língua, mas também não ensinam em tétum porque também não possuem ferramentas que lhes permitam dominar o tétum como objeto de estudo. E não é apenas o domínio da língua que se coloca como obstáculo aos professores, eles apresentam um défice significativo de formação académica e profissional. Não obstante as carências apontadas, e identificadas há muito, assiste-se à interrupção e ao abrandamento da formação de professores. Estes são sinais e indícios que fazem parte da narrativa do quotidiano que se vai tecendo nas malhas de uma retórica cuja adesão à realidade vivida é ténue, se não mesmo invisível. A produção de documentos oficiais, no âmbito do reforço da língua portuguesa não cessou e os responsáveis máximos, mesmo quando confrontados com os reduzidíssimos avanços, não hesitam em construir a sua própria narrativa para mostrar o que não parece visível:

A Língua Portuguesa foi uma verdadeira ferramenta de trabalho na ação da resistência armada, (...) o português é a língua oficial mais usada em vários setores, da Justiça ao Conselho de Ministros (...), ao sistema educativo, onde é a língua veicular do ensino. (...) uma geração de timorenses cresceu e formou-se isolada do contacto com o português. Mas isso não impede que esta seja a língua que mais timorenses ambicionam dominar, lado a lado com o tétum (...). Essa ambição não se realiza de repente, mas a generalização da língua é realizável no decurso de uma geração. (Taur Matan Ruak, 2013).⁶⁷

⁶⁷ Excerto de uma entrevista concedida à revista “África 21”, edição n.º 77, de 30 de julho de 2013, antes de Timor-Leste assumir a presidência da CPLP na qual é abordada a parceria e o papel da CPLP, a para da situação do país.

Deparamo-nos, com frequência, com declarações que vão no sentido de afirmar a vontade de fazer o caminho rumo a uma comunidade escolarizada, com competências que usar as línguas nos domínios da oralidade, da leitura e da escrita, quer em tétum, quer em português, expressando a consciência das dificuldades que tal exige, mas refutando a possibilidade de elas impedirem tal desiderato. No entanto, a "questão" da língua parece estar em permanência na ordem do dia, o que equivale a dizer que a opção pela língua portuguesa está em constante avaliação, mas sem que isso seja institucional e publicamente assumido, optando-se por experimentalismos que conduzem à lentidão do desenvolvimento anunciado, ao retrocesso face aos avanços pretendidos.

2. 2. O país, a escola e a construção do sistema educativo

2.2.1. O país que resistiu e venceu⁶⁸

Em 20 de maio de 2002, com a proclamação da restauração da independência, tomou posse o primeiro Presidente da República eleito, Kay Rala Xanana Gusmão, e iniciou funções o I Governo Constitucional, liderado por Mari Alkatiri, como Primeiro-ministro e Ministro do Desenvolvimento e Ambiente. Se no período de transição, entre 2000 e 2002, foi tempo de começar a recuperação, erguer as paredes dos edifícios e do Estado, localizar recursos e pessoas para ajudar a construir os alicerces essenciais para que o novo país pudesse começar a ensaiar os primeiros passos, a partir dos escombros, das cinzas, com os recursos locais disponíveis e com todas as ajudas que vinham do exterior, a partir de 2002, com a restauração da independência e com os primeiros órgãos eleitos democraticamente, teve início o futuro. Começou o caminho de um novo Estado e

⁶⁸ "Pátria ou morte! Resistir é vencer!" - lema da Resistência Timorense.

foi tempo de eleger prioridades, reunir ofertas da ajuda internacional, continuar ou abandonar projetos iniciados, iniciar outros, colocar em marcha o funcionamento das estruturas. Tudo era precário, havia tudo para fazer, na senda de um Estado democrático e de direito ⁶⁹.

Mari Alkatiri (2006), na sua primeira comunicação como primeiro-ministro eleito, na Assembleia Geral das Nações Unidas, em 2003, apresentou o retrato do país, o relato das iniciativas levadas a cabo e deu conta das necessidades e dos imperativos que se impunham ao I Governo Constitucional, designadamente a produção de textos legais que estruturassem o aparelho do Estado e colmatassem o vazio legal de Timor-Leste, mas mostrava o que já tinha sido conseguido, afirmando que “(...) mais de três dezenas de decretos-lei e de leis foram (...) aprovados ou propostos pelo Governo para aprovação (...). Mais de duas dezenas já foram aprovados e promulgados (...) e estão já em vigor (...)” (p. 102). O início da independência era também o tempo em que a vontade se sobrepunha às imensas dificuldades e inúmeras carências e os desafios nasciam a todo o momento, mas o direito das crianças à escola assumia-se como conquista que ninguém queria perder.

Das 900 escolas destruídas em 1999, cerca de 700 foram reabilitadas e mais de três dezenas de novas escolas foram construídas. (...) 25 por cento das nossas crianças continuam sem acesso à escola. O nosso povo pede mais escolas, mais e melhores professores. (...) tudo a ser feito já ontem e não amanhã ou depois (Alkatiri, 2006, pp. 102, 103).

⁶⁹ Durante o período de transição (2000-2002), existiu, num primeiro momento, o governo exclusivo da administração transitória da UNTAET, entre outubro de 1999 e julho de 2000, sendo, posteriormente, constituído o “Gabinete do Governo de Transição”, com líderes timorenses e elementos das Nações Unidas. Considerado I Governo Transitório, esteve em funções entre julho de 2000 e setembro de 2001, momento em que foi constituído o II Governo Transitório, presidido por Mari Alkatiri, cujas funções cessaram em 19 de maio de 2002. Neste governo, era Ministro da Educação Armindo Maia e Vice-Ministro Roque Rodrigues.

No I Governo Constitucional, dirigido por Mari Alkatiri, a pasta da educação foi confiada ao Professor Armindo Maia⁷⁰, professor da UNTL, afastado de funções durante a ocupação indonésia, membro da Resistência timorense, que se tornou, assim, o primeiro titular do Ministério da Educação, na sequência de eleições legislativas. Coube a este primeiro ME a tarefa de começar a organizar o normal funcionamento de toda a estrutura educativa, procurando eleger prioridades, num contexto em que quase tudo se apresentava como prioritário e em que existia uma significativa tentação de essas prioridades serem ditadas pelas agências internacionais com presença no território. Gerir as ofertas, que no terreno emergiam a um ritmo considerável, para as articular com as necessidades mais prementes constituiu um desafio de relevo para os titulares que, na sua larga maioria, ensaiavam a sua primeira experiência governativa. Foi durante o mandato deste ministro que teve início um dos eixos fundamentais do sistema educativo, que foi o movimento que conduziu à reforma curricular do 1.º ao 12.º ano de escolaridade. A “Reforma Curricular do Ensino Primário”, apoiada pela UNICEF e pelo ME, constituiu o primeiro momento desse movimento, com a elaboração do plano de estudos, dos programas e dos guias do professor de todas as disciplinas para os seis primeiros anos de escolaridade, entre 2004 e 2005, estando prevista a aplicação faseada do novo currículo nas escolas, a partir do ano letivo de 2005/2006⁷¹.

O I Governo Constitucional esteve em funções até 2006, momento da primeira crise política e militar, depois da independência. Na sequência dessa crise, cujo início se situa em abril de 2005, liderada pela igreja católica, a pretexto da não

⁷⁰ Armindo Maia regressou à UNTL, depois do Referendo, retomando as suas funções como docente. Durante a ocupação indonésia, Armindo Maia tinha sido Vice-Reitor da universidade então criada, mas viria a ser obrigado a fugir para as montanhas, na sequência da perseguição movida pela Indonésia. Nas montanhas viveu alguns anos, assumindo funções na Resistência Timorense.

⁷¹ Naquele momento, e até 2009, o ano letivo coincidia com o ano letivo de Portugal, como no tempo da colonização portuguesa; apenas a partir de 2010, o ano letivo passou a corresponder ao ano civil, com início em meados de janeiro e fim em meados de novembro.

obrigatoriedade da disciplina de Religião e Moral no currículo do ensino básico, o primeiro-ministro apresentou a sua demissão, o que, depois da aceitação do pedido Presidente da República, conduziu à queda do governo, em junho de 2006. Em função do novo quadro criado, e sem a obrigação constitucional de dissolver o Parlamento Nacional⁷², o Presidente da República decidiu recorrer ao entendimento entre as forças políticas representadas no Parlamento, procurando um quadro que pudesse garantir estabilidade política e a continuidade da legislatura, tendo sido empossado em julho de 2006, o II Governo Constitucional, de iniciativa presidencial, tendo como primeiro-ministro José Ramos-Horta, até então Ministro dos Negócios Estrangeiros; Rosário Corte-Real, que tinha sido Vice-ministra da Educação, no anterior governo, assumiu a pasta de Educação e deu continuidade ao trabalho em curso. Durante a vigência do II Governo Constitucional, ocorrem as eleições presidenciais, às quais se candidata o primeiro-ministro em exercício. Este foi um período de alguma instabilidade, que coincidiu também com a aplicação faseada do currículo do "ensino primário", a qual foi interrompida, tendo sido retomada em 2007, mas sem faseamento, generalizada do primeiro ao sexto ano. Em maio de 2007, Ramos-Horta apresenta a sua demissão, por ter sido eleito Presidente da República. Em 18 de maio, toma posse o III Governo Constitucional, também de iniciativa presidencial, com Estandislaú da Silva como Primeiro-ministro, mantendo-se a pasta da Educação confiada à ministra Rosário Côrte-Real. Este governo teve uma duração inferior a três meses, até à tomada de posse do IV Governo, em 8 de agosto de 2007, na sequência das eleições legislativas de 2007.

O IV Governo Constitucional cumpriu o seu mandato entre 2007 e 2012 e teve como primeiro-ministro Kay Rala Xanana Gusmão, que, entretanto, havia cessado as funções de Presidente da República, cujo mandato havia decorrido entre 2002 e 2007. A pasta da Educação foi atribuída a João Cândia, um académico cuja formação tinha tido lugar na Indonésia e na Austrália, e que havia regressado ao país a seguir

⁷² Cf. Constituição da República Democrática de Timor-Leste, artigo 86º, alínea f).

à independência. Em 2012, assume funções o V Governo Constitucional, continuando a ser presidido por Xanana Gusmão⁷³. Neste governo, o Ministério da Educação foi atribuído a Bendito de Freitas, que tinha estado ligado ao setor da formação profissional, no âmbito do Ministério do Trabalho. Um traço que se poderá considerar peculiar neste ME reside no protagonismo dos vice-ministros, com particular destaque para a Vice-ministra do Ensino Básico, antiga funcionária da UNICEF.

Os sucessivos governos registaram uma duração variável, com as legislaturas a serem interrompidas, por motivos diferentes, e a obrigarem a remodelações, constituindo exceção, até ao momento, o IV Governo Constitucional, cuja legislatura decorreu no período previsto. Em cada momento, programa de governo e plano estratégico, a Educação surge como prioridade, pilar da reconstrução e do desenvolvimento do país, com um sistema educativo que era necessário construir, quase do zero, como veremos mais à frente.

⁷³ O V Governo Constitucional não cumpre a legislatura (2012 – 2017). Na sequência do pedido de demissão do Primeiro-Ministro Xanana Gusmão, no início de 2015, ocorre a remodelação V Governo "com base no entendimento comum da necessidade de uma maior dinâmica em termos de eficiência e eficácia do Governo (...) e, fundamentalmente, na melhor prestação de serviços à população", procurando, também "dar a oportunidade a uma nova geração de líderes para governar, não só ao nível ministerial mas também ao nível da chefia de todo o Governo, de forma a preparar as gerações mais novas para dirigirem os destinos da Nação" (Programa do VI Governo Constitucional, 2015-2017, p. 4. [Disponível em <https://www.cultura.gov.tl/.../programa-do-vi-governo-constitucional-2015-2017.pdf>]). Em fevereiro de 2015, toma posse o VI Governo Constitucional, com um mandato de pouco mais de dois anos, até meados de 2017. Este governo é presidido por Rui Maria Araújo, médico de profissão, primeiro Ministro da Saúde no I Governo Constitucional. O Ministro da Educação escolhido foi Fernando La Sama de Araújo, mas o seu mandato acabaria por ser muito curto, na sequência da sua morte súbita, em junho de 2015. Foi, então, substituído por António Conceição, "Ministro de Estado, Coordenador dos Assuntos Sociais e Ministro da Educação".

2.2.2. A (re)construção do sistema educativo num cenário de caos e ruína

País de contrastes, de percursos não lineares, com intermitências, com discursos e ações em sentidos diversos, às vezes inversos, e até controversos, com muito ainda para fazer, apesar do caminho feito, embora nem sempre em linha contínua e reta, Timor-Leste coloca, desde o primeiro momento, a (re)construção do sistema educativo como desígnio nacional para contrariar o atraso e a exclusão social (Meneses, 2008). Perante as necessidades da população, quer pela herança recebida, cujo atraso era notório ao nível da formação e do desenvolvimento humano, quer pela destruição gerada pelos acontecimentos que se seguiram ao referendo de 1999, impunha-se reverter a situação e contrariar os dados que mostravam que “na educação, Timor-Leste apresentava resultados piores que as outras províncias da Indonésia. (...) Existiam muitos edifícios, mas havia falta de professores nas escolas, de fundos e de material” (PNUD, 2002, p. 15).

Ao atraso, juntou-se o panorama de destruição humana e material, o que, em simultâneo, impunha a necessidade de ação imediata e limitava significativamente essa ação, desenhando um longo caminho no horizonte, pela falta de quadros e de pessoas preparadas, num país que iniciava o seu caminho com um elevado índice de analfabetismo, com uma “taxa de alfabetização (...) de apenas 43% e [com] um fosso notório entre as áreas urbanas, onde essa taxa é de 82%, e as áreas rurais, onde é de 37% (...)” (PNUD, 2002, p. 50). O país enfrentava as condições precárias e inerentes ao contexto pós conflito, sendo necessário edificar tudo, desde os edifícios materiais ao edifício jurídico e normativo, que informa e enforma o sistema educativo.

Na sequência da violência pós-referendo e como resultado imediato, quase nada existia edificado, não havia escolas, não havia equipamentos, apenas os destroços do que tivesse existido, por escasso que fosse. Neste panorama, todo o sistema, material e imaterial, teria de ser construído, peça a peça, pedra sobre

pedra, porque tinha sido destruído, porque o muito pouco que sobreviveu era frágil, porque não existia o mínimo, como consta de relatórios internacionais:

Pensa-se que a violência de setembro de 1999 tenha destruído, parcial ou totalmente, 80% a 90% dos edifícios e outras infraestruturas escolares. Na maioria dos casos, os materiais didáticos, os registos das escolas e o mobiliário escolar foram roubados ou queimados. (...) quando as escolas reabriram, os estudantes nem sequer dispunham de lápis, canetas ou cadernos de exercícios, pois simplesmente não estavam disponíveis no país ou, quando o estavam, eram vendidos a preços proibitivos para as famílias mais pobres (PNUD, 2002, p. 52).

A par da reconstrução das escolas, cujos edifícios e mobiliário tinham sido queimados e destruídos, impunha-se também a elaboração da Lei de Bases da Educação (LBE) e outros diplomas legais, a organização administrativa, os programas, as orientações e os materiais curriculares, a formação e capacitação dos recursos humanos, a começar pelas crianças que era necessário levar às escolas, ainda que fossem escassos os recursos humanos e materiais para o seu funcionamento:

(...) muitos dos professores primários que permaneceram em Timor Leste começaram também a trabalhar como voluntários, recebendo apenas pequenos incentivos pecuniários da UNICEF, bem como alguma ajuda alimentar por parte do Programa Alimentar Mundial. Embora a maioria tivesse dado aulas durante o período de administração indonésia, outros não possuíam qualquer experiência. A UNICEF disponibilizou também numerosos kits de material escolar e reconstruiu os telhados de várias escolas primárias e secundárias (PNUD, 2002, p. 52).

E se no ensino básico ainda se registou a disponibilidade dos professores, que se encontravam no país e tinham já ensinado, no período colonial, no que se refere ao ensino secundário, o panorama assumia contornos bem diferentes. Durante a ocupação indonésia, o ensino secundário era da responsabilidade de professores indonésios, quase em exclusivo. Assim que eclodiram os confrontos e teve início o

conflito, esses professores regressaram à Indonésia, deixando praticamente a descoberto este nível de ensino:

Uma vez que quase não existiam professores do ensino secundário, a administração timorense procurou encorajar os estudantes universitários a desempenharem essas funções. Os professores assim recrutados, que foram contratados para o primeiro ano lectivo “normal” que se iniciou em outubro de 2000, possuíam habitualmente suficientes conhecimentos básicos, mas não tinham qualquer formação pedagógica (PNUD, 2002, p. 52, 53).

Esta situação específica implicou que fosse necessário, em simultâneo, fazer funcionar e reconstruir as diferentes peças do sistema educativo, com os recursos existentes, fornecer e receber formação, proceder à elaboração de documentos e à construção de legislação específica, com o risco inerente de ser necessário proceder a ajustes, designadamente de terminologia, quando os processos estivessem concluídos. A título de exemplo, refira-se a elaboração do “Currículo do Ensino Primário”, entre 2004 e 2006, cuja designação denota, desde logo, a não coincidência com o que viria a ser posteriormente fixado pela LBE, aprovada em 2008.

No momento da elaboração do referido currículo, os seis primeiros anos de escolaridade constituíam o “Ensino primário” e foi essa a designação utilizada nos documentos elaborados e que foram entretanto divulgados e distribuídos pelas escolas, o que explicará, em certa medida, que essa seja a designação que continua a ser utilizada no quotidiano, na comunicação oral, seja entre os professores, seja na comunidade, em geral. Situação idêntica ocorre no 3.º ciclo do Ensino Básico, com a utilização da nomenclatura anterior - “Ensino Pré-secundário” -, que transitou do período de ocupação indonésia. A elaboração daquele currículo aconteceu já com a LBE aprovada, sendo utilizada a terminologia estabelecida nesse suporte legal, quer nos textos produzidos, quer nas sessões de trabalho e de formação com professores e outros agentes educativos.

No processo de reconstrução e de edificação do país, do sistema educativo, parece inevitável que para ele sejam transportadas marcas do passado, herança e património da sua identidade. Uma dessas heranças era o sistema de ensino, cuja estrutura incorporou marcas do passado colonial, quer português, quer indonésio. Durante o período colonial português, era diminuta a percentagem dos que frequentavam a escola, a escola de massas não constituía objetivo da política do Estado Novo. Como referimos já, o investimento na educação em Timor começou tardiamente e apenas cresceu um pouco no início da década de setenta do século vinte (1971-1973); era a Igreja Católica que detinha a maior parte das escolas e a taxa de alfabetização situava-se nos 5%, quando Portugal saiu do território timorense, em 1975. Apenas um número muito limitado de crianças e jovens tinha acesso à escola, constituindo uma elite, formada, em grande parte, no Colégio de Soibada, em Manatuto, pelo qual "passaram (...) centos de rapazes, que são, hoje a elite cultural de Timor" (Thomaz, 2008, p. 45). Foi essa elite que foi chamada no momento da restauração da independência, cabendo-lhe um papel ativo e de relevo no novo país, em particular, no processo da sua reconstrução; nesse grupo encontravam-se timorenses que tinham saído para outros países de língua portuguesa, designadamente para Portugal e Moçambique, com o intuito de continuarem a sua formação, e representavam quadros significativos para criar as estruturas e organizações, como o Conselho Nacional da Resistência Timorense (CNRT), e participarem na redação dos suportes legais (PNUD, 2002).

No âmbito da educação, e na época colonial portuguesa, ressalta, ainda a formação dos então "professores primários". A formação destes professores, que ficavam aptos a ensinar no 1.º e no 2.º ano de escolaridade, traduzia-se nos quatro anos de "instrução primária", seguidos de alguns meses de formação pedagógica. Estes professores receberam depois alguma formação mais, durante a vigência do governo da Indonésia, e assumiram o ensino do português no período pós-referendo, tendo alguns deles integrado as duas turmas do primeiro Curso de Formação de Professores de Português, com início em 2001, na Universidade

Nacional de Timor Lorosa'e (UNTL), promovido pela Fundação das Universidades Portuguesas (FUP), no quadro da cooperação bilateral entre Portugal e Timor.

Durante a ocupação indonésia, o investimento mais significativo ocorreu nos subsistemas do ensino secundário e superior, multiplicando significativamente o número de escolas secundárias. Para o ensino em *bahasa*, a Indonésia enviou para as escolas professores do seu país, e quando quis reforçar o ensino da sua língua, reforçou também o contingente de recursos humanos indonésios. Os professores timorenses estavam, sobretudo no “ensino primário” e o seu número foi aumentando, progressivamente, e “em 1998/99, dos 6672 professores primários 78% eram timorenses”, mas, no mesmo período, “apenas 3% dos 1963 professores do 3.º ciclo do ensino básico eram timorenses” (PNUD, 2002, p. 51). Em 1986, teve início o ensino universitário com a criação da “Universitas Timor Timur” (UNTIM)⁷⁴, com as faculdades de Agronomia, de Política Social e de Educação. Um dos aspetos que era transversal a todo o sistema educativo era a deficiente preparação dos professores, com consequências negativas na qualidade de ensino e na formação dos alunos de todos os níveis de ensino, incluindo o ensino superior.

No momento de preparar a independência, às escassas condições e ausência de recursos humanos, havia que juntar as características e hábitos instalados, designadamente, as elevadas taxas de absentismo, a gestão do tempo escolar, a frágil preparação científica e pedagógica dos professores de todos os níveis de ensino, incluindo na universidade, a qual “dispunha de recursos insuficientes, utilizava métodos de ensino antiquados e tanto os estudantes como os professores registavam taxas elevadas de absentismo” (PNUD, 2002, p. 51). São estes traços e estas debilidades que atravessam o sistema educativo e se instituem como preocupação dos líderes do novo país. O papel dos professores e a importância da

⁷⁴ A criação da Universidade pública ocorreu por impulso do Eng^o Mário Carrascalão (1937-2017), então Governador da “Província Timor Timur”, nomeado pela Indonésia. Mário Viegas Carrascalão, cidadão timorense, tinha sido administrador do território após a independência de Portugal, em 1974.

sua preparação estava na agenda do dia, as fragilidades eram nomeadas e assumidas como assunto prioritário do jovem país que precisava de romper com o atraso, mas os seus dirigentes sabiam que a tarefa não se afigurava fácil e que a resposta estava longe de ser imediata, tampouco a breve prazo:

Há professores que chegam tarde às escolas, assinam o ponto e passam o tempo na conversa; outros não aparecem; e há outros que só sabem bater nas crianças. Assim, estamos a preparar mal a formação de nossa futura geração (Gusmão, 2004, p. 39).⁷⁵

Com uma herança como a que, em traços breves, foi apresentada, chegamos ao atual sistema educativo vigente em Timor-Leste. No momento da restauração da independência, existia uma herança conceptual, um imaginário do que era a educação, como funcionavam as escolas e a universidade. O desafio residia em pôr a funcionar as escassas estruturas que não tinham sido destruídas e construir o que era entendido como necessário, mas garantindo sempre o funcionamento mínimo das escolas, com as crianças e jovens a terem acesso à formação possível, enquanto o sistema educativo se ia (re)organizando. Em simultâneo com o trabalho que decorria nas escolas, eram criados grupos de trabalho para desenhar a estrutura do sistema educativo, para responder às necessidades que se colocavam, aos desafios que as circunstâncias ditavam.

Situarmo-nos no domínio da educação, em Timor-Leste, significa percorrer uma década de avanços e de recuos, de excessos (de ofertas) e de míngua (de resultados), de encontros e de desencontros, de sobreposições e de vazios, de harmonias e de antagonismos, de consensos e de divergências, de cooperação e de obstaculização. No período a seguir ao Referendo de 1999, a situação no campo da educação deixava transparecer como tudo era urgente e como era parco o que existia. Para todos os níveis de ensino, e com a explosão do número de alunos que

⁷⁵ Excerto de “Os primeiros 100 dias de independência”, publicado pela LIDEL, em 2004.

passou a ir à escola, chegando a registrar-se mais de sessenta alunos por professor, o país dispunha de pouco mais de seis mil professores, depois de terem sido contratados mais de quatro mil naquele período, estando a maioria alocados ao “ensino primário” (1.º CEB). A formação destes contratados, nos casos mais qualificados, traduzia-se na frequência de escolas indonésias de “ensino secundário superior”, durante dois anos, após a conclusão do “ensino primário”; casos houve em que foram chamados aqueles que tivessem feito o “ensino primário” no “tempo português” e estivessem disponíveis para ensinar.

A situação apresentada atraiu para o ensino pessoas que, até àquele momento, cuidavam da terra, faziam as lides domésticas nas suas casas, tinham um emprego que consideravam menor, ou não possuíam emprego. No ensino secundário, os professores, de um modo geral, eram “(...) estudantes universitários sem qualquer formação pedagógica” (PNUD, 2000, p. 56). Esta situação foi permanecendo e, durante alguns anos, coexistiam o currículo indonésio e o currículo português, particularmente no 1.º e 2.º CEB, cujo currículo foi aprovado em 2006, mas também no 3.º CEB tal acontecia. Apesar de em alguns ciclos e anos de escolaridade, existirem os materiais curriculares, os manuais escolares, publicados por uma editora portuguesa, na sequência da aprovação do novo currículo, os professores recorriam ao material indonésio que conheciam, com o qual estavam familiarizados, embora, quando questionados, afirmassem utilizar o “currículo português”. O panorama na educação é também marcado por fragilidades diversas, a par das lacunas no domínio da língua, verifica-se a ausência de formação científica e pedagógica dos professores, os hábitos e as práticas profissionais instalados. Constituem exemplos do que acabamos de referir o horário das escolas, concentrando o turno da manhã e o da tarde no período da manhã, com duas horas por dia em cada um deles, ficando, assim, muito aquém das horas fixadas nos currículos entretanto elaborados, assim como a ausência do professor, que deixava os alunos na sala enquanto se deslocava para ir levantar o seu vencimento, entre outras situações.

O diagnóstico de fragilidade traçado pela ONU no ano de 2000 foi-se mantendo ao longo de mais de uma década de independência (Mendes, 2014), sendo possível encontrar ainda situações e fragilidades que, logo em 2000, as organizações internacionais detetaram e constam dos seus relatórios:

(...) os estudantes passam grande parte do seu tempo a copiar matéria do quadro. Em parte, isso deve-se à falta de manuais escolares e outros materiais didáticos, mas é também uma consequência da adopção, por parte dos professores, de métodos de ensino antiquados assentes na repetição e memorização e não em estimular as crianças a adquirirem conhecimentos por elas próprias (PNUD, 2000, p. 56).

O caminho até ao presente é, ainda, curto, num país jovem, que é palco de atores múltiplos e distintos, com interesses diversos, cenário de permanentes e intermitentes recomeços, de suspensão do futuro, por ação ou por omissão, com uma continuada assimetria entre a capital e os restantes distritos, entre a cidade e a montanha, cuja marca da imobilidade do tempo é ainda mais inexorável. Com estas marcas, e apesar delas, tendo como ponto de partida o caos e o vazio organizacional e como meta o desenvolvimento humano e a capacitação da população, há um caminho que se foi fazendo e vai conferindo consistência, ainda que lenta, à vida das pessoas, às instituições, aos lugares cada vez mais habitados, mas também desertificados, com o fluxo da população que opta pela cidade, com a miragem de poder aceder a mais e melhores oportunidades. Desse caminho faz parte a reconstrução do sistema educativo, que, entre 2002 e 2014, se foi organizando, assumindo a reforma curricular para os doze anos de escolaridade, a aprovação da Lei de Bases da Educação (LBE) e do Estatuto da Carreira Docente para o Ensino Básico e Secundário, entre outros, momentos e dimensões estruturantes do sistema educativo.

A elaboração da LBE, satisfazendo as obrigações estabelecidas pela CRDTL (Art.º 59), que consagra a criação pelo Estado de "(...) um sistema público de ensino básico, universal, obrigatório (...)", constituiu uma prioridade do ME do IV Governo

Constitucional, considerando o seu papel de instrumento estruturante e enquadrador da produção legislativa posterior. A sua aprovação em 29 de outubro de 2008 revestiu-se de significado e de relevo para a reconstrução do sistema educativo timorense. Nas palavras do então Ministro da Educação:

Pode (...) considerar -se esta Lei como resultante da visão coincidente do Governo e do Parlamento Nacional para as bases do sistema educativo e qualificar-se este diploma estrutural como resultante de um verdadeiro pacto de regime para o setor da Educação de Timor-Leste (Freitas, 2012, p. 26).

Da apresentação do sistema educativo, do caminho percorrido entre 2002 e 2014, assim como das conquistas e dos obstáculos, nos ocuparemos no ponto seguinte, procurando dar a conhecer a arquitetura, as opções e desafios para a Educação em Timor-Leste.

2.2.3. O sistema educativo entre 2002 e 2014

Entre 2002 e 2014, foi construído um suporte legal que informa e enforma o sistema educativo, repartido pelos subsistemas do ensino básico, secundário (geral e vocacional) e superior.

Nesse âmbito, assistiu-se, entre outras iniciativas, à elaboração de programas, de guias do professor, de manuais escolares, produção da Lei de Bases da Educação, do Estatuto da Carreira Docente, da organização e gestão das escolas, promoção de cursos e ações de formação contínua e pós-graduada, certificação dos estabelecimentos de ensino superior e não superior, criação do curso de professores do ensino básico na UNTL e no INFORDEPE, reforço e ampliação nos últimos anos de protocolos de cooperação, no âmbito da formação de professores e

do ensino em português no ensino básico, de que são exemplo o "Projeto de Formação Inicial e Contínua de Professores"⁷⁶ (PFICP), entre 2012 e 2014 e o "Projeto Escolas de Referência em Timor-Leste"⁷⁷ (PERTL), com início em 2011, a par da construção, reconstrução e equipamento básico das escolas.

Na sequência da aprovação da Lei de Bases da Educação (LBE), a escolaridade desenvolve-se ao longo de doze anos, repartida pelo ensino básico, do 1.º ao 9º ano, e pelo ensino secundário, do 10.º ao 12.º ano. O ensino básico obrigatório de nove anos divide-se em três ciclos, com quatro anos para o primeiro ciclo, dois para o segundo e três para o terceiro⁷⁸. A frequência do ensino secundário não é de carácter obrigatória, com exceção dos alunos que pretendem prosseguir estudos e ingressar na universidade. O ensino secundário é constituído por três anos e subdivide-se em ensino secundário geral e ensino técnico-vocacional.

Na sequência da reforma curricular concluída em 2012, a estrutura do ensino secundário é a que está representada nos quadros abaixo. Primeiro, surge o ensino secundário geral, cujo plano foi aprovado em 2011, pelo Decreto-Lei N.º 47/2011, de 19 de outubro. O ensino secundário geral surge dividido em três partes, sendo constituído pela "Área formação geral", "Área de ciências sociais e humanidades",

⁷⁶ Este projeto (PFICP) constitui o primeiro projeto de formação de professores, sob a responsabilidade de Timor-Leste e Portugal, e cuja apresentação terá lugar mais adiante.

⁷⁷ A partir de 2015, o projeto passou a ter a designação de *Centros de Aprendizagem e Formação Escolar* (CAFE). O projeto teve início em 2011, então sob a designação de PERTL, tutelado pelos Ministérios da Educação, de Timor-Leste e de Portugal, e distingue-se por se situar no ensino direto em português às crianças do ensino básico, com valência também de Jardim de Infância. Para este projeto e para lecionar naquelas escolas, foram destacados professores portugueses do quadro, acolhendo também recém-licenciados pela UNTL, designados por estagiários. Na maioria dos casos, aquelas escolas conviviam paredes meias com as escolas onde lecionavam professores timorenses, cujas condições não se podiam comparar com as suas vizinhas, quer pelas condições materiais dos edifícios, quer pelos recursos disponíveis.

⁷⁸ Apesar de esta ser a estrutura consagrada na Lei de Bases, tal não significa que a atualização da nomenclatura e da linguagem seja visível e praticada na generalidade das escolas, cuja organização tende a considerar dois grandes blocos: o "ensino básico", para os seis primeiros anos, e o "3.º ciclo", para os três anos seguintes. No quotidiano e nas interações não formais mantém-se, de um modo geral, a designação de "ensino pré secundário" para os três anos subsequentes – 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade.

“Área ciências e tecnologia”. O quadro apresentado mostra a composição de cada uma das áreas referidas e a sua carga horária.

Quadro 2 - Plano curricular do Ensino Secundário Geral.

Disciplinas (10º, 11º, 12º Ano)	Tempos semanais
Área Formação Geral	
Tétum	9
Português	12
Inglês	9
Indonésio	6
Cidadania e Desenvolvimento	6
Tecnologias Multimédia;	6
Religião e Moral	6
Educação Física e Desporto (10º e 11º ano)	4
Área Ciências Sociais e Humanidades	
Geografia	10
História	10
Sociologia	9
Temas de Literatura e Cultura	9
Economia e Métodos Quantitativos	12
Área Ciências e Tecnologias	
Física	10
Química	9
Biologia	10
Geologia	9
Matemática	12

Fonte: METL, Decreto-Lei N.º 47/2011, de 19 de outubro

No segundo quadro relativo ao ensino secundário, é apresentado o plano curricular para o ensino técnico vocacional. Este ramo do ensino secundário foi aprovado pelo Decreto-Lei N.º 8 /2010, de 15 de fevereiro. Também neste setor do ensino secundário temos um plano curricular que se apresenta dividido em três partes, designadas por “Programa sociocultural”, “Programa científico” e “Programa produtivo”, com a estrutura e carga horária atribuída a cada uma das áreas e aos saberes que as constituem, conforme se pode verificar na representação que o quadro abaixo ilustra.

Quadro 3 Plano curricular do Ensino Técnico-Vocacional

Disciplinas	Horas (4000)
Programa Sócio Cultural	1510
Tétum	180
Português	350
Inglês	270
Cidadania e desenvolvimento social	230
Tecnologias e Multimédia	200
R. e Moral	100
Língua opcional (Indonésio, Mandarim, Coreano e Japonês)	
Programa Científico	760
Empreendedorismo	160
2 a 3 disciplinas (qualificações profissionais a adquirir)	600
Programa Produtivo	1730
3 a 5 disciplinas (tecnológicas, técnicas e práticas)	1230
Formação em contexto de trabalho – Estágio	500

Fonte: METL, Decreto-Lei N.º 47/2011, de 19 de outubro.

Como foi já mencionado, o 12.º ano de escolaridade constitui o requisito para prosseguir estudos, para acesso ao Ensino Superior. Neste nível de ensino, existe uma universidade pública, a Universidade Nacional de Timor Lorosa'e (UNTL)

Aquela universidade pública foi instituída, em 2000, no período pós-referendo, resultante da fusão entre a universidade Timor Timur (1986-1999) e a escola Politeknik de Díli (1990-1999) e várias universidades privadas, onde predominam os designados “cursos de papel e lápis”. Algumas destas universidades privadas estão acreditadas, processo que teve início também no mandato do Ministro João Câncio, com a criação da agência de acreditação (ANA).

A UNTL transitou da ocupação indonésia e assumiu, desde o início da libertação, um papel de relevo, apesar das suas muito precárias condições no período pós-referendo ⁷⁹. A sua dimensão tem vindo a crescer, designadamente

⁷⁹ Por necessidade de delimitar o âmbito deste trabalho, e por limitações inerentes à sua natureza, opta-se por desenvolver apenas o subsistema do ensino básico, enunciando apenas os restantes.

com a criação, em 2005, das faculdades de Medicina⁸⁰ e de Direito. Este último constituiu uma experiência diferenciada no quadro da Cooperação Portuguesa, sob a responsabilidade da Fundação das Universidades Portuguesas (FUP). Aquele curso contou na sua organização e concretização com a colaboração das diferentes Faculdades de Direito de Portugal, assim como das Faculdades de Letras da Universidade de Lisboa, da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, tendo sido constituída uma Comissão de Coordenação, presidida por Pedro Bacelar de Vasconcelos, constituída por um professor de cada uma das Faculdades envolvidas.

As Faculdades de Letras e a Escola Superior de Educação faziam também parte desta comissão porque o Curso de Direito que se organizou contava com um ano propedêutico (15h semanais) para aprendizagem e desenvolvimento das competências em língua portuguesa. Apenas no ano seguinte começavam as disciplinas da área do Direito apenas no ano seguinte, depois de obtido o aproveitamento em língua portuguesa; nos restantes anos do curso, a disciplina de Língua Portuguesa continuava a fazer parte do plano curricular, mas com uma carga semanal menor (5h), com o objetivo de apoiar o desenvolvimento das competências dos alunos, em articulação com as suas necessidades e especificidades do desenvolvimento do curso.

O curso de Direito foi o primeiro, e único até ao momento, a ser planeado e executado com um currículo que refletia a preocupação de responder à situação linguística de fragilidade no que se refere ao domínio das línguas oficiais, sobretudo no domínio do português, língua de ensino do curso, na medida em que assumia como condição para o seu sucesso a preparação linguística prévia, considerando o

⁸⁰ Neste curso, a cooperação desenvolve-se com Cuba, país com tradição e resultados nesta área e cuja ajuda a Timor-Leste se tem vindo a desenvolver no tempo de diferentes formas. Cuba tem enviado médicos cooperantes para Timor-Leste e tem para formação estudantes timorenses. A criação do curso de medicina, com a cooperação de Cuba, inscreve-se no que se julga que deveria ser o regular processo, num quadro de cooperação e de ajuda ao desenvolvimento

défice linguístico da maioria dos alunos. Para responder àquele desígnio, foi instituído o “ano propedêutico”, quase exclusivamente para aprendizagem da língua portuguesa, com quinze horas semanais, continuando a língua portuguesa a constar do currículo do curso nos anos subsequentes, a par da formação específica, embora com uma presença menos expressiva.

Aquele modelo funcionou durante as cinco primeiras edições do curso (2006-2010), com provas de acesso elaboradas pelos responsáveis da área de Língua Portuguesa da Comissão Coordenadora, responsáveis também pela seleção e supervisão dos professores que assumiam a docência da disciplina no ano propedêutico e seguintes. Os resultados obtidos, na articulação entre o português e o direito, foram dos mais positivos, com evidências empíricas apresentadas em seminário promovido pela UNTL para avaliação do curso, encorajando uma investigação futura que permitisse apresentar dados sustentados em investigação para o efeito⁸¹. Não obstante os resultados antes referidos, visíveis designadamente na empregabilidade dos licenciados do curso em sociedades de advogados privadas, em 2011, foi alterada a dinâmica de organização e de funcionamento da disciplina de Língua Portuguesa no curso de Direito⁸², na sequência da eleição do novo reitor e da sua equipa de assessoria então constituída.

Atualmente, são nove as faculdades que constituem a UNTL, a saber, Agricultura; Ciências Exatas; Ciências Sociais; Direito; Economia e Gestão; Educação, Artes e Humanidades; Engenharia, Ciências e Tecnologia; Filosofia; Medicina, com diferentes departamentos e cursos, quase todos de licenciatura⁸³. As faculdades, os

⁸¹ Tanto quanto é do conhecimento geral, tal avaliação nunca teve lugar. As alterações entretanto realizadas aconteceram por decisão interna e na sequência da eleição de novo reitor em 2011.

⁸² Fazemos referência, sobretudo, à seleção dos professores de Língua Portuguesa, que passaram a ser selecionados apenas pela UNTL, e à alteração da natureza da disciplina e seus destinatários. As turmas eram frequentadas por estudantes de diferentes cursos e a sua dimensão aumentou significativamente.

⁸³ Os cursos que não correspondem a licenciatura, mas a bacharelatos, estão assinalados no quadro com "(Bac)". No quadro de Projetos da Cooperação internacional, designadamente da Cooperação Portuguesa, e de protocolos com Universidades portuguesas, existiram alguns cursos de

cursos e departamentos estão no quadro a seguir indicado, no sentido de fornecer uma informação mais organizada da informação relativa à oferta formativa da UNTL, a universidade pública do país.

Apresentam-se de seguida as faculdades e os cursos que a cada uma delas corresponde, neste momento. Os cursos da área da educação e do ensino pertencem à Faculdade de Educação, Artes e Humanidades e estão distribuídos por diferentes departamentos, de acordo com a área de especialidade (Língua portuguesa, língua inglesa, biologia, matemática, educação física e desporto, professores do ensino básico, etc.):

Quadro 4 - Faculdades e cursos da Universidade Nacional de Timor Lorosa'e

Universidade Nacional de Timor Lorosa'e (UNTL)	
Faculdades	Departamentos/Cursos
Agricultura	Agronomia; Agropecuária; Saúde Animal (Bac)
Ciências Exatas	Matemática; física; química
Ciências Sociais	Administração Pública; Ciências Políticas; Comunicação Social; Desenvolvimento Comunitário; Políticas Públicas; Relações Internacionais
Direito	Direito Geral
Economia e Gestão	Ciências Económicas e Estudo do Desenvolvimento; Contabilidade; Gestão; Turismo
Educação, Artes e Humanidades	Ensino da Língua Inglesa; Ensino da Língua Portuguesa; Ensino da Língua Tétum; Ensino da Biologia; Ensino Educação Física e Desporto; Ensino de Física; Ensino de Matemática; Ensino da Química; Professores do Ensino Básico
Engenharia, Ciências e Tecnologia	Engenharia Civil; Engenharia Eletrotécnica e Eletrónica; Engenharia Informática; Engenharia Mecânica; Geologia e Petróleo
Filosofia	Filosofia
Medicina e Ciências da Saúde	Ciências Biomédicas e Laboratoriais; Farmácia; Medicina Geral; Nutrição e Dietética (Bac); Parteira

Fonte: <http://www.untl.edu.tl/pt/universidade/historia>

Mestrado, mas com duração e percursos muito distintos lecionados, em geral, por docentes das universidades portuguesas.

O período apresentado corresponde, assim, à organização do sistema educativo, da construção das grandes linhas e orientações nos diferentes níveis e graus de ensino, dotando-o de legislação e de ferramentas que permitam o seu funcionamento, no que se refere às estruturas.

Foi na vigência do IV Governo Constitucional (2007 – 2012), com o Ministro João Câncio, que se assistiu à mais substantiva produção legislativa e à organização do sistema, com iniciativas de natureza diversa. Este foi um ministro que deixou marca indelével no exercício das suas funções, pela visão estratégica, pela capacidade de planificação e de execução, pela determinação e clareza com que colocava as questões e solicitava respostas, seus interlocutores, em particular, no quadro da cooperação e da "Ajuda Pública ao Desenvolvimento". Aquele ministro revelou ter um projeto de educação para o país, pretendendo executá-lo no seu mandato, balizado pela determinação em valorizar ativamente a educação, desde a produção legislativa até ao investimento na formação de professores, passando pelas reformas curriculares, pelos materiais e manuais escolares, assim como pelo foco no trabalho dos professores nas escolas, definindo o investimento na formação como pedra angular do seu mandato. A formação contínua configurou uma prioridade na qual investiu desde o primeiro momento, definindo com toda a clareza que aquela devia incidir tanto no domínio linguístico, nas competências em língua portuguesa, como na especialidade científica, nas áreas curriculares. Defendia que a língua passaria para os alunos através do professor, que, para tal, tem de a conhecer e de saber utilizá-la adequadamente no quotidiano, porque “a língua quando não é falada, quando não se lida com a língua, ela desaparece”, interrogando-se “como pode [o professor] ensinar uma língua que nem sequer fala? Eles não falam em casa!”⁸⁴

⁸⁴ As falas apresentadas neste segmento discursivo foram retiradas das notas de campo relativas a uma conversa, em Timor-Leste, em abril de 2014, sobre o mandato do ministro João Câncio.

Constituem exemplos de medidas tomadas, e consideradas significativas, a definição da escolaridade básica obrigatória de nove anos, o aumento expressivo do número de crianças matriculadas e a frequentar a escola. Nesse período, foram elaborados instrumentos jurídicos considerados estruturantes, alguns deles, tais como a Lei de Bases da Educação (LBE), em 2008, o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário”, em 2010 (Decreto-Lei N.º 23/2010, de 9 de Dezembro, “Jornal da República”, Série I, N.º 46, pp. 4451-4467), a reorganização do calendário escolar, a criação do mapa escolar de "Estabelecimentos Integrados de Ensino Básico", em 2011 (Jornal da República, Série I, N.º 29, Diploma Ministerial n.º 17/2011, de 3 de Agosto), a organização das escolas centrais do ensino secundário geral (Jornal da República”, Série I, N.º 20, Diploma Ministerial 12/2012, de 02 de Maio).

O mandato do Ministro João Cântio foi também o tempo da elaboração e da conclusão dos currículos para todos os níveis de ensino e anos de escolaridade, com programas e guias do professor para cada disciplina.⁸⁵ Regista-se, ainda, a celebração de protocolos de cooperação para a instituição um programa de formação inicial e contínua de professores em todas as áreas curriculares, com a supervisão científica e pedagógica de universidades portuguesas com experiência na formação de professores, a instituição de cursos de formação contínua intensiva, a abertura de institutos públicos para expansão da formação inicial e contínua de professores, como o Instituto Nacional de Formação de Educadores e Professores (INFORDEPE), sob a tutela do ME. É também sob a vigência do Ministro João Cântio que se completa a reforma curricular do ensino básico, em 2010, com a elaboração

⁸⁵ Como já foi referido, o primeiro currículo, relativo ao "Ensino Primário" foi elaborado entre 2004 e 2005. Quando nos referimos à elaboração e à conclusão dos currículos, referimo-nos também a uma certa arrumação, à organização dos diferentes currículos, em linha com a LBE entretanto aprovada (2008). Os nove anos do Ensino Básico ficaram enquadrados nos "Princípios Orientadores da Reforma Curricular do Ensino Básico" (2009), divididos em três ciclos e de acordo com as designações atribuídas pela LBE. Internamente, os programas e guias do professor do "Ensino Primário" aproximavam-se já, de algum modo, das designações posteriormente adotadas.

do currículo, programas e guias do professor para o 3.º CEB, coordenada por duas instituições de ensino superior portuguesas, a Universidade do Minho e a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, na sequência de concurso internacional, lançado em 2009, pelo Ministério da Educação, em colaboração com a UNICEF, e com o apoio da Cooperação Portuguesa. Ainda antes do fim do seu mandato, João Câncio iniciou o processo que levaria à elaboração do currículo e manuais do ensino secundário geral e técnico-vocacional, da responsabilidade da Universidade de Aveiro, com o financiamento da Fundação Calouste Gulbenkian e da cooperação portuguesa, concluindo-se, assim, o processo da reforma curricular para os doze anos de escolaridade, no que à elaboração de currículos diz respeito.

Em consonância com os objetivos traçados, assim como com a consistência e coerência da execução das reformas curriculares, o Ministro João Câncio solicitou a colaboração da Cooperação Portuguesa, no sentido de alterar a natureza da sua intervenção, focando-se na formação inicial e contínua de professores, com a supervisão científica e pedagógica das Universidades implicadas na elaboração dos currículos do 3º CEB e ES. Pretendia-se a formação contínua de professores em Língua Portuguesa, de Língua Portuguesa e das restantes áreas científicas inscritas nos currículos, incluindo a formação de formadores timorenses para acompanhamento da reforma curricular.

A par daquela formação, e considerando as necessidades prementes do sistema, era pretendida a formação de jovens professores para o Ensino Básico, tendo sido criado o Curso de Professores do Ensino Básico, a par do que funcionava já na UNTL, mas com um currículo próprio, ainda que com pontos e dimensões comuns, com um modelo de prática pedagógica supervisionada nas escolas básicas do 1º e 2º CEB, numa perspetiva de supervisão que se preocupa com a "melhoria das aprendizagens de alunos e de professores, com reflexos na transformação dos contextos educativos." (Moreira, Paiva, Barbosa & Fernandes, 2006, pp. 45, 46). O projeto previa a sua avaliação externa, designadamente pela OCDE, mas tal acabaria por não se verificar. Mais à frente, regressaremos a este assunto para o desenvolver.

Em linha com os contrastes que temos vindo a assinalar como marca do país, constatamos a adoção de um conjunto de medidas que aparentemente constroem um percurso que vai ganhando consistência e se apresenta com linhas a orientar o caminho. No entanto, a imagem que surge no papel formalmente arrumada contrasta com os movimentos e atitudes de desvalorização, de apagamento, de abandono de projetos considerados significativos e com execução positiva. Estão neste caso projetos destinados à formação inicial e contínua de professores, no quadro da cooperação bilateral, em particular com a Cooperação Portuguesa e instituições de Ensino Superior, na área da educação e da formação especializada de professores, como primeiro curso de Mestrado em Educação do INFORDEPE, sob a responsabilidade da Universidade do Minho, destinado à formação do futuro corpo docente daquele Instituto de formação, assim como a interrupção abrupta e alteração do plano curricular do Curso de Professores do Ensino Básico do INFORDEPE.

As situações do Mestrado e do curso da formação inicial poderão ser consideradas reveladoras das atitudes a que aludimos antes, da facilidade com que se descarta compromissos e se altera situações em curso sem fundamentos que sustentem tais procedimentos. No caso do Mestrado em Educação, depois do cumprimento e execução do currículo lecionado presencialmente por docentes da Universidade do Minho, depois da elaboração da dissertação orientada presencialmente e à distância por esses mesmos docentes, com a mediação de uma docente local, depois da defesa pública e graduação dos novos Mestres, o ME decide, unilateralmente, retirar o grau atribuído e obriga a mais um ano de formação na UNTL, realizando um cerimónia para retirar a graduação obtida, sendo devolvida apenas no ano seguinte, depois de frequentarem a UNTL. No segundo caso, o ME, através do Coordenador Geral do projeto, apoiado pelos assessores portugueses do INFORDEPE, unilateral e inesperadamente, impediu no último trimestre do curso, que cerca de cento e trinta alunos do primeiro curso de formação inicial do INFORDEPE concluam a sua formação, obrigando-os a prolongar a sua formação por mais um ano na UNTL.

Naquele momento, a quase totalidade dos alunos tinha concluído a sua prática pedagógica supervisionada e encontrava-se em estado adiantado da elaboração/conclusão da monografia exigida. Como argumento, os responsáveis pela Educação alegaram, naquele momento, em 2014, que o INFORDEPE não detinha competências para certificar essa formação. Porém, o Dec. Lei 4/2011, de 26 de janeiro, estabelece que

O Instituto é um instituto académico, de formação e de investigação, que tem por missão promover a formação académica e profissional de pessoal docente e de profissionais do sistema educativo, nos termos da presente Lei, da legislação aplicável e em coordenação com os demais serviços competentes do Ministério da Educação (Jornal da República, Série I, n.º 3).

Como é do conhecimento geral, aquelas foram situações geradoras de intenso mal estar, quer com os recém Mestres, já adultos professores do sistema, quer com os jovens da formação inicial e respetivas famílias, e constituiu um momento de descrédito, de desrespeito, de destruição clandestina dos resultados positivos obtidos, da credibilidade das instituições envolvidas e da continuidade (previsível) de projetos que, pela primeira vez, apresentavam metodologias de capacitação, pelo acompanhamento planeado e sistemático para a autonomia. Uma vez mais, não só não se deu continuidade ao trabalho, como se travou e anulou o que tinha sido feito, desbaratando recursos, desperdiçando fundos públicos, impondo-se que a investigação também destas situações se ocupe, delas dê nota e não as omita, em nome da ética da investigação (Lima, J.A & Pacheco, 2006), pelo prejuízo que causam aos alunos, aos beneficiários diretos da Ajuda ao Desenvolvimento, em contextos como o de Timor-Leste.

Desbaratar a qualificação e a capacitação dos recursos humanos significará sempre prolongar o atraso, aprofundar o fosso entre estratos sociais, reforçar a exclusão que as circunstâncias ditaram e os atores, por ação e omissão, se permitem perpetuar.

No ponto seguinte, a nossa atenção incidirá sobre a caracterização dos recursos humanos, a partir de informações recolhidas na base oficial de registos do Ministério da Educação, designada por “Education Management Information System”.

2.2.4. Recursos humanos e materiais

Com base em dados oficiais (EMIS/METL), Timor-Leste regista, em 2013, uma população escolar um pouco acima dos trezentos e cinquenta mil alunos (351.962), repartida pelos diferentes níveis de ensino, com mais de dez mil professores (10.506), no conjunto do ensino básico e do ensino secundário, e um total de escolas acima de mil e trezentas (1363)⁸⁶.

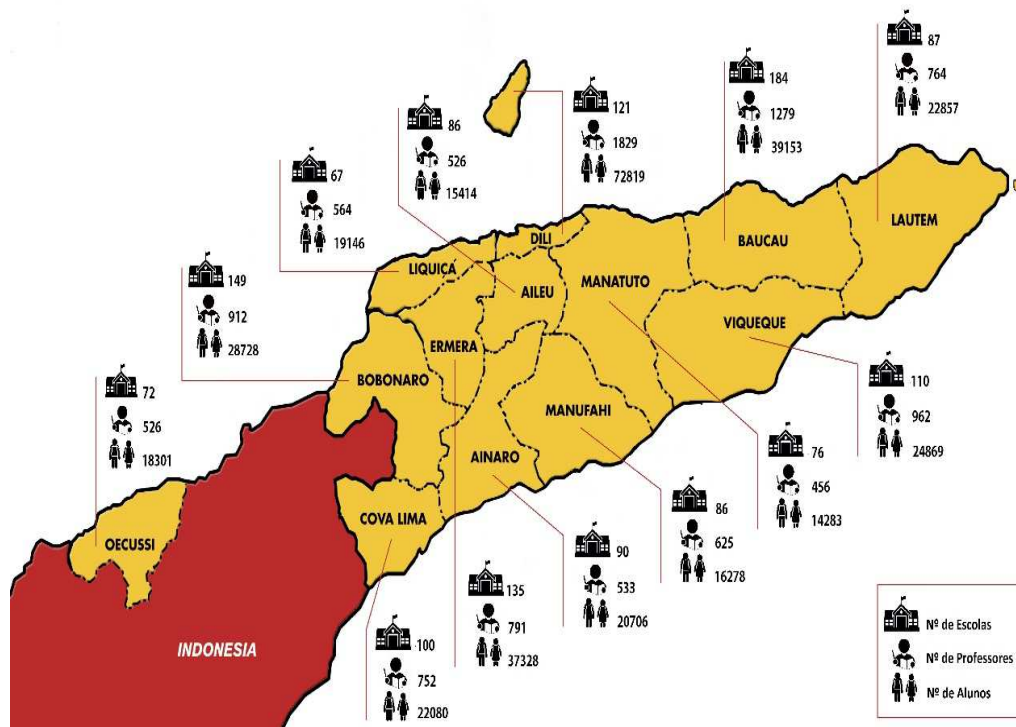
Aqueles números distribuem-se pelos diferentes distritos, de forma irregular, residindo na capital a maior concentração de população estudantil. Em conformidade com os números apresentados, Díli apresenta do maior número de alunos (72.819), cerca de 20% da totalidade, e de professores (1829), aproximadamente 16% do número total. Apesar de o maior número de alunos se concentrar em Díli, é em Baucau que se encontra o maior número de escolas (184), cerca de 13% da totalidade de escolas, frequentadas por um total de alunos (39.153) que representa cerca de metade dos alunos de Díli, e contando com um número de professores (1279) que se situa apenas um pouco atrás do de Díli, conforme indicamos acima. Isolamos os dados anteriores por considerarmos que são elucidativos, em traço rápido, da assimetria da distribuição dos recursos

⁸⁶ Os números atuais, em 2014, são superiores aos que aqui são apresentados, como se verificará pelos dados recolhidos, no âmbito de projetos de formação desenvolvidos localmente e cuja abordagem ocorrerá mais adiante, neste trabalho. No entanto, opta-se por assumir como referência aqueles que são os dados considerados oficiais, do Ministério da Educação, e disponíveis no momento. Desde 2014, está prevista a publicação de dados atualizados, mas tal ainda não aconteceu, até ao presente.

humanos e materiais pelo território e reveladores do risco de uma leitura que estabeleça uma relação direta entre o número de alunos, professores e escolas, dada a configuração do território, a baixa densidade populacional das zonas rurais, sobretudo daquelas que são consideradas as "zonas remotas", locais afastados dos centros, isolados e de acesso muitíssimo limitado.

A figura que a seguir se apresenta procura ilustrar a distribuição de escolas, alunos e professores pelo país, com a indicação dos números relativos a escolas, professores e alunos em cada um dos treze distritos.

Figura 2 - distribuição de escolas, alunos e professores pelo território.



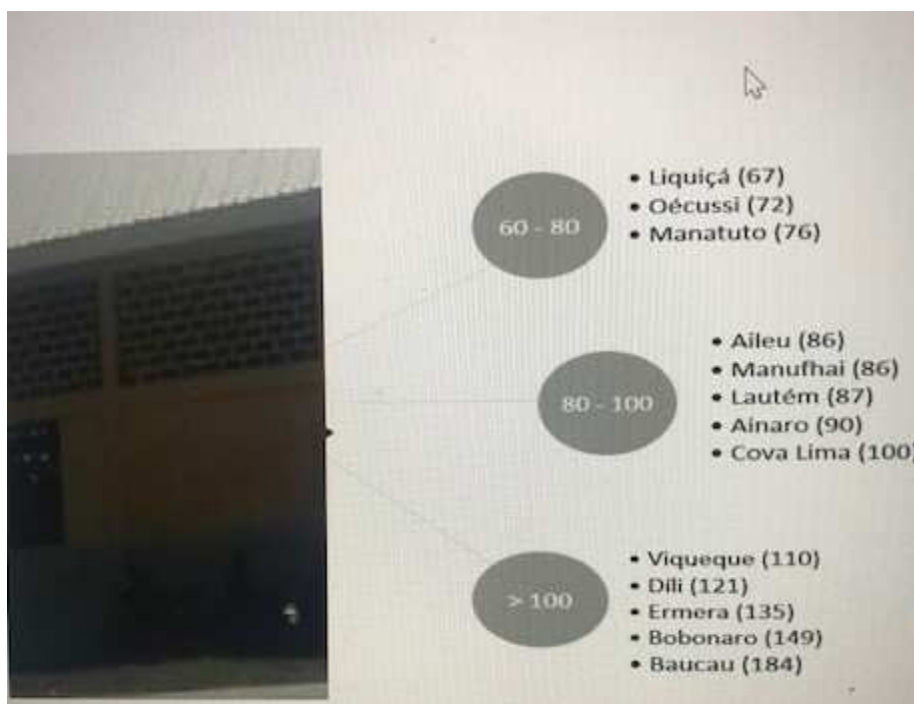
Fonte: Education Management Information System (EMIS), 2013

A leitura dos dados apresentados permite-nos verificar uma distribuição desigual de escolas, corroborando as assimetrias registadas no país, designadamente no que se refere à distribuição da população, naturalmente com reflexos no número de estabelecimentos de ensino. Foram, deste modo, constituídos três grupos de distritos, por ordem de grandeza, relativamente ao número de escolas que neles existem, de

acordo com o registo consultado (EMIS, 2013). Na sequência dos dados referidos, e de acordo com a variação do número de escolas nos vários distritos, partimos do número mais baixo de escolas (60), agrupando-as em intervalos de vinte e optando por colocar num único grupo os distritos cujo número de estabelecimentos escolares é superior a cem (110, 121, 135 e 184) por facilidade de organização e e leitura dos dados. Os grupos estabelecidos foram organizados por ordem crescente, em consonância com os intervalos antes indicados, tendo-se obtido três categorias, relativamente à distribuição das escolas pelos treze distritos.

Assim, temos os distritos cujo número de escolas se situa i) entre sessenta a oitenta; ii) entre oitenta a cem; iii) superior a cem, conforme a figura abaixo.

Figura 3- Variação do número de escolas nos diferentes distritos



Fonte: Education Management Information System, 2013.

Os dados permitem constatar que o distrito de Liquiçá apresenta o menor número de escolas e o de Baucau regista o maior, como já havíamos referido antes. No

grupo cujo intervalo se situa entre as sessenta e oitenta escolas, estão incluídos três distritos, de reduzida dimensão, dois deles ficam no litoral (Liquiça e Manatuto) e o outro fica no enclave de Oéusse. Nenhum destes distritos chega a oitenta escolas. Os outros dois grupos contam com cinco distritos cada um, identificando-se, assim, cinco distritos com um número de escolas que se situa entre as oitenta e as cem, assim como um número de escolas superior a cem em cinco outros distritos; Cova Lima (100 escolas) pode considerar-se na fronteira dos dois grupos.

A maioria das escolas pertence ao Ensino Básico, tal como o quadro seguinte indica:

Quadro 5 - Número de escolas do ensino básico e do ensino secundário por distrito

Nº escolas	Distritos	E. Básico	E. Secundário
60 – 80	Liquiça	63	4
	Oéusse	68	4
	Manatuto	72	4
80 – 100	Manufahi	78	8
	Aileu	79	7
	Lautem	84	3
	Ainaro	86	4
	Cova Lima	95	5
> 100	Viqueque	101	9
	Baucau	170	12
	Bobonaro	145	4
	Díli	96	25
	Ermera	129	6

Fonte: Education Management Information System, 2013.

Tal como a leitura dos números permite constatar, a percentagem de escolas básicas, que abarcam o 1º, 2º e 3º CEB, é muito superior à das escolas secundárias, acima dos 90%, na generalidade, com exceção de Díli (79%). No ensino básico, e de acordo com a nomenclatura das fontes oficiais utilizadas (EMIS), existem três tipos – “escolas primárias”, “escolas pré-secundárias” e “escolas básicas centrais”; no Ensino Secundário, as escolas estão repartidas por “secundárias gerais” e “técnico-vocacionais”. No quadro seguinte, procede-se a uma breve síntese dos dados que

temos vindo a apresentar, relativos às escolas, à sua tipologia, de acordo com o nível de ensino, assim como à distribuição por cada um dos ciclos e níveis de escolaridade.

Em alguns casos, os dados recolhidos ainda mantêm a designação que remonta ao período de ocupação indonésia, utilizando, como já foi referido, a designação de “escolas pré-secundárias” para as escolas do 3º ciclo do ensino básico.

Quadro 6 - Tipologias de escolas e número

Tipologia		Número	Total	%
Ensino Básico	Primárias	1010	11363	86%
	Pré-secundárias	56		
	Básicas centrais	202		
Ensino Secundário	Geral	78		14%
	Técnico-Vocacional	17		

Fonte: Education Management Information System (EMIS), 2013.

Em 2011, a rede escolar passou a estar organizada numa estrutura similar aos agrupamentos de escolas, em Portugal. No Ensino Básico, existem as escolas básicas centrais, com os três ciclos do ensino básico, e que funcionam como a “sede” do núcleo de estabelecimentos, sendo os outros estabelecimentos de ensino, do mesmo nível de ensino e na mesma zona territorial, designados por “escolas filiais”.

Os agrupamentos de escolas do ensino básico, criados pelo Diploma Ministerial n.º 17/2011, de 3 de agosto, designam-se por “Estabelecimentos Integrados de Ensino Básico”: “Cada E.I.E.B. consiste num agrupamento de Escolas Básicas, organizados por critérios de proximidade territorial e composto por uma Escola Básica Central, onde está sediada a estrutura única de administração e gestão, e por Escolas Básicas Filiais”.

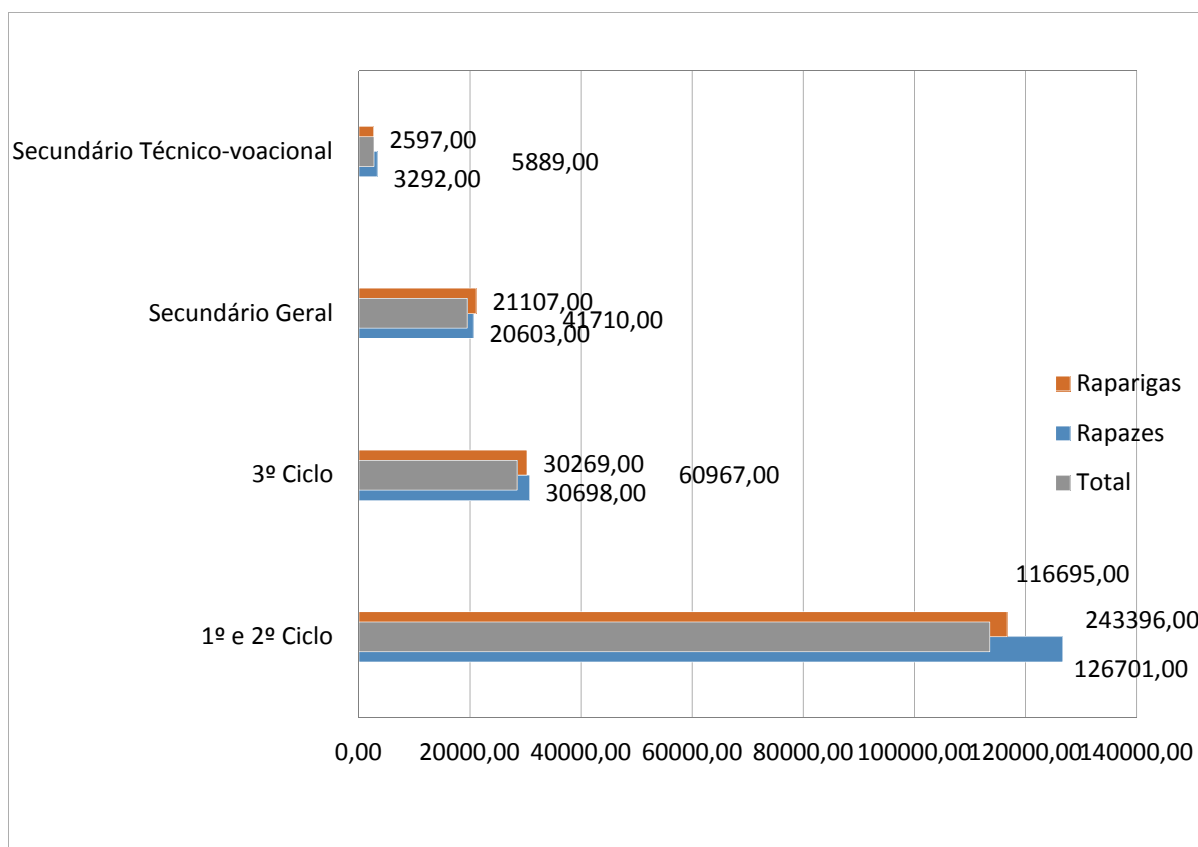
Nas escolas básicas centrais funcionam, habitualmente, os três ciclos de escolaridade do ensino básico; nas restantes, funciona o 1.º e o 2.º ciclo do ensino básico.

Os agrupamentos do ensino secundário foram aprovados pelo Diploma Ministerial 12/2012, de 02 de Maio, que “Aprova a Estrutura das Escolas Centrais do Ensino Secundário Geral”, definindo o seu Art.º 2, que “as escolas secundárias de Timor-Leste [agrupam-se] em Estabelecimentos Integrados de Ensino Secundário Geral, consistindo cada “ num agrupamento de Escolas Secundárias, organizadas segundo critérios de proximidade territorial e composto por uma Escola Secundária Pública Central, onde se encontra sedeada a estrutura única de administração e gestão, bem como pelas respectivas Escolas Filiais” (pto 2, p. 5959). As escolas secundárias (gerais ou técnico-vocacionais) são frequentadas por alunos do 10º ao 12º ano de escolaridade, mas com opções diferenciadas, conforme pretendam o prosseguimento de estudos ou a via profissionalizante.

Relativamente ao número de alunos, e como foi já referido, é notório o seu aumento, com um acréscimo muito significativo ao longo da construção da independência e com a promoção da escolaridade básica obrigatória, atualmente de nove anos, apesar de ainda se verificarem situações de crianças que não frequentam a escola. O número de alunos que frequenta o ensino básico, considerando os nove anos que o constituem, é muito superior àquele que se verifica no ensino secundário, geral e técnico-vocacional, existindo seis vezes mais alunos no ensino básico, numa relação de, aproximadamente, cinquenta mil (ensino secundário) para mais de trezentos mil (ensino básico).

O gráfico abaixo procura lustrar a situação descrita, com a indicação do número de alunos por cada um dos níveis de escolaridade e ciclos de ensino, com a indicação da totalidade de alunos em cada um dos níveis e ciclos apresentados, mas também a sua distribuição por sexo, permitindo constatar diferenças de número entre rapazes e raparigas, consoantes o nível de escolaridade, como a seguir comentaremos.

Gráfico 3 - Alunos (F/M) no 1º, 2º e 3º CEB e do ensino básico.



Fonte: Education Management Information System (EMIS), 2013.

Em síntese, podemos sublinhar alguns traços dos dados relativos aos alunos e professores do Ensino Básico e ao Ensino Secundário. No que se refere ao Ensino Básico, regista-se que i) o 1º e 2º CEB acolhe o número mais elevado de alunos (243.396); ii) o 3º CEB contabiliza um valor substantivamente menor (60967), cerca de ¼ do 1º e 2º CEB; iii) o Ensino Básico obrigatório de nove anos regista cerca de 86% (304.363) do número total de alunos (351.962) registados nos diferentes níveis de ensino do sistema educativo. Relativamente ao Ensino Secundário Geral, que se subdivide em Ensino Secundário Geral (ESG) e Ensino Técnico Vocacional (ETV), verifica-se que i) o número de alunos representa cerca de 14% (47.599) do total; ii) a percentagem maior, aproximadamente 12% (41.710), está no ESG; iii) o ETV acolhe uma percentagem próxima dos 2%, (5889), representando o menor número de alunos.

Apesar de em todos os níveis se verificar uma aproximação entre o número das raparigas e o dos rapazes, na quase totalidade, regista-se um número ligeiramente superior de rapazes, com exceção do ensino secundário geral, que regista um número superior de raparigas, um pouco acima dos 50% (21.107 em 41.710), ainda que possa ser considerada uma diferença pouco expressiva.

Relativamente aos professores, regista-se que a esmagadora maioria (8738), cerca de 80%, se encontra no Ensino Básico; os restantes (1768) pertencem ao Ensino Secundário. A larga maioria destes professores, sobretudo do Ensino Básico, não possui formação específica e apresenta baixas qualificações académicas, como já foi referido anteriormente. No ensino secundário, existe um maior número de licenciados, cujos cursos foram obtidos na Indonésia, durante a ocupação, e também alguns licenciados mais recentes de cursos da UNTL., designadamente Matemática e Física. Por se considerar que os professores constituem uma dimensão crucial em qualquer sistema educativo, retomaremos mais à frente, em ponto autónomo, o assunto relativo aos professores timorenses e à sua caracterização.

2.2.5. Os professores

Os professores constituem uma dimensão crucial de qualquer sistema educativo. Em Timor-Leste, esta dimensão, além de não poder ser dissociada do contexto e do processo em que tem decorrido a edificação do novo país, assume contornos e especificidades peculiares, inerentes a um país em situação de pós-conflito, assim como às condições de isolamento e de destruição em que viveu até ao fim do sec. XX.

No período pós-independência, os professores do ensino não superior estão divididos em dois grupos distintos, ensino básico e ensino secundário, de acordo com o Estatuto da Carreira Docente (ECD), que estabelece que "os professores do ensino básico adquirem a qualificação profissional através de cursos superiores, que

conferem o grau de bacharel" e que os professores do ensino secundário a adquirem "através de cursos superiores, que conferem o grau de licenciatura" (Artº 48, Cap. VI, pontos 2 e 3).

Em 2013, data dos últimos dados do Education Management Information System (EMIS) disponíveis, e que serviram de base ao presente trabalho, o universo total de professores aproximava-se dos onze mil (10524) , mais precisamente, embora seja do nosso conhecimento que o número de professores que reunia condições para aceder ao “regime definitivo de carreira”, na sequência da entrada em vigor do “Regime especial de acesso à carreira” e do programa específico de formação realizado (PFICP – Formação Complementar), entre 2012 e 2014, se situava na ordem dos doze mil. Além destes, existiam pouco mais de 4.000 professores voluntários⁸⁷ que, naquela data, ainda aguardavam a definição da sua situação e da modalidade de ingresso na carreira. Os professores repartem-se pelo ensino básico e secundário, distribuídos pelos treze distritos, conforme quadro abaixo.

O quadro apresenta os professores divididos em cada grande subsistema (Ensino Básico e Ensino Secundário), com a indicação do número total de professores em cada distrito e no país. O número dos professores do Ensino Básico engloba os do 1.º, 2.º e 3.º CEB, considerados pelo EMIS como pertencentes ao “Ensino Primário” e “Ensino Pré-Secundário”⁸⁸. O número de professores do Ensino Secundário abrange os professores do Ensino Secundário Geral e os do Ensino Técnico-Vocacional.

⁸⁷ São "professores voluntários" aqueles que também não possuem habilitação académica, mas não são, ainda, considerados funcionários do Estado e aguardam que seja verificado se reúnem as condições para entrarem para a função pública par, posteriormente, em conformidade com o que for decidido realizarem a formação que lhes permita aceder à carreira de professor.

Quadro 7 - Número de professores do ensino básico e secundário por distrito

Distrito	Ensino Básico	Ensino Secundário	Total
Aileu	447	79	526
Ainaro	480	53	533
Baucau	1063	216	1279
Bobonaro	802	110	912
Cova Lima	650	102	752
Dili	1254	575	1829
Ermera	726	83	809
Lautem	657	107	764
Liquiça	497	67	564
Manatuto	403	53	456
Manufahi	522	103	625
Oecusse	437	76	513
Viqueque	800	162	962
Total	8738	1768	10506

Fonte: Education Management Information System, 2013.

O reduzido investimento na formação de professores timorenses acabaria por ter consequências na edificação do país, na necessidade de colocar as crianças nas escolas e de as fazer funcionar.

Com a reduzidíssima formação durante o período correspondente à colonização portuguesa, a par do desaparecimento de muitos deles, durante a ocupação indonésia, e do abandono dos professores indonésios depois do referendo, o país viu-se a braços com um cenário de míngua e de escassez de recursos qualificados. Na sequência do cenário apontado, o problema da qualificação assumiu visibilidade mais notória, quando, no período pós-referendo, foi necessário recrutar professores para garantir o funcionamento das escolas. O quadro apresentado, a juntar às condições do recrutamento pela UNTAET, contratando quem estivesse disponível para "ir ensinar", não constituindo critério

de seleção o conhecimento da Língua Portuguesa para ser professor, designadamente do Ensino Básico⁸⁹.

No quotidiano escolar, começou por ser frequente um professor ter a seu cargo as mais variadas disciplinas, sobretudo até ao 3.º ciclo, designado por ensino pré-secundário até à aprovação da LBE, em 2008. Apesar de a situação registar alguma tendência para se alterar, ainda é possível encontrar casos em que o mesmo professor tem a seu cargo o ensino do Português, mas também, e, a par, Estudo do Meio/História, frequentemente, ou Artes e Cultura; mais pontualmente, Matemática ou Ciências, se nos situarmos no ensino básico, em particular nos primeiros anos. Esta situação, causadora de alguma estranheza para quem chega, revestia-se de regularidade, era considerada uma ocorrência habitual pelos professores, o que poderá ser explicado pelas circunstâncias do recrutamento de pessoas sem qualificações académicas e pedagógicas, no período pós-referendo, como foi já referido.⁹⁰ Para desempenharem a função de professor, bastava que dispusessem de um manual que, aula a aula, ia sendo copiado no quadro para os alunos copiarem para o caderno, quando tal objeto existia⁹¹. O ensino baseava-se, e baseia-se, na transmissão do que está nos livros ou nas "sebentas", características do ensino durante a ocupação indonésia, e ainda hoje apreciadas, designadamente, por responsáveis cuja formação decorreu na Indonésia e que, quando responsáveis

⁸⁹ A este propósito, a Ministra da Educação do Governo de transição (2007), Rosário Côrte-Real, referia que o recrutamento pela UNTAET, em 2002, não respeitou a necessidade de saberem falar português para serem professores. Segundo a então Ministra, apenas em 2004, se insistiu na necessidade de rever os critérios de recrutamento dos professores, colocando como critérios falar português e ser capaz de produzir um texto em português, considerando que estas situações constituíam constrangimentos e dificuldades para a concretização do uso da Língua Portuguesa, a começar pela escola. A titular da pasta era professora do Ensino Básico. (Notas de conversa com a autora, em setembro de 2017).

⁹⁰ Foi esta situação que originou a necessidade de criar o "Curso de Formação Complementar Intensiva", o qual se concretizou entre o fim de 2012 e durante os anos de 2013 e 2014. Esta formação pretendia preencher as lacunas de formação académica apresentadas pelos professores. Mais adiante, apresentaremos este assunto mais desenvolvido.

⁹¹ Durante muito tempo, era frequente as crianças não possuírem um caderno, que, quando existia, não era individual, era partilhado por outros irmãos ou outros elementos crianças da família alargada que frequentavam a escola.

por instituições ou departamentos acadêmicos, procuram integrar uma prática que valorizam, por exemplo, no ensino superior.

As habilitações dos professores constituem uma das mais significativas vulnerabilidades do sistema educativo porque sem professores preparados, sem conhecimentos básicos das áreas e dos assuntos que ensinam, afigura-se difícil ultrapassar as situações de carência e de precariedade, e fazer da escola um lugar para ensinar e aprender, qualquer que seja o currículo, qualquer que seja a língua, qualquer que sejam as orientações metodológicas.

Ao longo do período pós-independência, os sucessivos governos foram assumindo que a formação de professores teria de ser uma prioridade, sendo o IV Governo Constitucional aquele que evidenciou uma política que traduzia a preocupação em tomar medidas planeadas, estruturadas, concertadas e sistemáticas, no sentido de procurar responder à urgência da formação de professores. Desta orientação são exemplo iniciativas como a instituição de cursos intensivos de formação contínua nas diferentes áreas curriculares, durante os momentos de pausa letiva, entre 2008 e 2011, a criação de cursos pós-graduados na área da educação, um projeto de cooperação com Portugal focado na formação de professores em todas as áreas curriculares (PFICP), rompendo com a prática de anos de projetos centrados na formação direcionada para a aprendizagem da língua portuguesa, cujos resultados se poderão considerar reveladores, pelos frágeis resultados na aprendizagem do português, a par da manutenção, e agravamento, das fragilidades ao nível dos conhecimentos específicos.

O percurso errático e, de algum modo, inconsequente reforça e agrava as fragilidades do sistema, em geral, e da formação de professores, em particular, parecendo descurar-se um eixo determinante para o funcionamento e o sucesso da educação, além de se desbaratar o investimento de monta que vai sendo realizado, designadamente, nos projetos de cooperação para formar professores, mantendo situações precárias que se arrastam ao longo dos anos da construção do país, com implicações sérias na vida da escola e no desenvolvimento dos alunos. Apesar da precariedade e do atraso, e por causa deles, com necessidade de quase começar

pela base, a formação de professores também se situa no sec. XXI, sendo ainda mais premente o trabalho informado e sistemático, o investimento nos recursos humanos e nas condições de acesso e de sucesso.

Em Timor-Leste, também os professores vão ter de saber lidar com aquelas que são as exigências da sua função:

Teachers are being asked to personalize learning experiences to ensure that every student has a chance to succeed and to deal with increasing cultural diversity in their classrooms and differences in learning styles, taking learning to the learner in ways that allow individuals to learn in the ways that are most conducive to their progress. The kind of teaching needed today requires teachers to be high-level (Schleicher, 2012, p. 11).

Apresentado genericamente, no capítulo I, o país que emoldura a realidade que pretendemos estudar, situando-nos num contexto tão próximo quão distante, mas quase familiar, hoje em dia, começamos, no capítulo II, a focar o nosso olhar numa das particularidades que constitui fator de identidade de Timor-Leste, que é o seu panorama linguístico, e num dos seus eixos estruturantes, a reconstrução do sistema educativo. No próximo capítulo e nos seguintes, a partir do enquadramento e da contextualização da investigação, dos procedimentos metodológicos adotados, passaremos à parte do trabalho que pretende assumir um pendore mais analítico e interpretativo.

Nos próximos dois capítulos, proceder-se-á, no capítulo 3, à contextualização, objetivos e opções metodológicas do presente estudo, centrado no ensino básico, em particular na reforma curricular dos três ciclos de escolaridade, assim como nos projetos de formação de professores, no âmbito da cooperação bilateral, entre Portugal e Timor-Leste, cuja apresentação terá lugar no capítulo 4.

CAPÍTULO 3

UM ESTUDO SOBRE O ENSINO DO PORTUGUÊS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES EM TIMOR-LESTE

3.1. Contextualização e quadro de referência do estudo

Pela natureza e âmbito deste estudo, o período em que se deterá a nossa atenção situa-se entre os anos de 2002 a 2014, tempo da independência, da construção de um novo país, cujos alicerces começaram a desenhar-se no período de transição, com o apoio das Nações Unidas, entre 2000 e 2002, após o Referendo de 30 de agosto de 1999. Nesse período de transição, ocorreu a discussão sobre a língua oficial a adotar e a inscrever na CRDTL, discussão suscitada por não existir apenas uma opção óbvia. Ao contrário do que teria acontecido durante o processo de descolonização, assim como em 28 de novembro de 1975, a opção pelo português como língua oficial não era consensual e desenhava-se como dimensão sensível na construção do novo país. O cenário que então se apresentava era muito diferente, com uma população dizimada pela ocupação indonésia, uma geração jovem que cresceu, em geral, sem a presença do português, socializada e escolarizada em língua indonésia, com agências internacionais no terreno, com interesses diversos, a par de dirigentes da Resistência Timorense que consideravam o português a língua da Resistência (Cabral, 2008), a língua do colonizador, mas, também do país aliado e cuja atuação foi decisiva para colocar a questão de Timor na agenda internacional e chegar à realização do Referendo em 30 de Agosto de 1999, a língua que permitia o reforço das relações com os países africanos da CPLP, cujo apoio à causa da independência tinha constituído uma frente importante na luta da Resistência Timorense.

A opção recaiu na adoção de duas línguas oficiais – o tétum-praça, uma das línguas do território, de tradição oral, e o português, língua com presença secular no território, embora não falada por toda a população, como não o era qualquer uma das

outras ali faladas. O tétum-praça⁹² era língua veicular em Timor-Leste, pelo menos, desde inícios do séc. XIX (Thomaz, 1994), com importância significativa no território e com uma relação de proximidade com a língua portuguesa, incorporando léxico português, em número significativo⁹³. Vem, assim, de longe o convívio entre o português e as outras línguas utilizadas pelos timorenses, em particular, o tétum-praça. Terá sido esse convívio e "uso paralelo do português e do tétum pelos mesmos falantes, como dois níveis diferentes de linguagem [que] facilitou a contaminação do tétum não só pelo vocabulário como também pelos padrões da sintaxe e estrutura frásica do português" (p. 614). Porém, se a relação e convivência apresentadas parecem revelar um ambiente alheio a tensões linguísticas, com estatutos e funções tacitamente assumidos por cada uma daquelas línguas, também não se poderá deixar de assinalar que o "(...) uso exclusivo do português como língua escrita impediu o desenvolvimento de uma forma escrita do tétum (...)" (p. 614). A situação linguística referida pelo autor antes citado era, grosso modo, a que existia no momento da independência, em 1975, não tendo surgido, por isso, a língua como questão, tal como foi já referido anteriormente. Em português, eram escolarizadas as elites que acediam à educação ministrada pelas organizações religiosas católicas, sendo aquela a língua de ensino para uma minoria que frequentava a escola. Foi, de resto, essa presença,

⁹² Segundo Thomaz (1994), a variante do Tétum designada por Tétum-Praça, falada "em Díli e subúrbios" constitui "uma forma simplificada, menos pura e mais influenciada pelo português" (p. 614) e deve a sua designação ao facto de "ser Díli normalmente designada por Praça (no sentido de fortaleza).

⁹³ Luís Filipe Thomaz (1994), a propósito da história do Tétum-Praça e do seu estatuto de língua veicular, afirma que "Apesar de o Mambae ser falado por um maior número de falantes, o tétum é a língua mais conhecida e mais importante de Timor-Leste", sendo falado como segunda língua na quase totalidade do território., com exceção da zona de Lospalos, onde "os Fatalucos, no extremo leste da ilha, que preferem usar o português como segunda língua". O Tétum-Praça era "usado universalmente como língua veicular nos contactos entre populações de diferentes línguas, reservado que fica o português para uso escrito e fins culturais ou oficiais." O autor refere, ainda, que em Díli, assim como noutros locais da costa norte, o Tétum rivalizava "com o malaio como língua veicular" (pp.613, 614). O autor chama a atenção para o facto de a sua descrição corresponder ao período anterior à invasão indonésia; no entanto, consideramo-la elucidativa, não só pela sua atualidade, como auxiliar à compreensão da diversidade linguística como intrínseca à realidade de Timor-Leste.

depois interrompida pela proibição, que fez com que se passasse a falar da “reintrodução do português”, remetendo para uma ideia de "regresso", de restauração de uma língua que ali já tinha existido e que se tornava, naquele momento, uma das duas línguas oficiais.

Este é, a traço largo, o contexto linguístico e social que serve de moldura ao estudo a desenvolver, depois de uma breve contextualização histórica, geográfica e política de Timor-Leste, enquanto país que optou pelo português como língua oficial. Na sequência da sua independência, em 20 de Maio de 2002, o país iniciou um novo caminho de liberdade e de desafios, constituindo a política linguística um dos seus maiores, senão o maior, desafio a enfrentar, quer pelo esforço financeiro, quer pela gestão das tensões, sejam elas em latência, em iminência ou em potência. Depois da opção política pelo português como língua (co) oficial, tem lugar uma sucessão de ocorrências e de medidas que dessa opção derivam e para a sua concretização concorrem. É justamente a concretização dessa decisão política que se pretende interrogar, a começar pela escola, lugar de aplicação de medidas e decisões políticas, mas também espelho da realidade onde se insere, atravessada por questões que nela desaguam e que dela emergem. À escola é atribuído, e reconhecido, o poder de legitimação de uma língua oficial, moldando a construção da consciência nacional, assumindo o seu papel de agente reprodutor das orientações e ideias de quem detém o poder, da habitualmente designada por classe dominante. A escola ensina a língua, e por ela formata e condiciona a visão do mundo, de um certo mundo que a escola veicula (Bourdieu, 1998).

Poder-se-á afirmar que existe hoje algum consenso na educação, relativamente à centralidade no aluno e na aprendizagem. Valoriza-se o aluno como ser social que se integra e desenvolve interações em contextos diversificados com necessidades várias no seu quotidiano. O ensino da língua preconiza, assim, um sujeito que se deseja produtivo, com espaço para a valorização da sua expressão verbal, para o desenvolvimento da sua autonomia, a partir dos materiais linguísticos (Cassany & Sanz, 1998; Filolla, 2003). A centralidade na aprendizagem não afasta a relevância do ensino, antes o coloca e desenvolve em função das necessidades, expectativas, contextos,

ritmos e vivências, facultando experiências com significado e relevância para o desenvolvimento dos alunos, para a sua inserção na vida ativa. O ensino é planejado para criar situações e experiências de aprendizagem que fomentem usos diversificados e contextualizados, perspetivando não só o desenvolvimento de competências e de capacidades dos sujeitos para usarem a língua em diferentes situações, com diferentes intenções e finalidades, mas também a capacidade de reflexão sobre os usos tarefa central da intervenção didática (Amor, 2005; Lomas, 2003, 2006; Libâneo, 2006; Reis & Adragão, 1992). No ensino do português, são convocados saberes linguísticos, literários e em educação, e sobre eles opera a Didática do Português, de acordo e em função dos seus objetivos (Castro, 1995). Situamo-nos, assim, na escola e no sistema educativo, nas suas responsabilidades, não como ilhas isoladas, mas sim como espaços de interação com o meio em que se inserem, palcos de realização, mas também de tensão social e política, lugares que, a partir da interrogação, poderão revelar chaves de leitura para compreender a medida da concretização de opções políticas, neste caso o estatuto de língua oficial atribuído à língua portuguesa. Temos vindo a utilizar língua portuguesa e português com valor idêntico, por facilidade discursiva e por não se considerar produtiva neste contexto de escrita a opção apenas por um dos termos. Recorremos a Mateus (2013), que considera a designação "Língua Portuguesa" como o termo que se refere à língua à qual pertencem diferentes variedades do português (...), assumindo-se este como um "importante instrumento de coesão entre povos e como afirmação política e económica (...)" (p. 427)⁹⁴, procurando aclarar a nossa opção,

⁹⁴ Cf. Mateus, M. H.M. (2013). Variações e variedades do Português: porque interessa isto à escola, in Mateus, M. H.M. & Solla, L. [Coord]. *Ensino do Português como língua não materna: estratégias, materiais e formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. No artigo em referência, M^a. Helena Mira Mateus esclarece que o termo "Língua Portuguesa" é utilizado para designar o "o conjunto de variações do português", afirmando que ele "(...) é uma convenção que abarca todas as formas da língua em que se identifica uma origem comum e que, no decorrer da história, foram convivendo e se foram inter-relacionando, permitindo a comunicação dos seus falantes" (p. 425). O português como cimento da "Comunidade dos Países de Língua Oficial Portuguesa" (CPLP) e sustentáculo do "Instituto Internacional de Língua Portuguesa" (IILP), fator de unidade, representando "(...) uma riqueza simbólica que não interessa perder" (p.427).

considerando que o conceito apresentado se adequa e nos parece produtivo, tendo em conta o contexto e o objeto da nossa investigação. Em conformidade com o exposto, os dois termos continuarão a conviver neste estudo, embora utilizemos mais, como até aqui, a designação língua portuguesa, por estarmos a falar de uma língua, que é a portuguesa, ainda que possamos utilizar também português, quer por necessidades que advêm da organização do discurso, quer por situações em que surge nos discursos selecionados, de que é exemplo o texto da Constituição (Art.º 13), que utiliza "português" para se referir à língua oficial, quer, ainda, porque em Timor-Leste se poderá falar com propriedade do "português" porque representará uma variedade do português, aquela que se fala naquele país.

Procura-se aceder ao discurso sobre a língua oficial no sistema educativo, pela análise de documentos produzidos no âmbito, e como suporte, da (re)construção do sistema educativo, e que dão corpo às reformas curriculares. Referimo-nos mais especificamente às orientações curriculares, aos programas e guias do professor de língua portuguesa para o Ensino Básico, elaborados entre 2004 e 2010⁹⁵. Pela importância e significado atribuídos aos processos de reforma curricular ocorridos, em distintos momentos, designadamente os que se referem ao Ensino Básico de nove anos, julga-se relevante analisar a sua história, o processo da sua elaboração e da sua aplicação na escola. Entende-se o ensino básico como a formação que serve de sustentáculo a toda uma população, a um país, que constitui a sua base cultural, aquilo que se considera dever ser comum na educação de todos, que possa garantir a inclusão social, esbater as assimetrias de partida, pelo acesso à formação de base, com duração e qualidade, com a preocupação de garantir a todos não só o acesso como o

⁹⁵ O currículo do 1.º e 2.º CEB foi elaborado entre 2004 e 2006, tendo sido a sua aplicação interrompida, na sequência da crise política de 2006; em 2007, é determinada a sua "implementação acelerada" pela então Ministra da Educação Rosário Côrte-Real, mas apenas em 2008 começou a ser generalizada a sua aplicação. O currículo do 3º CEB foi elaborado entre 2009 e 2010.

sucesso (Ribeiro, 1993; Sacristán, 2000), à luz dos princípios consagrados pela UNESCO (1990) na “Declaração Mundial da Educação para Todos”⁹⁶.

Aquele documento da UNESCO enfatiza a necessidade de fornecer meios e instrumentos que possibilitem aprendizagens essenciais a todos, considerando que "cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer as suas necessidades básicas de aprendizagem" (UNESCO, 1990, Art. 1, n.º 1). O ensino básico assume significado e relevância porque é também uma forma de democratização da sociedade pelo seu papel nivelador, relativamente às desigualdades, partindo “del supuesto antropológico y social de que la desigualdade es posible modificarla, tal como historicamente há quedado demostrado.” (Sacristán, 2000, p. 17). Pelo acesso de todos à escola e pela transformação que as aprendizagens operam nos sujeitos, atendendo às necessidades, às diferenças e às desigualdades, se poderá contrariar a exclusão imposta pela condição social de origem, assumindo-se a educação básica como (...) proyecto que deberá ocuparse de diferentes aspectos del ser humano, de la cultura y de la sociedad a la hora de seleccionar sus contenidos, las actividades a realizar y el trato que debe mantenerse com los educandos” (Sacristán, 2000, p. 98).

Nos documentos de natureza política, programática e estratégica, como os "Planos de desenvolvimento" e os programas de governo, constata-se a preocupação com a Educação, considerando-se que “o ensino básico constitui a principal prioridade do sistema educativo timorense (...)” (ME, 2007, p. 15), constituindo a sua generalização um “referencial mínimo de qualificação dos timorenses” (ME, 2007, p. 10), estratégia para a recuperação do atraso do país, tal como temos vindo a apresentar. No ensino básico, ocorrem as aprendizagens para conquistar o domínio de

⁹⁶ A "Declaração Mundial sobre Educação para Todos" (DMET), aprovada em 1990, na Conferência de Jomtien, na Tailândia, constitui um dos vértices de um triângulo, composto pela "Declaração Universal dos Direitos Humanos" (1948, Artº 26.1), a "Declaração dos Direitos da Criança" (1959, Princípio nº 7), e cujo foco incide na valorização do ser humano, nos seus direitos e deveres, na educação como um direito para o desenvolvimento e realização pessoal e social.

competências básicas, nelas incluídas as competências comunicativas e as competências linguísticas, constituindo, por isso, um lugar para aprender e utilizar as línguas oficiais, o assumindo-se como um dos objetivos da política educativa “acelerar a reintrodução das línguas oficiais de Timor-Leste, português e tétum, nas escolas” (ME, 2007, p.11). Da relevância do ensino básico no contexto da construção da independência de Timor-Leste dão conta documentos que enunciam opções e políticas a desenvolver, com afirmações que referem que “o ensino básico constitui a principal prioridade do sistema educativo timorense, assentando (...) [na] promoção da garantia de equidade” (ME, 2007, p. 15), a par do reforço da qualidade e da importância atribuída ao ensino básico, de que a reforma curricular constitui um sinal visível e muito concreto.

O desenvolvimento do sistema educativo tem constituído, nos diferentes momentos e períodos que têm marcado a vida do país, uma das prioridades dos sucessivos governos, assumindo os responsáveis e decisores políticos que a educação é o impulso crucial para o desenvolvimento humano, fator decisivo para assegurar a construção e consolidação do regime democrático em Timor-Leste, condição para superar os níveis de pobreza existentes e caminho para garantir o desenvolvimento económico, social e cultural. A título de exemplo, refira-se o "Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030"⁹⁷, apresentado ao PN em julho de 2001. Nesse texto, é firmado um compromisso de natureza política, na perspectiva de se garantir uma resposta efetiva aos direitos e necessidades dos cidadãos, nos domínios da educação e da formação profissional, elegendo-se a educação e a formação como chaves para o desenvolvimento, com a aposta na

⁹⁷ O Plano Estratégico de Desenvolvimento" (PED) foi elaborado pelo "IV Governo Constitucional" (2007-2012), presidido por Xanana Gusmão. Aquele documento de orientação política surgiu na sequência do compromisso assumido no "Programa de Governo" e "estabelece uma visão e ações que nos guiarão no desenvolvimento de Timor-Leste até 2030" e "assenta no objectivo de Timor-Leste se tornar uma Nação com uma população instruída e qualificada (...)" (PED, 2011, p. 264) [Disponível em timor-leste.gov.tl/wp-content/.../02/Plano-Estrategico-de-Desenvolvimento_PT1.pdf].

"qualidade da educação" e no acesso generalizado das crianças à escola. Para tal desígnio, surgem como necessárias mais e melhores infraestruturas e impõe-se um reforço significativo de medidas no âmbito da formação de professores e da qualificação do corpo docente em exercício de funções ("Mais de 75% dos professores não estão qualificados de acordo com os níveis exigidos por lei"), no sentido de se perseguir os objetivos traçados para vinte anos (2011-2030) e procurar ultrapassar o atraso que grassa no país:

Até 2030, iremos investir em educação e formação a fim de garantir que o Povo timorense estará a viver numa Nação onde as pessoas são instruídas e cultas, capazes de viver vidas longas e produtivas e com oportunidades para acederem a um ensino de qualidade (PED, 2011, p. 16).

São múltiplos os patamares a consolidar para que o sistema educativo funcione com regularidade, reconhecendo-se que a qualidade terá de ser considerada indissociável da formação dos professores. O sistema educativo timorense apresenta ainda enormes fragilidades, como pode ser atestado em estudos produzidos, designadamente no quadro da ação das agências internacionais.

A reforma curricular no período pós-independência assume relevância particular, no contexto timorense, pela necessidade de definir aquilo que se espera da escola, as finalidades os conhecimentos, as experiências de aprendizagem, os objetivos, os conteúdos, as metodologias de ensino e de avaliação (Sacristán, 1989), mas também pela determinação em romper com marcas do passado colonial na Educação, no ensino e nas aprendizagens. Enquanto colónia, Timor possuía currículos e materiais dissociados do contexto, da realidade, fazendo tábua rasa da identidade cultural dos timorenses, utilizando a escola como instrumento de assimilação da cultura do colonizador. Nessa linha de preocupação e de necessidade de romper com o passado e assumir a identidade como povo e como país, surgia como imperativo a construção de "um currículo de Timor", uma constante na agenda dos responsáveis políticos, designadamente do primeiro titular da pasta da educação, Armindo Maia. Pretendia-se abandonar as orientações educativas vigentes durante a ocupação

indonésia, assim como o “currículo de transição”, como foi designado aquele que foi utilizado no período pós-referendo de 1999. Este currículo não era mais do que uma amálgama resultante do currículo indonésio, de conteúdos de manuais escolares portugueses enviados para Timor-Leste, de reminiscências de aprendizagens e de conhecimentos dos professores timorenses que exerceram a docência no colonialismo português, assim como de professores portugueses e brasileiros que se encontravam no país naquele momento. Eram essas linhas, mas sobretudo os manuais, que suportavam, em larga medida, o trabalho dos professores portugueses que, entretanto, tinham chegado ao país para prestar ajuda e ensinar português. A elaboração de currículos para os diferentes anos colocava-se como urgência a responder, considerando-se, assim, pertinente estudá-los, situando-os nas suas circunstâncias, ao nível da produção e da receção, em particular os programas de língua portuguesa, entendendo-se estes como instrumentos de operacionalização das finalidades inscritas no currículo, enquanto conjunto de aprendizagens que à escola cabe assegurar (Roldão, 1994; 1999). As autoridades timorenses optaram por encomendar currículos e manuais escolares em português para todos os anos e níveis de escolaridade. Esses currículos foram elaborados por universidades portuguesas, a saber, Universidade Católica Portuguesa (1.º e 2.º ciclo do Ensino Básico), Universidade do Minho/ESE – Politécnico do Porto (3.º ciclo do Ensino Básico) e Universidade de Aveiro (Ensino Secundário Geral e Técnico Vocacional).

Ao referirmos a dimensão do currículo como parte do nosso estudo, afigura-se adequado situarmo-nos nos conceitos a utilizar. O conceito de currículo assume diferentes significados, de acordo com os autores e linhas teóricas em que nos situemos, podendo ser utilizado como referência ao conjunto dos programas de diferentes disciplinas, a um plano de estudos, ao conjunto de experiências e atividades significativas proporcionadas pela escola, àquilo que na escola se ensina, ao conjunto dos conteúdos, dos objetivos, das modalidades e critérios de avaliação (Ribeiro, 1993; Pacheco, 1996; 2008; Sacristán, 1989; 2000; Silva, 2000) mas qualquer uma destas aceções comporta dimensões como intencionalidade, finalidades, relação com a comunidade e comunicação, perspetivando-se o currículo "as composed of meaningful

activities and that amongst these activities are those we call communication" (Barnes, 1985, p. 20). O currículo constitui, assim, uma construção, um projeto marcado pelos contextos sociais e políticos, instrumento que carrega ideologia, valores culturais e civilizacionais, correspondendo a "um conjunto de intenções, situadas no continuum que vai da máxima generalidade à máxima concretização, traduzidas por uma relação de comunicação que veicula significados social e historicamente válidos" (Pacheco, 2001, p. 18). Ao longo do presente estudo, e considerando a multiplicidade de sentidos atribuídos, usaremos currículo quando nos referirmos ao conjunto das aprendizagens sob a responsabilidade da escola, às suas finalidades e organização; utilizaremos programa para designar uma disciplina em concreto, com uma determinada organização e desenvolvimento.

O currículo, que tem a sua realização máxima na escola, lugar ao qual se dirigem os objetivos, os propósitos que deram forma à sua elaboração, mas também o lugar que mostra as possibilidades e limites da sua concretização. A aplicação do currículo em cada espaço pedagógico, na escola, na sala de aula, é atravessada pelas concepções sociais, pessoais e profissionais, pela história de vida, pelos contextos vividos e pelas experiências acumuladas de quem com ele interage quotidianamente, na medida em que "(...) o currículo é uma construção cultural, cuja análise deve ser procurada no espaço e no tempo que a enquadram, nos contextos que a referencializam e nos actores que directa e indirectamente a personificam" (Pacheco, 1996, p. 253). Da história de um currículo também fazem parte os professores que o operacionalizam, os alunos a quem se destina, o contexto em que se desenha e aquele em que se concretiza, numa interação constante perante um texto que se abre a plurais e diversas interpretações, porque diversos são os sujeitos, a sua experiência, assim como as suas circunstâncias. Um texto que não é neutro, veicula concepções, visões da ciência, da escola, do mundo, constituindo-se como normativo, quanto aos conhecimentos considerados legítimos, aqueles que a escola deverá assegurar num determinado momento de um determinado contexto (Apple, 2006).

As reformas curriculares (ensino básico e ensino secundário), que ocorreram entre 2004 e 2012, em Timor-Leste, conduziram à elaboração de currículos para todos

os ciclos e anos de escolaridade, do 1.º ao 12.º, e representam, apesar das vicissitudes, uma etapa relevante para estruturação do sistema educativo, constituindo um indicador das orientações políticas que têm ocupado e preocupado as estruturas dirigentes de Timor-Leste, embora não possam ser lidos como espelho do que na escola se materializa. Pelas orientações que assumiram e pelos atores em presença, no momento, aquelas reformas podem ser reveladoras das orientações e dos objetivos dos responsáveis e dos tempos políticos em que foram elaboradas, e depois aplicadas. Esta situação abre caminho à comparação entre objetivos e orientações traçados e sua execução pelos responsáveis políticos dos governos seguintes. O horizonte temporal que abrange a reforma curricular do ensino básico (2004 – 2010) atravessa governos e períodos distintos, com responsáveis também distintos na pasta da educação, atores e protagonistas diferentes, no que diz respeito à elaboração e à aplicação dos currículos, à concretização das orientações e das opções assumidas nos documentos oficiais. As reformas resultam, deste modo, mais da visão do titular da pasta da Educação, em cada momento, do que de um eventual consenso nacional, um pacto de regime, com linhas e compromissos a longo prazo que não estão dependentes da governação, são suprapartidárias, assumido pelas diferentes forças políticas representadas no Parlamento. O facto de estarem aprovadas não garante a aplicação do seu conteúdo, princípios e pressupostos, podendo o sucessor no cargo optar por não lhe dar continuidade plena, ainda que de forma mais, ou menos, explícita. Pelas condições que não se criam, pela procrastinação contínua, pelo questionamento prolongado, pelas hesitações constantes, os responsáveis políticos conseguem colocar em causa a concretização de orientações aprovadas.

No quadro das reformas curriculares, os programas e guias da disciplina e do professor, assim como as orientações de política educativa, constituem instâncias incontornáveis de configuração e reconfiguração das práticas, importando, por isso, saber o que dizem esses textos para e sobre os professores, indagando também, de

algum modo, e ainda que subsidiariamente, o currículo como instância de formação. Face ao objeto definido para o nosso estudo, interessar-nos-á, então, particularmente, o caso da Língua Portuguesa⁹⁸ no Ensino Básico, materializada nos programas e guias do professor, para indagar como se concretiza o uso do português como língua oficial, língua de ensino, língua dos textos da escola, e que leituras poderão ser feitas da relação entre a opção política, os textos legais e as práticas. Os textos orientadores referidos espelham também opções políticas, em particular, sobre a política da língua, considerando-se esse material significativo para analisar a concretização do estatuto da língua portuguesa na escola. O que se aprende e o que se ensina na escola, as decisões sobre a aprendizagem, o currículo e o corpus da língua dependem das opções políticas que estabelecem o estatuto da língua, designadamente a língua oficial. Com a educação e a formação situadas num nível avassaladoramente baixo, apesar de constituírem os suportes e traves-mestras para o desenvolvimento desejado, sempre propalado, mas, também, demorado, a língua portuguesa no currículo, na escola, e em Timor-Leste, não poderá deixar de ser atravessada pelas tensões em estado quase permanente, suscitadas pela questão latente: a "questão da língua". Essas tensões, ora mais evidentes, ora mais ténues, como tem vindo a ser mencionado, fazem da língua [portuguesa] a "questão" – a "questão" do país, da educação, da escola, atribuindo-lhe a responsabilidade pelos índices de insucesso, de abandono, do atraso na educação, colocando, aparentemente, a "questão da língua" no centro da escola. A "questão da língua" surge aí mais para, de forma nem sempre explícita, contestar a opção pelo Português, e não tanto para equacionar e repensar discussões, do ponto de vista científico, pedagógico e didático, no sentido de equacionar e definir o que se espera de uma língua oficial, quando ela assume também o estatuto de língua de ensino.

⁹⁸ Por economia de texto, e numa tentativa de clarificação do discurso, opta-se por não referir sistematicamente que, em Timor-Leste, o português é língua oficial e língua de ensino, “a par do tétum”. Não se pretende uma atitude valorativa perante as duas línguas, mas, sim, colocar o foco no tópico central do trabalho: a concretização do Português como língua oficial.

Ecos e elementos que concorrem para a elucidação da "língua como questão" no contexto timorense estão presentes em relatórios e estudos de agências internacionais, tais como UNICEF, UNESCO & CARE Internacional, colocadas no terreno, no contexto da construção do país, num cenário de pós-conflito, e deles nos socorremos também neste estudo para caracterizar a realidade em apreço. O recurso a estes elementos justifica-se pelo facto de constituírem informação organizada sobre a realidade timorense, desde o início do processo, do período pós-conflito até à construção da independência, por conterem informações relativas à sua situação linguística, por apresentarem as necessidades e constrangimentos, em vários níveis e domínios, que se afiguram úteis para a caracterização e compreensão de um contexto particular, designadamente no setor da educação, como se considera o de Timor-Leste. A questão linguística atravessa os documentos dessas organizações internacionais, desde o início, logo em 2000, permanecendo em relatórios sucessivos, periodicamente elaborados. As observações das organizações internacionais sobre a questão linguística foram uma constante nos seus relatórios, colocando-a sempre como um problema a enfrentar, afirmando-se que "Timor Leste tem um importante desafio educacional pela frente – não só gerir o analfabetismo reinante, mas também lidar com a multiplicidade de línguas" (PNUD, 2000, p. 5). Outros relatórios mantêm a tónica da língua, e das opções linguísticas, como questão, quer por ser transversal, quer pelos custos financeiros envolvidos, como se pode constatar no "Relatório de Desenvolvimento Humano 2002":

Este ambiente de utilização de quatro línguas apresenta um desafio muito dispendioso. (...) cerca de 2.000 funcionários superiores da administração pública necessitarão de formação em Português, 400 em Tétum, e cerca de 150 em Indonésio. (...) o governo necessitará de um pequeno grupo de falantes de Inglês para comunicar com outros países da região e com a indústria internacional do petróleo. (...) muitos outros funcionários públicos, incluindo professores, trabalhadores da saúde e pessoal do sistema judiciário precisarão de formação em línguas (PNUD, 2002). Perante as condições do contexto, o primeiro contacto com a língua portuguesa ocorre, em inúmeras situações, na escola, constituindo também, a par das restantes áreas e

disciplinas, um conhecimento novo para a generalidade dos alunos. Por não ser a língua materna das crianças, o Português, na escola, representa, genericamente, um saber tão novo quanto os outros, na medida em que não é um saber linguístico intuitivo, familiar, que as crianças já usam no seu quotidiano, e que a escola vai transformar em conhecimento novo. A língua portuguesa em Timor-Leste, porque não é língua materna da esmagadora maioria das crianças, surge na escola como mais um objeto de estudo novo e desconhecido, mas com a particularidade de ela constituir também instrumento de acesso ao conhecimento nas outras áreas curriculares, designadamente a utilização dos materiais didáticos de apoio, ou seja, os alunos não chegam à escola com uma apropriação funcional da língua (Amor, 2005). Acresce que, à exceção de Díli, onde predominará o Tétum-Praça como língua materna da maioria das crianças, a situação que referimos para a língua portuguesa, também ocorre com o Tétum, a outra língua oficial e também estabelecida como língua de ensino (LBE), verificando-se que "Many children in Timor-Leste are, therefore, learning Tetum and Portuguese for the first time in the early grades of primary" (World Bank, 2009, p. 9). Referimos as crianças, mas a situação descrita aplica-se também a inúmeros professores, relativamente à sua relação com as línguas oficiais do país, na medida em que, mesmo nos casos em que os professores falam Tétum, a apropriação funcional que possuem do Tétum não lhes permite ensinar uma língua que não estudaram; por outro lado, não possuem formação e conhecimento sobre a Língua Portuguesa nem a usam no quotidiano, o que cria dificuldades no contexto da sala de aula:

Teaching in Tetum is also complicated by the fact that Tetum has not been fully standardized in written form, while teaching in Portuguese is hindered by the fact that many teachers in Timor-Leste do not speak or read fluently in Portuguese (World Bank, 2009, p. 9).

Como é do conhecimento geral, em muitas situações, existe uma língua que professores e alunos conhecem, e através dela comunicam na sala de aula: a *bahasa* indonésia, língua adquirida com alguma facilidade por crianças e adultos porque a ela são expostos sistematicamente e com ela estão familiarizados. É a língua da televisão,

dos desenhos animados, das telenovelas, dos filmes, da publicidade, enfim, presente e de forma assídua no quotidiano. Apesar de constituir uma ocorrência frequente em todos os níveis de ensino, não se conhece expressão significativa nos relatórios internacionais.

O panorama linguístico apresentado convive com orientações oficiais definidas, na CRDTL e na LBE, com o currículo e os materiais de apoio, como os manuais escolares, em Língua Portuguesa. De referir, no entanto, que já depois de aprovado o currículo do Ensino Básico, foram encomendadas traduções dos programas para tétum, ainda que sem qualquer interação entre tradutores e equipas de elaboração dos currículos; a partir de 2011, e na sequência das movimentações políticas e sociais, sobretudo e com mais incidência a partir de 2008 e 2009, com o questionamento da Língua Portuguesa na escola e nos materiais, considerada fonte do insucesso escolar, os manuais, por decisão das autoridades timorenses, e em articulação com as editoras portuguesas, passaram a incluir nas suas páginas, uma banda lateral⁹⁹ com um resumo do conteúdo, em tétum¹⁰⁰. No entanto, e uma vez mais, toda esta situação,

⁹⁹ A banda lateral no manual do aluno dirige-se, sobretudo, aos professores, ainda que isso não seja explicitado, porque, quando disponíveis, e se utilizados, são eles o suporte do trabalho do professor na sala de aula. Em inúmeras situações, os materiais, em particular os manuais escolares, são utilizados mais como exercício de cópia em Língua Portuguesa: o professor regista os conteúdos do manual no quadro e os alunos copiam para o caderno.

¹⁰⁰ Por não termos considerado os manuais escolares como objeto de estudo do nosso trabalho, e também pelas limitações e opções que um estudo desta natureza impõe, não nos deteremos na apreciação desta decisão e no conteúdo dos manuais. No entanto, não poderemos deixar de referir que a existência da tira em língua tétum nos manuais escolares das diferentes áreas curriculares terá sido a solução encontrada, face à dificuldade em traduzir na íntegra, página a página, cada manual. Esta dificuldade decorre, não só, dos custos financeiros, mas, sobretudo, dos obstáculos para a sua operacionalização, pela escassez de recursos humanos qualificados, particularmente professores timorenses com conhecimentos científicos nas diferentes áreas e em Língua Tétum, que pudessem colaborar com os autores e editoras portuguesas. De notar, ainda, que esta decisão surge em 2011, apesar de existirem manuais escolares desde 2006, constituindo mais um dos sinais da erosão do Português, do questionamento e da pressão sobre os decisores políticos, obrigando-os a tomar decisões, ainda que aqueles, como foi o caso na época, pretendessem manter a Língua Portuguesa como língua da escola e de ensino. A solução encontrada não pode ser considerada a tradução do conteúdo dos manuais e poderá contribuir para a continuação da produção de materiais nem sempre marcados pela clareza de enunciados, de caminhos e de propostas didáticas, quer em português, quer em tétum. Uma vez mais, com uma operação de cosmética e uma atitude marcada pelo "politicamente correto" a atenção afasta-se das questões essenciais, como a falta de qualificação dos professores para

formalmente regulada, colide com uma dimensão de substantiva e visível fragilidade: a formação dos professores. Se, em qualquer contexto, os professores constituem uma dimensão dificilmente contornável e indissociável da aplicação das políticas educativas, em geral, e da política linguística, em particular, a começar pela execução do currículo, passando pelos materiais e acabando na intervenção didática, para o desenvolvimento das competências dos alunos, em Timor-Leste, essa dimensão assume contornos tão particulares quão inquietantes, podendo ser considerado "o problema" do sistema educativo. Como lembra Perrenoud (1993, 1999), a propósito da expectativa colocada na formação de professores como a chave da mudança e da inovação, não se poderá encarar essa formação como a solução mágica para resolver questões endémicas do sistema, atravessado por contradições e limites, até porque é ela própria parte desse sistema, por norma, conservador. Olhar para a realidade timorense em estudo à luz da ideia antes expressa, interpela-nos, por um lado, a perguntar o que pretende, então, o sistema, e, por outro, a questionar se poderemos colocar como hipótese que a (débil) formação de professores acompanha os interesses desse sistema, que a controla e determina. Ou seja, poder-se-á equacionar se o sistema não funciona porque é frágil, e quase inexistente, a formação dos professores ou mantém-se frágil a formação de professores, porque essas condições são propícias a criar entropia e ajudam ao não funcionamento do sistema, à não concretização de opções tomadas, pela escassez de pensamento informado e crítico, capaz de fazer, mas também capaz de questionar.

No entanto, e tendo como pano de fundo o que está regulado, assim como as características específicas do corpo docente, com os baixos níveis de qualificação

trabalharem com materiais cujo conteúdo científico desconhecem e a necessidade de produzir materiais didáticos adequados, com linguagem precisa e clara, com instruções objetivas e sem zonas de ambiguidade. Como antes afirmamos, os manuais escolares não fazem parte deste estudo, mas não podemos deixar de registar como interesse para estudo e compreensão da realidade, quiçá em trabalhos futuros, a análise do processo de escolha e de adoção dos manuais, assim como a sua avaliação, quer no Ensino Básico, quer no Ensino Secundário.

existentes e a natureza permanentemente embrionária dos projetos de formação inicial e contínua de professores, sempre interrompidos, em mudança, abandonados, substituídos, sobretudo no quadro da Universidade Nacional de Timor Lorosae (UNTL), e, mais recentemente, entre 2012 e 2014, no Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação (INFORDEPE), a formação de professores não poderá deixar de assumir uma preponderância inquestionável para se promover não apenas as transformações propaladas e tidas como desejáveis e urgentes, mas também assegurar os níveis e direitos básicos, no quadro dos Direitos Humanos, assegurando o desenvolvimento de competências básicas que permitam as crianças e os adultos acederem ao conhecimento, fazerem escolhas e serem livres. Talvez se afigure oportuno reforçar a fragilidade da formação dos professores, em Timor-Leste, para clarificar que, quando colocamos a tónica na centralidade da formação, não pretendemos discutir a formação como instrumento para a inovação, renovação ou criação de práticas e de situações singulares, em busca do que é completamente novo. Quando, neste contexto, se refere a formação como chão do sistema educativo, do desenvolvimento, referimo-nos às dimensões mais rudimentares que permitam assumir o papel de professor. Referimo-nos ao conhecimento científico básico dos assuntos, às noções elementares de pedagogia e de didática.

Em Timor-Leste, a formação inicial e contínua de professores não poderá ignorar a dimensão linguística, uma vez que ao professor se coloca como imperativo o domínio da língua de ensino, para poder dialogar com o currículo e fazer deste um "currículo praticado". Referimo-nos à formação linguística dos professores, ao reforço das competências em língua portuguesa. A formação contínua de professores, pelas circunstâncias e especificidades inerentes ao contexto de uma sociedade pós-conflito, referidas neste trabalho, assume um quase duplo papel de formação inicial e de formação contínua. Consideramo-la inicial, na medida em que, para a larga maioria dos professores que estão no sistema de ensino, não poderemos falar de atualização de conhecimentos, mas antes de exposição a conhecimentos básicos, de natureza linguística, e relativos às diferentes áreas do saber, que a ausência de formação e de preparação, ao longo de décadas, limitou de forma iniludível. À formação de

professores regressaremos mais à frente para a caracterizarmos e contextualizarmos teoricamente.

As debilidades da formação dos professores não se situam apenas ao nível da língua oficial e de ensino, mas também, e sobretudo, ao nível do “conhecimento do conteúdo” (Grossman, 1990), aquilo que será o objeto do seu ensino. Por um lado, a ausência de formação académica de um número muito significativo de professores que estão no sistema condiciona e compromete também a sua formação linguística, mas, por outro, a formação linguística não resolve as lacunas provocadas pela quase inexistente formação académica. Se esta questão se coloca para a generalidade dos professores, ela assume contornos de maior espessura e complexidade quando nos focamos nos professores de língua portuguesa¹⁰¹. E se a língua é também “um reservatório de formas de perceção do mundo social, dos lugares-comuns, onde são depositados os princípios da visão do mundo social, comuns a todo um grupo (...)” (Bourdieu, 1998. p. 169), não a dominar significa não participar, ficar ainda mais limitado no seu capital de cidadania e ver agravada a desigualdade social, pois ainda que “Iguais em liberdade, os homens são desiguais na capacidade de usar autenticamente a sua liberdade e só uma «élite» se pode apropriar das possibilidades universalmente oferecidas de aceder à liberdade da «élite» (Bourdieu, 1998, p. 172). E mais condicionada estará a liberdade de cada ser humano, se o acesso à escola, à formação, em sentido lato, não constituir uma prioridade efetiva e uma realidade de curto prazo. Quanto mais limitado for o acesso à educação, à escola, considerada como um bem público e civilizacional, mais ela se confinará às elites, mais restrito será o acesso ao conhecimento, mais limitadas as possibilidades de escolha, mais escassa a capacidade crítica. No contexto específico de Timor-Leste, onde estas dimensões ganham uma outra espessura, porque não poderão ser dissociadas da situação de atraso, mencionada e assumida pelos sucessivos responsáveis governativos, e porque

¹⁰¹ Esta situação ocorre também com os professores de Tétum, ainda que falem Tétum no seu quotidiano; usam-no, mas não o estudaram, não sabem ensiná-lo como objeto de estudo.

ainda não será de elites que falamos, essas não frequentam a escola pública timorense, na generalidade. Situamo-nos, assim, no valor da escola como instrumento para construir conhecimento e, através dele, construir cidadãos informados, capazes de compreender e de questionar opções, tomando posições informadas, participando nas decisões a diferentes níveis. E se a escola se poderá considerar um elemento central na concretização das políticas educativas, os professores constituem a chave que aciona essa concretização, também no que à política de língua diz respeito.

A instituição de um Estado implica possuir um idioma, a língua que lhe confere identidade, que faz parte da sua história e da sua cultura, que lhe permite comunicar com o exterior, aquela que passará a dominar, entendida como “obrigatória nas ocasiões oficiais e nos espaços oficiais (Escola, administrações públicas, instituições políticas, etc.), [a] língua de Estado torna-se a norma teórica pela qual todas as práticas linguísticas são medidas” (Bourdieu, 1998, p. 25). A política de língua de um país resulta das opções que um Estado decide tomar, considerando-se que as políticas linguísticas "sont traditionnellement considérées comme des interventions volontaires, le plus souvent menées par un état ou une organisation internationale (...) sur le corpus (la forme) et sur le status (les fonctions) des langues” (Calvet, 2012). A política linguística, ou política de língua, enquanto objeto de estudo, constitui uma área científica recente. De acordo com Pinto (2010), é consensual situar o início da sua afirmação no final da década de 50 do séc. XX, com os contributos de Haugen e Ferguson (1959), continuados e desenvolvidos por Stewart (1968), Kloss (1969), Prator (1986), Calvet (1999) ou Wright (2004). Esta área científica afirma-se no contexto de emergência de novos países (ex-colónias), depois da Segunda Guerra Mundial, colocando situações e problemas novos, relacionados com as línguas e com a sua utilização pelos povos desses países (Salomão, 2007; Pinto, 2010). Calvet (1999) empresta um contributo relevante ao apresentar o seu "modelo ecológico", valorizando a influência da cultura, das representações e das atitudes no "ambiente linguístico", as quais favorecem um melhor conhecimento das políticas linguísticas, conduzindo à necessidade de "ter em conta o ambiente linguístico em que ela [Política linguística] emerge e em que procura intervir" (Pinto, 2010, p. 15).

A exemplo do que ocorreu com outros países que emergiram de antigas colónias, Timor-Leste viu-se confrontado com a necessidade de intervir e consagrar certas opções linguísticas no momento da sua constituição como Estado. No quadro do seu panorama linguístico, da sua história, da sua situação geográfica e da sua identidade, ao escolher o português como língua oficial, adotou uma política linguística que, de acordo com os documentos oficiais, pretendia contribuir para a coesão nacional, ao optar por uma língua do exterior, procurando evitar fissuras e atritos na população com várias línguas nativas, mas também almejava a diferenciação na região geográfica e uma língua que lhe permitisse o diálogo com o exterior, em particular com os países da CPLP. No entanto, na especificidade da sua política de língua, há que considerar a opção por duas línguas oficiais, sendo a outra uma língua nacional, o que poderá parecer contradizer o que antes se afirmou, pois, se a escolha de uma língua exterior pretende não criar divisões internas, a consideração do Tétum-Praça também como língua oficial poderia então criar tensões e divisões internas. Contudo, não se poderá esquecer o seu estatuto como língua veicular em quase todo o território e a sua importância em Timor-Leste até à invasão da Indonésia em 1975, como expusemos já em páginas anteriores. Ao assumir o estatuto de língua oficial, e no quadro das especificidades de Timor-Leste já apontadas, a língua portuguesa constitui-se como língua segunda (L2), uma língua que se aprende e fala dentro de um espaço geográfico (Leiria, 2004, 2006; Meyer & Osório, 2008). Entende-se, assim, por L2

(...) a ou uma das línguas oficiais. É indispensável para a participação na vida política e económica do Estado, e é a língua, ou uma das línguas da escola. Por ser língua do país, disponibiliza bastante input e, por isso, pode ser aprendida sem recurso à escola (Leiria, 2004, p. 1).

Pressupõe-se, assim, que a L2, porque língua oficial, é uma língua que circula no país, que não se confina à escola, que faz parte da vida da comunidade, e para ela é relevante, o que, desde logo, nos permite antecipar que a língua oficial para ser concretizada precisa da escola, mas a escola precisa que ela faça parte ativa da

realidade que a instituiu politicamente como língua oficial, tornando-se, assim, língua do país¹⁰².

Pela natureza do presente estudo assim como pela necessidade de delimitarmos o foco da nossa atenção, procurando limitar a dispersão a que um trabalho desta natureza pode conduzir, além das limitações inerentes que ele impõe, não nos ocuparemos dos processos de aquisição de L1 e de L2, assim como das teorias que os discutem, ocupando-nos, sobretudo, neste contexto, das condições da e para a sua aprendizagem. Afigura-se, contudo, pertinente referir dados que a investigação tem vindo a apresentar, apontando para proximidade entre os dois processos de aquisição, que

(...) não sendo precisamente idênticos, apresentam paralelismos evidentes, como parece demonstrar o facto de os falantes de L2 cometerem erros semelhantes aos produzidos por falantes nativos ou manifestarem a capacidade de compreender e processar uma L2 antes de se exprimirem nesse mesmo idioma, tal como os falantes monolíngues. A diferença mais significativa consistirá porventura no facto de os falantes de L2, por definição, terem já acesso a uma primeira língua (...) (Silva, 2005).

Em contextos como o de Timor-Leste, não só pós-colonial, pós-conflito, com o Estado em construção, mas também com a língua oficial (LP) como "a questão" (política) em permanência, estes dados revelam-se significativos sobretudo para a tomada de decisões didáticas, e também curriculares. No quadro do permanente

¹⁰² Além da Língua Portuguesa, em Timor-Leste, para um número considerável de alunos, à exceção de Díli, também o Tétum funciona como L2, por terem outra língua nativa falada no país como L1, acabando por terem duas L2, mas com o Tétum na situação mais próxima do que é considerada uma L2, em particular, por ter uma circulação significativa na comunidade e nos *mass media*. Poderão ter ainda outras L2, de entre as que se falam na família, se tiverem proveniências geográficas distintas, com línguas nativas (L1) também distintas, sem esquecer a L2 cada vez mais familiar, que é a *bahasa* indonésia, dada a força do audiovisual e da televisão, em particular, que chega por satélite, mesmo nas montanhas, mas também por cabo nos grandes centros, aliada à sua utilização frequente no quotidiano, como já referimos anteriormente (estudantes que têm bolsas para a Indonésia, o acesso fácil ao país vizinho, a convivência, pela proximidade nas zonas fronteiriças terrestres, entre outros fatores).

questionamento da opção pelo Português como língua oficial, surgem dirigentes e responsáveis políticos que pretendem retardar a aprendizagem da L2 (LP) e remetem-na para os anos finais do Ensino Básico, invocando benefícios para a aprendizagem dos alunos¹⁰³, designadamente pela confusão que a aprendizagem de duas línguas (L1 e L2) poderia provocar nos alunos. No entanto, a investigação mostra antes os benefícios da exposição a essas línguas:

Contrariando o “mito” de que a exposição a duas línguas no período de aquisição seria responsável por confusões, atrasos ou outros prejuízos no desenvolvimento linguístico, os trabalhos científicos disponíveis não sustentam tal hipótese, havendo inclusive estudos que apontam a situação de bilinguismo como capaz de potenciar alguns aspectos desse mesmo desenvolvimento, nomeadamente no que toca à capacidade de reflectir precocemente sobre a Língua com reflexos positivos que se estendem às próprias competências de Leitura e Escrita (Silva, 2005).

Os dados referidos evidenciam o carácter não científico de tal opção e revelam como decisões desse tipo poderão contribuir apenas para a não proficiência na L2, a língua oficial, ao impedir a sua aprendizagem desde o início da escolaridade, investindo no atraso que acarreta a não aprendizagem de uma língua oficial que estabelece a ligação com o exterior e facilita o acesso ao conhecimento.

Este é, assim, em síntese, o contexto e o quadro concetual que suporta a análise da realidade em estudo. No ponto seguinte, daremos conta dos objetivos a perseguir com o trabalho que nos propusemos desenvolver.

¹⁰³ Este tem sido o argumento do movimento pelo "Ensino das Línguas Maternas", referido anteriormente, começando por alterar a introdução da Língua Portuguesa desde o 1º ano, passando-a para o 3º ano de escolaridade, em 2008, e constituiu a linha de trabalho do V Governo Constitucional, colocando a aprendizagem da Língua Portuguesa a partir do 7º ano de escolaridade, a partir de 2015.

3.2. Objetivos e opções metodológicas

3.2.1. Objetivos do estudo

Com este estudo, pretende-se contribuir para a construção de uma atitude de natureza mais analítica sobre o sistema educativo em Timor Leste, designadamente o ensino da língua portuguesa e a formação de professores. Procura-se compreender aquela realidade, considerando, não só, elementos provenientes do conhecimento vivencial das suas realidades, mas também da análise documental e do confronto entre o planeado e o realizado, o inscrito e o concretizado, designadamente, no quadro da educação básica, da escola e dos seus atores, da formação e das suas instâncias.

Num contexto marcado pelas circunstâncias antes apresentadas, com reformas curriculares atravessadas por significativa instabilidade, programas escolares intermitentes, com professores com baixos índices de qualificação, submetidos a formações isoladas, sem sequência, com orientações flutuantes, é legítimo interrogarmos as condições de afirmação do português como língua oficial de Timor-Leste. Norteados por esta interrogação, optámos por tentar uma aproximação ao contexto e encetámos um breve percurso para apresentar a situação política, social e educativa de Timor-Leste (capítulos 1 e 2), recuando até à sua história recente, balizada pelo “Referendo de 1999, revisitando a sua condição de (ex)colónia portuguesa, até chegar à proclamação e à construção da independência, com o português como língua oficial, para interrogar a sua concretização, a partir do sistema educativo, da escola, focando o nosso olhar no ensino da língua, no currículo, nos professores e na sua formação. Os objetivos do estudo procuram revelar um conjunto de intenções, mostrar onde se pretende chegar e o que se intenta apresentar, aquilo a que o estudo pretende responder e o produto que se pretende obter. O estudo está dividido em capítulos e subcapítulos que dão forma ao trabalho apresentado e expõem os conteúdos abordados. A partir da contextualização, da apresentação daquilo que nos textos, e pelos textos, (não) é dito e das análises que deles decorrem, passaremos

à apresentação de conclusões que o desenvolvimento do estudo propiciou, tendo como guia os seguintes objetivos: i) situar opções linguísticas, reconstrução do sistema educativo e formação num contexto social e político de pós-conflito; ii) identificar orientações e modos de concretização do português como língua oficial nos documentos reguladores e na escola; iii) caracterizar os programas de formação e projetos de ensino do português, no âmbito da cooperação bilateral entre Portugal e Timor-Leste; iv) analisar discursos políticos, legais e pedagógicos sobre o português como língua oficial; v) relacionar discursos, políticas e materialização do português como língua oficial em Timor-Leste. Com os objetivos referidos, pretende-se evidenciar um movimento de aproximação-distância-aproximação, como a lente que capta a imagem ao longe e, por sucessivos movimentos, se ajusta para aproximar e distanciar do olhar a imagem captada. Este movimento tem início logo no primeiro capítulo, quando optámos por iniciar a apresentação e contextualização genéricas do país com o referendo de 1999, momento de transição, mas também de viragem para a constituição do Estado soberano designado por Timor-Leste, em 20 de Maio de 2002. Presentifica-se o passado para situar o presente, observando-o como construção tecida por séculos de relações desiguais, de domínio estrangeiro, de lutas, de resistência, de opções, de caminhos que nem sempre se encontram, mas também não conflituam porque demorada pode ser a conquista, mas a ela se chega, ainda que tudo possa voltar atrás e seguir adiante.

Assim, apresenta-se genericamente o país, nos capítulos 1 e 2, num movimento de vaivém, para revelar traços da sua identidade, que ao longo dos séculos se mantêm como marcas de singularidade, constituindo a diversidade linguística uma das suas marcas (Batoréo, 2009, 2010; Hull, 2001). De novo, recuamos ao início da restauração da independência, tempo da opção linguística que institui o português como língua oficial, para situarmos aquela opção na História do país, colocando o português em relação com as outras línguas em presença, nacionais e estrangeiras, procurando elementos e contributos que permitam, por um lado, caracterizar modos de concretização do português como língua oficial e, por outro, identificar tensões, ora mais explícitas, ora menos visíveis, nos discursos políticos, legais e pedagógicos sobre o

português como língua oficial e a sua concretização, matéria da qual nos ocuparemos no capítulo 5 . Procura-se, assim, elementos que permitam estabelecer nexos, encontrar hipóteses explicativas, colocar interrogações e sustentar interpretações, no sentido da leitura e da compreensão do contexto em estudo, num movimento que pretende a construção de uma visão sobre a realidade. No sentido de fornecer elementos que possam concorrer para uma visão geral da construção do sistema educativo e do caminho percorrido ao longo da construção da independência, assunto cuja abordagem teve início no capítulo 2, afigura-se relevante descrever o sistema educativo e apontar os processos de reforma curricular do ensino básico (2004 e 2010) de Timor-Leste (3). Num quadro de vazio institucional, como foi já referido em capítulos anteriores, a elaboração de programas curriculares para os diferentes níveis de ensino, designadamente, para o ensino básico constituiu uma das tarefas prioritárias dos dirigentes políticos, cabendo aqui apresentar linhas orientadoras para o ensino do português nos programas oficiais (4), assunto de que se ocupa o capítulo 4. Uma das componentes centrais do funcionamento do sistema educativo são os professores que dele fazem parte, e dos quais ele necessita, constituindo os professores um dos problemas mais significativos do sistema educativo, porque era frágil ou inexistente a sua formação no momento da independência e era crucial a sua participação para fazer funcionar as escolas e pôr em marcha as decisões. Apesar de alguns esforços das autoridades timorenses e da cooperação internacional, em particular, a portuguesa, a situação mantém-se frágil. Neste âmbito, e no sentido de colmatar as falhas notórias de professores e da sua formação, foram desenvolvidas ações, no quadro de programas mais gerais focados no ensino da Língua Portuguesa (PRLP/PCLP), e um programa de formação de professores (PFICP); destes projetos se dará conta na parte final do capítulo 4 (4.1.8), percorrendo os programas e projetos de ensino do português, no âmbito da cooperação internacional (5).

No percurso a realizar doravante, procuraremos interrogar processos e produtos, examinar documentos, analisar opções e procedimentos, debater percursos e resultados. Na senda dos objetivos traçados, articulados com partes e capítulos específicos do presente estudo, como antes se procurou apresentar,

pretende-se construir uma análise a partir dos discursos situados nos textos dos documentos selecionados. Na sequência das leituras iniciais, flutuantes e exploratórias, assim como dos sucessivos recortes sobre os documentos, para ir agrupando unidades, encontrando e desvelando sentidos (Amado, 2017), que se vão também construindo à medida que se avança nesse processo de recorte, e de modo a organizar a informação, procedeu-se à elaboração de instrumentos de registo e de categorias de análise (Rocha & Deusdará, 2006).

3.3. Instrumentos e categorias de análise

Os instrumentos de análise procuram auxiliar a recolha, a organização dos dados e a condução da análise, selecionando aqueles que fazem sentido, em estreita relação com aquilo que se pretende evidenciar. A construção de cada instrumento de análise resulta da relação entre a teoria e a prática analítica, no sentido de sustentar a análise do objeto constituído pelo discurso dos textos e contribuir para a construção de um olhar mais afinado para observar os textos e os discursos.

O investigador mune-se, assim, de instrumentos de análise que ajudem a situar a investigação, a focar o olhar nos documentos selecionados, para deles extrair significados, construindo a análise sobre a realidade em estudo, "uma intervenção sobre o mundo" (Rocha, Deusdará, 2005: p. 312), estribada nos elementos discursivos selecionados, encarando a linguagem como construção social, como forma de intervenção no mundo, em interação com o contexto, e sobre ele construindo conhecimento. De modo a registar as informações recolhidas, foram construídos instrumentos, com a preocupação de organizar os dados para os analisar, construindo sucessivos suportes, de acordo com a natureza dos dados e a finalidade da sua recolha. Subsequentemente, foram desenhadas grelhas de registo para inscrição dos diferentes documentos recolhidos e selecionados. No sentido de apresentar os materiais recolhidos e fornecer uma ideia aproximada do tipo de documentos disponíveis, procura-se disponibilizar, primeiro, uma panorâmica geral,

listando os documentos, assuntos, autores/ fonte, conforme o quadro abaixo pretende ilustrar, mostrando o tipo de documento, o seu conteúdo e, ainda, a sua origem e proveniência.

Quadro 8 – Exemplo do registo dos documentos recolhidos

Documento	Assunto	Autor / Fonte
1º Diálogo Ação conjunta para a Educação em Timor-Leste, 31 de janeiro de 2013	Questionamento da cooperação internacional, coordenação entre as várias agências e necessidades do país	METL
Relatório sobre Timor-Leste (fev. 2000)	Situação pós-referendo, necessidades e desafios de Timor-Leste	Administração Transitória das Nações Unidas
Disp. nº01/ INFORDEPE/ 2014, de 14 de janeiro	“Certificação da conclusão dos Cursos de Formação Complementar Intensiva”	METL, Jornal da República
Plano de Formação – Cursos Intensivos (abril, 2010)	O manual escolar na sala de aula	ESE-IPPORTO
Programa Indicativo da Cooperação Portuguesa para Apoio à Transição de Timor-Leste	Áreas, objetivos e atividades para a intervenção em TL no período pós-referendo.	Cooperação Portuguesa

Registados os documentos considerados adequados aos objetivos da investigação, por conterem informação relevante, que, de algum modo, mostra a realidade que se pretende estudar, procedeu-se a uma nova leitura para identificação da intencionalidade e propósito desses textos. Deste modo, foram separados conforme configurassem textos oficiais, com força legal, ou textos que espelhassem relatórios de atividades desenvolvidas ou textos que enunciassem e exibissem opções políticas e de estratégia do Estado, tendo como denominador comum o seu carácter de textos coletivos, documentos que circulam no espaço público.

Os textos/ documentos foram registados em tabela, de acordo com a categoria que lhe foi atribuída, conforme se exemplifica na grelha abaixo, com a divisão dos textos por categorias, ilustrando cada uma delas com os textos considerados para o corpus selecionado para a presente investigação, procurando, pelos exemplos apresentados, mostrar a natureza dos textos e a classificação que lhes atribuímos.

Quadro 9– Exemplos de tipos de texto (categorias)

Normativos	Políticos	Execução
Constituição da República Democrática de Timor-Leste, Parlamento Nacional, 2002	Programa Indicativo da Cooperação Portuguesa para Apoio à Transição de Timor-Leste 2000	Timor-Leste – reconstrução para o desenvolvimento 1999/2000 (Gabinete do CATTL, 2000)
Desp. Ministerial 01/2007/MEC, de 13 de Mar, Jorn. da República, Sér II, Nº 6, de 23 de mar de 2007, “Implementação acelerada do Currículo do Ensino Primário”	Reforma Curricular do Ensino Básico – Princípios Orientadores (ME, 2009)	Relatório sobre Timor-Leste (Administração Transitória das Nações Unidas, fev. 2000)
Lei de Bases da Educação, Parlamento Nacional, 2008	Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030 (Gov.)	Relatório Monitoramento e Avaliação do Programa de Formação Intensiva de Professores das Escolas Pré-Secundária e Secundária (Banco Mundial. Wandelcy Pinto & ME/ Dir Nac Form Prof, out.2008).

Em consonância com o que acabámos de referir, depois de organizados e registados os documentos, passou-se, então, à identificação dos suportes em que aqueles se encontravam (CRDTL, LBE, Despacho, Decreto-Lei, Resolução...), a sua proveniência, o assunto e os segmentos de texto selecionados. O quadro a seguir apresentado procura exemplificar a natureza dos segmentos discursivos selecionados, em articulação com o documento em que se inserem, apresentando um exemplo de registo-síntese dos dados recolhidos.

Com este registo, procurou-se organizar e sistematizar a informação recolhida. Nele constam a indicação do tipo (categoria) de texto, a natureza dos documentos (textos e diplomas legais, relatórios, documentos programáticos), a sua origem e o seu tempo, onde e quando foram publicados ou divulgados, além do assunto que abordam e a natureza e o conteúdo dos segmentos selecionados.

Quadro 10– Exemplos de documentos e segmentos selecionados nos diferentes tipos de texto

Tipo de texto	Documento	Fonte /Data	Assunto	Segmentos de texto
Normativos	Lei de Bases da Educação	PN, 2008	Línguas da escola □	As línguas de ensino (...) são o tétum e o português.
	Disp. Ministerial nº 01/2007/ME, de 13 de março	Jornal da República, Série II, Nº 6, de 23 de março de 2007	Fim das fases e passagem à aplicação generalizada do currículo	(...) implementação acelerada, a partir do próximo ano lectivo (...) (...) currículo que vai simplificar e unificar(...)
Políticos	Política Nacional da Educação 2007 - 2012	Ministério Educação, Gabinete do Ministro	Qualificação dos professores	Ministério viu-se obrigado (...) a recrutar novos professores, muitos deles sem a qualidade mínima necessária para o exercício da docência
Execução	Relatório final (...) Avaliação do Programa de Formação Intensiva de 2.900 Professores (...)	Banco Mundial, Wandelcy Pinto & Equipa de Direção, ME (...), 2008	Avaliação externa 1º Curso de formação intensiva de professores	A avaliação do uso das metodologias é altamente positiva (...). (...) aprendido da língua como principal benefício da formação, associando-o à capacidade de melhor ensinar (...).

Como se pode observar nos exemplos apresentados figuram documentos de natureza e origem diversas, com sujeitos e destinatários também distintos, produzidos em momentos diferentes do horizonte temporal que baliza o presente estudo, grosso modo, a primeira década da independência.

No sentido de afunilar o olhar e focá-lo no enunciado, identificando os locutores e os alocutários, aquilo que se diz, o modo como se diz e o tempo em que se diz (Blancafort & Valls, 2001), procedeu-se à elaboração de uma tabela que permitisse relacionar aquilo que é dito com o tempo, o espaço, o modo, os locutores e os alocutários, conforme o exemplo exposto no quadro abaixo.

Quadro 11 - Categorias e discursos: quem fala, de que fala e como, onde e quando

Categoria	Quem fala	De que se fala	Como se fala	Onde	Quando
Língua e ensino da língua portuguesa	Parlamento Nacional (PN)	As línguas oficiais, as línguas nacionais e as línguas de trabalho.	O tétum e o português são as línguas oficiais da República Democrática de Timor-Leste. O tétum e as outras línguas nacionais são valorizadas e desenvolvidas pelo Estado. A língua indonésia e a inglesa são línguas de trabalho (...).	CRDTL Artº 13 Artº 159	Mar. 2002
Escola e currículo	ME/PN	Orientações para os currículos do ensino básico e secundário	O ensino-aprendizagem das línguas oficiais deve ser estruturado, de forma que todas as outras componentes curriculares (...) contribuam (...) para o desenvolvimento das capacidades (...) da compreensão e produção de enunciados, orais e escritos, em português e tétum.	Lei de Bases da Educação (Artº 35, pts 2, 3 e 8, Secção VI)	Out. 2008
Formação de professores	ME	Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário	(...) sistema de educação e ensino de qualidade, promotor dos valores essenciais da formação humana e científica dos futuros cidadãos de Timor-Leste (...)." (...) classe Docente representa um papel fundamental (...).	Jornal da República Série I, Nº 46, 9 de dezembro de 2010	Dez. 2010

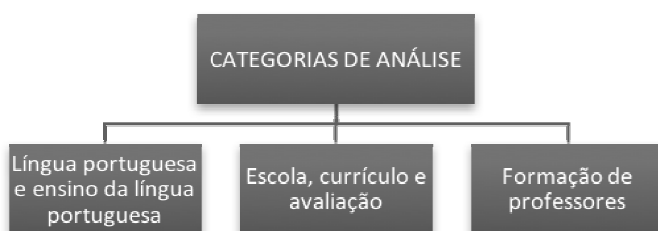
As dimensões apresentadas constituem variáveis intrínsecas ao discurso, que lhe conferem um determinado grau de poder, credibilidade e aceitação social, designadamente pela "autoridade do locutor" (Bourdieu, 1998), a qual pode advir tanto do seu estatuto, social e/ou político, como pelo lugar e o tempo em que fala esse sujeito. No processo de recolha e de organização de dados, considerou-se adequado ir construindo instrumentos que, progressivamente, permitissem, por um lado, uma visão mais clara do conteúdo dos documentos seleccionados, de acordo com as tipologias estabelecidas (normativos, políticos e execução), e que, por outro, revelassem como se acede ao discurso dos textos, como são convocados os documentos e como se relacionam com as categorias de análise estabelecidas, e a

partir das quais se pretende construir a análise. Dessas categorias de análise daremos conta no ponto seguinte, procedendo à sua apresentação e explicitação.

Pela centralidade que a língua [portuguesa] assume, ela constitui-se também como grande categoria de análise, para interrogar a concretização do português como língua (co) oficial, particularizando dois pilares essenciais, embora não exclusivos, para que a opção política possa ser operacionalizada: escola e a formação de professores. Situamo-nos, assim, na língua portuguesa e no seu ensino, na escola e na formação de professores, para interrogarmos a concretização do português como língua oficial. Com base nestes pressupostos, foram definidas as categorias e subcategorias de análise, que apresentaremos de seguida. Com as designações adotadas para as categorias, procurou-se que elas funcionassem como palavras-chave clarificadoras, que remetessem para o sentido dos segmentos discursivos e dos indicadores que eles constituem, tendo sido também elaboradas subcategorias, “(...) como recurso para explicitar melhor todo o sentido da categoria” (Amado, 2017, p. 335).

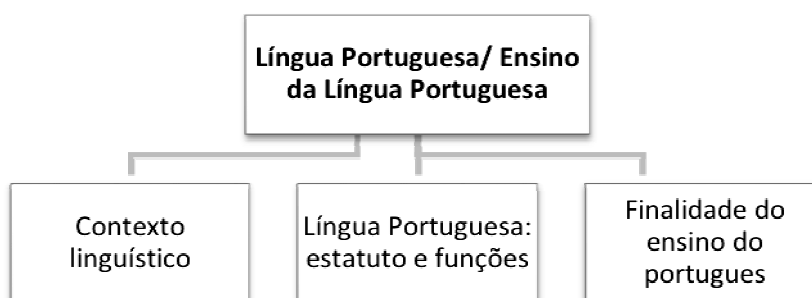
Assim, e em conformidade com os objetivos do estudo, bem como com conteúdo dos textos selecionados, num processo dinâmico de leitura-análise-releitura-(re)análise, foram estabelecidas três grandes categorias, consideradas produtivas para a análise, conferindo orientação e estrutura à investigação que nos propomos desenvolver. São, assim, as seguintes as categorias: i) Ensino da língua portuguesa (ELP); ii) Escola, currículo e avaliação (EC); iii) Formação de professores (FP), conforme a figura abaixo representa.

Figura 4- Categorias de análise



Na categoria que designamos por LPELP, pretende-se focar a atenção na dimensão maior que orienta o presente estudo, como linha de força, e que se prende com as questões da política de língua do país, à luz dos conceitos referidos em capítulos anteriores, considerando a relevância que o estatuto de uma língua assume no âmbito da política linguística. Aqui, situamo-nos nas características linguísticas do contexto, na opção pela língua portuguesa, nas suas motivações e consequências, no seu estatuto e nas funções que lhe são atribuídas, no ensino do português, nos seus destinatários, nos seus agentes, nas suas finalidades e concretização na escola. Consequentemente, e de modo a focar progressivamente o olhar em unidades menores, estabelecemos subcategorias dentro de cada uma das categorias. Assim, para a categoria designada por Ensino da língua portuguesa (ELP) as subcategorias i) contexto linguístico, ii) língua portuguesa: estatuto e funções; iii) finalidades do ensino do português. A figura seguinte procura ilustrar a relação estabelecida entre a categoria e as subcategorias selecionadas:

Figura 5- Subcategorias da categoria Ensino da Língua Portuguesa.



Passamos, agora, para a categoria designada por Escola e Currículo (EC). Nesta categoria, procura-se aceder a informações e discursos que permitam compreender o que é dito sobre as áreas que compõem os currículos do ensino básico e a relação entre elas; qual a relação estabelecida entre as línguas que fazem parte do currículo, que objetivos são apresentados para o seu ensino e o que é dito, ou não, sobre a língua veicular. O funcionamento e a organização da escola constituem

indicadores que poderão deixar ver a conceção de escola, a relação entre a gestão, organização, aprendizagens e resultados, convocando aqui as modalidades de avaliação preconizadas. As subcategorias estabelecidas para a categoria EC foram i) relação entre áreas (de aprendizagem), ii) relação entre línguas, iii) língua veicular, iv) gestão e funcionamento das escolas. Essas subcategorias surgem representadas em articulação com a categoria macro na figura que a seguir se apresenta.

Figura 6- Subcategorias da categoria Escola e currículo

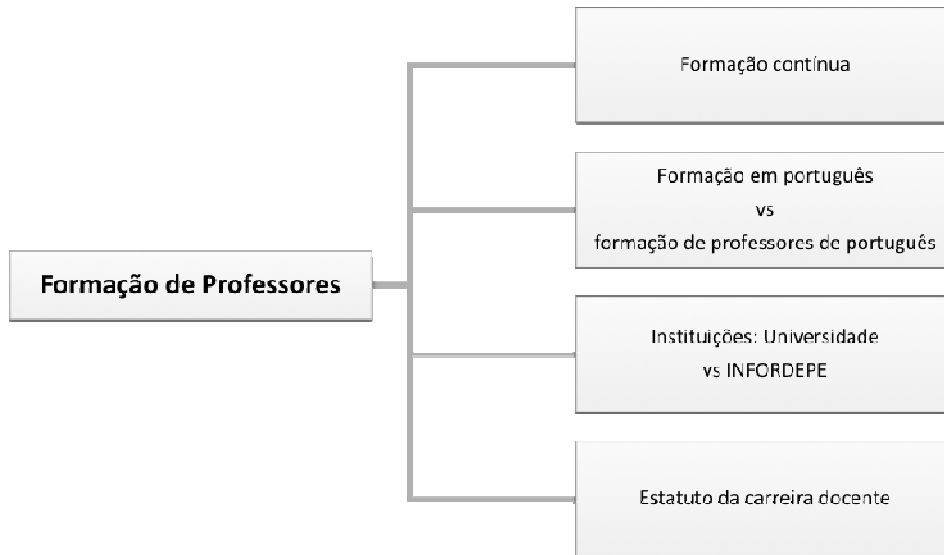


Relacionada com as duas categorias anteriores, surge aquela que designamos por Formação de Professores (FP). Esta categoria impõe-se como dimensão incontornável quando nos situamos no ensino da língua e na escola, como palco de atores que se movem em cenários de operacionalização das medidas e das decisões políticas. Para que um sistema funcione e promova o desenvolvimento humano, os seus agentes precisam de ser qualificados, com domínio da língua em que ensinam, e que ensinam, com acesso à formação, inicial e contínua, assumindo-se, então, como profissionais habilitados, com uma carreira própria, desejavelmente reconhecida e valorizada. Nesse sentido, o Estatuto da Carreira Docente (ECD) poderá deixar ver os ecos das opções políticas e linguísticas, designadamente no acesso e na progressão na carreira.

Para aceder a algumas das camadas que poderão compor a macro categoria denominada Formação de Professores, instituímos como subcategorias i) formação contínua, ii) formação em português vs formação de professores de português; iii)

Instituições: Universidade vs INFORDEPE; iv) Estatuto da Carreira Docente, conforme a figura abaixo ilustra.

Figura 7- Subcategorias da categoria Formação de Professores



Em síntese, guiados pelas macro categorias e categorias antes apresentadas, e de acordo com os dados que foram emergindo das sucessivas leituras, procede-se à análise dos discursos procurando-se ultrapassar um nível de leitura comum (Moraes, 1999), em busca da compreensão do que está para lá do imediato, da superfície da mensagem através de um olhar mais analítico e crítico. Com recurso a metodologias de natureza qualitativa (Bogdan, Biklen, 1994; Quivy, 2005; Amado, 2013), e com o foco nas unidades de análise, em articulação com os suportes teóricos convocados, em diferentes momentos, procura-se, indagar, interpretar, colocar hipóteses explicativas e construir um olhar, necessariamente subjetivo, mas comprometido também com o objetivo principal da investigação. O investigador pretende contribuir para a compreensão do contexto que estuda, "construir conhecimento e não (...) dar opiniões" (Bogdan, Biklen, 1994, p. 67), consciente da complexidade que a realidade encerra. No sentido de tentar controlar e disciplinar as marcas da sua subjetividade, o

investigador procura situar, mostrar, caracterizar, clarificar, explicitar, em cada momento, contextos, conceitos, orientações, opções metodológicas, categorias e subcategorias, procedimentos e instrumentos de análise.

Neste movimento em que se elege a língua oficial para olhar um país de línguas diversas, teremos a língua como fator de identidade, como marca cultural, como elemento de coesão social, mas também como ponte, como ferramenta, como estratégia, a língua como tradução de opções políticas, com objetivos e finalidades, ora mais explícitos, ora menos nítidos e mais ambíguos, seja ela língua oficial, nacional, veicular ou de trabalho. A partir dos discursos dos textos, sejam eles normativos, políticos ou de execução, do que eles dizem, e do modo como dizem, apresentaremos, i) as dimensões relativas à Língua portuguesa e ao seu ensino, situando-nos no contexto linguístico, no estatuto e funções da Língua Portuguesa, assim como nas finalidades do seu ensino; ii) a escola, currículo e avaliação, lugares de materialização da língua oficial e de ensino, do currículo oficial, espaços também de relação entre saberes, e nestes, os saberes linguísticos, as línguas do currículo e da escola, a relação que entre essas línguas se preconiza; lugares físicos, mas atravessados por dimensões políticas, administrativas e pedagógicas, como a organização e o funcionamento das escolas, os modos e os modelos de avaliação considerados; iii) a formação de professores, centro nevrálgico para a concretização do desenvolvimento humano, da formação dos indivíduos, das opções de política educativa, e nela, a política linguística. O nosso olhar incide nos conteúdos da formação, nas políticas e práticas relativas à formação inicial e contínua de professores, no binómio formação em português versus formação de professores de português, que emerge das especificidades particulares do contexto. Tomaremos, ainda, em consideração as instituições de formação, os seus papéis, assim como o Estatuto da Carreira Docente (ECD), instrumento essencial na definição e na construção da identidade profissional dos professores.

As dimensões antes enunciadas constituem, as macro categorias, já apresentadas em momento anterior do presente estudo, desdobrando-se cada uma delas em categorias, conforme ilustra o quadro que a seguir se apresenta.

Quadro 12 - Macro categorias, categorias para análise dos discursos

Macro categorias	Língua Portuguesa e Ensino da Língua Portuguesa (LPELP)	Escolas, currículo e avaliação (ECA)	Formação de professores (FP)
Categorias	Contexto linguístico (CL)	Objetivos do ensino da língua (OEL)	Formação inicial e formação contínua (FIFC)
	Língua Portuguesa: estatuto e funções (LPEF)	Relação entre línguas (RL)	Formação em português VS formação de professores de português (FPTFPPT)
	Finalidades do ensino da Língua Portuguesa (FELP)	Língua veicular (LV)	Estatuto da Carreira Docente (ECD)

No sentido de se obter uma visão mais apurada, construída pela articulação das análises sucessivamente desenvolvidas, procurando aceder às diferentes camadas dos discursos selecionados, foram estabelecidas subcategorias para cada uma das categorias, organizadas no quadro abaixo:

Quadro 13 - Macro categorias, categorias e subcategorias

Macro categoria	Categoria	Subcategoria		
ELP	CL	Diversidade linguística	Política linguística	Tensão linguística
	LPEF	Língua oficial	Identidade e coesão	Projeção no exterior
	FELP	Interação	Desenvolvimento	Cidadania
EC	FE	Organização	Gestão	Recursos
	RL	Estatuto	Educação linguística	Diálogo interlinguístico
	LV	Instrumento de ensino e de aprendizagem	Instrumento de diálogo e de interação	Instrumento de formação
FP	FIFC	Instituições	Cursos/ Ações	Conteúdos
	FPTFPPT	Projetos	Destinatários	Conteúdos
	IP	Diploma legal	Designação	Estatuto e Objetivos
	ECD	Ingresso e na progressão carreira	Quadro de Competências Obrigatórias do Pessoal Docente	Política de língua e formação

O quadro anterior indica, em síntese, as macro categorias, as categorias e subcategorias que guiarão a análise a desenvolver. Com base nas categorias apresentadas, pretende-se desenhar o caminho que conduzirá à discussão sobre aquilo que os discursos dizem, mas também àquilo que, eventualmente, possam não dizer de forma explícita, mas que os interstícios do discurso permitam antecipar, deduzir e inferir. O não dito poderá ocorrer por necessidade, por não poder ser dito, não ser adequado, porque o discurso oficial instituído não o permite, ainda que possa, ocasionalmente, ocorrer na prática e no discurso do quotidiano, em situações ora mais formais, ora mais informais, entre sujeitos com mais ou menos responsabilidades de decisão e de influência nas opções e orientações políticas em cada momento.

Temos vindo a apresentar as categorias e subcategorias de análise para observar os discursos e proceder a recortes sucessivos de unidades de registo, que vão construindo sentidos, seja pelo que dizem, ou não, seja pelo deixam inferir, abrindo possibilidades de interpretação e de leituras, tendo em vista a análise da realidade em estudo. A seguir, apresentaremos o conjunto dos textos e discursos que suportam o estudo em curso, e a partir dos quais se recorta a realidade em análise.

3.4. O corpus do estudo

O corpus do presente estudo é constituído por documentos de natureza distinta e diversa, com origens também diferentes, mas com um denominador comum, que é a sua circulação no espaço público, ora em sentido lato, ora em sentido mais restrito¹⁰⁴. Estes textos, produzidos e publicados no período compreendido entre 2002 e 2014, possuem características desiguais e são de distintas proveniências, mas

¹⁰⁴ Referimo-nos a textos que circulam e/ou foram fornecidos em reuniões de trabalho, quer em situações formais previamente definidas, quer em situações decorrentes de circunstâncias do momento

assumem, de algum modo, um cariz de textos significativos, porque reconhecidos, ou provenientes de instâncias públicas, nacionais e também internacionais.

Os textos referidos constituem documentos produzidos pelos sucessivos governos constitucionais e pelo Parlamento Nacional, bem como pela cooperação internacional, em particular a Cooperação Portuguesa, e outras organizações internacionais, sobretudo no âmbito das Nações Unidas, mas também textos/documentos obtidos em situações mais ou menos formais, no quadro da participação em diferentes projetos e na sequência de estadias sucessivas do investigador, ainda que nem sempre contínuas, entre 2002 e 2014. Referimo-nos a documentos obtidos em reuniões, sessões de trabalho, participação ocasional em eventos, relacionados com a política linguística e a educação, em particular, a reforma curricular, a organização das escolas e a carreira docente, assim como a formação de professores. O carácter disperso, e até avulso, que atravessa os documentos recolhidos é indissociável da natureza e especificidades do contexto em estudo, ainda sem significativos registos estruturados e fiáveis, na maioria dos serviços, com organizações e estruturas nacionais e internacionais voláteis ao longo dos sucessivos anos de independência, com projetos e instituições sem práticas sistemáticas de registos, de relatórios periódicos, mais dependentes do estilo de atuação dos seus responsáveis¹⁰⁵. Neste quadro, socorremo-nos de textos disponíveis, ainda que de fontes e com origens nem sempre institucionais, pelas razões apontadas, e inerentes a contextos de emergência, cuja organização e estabilidade das instituições conhece avanços e recuos ao longo do processo.

¹⁰⁵ A título de exemplo, e por se considerar elucidativo, o maior projeto da Cooperação Portuguesa – PRLP – apenas passou a apresentar relatórios e planos de atividades a partir de 2009, por exigência do IPAD. Dos anos iniciais (2000 – 2006), encontra-se um documento intitulado como “Relatório de atividades 2003-2006”, da responsabilidade do coordenador-geral de então, num registo pouco cuidado, com sequências discursivas que poderão ser consideradas mais próximas do autoelogio, com números que se sucedem, com quadros e quadros, cuja interpretação não surge aos olhos do leitor, e sem qualquer dimensão crítica visível.

Estamos, assim, perante documentos compostos por textos jurídicos, normativos legais, leis fundamentais do país, como a Constituição, a Lei de Bases da Educação (LBE), o Estatuto da Carreira Docente (ECD), planos estratégicos e textos programáticos, resoluções e deliberações de órgãos oficiais, como o Parlamento Nacional e o Governo, relatórios de organismos e instituições. Qualquer que seja o núcleo documental em que nos situemos, pretende-se indagar a concretização do Português, como língua oficial, identificar e interpretar as implicações de decisões, opções e caminhos, não apenas na escola, mas também na comunidade, em geral, na administração pública, no Estado, em particular. Parte-se destes suportes para recolher evidências que possam ajudar a conhecer como se concretiza o estatuto de uma língua escolhida para ser língua oficial de um país, procurando, pois, aprofundar uma orientação analítica, que parece ter ainda pouca expressão quando se toma como objeto o ensino do português em Timor-Leste. Deste modo, a constituição do corpus, cujo foco central se situa na política linguística e nos lugares e dimensões que concorrem para a sua aplicação, ou seja, a escola, o currículo e os professores, convoca, necessariamente, como já antes foi mencionado, o texto fundador que é a CRDTL (2002), por ser ele que estabelece princípios para o funcionamento do Estado, define balizas, informa e enquadra outros textos fundamentais, como a LBE (2008), "lei [que] estabelece o quadro geral do sistema educativo" (Art.º 1.º), guiada pelos preceitos expressos na CRDTL, como, por exemplo, a responsabilização do Estado por assegurar "ao cidadão o direito à educação e à cultura, competindo-lhe criar um sistema público de ensino básico universal, obrigatório e, na medida das suas possibilidades, gratuito, nos termos da lei" (Art.º 59.º).

A referência às opções políticas sobre as línguas surge em dois momentos, e em dois artigos da CRDTL, sendo um no início (Art.º 13.º), na "Parte I", relativa aos "Princípios Fundamentais," e o outro na parte final do texto (Art.º 159), "Parte VII", intitulada "Disposições Finais e Transitórias". O Art.º 13 ocupa-se das "Línguas oficiais e línguas nacionais", estabelecendo o tétum e o português como "as línguas oficiais de Timor-Leste" e o Art.º 159 fixa a existência de "Línguas de trabalho", indicando que são a bahasa e o inglês. A LBE estabelece que "As línguas de ensino do sistema

educativo timorense são o tétum e o português (Art.º 8º), em conformidade com a lei fundamental, espelhando, assim, o que a Constituição determina e aplicando esses princípios a dimensões estruturantes de qualquer sistema educativo, como o currículo, a avaliação e os professores.

A partir da instituição do Estado independente, assistiu-se à produção de legislação que enquadrasse e regulasse os vários setores do país, nos quais se inclui a educação, setor no qual a produção legislativa assumiu um volume significativo entre 2008 e 2012, na vigência do IV Governo Constitucional, sendo titular da pasta da Educação o Ministro João Câncio¹⁰⁶. A Educação conheceu naquele período medidas de relevo, quer de natureza mais estruturante, como a elaboração da LBE, do ECD ou a definição de qualificações para a docência, entre outras, quer de pendor simbólico, como a instituição do mês de outubro como o «Mês da Educação e da Cultura», através do Despacho ministerial nº 12, GM/ ME/IX / 2010, procurando realçar o valor e a importância da educação na construção do Estado e "simbolizando a determinação nacional para os desafios do desenvolvimento pessoal e coletivo da Educação e da Cultura, com a dedicação de todos os responsáveis pelo Ensino" (ME, 2010), procurando colocar a educação em Timor-Leste em sintonia com os movimentos internacionais em curso, marcados por documentos que circulam no mundo e são considerados estruturantes em diferentes domínios e áreas de intervenção. Referimo-nos aos "Objetivos de Desenvolvimento do Milénio" (2000), que apresenta como um dos seus objetivos principais (nº 2) "Alcançar o ensino primário universal", a "Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável" (2005-2014); a "Década das Nações Unidas para a Alfabetização" (2003-2012), a "Década Internacional para a Cultura da

¹⁰⁶ A produção legislativa daquele Ministro foi coligida em livro pelo próprio, constituindo, pelo seu conteúdo, um instrumento de relevo para uma visão organizada da legislação relativa ao sistema educativo. Este era um livro que se destinava a ser apresentado e divulgado pelo METL. No entanto, com a entrada em funções do V Governo Constitucional, o livro ficou em armário fechado, em serviços do ME, tendo sido adiada a apresentação *sine die* e o livro não foi divulgado, tampouco cedido pelo ME, mesmo quando solicitado para fins académicos.

Paz e não-violência para com as Crianças do Mundo" (2001-1010) e o "Ano Internacional para a Aproximação das Culturas" (2010).

Na sequência da apresentação que temos vindo a fazer, cabe aqui explicitar que os textos recolhidos se situam na esfera i) da política da língua, em geral, com o foco no português como língua oficial, em particular; ii) da educação e do sistema educativo, em geral, olhando para a escola como lugar de concretização de medidas e de opções políticas, em particular, a organização e gestão, o currículo e a avaliação; iii) dos professores e da sua formação, como "peças" fundamentais para que o sistema educativo possa funcionar, concretizando através da escola as opções e orientações políticas. Estes três âmbitos, nos quais fizemos incidir a pesquisa de material de investigação, poderão ser considerados como as três primeiras macro categorias que orientaram a nossa recolha de informação, clarificando, também, o foco e o rumo pretendidos. Conforme referimos antes, lidamos com textos de natureza e de matrizes diferenciadas, tendo sido o primeiro critério de seleção a sua inscrição nos âmbitos atrás referidos, por conterem informação relativa a esses domínios, os quais podiam atravessar textos de diferente natureza. Por exemplo, questões sobre a política de língua tanto surgem em textos como a CRDTL ou a LBE, como aparecem em "Resoluções do Parlamento Nacional"; apesar de cada um destes textos possuir natureza institucional, o seu valor e o seu peso na sociedade, no país, são distintos, na medida em que os primeiros possuem força de lei, enquanto os segundos revelam posições políticas, mas apenas sugerem e recomendam atitudes a adotar, medidas desejáveis, sugeridas, embora sem poder vinculativo. Em conformidade com a situação exemplificada, e no sentido da progressiva organização e legibilidade dos materiais, os textos e documentos foram organizados em três grandes categorias: "normativos", "políticos" e "execução".

Na continuidade da apresentação do corpus que temos vindo a referir, começamos por caracterizar a categoria dos textos "normativos". Foram incluídos nesta designação as produções de cariz jurídico, com uma função reguladora, ainda que em níveis diferentes, como um "decreto-lei" ou uma "recomendação", que estabelecem princípios e quadros de atuação, conforme os fundamentos e orientações definidos

pelas leis gerais que servem de suporte ao funcionamento do Estado. Cabem neste núcleo os textos relativos à Constituição da República Democrática de Timor-Leste (CRDTL), à Lei de Bases da Educação (LBE), assim como a legislação fundamental, de regulação, traduzidas em diplomas legais de diferente natureza, desde o decreto-lei até à resolução, passando por despachos e diplomas legislativos. Os textos que compõem este núcleo têm origem no governo, através do Ministério da Educação, e no Parlamento Nacional, e foram publicados no "Jornal da República", publicação oficial da República Democrática de Timor-Leste". Além da Constituição e da LBE, outros documentos foram considerados por constituírem legislação relevante, no âmbito da política de língua, do currículo, da organização da escola, dos professores e da sua formação. Referimo-nos a legislação considerada relevante para a análise, ou seja, diplomas como o ECD (Dec.- Lei nº 23/2010), o qual, no seu Preâmbulo, valoriza o modo como muitos timorenses ajudaram com o seu esforço e dedicação, no período de transição para a independência; o "Sistema de Qualificações dos Docentes Timorenses para a Definição dos Termos da sua Integração no Estatuto da Carreira Docente" (Diploma Ministerial nº 13/2011), que define as condições para acesso imediato à carreira dos professores que se encontram em exercício, estabelecendo a necessidade de formação complementar para suprir a falta de qualificações académicas, assim como para aqueles que, possuindo habilitação académica, não a obtiveram nas línguas oficiais; o "Regime Jurídico da Administração e Gestão do Sistema de Ensino Básico" (Dec-Lei nº 7/2010), que aprova a criação de "Estabelecimentos Integrados de Ensino Básico - E.I.E.B, a par de outros despachos e decretos, relativos à reforma curricular, como a "Implementação do Novo Currículo do Ensino Primário" (Desp. Ministerial nº 01/2007/MEC) ou à criação de instituições de formação de professores, como o INFORDEPE, através do Dec.-Lei Nº 4/2011, que aprova o "Estatuto do Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação".

Nos textos relativos à categoria designada por "políticos", incluem-se aqueles que, sendo provenientes de instituições públicas e do governo, não assumem um carácter normativo, são textos que enunciam propósitos, que revelam intenções para

configurar a realidade desejada, que exprimem a visão política e estratégica de quem, a vários níveis, governa. A categorização como "políticos" radica na circunstância de traduzirem leituras e análises da situação do país e de refletirem opções de intervenção na realidade apresentada, no contexto específico de um setor, relacionando a política com a possibilidade de definir linhas de atuação e de concretizá-las, executando opções, no sentido de estabelecer balizas e orientações.

As "Resoluções do Parlamento Nacional" sobre "A Importância da Promoção e do Ensino nas Línguas Oficiais para a Unidade e Coesão Nacionais e para a Consolidação de uma Identidade Própria e Original no Mundo" (nº 0/ 011) e sobre o "Uso das Línguas Oficiais" (Nº 24/2010), documentos como os "Planos Estratégicos de Desenvolvimento" (PED), "Planos Estratégicos Nacionais da Educação" (PENE), "Planos Anuais de Ação do Ministério da Educação" (PAAME), "Organização Curricular do Ensino Básico" (OCEB) e "Documentos-Projeto" (DP), de projetos da Cooperação Portuguesa, constituem o núcleo dos textos políticos, os textos que revelam as opções e enunciam as estratégias para a sua operacionalização. Os PED são documentos elaborados pela governação, resultam de um percurso de recolhas e de contactos com as populações, assumindo uma natureza estratégica, com um horizonte temporal alargado, como a década ou os "próximos vinte anos" e apresentam o retrato da situação, de acordo com a leitura do governo, traçam orientações gerais e os objetivos e linhas de intervenção setoriais desejáveis, organizadas de acordo com cada Ministério para aquele período de tempo.

De teor semelhante são os Planos Estratégicos Nacionais para a Educação (PENE), mas limitados ao ME, ou seja, apresentam a visão do Ministério sobre a situação na área da Educação, as necessidades, as opções e intervenções a realizar, durante a legislatura, ou outro período de tempo mais alargado. Os PAAME apresentam o que se projeta para cada ano, na Educação, com base no documento mais geral. A OCEB são documentos mais específicos, relativos a um setor do sistema educativo, elaborados por especialistas, com base em orientações políticas do ME e das leis fundamentais, como a Constituição e a LBE, e definem as orientações gerais que fundamentam as opções para aquele setor e estabelecem os seus princípios e

orientações, definindo o que se aprende na escola, as matérias que constituem o currículo daquele subsistema ou nível de ensino. Documento Projeto é a designação atribuída ao suporte formal escrito dos projetos financiados pela Cooperação Portuguesa, constituído por categorias como contextualização do projeto, necessidades, objetivos, atividades, recursos, resultados esperados¹⁰⁷ e custos estimados.

O núcleo dos textos de "execução" é constituído pelos documentos escritos que se relacionam com uma dimensão mais operacional, são relativos a atividades práticas que se realizaram, quer no âmbito de ações mais gerais, situadas no âmbito do ensino do português, em geral, mas também da formação inicial e contínua de professores. Estes são os textos que remetem para a realização do que estava definido, refletem a concretização de algumas das opções enunciadas e o seu nível de execução. Aqui se inscrevem textos diversos, de natureza e proveniência distintas, na medida em que tanto reunimos textos que constituem "relatórios de atividades" de projetos e de funções, como textos que emergem das práticas em contexto especializado, mais próximos da avaliação e da reflexão sobre a concretização, o grau de operacionalização e procedimentos em curso. Inserem-se neste grupo relatórios institucionais de projetos desenvolvidos, designadamente, o "Curso Intensivo", em 2008, e o PFICP, entre 2012 e 2014.

A seleção dos documentos em apreço não se orienta para a exaustividade, antes procura ser abrangente, representativa e pertinente, tendo em conta os propósitos da investigação e as especificidades da realidade que se pretende estudar, designadamente a condição de país reconstruído em situação de emergência pós-conflito, a escassez de documentos fiáveis e organizados, a instabilidade política e social. Explicitadas as condições e as condicionantes do contexto, considerando o objeto e objetivos do estudo, as situações e dimensões contempladas, a proveniência,

¹⁰⁷ Apenas o Documento-Projeto do PFICP incluía este *item* (cf. Anexo 7).

circulação e função dos diferentes textos e documentos, procura-se aceder a discursos considerados representativos, exemplares, de modo a contribuir para a compreensão das circunstâncias da concretização do estatuto oficial atribuído à língua portuguesa.

Apresentado o corpus que servirá de suporte ao estudo a desenvolver, passaremos a explicar os procedimentos de análise adotados, tendo em conta a contextualização e o quadro de referência, os objetivos e opções metodológicas apresentadas, os instrumentos de registo e as categorias de análise selecionadas, o corpus dos textos e discursos que serviram de suporte para o estudo de uma realidade jovem, com poucos anos de existência como Estado soberano e, por consequência, com informação e suportes credíveis limitados.

3.5. Procedimentos de análise

Perante os documentos selecionados, que dizem respeito à realidade em estudo, com origens diversas, que se movimentam em distintas redes de circulação, que procedem de diferentes emissores e que selecionam destinatários diversos, acede-se àquilo que é dito, assim como à visão do seu autor, sobre a política de língua e a educação, em geral, assim como o ensino do português, a escola e a formação de professores, em particular.

No sentido antes enunciado, passou-se a uma nova leitura dos materiais, para explorar possibilidades, no sentido de localizar informação considerada relevante no âmbito do presente estudo. O investigador acede ao texto para o compreender, munido das suas próprias ferramentas e com elas procura construir sentido(s). As sucessivas leituras, como etapas do processo de investigação, assumem-se como momentos cruciais para desbravar caminhos e alcançar à compreensão do material em análise, procurando ir além do explícito e descobrir "(...) nas entrelinhas motivações inconscientes ou indizíveis, reveladas por descontinuidades e contradições", valorizando os indícios, o que não é dito, mas está latente nas mensagens veiculadas,

desenvolvendo um olhar mais afinado sobre os materiais e o seu conteúdo, na tentativa de aprofundar a compreensão (Moraes, 1999).

Como foi apresentado no ponto anterior, e na sequência da organização dos textos, estes foram divididos por três categorias, procedendo-se à atribuição de um código traduzido pela letra inicial de cada uma das categorias: N (Normativos); P (Políticos); E (Execução), sendo igualmente atribuídas letras às macro categorias, categorias e subcategorias nas quais se integram as unidades de análise, e que orientam a construção da análise a partir do discurso e das unidades selecionadas. Em conformidade, e de acordo com os quadros apresentados no ponto anterior, um segmento, uma unidade de análise, proveniente de um texto classificado como "normativo", inserida na macro categoria "Ensino da Língua Portuguesa", situado na categoria "contexto linguístico" e na subcategoria "diversidade linguística" terá como identificação (NELPCLDL). Estes códigos pretendem facilitar a identificação da origem dos segmentos discursivos selecionados, situar as unidades de análise no discurso e este no tipo de texto do qual provém.

Com base nos pressupostos antes enunciados, procede-se, então, à seleção dos discursos, para, posteriormente, se delimitar os segmentos do discurso considerados relevantes para serem submetidos à análise discursiva do seu conteúdo, com a preocupação de isolar partes com significado completo, constituindo um todo informativo, passível de ser interpretado só por si, de modo a que seja possível aceder ao significado das unidades isoladas, sem qualquer outro apoio de leitura (Moraes, 1999). Parte-se da linguagem, relacionando aquilo que é linguístico e o que é extralinguístico, para construir análises e conhecimento sobre a realidade, perspetivando, assim, a investigação como "espaço de construção de olhares diversos sobre o real" (Rocha, Deusdará, 2005, p. 315).

Pela análise do conteúdo do discurso, pretende-se delimitar o que se diz, quem diz, como e quando (Blancafort & Valls, 2001), de modo a identificar e constituir unidades de análise. O quadro seguinte procura mostrar a relação entre as categorias de análise, os discursos selecionados, a sua proveniência, os sujeitos que os produzem e o tempo em que se situam.

Quadro 14 – Exemplo de registo para as categorias de análise e sujeitos do discurso

Categoria de análise	Quem fala	De que se fala	Como se fala	Onde	Quando
Ensino da Língua Portuguesa	Parlamento Nacional	Línguas oficiais, nacionais e de trabalho.	O tétum e as outras línguas nacionais são valorizadas e desenvolvidas pelo Estado. A língua indonésia e a inglesa são línguas de trabalho (...).	CRDTL Artº 13 Artº 159	Mar. 2002
Escolas currículo	Parlamento Nacional	Lei de Bases da Educação	As línguas de ensino do sistema educativo timorense são o tétum e o português.	Artº 8, Secção II	Out. 2008
Formação de professores	Governo/ ME	Estatuto da Carreira Docente	Formação inicial de nível superior, que proporcione a informação, os métodos e as técnicas, científicos e pedagógicos, de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função	Jornal da República Série I, Nº 46	9 Dez. 2010

Partimos dos textos, organizados por categorias, para acedermos ao seu conteúdo, selecionando informação, segmentos considerados exemplares, no sentido do seu significado e da sua relevância na realidade em estudo, seja pela sua proveniência, seja pelo conteúdo, pelos destinatários, explícitos ou implícitos, ou ainda pelo sujeito desses discursos. A partir dessas unidades do discurso, procederemos à análise do discurso, de acordo com as categorias de análise estabelecidas.

A título de exemplo, apresenta-se a seguir um excerto do quadro construído para registo dos tipos de texto, da sua origem e assunto, assim como dos segmentos selecionados.

Quadro 15 - Tipos de texto, documentos e assuntos

Tipo de texto (Categoria)	Documento	Fonte /Data	Assunto	Segmentos de texto
Políticos	Política Nacional da Educação 2007 - 2012	Ministério Educação, Gabinete do Ministro	Qualificação dos professores	Ministério viu-se obrigado (...) a recrutar novos professores, muitos deles sem a qualidade mínima necessária para o exercício da docência
Normativos	Resolução do Governo N.º 3/2007	Jornal da República, Governo/ ME, 21 de março 2007	Reintrodução do Português como língua de instrução e o Tétum como auxiliar didático	(...)uso do português, como língua de instrução (...) do nível pré-primário ao 12º ano. O tétum será usado como auxiliar didático
Execução	Relatório final de acompanhamento dos cursos intensivos	WB/ME, 2008	Monitoramento e Avaliação do Programa de Formação Intensiva de Professores	A avaliação do uso das metodologias é altamente positiva (...) uso em sala de aula é possível.

Situamo-nos na realidade para sobre ela, e a partir dela, construir conhecimento, guiados por chaves de leitura ancoradas em três grandes categorias estabelecidas, e que constituem dimensões consideradas incontornáveis para se compreender a afirmação, a concretização da língua portuguesa como língua oficial: i) ensino da língua portuguesa; ii) escolas, currículo e avaliação; iii) formação de professores, recolhendo dados para os analisar, interpretar e contruir uma leitura sobre a realidade e o assunto em estudo.

A independência de Timor-Leste encontrou na língua portuguesa, ao nível do discurso oficial, um elemento agregador e mobilizador. O estatuto que lhe foi atribuído pelas autoridades timorenses convoca a nossa atenção e suscita a curiosidade em ver para lá do que os olhos alcançam, na tentativa de compreender estratégias e interesses subjacentes às opções de política de língua para o país, recusando, de algum modo, as teses, tão piedosas quão penalizadoras e depreciativas, que procuram resumir à dimensão afetiva uma decisão de forte conteúdo político, como a opção por

duas línguas oficiais, inscritas na lei fundamental do país (CRDTL) ao mesmo nível, com o mesmo estatuto, embora com finalidades diferentes expressas em materiais e documentos que sustentam a opção pela Língua Portuguesa, como a outra língua oficial. Se não descuramos essa dimensão afetiva e relacional, que considerámos fundamental para a caracterização e compreensão do contexto, também não nos cingimos a essa leitura imediata. Colocar a primazia nessa leitura seria, por um lado, desvalorizar as tensões inerentes a qualquer contexto de colonização. A relação de séculos entre os dois povos não foi uma relação entre iguais, apesar do estatuto peculiar de Timor, no quadro da política colonial portuguesa, e da relação de boa convivência estabelecida entre os dois povos, como referimos já na primeira parte deste trabalho. Por outro lado, o quotidiano permite-nos constatar resistências à Língua Portuguesa, assim como intermitências no que se refere às medidas e ações para sua concretização, as quais parecem indiciar vontades outras, que não a manutenção dos laços afetivos com a língua do ex-colonizador mais antigo.

Os dados recolhidos, materializados em documentos escritos, cujos discursos incidem sobre a realidade a estudar, e dela são provenientes, são submetidos à análise, privilegiando metodologias de natureza qualitativa (Coutinho, 2011; Fernandes, 1991; Freixo, 2011), baseadas sobretudo na descrição, a partir dos dados obtidos, considerando a informação neles contida "with strong potential for revealing complexity" (Miles, Huberman, 1994, p. 10) para a construção da análise da realidade. Os dados constituem, assim, pistas, sinais de alerta para o pormenor, acendem a curiosidade, para aprofundar e compreender a realidade, marcada que é, ela também, pela complexidade. A realidade em estudo constitui a fonte que fornece os dados, procurando o investigador assumir o papel do viajante que tem um destino, traçou hipóteses, mas tem na flexibilidade do seu plano uma das linhas fortes do seu trabalho, convocando ao longo do processo, e da apresentação de resultados, excertos, citações e outros elementos que ajudem a observar aquele mundo, aquela realidade "(...) com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo" (Bogdan, Biklen, 1994, p. 49).

Parte-se, deste modo, dos discursos no contexto da sua produção para aceder ao(s) sentido(s), para os interpretar, de acordo com as chaves de leitura já antes explicitadas, num exercício regular de aproximação e de distanciação, encarando-se a leitura e a análise da realidade como uma construção do sujeito que desenvolve a investigação, comprometido com dimensões sociais, ideológicas, ou outras, que o tornam indivíduo, assumindo-se que "é impossível não se estar, de alguma forma, comprometido" (Apple, 2006, p. 221). Na perspetiva que vem sendo enunciada, num processo de constante vaivém e de aperfeiçoamento, de leituras e de releituras, na procura de significados e de sentidos, sujeita-se o material selecionado a novo olhar, a novas leituras, progressivamente mais informadas, influenciadas pelo estudo e conhecimentos que advêm da investigação em curso, procurando estabelecer novas categorias, mais afinadas, mais direcionadas para o foco central da investigação, que toma como mola impulsora da ação uma opção política, que confere o estatuto de língua (co) oficial à língua portuguesa, em Timor-Leste.

O processo descrito, a preocupação em aceder a várias camadas dos textos e em interrogar e questionar leituras que vão surgindo, colocando hipóteses que obrigam a voltar atrás, a procurar informação, a aprofundar leituras, a cotejar interpretações, inscrevem-se na vigilância que o investigador necessita de impor a si próprio, no sentido de controlar a sua subjetividade. Não se pretende anular ou escamotear essa subjetividade do sujeito que investiga, reforçada, no caso do presente estudo, por estarmos perante uma situação em que o investigador se assume como sujeito implicado na realidade que pretende estudar (Van Der Maren, 1996, Wittrock, 1990), situando-se, assim, mais próximo da esfera daquilo que poderemos por "investigador participante", ou "autorreflexivo", no quadro mais amplo das metodologias qualitativas, no âmbito da pesquisa etnográfica, particularmente nos "Estudos culturais" (Amado & Silva, 2017; Goetz & LeCompte, 1988). A denominação de "investigador autorreflexivo" coloca a ênfase no sujeito global e comprometido que é o investigador, na consciência que possui da sua identidade individual, de ser humano, social, cultural, político, e com a qual se preocupa, no sentido de a assumir e de a tornar visível, porque sabe que essa identidade, a sua visão do mundo, as suas

opções, os seus posicionamentos políticos, culturais e sociais interferem na compreensão, na leitura da realidade que estuda, na construção da análise que desenvolve, não dissociando a sua biografia da investigação que desenvolve. (Flick, Angrosino, 2009).

Ao longo da investigação, metáfora de viagem, o investigador procura, assim, adotar uma atitude de flexibilidade como chave para entrar na complexidade da realidade, assumindo a investigação como uma forma de participar e intervir nessa realidade (Rocha, Deusdará, 2005), em consonância com o estatuto de investigador antes apresentado. Participa-se e intervém-se porque se pretende compreender, mais do que classificar, percorrer, mais do que ajuizar (Bogdan, Biklen, 1994), interrogando os dados para construir análises sobre essa realidade. O olhar comprometido do investigador atravessa a leitura da realidade e a construção das análises, procurando, por isso, em cada momento, controlar e esbater a sua subjetividade, pela explicitação de critérios e procedimentos, clarificação de opções e caminhos, exemplificação de instrumentos de apoio à análise, tendo o investigador presente que o seu olhar representa aquela que "apenas é a nossa ideia de realidade", matizada de incertezas e de interrogações, encaradas como instrumentos de acesso ao conhecimento (Morin, 2002). Na sequência da apresentação que temos vindo a fazer, e no sentido de organizar a informação selecionada e orientar a leitura da análise a desenvolver, encetaremos, depois, a análise das unidades do discurso selecionadas, a partir dos documentos analisados e já mencionados em capítulos anteriores. Situar-nos-emos em cada macro categoria, para apresentarmos as categorias, subcategorias e unidades selecionadas que ilustram e justificam a análise apresentada.

Se nos capítulos 1 e 2, optamos por iniciar a apresentação da realidade na qual se insere o estudo, procurando também clarificar o ângulo que o investigador participante elegeu como ponto de partida para construir a narrativa que se propões desenvolver, filtrada pelo seu olhar comprometido, mas também vigiado, assumindo a valorização de um momento histórico – Referendo de 30 de Agosto de 1999 - para traduzir e deixar ver um posicionamento a favor do direito dos povos à autodeterminação como um dos Direitos Humanos inalienáveis. Naqueles capítulos,

procuramos fornecer ao leitor elementos e traços de uma realidade compósita e complexa como todas as realidades, mas com idiossincrasias que procuramos captar, no sentido de contribuir para situar o leitor e tentar esbater a tendência de olhar para Timor-Leste, pelo lado emocional, ora com condescendência, ora com superioridade escondida. Referimo-nos, neste ponto, quer a atitudes que colocam os timorenses como uma espécie de seres míticos, recobertos de candura, ainda não poluídos pelos males, e pela maldade, da natureza humana, quer a atitudes que reduzem as ações, ou a falta delas, à dificuldade de compreensão dos timorenses perante o conhecimento e as propostas do mundo dito "avançado", leia-se ocidental, como fatalidade, como se pudessem ser considerados desprovidos de características inerentes ao ser humano, como o jogo estratégico, o posicionamento político e crítico, a gestão de interesses, entre outras. Qualquer uma das atitudes parece descurar que Timor-Leste é feito de seres humanos, de opções políticas, de clivagens, com grupos sociais bem distintos, ampliando-se cada vez mais o fosso entre aqueles que acedem ao poder, a classe dirigente, e os outros dos corredores do poder afastados e distantes, para quem a exclusão se acentua como modo de existência. Assume-se, deste modo, que o investigador, como estudioso e participante in loco de uma realidade ainda mal conhecida, tem como função utilizar a investigação como oportunidade para

(...) assegurar ao máximo a difusão das verdades que tem a dizer (...), procurando, igualmente, desfazer mitos e visões românticas que estes contextos propiciam, não se coibindo de (...) censurar os atos oficiais ou privados que entenda serem nocivos ao presente ou ao futuro dos povos de que se ocupa (...) (Leiris, 1983, Sanches, 2011, p. 203).

Procuramos, então, situar o ângulo da nossa lente, para entrar, depois, no objeto central do presente estudo: a opção pela Língua Portuguesa e a sua concretização, nos primeiros doze anos de independência, contextualizando-o, em traços muito gerais, na história e na geografia do espaço que foi reconhecido como um Estado soberano, independente e livre, em 20 de Maio de 2002, mas com um

longo passado de nação, com traços fortes de identidade nacional e de cultura, marcada pelas teias que os impérios tecem e que a luta pela libertação consolida. Este é o ângulo de um olhar que se assume comprometido, de um sujeito que se considera, de algum modo, parte desse contexto, a diferentes títulos, e em diversos e distintos momentos e patamares, e cuja realidade vivenciada não lhe é indiferente. Como lembra Leiris (1983), a propósito da investigação etnográfica, em texto inserido em recolha organizada por Manuela Ribeiro Sanches (2011) 108:

(...) são sempre os nossos semelhantes que observamos e não podemos adoptar em relação a eles a indiferença, por exemplo, do entomólogo que observa com curiosidade insectos a lutar ou a devorar-se entre si (Leiris, 1983: Sanches, 2011, p. 200).

A realidade que se pretende estudar apresenta-se, assim, como tessitura de várias linhas, feita de pontas, pontos e poderes, nacionais e internacionais, coletivos e individuais. A partir do capítulo 3, fazemos a incursão no mais direta no objeto de estudo mencionado, situando a narrativa num espaço privilegiado para a operacionalização de decisões políticas, designadamente, as que se referem à aplicação da política de língua que assumiu o português como língua (co)oficial, e nessa língua decidiu construir currículos e manuais escolares, entre outros. Parte-se da escola, delimitando o olhar do observador, para interrogar o que diz o currículo defini, a língua de uso e a formação de professores, quer pelas exigências que decorrem do currículo, quer pela centralidade que tal dimensão assume em qualquer sistema educativo, assumindo contornos de questão maior num cenário de pós-conflito. Assim, e depois de elucidar sobre a contextualização e referencial teórico de suporte, as opções metodológicas e procedimentos de análise, optamos por apresentar um capítulo, capítulo IV, que, genericamente, pudesse situar o leitor

¹⁰⁸ Cf. Sanches, M. R. (2011). As malhas que os impérios tecem. Textos anticoloniais, contextos pós-coloniais. Lisboa: Edições 70. (pp. 199-217).

numa dimensão particular da reforma curricular, a do Ensino Básico, como ponto de entrada na escola e nos seus atores, nos programas de Língua Portuguesa e no panorama da formação de professores, desde a independência, no quadro da cooperação como Portugal, como país doador e parceiro privilegiado no setor da educação. Neste capítulo, procura-se descrever para dar a conhecer recortes da realidade em estudo, mas também para os interpretar, antecedendo, assim, o capítulo dedicado à análise de dados, focando-nos aqui nos dados provenientes dos discursos que constituem o corpus do estudo, e apresentado em ponto anterior do presente capítulo, procurando, deste modo, relacionar o que está, e se diz, na escola, o que se faz sobre o ensino da língua portuguesa e no âmbito da formação de professores, com aquilo que é dito, ou não, nos discursos considerados oficiais, de carácter público, que foram analisados, entrando depois no domínio mais inferencial, inerente à metodologia escolhida. No momento da apresentação de dados, o investigador procura apresentar um todo, feito de recortes da realidade. São esses recortes que vão sendo colados, revelando opções, interpretações e leituras construídas, mostrando posicionamentos, mas também limites e fragilidades inerentes à pessoa do investigador, na perspetiva que a coloca como o “(...) principal instrumento da investigação qualitativa (...)” (Amado & Vieira, 2017, p. 381).

Em conformidade com a exposição que temos vindo a realizar, passaremos, então, ao capítulo 4, dedicado à apresentação da reforma curricular do ensino básico, aos programas de língua portuguesa e ao processo da sua elaboração, bem como da formação de professores através dos dois projetos desenvolvidos ao abrigo da cooperação bilateral entre Portugal e Timor-Leste.

CAPÍTULO 4

O ENSINO BÁSICO, O ENSINO DO PORTUGUÊS E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES EM TIMOR-LESTE

4.1. A reforma curricular do ensino básico

Como tem vindo a ser referido ao longo deste trabalho, a seguir ao referendo de 1999, a educação assumiu-se como eixo prioritário da construção do novo país, assentando na reabilitação de escolas, no recrutamento de novos professores e na construção de um currículo contextualizado e mais significativo. Atribuiu-se, desde o primeiro momento, relevância e centralidade à reforma curricular na reestruturação do sistema educativo, como se verificou nas medidas políticas entretanto tomadas.

O movimento da reforma curricular do ensino básico começou, durante a vigência do I Governo Constitucional, com a elaboração do currículo do 1.º e 2.º CEB, em 2004 e 2005, e continuou em 2009 e 2010, com a elaboração do currículo do 3.º CEB, visando a elaboração e aplicação de um currículo nacional do Ensino Básico de nove anos, atualizado e em conformidade com princípios e orientações que caracterizam a educação em muitos países, cujos sistemas educativos são considerados em linha com as investigações e conhecimentos mais recentes, designadamente, pela definição de competências gerais e específicas que os alunos devem desenvolver. nelas se inserem os conhecimentos, as capacidades e atitudes desejáveis no final de cada ano de escolaridade e de cada ciclo de ensino, na linha de uma educação que procura privilegiar o desenvolvimento do pensamento crítico e da resolução de problemas, perspetivando a formação de alunos no e para o sec. XXI (Delors, 1996). O período que medeia entre o início e a conclusão da reforma curricular de todos os níveis de ensino (2004-2012) constituiu um marco significativo, relativamente à edificação do sistema educativo.

De um modo geral, a aprovação de um currículo nacional funciona como garantia de acesso de todos ao conhecimento, cabendo depois à escola a gestão desse currículo, a organização das aprendizagens dos alunos, a gestão dos recursos humanos, e também materiais, que concorrem para que a escola seja encarada

como o lugar onde "se presta o serviço público de educação" (Rodrigues, 2010, p. 295), entendendo esta como valor estruturante da sociedade, de uma sociedade que aprende, se forma e se desenvolve (Landsheere, 1994). Timor-Leste não é exceção e a adoção de um currículo nacional era uma etapa considerada fundamental para dotar o sistema de instrumentos orientadores, no sentido de se saber o que se espera da escola, o que nela se ensina e se aprende, de que professores necessita a escola e de que formação necessitam os professores a quem caberia colocar em prática o currículo.

Esta visão articulada, com uma dimensão mais próxima de um projeto que se desenha como um todo, com peças que se encaixam e fazem sentido, teve como protagonista o Ministro João Câncio, já mencionado. Constituem exemplos desta visão articulada, com base na realidade e nas fragilidades identificadas no país, em geral, e na educação, em particular, a elaboração e aprovação da LBE, para, em função dela, dar continuidade à reforma curricular (3º CEB, Ensino Secundário e Técnico-Vocacional), a aprovação da nova organização e gestão de escolas, a implicação das universidades portuguesas responsáveis pelos currículos na formação de professores para os aplicar, a criação de estruturas de formação, como o INFORDEPE, com estatuto académico, para reforçar a formação inicial de jovens professores, a par da UNTL, criando condições económicas para os jovens selecionados em todo o território poderem fazer o curso em regime mais intensivo e, em alguns casos, em regime de internato, e a aprovação de um projeto centrado na formação inicial e contínua de professores nas diferentes áreas curriculares em Língua Portuguesa, no quadro da cooperação bilateral com Portugal, com responsabilidades assumidas pelos dois países – Projeto de formação Inicial e Contínua de Professores (PFICP), que mais adiante apresentaremos.

No entanto, foi também durante o mandato daquele ministro que se assistiu à maior visibilidade do questionamento da opção pela Língua Portuguesa, tendo sido aprovado nessa época este intervalo de tempo representa também, *grosso modo*, dois momentos distintos no que se refere à “questão da língua”. Se na época das primeiras colaborações entre o METL, a Cooperação Portuguesa, em geral, e a

Embaixada de Portugal, em particular, as equipas de docentes responsáveis por projetos coordenados pelas instituições portuguesas de ensino superior, e até 2009, se vivia um ambiente de considerável adesão e de interesse pelo ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, com a promoção de medidas e de iniciativas, no sentido de valorizar a aprendizagem e a divulgação da língua portuguesa, a partir de 2010/2011, considera-se mais evidente e público o movimento, de algum modo, contrário, de erosão do português.

Assiste-se ao questionamento com voz mais ativa, com movimentações, que se vão tornando cada vez mais claras e públicas, que atribuem à opção pela língua portuguesa a origem e justificação de descontentamentos e insucessos, designadamente, na escola. Entre 2012 e 2014, com a alteração de governo, na sequência das eleições legislativas, assiste-se a um progressivo desinvestimento na língua portuguesa, transparecendo a hostilidade de responsáveis políticos timorenses, com sucessivos entraves colocados, designadamente no que se refere à formação de professores e à execução das tarefas planeadas, no âmbito de projetos da cooperação internacional.

Introduzimos aqui um breve parênteses para sinalizar apenas alguns exemplos do ambiente de adesão e de vontade de afirmação do uso da língua portuguesa, porque nele foram desenvolvidos os primeiros currículos em língua portuguesa. Poderão ser considerados exemplos, além da própria reforma curricular em curso, tida como participada e considerada um acontecimento positivo, e da formação académica não académica, promovida pelos vários cursos de língua portuguesa, iniciativas como os cursos de ensino superior em português, solicitados pela e para a UNTL, sob a responsabilidade da Fundação das Universidades Portuguesas (FUP), tais como, Formação de Professores de Português, Engenharia, Informática, Matemática, Direito, e Língua Portuguesa, sob a responsabilidade do Instituto Camões. Pela sua especificidade e contributo para o reforço e ensino da língua

portuguesa, consideramos merecer destaque positivo, o curso de Formação de Professores de Português destinado aos então designados por “professores de posto”¹⁰⁹, e que constituiu o primeiro, e até hoje único, programa estruturado de formação científica e pedagógica de professores de Língua Portuguesa, concebido e assumido por docentes de universidades portuguesas, assim como o curso de Direito. Este último curso tinha como especificidade a existência de um ano propedêutico, destinada à preparação dos estudantes em língua portuguesa.

Nos dez anos decorridos entre o início e a conclusão do processo da reforma curricular, esperar-se-ia que a opção pelo português tivesse evoluído, ou mantivesse, o consenso inicial, mas o que se constata, como antes dissemos, é uma tensão constante, um ambiente pouco favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências linguísticas, por não ser muito nítida uma linha de atuação que conduza à construção de um caminho e à concretização de medidas e de opções, durante um período mínimo, de modo a tornar possível a sua avaliação. A esta tensão constante não é alheio o movimento que parece colocar o tétum e o português em competição, pretendendo fazer crer que os problemas residem no português e que a solução passará por substituí-lo pelo tétum, linha fortemente apoiada pelas organizações internacionais e por governantes contrários à opção pela língua portuguesa.

Ora, se o português foi escolhido porque se pretendia a sua contribuição para o desenvolvimento do tétum, como está amplamente inscrito nos documentos oficiais, não se afigura como razoável a oposição e rivalidade que tem vindo a ser criada, colocando as duas línguas numa disputa que não tem condições para o ser. Quando se pretende atrasar a introdução da aprendizagem do português, não será o tétum que se vai favorecer, nem o português que se vai prejudicar, porque o

¹⁰⁹ Professores que tinham lecionado durante o período colonial, com habilitação equivalente aos “regentes escolares”, em Portugal, no período anterior ao 25 de Abril de 1974, possuindo o 4.º ano de escolaridade, mais dois anos de formação.

português não compete com o tétum; favorecer-se-á, antes, o atraso no acesso ao conhecimento numa língua que permite, entre outras coisas, a comunicação com o exterior, designadamente, com outros países e falantes de uma língua comum, uma língua com assento nas organizações internacionais.

Se é verdade que o português surge nas estatísticas com um maior número de falantes, mais disseminado (Censos, 2010), o que não seria difícil, considerando o baixo ponto de partida, não será menos verdade que está longe de ser a língua da escola. O sistema educativo atual comporta documentos curriculares em língua portuguesa, os quais ostentam as orientações, os currículos e o seu desenvolvimento, mas, apesar da sua relevância, estes documentos não constituem a garantia da concretização das opções tomadas. No entanto, não basta o currículo e manuais escolares em língua portuguesa, é necessário um contacto mais quotidiano e mais alargado com a língua portuguesa, particularmente, através dos meios de comunicação, a imprensa escrita e falada, e da publicidade; e, sobretudo, é fundamental que os professores dominem a língua que vão ensinar. Para tal, impõe-se o investimento na formação dos professores, uma formação de natureza intensiva no imediato, com carácter de urgência, para que o atraso não se aprofunde e as falhas possam ser progressivamente colmatadas, ainda que para tal seja necessário tempo, o tempo demorado que a educação exige. Formação essa que precisará de ser sistemática e significativa, planeada e consequente, não apenas na área linguística, mas também, e significativamente, nas diferentes áreas dos saberes relacionadas com as disciplinas e conteúdos que constam dos currículos escolares. Da necessidade de "capacitação técnica e pedagógica dos docentes", dá conta de forma explícita o diploma que aprova a reforma curricular do 3º CEB (PN, 2001), e que mais à frente apresentaremos. Esse diploma legal aponta para a urgência de aprovação de medidas que contemplem a formação dos professores para que a aplicação do currículo se possa concretizar, para que os professores dele se apropriem e o usem no quotidiano escolar.

Esse texto revela a consciência da imprescindibilidade da formação dos professores, pois sem ela qualquer currículo ficará comprometido, comprometendo igualmente o sistema educativo e o seu avanço.

Dessa premência dá conta a seguinte passagem:

(...) urge que o IV Governo Constitucional (...) autorize, com urgência, procedimentos de emergência para a competente formação de Docentes nestas matérias, para que, em janeiro de 2012 seja possível a implementação desta componente do Currículo Nacional, nas escolas de Timor-Leste, sob pena de a mesma ficar irremediavelmente adiada para janeiro de 2013 provocando o atraso da implementação de todo o Currículo do Ensino Básico e Secundário e o conseqüente atraso no desenvolvimento do sistema (Jornal da República, Série I, Nº 33, 2011, p. 5136).

Como foi mencionado em capítulos anteriores, o IV Governo Constitucional, através do titular da pasta da Educação, Ministro João Câncio, surgiu como aquele que assumia com medidas concretas o desenvolvimento do sistema educativo como uma locomotiva para recuperar o atraso a que o país fora votado antes da sua independência. No entanto, e para tal desígnio, era necessário que todas as peças da engrenagem estivessem em bom estado e se articulassem para fazer a máquina funcionar. A formação de professores, peça fundamental de qualquer sistema educativo, é apresentada no excerto anterior como urgência nacional, para concretizar "a implementação (...) do Currículo Nacional, nas escolas" e fazer avançar o sistema educativo, evitando atrasos que conduzem à procrastinação sucessiva.

Em linha com as preocupações antes expostas e com a centralidade conferida à formação de professores, o ME prepara, em 2011, um projeto de formação de professores, em colaboração com a Cooperação Portuguesa, para ter início em 2012, a par do calendário estabelecido para as reformas curriculares em curso (Ensino Básico e Ensino Secundário), no sentido de criar condições que conduzissem ao seu acompanhamento e à sua concretização. No entanto, o projeto referido não se esgotava naquelas dimensões, tendo o seu âmbito sido alargado à formação

inicial e contínua de professores, na qual se enquadrava o acompanhamento das reformas curriculares antes mencionadas, com a supervisão das Universidades portuguesas responsáveis pela elaboração do currículo do 3º CEB (UM) e o do Ensino Secundário (UA). Do projeto a que antes aludimos, e que viria ser designado por "Projecto de Formação Inicial e Contínua de Professores" (PFICP), daremos nota mais adiante, no ponto dedicado à formação de professores em Timor-Leste no quadro da Cooperação Internacional, em particular, aquela que a Portugal diz respeito, depois de apresentarmos os currículos e professores dos três ciclos de ensino.

Na linha do que foi já referido em pontos anteriores do presente trabalho, a reforma curricular, que decorreu entre 2004 e 2012, constituiu um momento significativo da reconstrução do sistema educativo, colocando fim à coexistência de currículos em português e em indonésio, conferindo identidade nacional e atualização científica e pedagógica ao seu currículo e procurando contribuir para o desígnio da "educação de qualidade", inscrita nas opções de política educativa de sucessivos governos. O Ensino Básico de nove anos estabelecido na LBE, ficou formalmente instituído, com a conclusão da "Reforma Curricular do 3º Ciclo" (2010), e a sua aprovação em 2011, pelo PN. O documento final continha o plano curricular do 1º e 2º CEB, o plano curricular do 3º CEB, de modo a respeitar as orientações da LBE e a conferir uma visão organizada, articulada e coerente ao Ensino Básico, cujos planos curriculares "promovem a aquisição de competências organizadas em três áreas: de desenvolvimento linguístico, de desenvolvimento científico e de desenvolvimento pessoal e social", de acordo com os "Princípios Orientadores" da "Reforma Curricular do Ensino Básico" (ME, 2011).

Aquela aprovação, em setembro de 2011, é firmada pela "Resolução do Governo N.º 24/2011, de 7 de setembro. Para a Aprovação do Plano Curricular do 3º Ciclo do Ensino Básico e Medidas Urgentes de sua Implementação Gradual", assumindo aquele texto legal que

O IV Governo Constitucional está a levar a cabo uma profunda reforma do sistema de educação e ensino, por forma a poder dotá-lo de mecanismos e conteúdos que promovam a sua qualidade, a capacitação técnica e pedagógica dos docentes e o sucesso escolar das crianças (Jornal da República, Série I, Nº 33, 2011, p. 5136).

No mesmo diploma legal, ficou estabelecida a introdução gradual dos novos programas, no início de cada ciclo, de modo a salvaguardar os interesses dos alunos que se encontrassem em anos intermédios. Foram definidos os anos de 2012, 2013 e 2014 para a entrada em vigor progressiva do novo currículo; em cada um daqueles anos, e por ordem, seria dado início aos novos planos curriculares do 7º, 8º e 9º ano de escolaridade. Estimava, assim, aquele Governo que em 2014 estivesse generalizado o currículo do 3º CEB, se fossem também tomadas medidas céleres relativamente à formação dos professores. No diploma citado, e naquele momento em concreto, era a formação para o currículo do 3º CEB, mas a necessidade e urgência da formação, como vimos antes, colocava-se, para todos os níveis do Ensino Básico, condição mínima para aplicação dos currículos desenhados e aprovados do 1º ao 9º ano de escolaridade, a começar pelos níveis iniciais, e dos quais nos ocuparemos no ponto seguinte.

4.1.1. O currículo do 1.º e 2.º ciclo do ensino básico

Regressemos ao ensino básico, para apresentar o currículo, os princípios e orientações, a sua estrutura, as disciplinas e a organização horária, considerando-se que " Os planos curriculares do 1º e 2º ciclo constituem os pilares da educação básica, valorizando competências que contribuem para a aquisição de saberes fundamentais e a formação de uma consciência nacional.", conforme os "Princípios Orientadores" da "Reforma Curricular do Ensino Básico" (ME, 2011).

No período pós-referendo, e até à proclamação da restauração da independência, tinham sido desenvolvidos importantes esforços de cooperação,

com a ajuda internacional a colaborar ativamente na reconstrução dos edifícios escolas e na recolha de materiais para que as escolas pudessem acolher as crianças que, pela idade, já deveriam estar a frequentá-las e aquelas que se encontravam na idade de nela ingressarem. Levar as crianças para a escola constituiu uma das primeiras medidas no momento de começar a reconstruir o país. As baixas taxas de frequência, mas elevadas as taxas de abandono escolar, com uma população jovem com reduzidos índices de escolarização, colocaram, como já foi referido, a educação como prioridade dos novos dirigentes, para a construção de um país que necessitava de cidadãos capacitados, de modo a poder vencer o atraso de séculos e caminhar no sentido de uma sociedade democrática e livre.

Com os professores timorenses que tinham permanecido no país, a população local e a comunidade internacional, foram sendo criados espaços com as condições consideradas mínimas para acolher as crianças. Essas condições mínimas traduziam-se em espaços delimitados por divisórias que constituíam salas de aula, em chão de terra batida, tal era o estado de destruição herdado, apenas com a iluminação da luz natural, que outra não existia, com muitas crianças, chegando a sessenta, ou mais, por sala, com algumas mesas e cadeiras, demasiado acanhadas, nas quais até as crianças mais pequenas tinham dificuldade em acomodar-se, uma pedra retangular na parede, que pretendia ser o quadro, mas onde não era possível escrever de forma legível. A reconstrução e construção de escolas era um programa de longa duração e contou, ao longo dos anos, com a ajuda de vários países doadores e de organizações internacionais, como a UNICEF, responsável pela reconstrução e equipamento de algumas escolas, no quadro do programa das *Children Friend's School*.

Após doze anos de independência, é bem distinto o panorama, existindo um número de escolas significativamente ampliado e com condições físicas também diferentes, progressivamente mais asseadas e com equipamento básico, para acomodar as crianças, em particular nas novas construções. É certo que continuam a faltar outras dimensões relevantes, mas não parece que se possa esquecer o

ponto de partida e tê-lo como referência quando se avalia a situação das escolas em Timor-Leste.

Foi no contexto de absoluta carência, de instalações precárias e de quase ausência de materiais que ocorreu o primeiro momento da reforma curricular, no período pós-independência, em 2004. No terreno, as crianças iam à escola, onde, a par da escassez dos materiais básicos, como cadernos, lápis, esferográficas e livros, existia um currículo indonésio, com as "sebentas", que, durante a ocupação indonésia, tinham como função orientar o trabalho dos professores, os quais debitavam o seu conteúdo; os alunos repetiam o que ouviam e o professor registava no quadro as definições e os exercícios, os alunos copiavam para o caderno e corrigiam, em coro, com as soluções apresentadas pelo professor.

Em traços muito largos, é deste tipo de sequência que se fala quando se refere a “herança do ensino livresco e transmissivo” do tempo da colonização indonésia. Estas práticas permanecem, no período pós-referendo e pós-independência, ora com a sebenta indonésia, ora com manuais desatualizados e inadequados, em língua portuguesa, que eram enviados, ainda que as orientações e o discurso oficial fossem, num primeiro momento, ensinar em língua portuguesa. Esta situação conduziu às situações mais díspares, colocando como imperativa a necessidade de produzir orientações e materiais que pudessem orientar os professores e fornecer-lhes instrumentos também para a sua formação, considerando o quadro de qualificações existente.

Foi então decidido encetar o processo de reforma curricular para os seis primeiros anos (“Ensino Primário”), mantendo-se os outros níveis de ensino com o currículo indonésio, provisoriamente. Apesar das orientações oficiais, do currículo e dos manuais em língua portuguesa, a partir da generalização do currículo do “Ensino primário”, em 2007, manteve-se, em inúmeras escolas, o ensino em *bahasa* indonésia e com materiais nessa mesma língua. No terreno, era comum encontrar

situações em que os registos no quadro estavam em português, retirados do manual da escola, mas não era esse, por norma, o que o professor utilizava no quotidiano da sala de aula¹¹⁰.

A reforma do Ensino Primário, enquadrada no Plano de Implementação dos Novos Currículos para o Ensino Primário (PINCEP), materializou-se na elaboração de orientações e planos curriculares do ensino básico, com programas e guias do professor para cada disciplina, assim como na produção de materiais de apoio à formação, elaborados entre 2004 e 2005, portanto, num período anterior à LBE, aprovada em 2008. O projeto foi atribuído à Universidade Católica Portuguesa, através do *Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa*, tendo aquela instituição nomeado como coordenador um professor¹¹¹ que com ela colaborava. A equipa de elaboração do currículo contou, ainda, com docentes da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade do Porto e da escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.

O currículo é organizado por áreas/ disciplinas: Tétum, Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Moral e Religiosa, Educação Física, Saúde e Higiene, Educação Artística. Os programas de cada disciplina mantêm uma matriz comum idêntica do 1.º ao 6.º ano de escolaridade, ou seja, no 1.º e no 2.º ciclo, sendo constituídos por: “princípios”; “finalidades”; “objetivos gerais – valores, e atitudes; competências; conhecimentos”; “síntese dos conteúdos”; “objetivos de aprendizagem por conteúdo – resultados esperados e objetivos específicos /

¹¹⁰ Estas situações de registos em português, sem reflexo no quotidiano escolar, ainda que tendencialmente menos frequentes, acontecem, sobretudo, em ocasiões de visitas formais, como as que ocorriam no âmbito da reforma curricular ou de cerimónias oficiais com a participação de Portugal.

¹¹¹ Manuel Rangel (1956-2015) foi o responsável indicado pela Universidade Católica, através do CEPEP (*Centro de Estudos do Povos e Culturas de Expressão Portuguesa*), para a reforma curricular do então “Ensino Primário”, designada por “Plano de Implementação dos Novos Currículos para o Ensino Primário” (PINCEP), tendo, posteriormente, escolhido e coordenado a equipa de autores para a elaboração dos programas e guias do professor para as diferentes disciplinas, assim como todo o trabalho desenvolvido naquele âmbito.

Indicadores de aprendizagem”; “proposta de sequência e distribuição dos conteúdos ao longo dos seis anos – sugestão por ano e por período escolar” e “orientações gerais para a avaliação dos alunos”.

Assume-se como princípios orientadores comuns a construção de um currículo “mais contextualizado, mais ativo, mais integrado, mais relevante, mais eficaz”, com as crianças no centro do processo de ensino e de aprendizagem, valorizando os seus conhecimentos prévios, o seu modo de aprender, de pensar e de reagir, reforçando a sua confiança e a relação positiva com a escola. Foram, ainda, elaborados “Guias do professor” para cada disciplina, com sugestões de atividades, relativas aos conteúdos e às competências a desenvolver. Cada guia retoma o programa da disciplina, procurando construir, no fim, um só objeto que pudesse ajudar e apoiar a formação de professores. Além das componentes já indicadas na constituição da estrutura dos programas, cada guia do professor incluía “desenvolvimento por unidades de ensino/ aprendizagem”; “orientações gerais para a planificação e programação do professor”.

A carga horária semanal para os seis primeiros anos conta com um total de 24h; nas escolas que optem pelo Inglês, a partir do 5.º ano, a carga horária é de 26h. As áreas/ disciplinas que constam do plano de estudos mantêm-se durante os seis anos, exceto o Inglês, que é opcional, e surge apenas no 2.º ciclo, com 2h semanais, “em função das possibilidades das escolas”¹¹². Verifica-se a exposição dos alunos à língua tétum e à língua portuguesa, com um número de horas equivalentes, embora com uma distribuição diferenciada. Nos três primeiros anos, são atribuídas 5h ao Tétum e 3h à Língua Portuguesa; nos três anos seguintes, a situação inverte-se, com 3h para Tétum e 5h para língua portuguesa, optando-se, assim, pela distinção entre os níveis iniciais, com maior investimento em práticas de

oralidade, encarando o Tétum como andaime, nos casos em que for língua materna, para aceder a uma outra língua que não conhecem. Naturalmente, subsiste aqui uma questão que não fica resolvida. Referimo-nos aos alunos cuja língua materna não é o Tétum nem o Português. Parece estar subjacente nos documentos e na opção tomada a convicção de que seria a mediação do professor a resolver a questão suscitada pelo facto de os alunos poderem não possuir como língua materna nenhuma das línguas estabelecidas no currículo. Esta não é uma situação exclusiva de Timor-Leste no que se refere à escolarização numa língua que não a materna. No entanto, são distintos esses contextos, pelas características do seu corpo docente, dimensão que naquele país condiciona e agrava as fragilidades relativamente à questão apontada.

De acordo com os documentos orientadores, assim como com notas de campo do investigador, a carga horária das línguas oficiais e a sua distribuição traduzia juízos e orientações de professores e autoridades timorenses, identificados no quadro das consultas e formações locais desenvolvidas pela equipa responsável pela elaboração do currículo, durante o processo de preparação, assim como dos contactos e trabalho desenvolvido durante a experimentação.

Este cenário enquadrou a elaboração dos programas, cabendo ao METL indicar a equipa timorense responsável pelo programa de Tétum, indicação que se arrastou no tempo e impediu a elaboração, em simultâneo, do programa das duas línguas oficiais, no sentido de fazer interagir e aproximar os dois programas. O programa de Tétum foi elaborado após a conclusão e entrega dos restantes programas, o que também limitou as possibilidades de preparação conjunta da formação dos professores na “área das línguas”, a partir dos dois programas, como instrumentos concretos de trabalho.

Como foi já referido, a aplicação do currículo do "Ensino Primário" (1.º e 2.º CEB) foi atravessado pela “crise de 2006. Ela impôs o recolher obrigatório, o encerramento de escolas, o afastamento das populações dos seus locais habituais, interrompendo o funcionamento regular de locais e instituições, implicando, assim,

que programas e medidas em desenvolvimento fossem interrompidos. Foi este o caso da generalização do currículo do "Ensino Primário" e das formações que lhe estavam associadas, o que se traduziu no atraso da preparação dos professores, da aplicação do currículo, da aprendizagem dos alunos e do sucesso escolar dos alunos. Como em muitas outras situações, a "crise" traduziu mais um momento que ilustra o paradigma de avanço e recuo que caracteriza as medidas e ações que se têm vindo a desenvolver em Timor-Leste. Foi em 2007, na vigência do III Governo Constitucional, que a Ministra de Educação, Rosário Côrte-Real¹¹³, deu continuidade à reforma curricular, tendo sido publicado o "Despacho Ministerial", de 13 de março de 2007, determinando que fosse cancelada a "implementação faseada do Currículo do Ensino Primário" e se procedesse "à implementação acelerada, a partir do próximo ano letivo 2007/2008". O mesmo diploma sustentava que aquele currículo iria "simplificar e unificar o planeamento e desenvolvimento de atividades realizadas nas escolas do 1.º ao 6.º ano, em todas as escolas de Timor-Leste", generalizando a aplicação do currículo a todos os anos, em vez da aplicação anual progressiva, por ano de escolaridade. Com esta medida, os responsáveis políticos terão pretendido recuperar, de algum modo, o tempo que a crise política roubou e garantir o desenvolvimento de atividades baseadas num currículo comum em todas as escolas e talvez também fornecer um sinal de retoma da "normalidade", restabelecendo o funcionamento e procurando conferir um fio condutor, ainda que ténue, ao trabalho que era necessário desenvolver nas escolas e que a "crise" tinha igualmente comprometido.

A generalização do currículo do "Ensino Primário" foi retomada a partir do ano letivo de 2007/2008¹¹⁴ pelo III Governo Constitucional e continuada pelo IV

¹¹³ Na sequência da crise de 2006, e do pedido de demissão do primeiro-ministro, Mari Alkatiri, foi empossado um novo governo até à realização das eleições legislativas, tendo assumido a pasta da educação a anterior vice-ministra, Rosário Côrte-Real, sucedendo, assim, ao Ministro Armindo Maia.

¹¹⁴ Naquela época, o ano letivo era, ainda, coincidente com o de Portugal. É apenas a partir de 2009, na vigência do IV Governo Constitucional, que o ME, sob a responsabilidade de João Câncio, altera o calendário escolar e o ano letivo decorre entre janeiro e novembro.

Governo, cujo titular da pasta da Educação assumiu como prioridade a reforma curricular do 3º CEB. A reorganização do Ensino Básico, na perspetiva da articulação vertical dos três ciclos (1º, 2º e 3º), procurando o diálogo entre o currículo do “Ensino Primário” antes referido e aquele que iria ser elaborado para o 3º CEB, a começar pela atualização da designação para 1º e 2º ciclo. Os três ciclos passaram a estar organizados e enquadrados no Ensino Básico de nove anos, em conformidade com o que estava estabelecido na Lei de Bases da Educação, entretanto aprovada, em 2008.

De seguida, apresentaremos, em traços gerais, o currículo do 3º CEB, dando nota do processo e das circunstâncias da sua elaboração, designadamente responsáveis, intervenientes, opções e motivações, tendo em conta as especificidades da realidade em presença.

4.1.2. O currículo do 3.º ciclo do ensino básico

Na sequência da apresentação que temos vindo a desenvolver, lugar agora para dar conta do currículo do 3º CEB e da sua elaboração, durante a vigência do IV Governo Constitucional.

O currículo do 3.º CEB foi elaborado, entre 2009 e 2010, sob a coordenação de uma equipa de docentes da Universidade do Minho, e com a colaboração de outra equipa de docentes da ESE do Politécnico do Porto, a partir de concurso internacional promovido pela UNICEF - "Basic Education 3rd Cycle Curriculum Development (Timor-Leste) Project [Ref. UNICEF-RW_7L42KG-67]", com o apoio do ME de Timor-Leste e do Instituto de Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD). Para a concretização do projeto, foi constituída uma equipa multidisciplinar com docentes das duas instituições mencionadas, cuja atividade e investigação académicas incidiam sobre o campo científico da educação, em geral, do currículo e avaliação, assim como das áreas curriculares específicas.

Além dos docentes portugueses mencionados, e no sentido de construir um currículo que refletisse elementos e marcas do contexto local, foram associados ao projeto professores timorenses de várias áreas curriculares, incluindo docentes da UNTL ligados ao curso de formação de professores do ensino básico, em funcionamento na Faculdade de Educação. A seleção destes docentes ficou a cargo da Direção do Currículo do METL, sem prejuízo das sugestões fornecidas pelos docentes portugueses, em função do conhecimento da realidade local, decorrente do trabalho previamente desenvolvido em Timor-Leste, designadamente pela coordenação do projeto a desenvolver. Na sequência de experiências anteriores, das dificuldades sentidas no âmbito da mediação entre as equipas portuguesas, sediadas em Portugal, apenas com deslocações de curta duração ao território timorense, e no sentido de procurar uma articulação contínua entre os docentes portugueses e as equipas que tinham sido constituídas em Timor-Leste, o ME, com o apoio da UNICEF e a colaboração da coordenação do projeto, procedeu à seleção de um "liaison officer"¹¹⁵. Àquele elemento, com residência local permanente, cabia trabalhar em interação com a coordenação do projeto, estabelecendo contactos localmente que permitissem o acompanhamento, a recolha de dados e contributos considerados relevantes para a elaboração do currículo, numa perspetiva de trabalho de índole colaborativa, com implicação dos atores locais.

A função de "liaison officer" foi atribuída a uma professora de português, ao serviço da Cooperação Portuguesa, com residência fixa em Timor-Leste, integrada na comunidade timorense, também por laços familiares. A existência deste elemento revelou-se produtiva, quer pela articulação com a equipa portuguesa de docentes, presencialmente e à distância, facilitando a comunicação entre os diferentes intervenientes, quer pela promoção e participação mais ativa das escolas, dos professores e dirigentes escolares, quer, ainda, pelo diálogo com a

¹¹⁵ Designação utilizada pelas organizações internacionais, designadamente as que pertenciam às Nações Unidas.

Divisão do Currículo do ME, promovendo a implicação dos seus responsáveis ao longo de todo o processo, e não apenas quando as equipas de docentes portugueses se deslocavam a Timor-Leste.

Essas equipas constituídas por autores dos vários programas curriculares, deslocaram-se ao território, ao longo de cerca de um ano, em calendário previamente estabelecido, para i) contactar com as escolas, recolher dados e informações; ii) trabalhar com os professores timorenses indicados para cada equipa e área curricular; iii) dinamizar sessões de formação e de experimentação do currículo em elaboração, com professores e em escolas de diferentes distritos; iv) contactos e encontros com intervenientes e organizações locais para apresentação de propostas e recolha de sugestões; v) apresentação da proposta final de currículo às autoridades locais e aprovação pelo ME.

O processo que conduziu à Reforma Curricular do 3.º CEB teve como ponto de partida a necessidade de responder aos imperativos colocados pelo novo país em construção, em consonância com a "Política Nacional de Educação 2007-2012", perspetivando um currículo "(i) mais ajustado ao contexto social e cultural de Timor-Leste e aos objectivos de desenvolvimento do sistema educativo timorense; (ii) mais coerente com os padrões internacionais e com os desafios que hoje se colocam aos sistemas educativos, em geral; (iii) mais articulado com os currículos dos ciclos de ensino que o antecedem (1º e 2º Ciclos do Ensino Básico); (iv) mais adequado aos alunos a que se destina" (ME, 2009). Aquela reforma assumia como principal objetivo o reforço da identidade timorense e assentava em quatro "eixos estruturantes":

(...) (i) a revisão profunda dos conteúdos das disciplinas de História e de Geografia (...); (ii) o reforço da dimensão da formação cívica (...); (iii) a introdução faseada e consequente consolidação da Língua Portuguesa como língua de instrução no sistema de ensino; (iv) a eliminação, no novo currículo, de conteúdos, contextos e exemplos mais ligados à realidade indonésia (ME, 2010).

A reforma curricular do 3º CEB enquadrava-se no "compromisso político de desenvolver um sistema educativo capaz de responder aos direitos e necessidades dos cidadãos timorenses" assumido pelo ME no seu plano estratégico "Política Nacional da Educação de Timor-Leste 2007-2012", dando continuidade à reforma iniciada pelo I Governo Constitucional, em 2004. A consolidação do sistema educativo passava pela adoção de um currículo em consonância com tendências educativas de muitos países, declarando-se no Plano antes referido que os currículos enunciam os conhecimentos, as capacidades e atitudes dos alunos em cada nível de ensino:

(...) os currículos que irão ser implementados no âmbito do novo sistema educativo definirão as competências gerais, nelas se incluindo os conhecimentos, capacidades e atitudes, que os alunos devem possuir no término de cada um dos níveis de ensino. Esta noção ampla de competência pode ser entendida como saber em ação ou em uso. Naturalmente, serão também objeto de definição as competências específicas que dizem respeito a cada uma das áreas disciplinares e disciplinas (ME, 2007, p.5).

Em conformidade com as orientações expostas, e no quadro dos seus "Princípios Orientadores", a reforma curricular do 3º CEB assumiu a LBE como referencial e o currículo "como um conjunto de aprendizagens delineadas no âmbito de propósitos educativos nacionais, concretizado em experiências letivas e não letivas no contexto das organizações escolares, contemplando valores, saberes, atitudes e procedimentos social e culturalmente construídos e legitimados", cabendo-lhe fixar o que os professores deverão ensinar aquilo que os alunos deverão aprender (ME, 2011). Ainda no contexto dos "Princípios Orientadores", a reforma curricular do 3º CEB assentava no pressuposto de um ensino básico (1º, 2º e 3º ciclo) deverá capacitar os cidadãos com uma formação de base comum (currículo nacional) e garantir-lhes formação cultural, ética, cívica e vocacional, funcionando também, e assim, como instrumento de coesão social e de cidadania (ME, 2011).

Na sequência das orientações enunciadas, e procurando construir um currículo em sintonia com os referenciais e conceções assumidos, a reforma

curricular do 3º CEB apresentava, no documento enquadrador "Reforma Curricular do Ensino Básico. Princípios Orientadores" (ME, 2011), os seus princípios fundamentais: i) currículo nacional como formação de base comum (...) para uma efectiva integração e participação sociais; ii) formação de base comum que englobe saberes específicos (...) e saberes mais gerais (...); iii) perspectivas transdisciplinares relacionadas com o contexto de Timor-Leste (...); iv) metodologia de desenvolvimento do currículo que valorize a abordagem participativa (...); v) processo de desenvolvimento do currículo deve servir o reforço da ligação entre a escola, a família e a comunidade, a inclusão de crianças e adolescentes com necessidades educativas especiais (...); vi) acção pedagógica como prática que estimula a liberdade de expressão e o pensamento crítico [contrariando] quaisquer práticas discriminatórias (...); vii) acção pedagógica como prática para a formação de cidadãos empenhados (...); viii) qualidade das aprendizagens depende de um processo de monitorização e acompanhamento (...).

Com base nos eixos enunciados, a equipa responsável, em articulação com o ME, professores timorenses e outras autoridades e instituições locais, procedeu à discussão do desenho curricular e à construção dos programas e guias do professor para cada uma das áreas curriculares, partindo de uma estrutura comum, adaptada às especificidades de cada área curricular, mas constituindo o todo que representava o 3º ciclo no "Currículo do Ensino Básico", constituído por nove anos de escolaridade.

Os planos curriculares do 3º CEB estão organizados por áreas que albergam saberes diferenciados, mas com afinidades em cada área, conforme está enunciado nos "Princípios Orientadores da Reforma Curricular do Ensino Básico" (ME, 2010), propondo "a diversidade da formação, com insistência na aquisição de saberes gerais e específicos", através das áreas de "desenvolvimento linguístico", de "desenvolvimento científico" e de "desenvolvimento pessoal e social". A área de "desenvolvimento linguístico", inclui as disciplinas de *Tétum*, *Português* e *Inglês*, e pretende "proporcionar aos alunos um conjunto diversificado de experiências de aprendizagem, tomando como objecto línguas com diferente estatuto político,

cultural, educativo e social” (p. 13). A área de "desenvolvimento científico", com contributos de diferentes áreas científicas, integra as disciplinas de *Matemática, Ciências Físico-Naturais e História e Geografia*, e procura “dotar os alunos de saberes culturais, científicos e tecnológicos”, (p. 14), no sentido de os capacitar para a compreensão do mundo e para a resolução de problemas do quotidiano. Na área de “desenvolvimento pessoal e social”, estão incluídas as disciplinas de *Educação Física, Educação Artística, Educação Cívica, Cidadania e Direitos Humanos, Educação Religiosa e Moral, Competências para a Vida e o Trabalho*, e coloca-se em relevo os saberes “que contribuam para a consolidação da identidade nacional, para o desenvolvimento de valores como a solidariedade, o respeito pelos outros, a compreensão perante a diferença, que desenvolvam o sentido ético perante a vida e o trabalho, que garantam uma relação harmoniosa com o corpo e que promovam as potencialidades de expressão estética de cada um” (p. 14).

O plano de estudos contém as áreas e disciplinas que as integram, as horas semanais de cada disciplina, no 7.º, 8.º e 9.º ano, e a indicação das “Formações transdisciplinares”, que são “Valorização do tétum e do português; educação para a cidadania; valorização de contextos culturais de Timor-Leste; integração de Timor-Leste no espaço asiático”. A carga horária semanal por disciplina mantém-se constante em cada ano, e oscila entre o máximo de 5h (Português, Matemática e Ciências Físico-Naturais) e o mínimo de 2h (Educação Física, Educação Artística, Educação Religiosa e Moral e Competências para a Vida e o Trabalho), ficando as restantes com 3h semanais (Tétum, História e Geografia e Educação Cívica, Cidadania e Direitos Humanos), contabilizando no total uma carga horária semanal de 35h.

Apresentado, genericamente, o processo de elaboração e apontadas as linhas gerais dos currículos dos três ciclos do Ensino Básico, poder-se-á afirmar que estamos perante documentos que não partilham o tempo cronológico, político e social da sua elaboração, mas verifica-se preocupação em dar continuidade e articular documentos que se deseja constituam um todo – Currículo do Ensino Básico-, perspetivando o currículo como projeto nacional, que constitui também um

projeto de escola e da comunidade, assim como da sala de aula. O currículo do 1º ao 9º ano de escolaridade, aprovado em 2010, apresenta planos curriculares, programas e guias do professor, materiais curriculares e princípios e metodologias de avaliação. A escola é o lugar da aplicação do currículo, em função dele se organiza e através das suas estruturas internas, como os grupos e departamentos de professores, seleciona e operacionaliza opções pedagógicas, fazendo chegar à comunidade educativa, através dos alunos, aquilo que na escola se ensina, os conhecimentos valorizados, representando a escola, por norma, o confronto entre os conhecimentos que as crianças e os alunos já possuem e aqueles que lhe são apresentados pela escola (Barnes, 1985). As opções pedagógicas selecionadas colocam a aula como espaço de decisão curricular, constituindo a planificação o modo de operacionalização dessas decisões pelo professor, enquanto mediador do currículo.

Apresentados genericamente os currículos do 1ºe 2ºCEB e do 3º CEB, que, desde 2010, constituem o currículo do Ensino Básico, e no quadro da contextualização que temos vindo a fazer, impõe-se sublinhar que estes são currículos de um país ainda significativamente dependente da ajuda externa, da cooperação internacional e das organizações internacionais das Nações Unidas, como a UNICEF. Esta dimensão não poderá ser descurada quando se pretende estudar a realidade, dela recortando dimensões específicas, como o currículo e a sua elaboração, na medida em que os sujeitos que o elaboraram são externos, são provenientes de outras realidades, de outros contextos culturais, sociais civilizacionais, marcas inscritas na sua biografia. E tão perigoso como ignorar e fazer tábua rasa do contexto em que se inscreve a tarefa a realizar será pretender que os sujeitos que a realizam sejam também eles próprios isentos de vida, de história. No contexto de Timor-Leste, como em qualquer outro saído de situações de conflito, sem recursos humanos qualificados, os currículos apresentam marcas dessa dimensão externa, apesar do envolvimento, maior ou menor, de atores locais, e não poderão deixar de ser considerados currículos elaborados para, e não por Timor-Leste, pelas condições de insuficiência e de fragilidade já apontadas. Este constitui

um traço comum a todos os currículos elaborados, apesar de ocorrerem em tempos diferentes, mas em contexto de ajuda pública ao desenvolvimento. E, na medida em que o currículo também conta, de algum modo, a História de um país, parece-nos pertinente não perder de vista que os currículos apresentados constituem linhas e páginas dessa História, do apoio à reconstrução do sistema educativo timorense, procurando ter a realidade, o contexto, no centro do olhar de quem os elaborou, seguindo as orientações fornecidas, mas sem alijar a inevitabilidade da interferência e da contaminação da complexidade dos sujeitos que lhes deram forma e conteúdo.

Como antes clarificamos, a visão que apresentamos é genérica, não sendo exequível, no contexto do presente estudo, uma apresentação mais desenvolvida, considerando o objeto de estudo e as limitações de tempo e de espaço. No entanto, permitimo-nos referir, ainda, as condições de disseminação e de aplicação dos currículos referidos. Em ambos os casos, o processo de elaboração previa a formação dos professores a quem se destinavam, tratando-se de formações de curta duração, durante a deslocação das equipas portuguesas a Timor-Leste, mas os processos foram também marcados pela época e pela experiência adquirida. O currículo do 1º e 2º CEB, como foi já clarificado, ocorreu nos anos iniciais da independência, muito controlado pela UNICEF, designadamente na organização e gestão das formações dos professores, com a Direção do Currículo, no ME, em fase de instalação e de preparação dos seus recursos humanos, o que conduziu a situações menos produtivas e de relevância questionável. A título de exemplo, refira-se o número excessivo de formandos para cada uma das áreas do currículo, a junção de todas as áreas num único espaço, amplo, sem quaisquer divisórias ou organização prévia, e a não continuidade dos grupos de formandos em cada momento de formação. Esta situação era justificada exclusivamente por critérios de distribuição de subsídios atribuídos, pretendendo os responsáveis que as ajudas pecuniárias atribuídas pela deslocação e participação na formação fossem repartidas pelo maior número de professores, independentemente dos critérios de outra ordem, designadamente pedagógica, formativa ou profissional, no sentido de

procurar obter uma formação com alguma produtividade. A duração da formação era estabelecida pela UNICEF, determinando apenas uma semana de formação, dentro das quatro que a equipa de autores permanecia em Timor-Leste.

No processo de elaboração do currículo do 3º CEB, apesar de a equipa responsável ser quase na totalidade diferente do currículo anterior, foi possível retirar ensinamentos do passado próximo e o processo desenvolveu-se com algumas diferenças, já antes apontadas, com a existência de uma "liaison officer" a assumir a maior relevância nessa diferenciação, nela se incluindo a formação dos professores no âmbito do currículo do 3º CEB. O contexto e a moldura que enquadraram a elaboração do currículo do 3º CEB eram também diferentes, já existia algum caminho feito, mau grado ter ocorrido de permeio a "crise de 2006", a UNICEF continuava presente, era uma das entidades responsáveis, a par do ME, mas a responsável pela mediação com a equipa do currículo e o ME apresentava uma atitude completamente distinta do seu homólogo, durante o processo do 1º e 2º CEB, tendo sido possível uma metodologia de trabalho mais colaborativa e com menor tensão para todas as partes, com negociação e diálogo para discutir e acertar procedimentos. Uma das dimensões que nos parece merecer destaque, pelo esforço de articulação, de progressão e de continuidade, pelas metodologias de implicação dos formandos, colocando-os como sujeitos e atores da sua própria aprendizagem, encarando a formação contínua como uma forma de intervir sobre as dificuldades e dimensões problemáticas dos professores (Imbernón, 2010). Esta formação acompanhou a elaboração do currículo, tendo sido organizados grupos de trabalho de professores para as diferentes áreas curriculares, com competências satisfatórias em Língua Portuguesa, e que pudessem, posteriormente, fazer trabalho nas escolas com os outros professores.

O calendário das sessões de formação foi desenhado para ocorrer nos diferentes momentos de deslocação das equipas portuguesas a Timor-Leste, em pequeno grupo, abrangendo duas ou três áreas curriculares, em simultâneo; estes curtos ciclos de formação incluíam momentos de experimentação dos materiais nas escolas dos formandos. Na sequência da adesão manifestada pelos formandos

diretamente envolvidos, da preocupação constante do Ministro e do Diretor do Currículo com a formação dos professores para que o currículo pudesse vir a ser aplicado, e considerando a coincidência da entrega do currículo com a pausa letiva dos professores, em agosto, foram coordenados esforços, de acordo com os recursos humanos disponíveis, de modo a conseguir sinergias que conduzissem a um programa extra de formação de professores no âmbito do currículo do 3º CEB. A coordenação do currículo do 3º CEB elaborou, em colaboração com um grupo de professores portugueses a prestar serviço na UNTL, uma proposta de formação, destinada aos professores do 3º CEB provenientes de todo o país, durante o mês de agosto. A formação foi preparada entre a coordenação do currículo e os professores mencionados, profissionalizados nas diferentes áreas curriculares, assumindo aqueles a dinamização das sessões, com a supervisão da coordenação, constituindo este um momento significativamente valorizado pelos formandos, mas, tanto quanto é do conhecimento geral, não se concretizou o tratamento e análise da avaliação entregue na Divisão do Currículo.

O cenário apresentado contrasta com o período anterior e terá servido de reforço para a necessidade de investir na formação de professores, a par e para a aplicação do currículo, com programas e projetos claramente direcionados, com supervisão científica e pedagógica, como viria a acontecer com o projeto de formação de professores, sob a responsabilidade do METL e da Cooperação Portuguesa. Uma vez mais, a variável que fez a diferença foi o titular da pasta da Educação, Ministro João Cândia, que fazia da formação de professores o chão do desenvolvimento, em geral, e da educação, em particular.

Em síntese, poderemos dizer que os currículos em referência, de um modo geral, i) constituem um todo para o Ensino Básico de nove anos, do ponto de vista da arquitetura e dos princípios orientadores, atualizados em 2009, e em consonância com a LBE; ii) procuram situar-se no contexto, na cultura e identidade

timorenses¹¹⁶; iii) utilizam terminologia semelhante, em geral, e em linha com as investigações mais recentes no âmbito da Educação; iv) evidenciam preocupação em elucidar sentidos e significados, contextualizando vocabulário utilizado; v) apresentam sugestões de atividades concretas para trabalhar e desenvolver conteúdos; vi) incluem modalidades e instrumentos de avaliação; vii) apontam para metodologias ativas, valorizando a colaboração, a cooperação como metodologias para aprender. Se estas constituem facetas que poderemos considerar transversais, outras existem que marcam diferenças, a começar pelas que se consideram inerentes i) aos processos e às épocas da sua elaboração, ii) aos destinatários, faixas etárias e nível de escolaridade; iii) aos sujeitos que elaboraram programas e guias do professor; iv) à natureza das diferentes equipas responsáveis por cada um dos currículos; v) às especificidades das áreas do saber em cada um dos ciclos; vi) a estrutura interna do currículo, com a organização e "arrumação" dos diferentes saberes em três grandes áreas, anteriormente apresentadas ("desenvolvimento linguístico", "desenvolvimento científico" e "desenvolvimento pessoal"), podendo, assim, contribuir para uma leitura mais organizada do currículo e para a clarificação das suas finalidades, dos seus alicerces e esteios.

Da visão geral que procuramos apresentar até este momento, passaremos, agora, a fazer incidir o nosso olhar para os programas e guias do professor de Língua Portuguesa. Primeiro, e por facilidade de leitura, exporemos o que se refere ao 1º e 2º CEB, no próximo ponto, passando, depois para o 3º CEB, no ponto seguinte.

¹¹⁶ Esta terá constituído, por certo, a dimensão mais sensível e geradora de mais controvérsia, quer entre as equipas responsáveis pelos currículos, quer entre as equipas e os mediadores e responsáveis timorenses. Por um lado, o escasso conhecimento da realidade e a visão mais ocidentalizada de alguns elementos tendem a favorecer atitudes que poderão ser entendidas como neocolonialistas; por outro, a reserva quanto ao que vem de fora, de um ex-colonizador, a vontade em reafirmar posições de identidade, aliadas a uma atitude de alguma proteção, de reação à mudança, apenas porque não é aquilo que se conhece, e se pretende ficar apenas pelo conhecido e familiar, perturbam e condicionam processos e resultados.

4.1.3. O programa de português do 1.º e 2.º ciclo do ensino básico

O programa da disciplina de Português, integrada na área das línguas, juntamente com a disciplina de tétum, no plano curricular do 1.º e 2.º CEB, considera as particularidades linguísticas do contexto, mencionando que as crianças, na sua maioria, vão ter o seu primeiro contacto com a língua portuguesa na escola, o que acontece porque a sua língua materna será uma das outras línguas do país, implicando este facto a consideração em contexto escolar da língua que a criança leva quando chega à escola, sendo desejável que ela se sinta à vontade para a utilizar. O currículo assume, no seu desenho, a relação entre as línguas, inscrevendo uma “área de línguas”, na qual figuram as duas línguas oficiais e uma língua estrangeira, na linha da valorização da diversidade linguística no processo de ensino e de aprendizagem. O contacto inicial das crianças com o português, em geral, vai, genericamente, coincidir com o início da aprendizagem dessa língua, como uma das duas línguas oficiais, instalando e desenvolvendo competências comunicativas que lhes “permitam adquirir conhecimentos, que possibilitem comunicação com os outros, que facilitem a descoberta e a compreensão do mundo e da realidade que está à sua volta” (PLP 1.º e 2.º CEB, 2005).

O programa organiza-se em dois níveis, o nível inicial, do primeiro ao terceiro ano, e um nível intermédio de desenvolvimento, do quarto ao sexto ano, considerando-se “o nível inicial como o período decisivo para adquirir mecanismos e instalar competências básicas” para aceder e aprofundar outras aprendizagens, designadamente no âmbito da leitura e da escrita. Opta-se por apresentar estratégias que constituam caminhos para a aprendizagem da leitura, não se referindo qualquer método específico para aprender a ler, considerando-se, antes, a importância de trabalhar as estratégias do leitor, a partir das atividades propostas no “Guia do professor”. Em cada um dos anos e níveis, o programa encontra-se dividido em quatro blocos relativos à oralidade, à leitura, à escrita e ao conhecimento explícito da língua, preconizando-se “uma abordagem integrada e articulada dos diferentes domínios, sendo cada um deles ponto de partida e

também ponto de chegada”, privilegiando-se o texto como a unidade estruturante do processo de ensino e de aprendizagem. Com este programa, pretende-se que, no fim dos seis anos de escolaridade, os alunos sejam capazes de “compreender e de produzir textos orais e escritos, de interagir com diferentes interlocutores, de expressar sentimentos, desejos e opiniões, de ler e de escrever por opção individual e também para satisfação de necessidades individuais e de grupo” (PINCEP, PLP, 2005).

O programa e o guia do professor dedicam, nos três primeiros anos, a maior fatia de tempo à oralidade, que ocupa metade do tempo, sendo a outra metade dividida entre a leitura e a escrita, valorizando-se a expressão oral para desenvolver o léxico, conquistar a vontade e confiança na fala e aperfeiçoar as competências comunicativas. Entende-se que o domínio da língua se assume como instrumento para aprender a língua da escola, mas também da sociedade, da administração e do Estado, como condição para o exercício de cidadania, no sentido em que quando se domina uma língua, se pode dizer o que se quer, não apenas aquilo que se pode, explorando-se as possibilidades de expressão e de participação.

O guia do professor incorpora o programa e apresenta com algum grau de desenvolvimento e exemplificação "actividades que permitam trabalhar os conteúdos propostos (...). As sugestões metodológicas pretendem fornecer pistas, caminhos que o professor poderá seguir para ajudar os alunos a descobrirem, a reflectirem, a experimentarem para aprenderem" (ME, 2005).

A título de exemplo e no sentido de clarificar o conteúdo do guia do professor, optou-se por elaborar um quadro que reproduz aproximadamente a forma e o conteúdo que consta nas páginas do guia, com os conteúdos, os indicadores de aprendizagem e as sugestões de atividades e operacionalização para cada um deles.

É esse quadro exemplificativo que se apresenta de seguida, com a indicação dos conteúdos, das sugestões de atividades a desenvolver, assim como o que os alunos deverão fazer para demonstrar a sua apropriação do que está a ser ensinado.

Quadro 16 - Excerto de guia do professor de Língua Portuguesa do 1º CEB

Conteúdos/ Textos	Indicadores de aprendizagem	Actividades/Sugestões Metodológicas
<ul style="list-style-type: none"> • Iniciação à leitura • Letras e palavras <ul style="list-style-type: none"> • Adivinhas; provérbios 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica a mesma letra em palavras diferentes e em sítios diferentes • Lê o texto <ul style="list-style-type: none"> - com o professor - sozinho 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos recortam de jornais, folhetos e revistas: <ul style="list-style-type: none"> - Palavras que tenham uma letra indicada pelo professor (letra d: <i>dois; quadro; verde</i>). (...) • O professor escreve no quadro, ou distribui numa folha, uma adivinha ou um provérbio. • Lê esses textos. (...) <ul style="list-style-type: none"> • A par com o professor, e sozinhos depois, leem a adivinha ou os provérbios apresentados. <p>Exemplo: <i>Tem orelhas de gato e não é gato</i> (...)</p>

Fonte: Guia do professor de Língua Portuguesa do 2º ano de escolaridade

Os programas e guias do professor contêm quantidade significativa de informação, procurando enquadrar teórica e metodologicamente as opções encontradas. A sua leitura permite inferir a conceção do currículo, do programa específico como instância de formação dos seus utilizadores, por um lado, e como referência para a ação do professor, considerando a situação de quase inexistência de hábitos e de competências para planificar, situação que não é exclusiva de Timor-Leste e da fragilidade da formação dos professores. Como lembra Zabalza (1995), em países e situações com "escassa tradición planificadora a nível de los docentes y com tantas diferencias a nível de disponibilidades educativas, (...) no seria conveniente prescindir del Programa como marco general de referencia" (p. 15). Se esta afirmação não parece questionável no nosso contexto, no ocidente, em geral, quando o contexto é Timor-Leste, algumas questões se poderão colocar, dadas as características dos seus destinatários. Perante um corpo docente sem preparação, dificilmente se poderá esperar o efeito pretendido, ainda que seja também essa mesma carência profissional que parece induzir a explicar, pormenorizar, passar a informação, na tentativa, porventura, paternalista, de

equipar os professores, quando essa formação, esse equipamento nos é alheio, está aquém e além de quem investiga, produz e colabora, mas sem qualquer poder de controlo e de decisão, situada nas estruturas do poder político, seja do país que é alvo da ajuda ao desenvolvimento, seja do país que a concede. No caso concreto, referimo-nos ao que (não) se faz, às limitações e constrangimentos que advêm de opções políticas e de estratégias, quer de Portugal, quer de Timor-Leste.

Em suma, os programas poderão conter excesso de informação, que poderá tornar-se cada vez mais excessiva, na medida em que não existe a condição base, tanto para a sua aplicação, como para o seu questionamento e discussão, que é a formação de professores.

De seguida, situar-nos-emos no programa relativo ao 3.º CEB, para apresentarmos as suas linhas gerais e orientações subjacentes.

4.1.4. O programa de português do 3.º ciclo do ensino básico

Apresentado genericamente o programa de Português do 1.º e 2.º CEB, passaremos, de seguida, ao 3.º CEB e à área do “desenvolvimento linguístico”, que contribui, juntamente com o tétum, “para se aprofundar o conhecimento da história e das culturas do país e para se reforçar a identidade nacional” (PPT, 2010, p. 1). O programa de Português do 3.º CEB, na continuidade dos programas anteriores, procura, contribuir para reforçar e alargar as competências comunicativas das crianças e jovens, favorecendo as suas "oportunidades para se relacionarem com outras pessoas, (...) realizar melhor as tarefas do seu quotidiano e (...) aceder a novos conhecimentos” (PPT, 2010, p.1). O programa mencionado é constituído por cinco medidas: i) *Introdução*; ii) *Competências*; iii) *Desenvolvimento do programa*; iv) *Orientações metodológicas*; v) *Orientações de avaliação*.

Na *introdução*, procede-se à contextualização da disciplina no currículo, declarando-a como fator de “desenvolvimento pessoal” e social, promovendo situações de ensino e de aprendizagem que estimulem a intervenção e a

participação dos alunos, com recurso a metodologias que coloquem os alunos em situações de uso, nas quais “têm de usar a linguagem”; são, também, apresentados os *objetivos*, referindo a aprendizagem do Português como instrumento para “desenvolver capacidades, conhecimentos e atitudes (...), ajudando a formar cidadãos mais conhecedores, mais activos e mais críticos”, assim como os *resultados de aprendizagem* esperados à saída do ensino básico, apontando para uma formação que construa cidadãos capazes de valorizarem a escola e a aprendizagem, como meios de capacitação para “compreender a realidade e participar na resolução dos problemas do dia-a-dia”, cidadãos capazes de comunicarem com competência linguística e discursiva, construtores de “uma sociedade multilinguística e multicultural, com base nos valores da paz, da liberdade, da igualdade e da tolerância”.

Relativamente às competências que se espera serem desenvolvidas, o programa situa-as nas “diferentes modalidades verbais, do escrito e do oral”, perspectivando o desenvolvimento de competências que promovam a compreensão e produção de diferentes enunciados orais e escritos, em diferentes contextos e com diferentes intenções comunicativas, que facilitem a reflexão sobre a língua e a sua “relação com o tétum e as outras línguas nacionais”, na linha da educação linguística pela diversidade e pelo diálogo entre as línguas (Amor, 2005, Bagno, 2005; Lomas, 2003; Calvet, 2013).

As *competências específicas* apresentadas repartem-se pelos domínios da “leitura, escrita, escuta e fala”, procedendo-se a uma breve apresentação de cada domínio linguístico, realçando a importância de cada um deles na aprendizagem de uma língua. Porque “escutar e falar constituem modos fundamentais de relacionamento com as línguas” (PLP 3º CEB), parte-se da oralidade para a aprendizagem das línguas em contexto escolar, sejam elas línguas maternas, segundas ou estrangeiras, preconizando-se atividades que fomentam momentos de fala e de escuta nos quais acontecem coisas que se fazem com as palavras, de acordo com os objetivos e com a situação de comunicação, “aprendendo que se fala para informar e pedir informações, relatar e descrever, explicar, convencer (...), e se

aprende a escutar para reproduzir e contar, comentar e avaliar, seguir indicações, recolher e arquivar informações” (PLP 3º CEB).

A leitura é apresentada como uma competência específica que se baseia na compreensão, promovendo-se o acesso a textos escritos de diferentes géneros e tipologias, com diferentes registos e intencionalidades, para “aprender e adquirir conhecimentos, realizar ações, fazer apreciações e divertir-se” (PLP 3º CEB), através de práticas de leitura sistemáticas e diversificadas, valorizando o treino e o trabalho sobre os textos como estratégias fundamentais para chegar ao poder de ler. Tal como a leitura, a escrita figura como uma competência que necessita de treino constante, de atividades planeadas e com significado, de repetição e de aperfeiçoamento para que o aluno seja capaz de produzir diferentes tipos de textos com diferentes intencionalidades, criando ambientes de confiança e de encorajamento para que o aluno caminhe no sentido da progressiva autonomia e capacidade para “representar mentalmente a mensagem a transmitir sem perder a ideia que pretende formular através das palavras” (PLP 3º CEB).

O estudo da língua, neste programa, aponta para o desenvolvimento do conhecimento sobre a língua, a partir de “atividades que lhes permitam a reflexão sobre os seus usos linguísticos e sobre os usos da comunidade em que estão inseridos” (PLP), perspetivando a língua como faceta inerente à vida dos indivíduos, que suscita curiosidade e conduz à reflexão sobre o seu uso (Fonseca, 1997), e considerando que “a aula de Português é antes de tudo uma aula de língua, uma aula em que as práticas de comunicação oral e escrita têm um lugar central” (GLP 3º CEB). O programa da disciplina está organizado por anos de escolaridade, com um plano para cada ano, no qual constam os domínios da oralidade, da leitura, da escrita e do estudo da língua, surgindo em cada um deles as competências e os conteúdos a serem trabalhados.

O quadro abaixo ilustra a estrutura do programa, que se mantém ao longo dos anos, com a indicação do domínio a trabalhar, os conteúdos que lhe correspondem, assim como aquilo que se espera que os alunos sejam capazes de fazer em cada momento de ensino e de aprendizagem.

Quadro 17 - Domínios, competências e conteúdos programáticos de Língua Portuguesa no 3º CEB

Domínio: <i>Oralidade</i>	Competências	Conteúdos
Falar para:		
a) comunicar e relacionar-se com os outros	Usa o vocabulário e a gramática adequados aos seus objectivos e à situação de comunicação	Situação de comunicação: locutor; interlocutor; contexto
	Organiza o texto de forma a poder ser compreendido pelos outros	
	Usa a entoação e o ritmo adequados	
	Usa adequadamente os gestos para reforçar o sentido do que quer comunicar	
	Dialoga com outras pessoas (participa numa conversa, numa reunião) tendo em conta as regras próprias do género	Géneros informais do oral: conversa/ diálogo
Escutar para:		
a) reproduzir e recontar	Identifica os textos que ouve; distingue diferentes géneros de textos	Histórias; Notícia; Aviso; Anúncio
	Reproduz/reconta o que ouve Identifica informação principal e informação secundária Identifica ideias-chave Toma notas	Reconto

Fonte: Programa de Língua Portuguesa do 3º CEB, 2011.

No guia do professor, verifica-se um pendor mais explicativo, mas também mais operacional, no sentido de fornecer informações que ajudem a compreender o que é a aula de Língua Portuguesa, como se pode operacionalizar aquilo que o programa preconiza, fornecendo exemplos de planificação de aulas, com percursos para guiar a ação, fazendo interagir os diferentes domínios linguísticos. Além de exemplos de percursos, são também apresentadas sugestões de atividades relativas a diferentes domínios. A avaliação também surge no guia do professor como assunto autónomo. São consideradas as especificidades inerentes à avaliação de diferentes domínios e competências linguísticas, sendo apresentados alguns exemplos de instrumentos de avaliação para os diferentes domínios.

Apresentados, genericamente os dois programas, do 1º e 2º CEB e do 3º CEB, poderemos registar continuidades e diferenças entre os programas dos seis

primeiros anos e os do 3º CEB. Referimo-nos a diferenças porque não são visíveis ruturas entre ambos. A rutura existe, sim, mas com os currículos que os precederam, do tempo da Indonésia. Apesar de elaborados em períodos diferentes, verifica-se uma relação de proximidade e de continuidade, designadamente nas conceções sobre a língua, a sua dimensão instrumental e formativa, o seu papel e a sua importância na formação e no desenvolvimento global de cada ser humano. Surge aqui o entendimento da língua como passaporte de cidadania, na linha do que afirma Fernanda Irene Fonseca (1994), quando refere que "A língua constitui, na verdade, não apenas o instrumento, mas sobretudo a raiz e o ponto de referência fundamental da construção do conhecimento e do exercício das actividades culturais" (p. 235). A conceção de ensino da língua que ressalta dos dois programas coloca o foco em aprendizagens "orientadas para o domínio dos usos comunicativos mais habituais (escutar, falar, ler, entender e escrever)" (Lomas, 2003, p. 20), no quadro da educação linguística, entendida como

(...) o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos" (Bagno, 2005, p. 63).

Os dois programas valorizam o domínio da oralidade, embora aqui com alguns matizes, na medida em que o programa dos seis primeiros anos apresenta os dois anos iniciais suportados em atividades de escuta e de fala, com espaço bem mais reduzido para a leitura e, ainda mais para a escrita, referindo a necessidade de familiarizar as crianças com a língua que, para a larga maioria, vai ser aprendida pela primeira vez na escola.

Estamos perante um contexto de país pós-colonial, de língua oficial portuguesa, mas no qual o português não pode ser considerado a primeira língua

(L1) de qualquer grupo de falantes, designadamente, desde a independência, pelas razões antes apontadas¹¹⁷, ao contrário do que acontece com outros países de língua oficial portuguesa, nos quais ela é língua segunda (L2), mas também acontece poder ser L1 em alguns grupos, como em África (Leiria, 2004). A circunstância de estarmos num contexto cujo contacto com língua oficial (L2) tem início, sobretudo, na escola, sem presença forte e visível na sociedade, na administração e na comunicação social, parece, desde logo, afastar a Língua Portuguesa do conceito de língua segunda (L2), considerando as referências anteriormente apresentadas. No entanto, apesar do ambiente apontado, e, sobretudo, por causa dele, os programas apresentados colocam o foco nos objetivos que se colocam a uma L2, considerando os pressupostos teóricos que a caracterizam como essencial à participação cívica e na vida ativa do quotidiano, como referimos no capítulo anterior.

Os programas de Língua Portuguesa, na linha antes enunciada, revelam a centralidade que as práticas verbais assumem, pela preocupação em desenvolver competências comunicativas que contribuam para o desempenho pessoal e social adequados, tornando os alunos mais capazes de participar na vida da comunidade, de conhecer outros universos, pelo conhecimento, pelo acesso aos materiais audiovisuais, orais, mas também e, sobretudo, escritos, pela cotação e importância que o material impresso assume socialmente, seja no domínio profissional, seja no âmbito das interações sociais. Assume-se o conhecimento da língua como "instrumento essencial de cidadania nas sociedades contemporâneas" (Mateus: 2013, p. 439).

¹¹⁷ Como referimos na parte inicial do presente estudo, apesar de ter sido colónia portuguesa durante séculos, Timor-Leste não conheceu nesse período significativa atenção na questão da língua e da educação, embora fosse o português a língua da escola. No entanto, como a escolarização em Língua Portuguesa se restringia às elites, no essencial, o uso da Língua Portuguesa era também restrito, não podendo afirmar-se, mesmo assim, que ela fosse L1 dessa elite. A juntar a este cenário, a proibição do uso do português durante a ocupação indonésia, cuja política de língua se revelou muito eficaz, com a generalização da *Bahasa Indonésia* na sociedade e na escola, acentuou a escassez do uso e reforçou a quase impossibilidade de ela constituir L1 naquele contexto territorial.

Os programas revelam não apenas linhas de orientação e conceitos subjacentes ao ensino da língua oficial, encarando-a como uma ferramenta indispensável para o conhecimento e para integração na vida ativa, mas também permitem antever o tipo de professor desejável para concretizar aquilo que os programas preveem.

Tal como registamos no programa dos seis primeiros anos, o programa de Língua Portuguesa do 3º CEB evidencia preocupação com o público a que se destina, conhecendo-o, sabendo do seu défice de formação, contextualiza, informa, explicita, fundamenta, mas é também essa formação deficitária que limita e impede, em alguns casos, que o propósito da (in)formação se cumpra. Uma vez mais, o programa apresenta-se como motor de formação, mas, no caso do 3º CEB, a não continuidade da formação para o currículo, a par da sua divulgação e aplicação, anula os esforços de formação desenvolvidos, quer ao longo da sua elaboração, quer no início da sua aplicação entre 2012 e 2014, no âmbito do projeto de formação desenvolvido (PFICP) para esse efeito.

Naquele caso, verifica-se o que afirmamos no ponto anterior, relativamente às contradições entre o que se estabelece e o que se executa, na medida em que às estratégias que se desenhando e colocando em ação para ir contrariando o défice de formação, com planos de formação de formadores concretizados, com acompanhamento pedagógico e científico, marcado pela continuidade, no sentido da capacitação dos professores, sobrepõe-se, muitas vezes, decisões que ultrapassam quem operacionaliza, designadamente a interrupção de formações em curso. Esta atitude não só mantém a formação em défice como agrava a situação, colocando em causa a resposta à necessidade de formação, parecendo, antes, optar pela manutenção dessas necessidades, gerando situações negativas e contrárias às afirmações políticas expressas, com implicações sérias no funcionamento e desenvolvimento do sistema educativo.

Os programas dos dois ciclos aproximam-se nas conceções e opções metodológicas, relativamente à importância da língua oficial, ao seu ensino e à sua aprendizagem para capacitar os indivíduos, assim como em relação às

competências e perfil do professor de língua, encontrando-se também os dois no questionamento que suscita a interação dos professores com o texto programático. No entanto, como documento, o programa do 3º CEB surge mais depurado e o guia do professor assume uma configuração diferente do anterior, funcionando mais como manual, mas qualquer um deles apresenta um elevado nível de dependência da formação dos professores.

Poderemos, de algum modo, sintetizar, dizendo que se infere um professor no currículo, mas coloca-se a necessidade de preparar o professor para o currículo. Ou seja, qualquer que seja o currículo, ele não tem capacidade para superar o obstáculo que a falta de professores com qualificações mínimas acarreta. Como expusemos antes, as qualificações dos professores situam-se a um nível expressivamente baixo, implicando que cada momento de formação executado, designadamente no âmbito da reforma curricular e do currículo do 3º CEB, entre 2009 e 2010, constitua a exposição a conhecimentos básicos, ao nível dos conteúdos das áreas específicas e da língua, porque não haverá saber didático e metodológico sem aqueles conhecimentos prévios.

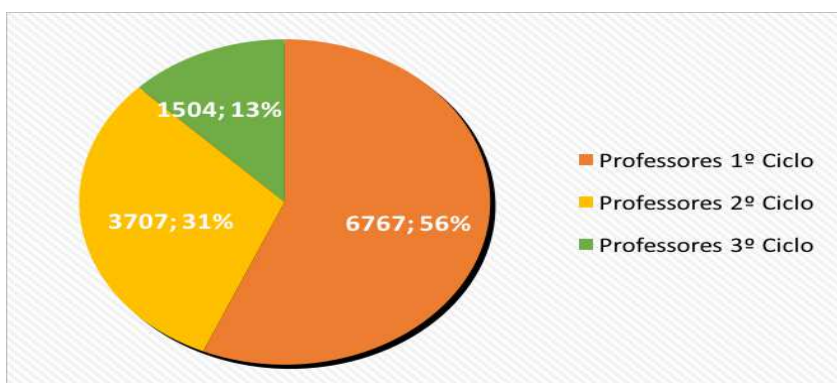
Os professores constituem a dimensão crucial, em qualquer contexto, para a execução dos currículos, das suas linhas orientadoras e dos programas definidos, assumindo uma relevância ainda mais significativo num contexto como o timorense, ao qual se coloca como imperativo a urgência da ação, mas para a qual faltam os recursos que a possam fazer acontecer. Situados nos programas de Língua Portuguesa, facilmente se antecipa que a situação dos professores daquela área curricular não fuja ao quadro traçado até aqui, reforçando a dificuldade em colocar em prática programas cujos conteúdos básicos não dominam, apesar da formação que se possa desenvolver a par, e ao longo, do processo de elaboração dos documentos.

Aquela formação, que se diz para a aplicação do currículo, ocorre também, e sobretudo, pela consciência do cenário de défice quase total, desde as condições materiais até ao domínio de conhecimentos básicos, que os responsáveis pela elaboração do currículo possuem, procurando atenuar tal défice através de

estratégias de formação e de apoio, assumindo o risco que tal situação comporta. Ou seja, quando mencionamos o planeamento de formação, não pretendemos iludir nem escamotear a situação de extrema fragilidade em que se procura intervir, antes pelo contrário, intervém-se porque se conhece a complexa fragilidade da situação e procura-se agir para mudar, mas com a consciência explicitada de que essa intervenção carece de continuidade e de sistematicidade para que alguns resultados possam ser obtidos. E aí reside o risco assumido, na medida em que a concretização desses requisitos escapa ao nosso controlo, mas não nos demitimos da ação, propondo e concretizando estratégias, apesar do conhecimento dos limites da nossa atuação.

Na sequência da apresentação dos programas, e dos professores que eles convocam, referiremos de seguida quem são os professores de Português do Ensino Básico, de acordo com os dados do EMIS (*Education Management Information System*), do ME, tendo sido considerados aqueles que aparecem nas fontes documentais do ME com a disciplina de Português atribuída, seja essa, ou não, a única que leciona. No sentido de obter uma visão geral da distribuição desses professores por ciclo de escolaridade, apresentam-se, de seguida, os números que indicam a sua repartição pelo 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico:

Gráfico 4 - Professores de língua portuguesa do ensino básico por ciclo de escolaridade



Fonte: EMIS, 2013.

Verifica-se, pelos dados apresentados que o número mais elevado de professores se situa no 1.º ciclo, constituindo um pouco mais de metade (67%) do universo dos professores do ensino básico; no 2.º ciclo, estão um pouco mais de um quarto (31%) dos professores; ao 3.º ciclo, está adstrito o menor número de professores, equivalendo a cerca de um décimo (13%) da totalidade destes professores. O ensino básico é o setor com maior número de professores, o que está em consonância com o elevado número de alunos que frequenta os nove anos da escolaridade obrigatória, como vimos em capítulos anteriores.

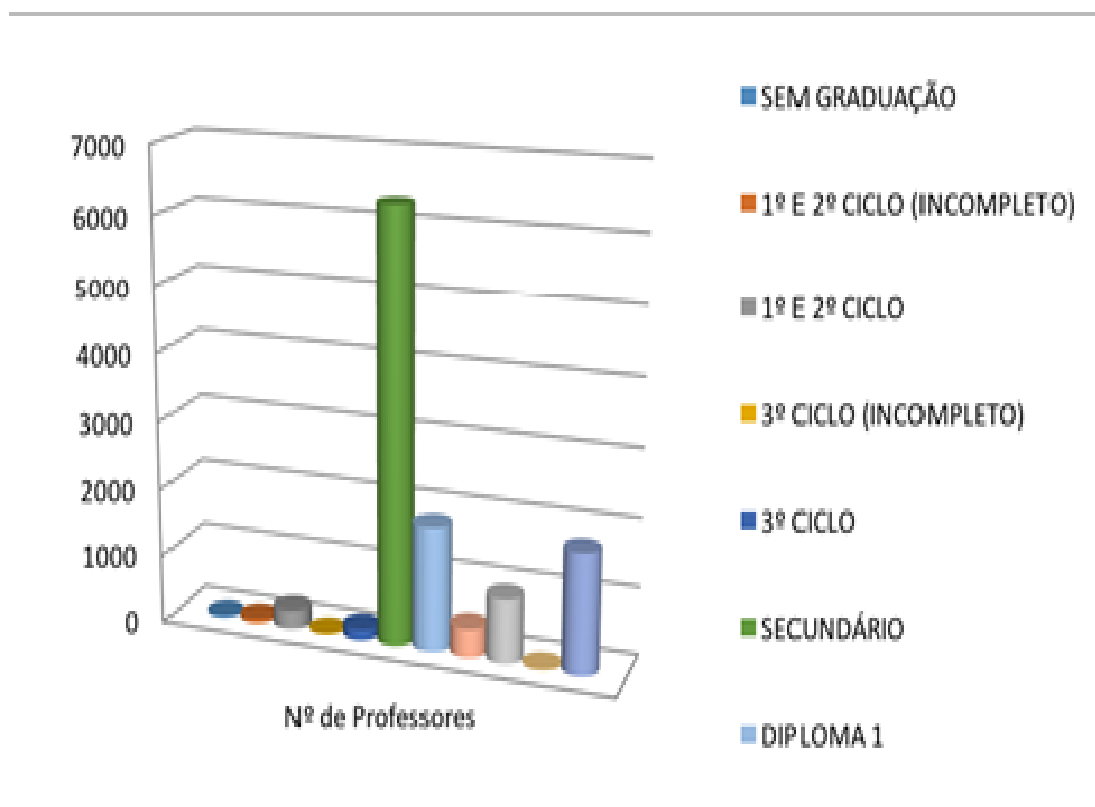
Deve ressaltar-se a natureza indicativa e conjuntural destes números, tendo em conta a situação em que os docentes operam em contexto real, como já foi mencionado. Assim, parece legítimo considerar que foi o serviço em que se encontrava o professor no momento da recolha dos dados que contou para o colocar como professor daquela disciplina; por outro lado, no 1.º ciclo, e em alguns casos no 2º CEB, prevalece a monodocência, o que nos leva a considerar que aqueles professores de português também poderão ser professores de outra disciplina curricular.

Relativamente ao 3º CEB, será possível considerar-se que os dados apresentados poderão aproximar-se da situação real, na medida em que naquele ciclo os professores já estavam, de algum modo, distribuídos por disciplinas embora pudessem assumir mais do que uma disciplina de áreas diferentes, como já foi antes explicado (Português e Belas Artes; Português e Ciências, etc). O número de professores de Português dos dados oficiais deverá estar próximo da realidade. Constata-se, deste modo, que os professores apresentam um quadro de formações muito variado.

A diversidade aponta reflete, como temos vindo a referir uma das dimensões de significativa fragilidade que atravessa o sistema educativo, traduzida nas baixas qualificações do corpo docente do ensino não superior. Como se verifica pelos dados indicados, essa qualificação pode ir desde a ausência de qualquer grau ou formação, até habilitações ao nível do ensino superior, ainda que em número reduzido, passando pelas formações de emergência, no período pós-independência.

O gráfico que a seguir se apresenta procura ilustrar a diversidade de formação que temos vindo a referir, realçando a diferença, quanto ao número, entre os vários grupos estabelecidos para organizar os dados analisados.

Gráfico 5- Habilitações académicas dos professores do ensino básico.



Fonte: Education Management Information System (EMIS), 2013

Verifica-se que surge em destaque o ensino secundário como a habilitação académica predominante dos professores (mais de seis mil); os professores com formação superior, ainda que incompleta, ocupam uma posição quase residual (abaixo de mil); a seguir ao ensino secundário, surgem, quase a par, as habilitações ao nível do 3.º ciclo (9º ano de escolaridade) e do *Diploma 1* para aproximadamente dois mil

professores; o *Diploma 3* configura a habilitação acadêmica de mais de mil professores; com o *Diploma 2*, surgem cerca de mil professores¹¹⁸.

A informação agora exposta corrobora o que temos vindo a afirmar relativamente à débil formação que os professores apresentam e deixa ver a necessidade alterar esta circunstância para que as medidas não se reduzam a operações de natureza administrativa, pela dificuldade que a sua apropriação constitui. A formação de professores que tem vindo a ser referida como parte do processo de elaboração dos currículos não poderá ser entendida como uma atualização profissional, para esclarecer conceitos e ampliar conhecimentos originados pelos novos currículos, como habitualmente acontece nos nossos contextos de trabalho em Portugal, por exemplo. Em Timor-Leste essa formação, que se diz para a aplicação do currículo, ocorre, sobretudo, pela consciência do cenário de défice quase total, desde as condições materiais até à ausência de conhecimentos básicos.

Ao aceitar cooperar com as agências internacionais, como a UNICEF, com os responsáveis locais, como o ME, e com a Cooperação Portuguesa, respondendo ao desafio de ajudar um Estado que inicia a sua construção sem recursos humanos qualificados, designadamente os professores, situamo-nos na fronteira entre o risco assumido de intervir, mas não conseguir, ou desistir para não se comprometer e não arriscar tentativas sem êxito pleno. A relevância que o currículo assumia constituía também um desafio para fazer, para pensar e tentar concretizar opções, sabendo que a relevância do currículo exigia condições que não existiam, para a sua concretização, e também a essa evidência era necessário responder. É com este pano de fundo, e na tentativa de contribuir para a alteração do estado de fragilidade, assumindo a Educação e a escola como bens essenciais para o

¹¹⁸ "Diploma 1, 2 e 3" é uma designação para a formação adquirida na Indonésia para obter qualificações académicas e profissionais ("higher professional education"), correspondendo a numeração ao número de anos da formação (1, 2 ou 3 anos); o "Diploma IV" confere o grau de bacharel.

desenvolvimento humano e social, que foram tomadas opções, em particular no processo de elaboração do currículo do 3º CEB, que assentavam numa determinada conceção, num modo que se entendia poder ser adequado, com formação planeada, envolvendo professores timorenses, formadores portugueses, escolas, Direção do Currículo, ME e universidade. Deste modo, pretendia-se um trabalho colaborativo que promovesse o diálogo e a participação de todos os envolvidos, beneficiando-se, aqui, de ter interlocutores estimulantes, como era o caso do próprio Ministro João Câncio, da então responsável da UNICEF para a Educação, e até do Diretor do Currículo, o qual já tinha passado, em parte pela experiência do primeiro currículo para o “Ensino Primário”.

Procurou-se, então, tomar opções que conduzissem à conceção do currículo como projeto, com diferentes etapas, mas articuladas entre si, de modo a constituir um *continuum*, com estratégias e metodologias de formação e de apoio ao longo do processo de elaboração, de experimentação e de aplicação, com um horizonte de continuidade e de alargamento progressivo a todos os professores. No entanto, as circunstâncias do contexto, e pelas razões que temos vindo a apontar, as fragilidades da condição de um Estado em construção, até pelas dificuldades de acesso às escolas e ao seu funcionamento, colocavam em causa os planos traçados, quer porque não tinham continuidade, quer porque a capacidade de intervenção da superestrutura, do aparelho de Estado, se revela ténue, sem orientações precisas e, sobretudo, sem recursos humanos capacitados para orientar na execução das medidas e opções tomadas.

É, portanto, com esta lente que terão de ser lidas as referências ao envolvimento dos professores, ao trabalho colaborativo, ao planeamento da formação, e até a concretização da formação, pois, estamos perante uma intervenção ao nível básico da formação, mas que era fundamental, tendo em conta o perfil de professores do sistema, e disso não nos poderíamos alhear, até por imperativos éticos. Por isso, quando referimos os momentos do processo de elaboração as tentativas de formação, não pretendemos iludir nem escamotear a situação de extrema fragilidade em que se procurou intervir, antes pelo contrário,

interviemos deliberada e intencionalmente porque conhecíamos a complexa fragilidade da situação, procurando agir para mudar, mas com a consciência da necessidade de continuidade, de sistematicidade e de avaliação para que alguns resultados pudessem ser obtidos, articulando formação básica dos professores, currículo e formação para o currículo. Esses requisitos para a concretização, contudo, escapam ao nosso controlo e são inúmeros os limites da nossa atuação, embora nada fique completamente igual depois da ação humana, do mesmo modo que se tem consciência da distância entre o que concebeu e o que foi possível fazer, como tentativa de elucidação de caminhos e de possibilidades.

Foi também na sequência do processo de elaboração do currículo do 3º CEB, e tirando partido das experiências de formação que foi possível realizar, acompanhadas pelo ME, e tendo em conta as debilidades no âmbito da formação de professores, procurando assumir a articulação entre aprendizagem da língua (co)oficial, aplicação do currículo e formação de professores que pela primeira vez foi construído um projeto articulado e dirigido às necessidades, centrado na formação de jovens professores e dos professores em exercício nas escolas, incluindo a formação de formadores para o acompanhamento da concretização do currículo do 3º CEB, apoiando os professores nas escolas. Referimo-nos ao PFICP – Projeto de Formação Inicial e Contínua de Professores, que funcionou entre 2012 e 2014. Um projeto que, pela dinâmica de funcionamento, da qual fazia parte a supervisão da universidade, se revelou capaz de responder aos desafios colocados, mas não teve continuidade. Deste projeto daremos conta no capítulo seguinte, no quadro dos projetos de formação de professores desenvolvidos pela Cooperação Portuguesa, dando continuidade ao que temos vindo a referir até aqui.

4.2. Formação de professores no quadro cooperação bilateral: instituições, projetos, intervenientes, destinatários e finalidades

Vimos no ponto anterior as qualificações dos professores de Português do Ensino Básico em Timor-Leste, obtendo um panorama revelador do défice que esses

professores apresentam quando nos deparamos com essas qualificações. Este panorama é, genericamente, transversal aos professores das outras áreas e disciplinas do currículo, o que coloca em evidência a fragilidade de uma das peças fundamentais, senão a principal, do sistema educativo: a formação dos professores. Tal como referimos anteriormente, reside nos professores a mola impulsionadora do funcionamento da máquina que o sistema educativo constitui. Sem professores qualificados, qualquer currículo, qualquer reforma curricular, quaisquer materiais pedagógicos e didáticos terão a sua eficácia seriamente comprometida e o desenvolvimento esperado do sistema educativo, do país, não acontecerá.

O baixo índice de qualificações dos professores colocou-se, desde o início do processo, como já antes dissemos, como um enorme desafio a enfrentar na construção da independência de Timor-Leste, agravado pelo facto de esse baixo nível de qualificações se situar também no domínio linguístico, e não apenas nas áreas científicas das especialidades curriculares. À quase ausência de professores qualificados no momento da independência, acresciam os problemas suscitados pela opção política relativamente à língua oficial, num país multilingue, sendo necessário capacitar em Língua Portuguesa, mas também em Tétum, inúmeros timorenses que se tornaram professores na situação de emergência que caracterizou o período pós-referendo de 1999. Neste contexto, a formação de professores assume ainda mais acuidade, tendo constituído uma das vertentes primordiais no quadro da cooperação internacional. Portugal colocou-se como parceiro privilegiado na questão da “reintrodução do português”, fator considerado da maior relevância pelos responsáveis políticos do novo país, no período pós-referendo e no início do processo de independência.

Em conformidade com a situação que tem vindo a ser descrita, a educação e o ensino têm constituído pilares da cooperação bilateral entre Portugal e Timor-Leste, inscrevendo-se nos objetivos gerais da cooperação portuguesa, quando se afirma a necessidade e a disponibilidade para “apoiar o sector da educação, contribuindo quer para a melhoria da qualidade de ensino, quer para a consolidação da língua portuguesa enquanto língua oficial de ensino e de comunicação. (...)”. (IPAD, 2008, p.

52). A educação constituiu-se como setor de intervenção prioritária, e, nele, a formação em língua portuguesa, tendo como beneficiários primeiros, a partir de 2003/2004, os professores. Num quadro de destruição e de escassez de recursos materiais e humanos, surgem os primeiros movimentos, impulsionados por vontades individuais e coletivas, enquadrados pelo Comissário de Apoio à Transição de Timor-Leste (CATT), no primeiro momento e durante o período de transição. Posteriormente, esta cooperação foi organizada através de um projeto direcionado para a língua portuguesa – “Projeto de Reintrodução da Língua Portuguesa” (PRLP)-, o qual viria a constituir o maior projeto da Cooperação Portuguesa. Este projeto manteve a sua designação até 2008, embora com orientações diferenciadas, a partir de 2006/2007, tendo passado, depois, a designar-se por “Projeto de Consolidação da Língua Portuguesa” (PCLP), tendo vigorado até 2011. Em 2012, passou a funcionar um outro projeto, criado, em 2011, pelo ME, sob a responsabilidade do Ministro João Câncio, para assumir a formação de professores como eixo central da concretização da reforma curricular em curso, como foi dito atrás. Aquele era um projeto de responsabilidade bipartida, entre Timor-Leste e Portugal, e focado na formação inicial e contínua de professores, em Língua Portuguesa, mas abrangendo a formação científica nas diferentes áreas do saber, articulando o investimento na formação de jovens professores e a formação daqueles que se encontravam no sistema. O projeto, que adiante apresentaremos, tinha a designação de “Projeto de Formação Inicial e Contínua de Professores” (PFICP).

O projeto de formação antes mencionado, PFICP, cujo início estava previsto para janeiro de 2012, apenas avançou, em pleno, em setembro de 2012, na vigência do V Governo Constitucional, com outros responsáveis na pasta da Educação, tendo iniciado o primeiro ciclo de formação para os professores do ensino básico, entre setembro e dezembro desse mesmo ano, continuando a formação em 2013 e 2014, respondendo à solicitação do METL para formar mais de sete mil professores. Apesar do trabalho desenvolvido e dos resultados alcançados, o projeto e, com ele, a formação terminaram abruptamente, em 2014, e sem qualquer planeamento para a dar continuidade à formação daqueles professores, mesmo o plano experimental,

aprovado pelo coordenador-geral e em desenvolvimento no último trimestre de 2014 em alguns locais de formação. Esse plano constituiu uma experiência para avançar na formação dos professores, com o trabalho cooperativo mais centrado na escola e na atividade pedagógica do professor nas diferentes áreas curriculares, mas acabou por não poder ser avaliado, em função das decisões tomadas pelos responsáveis máximos do projeto.

Tal como foi apresentado em pontos anteriores deste capítulo, outros projetos ancorados na Cooperação Portuguesa, e no âmbito da educação e ensino, tiveram, e têm, lugar em Timor-Leste, com foco no ensino em língua portuguesa, por solicitação das autoridades locais. Incluem-se aqui os projetos ligados à Universidade Nacional de Timor Lorosa'e, e nela instalados, apoiados pelo Instituto Camões (IC) e pela Fundação das Universidades Portuguesas (FUP). O primeiro projeto tinha a seu cargo o apoio em língua portuguesa aos alunos e professores da UNTL, em particular à organização e ao funcionamento do Departamento de Língua Portuguesa. Desde 2011, por protocolo estabelecido entre os Ministérios da Educação de Timor-Leste e de Portugal, funciona o "Projecto Escolas de Referência", cuja designação foi alterada para "Centros de Aprendizagem e Formação em Educação"¹¹⁹ (CAFE), desenvolvido no ensino básico, do 1.º ao 6.º ano, com ensino direto às crianças por professores portugueses.

Na UNTL, o ensino do português, repartido por duas instituições da cooperação portuguesa, a FUP e IC, e assumia diferentes dimensões, traduzidas no apoio aos alunos que frequentavam os cursos lecionados em português, promovidos pela FUP (Engenharia, Informática, Agricultura, Economia), assim como aos que pretendiam aprender português e, ainda, aos docentes da UNTL, em particular aos que viriam a constituir o departamento de Língua Portuguesa. Além deste apoio em língua

¹¹⁹ No presente estudo, não foi considerado este projeto, dada a sua natureza mais específica e o contexto do seu funcionamento, cujas condições o afastavam da realidade das escolas timorenses. Pela sua abrangência, consideramos que o projeto em referência poderá constituir por si só um objeto de estudo e de investigação. Dadas as limitações e a natureza do presente estudo, considera-se não existirem condições para a exploração do projeto CAFE.

portuguesa, existiam também o Curso de Professores de Português, sob a responsabilidade da FUP, com a colaboração de diferentes instituições do ensino superior portuguesas, destinado a professores do então “Ensino primário”, com alguma proficiência em português, mas sem qualificações académicas adequadas, e, ainda, o Curso de Língua Portuguesa, da responsabilidade do IC, cuja missão residia também na formação de professores de português.

A Cooperação Portuguesa foi, assim, até ao momento, o parceiro de cooperação que desenvolveu os projetos de formação de professores do ensino básico e secundário de maior vulto, com expressão em todo o território, tendo assumido essa responsabilidade sozinha, até 2011, e, em 2012, essa responsabilidade passou a ser partilhada com Timor-Leste. Pela natureza e expressão dos projetos, apresentá-los-emos neste estudo. Os dois grandes projetos da cooperação portuguesa, no setor da educação, em Timor-Leste, entre 2000 e 2014, direcionados para a formação de professores, embora de natureza distinta, foram o *Projeto de Reintrodução da Língua Portuguesa* (PRLP), que passou a ser designado por *Projeto de Consolidação da Língua Portuguesa* (PCLP), a partir de 2009, e até 2011, quando cessou o seu funcionamento e deu lugar ao *Projeto de Formação Inicial e Contínua de Professores* (PFICP), já anteriormente referido.

Em 2011, ainda durante a vigência do IV Governo Constitucional de Timor-Leste, a política interna de cooperação bilateral foi assumindo alterações, no sentido de passar a conferir ao país beneficiário maior intervenção direta, com responsabilidades partilhadas entre Portugal e Timor-Leste, nos projetos destinados à formação e ao ensino do português. Esta era uma intenção desde o início da entrada em funções daquele governo, publicamente e em circunstâncias formais manifestada, designadamente pelo então titular da pasta da educação, expondo a insatisfação das autoridades timorenses com os resultados obtidos até então, no âmbito do ensino da língua portuguesa e no apoio à formação de professores do ensino não superior, no quadro dos projetos colocados em ação, ou seja, o PRLP e o PCLP. A celeridade na mudança de política encontrou na urgência da aplicação da reforma curricular do sistema educativo um agente de significativa envergadura. Para este desiderato,

colocava-se como imperativo avançar a passo lesto no ensino e na divulgação da língua portuguesa, a par da formação dos professores, qualificando-os não apenas no domínio da língua, mas também no domínio científico das áreas curriculares que teriam de ensinar. Para o então ministro responsável pela pasta de Educação, João Câncio, aquela era a prioridade inadiável, a oportunidade insubstituível para avançar, no caminho do desenvolvimento humano; adiar seria abandonar e perpetuar o substantivo e visível défice de formação, agravar as assimetrias e o isolamento.

Para essa divulgação sustentada do português, o ministro considerava também fundamental o investimento no ensino direto às crianças do ensino básico e na formação de jovens professores. Foi neste contexto que surgiu o “Projeto Escolas de Referência” (PER), um projeto de cooperação bilateral entre Timor-Leste e Portugal, direcionado para a educação pré-escolar e para o ensino básico, assegurado por professores portugueses, para garantir a exposição à língua por um nativo e a aprendizagem das áreas curriculares por professores considerados qualificados. Estas escolas deveriam receber estagiários provenientes da formação inicial da UNTL e do Instituto Nacional de Formação de Formadores e Educadores (INFORDEPE).

No âmbito da formação inicial e contínua de professores, e com base na avaliação feita pelo responsável da pasta de educação, em articulação com o então embaixador de Portugal, Luís Barreira de Sousa, relativamente às atividades de formação em curso naquele país, designadamente a experiência realizada com sucesso no Curso de Professores do Ensino Básico, da Faculdade de Educação da UNTL, desde 2009¹²⁰, o ME procurou desenhar, com o apoio de Portugal, um novo projeto, ancorado nos pressupostos daquela experiência de formação, nas orientações da

¹²⁰ Referimo-nos ao trabalho desenvolvido na UNTL, entre 2009 e 2014, protagonizado por um grupo multidisciplinar de professores cooperantes portugueses, selecionado, especialmente preparado e supervisionado por uma instituição de ensino superior portuguesa, especializada na formação de professores, e cuja ação foi sempre positivamente avaliada, quer pelos beneficiários diretos (alunos, docentes e reitoria da UNTL), quer pelo METL, quer pela cooperação portuguesa (IPAD) e embaixada de Portugal em Díli.

reforma educativa e na implicação das instituições de formação portuguesas que a suportaram. Foi nesse contexto que surgiu o *Projeto de Formação Inicial e Contínua de Professores (PFICP)*, e do qual daremos nota em momento posterior deste trabalho; o projeto foi instalado no recém-criado instituto de formação entretanto criado, INFORDEPE, deixando, assim, de estar sediada na embaixada de Portugal a formação de professores timorenses.

A reconstrução de um instituto de formação, para centralizar a formação de professores, assim como a deslocação física do projeto de cooperação constituíam também a sinalização de uma opção política, da vontade de mudar o rumo e as orientações. Passou a ser o ME o lugar da decisão, e não Portugal, através da sua embaixada, como tinha acontecido entre 2000 e 2011, com o projeto da responsabilidade de Portugal, primeiro, até 2008, sob a designação de Projeto de Reintrodução da Língua Portuguesa (PRLP), passando depois, entre 2009 e 2011, a Projeto de Consolidação da Língua Portuguesa (PCLP).

Procederemos, de seguida, à apresentação do projeto que referimos como PRLP/PCLP, em virtude de estarmos, na essência, perante o mesmo projeto cuja alteração de nome se deve a um movimento de dentro para fora, e não tanto por alterações de fundo, como a seguir procuraremos ilustrar.

4.2.1. Projeto de Reintrodução da Língua Portuguesa/Projeto de Consolidação da Língua Portuguesa

De acordo como que se disse anteriormente, o “Projecto de Reintrodução da Língua Portuguesa” (PRLP) foi da responsabilidade da Cooperação Portuguesa, entre 2000 e 2011, tendo alterado a sua designação para PCLP, em setembro de 2009. O projeto surgiu na sequência da situação pós-referendo, em 1999, em função da opção pela língua portuguesa como uma das duas línguas oficiais e da necessidade daí decorrente de fazer funcionar as escolas e ensinar português a uma

população, cuja maioria em idade jovem não possuía qualquer conhecimento sobre aquela língua.

O PRLP/PCLP constituiu um significativo projeto para a Cooperação Portuguesa, não só pelo número de professores que deslocou para o território, mas também pelo volume de destinatários que abrangia, com o foco privilegiado na educação. Apoiou também a formação em português, em setores como a administração pública, órgãos de soberania, forças armadas e de segurança, comunicação social, formação profissional, sob a responsabilidade do *Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP)*, e, ainda, em contextos não formais, como cursos livres para jovens e para a população, em geral. A verba gasta por Portugal, no PRLP, durante a primeira década, parece elucidativa quanto à dimensão dos montantes despendidos pelo estado português que “investiu cerca de 50 milhões de euros ao longo de uma década (2000-2010)”¹²¹.

A própria designação do projeto (Reintrodução da Língua Portuguesa), até 2009, é reveladora do ambiente inicial, no que se refere à decisão política da opção pelo Português como língua oficial de Timor-Leste. Aquela formulação remete para a recuperação de algo que tinha sido abolido, mas não que era considerado

¹²¹ Informação retirada do “Relatório de Avaliação do PRLP” (dezembro, 2010, p. 10), elaborado por uma equipa da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, a pedido do IPAD. A indicação do montante, só por si, não permitirá uma avaliação quanto à adequação dos custos, mas julga-se pertinente referi-la, no sentido de contribuir para a elucidação dos montantes envolvidos no apoio e no ensino do português em Timor-Leste, designadamente, através do projeto responsável por essa dimensão durante mais de uma década. Como o próprio relatório refere, a avaliação da “eficiência” do projeto fica, de algum modo, comprometida, não tendo sido “possível avaliar se os recursos foram utilizados ao menor custo (...), na perspetiva de cabal aproveitamento dos recursos disponíveis para potenciar os resultados” (p. 8, 9), em virtude de o PRLP revelar “a ausência de uma lógica de planificação, registo e sistematização de dados em relação às actividades do Projecto, para a parte inicial do período em avaliação [2003 – 2009]” (p.). A esta limitação, acresce que o facto de não existirem “projectos semelhantes, ou que possam ser tomados como referência, não permite a comparação dos gastos no sentido de avaliar se os valores aplicados ficaram próximos ou não de outros valores tomados” (p. 8, 9).

perdido, invoca o regresso da língua, embora um regresso que implicava começar de novo. A presença da Língua Portuguesa era escassa, ausente que esteve por imposição indonésia e por ter desaparecido a maioria da população que a conhecia e a usava. A designação do projeto traduzia a expressão de muitos dos dirigentes timorenses da época, porventura, com a intenção de querer mostrar a história de uma presença, de uma ligação antiga a essa língua. No entanto, sendo um projeto de Portugal, a palavra “reintrodução” poderia, eventualmente, permitir a leitura de uma atitude neocolonialista, como se o antigo colonizador estivesse ali para fazer regressar a sua língua, que, apesar dos cinco séculos de permanência, foi sempre a língua de uma minoria, de uma elite.

A favor desta possível leitura, antes apresentada, parece concorrer o facto de a partir de determinada altura, em particular, com a entrada em vigor do IV Governo Constitucional (2008), se encontrar nos documentos políticos a vontade de retirar o termo “reintrodução”, com o argumento de não se poder estar sempre na fase da “reintrodução”, sendo necessário passar à fase “consolidação da língua portuguesa”. Na sua estrutura profunda, esta alteração veiculava a mensagem de descontentamento do responsável pela pasta da Educação¹²² com os resultados obtidos no âmbito da capacitação em Língua Portuguesa, invocando, por exemplo, o número de anos decorridos, desde o início do processo, considerando o período pós-referendo e a construção da independência, decorridos que estavam alguns anos.

Não poderemos, no entanto, deixar de notar a, contradição, porventura aparente, que atravessou o IV Governo Constitucional, chefiado por Xanana Gusmão (2007 – 2012), no que se refere às questões sobre a(s) língua(s). Se, por um lado, foi notória a preocupação e a determinação em avançar com a concretização

¹²² Deste descontentamento demos já conta em capítulos anteriores, a propósito do perfil de determinação do Ministro João Câncio.

do uso da língua oficial, com a capacitação em Língua Portuguesa, por outro, não se poderá ignorar que aquela época coincidiu com o desenvolvimento de movimentos mais estruturados de questionamento do Português como língua oficial, atribuindo-lhe as causas para o insucesso escolar dos alunos, e defendendo a introdução das línguas maternas no ensino.

O PRLP/ PCLP teve início no período a seguir ao Referendo de 1999, em 2000, com o envio de professores portugueses para as escolas timorenses, para o ensino direto às crianças e jovens do então ensino pré-secundário (3.º CEB) e secundário, com algumas horas de apoio aos professores, consagrando o seu horário a maior parte das horas ao ensino direto, ficando 4h a 6h semanais para o trabalho com os professores. Esta fase direcionada para o trabalho com os alunos decorreu até 2003 e contou com cerca de 150¹²³ professores portugueses. Entre 2003 e 2006, durante o mandato do novo Adido para a Cooperação, o PRLP contou com pouco mais de 100 professores portugueses e foi alterado o seu foco de intervenção, deixando o ensino direto aos alunos e passando para a formação dos professores no domínio da Língua Portuguesa; além dos professores, foram ainda destinatários os funcionários públicos e a população, em geral. Os cursos eram anuais, organizados por níveis (I, II e III), embora sem perfis de entrada e de saída, com a duração de 6h semanais. Além dos professores portugueses, passaram a colaborar com o PRLP cento e setenta professores timorenses, com 6h por semana, para lecionarem nos cursos de nível I; aqueles professores foram selecionados a partir de uma prova escrita elaborada pelos professores portugueses.

Ainda durante o período antes mencionado, 2004/ 2005, foi criado o “Curso de Bacharelato Noturno”, em colaboração com a Cooperação Brasileira, com o

¹²³ Apesar de não existirem fontes fidedignas para obter números relativos ao projeto, sobretudo até 2007, utilizamos aqui, por aproximação, os números que constam do relatório de dezembro de 2007, elaborado pelo coordenador-geral do projeto, embora estes não coincidam exatamente com os números do “Relatório de atividades 2002/ 2003 – 2005/ 2006”, mas constituem um indicador, dada a ausência de registos, como já foi referido anteriormente.

apoio do ME e da UNTL. Aquele era um curso de formação contínua, focado nas áreas curriculares e de Educação, para os professores dos então ensino primário e ensino pré-secundário e ensino secundário, em exercício nas escolas, cuja duração era de dois anos letivos para o ensino primário e três para os restantes. Para acederem àquele curso, os professores precisavam de obter aproveitamento no “Curso de preparação para o bacharelato”, com 20h semanais, de Língua Portuguesa. Em 2005/ 2006, foi criado na UNTL, também em colaboração com a Cooperação Brasileira, o “Curso Normal Superior – Séries Iniciais”, destinado à formação inicial de jovens professores, com a duração de três anos. Em 2007/2008, o PRLP passou a ter o seu funcionamento dividido em “Cursos regulares” (Cr) e “Cursos livres” (Cl) de língua portuguesa. Os Cr, com nível I, II e III e preparação para o bacharelato, tinham como destinatários os professores e os funcionários públicos e uma carga horária semanal de 6h; os Cl, divididos em “iniciação, desenvolvimento e aperfeiçoamento” destinavam-se aos jovens e à população, em geral, com uma carga horária de 4h semanais. Os professores timorenses continuaram a assegurar os níveis iniciais, mas passaram a ter um acompanhamento semanal de professores portugueses, para preparação de materiais e de conteúdos, constituindo a formação de formadores timorenses uma das atividades em que a coordenação pretendia investir.

Em finais de 2008, através do IPAD, o PRLP passou a contar com uma assessoria científica e pedagógica, contando para tal com a colaboração da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, na continuidade de apoios informais prestados por uma docente daquela instituição, desde 2005. O início dessa colaboração foi precedido de uma deslocação ao país para analisar localmente informação disponível que permitisse uma visão geral da situação do projeto e a recolha dados que permitissem fazer propostas de trabalho futuro, no sentido de uma intervenção estruturada e planeada. Para tal, foram realizadas sessões de trabalho com a coordenação, os professores, as instituições académicas e de formação, como a UNTL e o Instituto Nacional de Formação Contínua de Professores, e, ainda o ME. A colaboração da instituição, ocorreu também na

sequência da colaboração com outros projetos, especificamente, a elaboração do programa de português para o "Ensino primário", a instalação do Curso de Direito na UNTL, docência e supervisão da lecionação da disciplina de Língua Portuguesa nesse curso. Supervisão entendida como acompanhamento, no sentido do desenvolvimento profissional, dos professores num contexto específico, partindo da realidade, da prática, para sobre ela desenvolver pensamento crítico, conduzindo à adequação e questionamento de práticas, tendo em conta a especificidade da realidade (Alarcão, 1996, 2008; Alarcão e Tavares, 2007).

Na sequência do trabalho de recolha de dados antes mencionado, e em relatório elaborado para o efeito, foi considerado que o PRLP tinha vindo a expandir a sua ação, com um número de atividades e destinatários cada vez mais alargado, mas sem qualquer plano de ação, com um corpo docente pouco adequado a essa expansão e diversidade, com uma gestão e funcionamento que com dificuldades essas especificidades. O corpo docente era constituído maioritariamente por professores de Língua Portuguesa, juntando-se-lhe, em 2004/2005, um grupo de recém-licenciados em Ensino do 1.º CEB, angariados em Portugal, junto de uma escola privada de formação de professores. As atividades do projeto apresentavam um funcionamento escolarizado, concretizando-se por anos letivos, de acordo com o calendário escolar e os períodos de férias de Portugal. Este funcionamento concorria para situações morosas, potenciadoras de desmotivação, em que os formandos, em particular os professores, chegavam a necessitar de quatro anos, no mínimo, para realizarem a sua formação, como acontecia com o "curso de bacharelato noturno" para os professores do 3.º CEB e do ES (Um ano de "preparação para o bacharelato" e mais três anos do curso); se fosse considerado que os formandos apresentavam (previsíveis) dificuldades em língua portuguesa, era acrescentado mais um nível de preparação, o que se traduzia em mais um ano. A dispersão que caracterizava a atividade do projeto refletia-se nos horários dos professores, cujo trabalho não era sustentado por programas e/ou orientações metodológicas. As práticas de muitos daqueles professores contratados pela Cooperação Portuguesa incidiam, sobretudo, na transposição de planificações que

pareciam próximas de contextos de estágio/prática pedagógica observada, no contexto da sua formação inicial em Portugal.

A partir do diagnóstico, foi traçado um plano de ação, contemplando iniciativas de curto, médio e longo prazo, a propor ao IPAD e à coordenação do projeto, com particular incidência na formação contínua e inicial de professores, passando pela elaboração de programas e pela definição de orientações metodológicas. Em síntese, a assessoria traduziu-se na i) elaboração de programas e de orientações metodológicas para os cursos de língua portuguesa do PCLP; ii) elaboração e reformulação de planos de estudo e de programas para a formação contínua de professores¹²⁴; iii) elaboração de planos de estudo e de programas para a formação inicial de professores na UNTL; iv) formação contínua dos professores portugueses (120) e timorenses (65), presencial e à distância, na área científica da especialidade e no domínio da “supervisão pedagógica”; v) promoção e supervisão de atividades de divulgação da Língua Portuguesa na comunidade; vii) criação de estruturas locais de gestão intermédia no projeto, designadamente, o “núcleo de supervisão e apoio à formação”; viii) realização periódica de encontros formais e informais, presenciais e à distância, com a coordenação do projeto e com o IPAD; viii) participação na avaliação dos professores, a pedido do IPAD e da coordenação do projeto, com supervisão de atividades e de materiais pedagógicos, durante as quatro missões anuais a Timor-Leste; ix) análise e avaliação dos *dossiers* individuais dos professores; x) encontros com os professores sobre a avaliação realizada.

A primeira atividade desenvolvida no terreno, sob a supervisão daquela assessoria, ocorreu entre julho e setembro de 2008, com a preparação e execução dos “cursos intensivos” lançados pelo Ministro João Câncio, com avaliação externa,

¹²⁴ A pedido expresso do Ministro da Educação do IV governo, foi elaborado um plano de estudos, no quadro de uma situação de emergência, destinado aos professores timorenses em exercício no INFCP, de modo a permitir-lhes a conclusão do “bacharelato noturno”, o que se verificou entre maio e dezembro de 2009, permitindo-se, assim, à larga maioria dos professores, a conclusão que se arrastava há anos.

a cargo do Banco Mundial. Estes cursos foram o primeiro passo, e também primeiro teste, para a concretização das orientações metodológicas aprovadas, com programas e materiais elaborados para o efeito, relativamente aos quais, foi realizada uma formação prévia de curta duração, à distância, para atualização e reforço de conhecimentos linguísticos e didáticos dos professores/formadores portugueses. A avaliação externa do curso, coordenada pela Direção Nacional de Formação Profissional do Ministério da Educação, com o apoio do Banco Mundial, foi apresentada publicamente em Timor-Leste, num seminário dedicado à Educação, em finais de 2008, referindo que “o curso teve um impacto positivo para a prática docente dos formandos, em termos do conhecimento da matéria, desenvolvimento da capacidade de uso da língua de instrução e maior segurança no uso do material didático disponível”, considerando, ainda, que “o foco no desenvolvimento da fluência oral na língua de instrução foi uma decisão acertada, dada a manifesta dificuldade dos formandos nesta área”.¹²⁵

Ainda no quadro da assessoria referida, porque uma das atividades do PCLP consistia no apoio à formação inicial de professores na UNTL, através da colaboração no “Curso Normal Superior”, e na sequência de reuniões e pedidos do reitor de então, foi concebido um novo “Curso de Professores do Ensino Básico”. Em simultâneo, foi criado um grupo multidisciplinar de licenciados da ESE, nas diferentes áreas dos cursos de formação de professores do ensino básico, para apoio à Faculdade de Educação, no âmbito da formação de professores do Ensino Básico. A colaboração na UNTL assumiu a natureza de uma extensão do PCLP, e no âmbito da Cooperação Portuguesa, mas com autonomia científica e pedagógica. Cada área científica possuía um docente da ESE responsável pela supervisão à distância do trabalho a desenvolver na UNTL.

¹²⁵ Cf. Anexo 8- Relatório Final do Projeto de Monitoramento e Avaliação do Programa de Formação Intensiva de Professores das Escolas Pré-Secundária e Secundária, Ministério da Educação, Direção Nacional de Formação Profissional, Díli, 2008.

Naquele projeto de colaboração com a UNTL, criado pela ESE do Instituto Politécnico do Porto, procurou-se uma dinâmica que capitalizasse o conhecimento e a experiência daquela instituição na formação inicial e contínua de professores, assim com as potencialidades do modelo de formação inicial em vigor na ESE, no período anterior a Bolonha. Esses supervisores constituíram um núcleo multidisciplinar de apoio ao projeto, sendo responsáveis, além do acompanhamento do trabalho na Faculdade de Educação, pela indicação e seleção dos licenciados da ESE, assim como pela sua formação prévia, no quadro do curso de formação de formadores (120h), desenhado e concretizado expressamente para o efeito.

A assessoria realizada ter-se-á norteado pela necessidade de conferir um maior grau de organização interna ao projeto, com estruturas intermédias de apoio pedagógico, para a formação, construção e organização de materiais para uma base comum de recursos, com atribuições de funções e responsabilidades aos professores do projeto, consultando-os e fornecendo apoio para as suas tarefas, a par do apetrechamento do PCLP com programas e linhas orientadoras para o ensino da língua portuguesa em Timor-Leste. A aprendizagem surgia organizada por ciclos de formação, delimitados no tempo, com cargas horárias diferenciadas, sucedendo-se mais do que um ciclo no mesmo ano. As orientações metodológicas preconizavam a exposição dos formandos a metodologias ativas, colocando-os em situações de comunicação e promovendo práticas sistemáticas de comportamentos verbais: escutar, falar, ler e escrever, para falar muito, e à vontade, para ouvir ler e ler, para praticar a escrita, de modo a conquistar gradualmente competências linguísticas e comunicativas, para se exprimirem com progressiva segurança e adequação, com diferentes finalidades e em diferentes situações, criando com a língua uma relação de proximidade e de confiança, vendo nela um valor acrescentado, parte do seu quotidiano.

Estávamos perante uma assessoria que, aparentemente apoiada pela coordenação do projeto, pretendia investir na formação contínua dos professores portugueses em funções no projeto, o que não terá sido avaliado positivamente por

aqueles. Perante a reorganização interna, criando estruturas intermédias e envolvendo os professores nessas funções, nas formações em diferentes áreas e domínios, a atitude era de resistência, de desvalorização da formação e dos formadores, fossem ou não seus pares. A distância física entre o projeto, sobretudo os professores, e a instituição de formação perturbou e agravou a comunicação entre os formandos e aquela instituição, potenciando ruídos, alimentados localmente, na tentativa de dissuadir os responsáveis pela Cooperação Portuguesa da necessidade da formação, fomentando a desconfiança relativamente à competência profissional e científica, quer institucional, quer pessoal.

Nesse momento de tensão entre os professores do projeto, entre professores e coordenação, colocando em causa as orientações da assessoria pedagógica, numa atitude de resistência à alteração de práticas por parte de alguns docentes, os responsáveis da Cooperação Portuguesa (IPAD), com a coordenação do projeto, encomendaram a avaliação do projeto a uma instituição de ensino superior portuguesa. Avaliação essa que decorreu apenas alguns meses após a anterior levada a cabo pela instituição responsável pela assessoria pedagógica. No relatório final apresentado pela instituição a quem o IPAD solicitou a avaliação, no meio de várias recomendações, é sugerido “reforçar a formação dos professores do Projecto, a qual deve preparar para a entrada em funções, contemplando (...) matérias relativas à diversidade linguística de TL (...) matérias pedagógicas (...) e didáticas (...)” (p. 14), dimensões já antes apontadas, e na origem do plano de formação e de intervenção apresentado pela assessoria pedagógica e aprovado pelo IPAD e pela coordenação local do PCLP.

Com o percurso apresentado, o PRLP/PCLP vigorou durante uma década, aproximadamente, sendo o foco da sua ação foi o ensino da língua portuguesa a adultos, com exceção dos quase três primeiros anos, cuja ação se situou, na sua maior parte, junto dos alunos do 3.º CEB e Ensino Secundário. Essa alteração do público-alvo, em 2003/2004, terá constituído uma viragem considerada significativa, ao dirigir a sua ação para a formação dos professores timorenses em língua portuguesa, pelo deficitário domínio evidenciado. Porém, ao mudar a direção

do trabalho dos professores portugueses (das crianças para os professores), parece ter sido negligenciada uma dimensão fundamental: a diferença entre formar crianças e jovens em idade escolar ou formar adultos.

Na verdade, “um formador de adultos não é um professor que se dirige a adultos” e é necessário ter em conta que “os adultos não gostam de confessar que não sabem, sobretudo quando lhes deixamos entender que deveriam saber” (Perrenoud, 2002, pp 181, 182). A especificidade do trabalho com adultos na formação constituiu, e constitui, uma das grandes lacunas evidenciadas pelos professores portugueses no trabalho desenvolvido com professores timorenses, com marcas visíveis não só no discurso utilizado, como nas atitudes e procedimentos adotados na interação pessoal e pedagógica. Esta situação poderá ser justificada pela inexperiência dos professores contratados e, sobretudo, pela ausência de qualquer formação prévia e contínua que procurasse enquadrar a especificidade da sua intervenção.

Os fundamentos ou os pressupostos conhecidos para a alteração dos destinatários acima referida, resumem-se ao que está inscrito no “Relatório de atividades 2003/2004 – 2005/2006”¹²⁶, no qual se afirma que a formação de professores timorenses “permitiria a sua replicação e mais rapidamente atingir os objetivos”. No entanto, não se diz como nem o que leva a tal afirmação, nem se afigura que tenham sido avaliadas as implicações e necessidades decorrentes de tal alteração, acabando por configurar mais uma opção político-administrativa, mais próxima de uma estratégia de visibilidade de quem decide, como se depreende da consulta do “Relatório de Atividades 2003-2006”, já antes mencionado, no qual se afirma que para proceder àquela alteração “o Adido para a Cooperação procurou recolher opinião de diversas personalidades da área da educação”.

Aquelas personalidades eram todas timorenses, e incluíam bispos e párocos, diretores de escolas católicas, ministro(s) da educação e secretário de estado, diretor-geral da educação e primeiro-ministro. O projeto desenvolvia-se em Timor-Leste e impunha-se, naturalmente, envolver as autoridades timorenses, mas era suportado pela Cooperação Portuguesa, parecendo legítimo questionar-se por que motivo não terão sido consultados especialistas e estudiosos do assunto, entre eles os docentes e investigadores portugueses com trabalho naquelas áreas de formação, procurando, assim, sustentar opções e decisões.

Outra medida mais próxima de uma estratégia política de visibilidade pessoal parece ser aquela que coloca, na mesma época, cento e setenta professores timorenses como formadores de língua portuguesa no PRLP. Será, por certo, um desígnio, transferir competências e tarefas para os beneficiários, mas naquele contexto pós-conflito, marcado pela precariedade e escassez de recursos humanos qualificados, cuja ação da ajuda internacional se encontrava no início, colocará reservas e interrogações, designadamente no que se refere à efetiva capacitação daqueles professores. Num cenário de significativa fragilidade, num contexto de precariedade e de funcionamento instável e ainda em construção, não parece ser plausível considerar-se que, em menos de três escassos anos letivos, os professores se tivessem capacitado, algures, em língua portuguesa, para assumirem a formação de outros adultos.

Parece, assim, existir aqui uma considerável contradição, pois, ao mesmo tempo que se considerava que a orientação do projeto deveria ser alterada para incidir na formação dos professores timorenses, parecia considerar-se razoável transferir o ensino de outros adultos para professores selecionados com base numa prova escrita de língua portuguesa, cujos critérios de aprovação/admissão se desconhecem. No relatório de atividades já mencionado, pode ler-se que a inclusão dos formadores timorenses pretendia também "(...) transferir para os docentes timorenses o ensino do português, proporcionando-lhes o aumento da autoestima e, simultaneamente, um subsídio extra". (p. 8). Será, por certo, meritório elevar a autoestima e os proventos, sobretudo de quem quase nada tem, mas não parece

que tal possa ocorrer quando se cria um quadro próximo da prestidigitação, sem que as competências exibidas se ajustassem à ilusão criada, sendo frequente encontrar formadores embaraçados quando em situação de interação com falantes de português. Os dinheiros públicos talvez pudessem ter sido utilizados no reforço de professores portugueses e no reforço da sua qualificação para o exercício daquelas funções.

Depois desta alteração do público-alvo, o PRLP/PCLP foi crescendo e foi procurando ajustar-se e encontrar o melhor caminho, tendo criado situações que poderiam ter constituído um embrião de um projeto de formação em língua Portuguesa com relevância e significado naquela comunidade e na Cooperação portuguesa. No entanto, essa poderá considerar-se uma oportunidade perdida, apesar de algumas experiências concretizadas terem servido de inspiração a projetos posteriores, revelando possibilidades que não tinham sido ainda ensaiadas, designadamente a pertinência de um corpo docente multidisciplinar para responder às necessidades da formação de professores, cujo défice não residia apenas no domínio da língua portuguesa. Como fatores para essa não concretização das eventuais potencialidades do projeto, poder-se-á considerar, em grande parte, o crescimento do projeto, quer quanto à natureza das atividades, quer quanto à estrutura de coordenação.

Por outro lado, a manutenção ao longo de anos, de um número significativo de professores inexperientes, em geral, com défice de prática de reflexão crítica, de questionamento do seu próprio trabalho, de recetividade à crítica, com uma atitude de permanente desresponsabilização pelas dificuldades e resultados obtidos pelos formandos, poderia explicar a tendência muito verificada de replicação do trabalho de estágio, aplicando no contexto educativo e sociocultural de Timor-Leste obras da Literatura Portuguesa abordadas em Portugal no Ensino Secundário, tais como "Falar verdade a mentir" (Garrett), "Peregrinação" (F. Mendes Pinto), "Lusíadas" (Camões), entre outros.

Na generalidade, aqueles professores, na sua maioria, revelavam-se resistentes à mudança e à formação, procurando escudar-se no sempre invocado

“sacrifício” que advinha da distância e das precárias condições. Em momentos formais ou informais, aqueles professores, habitualmente, revelavam uma atitude defensiva, pretendendo a legitimação de práticas e de atitudes com o tempo de permanência em Timor-Leste, contexto, "longínquo e único", adotando uma atitude considerada quase paternalista para os formandos e um discurso de cima para baixo, traduzido no "eles não conseguem, eles não sabem, eles...", e no qual o sujeito professor se colocava de fora dos resultados obtidos, das dificuldades encontradas.

Em contextos de escassez, de ausência de condições materiais, com professores recrutados pela Cooperação Portuguesa significativa experiência profissional, as instituições e os responsáveis tendiam a subestimar a exigência e a formação, glorificando os professores, erigindo-os à categoria de heróis, também para iludir as fragilidades, seja de conhecimento, seja de atitude, dos próprios responsáveis que, desse modo, pela atitude laudatória, iam construindo uma estratégia de não contestação, acautelando o questionamento e a sua responsabilidade na (não) criação de condições, não apenas logísticas, mas também de formação. Estas situações eram favorecidas por contextos cujos responsáveis, habitualmente, evidenciavam um perfil não especializado para a função e conteúdo do projeto. Em geral, a colocação desses responsáveis assumia uma dimensão eminentemente política e de salvaguarda de interesses pessoais, largamente usada para perseguir outros objetivos, designadamente de ascensão na carreira profissional e/ ou política em Portugal ou em Timor-Leste. Este perfil contribuía para que dirigentes e responsáveis sentissem os seus lugares facilmente ameaçados, devido às inseguranças e atitudes de vária ordem, designadamente a (im)preparação para os cargos e tarefas, assim como os contornos da sua colocação. Por isso, era possível assistir-se, por vezes, ao boicote clandestino de orientações e do trabalho de terceiros, tornando inviáveis, por dentro, as alterações consideradas necessárias para a eficácia do projeto.

Numa conjuntura de fragilidades por todos os lados, com acesso fácil à comunicação social e às estruturas dirigentes e de poder, foi possível assistir-se à

construção de cenários que visavam fragilizar a credibilidade de instituições portuguesas de ensino superior cujo trabalho no terreno era visível e reconhecido pelo METL¹²⁷, mas parecia não interessar aos responsáveis do próprio projeto, e a alguns responsáveis timorenses (INFCP), que viam, assim, que era possível fazer mais e melhor, no que ao funcionamento e aos resultados do projeto dizia respeito.

Apesar de ter existido durante anos, o PRLP/PCLP foi razoavelmente desconhecido em Portugal, mais precisamente pelos responsáveis e decisores políticos, mas também pela população, em geral, ainda que tenha sido considerado o maior projeto da cooperação portuguesa, com um investimento de muitos milhões de euros por parte do estado português. Não parece que os seus resultados tenham sido escrutinados pela tutela, mau grado o questionamento dos resultados por autoridades timorenses, como o METL do IV Governo Constitucional, referido anteriormente.

De seguida, daremos nota do projeto que, em 2012, sucedeu ao PRLP/PCLP, um projeto centrado na formação inicial e contínua dos professores, com responsabilidade partilhada entre o governo timorense e o governo português – Projeto de Formação Inicial e Contínua de Professores (PFICP).

4.2.2. Projeto de Formação Inicial e Contínua de Professores (PFICP): natureza, objetivos e resultados

O PFICP, projeto já anteriormente referido, funcionou entre 2012 – 2014 e constituiu o primeiro projeto explicitamente dirigido e situado na formação inicial e contínua de professores, cuja responsabilidade era repartida entre Timor-Leste e

¹²⁷ Referimo-nos, a título de exemplo, à avaliação realizada pelo Banco Mundial aos primeiros “Cursos Intensivos de Formação de Professores”, em 2008, além das interações frequentes com o próprio titular da pasta da Educação, Diretor do Currículo, entre outros. Reveladoras da atitude dos responsáveis portugueses pelo projeto poderão ser as dificuldades criadas para o acesso de terceiros ao relatório e a sua não divulgação junto da instituição portuguesa nele expressamente mencionada.

Portugal¹²⁸. O projeto teve início com 120 professores portugueses, repartidos pelas diferentes áreas curriculares do Ensino Básico e das Ciências da Educação, contava com um coordenador-geral timorense e dois coordenadores adjuntos para a área pedagógica (Ensino Básico e Ensino Secundário), indicados pelas universidades responsáveis pela supervisão científica e pedagógica do projeto¹²⁹.

Aquele foi um projeto planeado, apoiado e encorajado por responsáveis políticos que não estariam presentes na fase da sua concretização, quer da parte timorense, quer da portuguesa: com as eleições legislativas em 2012, entrou em funções o V Governo Constitucional e mudou o titular da pasta da Educação; no início de 2013, terminou a Comissão de Serviço do embaixador de Portugal, ainda que se tivesse mantido o adido para a cooperação, que, habitualmente, acompanhava o embaixador nas interações com a equipa de coordenação do PFICP.

O responsável máximo do projeto, o coordenador-geral timorense, nomeado pelo METL, havia sido destituído das funções de presidente do anterior instituto responsável pela formação contínua de professores, o Instituto Nacional de Formação Contínua de Professores (INFCP), já referido em momentos anteriores, em consequência da criação do INFORDEPE, em 2011, e cujos estatutos exigiam como qualificação académica mínima para a presidência o grau de Mestre (Art.º 11, nº 1, b). Na sequência das eleições legislativas já mencionadas, em meados de 2012, aquele coordenador assumiu também as funções de Diretor-Geral dos Serviços Corporativos do Ministério da Educação, chefiado por Bendito de Freitas, sendo o seu gabinete no ME o seu local de trabalho¹³⁰. Na qualidade de coordenador-geral do PFICP, aquele responsável timorense tinha como assessor principal o anterior

¹²⁸ Cf. Anexo 7- "Documento Projecto. Os custos assumidos por Portugal ascendiam a 10 milhões de euros (9.786.851.88), num total de, aproximadamente, 24 milhões (23.775.070.80), de acordo com o "Documento de Projeto" (p. 3).

¹²⁹ A Universidade do Minho foi responsável pela elaboração do currículo do ensino básico e a Universidade de Aveiro pelo do Ensino Secundário., como referimos já em momento anterior do presente trabalho.

¹³⁰ Até 2013, aquele responsável acumulou as funções de Diretor-Geral (ME), vice-presidente do INFORDEPE e coordenador-geral do PFICP.

coordenador português do PCLP¹³¹. Na prática, e no quotidiano, era aquele assessor que mediava as interações e "controlava" os desenvolvimentos do projeto, apesar de ser quase nula a sua presença física nas diferentes atividades e iniciativas do PFICP, ao contrário do coordenador-geral¹³².

Este projeto, repartido pelo ensino básico e pelo ensino secundário, pretendia também cruzar a elaboração dos currículos, a sua aplicação e a formação inicial e contínua professores. No "documento de projeto", é apresentada a estrutura do PFICP, dividido em cinco atividades, quatro delas com incidência no Ensino Básico; para cada atividade, é apresentado o resultado quantitativo esperado. De modo a elucidar e a concretizar a apresentação que acabamos de fazer, apresenta-se, de seguida, um quadro, elaborado a partir do "Documento de Projeto" do PFICP, mostrando os objetivos específicos do projeto, as atividades sob a sua responsabilidade e os resultados esperados, formulados para cada dessas atividades. Estas informações constantes do "Documento de Projeto" referido, dão a conhecer as balizas para a avaliação externa prevista, definindo limites e perspetivando a responsabilização dos responsáveis e intervenientes, em vários e distintos níveis, mas com metas comuns. Nas missões intermédias de acompanhamento realizadas pelo "Camões - Instituto da Cooperação e da Língua" e pelos responsáveis timorenses, a avaliação do processo de desenvolvimento do projeto levava em linha de conta as atividades e os resultados previstos, sobretudo pela parte portuguesa, sendo solicitados pontos de situação periódicos, com resultados obtidos e as expectativas a curto e médio prazo.

¹³¹ De acordo com o conhecimento geral disponível, aquele assessor terá colaborado na elaboração do projeto que viria a dar origem ao PFICP, ainda que na época estivesse ao serviço da Cooperação Portuguesa como Coordenador Geral do PCLP. Será, por certo, esta uma das hipóteses explicativas para que, nas funções de assessor principal do CG, sempre tivesse procurado tentar fazer do PFICP um projeto colado ao anterior, ativa mas não explicitamente, como se fosse mais um projeto destinado a não fazer a diferença.

¹³² O assessor do coordenador-geral constituía mais um elemento da equipa de coordenação, não ocorrendo qualquer reunião sem a sua presença nem tomada qualquer decisão sem a sua anuência.

Apresenta-se a seguir o quadro antes mencionado com a síntese das informações referidas.

Quadro 18 - Objetivos específicos, atividades e resultados esperados.

- Reforçar a formação ao nível da capacitação dos docentes timorenses dos vários graus de ensino em Língua Portuguesa, nas vertentes científica, pedagógica e didática; reforçar a formação de futuros professores timorenses (...); reforçar a formação dos formadores timorenses que compõem a bolsa nacional dos formadores do INFORDEPE; reforçar a formação dos docentes timorenses (...).		
Atividades	Resultados esperados	Assessoria
A1 Formação científica e pedagógica de professores no Curso de Formação Especializada de equivalência ao grau de Bacharelato para docentes do Ensino Básico.	R1- Obtenção, por 3900 docentes timorenses, do grau de bacharel.	Universidade do Minho
A2- Formação Inicial de Professores	R2- 450 estudantes da Formação Inicial de Professores obtiveram aproveitamento e transitaram de ano ou concluíram a sua formação	
A3- Formação da Bolsa Nacional de Formadores ¹³³	R3- 150 docentes/formadores timorenses atualizaram os seus conhecimentos nas várias áreas de formação (...).	
A4 – 3º ciclo (...) – implementação dos <i>curricula</i> (...) ¹³⁴ .	R4 – 2000 docentes timorenses do 3º ciclo (...)atualizaram os seus conhecimentos nas várias áreas de formação, reforçam as suas capacidades científicas e pedagógicas e colocam em prática a implementação dos programas curriculares (...).	

Fonte: Projeto de Formação Inicial e Contínua de Professores. Documento de Projecto. Anexo I do Protocolo (2011).

¹³³ A "Atividade 3" (A3) é aqui referida, apesar de não ter sido possível realizá-la, porque constava do "Documento-Projeto", mas tinha um elevado grau de dependência da iniciativa das autoridades timorenses, particularmente dos serviços do INFORDEPE, com assessorias portuguesas, desempenhadas por ex-professores cooperantes do PRLP/PCLP. A organização da bolsa de formadores não ocorreu durante a vigência do PFICP, entre 2012-2014, tendo sido impedida a concretização daquela atividade.

Mais à frente, retomaremos este assunto.

¹³⁴ A tabela apresentada, elaborada a partir do "Documento de Projeto do PFICP", contém a informação relativa ao Ensino Básico, cuja supervisão era da Universidade do Minho, no sentido, não só, de focar a informação no nível de ensino de que nos ocupamos, o Ensino Básico (EB), mas também porque aquelas constituíam o maior volume do projeto mencionado. Parte da "Atividade 4" e a "Atividade 5", acompanhadas pela Universidade de Aveiro, eram dirigidas ao Ensino Secundário (currículo e manuais) e ao Ensino Técnico-Vocacional.

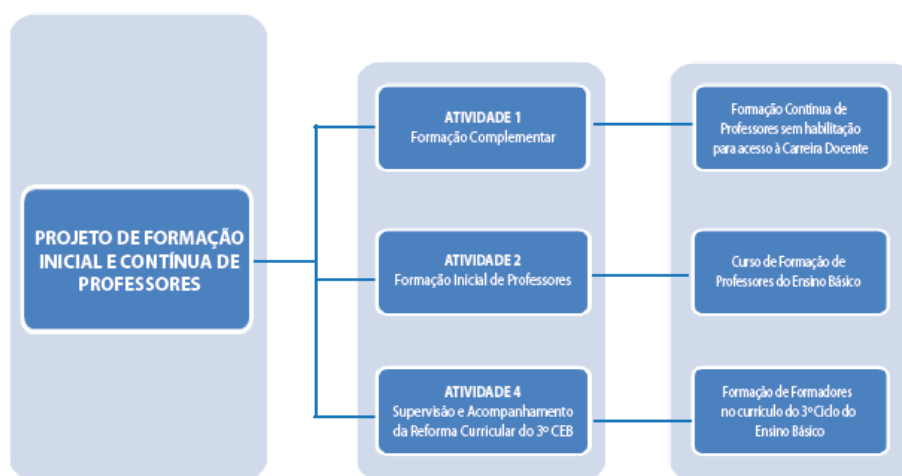
Situar-nos-emos, neste estudo, na parte do projeto que dizia respeito ao Ensino Básico, por ser este o nível de ensino de que nos ocupamos no presente trabalho, pelos motivos já expostos em capítulos anteriores, mais concretamente as atividades 1, 2 e 4. Como referimos em nota anterior, a “Bolsa de formadores” (A3) não se concretizou, o que impediu também a sua articulação com o Mestrado em Ensino, com especialidade nas diferentes áreas curriculares, em curso no INFORDEPE (2011 – 2014), para a formação do corpo docente daquele instituto recém-criado. Aqueles professores que compunham o corpo de formandos do mestrado constituiriam o embrião daquela bolsa de formadores nas diferentes áreas curriculares. O mestrado tinha sido concebido pela Universidade do Minho e era lecionado por professores daquela instituição, presencialmente e à distância. Nas circunstâncias de coincidência temporal entre o curso de Mestrado e a supervisão científica e pedagógica do PFICP (Ensino Básico), sob a responsabilidade da mesma instituição portuguesa, a universidade procurou sinergias entre os dois projetos, no sentido de constituir uma rede de apoio no terreno para os mestrandos, em articulação com professores das áreas curriculares em funções no PFICP.

Aquela possibilidade de trabalho em rede nem sequer pôde ter início, graças ao bloqueio de assessores portugueses, gerando um ambiente de tensão e de confronto entre alguns responsáveis timorenses e a universidade em presença. Este bloqueio terá constituído o início da obstaculização à concretização da organização da bolsa de formadores, concretizado de diversos modos e em situações também diversas, como as sucessivas dificuldades e impedimentos, relativamente à colaboração daqueles mestrandos, entretanto tornados Mestres,¹³⁵ mas sem tarefas atribuídas, em módulos de formação, em colaboração com os professores do PFICP.

¹³⁵ Por limites e limitações impostas pela natureza do presente estudo, não abordaremos a história, processo e desenlace do Mestrado e da obtenção do grau. No entanto, considerando a nossa participação no contexto e a distância que a passagem do tempo impõe, não poderemos deixar de

O PFICP, projeto que teve início com cerca de cem professores portugueses, repartidos pelas diferentes áreas curriculares do Ensino Básico e das Ciências da Educação, desenvolveu um conjunto de atividades, para diferentes públicos, em linha com o que estava definido no "Documento de Projecto", e que a figura abaixo procura sintetizar.

Figura 8- Atividades do Projeto de Formação Inicial e Contínua de Professores (PFICP).



Fonte: Relatório de Atividades do PFICP-Ensino Básico 2012-2014.

Passaremos, assim, e de seguida, à apresentação das atividades desenvolvidas, no âmbito da formação contínua – “Formação complementar”, da formação inicial – no INFORDEPE e na UNTL, da “Formação de formadores” – currículo do 3º CEB e da intervenção na comunidade, em geral.

questionar se todo o processo de vazio de tarefas e de funções para aqueles professores (os mais qualificados no momento, quer no domínio da língua, quer da sua área específica), os obstáculos à sua participação em atividades profissionais supervisionadas pela universidade responsável pelo projeto (EB), não terá constituído a estratégia deliberadamente definida para que lhes fosse retirado grau, impondo-lhes a frequência de mais um ano, mas agora na UNTL, para depois voltarem a realizar provas públicas.

4.2.2.1. Formação complementar intensiva

Esta atividade estava inicialmente designada por "Curso de Formação Especializada de equivalência ao grau de Bacharelato para docentes do Ensino Básico", tal como consta do "Documento de Projeto".

Para esta formação, foi elaborado um currículo específico e foram elaborados programas pela Universidade do Minho, responsável pela supervisão científica e pedagógica do projeto para o ensino básico. A sua designação foi alterada por imposição do ME do V Governo Constitucional, já com o projeto iniciado e com professores contratados. Aquela imposição obrigou a reformular o plano e os programas, procurando a coordenação da universidade portuguesa manter alguma coerência e não desvirtuar, na essência, o conteúdo do desenho inicial, assumindo aquela formação como imperativo social e político que a situação impunha, encarando-a como um momento de exposição a conhecimentos básicos, considerando as habilitações que (não) possuíam. O seu propósito essencial era a capacitação dos professores timorenses nas diversas áreas do conhecimento inscritas no currículo em vigor. O público-alvo era constituído por professores com vários anos de serviço, mas sem habilitação académica e profissional, considerada mínima para aceder ao regime definitivo de carreira docente, de acordo com as qualificações estabelecidas para a docência, tal como apresentamos em gráficos anteriores.

A situação relativa às habilitações dos professores constituiu, desde o início da reconstrução do país, um problema e uma urgência a resolver. No entanto, durante aproximadamente uma década, foram considerados frágeis os resultados obtidos, considerando-se o que era necessário e o que tinha sido conseguido, pelo ME, designadamente através do Instituto Nacional de Formação Contínua de Professores, em articulação com a cooperação portuguesa (PRLP/PCLP) e também

com a cooperação brasileira¹³⁶, cuja participação se circunscrevia às áreas das ciências e da matemática, e apenas em Díli. Essa situação, pelo número de professores envolvidos, pela demora na concretização da formação, o que os penalizava no acesso ao regime definitivo de carreira, acabaria por assumir-se como reivindicação sindical para os professores, alguns deles já muito perto da idade da reforma, e outros tendo já ultrapassado essa idade.

Com eleições legislativas em 2012, aquela reivindicação acabaria por assumir contornos políticos, constituindo uma exigência dos sindicatos durante a campanha eleitoral e acabando por configurar uma promessa eleitoral do então candidato Xanana Gusmão, primeiro-ministro cessante e candidato ao cargo para o próximo governo. Na sequência da sua vitória eleitoral, depois de assumir de novo as funções de primeiro-ministro, a promessa de formação instalou-se na ordem do dia, com a pressão dos Sindicatos junto do Ministério da Educação, visível, por exemplo, na movimentação dos dirigentes do INFORDEPE, em geral, muito empenhados na sua concretização. Foi, assim, atualizada com alguma celeridade a contabilização dos professores beneficiários, apesar de se notar, posteriormente, que nos responsáveis pela pasta da educação, no METL, a urgência andava a uma velocidade menor, encontrando com facilidade pretextos para questionar e atrasar o processo.

No “Documento de Projeto”, a atividade (1) destinava-se a um universo de três mil e novecentos professores timorenses e destinava-se a conferir habilitação académica equivalente ao grau de bacharel, aos professores em exercício. Esta exigência era decorrente da LBE, aprovada em 2008¹³⁷, e cuja garantia de formação

¹³⁶ Os professores brasileiros constituíam um pequeno grupo deslocavam-se para Timor-Leste, através da CAPES, por curtos períodos de tempo que não coincidiam exatamente com o ano letivo e civil, porque no mesmo ano os grupos mudavam, terminando a estadia de uns, que regressavam ao seu país, para cederem o lugar a outros. Não estavam integrados num projeto específico, focado no ensino básico, secundário e/ou superior, como acontecia na Cooperação Portuguesa, ficando os professores disponíveis para as tarefas que o ME entendesse. A maioria daqueles professores procurava encaixar-se na UNTL, disponibilizando-se para assumir serviço nas suas áreas.

¹³⁷ “Os educadores de infância e os professores do ensino básico adquirem a qualificação profissional através de cursos superiores, que conferem o grau de bacharel, organizados em

estava prevista no ECD (2010). Com o início do funcionamento do PFICP no terreno, as autoridades timorenses colocaram, então, como imperativo a necessidade de abranger os mais de sete mil docentes, de modo a cobrir as necessidades do sistema consideradas reais e a satisfazer as expectativas dos professores que se encontravam no regime transitório.

Aquele imperativo assumia uma espessura diferente porque o primeiro-ministro em funções, no seu segundo mandato, tinha determinado que a situação ficasse resolvida naquele momento. Tratava-se, pois, de uma questão de ordem política e social a resolver, quer para a estabilidade profissional do corpo docente, quer para o seu nível de vida, na medida em que o acesso à carreira representava um considerável acréscimo de vencimento para um número significativo de professores, alguns com idade superior a 65 e 70 anos, num contexto cujos salários são expressivamente baixos.

A formação prevista contemplava dez módulos, com um plano de estudos e programas elaborados pela Universidade responsável pela supervisão científica e pedagógica¹³⁸, baseado nas competências legalmente definidas. No entanto, e no quadro das sucessivas dificuldades criadas, a equipa ministerial que tinha acabado de assumir funções, alheia ao projeto (PFICP) aprovado pelo anterior ME, colocou objeções de índole diversa e impôs a reformulação do curso, incluindo a sua designação, a qual passou a "Formação Complementar Intensiva". No contexto das imposições colocadas, do número de horas, de formandos e de formadores disponíveis, das expectativas criadas, em particular, a atribuição de equivalências administrativas, da dimensão social e política que a formação assumia, e

estabelecimentos do ensino universitário ou equivalente" (LBE, Art.º 48. Pto 2, Cap. VI, Recursos Humanos da Educação).

¹³⁸ Na sequência do trabalho desenvolvido em Timor-Leste, designadamente, no âmbito da cooperação com a UNTL e do desenho e desenvolvimento da reforma curricular do ensino básico, o ME convidou a Universidade do Minho para assumir a supervisão científica e pedagógica do PFICP, no que ao ensino básico dizia respeito, ou seja, a responsabilidade pela elaboração de planos de estudo, programas de formação, programas e acompanhamento da aplicação.

considerando a muito escassa e frágil formação dos professores em exercício, entendeu-se reformular os conteúdos. Esta reformulação perspetivava a exposição dos formandos a conhecimentos básicos nas áreas curriculares, e em áreas transversais, como avaliação e educação para a cidadania, em Língua Portuguesa.

Os professores portugueses que asseguraram a formação eram profissionalizados nas diversas áreas curriculares, contando com 14 docentes de Ciências Físico-Naturais, 11 de Educação Artística, 10 de Educação Física, 6 de História e Geografia, 14 de Matemática, 25 de Língua Portuguesa e ainda 6 das Ciências Sociais, num total de 80. Para apoio à formação, e quase em simultâneo, um grupo de professores portugueses indicado pela coordenação pedagógica produziu materiais de apoio para cada área/módulo, por solicitação do “Gabinete de Formação Académica” do INFORDEPE.

A formação decorreu nos treze distritos e nos sessenta e cinco subdistritos, mas não nas mesmas áreas curriculares em todos os locais, garantindo-se a rotação dos professores de acordo com as áreas de formação, de modo que todos os locais ficassem cobertos e que todos os professores timorenses fossem abrangidos. A atividade abrangeu todo o país, incluindo as zonas "remotas"¹³⁹, o que já não acontecia há muitos anos, tendo acontecido apenas no início do processo da independência, em algumas localidades.¹⁴⁰

A primeira fase da formação teve início no último trimestre de 2012 e acabou em novembro de 2013, por imposição dos responsáveis, que alteraram unilateralmente o que estava previsto inicialmente (2014), o que obrigou os

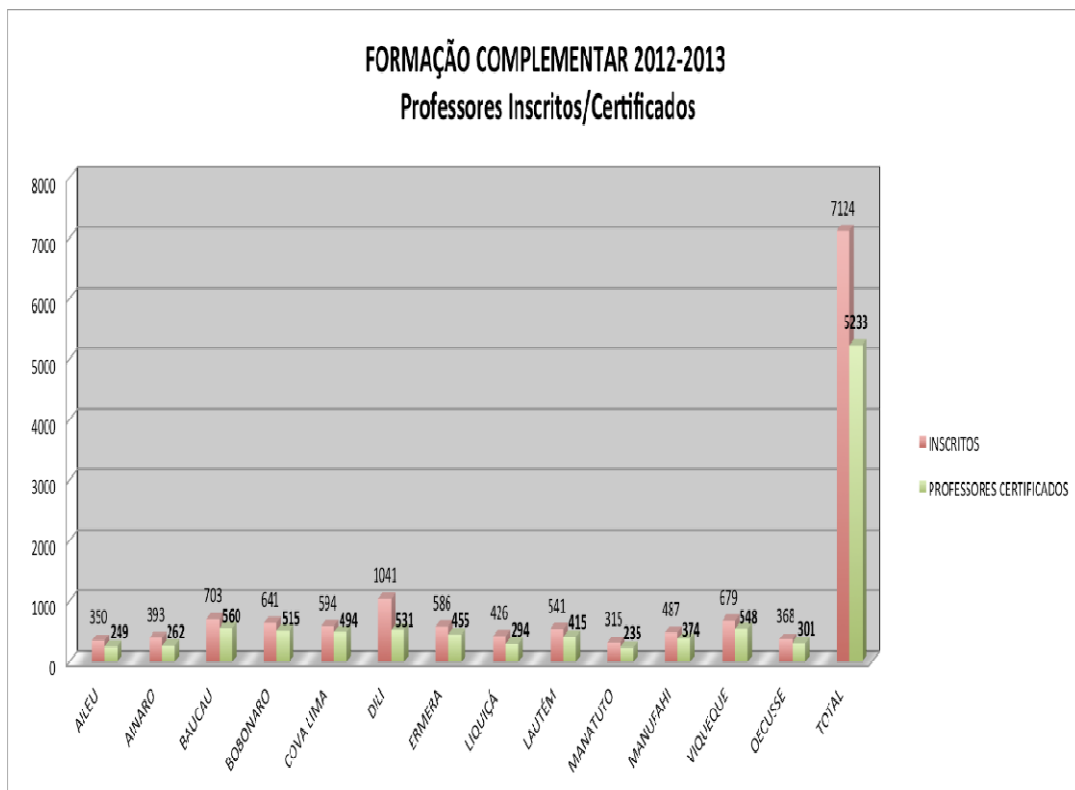
¹³⁹ São assim designadas as localidades mais afastadas, de muito difícil acesso, ficando isoladas e obrigando os professores a percorrerem grandes distâncias, por vezes, a pé para frequentarem formações, o que implica o abandono dos alunos por vários dias, tal é a distância a percorrer, em algumas situações.

¹⁴⁰ Esta terá sido uma das razões para o reflexo positivo da formação, não tendo obrigado as pessoas a deixarem o seu local de trabalho, nem as deixando de fora do processo. A intervenção de muitos professores e das direções regiões sublinhavam sempre esta particularidade como muito importante e do seu agrado.

docentes portugueses envolvidos a assumirem maior carga letiva, bem como alterações constantes na calendarização e na planificação das atividades, sem qualquer reforço de recursos humanos, apesar de o “Documento de Projeto” prever a contratação de professores (25) e disponibilização de recursos materiais e logísticos pela parte timorense, tal não se verificou.

Na primeira fase, estavam inscritos sete mil cento e vinte e quatro formandos, participando regularmente seis mil seiscentos e dezoito e concluíram a formação com aproveitamento cinco mil duzentos e trinta e três professores. O gráfico a seguir representa a distribuição do número de formandos com aproveitamento por distrito, na primeira fase, entre 2012 e 2013.

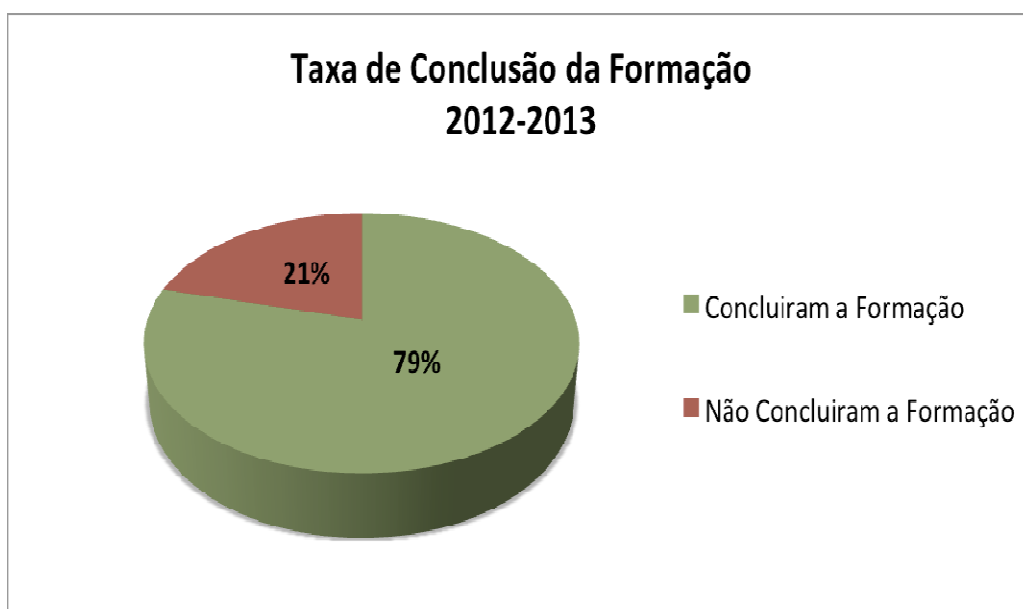
Gráfico 6 - Representação do número de professores inscritos por distrito, e com aproveitamento.



Fonte: Relatório Final de Atividades do PFICP, 2014.

Em todos os distritos, regista-se alguma diferença entre o número de inscritos e aqueles que obtiveram aproveitamento, sendo a maior diferença em Díli e a menor em Oecusse. Do total de seis mil seiscientos e dezoito (6618) formandos, cinco mil duzentos e trinta e três (5233) concluíram a formação com aproveitamento, o que equivale a uma taxa de aproveitamento de 79%, como revela o gráfico a seguir apresentado.

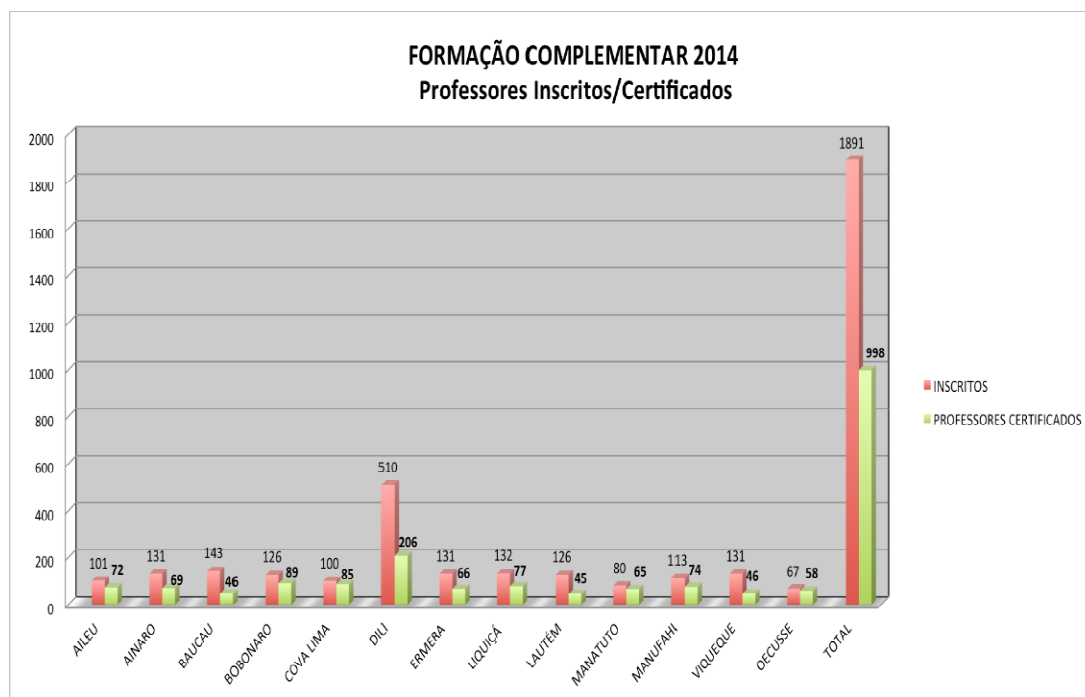
Gráfico 7 - Percentagem de professores com aproveitamento em 2012-2013.



Fonte: Relatório Final de Atividades do PFICP, 2014.

A segunda fase ocorreu entre fevereiro e outubro de 2014, destinando-se aos que não obtiveram aproveitamento ou àqueles que não tinham frequentado a primeira fase, num total de mil oitocentos e noventa professores. Destes, participaram regularmente mil quatrocentos e setenta (1470), tendo concluído com aproveitamento cerca de mil (1000), conforme gráfico seguinte:

Gráfico 8 - Representação do número de professores inscritos e com aproveitamento em 2014, em cada distrito e no país.

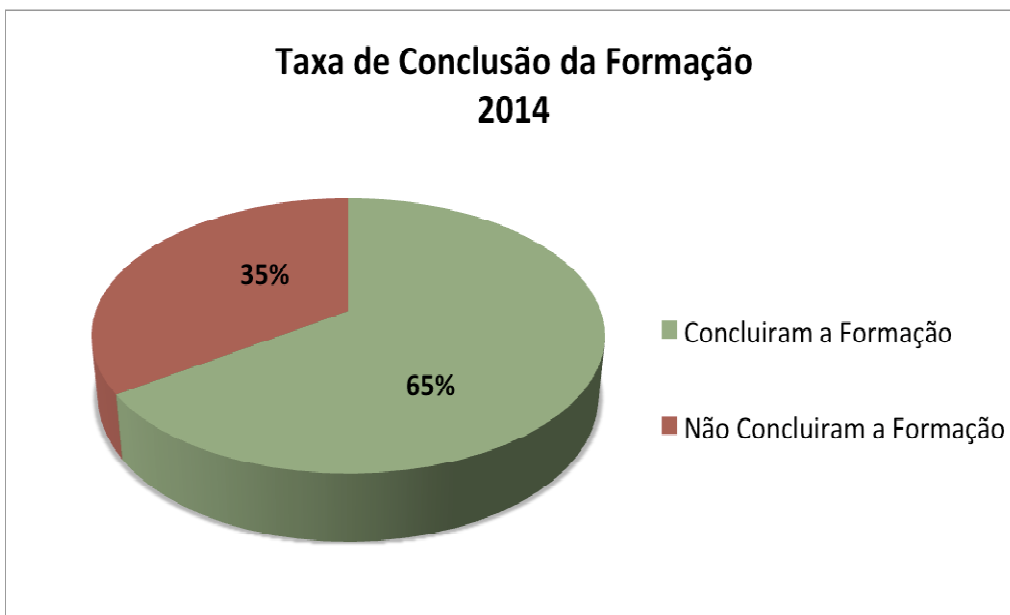


Fonte: Relatório Final de Atividades do PFICP, 2014.

Tal como na primeira fase, verifica-se diferença entre os inscritos e os que obtiveram aproveitamento, destacando-se, de novo, Díli, com o maior número de inscritos, mas com uma diferença relativa menor, quando consideramos os certificados com aproveitamento. Oecusse mantém-se como o distrito que regista a menor diferença, embora na segunda fase seja maior a diferença entre inscritos e aqueles que obtiveram aproveitamento em cada distrito. Esta situação poderá decorrer do facto de a maioria interessada na formação já a ter realizado na primeira fase, de alguns estarem a concluir formação e licenciaturas em instituições privadas e de alguns terem obtido, entretanto, algumas equivalências, mas não comunicadas em tempo.

A taxa de conclusão com aproveitamento foi inferior à da primeira fase, embora com se tenha aproximado dos dois terços, conforme o gráfico abaixo ilustra.

Gráfico 9 - Percentagem de professores com aproveitamento em 2012-2013.



Fonte: Relatório Final de Atividades do PFICP, 2014.

Em 2014, o número de professores portugueses foi reduzido pelo Camões-ICL, agravando a escassez de recursos humanos que já se arrastava. Na verdade, no ano anterior, apenas tinha sido possível responder à solicitação do elevado número de beneficiários timorenses, sobrecarregando significativamente a carga horária de alguns professores. Perante aquela redução de recursos, foi necessário redefinir orientações de funcionamento da formação, o que obrigou a uma gestão muito condicionada e difícil na colocação e permutas dos docentes nos diferentes distritos, particularmente aqueles que pertenciam a áreas deficitárias como, Matemática, História e Geografia e Educação Artística. Àquelas limitações acrescia o permanente condicionamento, motivado pela escassez de viaturas para atender às grandes distâncias que era necessário percorrer até aos locais de formação e para o

acompanhamento da formação, dimensão quase vedada pela dificuldades e constrangimentos colocados, sem qualquer esforço da parte timorense, em particular, do coordenador geral e do INFORDEPE, para criar condições e proporcionar meios de deslocação.

A taxa de sucesso/aproveitamento dos formandos, assim como a capacidade de resposta evidenciada, traduzida na superação dos resultados inicialmente previstos, tendo como referência os resultados esperados, tal como se pode observar no gráfico abaixo, constituem indicadores positivos na concretização da atividade.

Gráfico 10 - Objetivos e resultados da "Formação complementar intensiva".



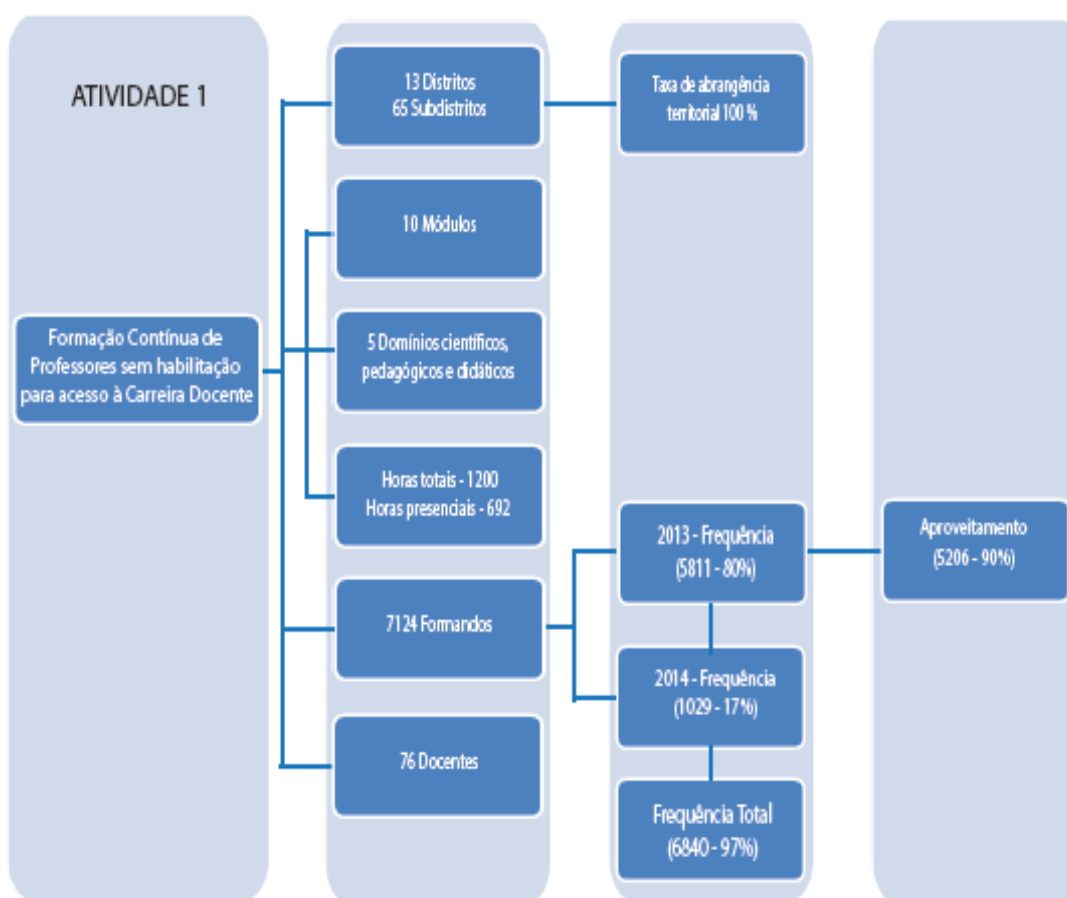
Fonte: Relatório Final de Atividades do PFICP, 2014.

Esta terá sido a atividade de maior envergadura do PFICP. Ela mobilizou como formadores um elevado número de professores portugueses, embora se tivesse revelado deficitário aquele número de professores, perante a quantidade de formandos timorenses em formação; foi uma atividade com dimensão nacional, cobrindo não só os treze distritos, como também todos os sessenta e cinco subdistritos, mesmo nos locais mais remotos; foi uma formação impregnada pela dimensão social que cumpriu; foi, ainda, uma atividade que exigiu uma complexa gestão no domínio da organização e do planeamento, com recursos humanos e

materiais sempre escassos, o que obrigava a uma constante elaboração e reformulação de horários dos professores que assumiam a formação.

Com a representação que a seguir se apresenta, procura-se fornecer uma síntese daquela atividade prevista no “Documento-Projeto”, do público beneficiário e dos resultados obtidos.

Figura 9- Dados relativos à “Atividade 1” do PFICP.



Fonte: Relatório Final de Atividades do PFICP/ EB 2012-2014.

De seguida, procederemos à apresentação do trabalho desenvolvido no âmbito da formação inicial de professores.

4.2.2.3. Formação inicial de professores do ensino básico

A formação inicial de professores concretizada no Curso de Professores do Ensino Básico decorria na UNTL e no INFORDEPE, dando continuidade, na UNTL, ao trabalho iniciado em 2009 pelo grupo de docentes que protagonizou a primeira experiência de formação multidisciplinar em língua portuguesa, sendo cada um deles profissionalizado nas áreas curriculares do Ensino Básico e com formação nas áreas das Ciências da Educação.

O INFORDEPE estava representado em três distritos, com a sede em Díli, um polo em Baucau e outro em Maliana, cobrindo três regiões de formação, com alunos dos diferentes distritos. Este instituto custeava a formação dos alunos, selecionados a partir de uma prova de língua portuguesa, e garantia-lhes alojamento em cada um dos polos, conforme a sua zona de origem. O Curso de Formação de Professores dos 1.º e 2.º ciclo do Ensino Básico, no INFORDEPE, foi criado com o objetivo de dar resposta à escassez de jovens professores de ensino básico profissionalizados, formados pela UNTL. Aquele curso era constituído por seis semestres, divididos por três anos, 2012-2014. O primeiro semestre decorreu em 2012, continuando o 2.º e 3.º semestre no ano de 2013; os restantes semestres tiveram lugar em 2014, com uma reconfiguração da carga horária e dos horários dos professores e dos alunos, no sentido de contornar as implicações causadas pelo atraso no início do projeto. Foi concluído todo o plano de estudos previsto, com as horas e unidades de crédito definidas pela tutela.

O plano de estudos, elaborado pela universidade responsável pela supervisão científica e pedagógica, contemplava as valências linguísticas, científicas, artísticas, pedagógicas e metodológicas inerentes à formação de professores, e à formação inicial de professores no contexto de Timor-Leste. O currículo e as orientações metodológicas foram iguais nos três polos, com articulação entre os docentes de todos os polos e a Coordenação Pedagógica, através de reuniões e contactos periódicos. Todos os professores envolvidos possuíam, no mínimo, licenciaturas de quatro anos, pré-Bolonha, com Prática Pedagógica Supervisionada, mas a maioria

possuía cursos de pós-graduação e de mestrado, com alguns docentes em processo de doutoramento. Durante o período da formação, foram dinamizadas pelos alunos do curso, em interação com as diferentes unidades curriculares, atividades extracurriculares envolvendo várias instituições¹⁴¹ locais, valorizando o que existia em cada contexto local e de formação, relacionando a formação com a vida quotidiana, assim como com o contexto, no sentido de contribuir para uma visão mais próxima e colaborativa entre a escola e a comunidade.

O curso que temos vindo a referir representou uma experiência pedagógica que consideramos de inegável valor, com um investimento de todos os professores na formação, científica e pedagogicamente informada dos jovens estudantes. Pela primeira vez, se conseguiu que um corpo docente estável acompanhasse os alunos ao longo de todo o processo, durante quase três anos, com um contacto semanal igual ou superior a 25h, expondo os alunos a aprendizagens das diferentes áreas em Língua Portuguesa, com exceção do Tétum, a cargo de professores timorenses, com os quais se revelou ineficaz a tentativa repetida de articulação. O desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas foi notória, o que concorreu para uma aprendizagem progressivamente mais consistente nas diferentes áreas e para uma desenvoltura e atitude de confiança em situações de comunicação diferenciadas.

O acompanhamento efetivo e sistemático pelos professores portugueses, a valorização de práticas de avaliação contínua, com carácter formativo, a criação de oficinas de apoio e a orientação para a articulação entre a teoria e a prática foram, a nosso ver, decisivas para os resultados alcançados, apesar de todos os obstáculos colocados pelos responsáveis, particularmente na parte final do curso, com a sua interrupção abrupta, por parte dos responsáveis timorenses, mas sem qualquer

¹⁴¹ Referimo-nos a instituições e serviços públicos, como o Arquivo e Museu da Resistência Timorense, a Fundação Oriente, Biblioteca pública Xanana Gusmão, Centro Cultural da embaixada de Portugal, em Díli, Quinta Pedagógica “A Terra” e piscina pública, em Baucau.

questionamento conhecido e visível dos responsáveis portugueses, exceção feita ao Adido para a Cooperação¹⁴².

A Prática Pedagógica ocorreu no último semestre do curso, com a colocação dos alunos em grupos de três ou quatro elementos em turmas de escolas públicas de Baucau, Díli e Maliana. Cada grupo era acompanhado por um professor orientador- o professor responsável pela turma- e um supervisor –um professor do curso. Esta experiência de formação integrada e em contexto constituiu também, em Timor-Leste, uma nova e bem conseguida experiência. O reconhecimento das escolas públicas, através das suas direções e dos professores orientadores, relativamente ao contributo dos estagiários para o trabalho em sala de aula, constitui um indicador da satisfação, acabando o estágio dos alunos por constituir também um momento particular de formação para os professores orientadores, quer do ponto de vista metodológico, quer do conhecimento científico.

Para os jovens candidatos a professores, aquele foi um momento de significativo crescimento pessoal e profissional, pelas experiências apoiadas que puderam concretizar para aprenderem a ser professores¹⁴³. De facto, e como estava previsto, cerca de trezentos novos professores ficaram preparados, com uma formação adequada, para lecionarem nas escolas do seu país, para poderem renovar práticas e fazerem os seus alunos acederem a conhecimentos, como é função da escola. Em outubro de 2014, inesperadamente, próximo da conclusão do

¹⁴² O desconhecimento do então adido para a cooperação não poderá ser lido como o desconhecimento de Portugal, mas, antes, como mais um exemplo das relações entre a Embaixada de Portugal em Díli e as estruturas da Cooperação Portuguesa (CP), sediadas em Lisboa. É do conhecimento geral que frequentemente as estruturas de Lisboa privilegiavam o contacto e as informações de funcionários portugueses, quer quando estes estavam ao serviço da CP, enquanto os projetos eram da responsabilidade de Portugal, quer quando passaram a estar ao serviço do governo timorense, no momento em que a responsabilidade passou a ser bipartida, entre Portugal e Timor-Leste,

¹⁴³ Assistir às suas intervenções em sala de aula, à sua responsabilização pela dinamização de atividades para os seus alunos e para a escola e à despedida que as escolas organizaram, como agradecimento e reconhecimento do seu trabalho, constituiu um momento para constatar os efeitos de uma formação sistemática e acompanhada. A visível evolução dos jovens futuros professores mostrava os benefícios da sua exposição quotidiana e sistemática à aprendizagem em português, o que se traduzia em desenvoltura e desempenhos muito satisfatórios. Foi também a confirmação de um caminho com potencialidades, mas que não é concretizado porque não existe vontade para tal.

ano letivo e da formação, conforme estava previsto, os alunos foram informados pelos responsáveis do INFORDEPE da impossibilidade de acabarem o curso. Foi-lhes imposta a obrigatoriedade de interromper a elaboração da dissertação, em processo já muito adiantado, informando-os do prolongamento do curso por mais um ano, na UNTL, transferindo o ME verba correspondente às propinas anuais do conjunto de alunos para a universidade.

Como argumento para aquela decisão, depois de muita contestação, foi apresentado o facto de o INFORDEPE não poder conferir cursos de formação inicial, apesar de para tal também ter sido criado, conforme consta no Dec. Lei nº 4/2011, de 26 de janeiro.¹⁴⁴ Esse diploma legal afirma aquele instituto como “um instituto académico, de formação e de investigação, que tem por missão promover a formação académica e profissional de pessoal docente e de profissionais do sistema educativo” (Art.º 4, Cap. I, Disposições Gerais), cabendo ao gabinete de formação académica “garantir a criação e implementação dos cursos de formação inicial de Bacharelato e de Licenciatura, na área de educação e ensino (...)” (Art.º 23, c), Secção II, Cap. III, Serviços Técnicos e Administrativos). O processo que conduziu à decisão mencionada foi gerido entre a reitoria da UNTL, a presidência do INFORDEPE e o coordenador geral do PFICP, com o apoio dos assessores portugueses em funções no INFORDEPE.

Na UNTL, a formação inicial de professores ocorria, desde 2009¹⁴⁵, no Curso de Professores do Ensino Básico (CPEB), com um plano de estudos elaborado pela Escola Superior de Educação. Na época, como já foi referido, era aquela instituição que tinha a seu cargo a supervisão científica e pedagógica do PCLP, no quadro da

¹⁴⁴ Diploma legal que “Aprova o Estatuto do Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação” (INFORDEPE).

¹⁴⁵ Por se considerar positivo aproveitar a experiência, o trabalho desenvolvido e a continuidade de caminhos traçados, manteve-se o grupo de professores e o currículo antes elaborado. Durante o processo de elaboração do currículo do 3º CEB, tinha existido também interação com aqueles professores, tendo eles colaborado com as equipas responsáveis pelos programas das diferentes disciplinas, o que justificava também a continuidade, por estarem já integrados e com saberes acumulados.

Cooperação Portuguesa. Os planos de estudo foram desenhados e discutidos em diferentes momentos, em colaboração com o então reitor da UNTL e com o responsável pelo departamento responsável pela formação de professores do ensino básico.

O currículo da UNTL e do INFORDEPE partilhavam referenciais e opções enquadradoras, designadamente, no que respeita à Prática Pedagógica, cuja experiência na UNTL em muito contribuiu para concretizar um modelo semelhante no INFORDEPE. O corpo docente da UNTL era quase todo constituído pelo grupo de recém-licenciados expressamente selecionado e formado para essas funções, como já atrás foi referido; esses professores, assumiram também funções docentes no curso do INFORDEPE. Em 2012, a par do CPEB diurno, teve início o CPEB em regime pós-laboral. Aquele curso destinava-se a professores do Ensino Básico, Educadores de Infância em exercício de funções e a funcionários públicos do Ministério da Educação que necessitavam de obter qualificação profissional.

Na UNTL, desde 2012, a quase totalidade das disciplinas era lecionada em regime de co-docência, procurando os docentes contribuir para a organização do departamento da formação de professores, com construção de materiais, organização da informação e dinamização de atividades, e ainda para a capacitação do corpo docente do departamento de ensino da educação física e desporto. No período de vigência do PFICP, entre 2012 e 2014, o trabalho na UNTL incidiu em cerca de trezentos estudantes, tendo concluído a licenciatura cerca de cento e trinta¹⁴⁶. Uma outra dimensão do trabalho daqueles professores, e também em co-docência com os professores timorenses da UNTL, situava-se no âmbito da Supervisão da Prática Pedagógica, com os professores titulares de turma das escolas básicas que recebiam os alunos estagiários. A organização e orientação do trabalho a desenvolver durante a permanência dos alunos nos centros de estágios

¹⁴⁶ No período anterior, entre 2009 e 2011, a ação abrangeu aproximadamente trezentos e vinte alunos, tendo concluído a licenciatura um pouco mais de cinquenta alunos.

procuravam contribuir para a formação, pelas situações analisadas, pelos materiais elaborados, pela resolução de problemas, criando ambientes de interações positivas e formativas. A Prática Pedagógica nas escolas, a observação de aulas, constituiu uma dimensão significativa e com resultados visíveis na crescente autonomia e desenvoltura dos jovens candidatos a professor, traduzindo-se a observação de aulas em recolha de dados para interrogar e procurar respostas, suscitadas pelas situações concretas do contexto especializado que é a sala de aula (Estrela, 1997, 2005; Machado, Alves & Gonçalves, 2011).

Em suma, a formação inicial desenvolvida deu continuidade, mas também ampliou e reforçou a formação desenvolvida pela UNTL desde 2009, quando foi integrado naquela instituição, para o "Curso de Professores do Ensino Básico" um grupo pluridisciplinar de recém-licenciados profissionalizados para o ensino básico, selecionados pela sua instituição de origem, em Portugal, para aquele fim específico. No sentido da sua preparação para as funções a desempenhar na UNTL, o grupo selecionado recebeu formação intensiva através de curso desenhado para o efeito e concretizado pelos docentes da instituição de ensino superior, que em Portugal acompanhariam o grupo nas áreas específicas e transversais, sobretudo pelo recurso a videoconferências. A supervisão entendida como prática de desenvolvimento profissional, amparando, enquadrando a ação do professor, ao mesmo tempo que promove e fortalece a sua autonomia (Vieira, 1993; Alarcão, 1996; Alarcão e Tavares, 2007), construída pelo conhecimento de conteúdo, pelo conhecimento pedagógico e pelo conhecimento metodológico (Shulman, 1987; Grossman, 1990), as dimensões que o professor coloca à prova na sala e que a partir da sala de aula (se) questiona e (se) desenvolve, investiga para dar resposta às questões que emergem daquele contexto especializado de intervenção (Estrela & Estrela, 1977; Estrela, 2015).

De seguida, procederemos à apresentação da atividade relativa à formação de formadores, no âmbito da aplicação e generalização do currículo do 3º CEB, aprovado em 2011, no quadro da reforma educativa levada a cabo durante a

vigência do IV Governo Constitucional, sob a responsabilidade do então Ministro da Educação, João Câncio.

4.2.2.4. Formação de formadores no currículo do 3º Ciclo do Ensino Básico

O PFICP incluía na sua "atividade 4" a formação para o currículo do 3º CEB, aprovado em 2011, através da formação de formadores timorenses. A formação de formadores no currículo do 3º CEB contou com dez docentes portugueses das diferentes áreas disciplinares do currículo do 3º CEB. Aquela formação apresentava como objetivos a atualização dos conhecimentos nas várias áreas de formação dos docentes timorenses do 3º ciclo, o reforço das suas capacidades científico-pedagógicas, e a utilização dos programas curriculares.

A bolsa de formadores timorenses era constituída por um total de cento e dezassete¹⁴⁷ professores, repartidos pelos treze distritos do país, selecionados pelo ME/INFORDEPE. Em cada distrito, estava prevista a constituição de um grupo pluridisciplinar de dez professores, sendo um por cada disciplina curricular para receber a formação que, posteriormente, seria desmultiplicada junto de outros professores da mesma disciplina. Cada uma das áreas/disciplinas tinha um professor português responsável pela formação dos formadores, quer no âmbito dos conteúdos programáticos específicos, quer do conhecimento didático, trabalhando em sessões individualizadas, deslocando-se ao local de trabalho dos professores, em pequenos grupos, juntando numa região formadores de alguns distritos, e em grande grupo, com os formadores de cada disciplina de todo o país.

¹⁴⁷ Estava prevista a seleção de um professor-formador em cada distrito para cada disciplina, num total de dez por distrito. No entanto, os serviços responsáveis não conseguiram concretizar aquela intenção, ocorrendo situações em que faltava cobertura para uma ou outra disciplina, por não terem sido indicados professores. Essas lacunas conduziram a um total de cento e dezassete formadores, em vez dos cento e trinta previstos.

A formação de formadores assentou num plano de ação que contemplava várias etapas de formação, com sessões conjuntas, em Díli, com sessões nas regiões e trabalho nos distritos dos formadores. Para essas sessões e momentos de formação, foram delineadas estratégias, discutidas metodologias, atividades e conteúdos, por forma a permitir a ação, a experimentação, em situação de formação, com diferentes suportes e recursos, designadamente vídeos, exposições, oficinas, visitas ao Memorial de Dare, ao Arquivo e Museu da Resistência, ao Arquivo Max Stahl. Da formação fazia parte a aprendizagem em situação, guiando os professores para o seu papel de formadores, com o apoio e a supervisão pedagógica dos professores portugueses, que com os seus formandos preparavam conteúdos, materiais e metodologias, numa perspetiva de formação partilhada, mas a caminhar progressivamente para a autonomia, até à responsabilização individual dos formadores timorenses pelas sessões de formação dos seus pares.

No âmbito da formação de formadores, e considerando a importância da existência de uma bolsa nacional de formadores, como embrião para a identidade e para a formação de profissionais especializados, com pensamento crítico, foram desenvolvidas atividades de caráter institucional mais amplo, constituindo as “Jornadas de Educação de Timor-Leste” (JETL) a mais emblemática daquele grupo de formação. As JETL tiveram lugar em Díli, na UNTL, em duas edições, com a duração aproximada de uma semana, em cada momento, e contando com a presença de quatro Professores especialistas da área da educação e das áreas curriculares, da Universidade do Minho, assim como alguns quadros timorenses de áreas específicas e figuras nacionais consideradas de relevo. Aos especialistas e convidados juntou-se o grupo de professores portugueses responsáveis pela formação dos formadores no currículo do 3º CEB, tendo sido dinamizadas conferências, debates, comunicações, visitas de estudo, exibição de filmes e /ou documentários, exposições, jogos matemáticos, visitas guiadas a museus virtuais e sessões de formação para cada área disciplinar e oficinas, no sentido de proporcionar aos formandos/formadores timorenses o contacto com situações de formação diversificadas e baseadas na experimentação.

As JETL, apesar de terem contado apenas com duas edições, conseguiram convocar a participação, em diferentes graus, dos dinamizadores e dos destinatários em Timor-Leste, concorrendo para a apropriação gradual de saberes e de saber-fazer, quer pela exposição, quer pela participação ativa dos seus destinatários nas situações de formação, na sua preparação e dinamização.

A tabela seguinte apresenta as atividades desenvolvidas, os locais e horas de formação asseguradas, no sentido de elucidar quanto à natureza da atividade designada por “formação de formadores”, para um fim específico, que era o currículo do 3º CEB, mas tendo em conta as especificidades do contexto local, as características e os objetivos daquela formação. Esta foi uma formação baseada naquele que é considerado o modelo em cascata, formando um núcleo mais reduzido, que posteriormente terá a seu cargo difundir a formação que recebeu junto do público-alvo, os restantes professores daquele nível de escolaridade, no caso em apreço.

Quadro 19 - Atividades desenvolvidas no âmbito da formação de formadores no currículo do 3º CEB (2012-2014).

Atividade	Local	Beneficiários	Duração
Formação Intensiva de Formadores	Díli	117 formadores	65h
Formação Intensiva nas Regiões	Díli, Bobonaro, Baucau, Manufahi e Oe-cusse	117 formadores	104h
Sessões de acompanhamento individual dos formadores nos distritos	Todos os distritos (13)	117 formadores	220h
Jornadas de Educação de Timor-Leste	Díli	150 participantes	140h
Supervisão e acompanhamento de Formação de professores do 3.º CEB pelos formadores timorenses	Todos os distritos (13)	117 formadores/ 3155 professores	256h
		3312	849h

Fonte: Relatório de Atividades do PFICP-Ensino Básico 2012-2014.

Como nota final, mas também como testemunho da abrangência da formação de formadores desenvolvida, apesar dos sucessivos obstáculos apresentados, surge o número de horas despendidas em formação, procurando ir ao encontro dos professores nos seus locais de trabalho e de residência, reduzindo ao mínimo as suas deslocações e ausências na escola, antes aproveitando para com eles trabalhar no apoio também à sua prática docente, sempre que a equipa de professores portugueses se deslocava para formação pelo território. Às horas de formação, corresponderam também horas de viagem e distâncias percorridas, na ordem dos 50.000km, aos quais corresponderam 1300h de viagem, considerando estes os números que fizeram a diferença (RA PFICP, 2014). Subentende-se aqui a diferença com o que teria acontecido em períodos anteriores, diferença essa que legitima perguntar sobre a sequência do trabalho desenvolvido, e as consequências das opções tomadas.

4.2.2.5. Outras atividades não previstas no Documento de Projeto

Nos diferentes locais de formação do país e na comunidade, em geral, os formandos e os professores, quer da formação inicial, quer da formação contínua, dinamizaram atividades diversificadas, no sentido de implicar os formandos e as comunidades, em geral. Eram atividades mais relacionadas com cada contexto de formação, a sua comunidade e especificidades, planeadas por cada centro de formação, em cada distrito – atividades extracurriculares- e atividades planeadas pela coordenação pedagógica com o objetivo de serem concretizadas nas diferentes áreas de intervenção do projeto- atividades transversais não curriculares. Além destas atividades, tiveram lugar mais duas atividades de formação asseguradas pelos docentes do projeto, mas que aconteceram por solicitação de terceiros: “Formação Contínua e de Aprofundamento” e “Formação de Professores de Educação Física”, das quais daremos conta a seguir.

A “Formação Contínua e de Aprofundamento”, aprovada pelo coordenador-geral e pelo INFORDEPE, constituiu uma formação não prevista no “Documento de Projeto” e teve lugar no 2º semestre de 2014, depois de concluído o plano de formação previsto em alguns dos distritos. Aquela formação foi planeada na sequência de solicitações sucessivas apresentadas por professores timorenses, quer aqueles que estavam em formação, quer aqueles que já se encontravam no “regime definitivo da carreira”, mas queriam adquirir e reforçar conhecimentos e competências. A par dos professores, também os diretores de escola e responsáveis distritais de educação, reforçaram aquele pedido, no sentido de dar continuidade à formação e permitir o acesso a outros grupos não incluídos na formação realizada.

A formação referida teve como principais objetivos, aprofundar o conhecimento nas várias áreas disciplinares, promover o ensino em língua portuguesa, relacionar a formação e a prática pedagógica, aplicar sequências didáticas supervisionadas, refletir sobre as atividades planificadas e concretizadas e criar dinâmicas de trabalho colaborativo. Para esta formação, assegurada pelos docentes de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Físico-Naturais do projeto, foi elaborado um plano de formação, com os objetivos, o público-alvo, áreas de formação e ciclos de ensino, número de formandos por turma, horas totais e semanais. No sentido de conferir um fio condutor ao trabalho a desenvolver, foram definidas orientações programáticas e metodológicas para cada uma das áreas, constituindo-se grupos de trabalho, com responsáveis intermédios. Assim, procurava-se facilitar a articulação entre as formações, os professores e a coordenação, realizando-se encontros periódicos para avaliar a situação e ajustar procedimentos, ainda que a formação tenha decorrido num curto espaço de tempo. A formação contemplou sessões semanais de formação teórico-práticas e de apoio pedagógico semanal nas escolas dos professores que participaram na anterior formação. Aquela metodologia de trabalho permitiu o apoio ao professor na preparação e concretização das suas práticas pedagógicas e reflexão sobre as mesmas.

Em todo o território, contabilizaram-se mil e vinte e quatro (1024) inscrições voluntárias nas diversas áreas, mas acabaram por participar apenas quinhentos e onze (511) professores, devido à nossa incapacidade de responder às solicitações, quer pelo défice de recursos humanos, quer pelo défice de empenhamento dos responsáveis timorenses para superar a permanente míngua de meios logísticos para a deslocação dos professores às diferentes escolas. Concluíram a formação 321 formandos.

Foi possível um acompanhamento personalizado dos formandos, no seu local de trabalho, com identificação das dificuldades individuais e atuação sobre as necessidades evidenciadas. Esta foi uma formação muito valorizada pelos formandos e pelos responsáveis regionais da Educação, solicitando insistentemente que se alargasse e reforçasse a formação no futuro. Foi particularmente realçada positivamente a formação específica nas áreas curriculares e muito especialmente a presença dos professores portugueses nas escolas, para um trabalho cooperativo de ajuda e de capacitação para atuar na sala de aula.

Passaremos agora à atividade solicitada ao PFICP, através do INFORDEPE, pela Secretaria de Estado da Juventude e Desporto – “Formação de Professores de Educação Física”. Aquela formação foi destinada a professores em funções nas escolas, com necessidade de ensinar Educação Física, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de novas práticas no ensino da Educação Física, nos doze anos de escolaridade, do ensino básico e secundário. Esta formação decorreu nas quatro zonas de formação do território, abarcando os diferentes distritos, em datas diferentes, e abrangeu 320 beneficiários.

Além das atividades referidas, decorreram ainda outras que designamos por atividades extracurriculares. Estas foram atividades desenvolvidas nos locais de formação, planeadas por cada centro, procurando colocar em diálogo os diferentes saberes e competências trabalhados na formação. Com a promoção daquelas atividades pretendeu-se, não só, expor os formandos a diferentes situações de aprendizagem, para lá da sala de aula, mas também capacitá-los progressivamente para a sua responsabilização e autonomia, transferindo competências e saberes, no

caminho da autonomia. Foram dinamizadas iniciativas de diferente natureza, como, feiras do livro, feiras e exposições das ciências, das artes, do desporto, projeção de filmes para a comunidade, visitas de estudo, exposições itinerantes, sessões de poesia, jogos e campeonatos matemáticos.

O público-alvo foi variado, abrangendo crianças de jardins de infância, alunos das escolas de 1.º e 2.º ciclo, docentes a frequentar a formação complementar, professores em geral e comunidade envolvente; as atividades foram desenvolvidas em locais e espaços variados, valorizando o que existia, explorando possibilidades, contrariando a resignação face à escassez de meios e de condições.¹⁴⁸

Também no âmbito das atividades extracurriculares, foi elaborado um plano anual de atividades, com o propósito de organizar o trabalho à volta de eixos comuns a todo o projeto. Com esse plano de atividades, pretendia-se garantir um trabalho estruturado e articulado entre as diferentes atividades e docentes e promover uma intervenção planeada e intencional na comunidade. O plano referido contemplou várias iniciativas, que se concretizaram ao nível nacional, nos diferentes distritos, com objetivos diversos, como promover e divulgar a Língua Portuguesa, fomentar o domínio e o interesse pela arte, pelo desporto e pela ciência, estimular a realização de atividades extracurriculares e interdisciplinares, como forma de desenvolver competências pessoais e sociais, das quais constituem exemplo atividades como “Plantar Poesia - Dia mundial da poesia”, “Abril, mês do livro e da leitura”, “Dia da língua portuguesa”, “Sextas de leitura”, “Dia mundial da atividade física”, “Dia mundial da criança”, entre outras. ¹⁴⁹

Em síntese, o PFICP apresenta-se como um projeto focado nas necessidades de formação, perspetivando-a não só como peça-chave do sistema educativo, mas

¹⁴⁸ Constituem exemplos desses locais o Arquivo Museu da Resistência Timorense, a Fundação Oriente, o Centro Arte Moris, Hotel Timor, Largo de Lecidere, Vila de Ataúro, jardins da cidade e Escolas cooperantes.

também como um todo articulado, em que as diferentes partes se conjugam para que se desenvolva uma ação com direção clara e objetivos assumidos para a obtenção de resultados que façam a diferença. Como já mencionamos antes, estavam definidos resultados esperados, que foram superados, o projeto previa também uma avaliação internacional, não concretizada, apresentava uma estrutura interna que antevia a cooperação, a responsabilidade partilhada, apoiado por Universidades com reconhecimento internacional, com valorização da participação da comunidade local, e destinatários do projeto.

Parece, deste modo, ter sido um projeto que constituiu uma aposta forte do METL do IV Governo Constitucional, que o concebeu, mas não o executou, podendo ter sofrido as consequências das suas circunstâncias, por ter acontecido no momento em que o ensino da língua portuguesa e a sua valorização conheceram o seu maior período de erosão, com o V Governo Constitucional, em 2012.

No relatório final do PFICP- Ensino Básico (2014), entregue no ME, via coordenador-geral, e no Camões-IC, via embaixada de Portugal em Díli, pode ler-se que O PFICP se revelou um projeto

"eficaz, com resultados, capaz de responder a necessidades do sistema educativo timorense; focado, porque permitiu a capacitação dos agentes do sistema educativo, com a formação inicial e contínua de professores e com a formação de formadores nacionais nas áreas curriculares; especializado, com professores profissionalizados nas diferentes áreas do saber; com a supervisão científica e pedagógica de uma Universidade, com longa experiência nacional e internacional na formação de professores; abrangente, com formação em todo o território, o que significa presença em 13 distritos e 65 subdistritos; com estudantes provenientes de todos os distritos, na formação inicial (INFORDEPE); com formação contínua dos professores no seu contexto local e profissional" (p. 24).

Na sequência dos dados apresentados, designadamente a abrangência das atividades levadas a cabo e os resultados obtidos, e que terão sido avaliados positivamente pela então presidente do Camões-Instituto da Cooperação e da

Língua, em julho de 2014, em Díli, no ME, durante a missão de avaliação do projeto, parece legítimo questionar a cessação do PFICP em outubro de 2014 pelos responsáveis timorenses e portugueses. A interrupção da formação inicial e o encerramento do projeto terá ocorrido não só sem qualquer informação aos agentes em ação no território timorense, como sem qualquer plano futuro de continuidade do trabalho desenvolvido na formação de professores, o que permite inferir os escassos efeitos de tal formação no futuro, parecendo, uma vez mais, desbaratar-se investimento humano e material, sem reflexão e avaliação participada, de modo a encontrar pontos fracos e a recolher aprendizagens para o trabalho futuro. Esta situação causará ainda mais perplexidade porque, de acordo com as informações mencionadas, no caso do projeto em apreço, Portugal teria, pela primeira vez, resultados para apresentar, em função dos resultados previstos e dos resultados alcançados, da abrangência nacional do projeto, tendo ultrapassado consideravelmente as expectativas traçadas e lançado novas intervenções, criando novas dinâmicas na formação e respondendo às solicitações, apesar dos obstáculos mencionados.

Poder-se-á, porventura, especular que a época de crise em Portugal, entre 2011 e 2015, coincidente com a vigência do PFICP, também seria um constrangimento e aceitar terminar um projeto que custou cerca de dez milhões poderia ser considerado razoável internamente. Surgem como exemplos que permitirão estabelecer esta relação de minimização de custos aquela que é considerada como a sucessiva pressão do Camões-IC para o corte de professores cooperantes portugueses no terreno, tendo o projeto iniciado com cerca de cem professores e terminado com um número próximo dos oitenta, apesar do número de atividades não ter diminuído. Se em situações anteriores ao projeto mencionado, se dá conta da manifestação da insatisfação dos governantes timorenses perante os fracos resultados obtidos, essa insatisfação no caso que temos vindo a referir, a existir, seria de sentido contrário, ou seja, os resultados publicamente considerados positivos poderiam estar a exceder aquilo que de facto era pretendido. Provavelmente, esperar-se-ia que, como tinha vindo a acontecer,

não existissem planos de ação, balanços e resultados por parte de quem tinha responsabilidades pela execução das atividades do projeto, concretamente a instituição portuguesa a quem cabia a supervisão científica e pedagógica, elegendo a procrastinação como estratégia para que se avance ficando no mesmo lugar, evitando, também, que se pudesse concluir que é possível planejar, intervir, contornar dificuldades e obter resultados, o que poderia colocar ainda mais em evidência as eventuais falhas anteriores.

Como vimos antes, a formação contínua e inicial de professores esteve a maior parte do tempo sob a responsabilidade da cooperação portuguesa, e com o foco na língua portuguesa, sobretudo na formação contínua. O PFICP, já com responsabilidade partilhada entre Portugal e Timor-Leste, começou por ser um projeto de elevado compromisso, com indicadores de resultados, com avaliação externa prevista, com envolvimento de parceiros qualificados, as universidades portuguesas, mas acabou por conhecer entraves sucessivos, ora de forma explícita, ora de modo mais subtil e velado. À medida que apresentava resultados, deixava ver que era possível fazer mais do que aquilo que até ali tinha sido feito e que a capacitação ganhava contornos cada vez mais nítidos. Paradoxalmente, cessou a sua vigência, acabando por ser, até ao momento, o projeto com menor duração, apesar de ter sido o único com resultados visíveis e reconhecidos, designadamente pelo Camões, Instituto da Cooperação e da Língua. Porém, contextos como o de Timor-Leste têm nas suas fragilidades incremento para agendas e interesses individuais, para instalação e perpetuação de lugares, seja das autoridades e responsáveis do país, seja de assessores e consultores internacionais, designadamente portugueses.

O cenário traçado é indissociável do tempo em que ocorre o desenvolvimento do projeto. O PFICP, apesar de poder ser considerado um instrumento que procurou uma intervenção consistente e planeada na formação de professores em português e para o ensino do português, foi aplicado num tempo em que o ME tudo fazia para que tal não acontecesse, tomando iniciativas *a contrario*, como a elaboração de novos currículos em tétum, quando estava no terreno formação para

currículos acabados de homologar, a sobreposição de formações decididas após calendarizações aprovadas, entre outras atitudes menos visíveis, mas não menos dissuasoras da presença do ensino consistente e planeado do português.

4.3. Currículo, ensino da língua portuguesa e formação dos professores

Ao longo dos pontos anteriores do presente capítulo, percorremos o contexto e o processo da reforma curricular do ensino básico, para, depois, afunilarmos o foco e nos situarmos na área da Língua Portuguesa, no ensino do português e nas suas circunstâncias. O processo de elaboração do currículo constitui uma informação considerada relevante porque carrega dados que, uma vez mais, se julga poderem ajudar a entrar na complexidade da realidade em estudo, revelando igualmente a relação imbricada entre currículos, programas, formação de professores e ensino. No contexto deste estudo, referimo-nos ao currículo do ensino básico, à formação dos professores timorenses e ao ensino da língua portuguesa.

O currículo do ensino básico construído resultou de um processo que vai da conceção ao produto final, passando pelas circunstâncias da sua elaboração, das quais fazem parte as fragilidades a vários níveis, desde a autoria até aos recursos humanos e materiais. Referimo-nos não apenas ao facto de os currículos terem sido elaborados por equipas portuguesas de instituições de formação acreditadas, mas estrangeiras, vindas do exterior para uma realidade que não dominam, mas também às dificuldades de acesso e de comunicação com as escolas, com os professores, com os grupos de trabalho, sempre variáveis na sua composição, fragilizando qualquer possibilidade de continuidade na formação dos professores timorenses, já, à partida, deficitária e precária. O facto de os currículos e programas serem elaborados de fora para dentro, ainda que com a proximidade e imersão possíveis no contexto local, comporta também, e desde logo, riscos na sua apropriação. Riscos esses que se relacionam com dimensões de diferente natureza,

tais como a possível dificuldade dos seus autores em situar-se por dentro de uma realidade que não dominam, em se distanciarem da sua origem geográfica, das suas experiências e da sua visão do mundo, mas também, a dificuldade em encontrar interlocutores para discutir e tomar opções informadas.

O currículo do ensino básico aprovado em 2011 está em português, a língua portuguesa tem uma presença significativa no currículo, tem programas e guias do professor, mas não parece que, num contexto com as características da realidade que temos vindo a apresentar, um currículo em língua portuguesa possa assegurar que essa é a língua utilizada e aprendida na escola, quando os próprios professores não a dominam. Ainda que não nos situemos na linha daqueles que cometem à escola todas as responsabilidades, dela fazendo depender os problemas e as soluções das comunidades e da sociedade, em geral, não poderemos deixar de convocar o papel da escola na educação linguística, em geral, no ensino e na aprendizagem das línguas da escola, designadamente, do português como língua oficial. Constata-se, assim, que, apesar de a escola constituir uma dimensão incontornável para a concretização do português como língua oficial, com o panorama traçado, ela não tem sido o lugar do conhecimento e uso da língua oficial, também língua da escola, porque nela estão os materiais curriculares e de ensino, como é o caso dos manuais escolares.

A escola não poderá deixar de ser o reflexo do que se passa na sociedade e tem ficado refém da questão política que a opção pelo português encerra, assumindo-se mais como arena do que como palco de reflexão e de conhecimento. Se a língua oficial é língua de uso, língua familiar e necessária no quotidiano dos falantes, como se poderá sentir essa necessidade e familiaridade se essa língua não é usada em contexto familiar, não circula de forma significativa no quotidiano e está, genericamente, ausente dos meios de comunicação¹⁵⁰, enquanto outras

¹⁵⁰ Desta ausência não se poderá ilibar Portugal, cuja intervenção se tem traduzido na diminuição da presença da língua portuguesa na imprensa escrita e na exibição de programas televisivos dirigidos,

predominam, como o inglês e a *bahasa* indonésia? E quando nos referimos ao déficit de uso e de conhecimento da língua portuguesa, assume preponderância a variável dos professores, os agentes do seu ensino. Como já antes referimos, a inscrição do português no currículo tem servido, sobretudo, de mote àqueles que contestam essa opção para língua oficial, nela concentrando a responsabilidade pelos insucessos na sua aprendizagem e na educação, em geral, desvalorizando as condições da realidade e o investimento educativo necessário para que qualquer aprendizagem, e também a da língua, aconteça. Assim, os decisores políticos, alternadamente, vão produzindo diplomas, ora para vincarem, ora para questionarem a opção pelo português, como língua oficial, mas não tomam medidas de efetivo desenvolvimento dos seus profissionais e da escola.

No entanto, ao colocar-se em permanente discussão o currículo e a necessidade de novos currículos, como solução para os problemas da educação, que não se confinam à dimensão da língua oficial, poderá constituir um risco sério de desenvolvimento, qualquer que seja a opção linguística. A contratação constante de especialistas estrangeiros, ainda que pontuada pela inclusão de nativos, conforme a orientação política em vigor, sem criar condições, sem conceder tempo e promover a avaliação dos resultados, num vaivém de experimentalismos episódicos, dificilmente poderá deixar de ser equacionado como potencial adiamento da edificação de um sistema educativo progressivamente mais sólido e independente, pela progressiva qualificação dos seus intervenientes. Sabe-se, contudo, que qualquer que seja a corrente pedagógica em que nos situemos, seja ela a que valoriza os objetivos, a que valoriza o aluno e as suas competências ou, ainda, a que valoriza o currículo, os professores constituem a força motriz do sistema educativo, da escola, como agente de desenvolvimento, de capacitação, de mudança, e Timor-Leste não será exceção. Qualquer que seja a natureza de um

por certo, aos emigrantes portugueses, mas não aos timorenses, como facilmente se constata pela programação da RTP(I) e do seu horário.

currículo, ele não funcionará sem professores que o compreendam, que nele se revejam e que tenham condições para o executar, em particular pela formação adequada que lhes for proporcionada.

Em consonância com o que temos vindo a apresentar, a formação dos professores assume-se como a dimensão vital de qualquer sociedade e como barómetro da qualidade do sistema educativo (Nóvoa, 1995, 2005, 2007). A qualificação dos professores implicará necessariamente definir processos e objetivos de formação, considerando a realidade em que aqueles se movem, as necessidades que dela emergem e as marcas da sua individualidade, mas sem perder de vista que a formação não se pode afastar da prática docente, da capacitação para pensar e desenvolver juízos críticos sobre o que se faz, o que se observa, o que se aprende, numa perspetiva de desenvolvimento de capacidades para compreender, analisar e refletir (Imbernón, 2010).

A formação de professores estará antes, durante e depois de qualquer reforma, de qualquer currículo, de qualquer língua oficial porque “(...) cada vez es más evidente su papel determinante en la calidad de la enseñanzay en la educación en general” (Sacristán, 1989, p. 350). Considera-se, assim, que só a qualificação através da formação poderá concorrer para uma preparação dos professores, no sentido de os capacitar para discutir opções, dialogar com documentos reguladores, utilizar e produzir materiais; em suma, criar condições para que os professores possam tomar parte ativa no desenvolvimento do sistema educativo do seu país. Porém, se se é verdade que em Timor-Leste, existe um currículo para o ensino básico, que existem programas de língua portuguesa para todos os anos de escolaridade, não será menos verdade que é escasso o número de professores timorenses com qualificações consideradas adequadas, o que dificilmente

poderemos deixar de considerar a maior e mais significativa fragilidade.¹⁵¹ daquele sistema educativo. E quando falamos de déficit de qualificação dos professores timorenses, não poderemos deixar de sublinhar, como temos vindo a fazer ao longo deste estudo, as particularidades de um corpo docente que, em número considerável, possuía como habilitações académicas o equivalente ao ensino básico, de quatro ou de seis anos, do período colonial português ou indonésio.

A natureza da formação dos professores no contexto em análise constitui uma variável da maior relevância para compreendermos as necessidades e as características, relativamente à construção do pensamento pedagógico e do conhecimento de conteúdo dos professores (Schulman, 1987, 1990; Pacheco, 1995; Pacheco & Flores, 1999; Dias, 2008). De acordo com Grossman (1990), o conhecimento do professor é constituído pelo conhecimento sobre o conteúdo, relativo ao objeto de estudo de que se ocupa a sua especialidade; o conhecimento pedagógico geral, relativo às teorias do currículo, de aprendizagem e de gestão da sala de aula; o conhecimento pedagógico sobre os conteúdos a ensinar, relativo ao currículo que vai ensinar e como o vai ensinar, às estratégias de ensino e de aprendizagem; o conhecimento do contexto, relativo ao contexto social da sua intervenção, à comunidade escolar e educativa em que desenvolve a sua ação pedagógica. No entanto, quando nos situamos em realidades cujos conhecimentos mencionados constituem dimensões ausentes e desconhecidas, porque nem sequer ocorreu a exposição dos sujeitos, dos professores,

¹⁵¹ Fragilidade essa que está em constante evidência e nas mais diversas situações, desde a educação básica à formação pós-graduada, passando pelo ensino superior, com um corpo docente que se vê forçado a aceitar decisões, por mais arbitrárias e inusitadas que possam ser consideradas. Referimo-nos, por exemplo, a decisões do ME, do V Governo, que, em 2014, decidiu retirar o grau de Mestre a professores que tinham realizado a sua formação pós-graduada, no INFORDEPE, sob a responsabilidade da Universidade do Minho, com formação presencial e à distância assumida por docentes daquela instituição portuguesa, e interrompeu, a cerca de um mês da sua conclusão, a “Licenciatura de professores do ensino básico”, no INFORDEPE, obrigando os alunos a frequentarem mais um ano na UNTL e aí concluírem a monografia que estavam já a terminar quando lhes foi comunicada a decisão.

a ambientes de formação acadêmica básica, não se poderá deixar de encarar essa ausência como prioridade.

A dimensão da fragilidade que o déficit de qualificação dos professores comporta para o sistema educativo surge, de algum modo e desde logo, espelhada nas opções tomadas na reforma curricular, e da qual resultaram os currículos e programas para o primeiro, segundo e terceiro ciclos do ensino básico. A necessidade de elaboração de “guias do professor” para cada área curricular, ao longo dos nove anos de escolaridade, traduz e deixa antever, não só a preocupação com a formação contínua dos professores, numa perspetiva do currículo como fator e garante de práticas pedagógicas sustentadas, alicerçadas em conhecimentos atualizados e significativos, mas também a consciência dos autores quanto às efetivas possibilidades de concretização dos textos curriculares pelos seus destinatários preferenciais, que são os professores, mediante as circunstâncias da realidade timorense, entre 2004 e 2011.

Constata-se, assim, que o estatuto atribuído ao português, apesar de espelhado nos diplomas legais, nos currículos e nos programas, instrumentos de regulação do uso do português, não se traduz no seu uso efetivo, a começar pela escola, cujo currículo não basta para fazer dominar uma língua, sobretudo quando ela é para muitos professores distante e quase desconhecida para alguns. Isto equivalerá a dizer que o papel da escola, a qualidade do trabalho que nela tem lugar e a preparação das gerações mais jovens poderão ficar seriamente comprometidos, neste jogo constante entre dito, o implícito e até o não dito. Afirma-se a opção pelo português, apontando como sinal dessa vontade política o currículo em português, mas, em simultâneo, ele é apontado como motivo para o insucesso, para que daí se possa inferir a necessidade de mudar a língua (oficial). De lado parece irem sendo colocadas as questões relativas à ausência de medidas para a aprendizagem e a consolidação da língua, apetrechando as escolas, combatendo o déficit de qualificação dos professores.

Em resumo, o currículo elaborado revela a preocupação em dar resposta a orientações fornecidas pelos decisores timorenses, mas assume também, e

necessariamente, a visão do mundo e as concepções dos seus autores, o entendimento da escola e da educação linguística como ferramenta imprescindível ao desenvolvimento e ao exercício da cidadania. O currículo desenhado procura traduzir também o equilíbrio possível entre a relevância atribuída à existência de um currículo formal e a consciência das fragilidades das condições do contexto para a sua concretização, sendo o seu processo de elaboração marcado e atravessado por uma atitude crítica, de pendor reflexivo, inscrita na prática reflexiva, como professores que “(...) juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho (...)” (Zeichner, 2008, p. 539). Operar sobre uma realidade, intervir num determinado contexto, implicar-se na realidade que se estuda, apesar das circunstâncias, ou por causa delas, é sempre fazer opções, posicionar-se e adotar perspectivas. Serão necessariamente opções recortadas de um conjunto mais vasto de outras igualmente possíveis, igualmente legítimas, mas nas quais o sujeito que faz escolhas não se revê, não considera adequadas às circunstâncias, ainda que com a consciência da subjetividade que atravessa as suas opções. Elas não serão inócuas, nem neutras, mas resultam também das circunstâncias e dos compromissos assumidos em cada momento, interpelando, inquietando, face ao que as escolhas podem, ou não, legitimar, perpetuar, alterar.

Consequentemente, assumir posições e compromissos é também uma forma de abrir espaço ao questionamento e ao confronto entre o que se pensa e aquilo que se faz, ou se pode fazer, na escola e pela escola, declarando-se o interesse de a considerar um bem, apesar de todos os males que a possam habitar, sabendo que abrir a escola não basta, que ela, só por si, não transforma, não democratiza (Nóvoa, 2005). Procura-se manter como guia a reflexão sobre o que faz na escola, o que dela se pretende, sem escamotear o seu papel de instância de poder e de legitimação dos saberes, dos bens culturais tidos como válidos, por maior que seja o incómodo que tal reflexão possa causar: “Mas quem disse que a consciência da nossa própria posição política tenha de nos deixar à vontade?” (Apple, 2006, p. 120).

As considerações e questões até aqui apresentadas não pretendem, de modo algum, desvalorizar, quer o processo de elaboração dos diferentes currículos, quer a importância do edifício curricular construído, os esforços desenvolvidos pelos responsáveis políticos, entre 2002 e 2012, para organizar e fazer funcionar o sistema educativo num cenário de nada, de subdesenvolvimento, onde cada peça construída assumia um valor inestimável na edificação de um novo país, a braços com a batalha do desenvolvimento humano. Escolhemos olhar a questão que nos propusemos estudar a partir da escola, pelo seu papel incontornável, pelos atores que nela se movem, com destaque para os professores e para a relevância da sua formação, mas também para a situar no mundo social, na realidade a que ela pertence, e da qual é reflexo.

É esse mundo, nessa realidade, que depois se interroga, através daquilo que no discurso de carácter oficial é dito sobre a língua e o seu ensino, a escola, o currículo e a formação de professores, recortando aquela realidade para procurar compreender como se materializa a opção política pela língua portuguesa, considerando o seu ensino, o papel da escola, o currículo e a formação de professores. Da análise do discurso dos textos selecionados nos ocuparemos no capítulo seguinte, em conformidade com as categorias e subcategorias apresentadas no capítulo 3, e com os procedimentos de análise enunciados, procurando ver para lá da superfície do texto, em articulação com o percurso que temos vindo a seguir.

CAPÍTULO 5

DITO, ENTREDITO, INTERDITO: O DISCURSO SOBRE A LÍNGUA PORTUGUESA E O SEU ENSINO EM
TIMOR-LESTE

5.1. Uma estratégia de leitura dos discursos sobre a língua portuguesa e o seu ensino em Timor-Leste

O olhar que aqui nos propomos apresentar está ancorado nos textos e nos discursos selecionados e analisados, e de acordo com as categorias e subcategorias apresentadas anteriormente, no capítulo terceiro. Aquelas categorias abrangem a Língua Portuguesa e o seu ensino, o seu estatuto e funções, a escola e a formação de professores, como lugares para observar, com a lente de investigador participante, o que se (des)diz e o que se (des)faz. Dessas balizas partimos para a organização da leitura que, a seguir, apresentaremos, constituído por três momentos, tendo cada um deles o ensino da Língua Portuguesa como tópico agregador, mas em interação com os fatores determinantes para o seu ensino, para a sua materialização como língua oficial do país.

São, então, estes os tópicos organizadores do nosso discurso:

- i) a Língua Portuguesa e o seu ensino em Timor-Leste;
- ii) a escola, o currículo, o ensino básico e o ensino da Língua Portuguesa;
- iii) a formação de professores e o ensino da Língua Portuguesa.

A língua portuguesa, com o estatuto de língua (co)oficial do país e as implicações que daí advêm, assume, assim, neste momento do trabalho, a natureza de porta de acesso à política de língua do país, marcado pela sua diversidade linguística, que se ergue como bandeira, mas também pelas circunstâncias de um contexto pós-conflito, antecedido por uma situação de atraso e de isolamento, em relação ao resto do mundo. Passada a fase considerada de emergência, definida a língua portuguesa como oficial, aprovada a Constituição da República Democrática de Timor-Leste (CRDTL), que estabelece as línguas oficiais, e proclamada a restauração da independência, em 20 de Maio de 2002, Timor-Leste mantém na ordem do dia, e de forma recorrente, o questionamento da opção pelo português

como língua oficial, a par de um expressivo défice na qualificação dos recursos humanos qualificados, com particular reflexo e assinaláveis consequências no sistema educativo, nas condições para o seu funcionamento, em particular no que se refere ao Ensino Básico e à formação de professores.

E é neste contexto social e político que à volta da língua, da língua portuguesa, se tem desenhado, em Timor-Leste, um quadro de tensões permanentes, sobressaindo a língua portuguesa como “a questão”. É a língua [portuguesa] que está sempre em questão, é à questão da língua que são atribuídas as falhas e fragilidades que persistem na educação, em particular no insucesso escolar. O questionamento referido tem sido atravessado por posições que sustentam a ameaça que o português constitui para o tétum e para as outras línguas autóctones, colocando-se a ênfase nas "línguas maternas". Esta não será uma discussão exclusiva de Timor-Leste, que adotou como oficial a língua do ex-colonizador, tal como outras ex-colónias em África, nas quais também ocorrem discussões e estudos sobre o assunto.

Existe, no entanto, uma diferença que coloca a discussão em patamares bem distintos, apesar de poder ser contemporânea nos diferentes novos estados, e que é justamente o tempo em que ela ocorre. De facto, quando atualmente se discute, em alguns países africanos da CPLP, o papel do português e os efeitos da sua adoção nas línguas autóctones, estamos perante uma discussão que ocorre, em geral, cerca de mais de trinta anos depois de escolarização e de implantação da língua ex-colonial adotada, baseada em estudos locais de natureza sociolinguística e relacionados com as diferentes línguas ex-coloniais do continente. Discussões essas que se prendem, em larga medida, com a autenticidade, a identidade e a ocidentalização que essas línguas promovem, pela sua "coexistência assimétrica" (Firmino, 2006), embora alguns estudos chamem a atenção para a complexidade que a diversidade linguística comporta, lembrando que as línguas nativas não encerram, só por si, a solução dos problemas.

Coloca-se, assim, como necessário o estudo das efetivas práticas linguísticas, assim como a implantação de todas as línguas naqueles contextos pós-coloniais,

lembrando que "(...) apesar dos persistentes apelos para a reversão do papel e estatuto das línguas africanas face às línguas ex-coloniais, essas mudanças não se realizaram" (Firmino, 2006, p. 15). O mesmo autor esclarece, ainda, que as línguas ex-coloniais, como o português em Moçambique, "(...) não só avançaram como línguas de prestígio nos domínios institucionais como também progrediram para domínios não institucionais (...)" (p. 14)¹⁵², remetendo, assim, para necessidade de situar e compreender a questão no quadro do mercado linguístico (Bourdieu, 1982) e das suas dinâmicas, no sentido de se encontrarem propostas adequadas à realidade, e que dela nasçam. É a língua como produto económico que se coloca, o seu valor no mercado, como representação do seu poder e da sua força no quadro das relações políticas e económicas, funcionando esse mercado das línguas¹⁵³ (Calvet, 2002) como lugar de disputa pelo poder entre aquelas que possuem as mercadorias.

Sentimos, assim, a necessidade de situar a questão da língua e de convocar estes exemplos, por um lado, para constatar a natural influência que poderão registar no universo de referência de alguns responsáveis timorenses e, por outro, para dar conta da distância de realização a que Timor-Leste se encontra,

¹⁵² Cf. Firmino, G. (2006). "A "questão linguística" na África pós-colonial. O caso do português e das línguas autóctones em Moçambique". Maputo: Texto Editores. Neste estudo, e a propósito da coexistência e problematização, por alguns teóricos, das línguas autóctones e ex-coloniais, o autor refere outros autores que sustentam a implantação e o alargamento das línguas ex-coloniais a outras atividades, "(...) quando não para a totalidade das actividades quotidianas, como mostram os proponentes da multirenacionalização do Português (Ferreira 1988), subversão do Francês (Manessy (1989) ou implantação dos chamados novos Ingleses (Bamgbose 1982; Bkamba 1982; Zuengler 1989)" (p. 14).

¹⁵³ Cf. Calvet, J.L. (2002). *Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation*. Paris: Editions Plon. "Marché aux langues" é a expressão utilizada por Jean-Louis Calvet, para abordar as desigualdades também linguísticas, as quais, tal como as outras, resultam do poder, da valorização que lhes é atribuída, seja ela económica, política ou de outra natureza. É esse poder que faz a sua "cotação" variar, promovendo-as ou despromovendo-as, por aquilo que economicamente representam, e que a metáfora "marché aux langues" procura traduzir.

relativamente a estas situações e contextos que com ele comungam a natureza de novos estados pós-coloniais e a adoção do português como língua oficial, quer em relação à situação de partida, quer às circunstâncias do seu processo de independência, em várias e distintas dimensões, quer, ainda, para recentrar a questão linguística em Timor-Leste. É no patamar de objeto político, económico e cultural que, como qualquer outra, tem de ser observada e entendida a língua, as línguas, em Timor-Leste, as opções políticas tomadas e as suas consequências. Naquele mercado, também as línguas disputam poder, que se joga e se define em diferentes dimensões, designadamente o poder da sua internacionalização (Oliveira, 2013), sem que isso tenha de significar salvar umas e condenar outras, porque "as línguas são importantes!" (UNESCO, 2008), mas revele, antes, a necessidade de discussões objetivas e de opções informadas. Todavia, a importância e preservação das línguas não passarão de desígnios se as políticas linguísticas não se afirmarem com objetivos claros e através de agentes qualificados para a sua execução, ou seja, sem uma educação, uma escola qualificada, com voz, porque domina a língua, e não por ela é dominada, refém de opções e de poderes que a ultrapassam, mas a condicionam e fragilizam.

Voltamos à distância e à diferença entre Timor-Leste e outros contextos ex-coloniais de língua oficial portuguesa, sobressaindo a invasão indonésia como núcleo maior dessa diferença. Durante os primeiros vinte e cinco a trinta anos de investimento na escolarização em português, apesar dos sobressaltos e clima de guerrilha interna, dos outros novos estados de África, excluindo a Guiné, Timor-Leste foi tomado e viveu o genocídio imposto pela Indonésia, ao qual correspondeu também a proibição da língua que viria a ser escolhida como oficial, o português, língua que acabou por ficar confinada à "Resistência" e aos seus líderes, lutou e conquistou, com o apoio da comunidade internacional, o direito à sua autodeterminação, optou pela independência, em 1999, sofreu a guerra de destruição e morte das milícias indonésias, recebeu a ajuda das agências internacionais e começou a construção do seu caminho para a independência sob domínio das Nações Unidas. Portanto, a somar à natureza peculiar de colónia que

lhe foi atribuída, pelo atraso e abandono, ao genocídio e destruição que enfrentou, Timor-Leste, na construção da independência, fez uma opção quase idêntica, no que à língua diz respeito, mas em condições diametralmente opostas, e com atores completamente distintos.

Dito de outro modo, Timor-Leste não pôde contar com i) a estrutura do aparelho de Estado do colonialismo português, no qual se encontraria a elite; ii) parte da população escolarizada em português; iii) falantes de português em número significativo; iv) um aparelho de estatal sequer instituído; v) forças políticas nacionais fortes, organizadas e preparadas para assumir o poder.

E estas condições, ou a ausência delas, neste caso, acabariam por condicionar todo o processo. Se existisse um aparelho de Estado do colonialismo português, aquele, como aconteceu em situações similares, tenderia a associar-se ao novo Estado, influenciando a sociedade, pelo seu poder, e ao qual estaria também associada a língua em uso, o português, neste caso, como marca de prestígio e de poder, daqueles que passariam a governar o país. Por outro lado, se existisse um número significativo de falantes de português, seria mais alargado o conhecimento da língua; contudo, além do atraso da colônia asiática, relativamente às africanas, a população mais velha de Timor tinha desaparecido ou morrido às mãos dos indonésios; os mais novos nem sequer conheciam o idioma português porque tinham sido escolarizados em língua indonésia, na sequência da invasão em 7 de Dezembro de 1975. Se existissem forças políticas nacionais organizadas e com implantação desde a descolonização, o poder poderia ter transitado para essas forças e movimentos de libertação, mas as condições de guerrilha vividas, a dispersão e morte de líderes emblemáticos da causa timorense conduziu a um cenário de mingua em todas as dimensões, agravado pelo conflito pós - referendo, em 30 de Agosto de 1999.

Da significativa diferença entre Timor-Leste e as ex-colônias africanas deu conta o escritor Luís Cardoso, em 2000, num seminário, já antes mencionado, sobre Timor-Leste e a construção da independência:

(...) a realidade timorense é completamente diferente da verificada nas antigas colónias de Portugal, hoje estados independentes de África, onde durante o processo de descolonização não houve interposição de um outro país. Tendo Portugal, a potência colonial, transmitido o poder directamente aos Movimentos de Libertação que imediatamente assumiram as suas heranças, sem constrangimentos ou pruridos anti-coloniais, adoptando a língua portuguesa como oficial (Noronha, 2000, 179).¹⁵⁴

O contraste apresentado parece-nos relevante para compreender, por um lado, os esforços registados por Timor-Leste durante cerca de uma década e meia de independência, considerando o devastador ponto de partida, e, por outro, a fragilidade acrescida, traduzida em permanentes recuos e ligeiros avanço, que representam as ressonâncias e réplicas de outros contextos, aparentemente similares, mas tão diferentes, e mais avançados, no que à educação e ao conhecimento respeita. O juízo de valor expresso relaciona-se com a escolarização, mola impulsadora do conhecimento e, por consequência, do desenvolvimento, e não com o domínio do português, *stricto sensu*. Importa-nos realçar o valor e a importância da escola e do investimento no ensino, que, nos casos em apreço, é em português, em função da escolha de cada país, mas o mesmo seria válido se a escolha fosse uma outra língua, sabendo-se que a escola desempenha uma função inestimável e de legitimação no que à língua oficial diz respeito, valorizando, e desvalorizando, modos e modalidades de dizer (Bourdieu, 1982), embora se possa questionar se esse poder caberá exclusivamente à escola, na medida em que outros fatores da vida em sociedade não poderão ser descurados, como a imprensa, o audiovisual, os atos religiosos, entre outros.

Neste capítulo, procurar-se-á, assim, identificar posições, inferir motivações e propor linhas de interpretação, atravessadas pelo questionamento, pela

¹⁵⁴ "Noronha" surge como último nome do autor, na referência que figura na publicação de onde foi retirado o excerto apresentado, surgindo como Luís Cardoso de Noronha. É Luís Cardoso, escritor timorense, a viver em Portugal, há vários anos.

interrogação, que se elegem como estratégia para revelar, para desenvolver a reflexão crítica, operando sobre recortes de discursos que circulam na esfera pública, de natureza oficial, selecionando partes e segmentos, que se constituem como fragmentos considerados exemplares. Exemplares, no sentido de segmentos significativos, por constituírem uma referência, no contexto em que se insere o estudo, por exprimirem posições que se pretende destacar para a análise, seja pela sua importância intrínseca, pelo estatuto dos sujeitos, ou, ainda, por aquilo que revelam, que deixam perceber ou que, até, ocultam.

Em consonância com o que temos vindo a referir, passaremos, de seguida, à apresentação e desenvolvimento de cada um dos momentos organizadores, a começar pela "Língua Portuguesa e o seu ensino em Timor-Leste".

5.1.1. A língua portuguesa, a sua posição e o seu ensino em Timor-Leste

O ensino da língua portuguesa em Timor-Leste decorre de uma opção do Estado timorense que lhe atribuiu o estatuto de língua oficial e de língua de instrução e de ensino, na CRDTL (2002) e na LBE (2008), tendo sido esta última aprovada por unanimidade no Parlamento Nacional, traduzindo o que foi lido como sinal de que "(...) a classe política nacional acordou nas orientações estratégicas das políticas educativas futuras" (Freitas, 2012, p. 15), na linha do que referimos já em momento anterior do trabalho.

Decorre das decisões e orientações assumidas, a elaboração dos currículos para todos os níveis de ensino, a começar pelo ensino básico, entre 2004 e 2010, assim como o desenvolvimento de projetos direcionados para o ensino e disseminação do português (PRLP/PCLP), entre 2000 e 2011, e para a formação inicial e contínua de professores (PFICP), entre 2012 e 2014, no quadro da cooperação entre Timor-Leste e Portugal. Na linha adotada ao longo da estrutura do trabalho, partiremos também do contexto, o cenário em que a realidade

estudada se tece, do seu panorama linguístico, das suas marcas e sinais, para chegarmos ao estatuto da língua portuguesa, percorrendo os discursos triados para os interpretarmos.

Situamo-nos, então, nas marcas de diversidade, embora não exclusivas, intrínsecas à afirmação da paisagem linguística de Timor-Leste. Essas marcas estão, desde logo, visíveis na Constituição da República Democrática de Timor Leste (CRDTL), quando esta assume no seu texto a inscrição de diferentes línguas, nacionais e não nacionais em presença no território. A essas línguas são conferidos papéis diferenciados, com modificadores que as situam no panorama linguístico e revelam o seu estatuto, ao consagrá-las como "línguas oficiais", "línguas nacionais" e "línguas de trabalho". A referência às "línguas de trabalho" surge na CRDTL (Art.º 159), no capítulo destinado às "Disposições finais e transitórias", mencionando que "a língua indonésia e a inglesa são línguas de trabalho em uso na administração pública a par das línguas oficiais, enquanto tal se mostrar necessário".

Ao figurarem inscritas na Constituição, aquelas línguas surgem como línguas também valorizadas, apesar de não serem línguas oficiais e de serem colocadas no capítulo final, cujo título inclui também o modificador qualificativo "transitórias", elas são consideradas relevantes pelo Estado e, por isso, mencionadas na lei fundamental do país. E se a unidade "transitórias" poderá sugerir interpretações que vão no sentido de interpretar a inscrição daquelas línguas como situação temporária, a sua leitura inserida no par que ela constitui - "finais e transitórias" - permite detetar um paradigma de afirmação de uma orientação e do seu contrário, em simultâneo, se não ficarmos pela leitura literal da unidade "finais". Elas não serão finais apenas porque surgem no fim, essas "disposições", no sentido em que arrumam e organizam determinadas dimensões, estabelecem também posições e opções que poderão conter um valor mais definitivo, contido em "finais".

Com efeito, ao admitir o uso na administração pública, a língua indonésia e o inglês, como "línguas de trabalho em uso na administração pública a par das línguas oficiais", dá voz e acentua as características do contexto linguístico de Timor-Leste, com marcas inscritas do seu mais recente invasor, do seu mais antigo colonizador e

das agências da cooperação internacional. Esta opção é reveladora da estratégia de equilíbrio interno e externo, para acautelar necessidades e interesses legítimos do país. Na verdade, aquelas duas línguas, no momento da discussão sobre a língua oficial a escolher, correspondiam à pretensão de alguns setores da sociedade que as preferiam como uma das línguas oficiais, procurando, assim, pela sua inscrição na Constituição, fornecer um sinal de inclusão e de abertura, quer para o interior, quer para o exterior. Por um lado, e na linha antes enunciada, ressalta a necessidade de incluir a geração mais jovem, que cresceu durante a ocupação indonésia, e não conheceu outra língua que não a indonésia, a par da vontade de não hostilização dos eventuais opositores internos, designadamente os pró-integracionistas e outros, com formação realizada na Indonésia ou na Austrália, e que, eventualmente, quisessem regressar, conquistada que foi a independência; por outro, sobressai, como esteio do novo país a valorização dos princípios da liberdade e da democracia.

Assim, internamente, e para a construção da independência e da democracia, tornava-se necessário pacificar e integrar, quer os que já estavam no território, quer aqueles que estando fora pretendessem regressar e estivessem disponíveis para prestar serviços, designadamente na administração pública, fosse qual fosse a língua em que se expressassem. Para o exterior, havia que passar uma mensagem de abertura e de cooperação, não excluindo parcerias, fosse com os vizinhos geograficamente mais próximos, fosse com as organizações e agências internacionais presentes no território, no seio das quais predominava o inglês, idioma que se impôs como a língua da cooperação internacional.

É também com este pano de fundo, e em concordância com o que temos vindo a expor, que lemos a atribuição do estatuto de "línguas de trabalho" ao inglês e à *bahasa* indonésia, "enquanto tal se mostrar necessário" (Art.º 159). A Constituição parece, deste modo, entreabrir possibilidades para uma eventual visão de futuro, uma atuação e decisão mais a longo prazo, mas, naturalmente, com objetivos mais imediatos e práticos, inerentes às opções estratégicas de qualquer Estado soberano. Um longo prazo que prevê, certa e desejavelmente, a fase de

estabilização, de não conflito, a qual concorre para amenizar ambientes e relações, mesmo com aqueles que possam ter sido tidos como "inimigos", em determinado período; "inimigos" esses que, por seu turno, terão também as suas estratégias de sedução, pelos interesses económicos que Timor-Leste encerra. Essas estratégias poderão, em alguma medida, passar pelo interesse em manter latente a possibilidade de conflito, alimentando uma relação que o torne presente e que lembre essa possibilidade, para que seja o próprio país, agora independente, a desejar evitá-lo, e a agir em conformidade.

Porventura, e no sentido enunciado, poderá também ser entendido o constituinte "enquanto tal se mostrar necessário", como marca da dimensão temporal, remetendo, à superfície, para um carácter transitório, uma situação que durará o tempo que a necessidade ditar, e que poderá ser "para sempre". Entendida, aparentemente, como transitória, a formulação também permite inferir que estamos perante uma marca temporal suficientemente vaga para que a dimensão provisória possa permanecer. Estamos perante uma fórmula que deixa em aberto hipóteses, que não estabelece compromissos, que distingue pelo estatuto, mas que aproxima pelo uso, que remete para o temporário, mas abre a possibilidade de longa duração, sem tempo e sem prazo, acautelando, assim, vozes críticas, face à sua consideração na CRDTL, mas também abrindo portas a um futuro carácter definitivo. Inscritas que estão na lei máxima do Estado, bastará retirar a expressão "enquanto tal se mostrar necessário" para que elas permaneçam como línguas de uso reconhecidas pelo Estado.

Consequentemente, e ao contrário de algumas interpretações, a expressão "a par das línguas oficiais" não se mostra impeditivo que a língua inglesa e a língua indonésia sejam usadas em vez das "línguas oficiais", designadamente em lugares da administração pública. O argumento que sustenta que o constituinte "a par das línguas oficiais" (Artº 159) mostra que "que está vedada a substituição das línguas oficiais por estas línguas de trabalho, apenas se admitindo a sua utilização em paralelo com o tétum e o português" (Bacelar, ed., 2011, Anotação II, nº 2) soa como pouco plausível, a começar pela pontuação (não) utilizada – o segmento não

surge a seguir a uma vírgula, para poder circunscrever o seu eventual uso, mas sim numa frase declarativa, sem qualquer pontuação no seu interior. Além disso, e para lá de outras considerações, seria até estranho que os falantes de uma língua se disciplinassem para não a usarem e aprendessem uma outra, quando podem utilizar a sua, aquela que lhes permite e facilita as suas interações quotidianas. De facto, a expressão "a par das línguas oficiais" não parece clarificar ou, menos ainda, corroborar o ponto de vista da versão anotada da CRDTL. Por que motivo seria necessário legislar para permitir a utilização de outras línguas, que não as oficiais, se elas só podem ser utilizadas a par delas?

Efetivamente, a realidade e o conhecimento empírico do contexto revelam que se verifica a substituição das "línguas oficiais" pelas "línguas de trabalho", designadamente em ministérios e outros serviços da administração pública, como parece razoável admitir. Acresce, ainda, que a utilização, quer do inglês quer da língua indonésia, em vez do português, língua oficial, é mesmo alimentada, sobretudo nos últimos anos, pelo próprio Estado, com medidas políticas em diferentes setores, mormente na Educação. A título exemplificativo, refira-se a atribuição de um número cada vez mais considerável de bolsas a jovens para formação na Indonésia. Tal opção não poderá significar qualquer investimento nas línguas oficiais, não podendo esperar-se que no regresso a Timor-Leste os jovens não utilizem a língua indonésia, até porque ela se fala no território. Não se afigura, assim, que este investimento ocorra para obter algum retorno, do ponto de vista do domínio das línguas oficiais, em particular a Língua Portuguesa, para apostar no desenvolvimento do país e das pessoas, como consta da generalidade dos documentos oficiais.

Ainda no âmbito da política de língua daquele ecossistema linguístico e na continuidade das marcas de diversidade linguística inscritas na Constituição, afigura-se relevante a referência às línguas nacionais, em número de dezasseis. O texto constitucional estabelece que "(...) o tétum e as outras línguas nacionais são valorizadas e desenvolvidas pelo Estado" (Art.º 13). Não obstante a valorização imediata das línguas nacionais que o texto oferece, a utilização do determinante

indefinido "outras", esse indefinido onde cabem todas, mas também nenhuma em particular, coloca as restantes línguas numa posição mais indiferenciada, não sendo sequer nomeadas, reforçando, em consequência, a posição do tétum, porque o destaca das restantes línguas, quando se trata do compromisso com a valorização e o desenvolvimento das línguas nacionais. Por ser língua oficial, o tétum adquire, de imediato, um estatuto positivamente diferenciado, em relação às outras línguas nacionais faladas no território, mas ele surge duplamente valorizado no, e pelo, texto constitucional.

Essa dupla valorização do tétum que sobressai no texto da CRDTL, relativamente às outras línguas autóctones, indicia que no tétum residirá o foco central dessa valorização. Apesar de língua autóctone, como as restantes, pretende-se que ela assuma uma dimensão nacional, de língua falada em todo o país, sendo, assim, o Tétum que mais urgência tem nesse desenvolvimento, previsto para as outras línguas, também pelas exigências que decorrem do seu estatuto de língua oficial. Essa valorização começa pelo seu estatuto e vai surgindo cada vez com mais evidência em momentos-chave, através de discursos políticos que classificam o tétum como "um dos mais importantes factores de coesão nacional", por ser "a língua mais falada no território", não deixando, no entanto, e naquela circunstância, de referir a importância das restantes línguas nativas, considerando que elas "traduzem claramente a enorme complexidade do ambiente linguístico (...), constituindo-se (...) como parte integrante e fundamental da nossa herança cultural" (Gusmão, 2010)¹⁵⁵. O contexto marcadamente político em que foram proferidas aquelas sequências discursivas, a par do sujeito que assume o discurso, o então Primeiro-Ministro, Xanana Gusmão, reforça o significado do que é dito, da

¹⁵⁵ Excerto da "Alocação de Sua excelência o primeiro-ministro Kay Rala Xanana Gusmão por ocasião do primeiro encontro Sobre as línguas de Timor-Leste" (Dili, 2010), promovido pelo Ministério da Educação e pela "embaixadora da boa vontade para os Assuntos da Educação (UNESCO) em Timor-Leste", Kirsty Gusmão, também responsável pela dinamização do movimento de "Política da Educação Multilíngue Baseada na Língua Materna".

afirmação política da língua tétum, que tem "gradualmente vindo a ser desenvolvida, de forma a suprir todas as necessidades formais e informais de comunicação"¹⁵⁶. Reconhece-se, por um lado, as limitações do Tétum, referindo as "necessidades formais e informais de comunicação", particularmente na dimensão escrita, traduzidas na expressão "necessidades formais", mas, por outro, verifica-se um tom mais apologético, em defesa do tétum, num sentido, de algum modo, mais nacionalista, fazendo crer que aquela língua tem registado um desenvolvimento gradual que lhe tem permitido "suprir" essas necessidades.

Deste modo, e num discurso no interior, e para o interior também, parece apagar-se as dificuldades e divergências entre setores da sociedade timorense, traduzidas, por exemplo, na resistência ao seu uso escrito, sendo levantadas constantes questões relativamente ao padrão ortográfico do tétum, aparentemente, na origem daquelas resistências. Essas questões relativas à fixação da ortografia do tétum estão patentes em discursos, temporalmente próximos do anterior, sendo delas ilustrativa a "Declaração conjunta dos órgãos de soberania da

¹⁵⁶ Um momento formal de relevo para o desenvolvimento e disseminação do tétum foi a aprovação do "Padrão ortográfico da língua tétum" (Decreto do Governo n.º 1/ 004, de 14 de abril), da responsabilidade do Instituto Nacional de Linguística. Nesse diploma legal, define-se que aquela é a norma para ser utilizada "no ensino, nas publicações oficiais e na comunicação social". Apesar da sua aprovação, o padrão ortográfico definido tem conhecido sucessivas discussões e questionamentos diversos por parte de timorenses com responsabilidades de gestão e de direção, em particular, os quais por diferentes razões, não se reconhecem na norma apresentada e disso fazem uso para se distanciarem de posições dos seus pares e interlocutores, procurando acentuar objeções colocadas à comunicação escrita em tétum, por considerarem que aquela é "língua para falar", mas "faz muita confusão" quando se escreve. A título de exemplo, pode ser referido o encontro entre responsáveis políticos e religiosos, ao mais alto nível, em 2008, para ser feito "o ponto da situação sobre o tétum enquanto língua nacional e cooficial de Timor-Leste" e do qual saiu a "Declaração conjunta dos órgãos de soberania da RDTL sobre a utilização do tétum". Nesse texto, é assumido que "existem divergências em relação à ortografia do tétum entre o Instituto Nacional de Linguística (...) e a igreja católica de Timor-Leste" e é reconhecido "igualmente que a utilização do padrão ortográfico oficial do tétum, embora crescente, está longe de estar generalizada no Estado e na sociedade civil, por desconhecimento do padrão ortográfico, por desconhecimento da lei, ou por subsistirem abordagens divergentes em relação à ortografia do tétum".

República Democrática de Timor-Leste sobre a utilização do Tétum oficial, Díli, 2008). Nessa ocasião, os órgãos de soberania “reconhecem (...) que a utilização do padrão ortográfico oficial do tétum embora crescente, está longe de estar generalizado no Estado e na sociedade civil”. Este configura um enunciado de sujeito coletivo, mas os atores em cena não diferiam significativamente, em particular o primeiro-ministro que chefiava o governo (2007 – 2012). Este reconhecimento parece contradizer a mensagem do parágrafo anterior, uma vez que o período, aproximadamente, de dois anos, não teria sido suficiente para alterar tão significativamente o cenário linguístico. Porém, constrói-se, sobretudo para consumo interno, o discurso da ilusão de um caminho percorrido, mas sem que o percurso tenha sido realizado, funcionando a língua como instrumento de legitimação de opções avulsas, dando lugar a experimentalismos, sem a preocupação de consolidar conhecimentos e aprendizagens básicas, criando, assim, a ideia de que os timorenses falam toda e qualquer língua, ainda que não saibam nenhuma, porque nenhuma se estuda nem se aprende¹⁵⁷.

Naturalmente, o tétum representa uma dimensão importante na identidade e na cultura do país, constituindo o seu desenvolvimento um objetivo que se nos afigura inquestionável, até pela abertura que ele comportaria para uma possível "(...) comunidade linguística alargada às populações de Timor-Ocidental e das ilhas circunvizinhas" (Stilwell, 2000, p. 185), mas não parecer beneficiar com uma espécie de disputa que, aparentemente, irrompeu de alguns grupos e setores da sociedade. Além do seu desenvolvimento formal, como se afirma no discurso anterior, será também a frequência do seu uso em situações que lhe poderão conferir poder e visibilidade, como as práticas de caráter religioso, as emissões de rádio e de televisão, assim como as trocas verbais no quotidiano, tornando-a língua nacional, utilizada e conhecida em todo o território. Por outras palavras, não será por

¹⁵⁷ Convoca-se aqui, de memória, o diagnóstico traçado pelo ex-ministro João Câncio, relativamente à situação linguística do país, em conversas informais já antes referidas.

aprender e dominar o português que o tétum e a sua nacionalização ficarão em perigo, antes pelo contrário, a letargia no que à sua apropriação diz respeito, enquanto espera que a outra se desenvolva, é que concorrerá a passos largos para que nem uma nem outra sejam aprendidas, dominadas e utilizadas.

A descrição apresentada poderá ser considerada a moldura que enquadra e dispõe as peças do puzzle que a política de língua procura encaixar, traduzindo o conjunto de decisões e medidas definidas pelo Estado, para estabelecer opções, práticas de utilização da(s) língua(s) daquela comunidade e a sua relação de poder, e com o poder (Calvet, 2007; Mateus, 2009; Pinto, 2008; 2010; 2014). E é nesta teia de relações que a CRDTL estabelece a vigência de línguas de trabalho (Art.º 159), a valorização do tétum e demais línguas nacionais e explicita as línguas oficiais (Art.º 13).

O enunciado que dá corpo ao artigo constitucional antes mencionado, declara que "o tétum e o português são as línguas oficiais da República Democrática de Timor-Leste" (Art.º 13, nº 1). Deste texto fundador, e da formulação nele inscrita, decorre a ocorrência das duas línguas oficiais em constituintes sintáticos ligados pela conjunção coordenada aditiva "e", como a LBE, quando se define que "as línguas de ensino do sistema educativo timorense são o tétum e o português" (Art.º 8). Esta colocação das duas línguas no mesmo segmento, em posição de não subordinação de qualquer uma delas, parece indiciar a articulação, a coincidência pretendida, das duas línguas, perspetivando uma educação bilingue, embora não se tenha encontrado de forma explícita o registo escrito de tal volição, apesar da sua ocorrência em interações de natureza mais informal, sobretudo depois da crise de 2006. Em publicações mais recentes, como a entrevista publicada em Freire (2015)¹⁵⁸ encontramos uma expressão mais vincada e clara da delimitação do papel

¹⁵⁸ Freire, M. R. [coord.] (2015). Consolidação da paz e a sua sustentabilidade. As missões da ONU em Timor-Leste e a contribuição de Portugal. Imprensa da Universidade de Coimbra. (Disponível em http://www.uc.pt/imprensa_uc Consultado em dezembro 2015).

e da posição da língua portuguesa, ao serviço do tétum, porque é que "tem de se afirmar como língua de todos nós e "vai enriquecer com o convívio estratégico com a língua portuguesa" (p. 79), referindo, ainda, que o tétum é "língua constitucional" (p. 179). Posição esta que está em linha com outras afirmações do mesmo sujeito, também em 2014, em Díli, quando afirmava, quiçá ainda com mais clareza, e a propósito da situação da língua portuguesa em Timor-Leste enquanto língua oficial, mas com investimento em decréscimo, que "o português é língua oficial, ou se quisermos até, é língua cooficial, para sermos precisos. Então, se esta é a nossa atitude porque o país é bilingue, logo de início, vamos fazê-lo sentir-se bilingue"¹⁵⁹.

Aquela afirmação, relevante pela clareza, mas também por não ser habitual, tanto quanto é do nosso conhecimento, assume que existe uma opção intencional pelo caminho do bilinguismo, traduzida no segmento "se esta é a nossa atitude", ou seja, o português é colocado na Constituição em conjunto com tétum, não para ser afirmado como língua oficial, mas para assumir-se como "língua cooficial", porque "o país é bilingue". Bilingue porque o texto constitucional estabelece duas línguas oficiais, bilingue porque parece merecer que se sublinhe que é "à luz dos estatutos é que o português é língua oficial", não se podendo dizer que "o português é língua porque se não seria matar os outros"¹⁶⁰. E no mesmo sentido, talvez até reforçando os implícitos que a opção pelo português encerra, se poderá entender a crítica ao processo que conduziu à "reintrodução da língua portuguesa de maneira deficitária", parecendo que estavam a "substituir o tétum pelo português". E se classifica esta situação como "erro crasso", que atribui aos timorenses, pela forma como foi apresentada a parceria entre as duas línguas oficiais, que nem terá sido sequer apresentada "como parceria", que foi "mal mediatizada", esse erro não

¹⁵⁹ Em conversa informal com a autora, em Timor-Leste, em 2014.

¹⁶⁰ *Idem.*

poderá deixar de ter sido cometido pelo outro elemento da equação, que é Portugal.

Por certo, Timor-Leste não colocou claramente o que pretendia, como fica claro pelos textos e registos, assim como pelos procedimentos e atitudes antes referidos no início deste capítulo, mas Portugal também não soube, ou não pôde ler nas entrelinhas, clarificar pretensões e objetivos, embalado que estava pelos complexos de culpa, pela dinâmica internacional em que estava envolvido, pela dimensão de emergência que impelia à ação, pela ideia adquirida de que o português era a língua oficial de Timor-Leste. E era. Mas não a língua oficial, apenas uma delas. E isso não poderia deixar de ter implicações e deveria ter suscitado interrogações a todos os intervenientes e atores, com mais ou menos protagonismo, mas não aconteceu, e a responsabilidade será de todos. Porque participantes não nos distanciamos, como se imporia, mas também porque participantes estamos em aprendizagem das idiossincrasias do contexto, o que não desculpa nem acusa, apenas coloca em perspetiva uma constatação que, à distância, parece óbvia e razoavelmente evidente.

As apreciações antes citadas parecem estar em consonância com outras do mesmo responsável timorense, quando já em 2007, a propósito da questão colocada pelo facto de existirem duas línguas oficiais, do ensino e dos resultados obtidos, considerava complicado o "projeto da língua portuguesa", afirmando que a oficialização não bastava, que era necessário ter estratégias para a sua reintrodução, para a tornar oficial, considerando a motivação para a necessidade da língua são "eixos fundamentais" e observando que "o bilinguismo é um projeto para décadas; o português tem um défice maior [de conhecimento] e exige estudo. E isso é o que falta".¹⁶¹

¹⁶¹ Em conversa informal com a autora, em Timor-Leste, em setembro de 2007.

A opção pela língua portuguesa surge justificada em documentos de diferentes proveniências, sejam eles da comunidade nacional ou internacional, mas sobretudo em planos estratégicos, relatórios e outros documentos das estruturas governativas timorenses. À língua portuguesa é atribuído o papel de "elemento diferenciador" pelo facto de Timor-Leste ser, na Ásia, o único país que tem o português como língua oficial, mas não só. A diferenciação obtida pela escolha do português contribuiu, essencialmente, para Timor-Leste não ser absorvido pela mancha imensa dos outros países da região, cuja língua oficial é, em geral, o inglês ou o malaio, encontrando-se em alguns discursos uma dimensão mais explicativa, como quando se lê que "sem a língua portuguesa, o tétum praça, virando-se para as línguas oficiais dos países vizinhos, tornar-se-ia historicamente irreconhecível" (PN, 2011). O uso do gerúndio (virando-se) coloca-nos perante uma formulação que indicia uma possibilidade, a hipótese de poderem ter optado pelo inglês ou pelo indonésio. "Virando-se" poderá ser lida como uma proposição condicional (se se tivesse virado), inferindo-se que se poderá ter colocado essa hipótese, mas a opção por uma das línguas nacionais, de natureza oral, como língua oficial, cujo desenvolvimento se colocava como meta prioritária, ainda que não explícita, tornou essa hipótese inviável para evitar o seu apagamento. Poder-se-á, assim, subentender uma opção (pelo português) que decorre de uma necessidade, ou seja, "sem a língua portuguesa", se não fosse ela a opção, a identidade ficava em causa, com o Tétum a tornar-se "historicamente irreconhecível", porque frágil, não resistiria a línguas mais fortes, que a substituiriam com facilidade e rapidez.

E se a língua constitui fator de identidade de um povo, o seu desaparecimento comprometerá também a identidade do país, a qual se pretende preservar. Portanto, escolheu-se o português porque se queria garantir o desenvolvimento do Tétum, aduzindo-se como argumento favorável a dimensão de aliado que o português configurava, desde o tempo da colonização, constituindo um "elemento unificador integrado na cultura nacional de Timor-Leste" (RPN, 2011). A par do carácter "unificador" antes atribuído ao Português, verifica-se, num outro momento, e num outro segmento discursivo, que as "Línguas Tétum e Português (...) [são] um

elemento de unificação nacional, contribuindo decisivamente para a coesão da sociedade e do Estado timorenses" (RPN, 2010). Na superfície, parece surgir uma aparente contradição entre os dois segmentos, apesar de terem o mesmo autor, a mesma proveniência. A língua portuguesa terá sido opção por ser considerada "elemento unificador" (RPN, 2011), mas também é afirmado num outro momento que essa unificação reside nas duas línguas oficiais. Se assim é, por que motivo se optou por duas línguas, como ponto de partida, num cenário de caos generalizado e de carência quase total? Por certo, as unidades apresentadas constituem mais um indicador das tensões internas que foi necessário vencer, no momento da decisão, e que têm resistido ao longo do momento.

A dimensão estratégica, relativamente à opção pelo Português, que perpassa no segmento antes apresentado, surge em textos diversos. Logo em 2002, em Brasília¹⁶², o então Presidente da República, Xanana Gusmão (2002), o primeiro Chefe de Estado depois da independência, declara, perante os outros Chefes de Estado de países da CPLP, que a Língua Portuguesa constituía "uma opção política de natureza estratégica" com finalidades muito precisas, e que se traduzem na "afirmação (...) pela diferença" e na consolidação da "soberania nacional", reforçando, ainda, essa afirmação se faz "pela diferença que se impõe ao mundo". Não poderia ser mais claramente afirmada a natureza instrumental e prática daquela opção, deixando pouca, ou nenhuma margem, às narrativas mais românticas e emocionais. Pretende-se um país que não se perca na grande região a que Timor-Leste pertence, mas que também sobressaia no resto do mundo, e em particular no conjunto daqueles a cuja comunidade chega mais tarde, e pretende-se garantir a soberania – por tudo isto o recurso foi a Língua Portuguesa, porque não

¹⁶² Em discurso proferido na IV Conferência de Chefes de Estado e de Governo da CPLP em Brasília, em julho de 2002. Esta foi a primeira Conferência da CPLP após a independência de Timor-Leste. A Conferência, em Brasília, teve um significado particular porque, pela primeira vez, acontecia com todos os países membros em paz, terminada que estava a guerra em território timorense. Timor-Leste passou a ser o oitavo país da CPLP; Xanana Gusmão, Presidente da República.

se espera que anule o Tétum, porque abre a porta da CPL, mas não como a única língua oficial do país.

As línguas oficiais são consideradas património nacional, instrumentos de unidade e de coesão nacionais, entendidas como "meio privilegiado para consolidar a unidade e coesão nacionais" (RPN, 2011), como meios para a intensificação de laços históricos e para a projeção no exterior. Elas são, ainda, consideradas herança cultural, marca diferenciadora e de afirmação, requisito de prestígio social e de promoção pessoal e profissional, marca de identidade que faz a diferença, dentro e fora de portas. Constitui, ainda, um exemplo da situação apontada a afirmação da política da língua como "também essencial à construção da identidade nacional, (...) à garantia de coexistência pacífica no seu seio." (RPN, 2011), procurando, implicitamente, chamar a atenção para o que está em causa no período que temos caracterizado como de erosão da Língua Portuguesa, considerando-se que sem ela "a identidade cultural nacional acabaria por ser absorvida, a unidade interna e o Estado de Direito enfraquecidos e as liberdades políticas neutralizadas" (RPN, 2011).

Aponta-se a política linguística do país como instrumento de harmonização e de ligação entre as partes que constituem o território, assumindo as línguas oficiais como singularidade e como traço de identidade e de símbolo cultural, para que o país se afirme pela diferença, através da adoção do português como língua oficial, "diferença que se impõe ao mundo e, em particular, na nossa região (...). Manter esta identidade é vital para consolidar a soberania nacional" (Gusmão, 2002). Esta declaração em Brasília constituiu a primeira intervenção pública no exterior do primeiro Chefe de Estado, traduzindo-se na afirmação da política assumida, embora num contexto favorável à língua portuguesa, por se tratar da "Conferência da CPLP", não sendo de esperar outra afirmação que não a da valorização da opção tomada. Porém, também em 2011, e apesar das flutuações antes referidas, as opções políticas são consideradas uma dimensão "essencial", no que diz respeito "(...) à construção da identidade nacional, à consolidação do Estado de Direito, à afirmação do país na região e no mundo e, sobretudo, à garantia de coexistência

pacífica¹⁶³ no seu seio” (RPN, 2011). Neste segmento, "identidade", "Estado de Direito", "coesão e paz" surgem como dimensões e valores positivos indissociáveis da política de língua, parecendo, assim, concretizar-se o entendimento da política de língua como o conjunto de opções que se tomam para o bem de um povo, de uma comunidade, para o seu equilíbrio, uma forma de beneficiar as pessoas e o país através das medidas adotadas (Calvet, 2013; Mateus, 2009).

É, também, em discursos com origem no Parlamento Nacional que encontramos ecos da história de coexistência das duas línguas como traço que reflete a unidade do país, no texto enquadrador da "Resolução" sobre a "Importância da Promoção e do Ensino nas Línguas Oficiais...", e no qual se pode ler que "em 1974 (...) o país estava unificado pelo uso de duas línguas complementares, uma essencialmente falada, o tétum praça, como língua franca urbana, e outra essencialmente escrita, o português como língua de ensino" (RPN, 2011)¹⁶⁴. A ideia de unidade atribuída àquela(s) língua(s) naquele espaço geográfico, explicitada através da unidade "unificado", parece ancorada na existência de duas línguas que coexistiam e se complementavam, como se não existisse qualquer relação de subordinação entre elas, como se estivessem no mesmo patamar, porque as esferas de uso estavam bem delimitadas e, aparentemente, não seriam questionadas, nem questionáveis. Ora, na medida em que se sugere que elas se complementam, subentende-se que uma precisava da outra para se completar, mas não se explicita qual precisaria de qual.

Poder-se-á não se questionar a falta, mas afirmar que uma e outra precisam de ser completadas parece mais uma forma artificial de as colocar no mesmo patamar, sobretudo porque, no contexto atual, o país tem o tétum e o português

¹⁶⁴ O texto esclarece ainda que o uso complementar entre as duas línguas ocorria "desde que os dominicanos abriram as primeiras escolas primárias no princípio do século XVII, e [com o uso do português] como língua da administração, desde o princípio do século XVIII" (cf. Anexo 11 RPN, 2011).

como línguas oficiais. Uma vez mais, o discurso apresentado diz não dizendo, no sentido em que faz referência às duas línguas, ao seu papel, mas, num tempo de questionamento, o sujeito convoca o passado e o conhecimento que sobre ele detém para mostrar como poderiam as duas línguas conviver, sem atropelos, como o revela a sua relação histórica, mas o tempo é outro, a situação é outra. E nesse sentido, o conteúdo do segmento transcrito (PN, 2011) poderá, de algum modo, constituir o contraponto entre momentos bem distintos: a situação linguística em que o país se encontrava no momento da descolonização, em 1974, assim como na altura em que a FRETILIN proclamou unilateralmente a independência, em 28 de Novembro de 1975, em que o estatuto de língua oficial do português não merecia contestação, e aquela em que, no período pós-referendo, a discussão da língua oficial mereceu aturada discussão, com divisões no seio da sociedade.

Nessa época, em que se tornou necessário começar do zero quase tudo, a língua não escapou às circunstâncias de que ela é feita. Era o tempo de preparar e restaurar a independência, no início do séc. XXI, em 20 de Maio de 2002, com parte significativa da população escolarizada em língua indonésia, língua também falada em todo o país, com uma diminuição assinalável do número de falantes de português, desaparecidos durante a luta contra a ocupação indonésia, e com o inglês como língua das agências internacionais, das Nações Unidas, ainda que chefiadas por um falante de língua portuguesa, Sérgio Vieira de Melo, mas com o inglês como língua veicular.

Em 2011, quando o Parlamento Nacional afirma que "adotar o tétum e o português como línguas oficiais (...), não foi mais do que o corolário da consolidação da identidade cultural e política de Timor-Leste" (RPN, 2011), essa declaração dificilmente escapa ao seu entendimento como a tradução de uma necessidade, a de explicar para justificar uma opção tomada num tempo e nas suas circunstâncias. Aquela explicação assume, assim, um pendor que consideramos também justificativo, em linha com o tempo da sua produção, o qual reflete a necessidade dessa clarificação, e não poderá ser entendida como mensagem apenas para o exterior. Ela dirigir-se-á, por certo, também, se não em primeiro lugar, aos

deputados e membros do governo que iam questionando aquela opção, ora mais em surdina, ora de forma mais sonora e audível, a começar pela não utilização frequente do português no próprio Parlamento. Este discurso¹⁶⁵ surge com proximidade cronológica de um outro anterior, que aborda a questão da promoção e do "ensino nas Línguas Oficiais"¹⁶⁶, discursos esses que ocorrem num horizonte temporal marcado por manifestações de erosão do português, como já referimos em momento anterior do presente trabalho, com coincidência próxima da vigência do IV Governo Constitucional, embora tenha sido este o Governo cujo ministro da Educação mais investiu em políticas e medidas estruturadas e planeadas para a capacitação nas línguas oficiais, valorizando o domínio do português como patamar de acesso para a qualificação e desenvolvimento do país.

No segmento antes apresentado, as unidades “corolário” e “consolidação” indiciam a ideia de caminho percorrido, remetendo para a visão de uma consequência lógica, quase inevitável, um desfecho, de uma narrativa (co)construída, com um início, um desenvolvimento e um epílogo, traduzido este pela palavra "consolidação", sinónimo que aqui se poderá considerar de fixação, de reforço, da fixação de uma identidade - uma identidade que já existia, reconhecida, e que passou a estar inscrita como opção política, com lugar no texto constitucional. No entanto, se esta poderá constituir uma primeira e legítima leitura, talvez possamos questionar-nos se residirá na marca da identidade a dimensão nevrálgica da opção pela Língua Portuguesa.

Se é verdade que o lugar da Língua Portuguesa em Timor-Leste surge firmado na CRDTL (2002), não será menos verdade o seu carácter de fonte de

¹⁶⁵ Cf. Anexo 11- “Importância da Promoção e do Ensino nas Línguas Oficiais para a Unidade e Coesão Nacionais e para a Consolidação de Uma Identidade Própria e Original no Mundo”, Resolução do Parlamento Nacional Nº 20/ 20, Jornal da República, Série I, Nº 33, 7 de setembro de 2011.

¹⁶⁶ Cf. Anexo 12 - “Sobre o uso das Línguas Oficiais” (no Estado e na Administração), Resolução do Parlamento Nacional Nº 24/2010, Jornal da República, Série I, Nº 42, 3 de novembro de 2010.

questionamento e de problematização, ainda que possa variar a intensidade e a estratégia para tal utilizada. Tomemos de novo a "Resolução do Parlamento Nacional" (2011), para confrontarmos as suas recomendações com o que é dito no "Plano Estratégico de Desenvolvimento" para o período compreendido entre (PED) 2011-2030, apresentado como "um pacote integrado de políticas estratégicas a serem implementadas a curto prazo (um a cinco anos), a médio prazo (cinco a dez anos) e a longo prazo (dez a vinte anos)" (p. 10)," e que serviu, por isso, de orientação ao governo seguinte, saído das eleições legislativas de 2012 - o V Governo Constitucional (2012-2017)".¹⁶⁷ No primeiro documento (RPN, 2011), relativo à necessidade de promover e ensinar nas línguas oficiais, recomenda-se que seja apresentado pelo Governo "ao Parlamento Nacional relatórios trimestrais da realização das recomendações ora feitas", por ser considerado "fundamental acalantar um sistema de educação eficiente e homogéneo em todo o país apenas baseado nelas [línguas oficiais]", mas o Plano Estratégico de Desenvolvimento (PED) 2012 - 2017 apresenta um discurso não coincidente, e do qual recortámos a sequência abaixo, por a considerarmos elucidativa:

os idiomas locais serão usados como idiomas de ensino e aprendizagem, no primeiro ciclo do ensino básico, proporcionando uma transição suave para a aquisição das línguas oficiais de Timor-Leste, de acordo com as recomendações da 'Política de Ensino Multilíngue baseada nas Línguas Maternas" (p. 16).

¹⁶⁷ Este Governo haveria de ser reformulado, na sequência do abandono de funções do primeiro-ministro Xanana Gusmão, em 2015, sendo então substituído pelo médico Rui Araújo, responsável pela pasta da saúde no I Governo Constitucional. O ministro da Educação nomeado foi Fernando Lassama, político da chama "nova geração", então Presidente do Parlamento Nacional, mas cujas funções de ME foram abruptamente interrompidas pela sua morte súbita, poucos meses após a sua tomada de posse. Foi então nomeado António da Conceição, tendo este sido candidato às eleições presidenciais de 2017. O elemento de continuidade, que permaneceu desde o início do V Governo até às eleições legislativas em 2017, foi a vice-ministra para o Ensino Básico, Dulce Sores, ex-funcionária da UNICEF, e já apresentada em momento anterior do trabalho em curso.

Na sequência do enunciado apresentado, e considerando a proximidade do tempo cronológico em que ocorrem as recomendações do Parlamento Nacional e o segmento programático retirado do programa governativo, parece-nos iniludível a tensão que a política de língua suscita em Timor-Leste e como está tão exposta e sujeita à volatilidade da opinião política e das crenças de quem assume o poder, quão necessitada de definições claras e transversais à sociedade para que a aplicação dos seus objetivos se cumpram. Poderemos dizer que ao mesmo tempo que aquele órgão de soberania recomendava uma atuação na escola, era apresentado um outro documento definidor de orientações e de políticas (PED, 11 de julho de 2011), a ser apresentado também ao Parlamento, transmitindo os dois documentos orientações quase opostas entre si, no que às línguas oficiais diz respeito.

Ao contrário do que estabelece a LBE, indicando o Tétum e o Português como as línguas de ensino, o "Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030" assume uma orientação *a contrario*, falando de "uma transição suave para a aquisição das línguas oficiais", sendo de realçar a ambiguidade do modificador "suave". Será "suave" porque as línguas são tão semelhantes que as crianças acederão ao seu conhecimento quase intuitivamente? Ou será "suave porque o grau de exposição a umas e a outras é significativo e em condições semelhantes? Ou, ainda, será "suave" porque demorado, prolongado no tempo, depois de quatro anos de escolaridade, e assim se esbaterá mais facilmente a presença da Língua Portuguesa? Essa orientação encontra-se traduzida no "Programa do V Governo Constitucional (2012-2017)", com a seguinte formulação:

Introdução das recomendações da “Política de Ensino Multilíngue baseada nas Línguas Maternas de Timor-Leste”, para a aquisição de competências mínimas de literacia e numeracia, nos casos em que a língua constitui uma barreira à aprendizagem e ao sucesso escolar, de forma a desenvolver a participação mais activa dos alunos e enquanto transição sistemática para a aprendizagem das línguas oficiais (Programa do Governo, 2012).¹⁶⁸

O excerto apresentado, na linha das intenções que constavam no documento antes citado (PED 2012-2017), constitui, a nosso ver, um exemplo esclarecedor das tensões em redor da língua portuguesa. Apesar da sua natureza de texto programático, é marcado por um discurso vago, não diz concretamente o que se propõe executar, antes utiliza o recurso à perífrase para não explicitar que o ensino não será nas línguas oficiais, sobretudo em língua portuguesa. Refere "casos em que a língua constitui uma barreira à aprendizagem e ao sucesso escolar", embora não fique explícito o significado de tal segmento, inferindo-se apenas que a estratégia declarada pretende a "transição sistemática para a aprendizagem das línguas oficiais". Temos aqui uma subtileza traduzida na alteração do modificador "suave" (PED) para "sistemática", para caracterizar a transição (das línguas maternas para as oficiais), ficando por saber afinal qual é o tipo de transição que se pretende. Além das observações mencionadas, será oportuno lembrar que este seria o Governo responsável por dar continuidade a aplicação e generalização faseada do currículo do 3º CEB, em português, concluído na vigência do anterior Governo, o que incluía a formação de formadores, inserida num projeto mais vasto (PFICP), sob a responsabilidade de Portugal e do METL.

Em Timor-Leste, a opção pelo português como língua oficial não poderá ser dissociada da entrada na CPLP, quase de imediato, depois da independência, em setembro de 2002. A relação com os países daquele grupo assume significado

¹⁶⁸ Disponível em timor-leste.gov.tl/?p=569&lang=pt

relevante na constituição do Estado, e dela dá conta a CRDTL, no Artº 8, da Parte I, ao declarar que “a República Democrática de Timor-Leste mantém laços privilegiados com os países de língua oficial portuguesa”, distinguindo esses vínculos através da unidade “privilegiados”. Esta marca qualitativamente diferenciadora evidencia a necessidade de sublinhar a diferença de estatuto concedida, inscrevendo no texto fundamental essa distinção, classificando como “laços privilegiados” aqueles que mantêm com esses Estados, remetendo para a história comum partilhada, quer como ex-colónias de Portugal, quer como aliados da "Resistência Timorese" durante a ocupação indonésia, com destaque para Moçambique, país que acolheu, durante alguns anos, vários dirigentes daquele movimento de libertação, designadamente Mari Alkatiri, primeiro Primeiro-Ministro, na sequências das primeiras eleições legislativas, em 2002, que deram origem ao I Governo Constitucional.

Aquela afirmação no texto constitucional, em 2002, vincava a pretensão de fazer parte de uma comunidade internacional, a CPLP, que pudesse também contribuir para a afirmação do país em espaços e continentes distintos e distantes, como relembram dois excertos selecionados na “Resolução do Parlamento Nacional” (2010), sobre as línguas oficiais, as línguas nacionais e as línguas de trabalho. Nesses segmentos, é (re)afirmada a importância da Língua Portuguesa i) “como instrumento privilegiado para o aprofundamento dos laços históricos e culturais, de afecto, amizade e cooperação que nos ligam ao conjunto dos Estados Membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa” e ii) “no âmbito da participação parlamentar nos *fora* internacionais, designadamente na Assembleia Parlamentar da CPLP, espaço privilegiado da cooperação interparlamentar”. A CPLP é assumida como espaço e contexto privilegiados de integração no mundo global, em diferentes continentes, com pontes de dois sentidos entre povos das mais variadas latitudes. E é esta consciência aguda, resultante também do trabalho desenvolvido durante a clandestinidade por alguns quadros timorenses que nesses países se formaram, a estratégia de projeção no exterior através dos países da CPLP que coloca a Língua Portuguesa como incontornável no momento da decisão,

porque ela se impunha como "elemento diferenciador para a afirmação do Estado e para a sua projeção externa (...)" (RPN, 2010).

A língua portuguesa surge, assim, em discursos retirados de documentos oficiais de Timor-Leste, de forma mais ou menos explícita, com finalidades diversas. Utilizamos neste espaço a palavra "finalidades" como a expressão genérica de intenções, propósitos, aspirações, que revelam onde se pretende chegar, também no sentido de grandes metas e objetivos que projetam perfis e antecipam resultados ambicionados, num horizonte temporal mais longo (Ribeiro, 1993; Hannah & Michaelis, 1985; Tavares & Alarcão, 2005). São finalidades de natureza política, estratégica, de afirmação e de projeção no exterior, de natureza cultural e identitária, relacionadas com a história do país, com os aliados escolhidos, relacionadas com as características e especificidades do contexto, e também de natureza social e educativa, pelo papel desejável no desenvolvimento do país, pela estreita relação que é estabelecida com a escola e o ensino, tendo sido atribuídas responsabilidades particulares neste âmbito a Portugal, como país parceiro, no quadro da cooperação internacional, logo no período pós-referendo, no ano 2000.

Desse apoio se encontra eco nos relatórios sobre a "reconstrução para o desenvolvimento de Timor-Leste 1999/2000", do GATTL¹⁶⁹, sob a dependência do Ministério dos Negócios Estrangeiros, quando referem, designadamente, o envio de professores portugueses para aquele país. Num primeiro momento, essa deslocação temporária de professores para Timor-Leste destinou-se à "reciclagem de cerca de 300¹⁷⁰ professores do ensino primário que falam português" e "ao

¹⁶⁹ Gabinete do Comissário para o Apoio à Transição em Timor-Leste

¹⁷⁰ Colocamos este número porque ele está expresso no relatório e na sequência que selecionamos, mas sem intenção de lhe atribuir especial significado, por nos parecer que ele é exagerado, de acordo com aquilo que é o conhecimento geral, e o conhecimento proporcionado pela participação em projetos com fins idênticos e em tempo muito próximo. Como é também do conhecimento geral, é habitual atribuir à Cooperação Portuguesa a tendência para ampliar os números quando se refere aos falantes de português.

ensino da língua portuguesa a jovens licenciados, a alunos universitários e a outros quadros timorenses, para estes poderem posteriormente integrar a administração de Timor Leste" (GATTL, 2000), uma referência, ainda que não explícita, à preparação de quadros e de funcionários para governar o país depois da independência. Por um lado, temos a preparação de um grupo socioprofissional da maior relevância para a formação das pessoas – os professores, e professores que se diz falarem português -; por outro, surge como público-alvo "jovens licenciados [e] alunos universitários", o segmento mais jovem e mais preparado do país, preparação entendida à luz daquelas condições e das especificidades daquele contexto, mas ao qual faltava o conhecimento da língua portuguesa.

Dito deste modo, parece estarmos perante um plano traçado para uma intervenção planeada da intervenção da cooperação portuguesa, focada nas necessidades mais prementes, como a formação, enquanto base de sustentação do desenvolvimento. Contudo, e embora se detete a preocupação com a formação e se tenha verificado a existência de cursos de português desde o início do processo, o ensino era mais ou menos indiferenciado, qualquer que fosse o público e a sua finalidade, como foi já mencionado em capítulos anteriores, não podendo, no entanto, ignorar-se que o quadro caótico e de emergência em que se desenvolviam as ações naquele período também potenciava, por certo, a dispersão e favorecia a ação menos refletida.

Na verdade, o foco na língua como fator de desenvolvimento constitui uma referência e dela se encontra eco em vários discursos, e muito particularmente em discursos de natureza política. Enquadram-se neste contexto textos de "resoluções" aprovadas no Parlamento, sobre as línguas oficiais, o seu uso e ensino, que afirmam a necessidade de ensinar "nas línguas oficiais" como indicador, e como instrumento, para o desenvolvimento. Parece-nos valer a pena determo-nos, ainda que brevemente, na unidade "nas", a qual julgamos fazer aqui toda a diferença, embora no discurso do quotidiano, mesmo em contextos mais institucionais, quer timorenses, quer portugueses, com conhecimento daquele texto, seja comum ouvir-se que ela é sobre o ensino "das" línguas oficiais, mas, na verdade, não é isso

que acontece. A contração de preposição utilizada coloca a tónica no uso, mas também no objeto de ensino – ensinar em [LP] e ensinar a [LP]-, deixando supor e antever que nem na escola as línguas oficiais estariam a ser usadas pelos professores, condição básica para os alunos a ela serem expostos e, assim, poderem aprender a língua [portuguesa] que, naquele contexto específico, poderia constituir ajuda ao desenvolvimento, pelo acesso ao conhecimento e ao mundo exterior. Opta-se, no entanto, por uma formulação mais genérica, como estratégia para sublinhar, mas sem traço visível, dado o contexto temporal em que o texto foi publicado. A este assunto, em particular ao ensino e uso da Língua Portuguesa, voltaremos mais adiante para o desenvolver, quando nos situarmos mais especificamente na escola e nas línguas que nela marcam presença.

Outras marcas discursivas do entendimento da língua como instrumento e fator de desenvolvimento, em sentido mais lato, seja ele de ordem pessoal, pelas competências individuais e sociais que oferece, seja de ordem profissional, quando o ensino e a aprendizagem da língua concorrem para adquirir e desenvolver saberes e competências que permitem um desempenho profissional mais adequado. Estas dimensões surgem, por exemplo, quando se associa "aprendizado da língua"¹⁷¹ e "capacidade de melhor ensinar", relacionando a aprendizagem como meio para um desempenho mais qualificado, traduzido na expressão "melhor ensinar", inserida no relatório de avaliação sobre um curso de "Formação intensiva para professores"¹⁷².

Naquele relatório, pode ler-se que "os formandos referiram o aprendizado da língua como principal benefício da formação, associando-o à capacidade de melhor ensinar" (RFAFIP, 2009), o que traduz um dos grandes objetivos e finalidades do

¹⁷¹ O relatório está redigido em português do Brasil.

¹⁷² Este curso foi referido em capítulos anteriores e diz respeito à iniciativa do ministro João Cândia, durante o IV Governo Constitucional, que instituiu momentos de formação intensiva previamente calendarizados no horário dos professores. Esta formação, como também foi dito anteriormente, foi realizada pelos professores da Cooperação Portuguesa (PCLP), sob a supervisão científica e pedagógica da ESE-PPORTO. O relatório de final de avaliação foi elaborado pelo Banco Mundial em colaboração com a Direção do currículo do ME.

ensino da língua portuguesa, capacitar as pessoas para o seu desenvolvimento pessoal, para a sua integração e interação com os outros, para a sua participação cívica, como cidadãos democráticos (Osborne, 1991), que valorizam uma sociedade democrática, se distinguem e valorizam pelo conhecimento que detêm:

Pensar na cidadania como um conceito político significava que ser um cidadão era participar na construção e reestruturação das instituições. Ser consumidor é ser um indivíduo que tem posses e que é conhecido por seus produtos. (...) é definido pelo que compra e não pelo que faz (Apple, 2006: p. 255).

A língua, entre outras funções, representa um instrumento de comunicação e de conhecimento da maior relevância, constituindo o seu ensino e a sua aprendizagem um dos fatores decisivos para o desenvolvimento humano, considerando quer os indivíduos, quer as sociedades feitas por esses indivíduos, permitindo-lhes conquistar e partilhar o conhecimento, dialogar com outros povos e culturas, concretizar trocas linguísticas que ajudam a desenvolver o pensamento e o sentido crítico. Não será alheia a esta natureza da língua a circunstância de as ocorrências relativas à língua como meio para a comunicação entre os sujeitos, em diversas circunstâncias e com diferentes finalidades, surgirem com mais frequência em textos da esfera educativa, como os programas curriculares, programas de formação ou relatórios de avaliação, embora também seja visível quando uma das resoluções do Parlamento realça a importância da Língua Portuguesa para a "interação com povos historicamente irmanados, no seio da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa" (RPN, 2010). A entrada na CPLP constituía um imperativo, também porque aquela comunidade representaria o passaporte que franqueava o acesso a outros continentes, a outros espaços de intervenção, designadamente na Assembleia Parlamentar da CPLP, levando a voz de Timor-Leste para o exterior, de modo a conquistar o seu espaço próprio. Para dialogar com os outros, sobretudo fora do país, a aprendizagem do português será a forma de conquistar ferramentas

para o diálogo com os povos dos países da CPLP, entre outros, e para o exercício da sua efetiva intervenção.

É, no entanto, e previsivelmente, nos textos curriculares que surge com mais força e clareza a valorização das trocas verbais, da comunicação com os outros, dentro e fora da sua comunidade, que o conhecimento linguístico faculta, como poderemos constatar, de seguida, ao situarmo-nos na escola, naquilo que ela diz e que sobre ela se diz, relativamente ao ensino e à aprendizagem da língua portuguesa, com o foco no ensino básico, pelas funções e pelo papel que aquele nível de ensino assume e representa, também em Timor-Leste.

5.1.2 A escola, o ensino básico e o ensino da Língua Portuguesa

A escola, e nela, o ensino básico de nove anos obrigatório e universal, na perspetiva de garantir uma escola e uma formação de base para todos os cidadãos, assume uma relevância incontornável para a democratização do acesso ao conhecimento, para o desenvolvimento das sociedades e dos indivíduos que delas fazem, pela "importância da escolarização como fator que proporciona as condições básicas de acesso de todos os membros da sociedade às estruturas do poder" (Mateus, 2013, p. 440). O seu carácter universal e obrigatório inscreve-se na preocupação em proporcionar a toda a população uma educação e formação de base e com possibilidades de nela obter sucesso, "(...) fundamento de outras formações formais e informais ao longo da vida do indivíduo" (Ribeiro, 1993, p. 60), uma formação que abarque a dimensão pessoal e pessoal, tendo em vista a integração na vida ativa e a participação na sociedade, independentemente da origem social, económica ou cultural de cada um (Arànega & Domènech, 2001).

A escola, enquanto espaço de conhecimento e de aprendizagens formais para a capacitação e desenvolvimento humano, instrumento de mobilidade social, para contrariar o atraso e a ignorância como destino, assume ainda maior preponderância num contexto com décadas de atraso para recuperar. O ensino

básico representa, assim, o período comum a toda a população em idade escolar, no sentido de proporcionar a aquisição e desenvolvimento de competências básicas, ferramentas essenciais para aceder aos diferentes saberes, adquirir conhecimentos, atitudes e valores pessoais, sociais e culturais (Ribeiro, 1999).

Em Timor-Leste, o ensino básico funciona em "Estabelecimentos Integrados de Ensino Básico" (EIEB), que são "(...) agrupamentos de Escolas do ensino básico que obedecem a uma única estrutura de administração e gestão, promovendo a coordenação entre os serviços centrais e regionais do Ministério da Educação com os Estabelecimentos de Ensino Básico" (Dec-Lei nº 7/2010, de 19 de Maio)¹⁷³, tendo substituído escolas básicas, escolas pré-secundárias e escolas secundárias que existiram até 2010. Esta organização, muito próxima da organização por agrupamentos levada a cabo em Portugal¹⁷⁴, aponta para conjuntos de estabelecimentos de ensino, "sujeitos à coordenação de uma Escola Básica Central que apoia o funcionamento em todos os aspectos de Escolas Básicas Filiais que orbitam na sua competência territorial e que se caracterizam por um maior isolamento geográfico" (Dec. Lei n.º 7/2010). Esta organização surge como estratégia para minimizar o isolamento e a dispersão de recursos financeiros, sendo apontada como uma das suas vantagens a "maximização dos recursos financeiros disponíveis", mas também para orientar a gestão escolar baseada em "(...) princípios de participação democrática, responsabilidade e transparência (...)" (Freitas, 2012, p. 27). Surge, por um lado, a vontade política de contrariar o isolamento das escolas, constrangimento forte do sistema educativo, e, por outro, a

¹⁷³ Dec. Lei nº 7/ 2010, de 19 de Maio Jornal da República. Publicação Oficial da República Democrática de Timor-Leste, Série I, nº 19,19 de Maio de 2010. "Regime Jurídico da Administração e Gestão do Sistema de Ensino Básico" (criação dos "agrupamentos" Estabelecimentos Integrados de Ensino Básico).

¹⁷⁴ Apesar das semelhanças, o diploma refere que "o sistema que ora se aprova é inovador, mesmo no plano internacional". Como estamos perante diplomas elaborados por assessores juristas portugueses, mas não da área da educação, talvez tenha sido uma fórmula encontrada para afirmação do seu trabalho, apesar das suas fontes de inspiração.

valorização da gestão democrática como eixo estruturador da dinâmica na comunidade educativa. Todavia, e sem qualquer desvalorização da produção legislativa como base para o funcionamento e a coerência do sistema educativo, também em Timor-Leste, esse isolamento das escolas e dos professores dificilmente se resolverá pelo facto de as escolas passarem a funcionar sob uma organização administrativa comum, quando são escassas, ou inexistentes, infraestruturas que possibilitem a deslocação entre locais que, embora pertencendo à mesma área geográfica, distam horas de caminho a pé, ainda o transporte mais frequente, distância física que acentua as dificuldades de interação, de colaboração e de participação na vida coletiva da comunidade educativa de pertença.

A opção por esta estratégia de organização escolar surge firmada em diploma legal que faz eco de situações similares, como antes se referiu, designadamente em Portugal, mas a situação dos dois países não é comparável, também a este nível, desde a configuração do território à preparação dos seus intervenientes, passando pelas infraestruturas básicas, como estradas, vias de acesso e transportes. A permeabilidade à transposição de realidades para universos outros, distantes e distintos, adaptando a realidade a um formato preexistente, em vez de dela partir para construir os suportes legais necessários ao seu enquadramento e funcionamento, encontrarão, por certo hipóteses explicativas para a contaminação que habita textos e diplomas legais, que se esperaria ancorados na realidade de Timor-Leste, na contratação de assessores e juristas portugueses, sem experiência profissional significativa, e não especializados na área da educação, constituindo, em inúmeros casos, Timor-Leste, e o Ministério da Educação, em particular, a sua primeira experiência nesse âmbito, e/ou corredor de acesso a outros lugares e outros ministérios, mas no quadro do apoio prestado pelas agências internacionais, entre outros. Constata-se, de algum modo, aquilo que funcionários e quadros timorenses, com responsabilidades nos ministérios, projetos de cooperação na embaixada de Portugal, Escola Portuguesa, entre outros, lamentavam, já em 2007, no período a seguir à crise de 2006 e no período das eleições legislativas de 2007,

quando referiam a falta de assessores qualificados, considerando que Portugal não enviava "os melhores", sobretudo para a educação.¹⁷⁵

Aparentemente mais descentralizado o modelo dos EIEB, porque se supõe uma coordenação regional, mas a sua administração fará cumprir as diretivas da administração central, criando um elo mais na cadeia, além do coordenador de cada escola, que será diretor de todo o conjunto de estabelecimentos agrupados. O diploma legal mencionado considera ainda que aquele modelo de gestão facilitará a execução "mais eficiente do Currículo Nacional e das orientações pedagógicas, a melhor satisfação das necessidades de formação de docentes, de gestão de recursos humanos e a criação das condições ideais para o sucesso escolar dos alunos". Regista-se aqui uma visão articulada da reforma curricular e da reorganização do sistema educativo, o que não poderá ser dissociado da época em que foi produzido e do ministro da tutela que procurou conferir ao seu mandato a dimensão de um projeto cujas fases e prioridades estavam claras e foram concretizadas para olear e fazer funcionar o sistema educativo, tendo aquele responsável assumido "(...) como prioridade estratégica o impulso decisivo do desenvolvimento do sector da educação, assente na qualidade e excelência do sistema de ensino (Dec. Lei nº 7/ 2010, de 19 de Maio).

Na verdade, a reforma curricular e a execução do currículo constituíam suportes emblemáticos da política educativa do Ministério da Educação do IV Governo Constitucional. A "Política Nacional de Educação 2007-2012", no quadro da qual haveria de ser elaborado o currículo do 3º CEB, estabelece que "(...) os currículos que irão ser implementados no âmbito do novo sistema educativo definirão as competências gerais, nelas se incluindo os conhecimentos, capacidades atitudes, que os alunos devem possuir no término de cada um dos níveis de ensino" (ME, 2007). Surge, deste modo, o currículo como objeto e instrumento de política

¹⁷⁵ Notas de campo de conversa informal com a autora, em agosto de 2007, em Díli.

educativa, que define os conhecimentos, as aprendizagens que devem ser garantidas, numa determinada sociedade, num determinado contexto e época, consideradas socialmente válidas (Pacheco, 1996, Roldão, 1999, Zabalza, 1995, 2003).

Os textos que compõem o currículo do Ensino Básico e relativos às diferentes línguas revelam a natureza e as funções de cada uma delas, assumindo-se a área de desenvolvimento linguístico como espaço para "proporcionar aos alunos um conjunto diversificado de experiências de aprendizagem, tomando como objecto línguas com diferente estatuto político, cultural, educativo e social" (ME, PORC, 2009). Surge a valorização das aprendizagens, do contacto com diferentes línguas, qualquer que seja o seu estatuto, mas sem deixar de mencionar que as línguas que vão aprender possuem valorizações diferentes, conferidas não só pelo estatuto político, como pelo estatuto educativo, social e cultural, pelas possibilidades de comunicação, de interação, dentro e fora do país, de conhecimento e de prestígio social que elas comportam, apesar de, eventualmente, não serem línguas do país, assumindo a escola o seu papel de elevador social, que faz chegar mais alto, também para ampliar a visão daquilo que se pode observar.

O português surge também como língua do conhecimento escrito, a língua principal dos materiais curriculares e de ensino, como os manuais escolares¹⁷⁶, afirmando-se que a língua portuguesa "(...) para lá de língua objecto de ensino, é a principal língua de instrução a ser usada, a nível nacional, no Ensino Básico" (ME, PORC, 2009). Identifica-se aqui a orientação do ME para aquilo que é esperado, relativamente ao uso e ao ensino da Língua Portuguesa, considerando-a "(...) a principal língua de instrução a ser usada". Esta formulação, pela utilização do modificador "principal" indicia a sua não exclusividade, remetendo para a natureza

¹⁷⁶ Em capítulo anterior, fizemos já referência à inclusão de breves traduções para Tétum dos conteúdos que constituem os diferentes manuais escolares, a partir de 2010.

dos contextos concretos de atuação, ou seja, no quadro do recurso a outras línguas sempre que a situação de ensino e de aprendizagem o recomende e justifique, porque o foco se dirige para a aprendizagem dos alunos, para o seu desenvolvimento, no quadro da didática das línguas e da abordagem comunicativa (Amor, 2005; Angulo, 2013; Barranco, 2000; Lomas, 2006). Contudo no programa da disciplina para o 3º CEB, a formulação utilizada aponta para um estatuto partilhado, referindo-se à Língua Portuguesa como "uma das duas línguas oficiais", "uma das línguas de escolarização (...) uma das línguas para se ensinar e aprender as matérias escolares".

Relativamente ao tétum, os "Princípios Orientadores da Reforma Curricular" (2009) referem a sua "particular expressão no 1º ciclo", justificando-a com o seu ensino "nas escolas desde 2000", considerando-o, além de "língua oficial e nacional", também "auxiliar didático e de ensino nos restantes ciclos" (Pacheco, Morgado, Flores & Castro, 2009). A referência ao ensino do tétum desde 2000 suscita algumas interrogações, na medida em que não seria o tétum que era ensinado, enquanto objeto de estudo, pois seria ele baseado em quê? Não existia qualquer programa ou manual de tétum que pudesse guiar os professores, os quais nunca teriam ensinado tétum; o que poderá ter ocorrido é a sua presença nas escolas desde 2000, quando o indonésio deixou de ser obrigatório e se pretendia ensinar o português, sendo habitual a comunicação entre todos, e na esfera pública, também ser em tétum, não apenas em indonésio, e, residual, em português. No "Guia do professor de Tétum", é veiculada o conceito da língua como instrumento de comunicação que se aperfeiçoa com a aprendizagem, explicitando que os alunos "têm de ouvir e falar a língua, têm de ler e escrever e têm de estudar a gramática de forma a dominarem cada vez melhor a língua, para a poderem usar com adequação", estabelecendo, assim uma relação estreita com aquilo que está previsto para o ensino do português.

O inglês, a língua estrangeira prevista no currículo de forma efetiva a partir do 3º CEB, embora possa existir a partir do 2º CEB, é assumido no currículo, através do programa da disciplina, como aprendizagem a ser desenvolvida para "usar a língua

inglesa para diferentes propósitos, em diferentes situações (...), para o seu uso autónomo nos quatro domínios de referência de uso: ler, escrever, ouvir e falar". A inclusão do inglês impunha-se também pela área geográfica em que os timorenses se inserem, e dentro da qual poder atuar, assim como pelas características do próprio país que recebe muitos visitantes de origens diversas e que utilizam o inglês como língua de comunicação, além de constituir uma ferramenta importante para poder fazer opções e poder escolher outros rumos e destinos, de formação, de trabalho, de lazer, de vida.

Também nos enunciados programáticos de cada uma das línguas, em particular, nos textos introdutórios, surge a dimensão relacional das línguas do currículo, no 3º CEB. Nesses textos, é afirmado, por exemplo, no programa de português que aquele "se desenvolve em articulação com o programa de Tétum e de Inglês"; no "Guia do professor" de tétum diz-se que "grande parte da aprendizagem que os alunos fazem é comum às duas disciplinas [português e tétum]"; no texto programático de inglês aponta-se para a necessidade de "(...) dar tempo para os alunos reflectirem acerca do modo como a(s) língua(s) funciona(m), comparando o funcionamento das línguas que aprendem na escola e a sua língua materna". Essa relação surge, ainda, na ênfase que os três enunciados programáticos colocam nos domínios linguísticos ouvir, falar, ler e escrever, no desenvolvimento de competências comunicativas para o uso autónomo da língua. A relação de transposição, de quase fusão, entre línguas surge no "Guia do professor" de tétum (2010), quando se afirma que a "interdisciplinaridade com o estudo da língua portuguesa é muito importante", que "os materiais e os métodos para ensinar Tétum têm de ser semelhantes aos que são usados para ensinar Português, porque os objectivos são semelhantes", argumentando que "tal como no ensino do Português, nas aulas de Tétum os alunos têm de ouvir e falar a língua, têm de ler e escrever e têm de estudar a gramática".

Assim, a relação entre línguas que fica patente nos textos curriculares, designadamente, nos "Princípios Orientadores da Reforma Curricular do Ensino Básico" (METL, 2009), é aquela que pretende estabelecer pontes entre elas,

mostrando afinidades comuns e transversais, porque todas pretendem o desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas, embora a diferentes níveis, as duas línguas oficiais e a língua estrangeira do currículo constituem a "área de desenvolvimento linguístico", prevendo, ainda, que a organização das escolas reflita a dimensão relacional das línguas, instituindo o "Departamento de Línguas (Tétum; Português; Inglês)" como uma das suas partes constituintes.

Em síntese, diremos que as três línguas surgem com estatutos e funções diferentes, embora com denominadores comuns, como acabamos de observar. Se, por um lado, o estatuto de línguas oficiais aproxima a língua portuguesa e o tétum, por outro, as características de línguas escritas, línguas de conhecimento, de acesso a outros mundos no exterior, a outras culturas, instrumentos de integração na comunidade internacional, seja na CPLP, seja noutras comunidades linguísticas em que o inglês funciona como língua de internacionalização, aproximam o português e o inglês. A aprendizagem destas duas línguas constitui, naquele contexto, fator de diferenciação social, dentro e fora do país, pela sua dimensão internacional, pelas possibilidades de diálogo com outros povos e outras culturas, de acesso a contextos profissionais internacionais mais especializados.

As línguas que figuram no currículo nacional do ensino básico, aprovado em 2011, são aquelas que ante mencionamos, mas uma outra dimensão se coloca, que é a da língua veicular, a língua de comunicação que habita e atravessa a escola no quotidiano. A LBE (2008) estabelece que "As línguas de ensino do sistema educativo timorense são o tétum e o português" (artº 8), num enunciado colado ao texto constitucional, tendo apenas sido substituída a expressão "línguas oficiais" por "línguas de ensino". Este enunciado parece estar em linha com a Política Nacional de Educação (PNE) 2007-2012", quando aquela afirma como um dos seus

propósitos "acelerar a reintrodução¹⁷⁷ das línguas oficiais de Timor-Leste, português e tétum, nas escolas" (PNE 2007-2012), aprovada ainda antes do último trimestre de 2007, com a entrada em funções do IV Governo Constitucional. Esta PNE sucede a uma outra, aprovada poucos meses antes, em março de 2007, ainda na vigência do III Governo Constitucional (Resolução do Governo N.º 3/2007, de 21 de março).

Aquela "resolução" afirma, no preâmbulo a urgência da definição "uma política com objectivos e estratégias para ambas as áreas [educação e cultura] para os próximos cinco anos", elegendo como um dos pontos de políticas específicas a "reintrodução do Português como língua de instrução e o Tétum como auxiliar didáctico" (ponto 4). O texto aprovado especificava que o ME seria responsável pela produção de um documento "(...) sobre a implementação do uso do português, como língua de instrução, a ser usada e ensinada nas escolas, do nível pré-primário ao 12º ano", sendo o Tétum "(...) usado como auxiliar didáctico no ensino das disciplinas ligadas ao meio ambiente, às ciências sociais, à cultura, à história e à geografia (...)" (RG 3/2007). Porém, esta determinação acabaria por não ter sido concretizada porque, apesar de ser uma "Resolução" para um horizonte de cinco anos, ela foi aprovada poucos meses antes das eleições legislativas de 2007 e entrou um novo Governo (IV) em funções.

Quando o discurso selecionado no documento de "PNE 2007-2012" refere a necessidade de "acelerar a reintrodução das línguas oficiais", sublinhamos "acelerar" e "reintrodução" porque, na verdade, aquelas unidades anunciam a ambiguidade subjacente às opções sobre a língua. Por um lado, a palavra "reintrodução" era, e é, habitualmente utilizada para a língua portuguesa, porque remete para o seu regresso, mas o tétum não desapareceu, permaneceu, e não foi língua de ensino em nenhum momento, antes da independência; por outro "acelerar" talvez possa admitir-se como dirigido ao tétum, na perspectiva que

acabamos de referir, na medida em que se possa querer afirmar a necessidade de o desenvolver e de o utilizar com o mesmo estatuto para dar resposta ao que está na CRDTL, e remete para o bilinguismo. Esta formulação não pode, no entanto, ser descontextualizada da época em que vigorou o IV Governo Constitucional, o primeiro chefiado por Xanana Gusmão.

Aquele período corresponde, como já explicamos em momentos anteriores, ao recrudescimento do questionamento da opção pela Língua Portuguesa, da organização mais visível de movimentos que, a pretexto da valorização de todas as línguas como património, defendiam o ensino do português o mais tarde possível e preconizavam o ensino nas línguas maternas, sendo o documento formal mais conhecido a "Política de Ensino Multilíngue baseada nas Línguas Maternas de Timor-Leste", apesar de o IV Governo ter sido aquele cujo titular da pasta da educação se preocupou em estruturar e planear a sua ação em prol da reconstrução dos sistema educativo e da formação científica dos professores. Foi o tempo de responder às preocupações suscitadas pela educação, considerando que "(...) a nível legislativo o panorama era praticamente incipiente" (Freitas, 2012, p. 26). Nesse sentido, foi sendo produzida legislação ao longo do seu mandato, de forma a sustentar e reforçar as traves mestras do sistema educativo, apetrechando-o também dos instrumentos considerados nucleares e estruturantes para o funcionamento da escola e dos seus atores, como o currículo nacional, enquadrado por um documento que o sustentava ("Princípios orientadores da reforma curricular"), a par do investimento sistemático na formação contínua de professores. A centralidade atribuída à formação foi traduzida em medidas planeadas e concretizadas, quer através da instituição de ciclos de formação, formal e previamente calendarizados, quer através de projetos que articulassem o trabalho desenvolvido na elaboração do currículo, a formação contínua de professores, incluindo formadores, a formação inicial e a supervisão científica e pedagógica dos projetos e do seu desenvolvimento.

Para lá das aparentes contradições que surgem, no imediato, nas sequências antes apresentadas, será também a proximidade temporal da sua produção que nos

permite interrogar, mas também compreender como a política de língua, apesar de inscrita na CRDTL, conhece flutuações e reflete a orientação dos responsáveis pela pasta da educação, ainda que no discurso quotidiano possa parecer que não há alterações nas opções tomadas e que cada governo se compromete a cumprir o que foi estabelecido na "nossa independência"¹⁷⁸. Porém, estas inconstâncias concorrerão igualmente para se compreender como convivem naquele contexto os entendimentos que os discursos traduzem, sendo possível encontrar quem se considere certo ao afirmar que a língua de instrução é o português, que o tétum é língua da escola, mas é como auxiliar, o que se poderá considerar que reflete a orientação dos primeiros anos de independência, até à crise de 2006, mas também quem considere que a lei diz que é em tétum que as crianças devem aprender, argumentando, para tal, com as dificuldades do português, como se na escola apenas se usasse uma ou outra língua.

No entanto, e apesar do que a lei estabelece e os materiais curriculares e pedagógicos, maioritariamente em português, poderão indic(i)ar, na escola e no seu quotidiano os preceitos legais e formais não bastam para supor que alguma delas funcione, na generalidade das escolas, como a principal língua de instrução, de ensino, o veículo de comunicação entre professores e alunos. Com frequência, ocorre a utilização da *bahasa* indonésia e/ou a língua materna de uma região ou de um grupo também como língua veicular. Em algumas situações, sobretudo em Díli, o tétum assume aquela função porque professores e alunos a conhecem e através dela estão habituados a comunicar, mas circunstâncias há em que é a língua indonésia que assume esse papel porque também é do conhecimento de muitos.

Vemos, assim, que a escola constitui um lugar, porventura o lugar, da língua, porque nela se espera que sejam instaladas e desenvolvidas competências

¹⁷⁸ Expressão frequentemente utilizada pelos responsáveis e dirigentes timorenses, quando se aborda este tipo de questões, como se transferissem para a independência o foco da questão.

linguísticas e comunicativas. A escola como espaço e lugar de ensino e de aprendizagem da língua constitui um fator de relevo maior, e ainda mais significativo, mas não exclusivo, no contexto de um país que necessita de fixar a língua que adotou, pilar para a concretização de políticas educativas, incluindo, e em particular, aquelas que se referem às opções sobre a língua oficial, a língua de ensino e o seu uso, considerada também instrumento de identidade, de cultura e de cidadania. A capacidade de interagir, de comunicar com os outros, de intervir e de atuar, seja no meio profissional, seja social e cultural, é também uma questão da cidadania, associada de forma significativa ao poder de utilizar a língua em que se acede ao conhecimento.

O exercício da cidadania depende em larga medida da capacidade para "(...) participar em actividades importantes da vida do dia-a-dia (...), na escola, nos tribunais, nas repartições públicas" (PLP,3º CEB, 2010), contribuindo para a "realização pessoal e social (...)" (PLPEP, 2005), objetivos inscritos nos programas da disciplina de português do Ensino Básico. No sentido do exercício da cidadania, suportada no conhecimento da língua e nas competências comunicativas, se situa também um dos segmentos discursivos do Parlamento Nacional, quando relaciona a necessidade de ensinar nas línguas oficiais com o papel da Língua Portuguesa como instrumento para "unidade interna" e para "as liberdades políticas" (RPN, 2011). A estreita relação entre escola, língua e cidadania, colocando a escola no centro do desenvolvimento humano.

À aprendizagem do português está associada a possibilidade de conquistar e de alargar competências para comunicar, competências essas que se traduzem em "oportunidades para se relacionarem com outras pessoas (...)", permitindo, assim, "expressar sentimentos, desejos e opiniões (...)" (PLP,3º CEB, 2010). Uma outra

evidência surge no contexto de avaliação de formação¹⁷⁹, quando se diz que os formandos referem que "o aumento da capacidade de comunicação em língua portuguesa facilitou o entendimento com os colegas", mas a este enunciado voltaremos mais adiante, quando nos situarmos na formação de professores no contexto em estudo. Naquelas competências se inserem as que se relacionam com a língua e as línguas que na escola se falam e se aprendem, aquelas que poderemos designar como "línguas da escola". Referimo-nos, nesta situação, às línguas com presença no currículo do Ensino Básico, que são três a partir do 3º CEB, embora também o possam ser a partir do 5º ano de escolaridade, sem carácter obrigatório, e se a escola para tal tiver condições. As três línguas do currículo são tétum, português e inglês e têm estatutos diferenciados. Politicamente, e de acordo com a CRDTL, o tétum e o português são línguas oficiais, sendo o inglês reconhecido como "língua de trabalho". No currículo, as três línguas fazem parte da "área de desenvolvimento linguístico", sendo todas elas objeto de estudo.

A referência aos recursos das escolas, e nas escolas, em Timor-Leste merecerá uma breve contextualização, em linha com o que fizemos questão de apresentar ao longo do trabalho, como fio condutor da narrativa que nos propomos desenhar. De facto, se o ponto de referência se situar no período da destruição, ou até no início da independência, o caminho percorrido foi imenso e as realizações significativas, tendo crescido o número de escolas, sobretudo com a ajuda de países doadores, como o Japão, e de organizações como a UNICEF. Estas são escolas, de um modo geral, com um espaço maior e mais organizado, mas no qual falta quase tudo, a começar pela água e instalações sanitárias adequadas, quer para os alunos, quer para os professores, até aos materiais pedagógicos de apoio, como o quadro onde se possa escrever, passando pelo mobiliário. Muitas das salas estão ainda equipadas

¹⁷⁹ Cf. "Relatório final do Projeto de Monitoramento e Avaliação do Curso de Formação Intensiva para Professores".

com mobiliário de reduzida dimensão, do qual não se pode esperar qualquer bem-estar, sem mesas e cadeiras que se possam mover, pouco iluminadas. São escolas que refletem, de algum modo, a condição de quem as frequenta, agravando-se a falta de qualidade nas zonas rurais. Da falta de condições dá conta a PNE 2007-12, quando refere a existência de "um parque escolar degradado (...) com distorções geográficas e com problemas de salubridade e de adequação aos objetivos pedagógicos, (...) falta de recintos para a prática do desporto escolar, educação física e educação tecnológica".

O diagnóstico patente na PNE 2007-2012, ilustrado pelos fragmentos apresentados, terá constituído o ponto de partida para a produção legislativa que desenhasse o enquadramento do futuro, procurando construir peças de diferente dimensão, mas com encaixes "naturais", para fazer funcionar um sistema considerado em atraso e cuja evolução só aconteceria fazendo da educação "uma preocupação nacional que vise a elevação das qualificações académicas e profissionais de todos os cidadãos timorenses" (PNE 2007-2012, p. 11). Esta era uma das intenções que marcou toda a atuação do ME desse período, cuja pedra de toque era o investimento na qualificação, na formação das pessoas, a começar pela formação dos professores.

5.1.3. A formação de professores e o ensino da Língua Portuguesa

A formação de professores constitui a pedra angular de qualquer sistema educativo, sendo incontornável a sua importância para que a Educação cumpra os seus propósitos e o sistema funcione.

Falar de formação de professores em Timor-Leste implica, no entanto, e antes de mais, situarmo-nos, de novo, não apenas na realidade mais próxima no tempo, mas recuar ao tempo em que o conceito não fazia parte do quotidiano da realidade timorense, por exemplo, durante o período de colonização portuguesa, quer porque não existia naquele espaço territorial, quer porque fora daquele espaço, era

destinada a uma elite reduzida que detinha condições para sair do seu espaço e fazer a sua formação no exterior, ou seja, em Portugal, no caso dos então "professores primários".

A primeira iniciativa nesse âmbito foi a criação da "Escola de Professores Catequistas", da responsabilidade da igreja, em 1924, cujos cursos tinham a duração de três anos, depois de concluída a então "4.ª classe". De acordo com Magalhães (2004), terá sido daquela escola que nasceu a "Escola de Habilitação de Professores de Posto", em 1965, a funcionar na Escola Eng.º Canto Resende¹⁸⁰, em Díli; os cursos tinham a duração de quatro anos, após a conclusão da "4.ª classe" (4º ano de escolaridade), ou dois anos, após o 2.º ano do então "Ciclo Preparatório" (5.º e 6.º ano de escolaridade). O curso para "Professores do Ensino Primário", ou para outros níveis de ensino, apenas existia na "Metrópole", o que explica que no início do processo para a independência, os poucos professores timorenses existentes no território fossem "professores de posto", tendo sido este o alvo de formação estruturada, designadamente o primeiro "Curso de Formação de Professores de Português", no período pós-referendo, em 2001, concebido e desenvolvido pelo Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP), a funcionar na UNTL, no quadro da Cooperação Portuguesa¹⁸¹.

O período pós-referendo, a situação de emergência criada e as necessidades impostas constituíram também motivo de reforço do quadro até aqui apresentado, tendo sido promovidos cursos rápidos, organizados pela UNTAET e pela UNICEF, logo em inícios do ano 2000 (UNTAET, 2000), mas cujo recrutamento se sabe questionado, particularmente por se recrutar quem estava disponível e sem atender "à necessidade de saberem português", o que só terá passado a constituir

¹⁸⁰ As instalações dessa escola estão integradas na UNTL, desde a independência, nelas funcionando a Faculdade de Economia, junto ao Arquivo e Museu da Resistência Timorense.

¹⁸¹ Em capítulos anteriores, referimos já o curso mencionado lecionado por docentes de instituições portuguesas de Ensino Superior.

critério em 2004, tendo sido estabelecida a produção de um texto em português pelo Ministério da Educação.¹⁸² A formação de professores foi, assim, sendo entendida como necessidade maior desde a chegada ao território da missão das Nações Unidas, dado o vazio de recursos humanos, na sequência dos conflitos pós-referendo e da retirada dos professores indonésios. Um dos indicadores da formação de professores como necessidade premente do sistema educativo e da atenção concedida pelas agências internacionais, reside no facto de a UNICEF, enquanto agente com forte contributo para a construção dos currículos do Ensino Básico, colocar a formação de professores no "caderno de encargos" dos responsáveis pela elaboração do currículo nacional, desde o início, em 2004, apesar de todos os constrangimentos daí decorrentes, entre outras coisas, mas muito particularmente, condições, estratégias e critérios adotados na seleção dos professores para essa formação. O tempo destinado à formação, que ocupava a menor fatia, a inconstância e natureza do grupo de trabalho constituíam dificuldades que não poderão ser consideradas despidiendas, também naquele contexto.

Os governos iniciais foram afirmando a importância e prioridade que a formação de professores assumia num panorama ainda próximo da emergência, com a urgência como marca distintiva. Como sinal dessa situação de precariedade poderá ser entendido o facto de apenas em 2007, durante o III Governo Constitucional, ter sido aprovada a "Política Nacional de Educação"¹⁸³, na qual "(...) depois de traçado o diagnóstico do estado da educação (...), se enumeraram as missões do Ministério da Educação (...) e um conjunto de princípios fundamentais (...)" (Freitas, 2012, p. 26). E terá sido a urgência de alteração deste cenário que

¹⁸² Notas de campo da autora (Díli, setembro de 2007), em conversa com Rosário Côrte-Real, Vice-ministra da Educação, no I Governo Constitucional, e Ministra da Educação do II Governo Constitucional, no período a seguir à crise de 2006, em abril, e até às eleições legislativas, em julho de 2007.

¹⁸³ Cf. Anexo 14 - "Resolução do Governo n.º 3/2007, de 21 de março".

parece ter balizado a atuação do ME, entre 2007 e 2012, e deu forma e conteúdo à PNE 2007-2012, documento já mencionado e que surge como marco orientador das opções políticas e medidas a desenvolver naquele período, assumindo a “aposta no desenvolvimento de uma política clara que garanta que as várias componentes da formação de professores em Timor-Leste (...) contribuam para o enriquecimento profissional dos professores e para a qualidade do ensino” (PNE 2007–2012).

A contextualização antes apresentada afigura-se relevante para situarmos o leitor na realidade que nos propomos estudar e na singularidade de que se reveste a formação de professores naquele contexto. Na verdade, quando nos referimos, em vários momentos à formação de professores, não poderemos perder de vista que, também neste âmbito, estamos perante uma situação peculiar. A fragilidade que caracteriza a situação da formação de professores naquele país não poderá ser dissociada da natureza e das circunstâncias em que se foi constituindo o seu corpo docente ao longo dos tempos. Desde a herança do tempo colonial português, no qual a formação para ser professor se baseava na rapidez, exigindo poucos anos de estudo, como já referimos antes, até ao período pós-conflito, no qual nem a formação era exigida. As lacunas de formação do corpo docente refletem-se também em dimensões de organização e administração escolar, o que equivale a dizer no funcionamento das escolas, qualquer que seja a sua organização, como vimos no ponto anterior, atendendo ao défice de formação, geral e específica, e de preparação dos seus agentes, tal como acontece com os demais professores. E se a falta de condições, designadamente no que diz respeito às condições materiais e às infraestruturas, compromete a aplicação de medidas educativas consideradas essenciais, a fragilidade e défice de qualificação dos seus professores, comprometem ainda mais, e mais seriamente, a passagem de um conjunto de intenções a um conjunto informado de ações, para benefício e desenvolvimento do sistema educativo em questão.

A relevância da formação dos professores para uma escola comprometida com as aprendizagens e com o sucesso dos alunos surge com clareza no documento de PNE 2007-2012, quando nele se relacionam aquelas dimensões com a

necessidade de uso de "metodologias apropriadas", como condição básica para motivar e implicar os alunos na "aprendizagem das línguas, das ciências e da matemática", sublinhando que "(...) "a escola só terá verdadeiramente sucesso se tiver um corpo docente com boa preparação científica e pedagógica" (PNE 2007-2012, p. 6). Uma visão que aponta para a escola, como espaço de conhecimento, pela qualificação de que se devem revestir os seus agentes, em particular o corpo docente, que do conhecimento depende para conquistar poder e, através dele, conferir também poder à escola, sendo este poder dificilmente dissociável do conhecimento, e vice-versa, quando nos situamos no âmbito da educação (Apple, 1996). Quando aquele documento de política educativa sublinha a aprendizagem como chave para aceder ao sucesso, revela também, embora não o explicita, que essas são também aprendizagens que os professores precisam de obter. Nesse contexto, se argumenta que essa aprendizagem deverá resultar da formação inicial, para os mais jovens, mas também e com carácter de urgência, no imediato, deverá decorrer da formação contínua, para os que se encontram em exercício e sem qualificações, a par da formação ao longo da vida e da carreira, aquela que será capaz de alimentar e ampliar o conhecimento, preconizando "um sistema global e sem descontinuidade que integrasse a formação inicial dos professores, a indução e o aperfeiçoamento profissional e contínuo ao longo da carreira, incluindo oportunidades de aprendizagem formais, informais e não formais" (PNE 2012-30).

A formação inicial e contínua de professores, assim como os princípios que a deverão nortear surgem estabelecidos na Lei de Bases da Educação (2008), quando se afirma que as "modalidades principais" são a "formação inicial de nível superior (...) que proporcione a informação, os métodos e as técnicas, científicos e pedagógicos, de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função" e a "formação contínua (...) que complementa e actualiza a formação inicial, numa perspectiva de formação permanente" (LBE, Art.º 49, nº

1)¹⁸⁴. As formulações que surgem na lei estruturante do sistema educativo, e aqui transcritas, permitem, por um lado, supor que o contexto de Timor-Leste apresenta uma situação comum a muitos outros países, relativamente ao tema da formação de professores, mas, por outro, e tendo em conta a caracterização do país que tem vindo a ser apresentada, sustentada pela observação e participação naquela realidade, assim como em dados oficiais disponíveis, de fontes nacionais e internacionais, aquelas formulações suscitam dúvidas e interrogações.

Na verdade, numa realidade que conta com um corpo de professores com um expressivo e significativo défice de formação, abaixo do que corresponde ao atual 9º ano de escolaridade, afirmar que a formação contínua "complementa e actualiza a formação inicial" mostra como o texto legal e a realidade a que diz respeito correm em sentidos que não se encontram, embora almejem a mesma meta. Não se poderá complementar e atualizar o que não existe, ou seja, a formação contínua em Timor-Leste tem constituído momentos de formação básica, nas diferentes áreas e dimensões; ela é "formação contínua" porque se destina a professores que se encontram em exercício, apesar da sua (não) formação académica.

¹⁸⁴O articulado retirado da LBE timorense, aprovada em 2008, constitui mais um exemplo da transposição de legislação portuguesa para aquele contexto, apesar das diferenças óbvias da situação dos dois países: "1 - A formação de educadores e professores assenta nos seguintes princípios: a) Formação inicial de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função; b) Formação contínua que complemente e actualize a formação inicial numa perspectiva de educação permanente; c) Formação flexível que permita a reconversão e mobilidade dos educadores e professores dos diferentes níveis de educação e ensino, nomeadamente o necessário complemento de formação profissional; d) Formação integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática; e) Formação assente em práticas metodológicas afins das que o educador e o professor vierem a utilizar na prática pedagógica; f) Formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e actuante; g) Formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a actividade educativa; h) Formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e autoaprendizagem" (LBSE, 1986, Capítulo IV, Art.º 30º, nº 1, republicada e renumerada, constando como Art.º 33º na Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto).

Se o texto citado se adequa à situação portuguesa, isso não valida a sua utilização para um país saído de um conflito prolongado no tempo, marcado pelo isolamento, pelo abandono e pelo atraso, com particular evidência na área da escolarização, da formação, em geral, e da formação de professores, em particular. O texto legal funciona, de algum modo, como instrumento de apagamento da realidade, dando forma a um país arrumado, nos textos, e pelos textos, mas em conflito com os factos que tecem a realidade e o quotidiano. Não obstante a LBE ter sido aprovada em 2008, a realidade de défice à qual nos referimos surge, ainda, em evidência, em 2011, no "Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-203", no qual se afirma que "mais de 75% dos professores não estão qualificados de acordo com os níveis exigidos por lei"¹⁸⁵. Diagnóstico revelador da situação de fragilidade e de défice patente no domínio da formação de professores, assumindo a formação contínua uma premência no contexto de Timor-Leste.

Na senda do que está definido na LBE, a formação de professores, designadamente a formação inicial, é de nível superior, tendo esta cabido, até 2012, à UNTL, a única universidade pública do país. Esta instituição acompanhou o processo de instauração e de construção da independência, criada em 2000 com o apoio da UNTAET, tendo sido ela o parceiro de cooperação com as instituições portuguesas do ensino superior, através do CRUP, durante a primeira década de independência, no quadro da Cooperação Portuguesa para o Ensino Superior. Apesar do seu funcionamento desde o período pós-referendo, a UNTL começa por ser reconhecida como "estabelecimento público de ensino universitário, dotado de autonomia administrativa, científica e pedagógica, sob tutela do Ministério da

¹⁸⁵ A lei, aqui, significa o "Quadro Obrigatório de Competências do Pessoal Docente" (QOCPD) e o Estatuto da Carreira Docente (ECD)¹⁸⁵, que incorpora o que as orientações do QOCPD, documentos sobre os quais nos debruçaremos mais adiante.

Educação que se rege por estatuto próprio" (Art.º 6º, Dec. Lei Nº 2/2008)¹⁸⁶, mas apenas em 2010 viu aprovado o seu estatuto, através do Dec. Lei nº 16/2010, sendo-lhe reconhecida "autonomia na elaboração dos planos de estudo e programas das disciplinas, definição dos métodos de ensino e aprendizagem, escolha dos processos de avaliação de conhecimentos e ensaios de novas experiências pedagógicas" (Art.º 7º, n.º 2) e cabendo-lhe, entre outros, "fomentar a preservação, o desenvolvimento e articulação da identidade e dos valores timorenses mediante a promoção da sua história, cultura e línguas" (Art.º 4º, n.º 2, b)).

Além da formação inicial de professores, até 2008, a UNTL também foi a instituição que acolheu a formação de professores que já se encontravam no sistema, como vimos em pontos anteriores. No entanto, com a entrada em vigor do Dec. Lei Nº 2/2008, o Instituto Nacional de Formação Profissional e Contínua (INFPC) é também reconhecido como "um estabelecimento público sob a tutela do Ministério da Educação Governo (...) destinado a promover a formação profissional dos funcionários docentes e não docentes (...) (Art.º 6º, n.º 2, Dec. Lei Nº 2/2008). Ao INFPC coube, em articulação com a Cooperação Portuguesa, através do PRLP/PCLP, e a Cooperação Brasileira, organizar os cursos intensivos de formação contínua de professores e dar continuidade aos cursos de "Bacharelato noturno" antes mencionados.

Em 2011, o INFPC dá lugar ao Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação (INFORDEPE), instituído pelo Dec. Lei nº 4/ 2011, no qual é reconhecido como "um instituto académico, de formação e de investigação, que tem por missão promover a formação académica e profissional de pessoal docente e de profissionais do sistema educativo" (Art.º 4º), atribuindo-lhe a missão de "(...)

¹⁸⁶ O diploma legal define a "orgânica do Ministério da Educação" e indica aqueles que são considerados "estabelecimentos públicos" (Art.º 6º), entre os quais se encontra a UNTL.

promover a formação de pessoal docente e dos funcionários não docentes do sistema educativo", destacando a "requalificação dos docentes em exercício de funções" como o enorme desafio a encarar. A menção de "enorme desafio" como referência à formação contínua ("requalificação") deixa, assim, implícita a necessidade de responder com mais eficácia ao problema que permanecia ano após ano, apesar das sucessivas formações levadas a cabo, em particular pelo INFPC. Embora a requalificação dos professores em exercício surja como objetivo cimeiro, o diploma legal estabelece, ainda, que cabe ao INFORDEPE "desenvolver e aprovar (...) os programas curriculares específicos aplicados à formação superior de docentes" (Art.º 5º, nº1, a)), prevendo também a possibilidade de "cursos superiores pós-graduados, designadamente Mestrados e Doutoramentos, nas áreas das Ciência da Educação, da Formação de Docentes, da Gestão e Administração Escolar e da Inspeção Escolar" (Art.º 5º, nº1, b)), ampliando, deste modo, a área de intervenção do INFORDEPE, seja no âmbito da formação inicial de professores, seja na formação pós-graduada, na área da Educação, seja, ainda, na "formação contínua e especializada".

Ainda de acordo com os seus estatutos, o INFORDEPE é um "(...) é um organismo com competência sobre todo o território nacional, com sede em Díli" (Art.º 3º), o que se traduz na existência de polos regionais, em Maliana e em Baucau, os quais recebem jovens e professores em exercício de diferentes distritos, constituindo esta abrangência territorial uma marca distintiva do INFORDEPE. Entre 2012 e 2014, o INFORDEPE assumiu o primeiro curso de formação inicial (Curso de Professores do Ensino Básico), para jovens dos treze distritos, repartidos pelos três centros de formação do instituto: Díli, Baucau e Maliana, além de formação contínua, centrada na (re)qualificação dos professores em exercício, e de formação pós-graduada.

A língua, a questão da diversidade de línguas do contexto e o português como língua oficial, impôs-se, desde sempre, como o problema de Timor-Leste, a começar pelos relatórios da Nações Unidas, conforme foi já referido em momentos anteriores do presente trabalho. Essa questão não poderia deixar de ter

repercussão na formação de professores, ou antes, na urgência dessa formação. Foi por não existirem professores capacitados que, a seguir ao "Referendo de 1999", foram enviados professores portugueses para o ensino da Língua Portuguesa aos alunos nas escolas, mas também para o ensino aos professores, particularmente aqueles que tinham obtido formação no período da ocupação indonésia e não tinham aprendido português, a partir dali língua oficial, língua da escola.

O ensino da língua portuguesa necessitava de professores que a conhecessem e soubessem ensinar, constituindo a formação de professores a urgência a resolver, num contexto em que tudo era urgente e deficitário. Sinal claro dessa necessidade foi a criação na UNTL do Curso de Professores de Português, enquadrado pela Cooperação Portuguesa, ainda em 2001, a par do "Curso de Língua Portuguesa", com objetivos idênticos, mas da responsabilidade do Instituto Camões, a par do funcionamento do projeto de língua portuguesa, o qual albergava mais de uma centena de professores portugueses. A língua era, então, o foco; sem professores timorenses capacitados, a língua oficial não chegava à escola e isso constituía um entrave reconhecido consensualmente, quer pelas diferentes autoridades timorenses, quer pela Cooperação Portuguesa. Terá sido este o contexto que levou aquele organismo, através dos seus responsáveis locais em Timor-Leste, a alterar a "estratégia subjacente ao PRLP", a partir de 2003/2004, de modo a "(...) privilegiar a formação de professores em língua portuguesa (...), de comum acordo com o governo de Timor-Leste e com a igreja católica" (Relatório sobre a intervenção da Cooperação Portuguesa, 2008). Alterar a estratégia significou, então, retirar os professores portugueses do ensino direto às crianças e colocá-los a ensinar Língua Portuguesa aos professores timorenses. Para tomar esta decisão, como se verifica, não terão sido ouvidos estudiosos, académicos, ou similares, apenas o "governo de Timor-Leste" e a "igreja católica". Se o Governo, particularmente o METL, surge como natural parceiro a ser ouvido, tratando-se de uma intervenção da Cooperação Portuguesa, poder-se-á questionar a intervenção da igreja católica nesta decisão promovida e concretizada pelo responsável local do projeto, simultaneamente responsável pela Cooperação. Naturalmente que se poderá argumentar com o peso

daquela instituição, com o seu poder para influenciar a aceitação ou a rejeição, com o facto de possuir escolas e de ter participado na educação ao longo da história do país, mas não deixa de, mais uma vez, se assistir à sobreposição da dimensão política face ao conhecimento, à necessidade de opções informadas e sustentadas por um plano de ação consistente, com estratégias claras, definidas em prol do serviço público, da ajuda ao desenvolvimento dos beneficiários. Não será tanto a alteração que se poderá questionar, mas aquilo que a ela conduziu e que a fragilizou ao considerar que a alteração do público-alvo não poderia ter implicações nos docentes a recrutar e, sobretudo, na sua preparação e acompanhamento.

E de facto, entre 2004 e 2011, foi a formação em Língua Portuguesa, a formação para aprender a língua, que assumiu maior relevo, com o recrutamento de professores de Português para ensinar a língua aos professores timorenses. A preocupação com o ensino da língua aos professores, aliada à intervenção titubeante e não informada da Cooperação Portuguesa, e à errância das autoridades timorenses, acabou, ao longo do tempo, por descurar uma dimensão fundamental: a formação de professores, também de língua portuguesa, em particular para o Ensino Básico. Não é por saber expressar-se numa língua que se pode ser professor dessa mesma língua, nem é por ter conhecimento linguístico em português que se fica preparado para ensinar as outras áreas curriculares. E se esta afirmação pode soar estranha por se tornar necessária, na atualidade, ela não poderá deixar de figurar porque ilustra, por oposição e contraste, a atuação da cooperação portuguesa e dos responsáveis timorenses no que ao ensino do português diz respeito.

Sobretudo até 2009, a incidência era no ensino da língua portuguesa aos professores timorenses, através de cursos sucessivos que se prolongavam no tempo, porque às dificuldades de aprendizagem os responsáveis portugueses pela formação respondiam com mais anos dessa mesma aprendizagem, selecionando, em Portugal, professores de português para o efeito. Como foi antes apresentado, em 2004/05, surgiu o “Curso de Bacharelato Nocturno”, promovido pela Cooperação Portuguesa, cujo critério de acesso era a frequência durante três anos

de aulas de língua portuguesa, sendo explicitado por aqueles responsáveis que "este curso é *acessível [sic]* a todos os docentes timorenses que tenham completado os três níveis de formação em língua portuguesa (...)". Para a sua conclusão, eram necessários, por isso, e no mínimo, cinco ou seis anos, conforme os destinatários pertencessem ao "ensino primário" (dois anos) ou a outro nível de ensino (três anos). A formação dirigida à capacitação em língua portuguesa assume relevância naquele contexto pelo estatuto atribuído àquela língua, mas ao ser assumida como central, e quase exclusiva obliterou ao longo do processo a formação de professores, em sentido lato, reduzindo-a aos cursos de língua.

Essa preocupação com as competências linguísticas surge em documentos significativos para o enquadramento e exercício de funções docentes, como o "Estatuto da Carreira Docente" (ECD), aprovado pelo Dec. Lei nº 23/2010, de 9 de dezembro, e o "Quadro de Competências Obrigatórias do Pessoal Docente" (QCOPD), homologado pelo Diploma Ministerial 20/ME/2011. O primeiro "(...)" aprova uma forma própria de organização da classe docente, promove mecanismos de formação e avaliação do desempenho dos docentes que garantam a qualidade do sistema de educação e ensino, consagra os Princípios do Mérito e da Qualificação (...)" (ECD, 2010; o segundo, QCOPD, "aprova o novo sistema de qualificações dos docentes Timorenses para a definição dos termos da sua integração no Estatuto da Carreira Docente".

O ECD constitui um documento relevante para o reconhecimento e organização do grupo profissional constituído pelos educadores de infância e professores do ensino não superior, ficando esse reconhecimento inscrito no texto introdutório, quando se realça que "a transição para a independência de Timor-Leste observou um período muito difícil de manutenção do sistema de Educação e Ensino e foi o esforço e dedicação de muitos Timorenses, com ou sem as devidas qualificações para a docência, que permitiu nunca interromper o funcionamento do sistema" (Preâmbulo). Este reconhecimento, em função também da situação específica de Timor-Leste, sinaliza, desde logo, o défice de formação que caracteriza aquele grupo profissional, ao referir-se a "muitos Timorenses", e não a «muitos

professores timorenses», por exemplo, assim como ao valorizar o "esforço e dedicação", mas afirmando que nem todos possuíam "as devidas qualificações para a docência", ainda que de forma que poderemos considerar eufemística, pela utilização das preposições simples "com" e "sem" ligadas pelas conjunção coordenada disjuntiva "ou", para mostrar a consciência de um problema estrutural naquela profissão, naquele contexto.

Aquela formulação, logo no texto introdutório, por um lado, permite anteciper que o critério para o exercício da docência, durante a primeira década de independência, não foi o da formação e, por outro, assinala uma orientação política, adequada à LBE, e em linha com os conhecimentos atuais em educação, assumindo que para se ser professor se "exige devidas qualificações para a docência". Essas serão exigências para o futuro, para os profissionais que ingressem na carreira pela primeira vez, prevendo um "Regime Transitório Especial" (Art.º 11) que acautele a situação daqueles que estão ao serviço do sistema há anos, mas não possuem as habilitações consideradas necessárias e adequadas, à luz da legislação entretanto aprovada.

O ECD estabeleceu, ainda, as competências consideradas obrigatórias para o exercício de funções docentes (Art.º 12, nº 1), referindo o ECD que aquelas constituiriam a "matriz para a elaboração do programa especial de formação intensiva dos funcionários e agentes da administração que exercem funções como educadores de Infância e Professores do ensino básico e secundário até à entrada em vigor do presente estatuto e não detém as habilitações académicas exigidas por lei para o exercício de funções de docência" (Art.º 13º, nº 1, c)). O diploma aprovado, em 2011, atribuiu ao INFORDEPE as competências de formação, de modo a garantir i) "as formações dos Programas de Formação Intensiva e respectivas certificações de acesso à Carreira Docente"; ii) "a formação contínua a ministrar aos docentes que integram a Carreira"; iii) "gestão e administração dos recursos humanos, para o acesso aos diferentes níveis do Programa de Formação Intensiva e para o acesso à Carreira Docente", (Art.º 8º, a), b), c)), em articulação com o ME. Em conformidade com o ECD, o QCOPD abrange "a) Domínio das Línguas Oficiais; b)

Conhecimento técnico-científico na respectiva área e grau de ensino; c) Técnicas pedagógicas; d) Ética Profissional" (Art.º 12, nº 2).

O ECD constitui, ainda, um documento que pretende marcar a regulação e o funcionamento do sistema educativo, que constitui também uma afirmação política, quer quando, no "Preâmbulo", define "o desenvolvimento de um sistema de educação e ensino de qualidade" como "objectivo estratégico do IV Governo Constitucional", comprometido com a "formação humana e científica dos futuros cidadãos de Timor-Leste", quer quando coloca os professores como aliados e peças primordiais para a concretização das políticas definidas e para a qualidade do sistema educativo. Verifica-se que são igualmente estabelecidos princípios, como o da "valorização do mérito, da qualificação e da experiência", mencionando "(...) critérios de elevada qualidade para a formação inicial e contínua do pessoal docente, (...) reconhecimento do mérito profissional como pressuposto de progressão (...) e (...) experiência como valor essencial ao desempenho de funções de maior responsabilidade (...)" (Art.º 5º), e definidas balizas, designadamente para o ingresso na carreira, considerando "pessoal docente aquele que detém as habilitações académicas definidas na Lei de Bases da Educação e obtém do Ministério da Educação a habilitação profissional para o desempenho de funções de educação ou de ensino (...)" (Art.º 2º).

De assinalar, ainda, que a progressão na carreira (Art.º 35) contempla três categorias: i) Assistente, "um único escalão com a duração de 2 anos"; ii) Professor, com "seis escalões, com a duração normal de 3 anos cada um"; iii) Professor Sénior, com "cinco escalões de duração normal de 3 anos cada um", podendo atingir o estatuto de "Professor Titular" se for observado "o cumprimento dos dois últimos escalões" (Art.º 5, nº 2, 3 e 4). Esta última menção ao professor titular, atendendo às particularidades do contexto timorense, designadamente a esperança média de

vida¹⁸⁷, parece aproximar-se mais de um prémio de resistência e de sobrevivência, dado que apenas após trinta e cinco anos de carreira, os professores poderão almejar a categoria de professor titular.

5.2. Depois dos textos: uma leitura que se constrói

Momento agora, para, a partir do que foi dito nos discursos, através e a partir deles, tecer o fio que percorre a narrativa que se tem vindo a construir, a propósito do lugar e da materialização do português como língua oficial em Timor-Leste.

A leitura resultante da análise, com base nos pressupostos oportunamente apresentados, necessariamente atravessada pela subjetividade e pelas mundividências do investigador, pelas suas crenças, pelo seu conhecimento, prévio e construído pela investigação, organizar-se-á em quatro momentos. Cada um destes momentos é identificado por um título que, a exemplo de outras situações neste estudo, procura remeter o leitor para unidades de sentido que se relacionam com a problemática do ensino do português em Timor-Leste. Referimo-nos i) aos caminhos, às condições, ou à falta delas, e às consequências que tal acarreta; ii) às medidas e atitudes que agravam o défice de aprendizagem e pretendem a permanente descontinuidade de ações e de projetos, sem qualquer avaliação; iii) às dificuldades inerentes à consolidação de uma língua cuja presença é débil no quotidiano social e familiar; iv) às incongruências entre o discurso e a prática do quotidiano, entre o que se diz e o que se faz, sabendo-se que não basta legislar,

¹⁸⁷ A Organização Mundial de Saúde (OMS) regista a alteração de 50 para 68 anos a esperança média de vida em Timor-Leste, dados de 2015. (World Health Organization. (2016). World health statistics 2016: monitoring health for the SDGs, sustainable development goals. Genebra: WHO Press, World Health Organization. (Disponível em http://www.who.int/gho/publications/world_health_statistics/2016/en/ Consultado em 10 de setembro de 2016). Portanto, quando o ECD foi aprovado, a esperança média de vida rondava os 50 anos, com uma carreira de 35 anos para atingir o topo.

determinar, regular, prescrever para concretizar políticas, sejam elas de que natureza forem. Sem apropriação coletiva pelo uso, a língua e a sua política não se concretizam.

5.2.1. Caminhos, condições e consequências

O estatuto da Língua Portuguesa está claramente afirmado no texto constitucional e no discurso oficial vigente, através da formulação que diz que "o tétum e o português são as línguas oficiais de Timor-Leste", esclarecendo não só qual a língua oficial, mas fornecendo também a indicação de uma orientação de política linguística particular, traduzida na opção por duas línguas oficiais, apontando para o caminho de uma política de língua bilingue. Assumida no texto constitucional, a formulação que coloca no mesmo segmento o tétum e o português tende a ser replicada e espelhada noutros textos reguladores, como consequência e aplicação da Lei fundamental do país. Apesar dessas ocorrências, é escassa, senão inexistente, a explicitação, não só dessa opção, como das implicações que ela acarreta, implicações essas que não parecem colocar-se com nitidez, seja para o estado timorense, seja para Portugal, enquanto parceiro privilegiado da cooperação internacional, na área da educação, em função da opção pelo português como língua oficial.

Ao mencionar as "línguas oficiais" em proposições coordenadas, cuja articulação é estabelecida pela conjunção "e", colocando-as numa relação de igualdade, o texto constitucional evidencia que o país fez da opção por duas línguas oficiais, colocadas em parceria no discurso oficial, uma marca de identidade forte. Ao instituir-se uma relação de cooficialidade entre o tétum e o português, quer na administração pública, quer na escola, apesar das diferenças entre as duas línguas, não anuladas pela atribuição de estatuto idêntico, parece pretender-se que esse seja o primeiro sinal de diferenciação a assumir e a sublinhar, ainda que não seja

esse o traço habitualmente invocado para marcar a diferença do país na região e no mundo, papel que surge atribuído à Língua Portuguesa.

A parceria entre as duas línguas é justificada pela história da sua convivência secular, considerada parte da história de Timor-Leste e da sua identidade. Porém, essa mesma história mostra que, durante o período colonial português, o tétum e a língua portuguesa não estavam revestidas da mesma função, não possuíam idêntico estatuto, não tinham a mesma natureza. O *tétum praça* era a língua da oralidade, embora mais disseminada pelo território do que as restantes línguas nacionais, funcionando nas trocas orais do quotidiano, assumindo-se como língua veicular. Nesse mesmo espaço, a língua portuguesa era falada por uma minoria, assumia o estatuto de língua de prestígio, era a língua da elite escolarizada, a língua oficial, a língua da escola e da administração pública, tuteladas pelo colonizador, e não acessíveis a todos os cidadãos, representando a língua do colonizador fator de seleção "natural", de marca de poder. O acesso ao ensino não era para todos, estando o poder da cultura escrita confinado à elite que frequentava a escola, que reproduzia as desigualdades de partida, porque ir à escola conferia poder e estatuto, mas só ia à escola quem já tinha poder e estatuto, e "na educação, como na distribuição desigual de bens económicos e de serviços, quem já tem, tende a receber mais" (Apple, 2006: p. 120).

Se, em contextos idênticos, pós-coloniais, com variedade de línguas orais e correspondentes a grupos ou partes do território, a opção por uma língua oficial exterior ao país, ex-colonial, neste caso, acontece, por um lado, para evitar divisões na população (Pinto, 2010; Chicumba, 2012), por outro, para encontrar um instrumento linguístico que promova a comunicação e o acesso ao conhecimento escrito, e ainda como "(...) instrumento indispensável para a propagação da política de uma Nação que emergia e necessitava de engendrar políticas de consolidação da

unidade nacional" (Chicumba, 2012) ¹⁸⁸, como aconteceu em Angola, a seguir à independência.¹⁸⁹ Em Timor-Leste, não terá sido esse o caminho seguido, tendo recaído a opção em duas línguas oficiais. Em Timor-Leste, por todas as circunstâncias, internas e externas, a situação é bem distinta, não parecendo, pelo estudo documental, poder-se concluir que se pretendia uma língua para unificar, mas sim assinalar a pluralidade, fazendo uma opção estratégica pela língua portuguesa, a concorrente menos forte para o tétum, e aquela que com ele teria mais proximidade e poderia ajudar ao seu desenvolvimento. Estão na primeira situação as ex-colónias africanas, que têm como língua oficial o português, como é o caso de Angola, Cabo Verde ou Moçambique, onde o português foi apropriado pelos movimentos de libertação, sendo a língua do Estado e cumprindo, assim, uma função considerada unificadora, tendo sido rapidamente implantada no território, com exceção dos meios rurais mais isolados (Firmino, 2002; Chicumba, 2012).

Alguns dos timorenses com interesse e estudo nesta área defendem que a Língua Portuguesa é essencial para a identidade do Tétum, quer pela quantidade de palavras que têm raiz na Língua Portuguesa, conferindo ao Tétum "(...) uma identidade única que a torna distinta das outras línguas dos países asiáticos do Pacífico Sul" (Paulino, 2015: 48), quer pela expansão que o tétum conheceu, pois, "se não fosse o português, linguisticamente falando, se não fossem os portugueses,

¹⁸⁸ Cf. Chicumba, M. S. (2012). A formação de professores de português, língua segunda (pl2) em Angola: o caso da universidade katyavala bwila/benguela. Dissertação de Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa. (Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8095/1/ulfl128213_tm.pdf). O autor aponta outros fatores para a expansão rápida da única língua oficial, sem deixar, contudo, de referir que um desses fatores reside na limitação imposta ao uso das línguas nativas, embora não clarifique o sentido dessa limitação. Outros fatores surgem como incremento da expansão do uso da Língua Portuguesa, como única língua oficial, sendo um deles o conflito armado que o país viveu, pelas deslocações de população que motivou, tendo o português funcionado como instrumento de comunicação "(...) entre gente de distinta etnicidade, minorando-se os factores negativos como o regionalismo, tribalismo, o racismo"(p. 32).

¹⁸⁹ Disponível em http://pascal.iseg.utl.pt/~cesa/images/files/inprogress2_texto16.pdf. [consultado em novembro de 2016].

politicamente falando, o tétum, que estaria muito limitado às suas zonas de origem seria uma outra língua” (Côrte-Real, 2002: p. 89)¹⁹⁰, mas precisa que lhe seja dado tempo. O desenvolvimento precisa de condições para se concretizar, especialmente recursos humanos qualificados e tempo, tempo para se desenvolver e ser estudado, tempo para formar e qualificar.

Com uma elevada taxa de abandono e de insucesso escolar, com índices de qualificação e de educação que permanecem baixos, com reduzidos hábitos de estudo, com escolas sem condições, quer de recursos humanos, quer de equipamentos e materiais, com um excessivo número de alunos por turma, com o desemprego jovem em caminho ascendente, sobretudo na geração escolarizada em *bahasa* indonésia, talvez se afigure mais fácil atribuir as dificuldades à língua oficial escolhida, seja ela qual for, do que enfrentar os verdadeiros problemas e resolver questões essenciais, sempre nomeadas, sempre assumidas, sempre prioritárias, mas sempre proteladas, a começar pelas assimetrias sociais crescentes, condições económicas, alimentação, de saúde e de bem-estar para se poder aprender e ensinar.

As causas não linguísticas para o insucesso escolar, em geral, e para a aquisição e desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas, em particular, são raramente trazidos para discussão, constituindo uma quase rara exceção a “Resolução do Parlamento Nacional” sobre as línguas oficiais, ao assumir como fatores para a aprendizagem e bom desempenho dos alunos, afirmando que “a boa alimentação e desenvolvimento físico, a acessibilidade das escolas, a plena formação inicial e contínua dos professores, a qualidade e abundância das

¹⁹⁰ Citação de uma entrevista a Benjamim Côrte-Real, na qualidade de reitor da UNTL e de Diretor do INL, conduzida por Álvaro Fernandes, em 2002. Nessa entrevista, centrada nas línguas oficiais adotadas por Timor-Leste, aquele académico e investigador esclarece que “(...) quando a língua portuguesa chegou a Timor, o tétum era uma língua falada em regiões muito limitadas, nomeadamente em Soibada, na área de Viqueque, em Suai, e tinha o nome de *tétum téric*, isto é um tétum clássico, original” (p. 89)

instalações, dos equipamentos e dos materiais indispensáveis” (RPN, 2011). E a par destas condições, não se poderá desvalorizar a necessidade de tempo para desenvolver e consolidar aprendizagens, considerando aquele documento ser “natural que, apesar do progresso registado, a introdução a partir de 2005 do curriculum oficial do ensino primário em língua portuguesa não tenha ainda podido produzir os resultados esperados” (RPN, 2011). Acresce a estes fatores a importância das condições em que o caminho é percorrido, e quanto mais acidentado ele for, mais se agravam as dificuldades de instalação, de aprendizagem de uma língua, com o risco de comprometer o crescimento pessoal e social de cada indivíduo, perpetuando o atraso e o isolamento, na medida em que dela necessita, e depende, para aceder ao conhecimento legitimado pela escola, aproximar-se de outros mundos e culturas, para, depois, poderem escolher. Até escolher uma outra língua, um outro caminho, seja pessoal, seja coletivo.

5.2.2. Aprender, aproximar, continuar

As dificuldades colocadas ao ensino e uso da Língua Portuguesa são acrescidas numa população que não a domina, a começar pelos professores, embora os números, sempre controversos, indiquem progressão no número de falantes. Porém, regista-se uma expressão abaixo do razoável (25%) para uma língua oficial, com estatuto de língua de ensino, língua da escola, há cerca de uma década e meia. Sem prejuízo dos movimentos, internos e externos, assim como alguns investimentos, designadamente, de Portugal, tão consideravelmente significativos, quão arbitrários e sem estratégia clara e definida, apesar dos recursos humanos e financeiros envolvidos.

E se o desenvolvimento e consolidação de uma língua carregam complexidade, num panorama cuja formação é deficitária e quase nula no domínio da língua, quer do ponto de vista da aprendizagem, quer do ensino, essa complexidade agrava-se. Sem professores qualificados a pretensão de ensinar a

língua ex-colonial e de desenvolver a língua autóctone que se quer nacional, o tétum, constitui tarefa de grande envergadura, um projeto tanto mais frágil, quanto menos definido for e mais flutuações conhecer, também, e em particular, na formação contínua de professores. Os recuos constantes na aprendizagem, seja em que língua, e de que língua, for, penalizam e atrasam, anulando pequenos passos conseguidos, criando fossos mais notórios entre os estratos sociais, marginalizando pelo défice de conhecimento, impedindo, entre outras coisas, o desejável estudo e questionamento da situação linguística do país, como ocorre em contextos linguisticamente mais consolidados. No entanto, esse questionamento e estudo dependem da formação e da qualificação da sua população, missão quase impossível sem professores minimamente qualificados.

São, na verdade, diversos os episódios e medidas que consideramos ilustrarem com nitidez o atraso e os retrocessos, os contrastes e contradições que afetam e fragilizam a educação, em geral, e a formação de professores, em particular. Exemplo desse quase contraste poderá ser considerada a homologação, em janeiro de 2015, do Dec. Lei n.º 4/2015, de 14 de Janeiro, que assumia a entrada em vigor de um novo currículo do 1º e 2º CEB. Este último previa "uma progressão gradual do Tétum ao Português, de modo a que esta última constitua a principal língua objeto da literacia e de instrução no terceiro ciclo do ensino básico, e que, no final do ensino básico, os alunos tenham adquirido um nível semelhante de conhecimento de ambas as línguas oficiais" (Art.º 14º, nº 3). Ao retardar, assim, a introdução da aprendizagem e do uso da língua portuguesa, remetendo-a para 7º ano, o METL parecia, desse modo, legislar *a contrario* da LBE e de diplomas por ela enquadrados, contribuindo claramente para o apagamento das línguas oficiais, em particular, a língua portuguesa, agravando o estado de fragilidade vigente. Com aquela medida, mantinha-se a língua oficial (LP), mas promovia-se o atraso da sua aprendizagem e do seu uso, podendo comprometer-se, pela conjugação com défice de outras dimensões antes referidas, o desenvolvimento, o conhecimento, em geral, e o da língua, em particular, cerceando, de certo modo, o acesso a outros

mundos e contextos de intervenção, na medida em que aprender uma língua é sempre aprender outros mundos e tornar-se mais humano (Ceia, 2011).

Por aquela via se agrava também a exclusão e a discriminação de quem parte discriminado à partida, reservando para os filhos da elite outras soluções, dentro e fora do país, de modo a garantir o seu acesso a patamares superiores do conhecimento, que o mesmo é dizer de exercício de cidadania, ao qual o saber é imprescindível. E é também deste modo que, enquanto em contextos também de língua oficial portuguesa, depois de quase três décadas de ensino e de formação, se experimenta a introdução da escolarização nas línguas autóctones¹⁹¹, assim como questiona e problematiza a coexistência do português e das línguas autóctones, mostrando a dimensão da sua presença e da sua contaminação mútua, em Timor-Leste permanece a situação de fragilidade, ora porque não se avança e não se verifica resultados, ora porque se avança e trava-se o processo, porque o português só pode avançar com o tétum, como se ouve a alguns dirigentes timorenses, parecendo entender-se que o domínio da língua oficial escolhida compromete o desenvolvimento do tétum, apesar de não ser clara a base de sustentação para estes posicionamentos. E de África, mais precisamente de Moçambique, se colhem aprendizagens com trabalhos de investigação desenvolvidos por moçambicanos que dão conta da dinâmica que caracteriza as línguas e dos usos que as legitimam e as disseminam, seja no plano mais formal ou mais informal, como as práticas religiosas, a comunicação social ou as interações do quotidiano, realçando também a sua plasticidade para se adaptarem ao meio e às circunstâncias:

As línguas ex-coloniais não permaneceram como produtos estático, mas adquiriram novos significados simbólicos e aspectos estruturais, elevando-se ao estatuto de variantes linguísticas com valor próprio e não exclusivamente como meras distorções folclóricas das línguas europeias (Firmino, 2006, p.46).

¹⁹¹ Referimo-nos à experiência em curso em Cabo Verde.

Igualmente consentânea com a atitude de recuo e de desgaste pela desvalorização da formação, parece ter-se sido a atuação do ME (2012-2014), com as sucessivas tentativas de esvaziamento do maior projeto de formação de professores desenvolvido em Timor-Leste, o PFICP, da parte de alguns setores governativos e administrativos, quer pela pressão permanentemente colocada, quer pela escassez de meios e abundância de obstáculos, embora nem sempre explícitos, culminando com o seu termo súbito.

Como temos vindo a expor, a fragilidade da formação não se circunscreve ao conhecimento da língua portuguesa, o diagnóstico estava feito, como consta de documentos já mencionados. Em 2011, o PFICP (2012-14) nasceu como projeto para romper com a precariedade na formação, à qual não tinha sido dada resposta pelos projetos anteriores da cooperação portuguesa, durante mais de uma década, tendo sido definido e assumido com um projeto de formação de professores em português, mas nas áreas científicas e curriculares, nas quais se inclui a língua portuguesa. Foi nesta linha que terá sido desenvolvida formação nas diferentes áreas, executou-se um trabalho específico e especializado de formação de formadores e de professores para o 3º CEB, de acordo com as disciplinas e os saberes próprios de cada uma delas, foram apresentados resultados. Surge como significativa, neste contexto, a situação que atravessou a "formação complementar intensiva", desenhada e desenvolvida em consonância com o QOCPD, antes apresentado, e destinada aos mais de sete mil professores em condições de entrar para a carreira, pelos anos de funções, mas sem habilitações académicas e profissionais.

Em conformidade, e no sentido de encontrar uma estratégia para resolver a situação de precariedade, ao nível da formação e conseqüente reflexo remuneratório, foi planeada a formação inicialmente prevista no projeto, destinada a cerca de três mil professores, como foi referido no capítulo anterior, de modo a dotar os professores em exercício de conhecimentos essenciais, reconhecendo, também, o seu contributo naquele contexto específico, de reconstrução a partir do quase nada, e que deles se serviu para colocar e manter em funcionamento as

escolas e o sistema educativo em geral. A formação estava, assim, planeada para ocorrer de forma faseada, ao longo dos três anos do projeto, por módulos de formação, mas a realização de eleições no início de 2012, ainda antes do início do projeto, contribuiu para a sua modificação significativa, por imperativos decorrentes de promessas eleitorais. No entanto, e como consequência das promessas referidas, o número de beneficiários quase triplicou e o horizonte temporal acabaria por diminuir, obrigando à reformulação do curso previsto. Perante o quadro apresentado e a situação colocada, aquela formação passou a enquadrar-se numa dimensão essencialmente social, porque ela passou a representar não só a condição para aceder à carreira, mas, sobretudo, a possibilidade de mobilidade social, quer pelo estatuto, quer pelo acréscimo nos seus parcos rendimentos, assim como representava a hipótese que alguns esperavam para a sua aposentação, com um salário que lhes permitisse viver, não apenas sobreviver.

As urgências e problemas decorrentes da necessidade de dar resposta a questões de dimensão social não acontece apenas nestas situações, mas em contextos tão precários como o de Timor-Leste, apesar de decorrida uma década de independência, naquela época, elas assumem ainda uma outra dimensão e espessura, dificilmente contornáveis, podendo tornar-se prioritária essa ação. No entanto, seria desejável que a prioridade que as circunstâncias colocam não concorresse para negligenciar e mascarar o défice de formação que permanece, quando se assume a urgência da dimensão social e se opta por uma formação de caráter introdutório, de exposição a conhecimentos básicos, não de formação de professores, mas gerais e de base no processo de escolarização.

Aquela formação surge associada a objetivos de natureza política, correspondendo à satisfação de promessas eleitorais, com implicações financeiras e profissionais na vida dos professores timorenses, a aceleração imposta parece, assim, indiciar jogos de poder, na disputa para afirmação de estruturas, dirigentes e decisores, que poderiam, assim, exhibir números superiores aos previstos no “Documento-Projeto”, e que corresponderiam aos efetivamente desejados, porque

prometidos antes das eleições legislativas. Se assim não fosse, como se poderia compreender a não continuidade da formação, quando ela foi assumida, depois de todas as alterações impostas pelo ME, como uma exposição inicial a conhecimentos básicos, cuja continuidade seria imprescindível para se obter algum efeito da formação nas práticas, e não se ficar pela dimensão social a que a situação de emergência da mesma obrigou? Depreende-se, no entanto, a tentativa de lhe dar continuidade naquilo que surge designado como "Formação Continuada e Acrescida"¹⁹², direcionada para o apoio aos professores timorenses nas escolas e entendida como ação experimental, tendo em vista o desenvolvimento futuro do projeto.

Terá sido, então, em conformidade com os imperativos colocados por essas circunstâncias que a instituição portuguesa responsável pela elaboração e desenvolvimento da formação a reformulou, ficando em aberto a possibilidade da sua continuidade, a um outro ritmo e em diferentes modalidades, chegando a apresentar, e a experimentar um modelo hipotético para essa continuidade. Deduz-se, porém, que essas expectativas terão sido goradas, não se constatando o interesse dos dirigentes timorenses, parecendo estarmos perante a possível tensão entre ingenuidade e instalação de interesses, políticos e de poder, o poder até, e sobretudo, de decidir uma coisa e o seu contrário, situações, por certo comuns também nestes contextos, mas que merecerão aturada reflexão, quer na tomada de decisões, quer nas suas consequências. Por certo, a implicação na realidade, na origem e objetivos do projeto, assim como o foco na necessidade de transformar o panorama da formação de professores, considerada motor do desenvolvimento e alicerce do sistema educativo, a par da alteração de atores no poder naquele momento, e cuja orientação não parecia explícita nem era previamente conhecida, terá conduzido à valorização do contexto e não tanto dos atores e dos seus

objetivos, o que poderá constituir uma hipótese explicativa, mas não anulará a necessidade de reflexões mais demoradas por parte dos diferentes agentes envolvidos, incluindo estruturas da cooperação portuguesa e das instituições de ensino superior também implicadas, e com responsabilidades no processo.

Ao confrontar as situações descritas com a decisão de descontinuidade do projeto, talvez se possa concluir que aquela terá sido abrupta para os seus beneficiários, professores timorenses em formação, inicial e contínua, e para os agentes portugueses que colocaram o projeto em ação no ensino básico, o núcleo central do PFICP¹⁹³. Descontinuidade que, de imediato, parece ter sido decidida unilateralmente, embora se infira, por omissão, a aquiescência do Camões-IP, em Portugal. Dificilmente esta ocorrência poderá escapar à leitura de desvalorização da formação, do trabalho desenvolvido e das pessoas envolvidas, beneficiários e agentes, timorenses e portugueses. A par desta atitude, parece registar-se, igualmente, uma atuação que consideramos questionável, relativa à aplicação de dinheiros públicos, dos quais parece não haver contas a prestar, quando o Camões-IC promove projetos, que mais não são do que a continuidade de parcerias cujos resultados anteriores, abaixo do esperado, tinham merecido questionamento público, em Díli, por missões de avaliação daquele instituto, assim como das estruturas locais da cooperação portuguesa em Timor-Leste. Referimo-nos ao projeto "Formar Mais" (2016-2018), ao abrigo do qual o Camões-IC colocou em Timor-Leste "27 formadores portugueses - 11 formadores de Português para o 3º

¹⁹³ A consideração do Ensino Básico como parte nuclear do PFICP e como motor da sua visibilidade e ação no terreno deriva não só do que é visível no "Documento-Projeto", traduzido nos relatórios produzidos, mas também da avaliação e das observações que, no terreno, em diferentes momentos, foram tecidas pela presidente do Camões-IC, assim como pelos responsáveis da embaixada de Portugal em Díli, que no terreno acompanhavam o projeto, em particular o embaixador em funções entre 2009 e 2013, e o adido para a cooperação, entre 2012 e 2014.

ciclo do Ensino Básico e 15 formadores das disciplinas do Ensino Secundário Geral" (Camões, 2016)¹⁹⁴.

A transcrição acima poderá ser considerada de meridiana clareza, quanto ao conhecimento e consistência do trabalho realizado, assim como da atuação sem rumo que tem caracterizado a atuação da cooperação portuguesa em Timor-Leste, sempre mais reativa do que ativa e com estratégia. Afigura-se, assim, estarmos perante uma atuação do instituto responsável pela cooperação, em Portugal, que, tal como Timor-Leste, faz tábua rasa de experiência, de trabalhos desenvolvidos e dos resultados obtidos, dos custos despendidos sem consequência e de proveito escasso, patrocinando projetos cujos objetivos, no mínimo, levantam dúvidas, dadas as necessidades, em claro contraste com a oferta. Se não se poderá considerar completamente inédito mais este momento de recuo, também não se poderá deixar de considerar singular que Portugal alimente situações simbólicas, desbaratando recursos públicos e pactuando com a tibieza e inconstância de políticas relativamente à língua oficial escolhida, e cujos resultados facilmente se adivinham, pela experiência colhida.

Com a atuação antes apresentada, e não obstante o histórico apresentado, é com o beneplácito de Portugal que, em 2016, se voltou ao período anterior a 2012 e se regressou à formação de "Português", com "11 formadores", professores de português, para o 3º ciclo, revelando desconhecimento e incúria, mediante as necessidades daquela realidade. Depois de trabalho concretizado, e de ampla e participada formação de formadores em todas as áreas curriculares do 3º CEB, como se pode voltar ao que não resultou durante uma década? E que trabalho se fará em todo o território com "27 formadores" portugueses, quando é elevado o défice de formação científica, nela incluindo a didática e a pedagógica? Pode

¹⁹⁴ In CAMÕES, Nº 233, 17 a 30 de agosto de 2016. Suplemento da edição nº 1195 ano XXXV, do JL, *Jornal de Letras, Artes e Ideias*.

acontecer que Timor-Leste não tenha interesse na formação efetiva dos seus professores, sob a orientação de Portugal, mas uma pergunta parece impor-se: e Portugal terá de aceitar intervenções que dificilmente se traduzirão em resultados, além daqueles que se prendem com interesses pessoais de agentes no terreno, funcionando, nesse caso, mais como agência de emprego do que estrutura responsável pela ajuda ao desenvolvimento, cuja capacitação dos beneficiários se coloca como prioridade?

Pela natureza do trabalho desenvolvido, pode constatar-se que o PFICP terá constituído uma inflexão no conceito da formação de professores timorenses centrada, quase em exclusivo, no ensino da língua portuguesa, concebendo e concretizando um programa de formação em áreas científicas, de especialidade, onde se incluía a formação linguística, em língua portuguesa, e com obtenção de resultados considerados positivos. Aquele projeto parece ter constituído uma experiência realizada pela primeira vez, em Timor-Leste, no âmbito da formação de professores, com um programa prévio estabelecido, mencionando as ações e os resultados esperados, sendo expectável que a cooperação portuguesa os pudesse utilizar a seu favor, ao invés de colaborar no seu apagamento, ou seja, na desvalorização do seu próprio capital, não só financeiro, mas também humano.

5.2.3. Teias que o (não) uso tece

A língua, e o português, em Timor-Leste, joga-se, naturalmente, num tabuleiro comanda pelas peças que em cada momento se perfilam como vencedoras. Estamos perante um jogo de poder, e de poderes, de discursos mais ou menos fáticos, à volta do capital simbólico que a língua oficial (português), também naquele contexto, representa, enquanto fator de distinção e de reconhecimento em determinados grupos (Bourdieu, 1982).

Entre tensões e pressões, ou seja, entre protagonistas e antagonistas que, em determinados momentos assumem o poder político e pretendem, mais ou menos

explicitamente, colocar a questão da língua oficial no plano da história, da identidade e da coesão nacionais, mas em perspectivas opostas, em geral, se tem vindo a fazer o caminho da língua portuguesa em Timor-Leste. De um lado, os que, em nome História e do país, querem preservar e reforçar laços históricos construídos ao longo de séculos, do seu passado colonialista; do outro, os que, em nome dessa história e do país, pretendem cortar esses laços porque deles se querem dissociar, considerando-os como nostalgia do colonialismo. Decorrerá deste jogo de permanente tensão a necessidade de produção de discursos que convocam o passado, a memória histórica, não apenas durante o período colonial português, mas também durante o período da “Resistência”, para atestar a política de língua adotada:

A política de língua que minimize o lugar e o papel da língua portuguesa em Timor-Leste não considera a força que canalizou a “Resistência Nacional” contra a ocupação: o apego dos timorenses à génese da sua herança cultural (RPN, 2011).

A afirmação do português como língua da "Resistência Timorense" pretenderá reforçar o valor da opção tomada, pela apropriação que aquele movimento de libertação fez da língua portuguesa, a exemplo do que aconteceu com os movimentos de outras ex-colónias portuguesas, mas num tempo e em condições muito distintas. Nessas situações, a apropriação da língua, que viria a tornar-se oficial, traduziu-se na sua afirmação. Forças "herdeiras" do poder, no momento da descolonização, a sua língua permaneceu, designadamente no aparelho de Estado, lugar de poder e associado ao prestígio social. Contudo, em Timor-Leste, e pelas circunstâncias da restauração da sua independência, o aparelho de Estado, não só não existia, destruído que foi, como apresentava um elevado grau de dependência internacional, à qual se viu forçado na sua reconstrução e na preparação da independência. Assiste-se, portanto, neste caso, à afirmação pelo discurso, não tanto pela ação, sempre atravessada por divergências e pela necessidade de criar consensos, de evitar ruturas e conflitos. Esta atuação é mais notória, sobretudo,

depois da "crise de 2006", com algumas vozes a trazerem para a discussão aquilo que designavam como atitude menos tolerante da FRETILIN, por reivindicar a língua portuguesa, como sua, na linha do que expusemos antes, relativamente a situações que poderiam ser consideradas similares.

Deste modo, a afirmação da língua como alicerce da "herança cultural", como instrumento de união e de identidade de uma geração – a da Resistência Timorense –, mas, também por isso, fator de pressão sobre os que dela se sentem excluídos, gerando tensões que a segregação tece. O facto de, em 2010 e 2011, aproximadamente uma década depois da proclamação da independência e da aprovação da CRDTL, surgir a necessidade de documentos oficiais, com origem no Parlamento Nacional, e cujo conteúdo remete para a recontextualização dos fundamentos que estiveram na origem da opção pela língua portuguesa e para a necessidade do seu uso "no estado e na administração pública" (2010) não poderá deixar de ser entendido como ilustração das tensões e da precariedade da implantação do português naquele espaço.

Estas atitudes veiculadas pelos discursos, e com carácter institucional, surgem em momentos emblemáticas, e até paradigmáticas. Referimo-nos às sessões preparatórias para a "Cimeira da CPLP", realizada em 2014, durante as quais seria necessário fazer jus à pertença do país àquela organização. Se nos detivermos apenas nos títulos desses textos oficiais – "Sobre o uso das línguas oficiais no estado e na Administração, a propósito da preparação da Assembleia interparlamentar em 2011" (RPN, 2011); "Sobre a importância da promoção e ensino nas línguas oficiais para a unidade e coesão nacionais e para a consolidação de uma identidade própria e original no mundo" (RPN, 2011) –, teremos quase um programa, mas também uma radiografia do uso da língua no Estado e na Administração, lugares da sua afirmação em contextos e situações similares, mas não propriamente em Timor-Leste.

Os dois títulos anteriores revelam, porque ocultam, mais um episódio da permanente tensão entre o que se diz, o que se quer dizer e o que se pode dizer, para lembrar, para marcar posição, mas sem abalar muito os consensos, *o status quo*, a marca local impressiva, que pretende aparentar um discurso uníssono,

convergente, em defesa da língua portuguesa, quando o que se ouve e vê não só tem várias vozes, como soam desafinadas e em sentido contrário. Ao receber outros parceiros da CPLP, conviria não evidenciar fragilidades para o exterior, até por comparação com os seus parceiros, mas internamente seria necessário não afirmar claramente que o défice linguístico é que está em causa, como o conteúdo dos textos o permite comprovar. Naturalmente, a chamada de atenção em 2010, da responsabilidade do presidente do Parlamento Nacional, no quadro da preparação interparlamentar da CPLP, não poderia estar preocupada com a necessidade do uso do tétum na receção dos participantes e nas reuniões de trabalho, pois aquela não é a língua oficial de nenhum outro país da CPLP, nem foi pelo tétum que Timor-Leste passou a integrar aquela comunidade¹⁹⁵. Era, sim, a preocupação com o uso deficitário da Língua Portuguesa, até nos órgãos de Estado como o Parlamento Nacional, que sustentava a orientação expressa na "Resolução" mencionada, quando apela a que "(...) pelo menos uma vez por mês, os trabalhos das reuniões plenárias (...) [e] as reuniões das comissões parlamentares realizam-se em Língua Portuguesa" (RPN, 2010).

Parece, assim, ser suficientemente eloquente o segmento discursivo antes apresentado, quanto à presença e uso da Língua Portuguesa, sendo do conhecimento geral que os deputados não comunicam em português na quase totalidade das sessões, ao contrário do que acontecia nos anos imediatamente a seguir à independência. O estabelecimento de um mínimo de sessões em língua portuguesa facilmente ajuda a depreender que, apesar da legislação ser produzida em português, essa não será a língua de comunicação, cabendo antes aos assessores portugueses produzir os textos em língua portuguesa, não traduzindo a

¹⁹⁵ A título de curiosidade, poderemos referir que, apesar das recomendações, durante algumas iniciativas, no quadro da preparação e da realização da "Cimeira da CPLP", o frágil domínio da língua portuguesa era o tema realçado pelos outros participantes em conversas e situações informais, questionando-se, sobretudo, sobre aquilo que designavam como "as dificuldades dos governantes" para se expressarem em português.

sua existência um significado particular quanto ao uso e fixação da língua. Esta situação acaba por ser, de algum modo, paradigmática porque, como em muitas outras situações, a produção dos documentos em português não funciona como evidência da presença daquela língua, designadamente nos órgãos de soberania, como é o caso do Parlamento Nacional, a par de outros.

A língua portuguesa surge como a língua da legislação, do discurso escrito, mas não necessariamente a língua de uso, e com uso, no quotidiano. Esta constatação permite também que nos interroguemos quanto à proximidade entre o que fica vertido nos textos legais e aquilo que efetivamente os decisores políticos pretendem, ainda que se possa argumentar que os assessores saberão, ou poderão saber, Tétum e traduzem o que lhes é pedido. Porém, sendo conhecidas as fragilidades do Tétum, que advêm da não estabilização e da aceitação da norma ortográfica entretanto aprovada, com origem no Instituto Nacional de Linguística (INL), mas não consensual, como se poderá assegurar que cada um deles escreveu exatamente o que o outro leu?

De sublinhar, ainda, as datas em que ocorreram os textos mencionados e designados por “Resolução do Parlamento Nacional”. A primeira surge em outubro de 2010 e a seguinte em setembro de 2011, e ocorrem num período em que se ia tornando cada vez mais notório o processo de erosão, de redução do investimento, no que se refere à língua portuguesa, embora ocorressem a par os preparativos para Timor-Leste assumir a presidência da CPLP, durante a Cimeira que se realizaria em Díli, em julho de 2014. Era, por isso, importante cuidar da imagem do país perante os restantes países da CPLP, sobretudo, na sua qualidade de anfitrião, e de futuro responsável pela presidência no semestre seguinte. A publicação daquela resolução é, só por si, reveladora do que não existe, sabendo-se que em meia dúzia de meses continuaria a não existir, mas ficava como evidência pública da vontade de investir na capacitação linguística.

Ainda que iniciativas e discursos de um órgão de soberania como o Parlamento Nacional assumam relevância e significado político, elas não poderão ser dissociadas do sujeito que as exprime. Aquelas são resoluções assinadas pelo

presidente do PN e, por certo, veicularão, sobretudo, a sua visão e as suas inquietações. A visão de um sujeito que viveu de perto e por dentro o processo que conduziu à opção pela Língua Portuguesa. E são ainda ecos dessa época de discussão, na qual participaram vozes do exterior, mas informadas, que encontramos quando nos detemos nas justificações apresentadas em 2011. Uma das vozes que atravessa e informa os textos mencionados é a de Geoffrey Hull, quando, em 2000, afirmava

(...) parece-me que o papel central da língua portuguesa na civilização timorense é completamente inquestionável. (...) se Timor-Leste deseja manter uma relação com o seu passado, deve manter o português. Se escolher outra via, um povo com uma longa memória tornar-se-á numa nação de amnésicos (...) (Hull, 2000:39).

Em 2004, dois anos após a aprovação da CRDTL e da proclamação da independência, mas com a questão da língua sempre em discussão, com grupos a discutirem a opção, era também Hull que advertia:

(...) o cenário mais desastroso para o futuro da cultura de Timor-Leste seria aquele em que o Português fosse afastado e o Inglês e o Tétum fossem erguidos como línguas oficiais. O Tétum dificilmente poderia competir com uma língua tão agressiva e altamente prestigiada como o Inglês, ainda por cima uma língua com a qual (ao contrário do Português) nunca teve relações históricas (Hull, 2004:88).

O confronto dos discursos com os excertos anteriores facilmente permite constatar a proximidade entre ambos, constatando-se que estes fundamentos informam, em larga medida, a opção tomada. Porém, a necessidade de produzir essas resoluções, em momentos diferentes, mas próximos, parece ser reveladora da situação e do ambiente social e político que atravessa a política linguística em Timor-Leste, revelando um ambiente, quase constante, de tensões e de pressões, de justificações, relativamente à opção pelo português, como língua oficial, embora em coordenação com o tétum, mas essa coabitação não terá sido entendido por

todos, interna e externamente, do mesmo modo, nem terá tido em conta as consequências e as necessidades que tal opção comportava.

Acresce, ainda, a aparente contradição entre legislação aprovada pelo anterior governo e a natureza do currículo publicado em 2015. Quando o diploma que define a organização dos estabelecimentos de ensino básico estabelece que "a partir do ano lectivo 2010 apenas poderão integrar o sistema educativo timorense os estabelecimentos de educação e de ensino que utilizem como línguas de ensino as línguas oficiais de Timor-Leste" (Artº 57), aponta para critérios baseados no uso da língua portuguesa e do tétum como línguas de ensino, no ensino básico. O governo seguinte, que, entre 2012-2017, haveria de dar continuidade ao processo de instalação da nova organização das escolas, tomava medidas que poderão ser consideradas de sentido contrário, criando um ambiente de animosidade e reforçando tensões, uma vez mais,¹⁹⁶ criando obstáculos porque legislava naquele caso concreto de forma a que, numa leitura imediata, não fosse possível aplicar a legislação antes aprovada, na crença de que ela constituísse "as bases do sistema educativo", a ela obedecendo a legislação vindoura. Ou seja, de acordo com a lei em vigor, as escolas teriam de utilizar o português e o tétum como línguas de ensino para serem considerados estabelecimentos de ensino integrados no sistema educativo timorense, mas é o próprio Estado que incita ao não cumprimento dessa norma, quando elabora um currículo que não só não contempla o ensino em língua portuguesa, como retarda a sua aprendizagem para os três anos finais, dos nove que compõem o ensino básico.

¹⁹⁶ Essas alterações, que implicaram a aprovação de legislação no sentido de atrasar a aprendizagem do português, acabaram por ter visibilidade na imprensa escrita, designadamente através da LUSA, com representação em Timor-Leste, e contaram com a oposição da chamada sociedade civil e de forças políticas pró ensino nas línguas oficiais. Tanto quanto é do nosso conhecimento, aquele currículo que o decreto-lei comportava acabaria por não ser assumido na generalidade das escolas timorenses.

Pela natureza e objetivos do presente trabalho, consideramos não caber aqui, a discussão sobre a aprendizagem de uma língua segunda, como é o caso do português em Timor-Leste¹⁹⁷, designadamente quanto às perspetivas sobre a idade, as condições de aprendizagem e o seu ensino. De sublinhar, contudo, que as condições de desenvolvimento individual e de aprendizagem constituem fatores decisivos a ter em conta quando se planifica o seu ensino, não sendo consensual a relevância atribuída à idade, em contextos considerados regulares, ou seja não inscritos em cenários como o de Timor-Leste, quer ela ocorra mais precocemente ou mais tardiamente, por existirem perdas e ganhos, que, em ambos os casos, poderão ser colmatados por outros fatores, como a maturidade, o desenvolvimento, as condições sociais e de aprendizagem, entre outros (Muñoz, 2011).

Uma vez mais, a constatação da relevância das condições sociais, económicas, educativas e culturais, como fatores para aprender, para aceder a outros universos pela língua, pelas línguas que cada um conhece e domina, sejam elas línguas maternas, línguas primeiras, ou línguas segundas, mais próximas do que distantes no que à aprendizagem toca:

(...) a aprendizagem de uma língua segunda está mais próxima da aprendizagem de uma língua materna, com a qual partilha laços de proximidade cultural, política, linguística, social, etc. (Ceia, 2011, p. 63).

¹⁹⁷ Situação de Angola e de Moçambique assume configurações diferentes, podendo ocorrer situações em que o português seja língua materna de alguns, sobretudo nas zonas urbanas, como Maputo e Luanda (cf. Firmino, 2006).

5.2.4. Contradições e (in)coincidências

Na sequência das linhas, mas, sobretudo, das entrelinhas e do não dito, parece surgir como legítima a função de instrumento de suporte atribuída ao português, atravessado que é pelos desígnios para o tétum e seu desenvolvimento. A efetiva consolidação e implantação da língua portuguesa não surge nos atos do quotidiano, embora sempre presente nos discursos oficiais, mas atravessada pelos sucessivos recuos, seja de Timor-Leste, seja de Portugal, embora, neste assunto, a decisão soberana seja a de Timor-Leste. Referimo-nos a Portugal por ter sido o país da comunidade internacional com mais e maiores responsabilidades no domínio da educação e, conseqüentemente no apoio ao português como língua oficial, o que tem implicado investimento de recursos e de dinheiros públicos que merecerão ser interrogados, até à luz dos resultados obtidos e estratégias adotadas. Portugal é também responsável por aceitar, alimentar e acentuar, por vezes, percursos erráticos.

Para esta leitura concorre também, com um exemplo elucidativo, a afirmação do então Presidente da República¹⁹⁸, em 2013, quando confrontado, em entrevista à publicação periódica "África 21", com o paradoxo de a Língua Portuguesa ser língua oficial, mas apresentar um número reduzido de falantes. Nessa circunstância, o Presidente recorda que "a Língua Portuguesa foi uma verdadeira ferramenta de trabalho na ação da resistência armada, durante os 24 anos da luta" afirmando, ainda, que ela é "a língua oficial mais usada em vários setores, da Justiça ao Conselho de Ministros e outras instâncias do Governo, ao sistema educativo, onde é a língua veicular do ensino (...)". Embora reconhecendo que "uma geração de

¹⁹⁸ Taur Mata Ruak, de seu nome José Maria de Vasconcelos, Presidente da República Democrática de Timor-Leste, entre 2012 e 2017, em entrevista ao periódico "África 21", em 30 de julho de 2013. (Disponível em <http://www.africa21online.com/index.php>) Consultado em abril de 2016).

timorenses cresceu e formou-se isolada do contacto com o português", afirma que isso não impede que a Língua Portuguesa "seja a língua que mais timorenses ambicionam dominar, lado a lado com o tétum, a língua nacional" e considera que "a generalização da língua é realizável no decurso de uma geração", concluindo, de forma assertiva, declarando "Estamos a caminho".

O excerto da entrevista, antes apresentado, no seu todo, e em partes, poderá ser considerado exemplar, relativamente à situação e ao papel da Língua Portuguesa em Timor, e ainda mais em particular quando ela se relaciona com a sua visão no exterior. A imagem que passa é a de uma atitude valorizadora e de aposta na Língua Portuguesa, sedimentada no Estado, utilizada até no Conselho de Ministros, tão apreciada que é aquela que "mais timorenses ambicionam dominar". Esta afirmação, porém, não surge numa frase simples, ela é complementada pelo outro constituinte da frase " lado a lado com o tétum, a língua nacional"; esse constituinte é aquele que contém a mensagem principal, mas não surge em primeiro plano, afirmando, antes, sem dizer que não é só o português que os timorenses desejam dominar, é ele, mas em conjunto com o tétum. O primeiro constituinte da frase fornece a imagem construída e o segundo reforça e esclarece a dimensão estratégica que presidiu à opção pela língua portuguesa, aclarando que o desejo de a aprender afinal é "a par do tétum", frisando que essa é a "língua nacional".

Ora, bastaria a necessidade de acrescentar aquela designação ao constituinte "a par do tétum", para detetar a necessidade de marcar a posição central dessa língua, embora não se afirme, por opção estratégica, que, apesar de legítima, não parece querer, ou poder ser assumida de forma clara. E como todos os discursos são situados no tempo, afirmar-se, em 2013, na vigência do V Governo Constitucional, que a língua portuguesa era utilizada em Conselho de Ministros não poderá deixar de ser considerada uma estratégia para o exterior. É do conhecimento geral que em inúmeras situações, designadamente em reuniões da equipa ministerial e outros dirigentes do Ministério da Educação com participantes portugueses de projetos em curso, a interação ocorria em tétum, salvo nas

situações presenciadas por responsáveis da Cooperação Portuguesa, em geral, e da Embaixada de Portugal em Díli, em particular, constituindo aquele período, como já o dissemos, o de um tempo de desvalorização e de questionamento superlativo de iniciativas em redor da formação e do ensino em português, fossem elas de natureza mais formativa ou mais social e lúdica.

Aquele foi o período que correspondeu ao questionamento de planos e de cursos de formação elaborados por instituições portuguesas de ensino superior, e aprovados pelo executivo anterior, obrigando a reformulações sucessivas, as quais poderiam ter impedido a concretização dos objetivos do maior projeto de formação inicial e contínua de professores, se aquela instituição não tivesse no local uma estrutura de apoio para contornar as dificuldades. Apesar da natureza afirmativa da declaração "Estamos a caminho", que parece pretender iludir o paradoxo que vive a Língua Portuguesa em Timor-Leste, colocado pelo periódico que publicou a entrevista, talvez se imponha concordar e perguntar: Sim, a caminho. Mas de quê?

Seja de Portugal, seja de Timor-Leste, com exceção do mandato do Ministro João Câncio, não se vislumbra a definição de uma estratégia, de resultados pretendidos, navegando Timor-Leste e Portugal ao sabor de agendas pessoais e políticas, de estratégias de pendor repetitivo. Constante e ciclicamente, conforme as forças políticas que assumem o poder, de um e de outro lado, assiste-se, quase em sessão contínua, num movimento repetitivo de constante questionamento, de manifestação de vontades de revisão, revisão de situações e de projetos, em sentido lato, que às vezes ainda nem sequer tiveram início e, na esmagadora maioria das vezes, ou não tiveram tempo para se desenvolverem e estabilizar. Recorrentemente, é o fim e o recomeço, como se tudo se resumisse às dificuldades e opções linguísticas e como se a solução fosse estar em permanente mudança, sem sequer promover condições, esperar, avaliar os resultados obtidos, e sobretudo, investir na formação dos recursos humanos fundamentais para o desenvolvimento de qualquer país e de qualquer povo, que são os professores, necessariamente qualificados. De certo modo, parece manter-se atual a chamada de atenção feita por João Gomes Cravinho, em 2000, quando afirmava que

"Sem política de cooperação de pouco nos vale apontar o dedo a conspirações internacionais: a verdade é que com ou sem conspirações, o nosso papel [em Timor-Leste] será sempre menor se não soubermos delinear uma política clara e coerente, adequada ao contexto e apropriada em relação aos instrumentos disponíveis" (p. 190)¹⁹⁹.

E neste leito, feito de linhas em ziguezague, com déficit permanente de qualificação, e marcado por teias tecidas de tensões e pressões, navega o português como língua oficial de Timor-Leste, ao sabor de correntes, internas e externas, por vezes, contra a corrente e em contramão. Em suaves (in)coincidências entre o que se diz e o que se faz, entre o que está arrumado nos textos e as práticas que atravessam o equilíbrio instável do quotidiano, permanece a narrativa da importância do português, enquanto se esbatem as medidas e condições para que a sua aprendizagem aconteça de forma planeada, intencional e sistemática, como reflexo da sua relevância no quotidiano, pelo uso que dela se faça na comunidade, na vida.

¹⁹⁹ Comunicação proferida no seminário, "Timor. Um país para o séc. XXI", organizado pela Universidade Católica, entre os dias 10 e 13 de janeiro de 2000. João Cravinho era, nessa época, Assessor do Gabinete do Secretário de Estado da Cooperação e do Instituto de Defesa Nacional; mais tarde, viria a ser Secretário de Estado dos Negócios Estrangeiros e da Cooperação.

CAPÍTULO 6

CONSIDERAÇÕES FINAIS

(...) a compreensão não desculpa nem acusa: pede-nos para evitar a condenação peremptória, irremediável, como se nós próprios jamais tivéssemos conhecido a fraqueza nem cometido erros.

Edgar Morin

Como em qualquer viagem, também num percurso de investigação surge um momento em que se impõe chegar ao destino, por mais estimulante que tenha sido o caminho, por maior que fosse a vontade em permanecer, e até voltar ao início para a fazer de novo e de outro modo. É também esse o momento no estudo que temos vindo a apresentar. O percurso desbravado num trabalho da natureza daquele que agora se apresenta é também ele, e necessariamente, feito opções, partindo de um plano como guia, mas aberto às incursões, aos avanços e recuos, à reformulação e à reorganização, inerentes a um percurso longo e demorado. Sem enjeitar dificuldades e possibilidades outras, num percurso nem sempre em linha reta, procurou-se fazer da parcela da realidade a estudar foco e guia, para tentar combater e minorar a dispersão, para fazer de cada etapa alimento para chegar ao destino previsto, sabendo, embora, que outros caminhos poderiam ter sido selecionados, mas a investigação é também ela feita de escolhas. O caminho trilhado e as opções tomadas procuraram, assim, dar testemunho da construção de uma leitura, a partir de documentos e discursos oficiais, sobre uma realidade tão próxima quão distante, tão exposta quão, por vezes, parece desconhecida. Esta é, assim, uma leitura do sujeito que a construiu, assumindo errâncias e incertezas, dúvidas e interrogações, posicionamentos e preocupações. É essa leitura que se submete à prova de outras leituras, de outros olhares, fazendo da investigação também um compromisso ético, ao estudar para aprender e procurar compreender, ao analisar para discutir, ao procurar utilizar o conhecimento construído para rever processos, opções e

circunstâncias, procurando contribuir para fomentar diálogos e olhares diversos, abrir clareiras na construção do futuro, com a consciência de que outras e distintas opções poderiam ter sido tomadas, outras e distintas leituras poderiam, e poderão, acontecer, de que o caminho apenas se iniciou e abriu outras possibilidades, mostrou outras dimensões e outros motivos de interesse para investigações futuras.

Começámos por situar Timor-Leste no seu espaço geográfico, na sua condição de Estado independente, na sua história recente, fixando-nos em 30 de Agosto de 1999, para, a partir desse marco, construir o fio da narrativa centrada na realidade atual num jogo de sequências que ora avançam, ora recuam, de modo a tecer a compreensão da construção da realidade em estudo no período pós-independência. Independência reconquistada aproximadamente um quarto de século depois da subtração pela força do exército indonésio que, em 1975, a 7 de dezembro, depois da "Proclamação da Independência", em 28 de novembro, invadiu o país e dizimou o seu povo ao longo daquelas quase duas décadas e meia. O referendo de 1999 ficará na história de Timor-Leste como a véspera de um Estado livre e independente, a data que abriu portas à libertação do invasor e haveria de conduzir à proclamação da independência, em 20 de Maio de 2002. O dia do referendo foi o dia da vitória inequívoca do sim à independência, do fim da dominação indonésia, mas acabaria por se transformar também em mais um momento de massacre do povo timorense, tendo ocorrido o assassinato de um timorense em funções na UNAMET, logo a seguir à votação. As milícias organizadas pelo exército indonésio, mas nas quais se integravam também timorenses, criaram um cenário de violência e de destruição, incendiando casas, matando e deportando para Timor ocidental milhares de habitantes, durante os dias que se seguiram, até à chegada da missão das Nações Unidas, que lá permaneceu até 2002.

À missão da Organização das Nações Unidas estava confiada a tarefa de conduzir e de organizar o processo de transição para a paz, para a reconstrução do Estado. É toda esta conjuntura que obriga a olhar para Timor-Leste, não apenas como mais uma ex-colónia portuguesa que também optou pelo português como língua oficial, mas como um Estado que se ergueu dos escombros. Com a população dizimada pela

guerra, sem recursos humanos qualificados, sem líderes fortes no terreno, isolado do mundo, mas com os olhos do mundo na sua riqueza natural, palco de interesses e de pressões, Timor-Leste surgiu como um novo Estado que foi colónia durante séculos, e que consigo carrega essa herança do passado. Um passado de ocupações, de colonização, de resistência, de vícios e de virtudes, de habilidades e de sobrevivência, cujo caminho para a construção da independência se começou a desenhar no quadro da ajuda internacional para o desenvolvimento, com um elevado grau de dependência de organizações internacionais e da cooperação de outros países (Neves, 2007). Essa dependência constitui um fator que se considera da maior relevância quando se pretende estudar e compreender a realidade do novo estado que Timor-Leste configura, pelos condicionalismos inerentes à sujeição da ajuda internacional, com implicações na autonomia das opções e da tomada de decisão, assim como na gestão de parcerias e das ajudas oferecidas:

Articulando profissionais e interesses de diferentes nacionalidades, condicionando os processos de mudança social e o sentido de políticas públicas locais, criando uma agenda própria de temas e modelos de desenvolvimento institucional, pressionando elites locais na gestão do Estado e da sociedade civil, a cooperação internacional constitui um vasto campo de poder por meio do qual ideias-valores imaginados como universais ganham feições locais (Silva & Simião, 2007, p. 11).

Apresentado o contexto de emergência e de construção, dirigimos a nossa atenção para a construção do sistema educativo, partindo do cenário de absoluta carência de recursos humanos e materiais. No quadro da ajuda e da cooperação internacional, coube a Portugal assumir o sistema educativo como a fatia mais substantiva da cooperação com Timor-Leste, radicando na opção pelo português a razão maior para o papel conferido a Portugal. O país tinha tido uma relação secular com Timor, enquanto colónia, mas foi, em particular, o seu papel de aliado na resistência à invasão indonésia, designadamente com a intervenção da diplomacia no domínio internacional, junto da ONU, considerada da maior relevância para a realização do referendo, em 30 de Agosto de 1999. A relevância do sistema educativo

assume ainda mais espessura num contexto como aquele que temos vindo a descrever, no qual o desenvolvimento humano surgiu, desde logo, como a prioridade.

No contexto em análise, a política de língua parece ter sido entendida como meio para conquistar e garantir independência e harmonia na diversidade, ao optar pelo português como língua oficial no período pós-conflito e para a construção da independência, pelas razões apontadas ao longo do presente trabalho. Porém, não poderá deixar de ser considerado um sintoma da (não) implantação, flutuação e vulnerabilidade daquela opção política quando, uma década após a independência, em diferentes e sucessivos momentos, é assumida a necessidade de posições e declarações de órgãos de soberania, como o Parlamento Nacional, atravessadas pela justificação e argumentação da conveniência daquela opção. São argumentos que convocam a natureza fundadora e estruturante da língua portuguesa para a construção do Estado, mas constituem igualmente indícios fortes da complexidade e da tensão que a política de língua carrega. As circunstâncias em que ocorreu a opção pelo português, com duas línguas oficiais não dominadas pela maioria da população, a consagração de "línguas de trabalho", a par da existência das restantes quinze línguas nacionais, concorre para adensar a já complexa situação linguística daquele ecossistema linguístico, agravada pela situação de atraso e de pobreza, mormente no que à área da educação diz respeito, com especial ênfase na deficitária formação do corpo docente em exercício. Pobreza que se agrava quando se não se investe na educação, na qualificação dos seus professores, para a promoção do desenvolvimento humano, criando condições para favorecer o sucesso escolar de todos, e dos mais pobres e com mais dificuldades que partem em desvantagem e facilmente são segregados pela cultura dominante. (Dias, 2008).

Em suma, partimos da reconstrução do país, das suas características, da situação pós-conflito e dos interesses estratégicos e geopolíticos que estes contextos sempre encerram para nos aproximarmos do assunto que tomamos como ponto de partida, ou seja a questão das línguas, do português como língua oficial, situando-nos na educação, em geral, na escola, na sua relação com a língua, e desta com a escola. Chegados a este ponto da educação linguística naquele contexto específico, traçámos

o panorama linguístico, a questão das línguas, da língua oficial, assim como os desafios, as tensões e pressões que dela decorrem, sempre latentes e quase em estado de vigília. Através do caminho escolhido, procura-se descrever, situar, categorizar, para orientar o leitor no sentido do foco do nosso olhar, do nosso interesse e posicionamento, na tentativa do exercício de quem, assumindo-se por dentro, procura meios e instrumentos para ensaiar a distância de quem observa de fora.

Neste jogo de tensões se desenhou e percorreu a investigação apresentada, assumindo-se a participação do sujeito na realidade que investiga como motivação para a estudar, na expectativa de poder contribuir para gerar conhecimento, para e revelar dimensões que possam ajudar a compreender cenários e atores, interesses e circunstâncias que têm vindo a conceder primazia à política, em detrimento da dimensão educacional. As circunstâncias de debilidade apresentam um peso expressivo e concorrem para que o país seja permeável a interesses vários, a agendas, cujo resultado mais visível é a permanente ebulição da educação, expondo o forte contraste entre o que está definido (político) e o que é concretizado (educação), direcionando para a escola o debate político. Assim, assume-se a subjetividade para a vigiar e controlar, através de instrumentos e de ferramentas teóricas que possam informar, esclarecer, sustentar e dar forma ao trabalho de investigação. Na linha de pensamento exposta, procedeu-se à clarificação de opções metodológicas, à apresentação e organização da informação documental recolhida, anunciando e explicitando fontes, discursos, categorias e unidades de análise, de modo a deixar ver e a antecipar aquilo que orienta e situa o olhar do investigador, a direção que pretende seguir.

Apresenta-se, então, uma realidade recortada do *corpus* selecionado, dando lugar à análise dos discursos, de acordo com os instrumentos, as categorias e unidades de análise apresentadas, no sentido da construção de um olhar interpretativo, ancorado no conteúdo discursivo apresentado. Estamos, assim, no momento em que nos situamos na educação para focarmos a nossa atenção no currículo, no que se diz sobre o ensino do português, mas também na centralidade da formação de

professores, em particular nos programas de formação desenvolvidos, no quadro da cooperação bilateral. Interrogar o ensino do português não poderá deixar de ter em linha de conta o cenário permanente de tensão e de complexidade em redor da língua, inúmeras vezes reduzida a uma visão ora dicotómica, contra ou a favor do português, ora afetiva e, de algum modo, neocolonial, oscilando entre a supremacia e o complexo de culpa de Portugal pelo seu passado colonial.

Da complexidade linguística dá conta o texto constitucional, porque a reflete, desde logo, ao evidenciar o propósito de afirmar politicamente várias línguas, numa tentativa, também, de garantir o equilíbrio interno. Passados os anos de maior crispação, decorrido algum tempo de normalização e de funcionamento das instituições, talvez se possa considerar que o rumo natural das relações seja a pacificação, com os "inimigos", a passarem a colaboradores e parceiros. Esta situação decorre da proximidade geográfica e das relações externas de um pequeno país que pretende afirmar-se no panorama internacional, sendo levado a adotar estratégias de integração e de interação com outros grupos, organizações e poderes, sejam eles económicos ou políticos, sobretudo na região onde Timor-Leste está inserido²⁰⁰. Dessas estratégias faz parte a manutenção da vontade de Timor-Leste em integrar a

²⁰⁰ Será, por certo, mais estranho a quem vem, e vê, de fora, sobretudo com a lente ocidental, a aproximação e o convívio entre partes tidas como inimigas, de que é exemplo a Indonésia, pelos crimes cometidos. Essa mesma lente, no entanto, não questiona a proximidade entre Timor-Leste e Portugal, como se fosse natural o relacionamento dito amistoso e próximo entre países geograficamente tão distantes. Se é do conhecimento geral que as atrocidades cometidas pela Indonésia contribuíram para suavizar a colonização portuguesa em Timor e colocaram os dois países lado a lado na luta pela independência, também não se poderá esquecer que Portugal colonizou Timor e manteve a soberania sobre aquele território durante os quarenta e oito anos de Estado Novo, embora não lhe fosse prestada grande atenção, já que no Oriente seria Macau a preocupação maior de Salazar, abandono que se reforçou com a guerra colonial em África, particularmente em Angola, com o início da luta armada (Rosas, Brito, 1996). A colónia de Timor, pequena terra no Oriente, não conheceu as atrocidades cometidas pelo colonialismo português em África porque aí se centravam os interesses do Estado Novo, e foi também esse desinteresse por Timor, herdado do Estado Novo que contribuiu para que a descolonização de Timor seja considerada um drama que "(...) recorda a Portugal que a descolonização (...) é a mais terrível herança recebida pela revolução e fica como a sua mais amarga experiência" (Vieira, 2000: p.175).

ASEAN²⁰¹, desde 2002, mantendo-se, por enquanto como observador, embora tenha solicitado já a sua adesão, e com fortes possibilidades no horizonte para concretizar a sua entrada, como 11º país daquela organização, em 2019, sobretudo depois do "Forum Regional da ASEAN", em Díli, em abril de 2017 (Berlie, 2017). Esta aproximação representa também uma forma de Timor-Leste se proteger do conflito naquele contexto geopolítico e geoestratégico, ao ser, por esta via, valorizado pelos países vizinhos, parceiros a diversos níveis naquela zona de influência.

Num contexto pós-colonial e pós-conflito, a língua oficial e a língua da escola são uma arena onde se contrapõem diferentes posições e propostas para o futuro dos jovens e da sociedade. É neste quadro que a questão da língua oficial em Timor-Leste, ou seja, a opção pela língua portuguesa, parece estar na ordem do dia a todo o momento. Esta questão que se coloca em permanência é atravessada, inúmeras vezes, por posições e discussões, situadas mais em dimensões emocionais e circunstanciais, não convocando outras dimensões, porventura mais operativas, e relacionadas com a natureza do contexto, o conhecimento especializado e objetivo. Das opções e das afirmações discursivas decorre a eleição da língua como o maior, e quase único, problema sério da educação, em geral, e do ensino básico, em particular. Parece, assim, assumir-se o conhecimento da língua como o maior, e quase único, problema sério da educação e da escola. No país, a política de língua acabou por assumir uma posição de comando, subordinando a dimensão educacional à política, concretamente, à política linguística. É esta última, os seus objetivos, explícitos e implícitos, que condiciona e afeta o desenvolvimento da educação, o que equivale a dizer o "desenvolvimento humano" almejado nos documentos oficiais. A educação e as medidas de política educativa avançam e recuam, num jogo de sombras e de luzes, e

²⁰¹ Sigla de "Association of Southeast Asian Nations" (ASEAN). A "Associação dos Países do Sudoeste Asiático" foi criada em Agosto de 1967, em Banguecoque, contando inicialmente com cinco países - Indonésia, Malásia, Filipinas, Singapura e Tailândia. Atualmente, são dez os países que fazem parte desta associação: Brunei, Vietname, Laos, Myanmar e Cambodja (AIP, 2013). Disponível em <https://www.cgd.pt/Empresas/Plataforma-Internacional/Estudos/Documents/9-TIMOR-LESTE-INDONESIA-ASEAN.pdf> [Consultado em setembro de 2017].++

de acordo com os atores em presença a cada momento, a sua visão, a sua formação, ora mais política, ora mais académica, os seus objetivos e compromissos, assistindo-se à alternância entre subordinação sem resistência e a resistência à subordinação.

O sistema educativo fica, por conseguinte, subordinado ao que decorre da opção política pela língua portuguesa, num determinado momento da história do país, com a questão linguística no centro, quase em permanência, mas em registos diferentes, ora para corroer, ora para corroborar a opção assumida pelo Estado. O primado do linguístico remete para a constante afirmação da necessidade de se falar português na escola, de capacitar os alunos e transformá-los em hábeis falantes de português, traduzindo a convicção de que as questões do sistema educativo se resolvem, em geral, e sobretudo, com as crianças a falarem português na escola, mas continuando a relegar para um plano inferior dimensões-chave, como as condições, físicas e materiais, e, sobretudo, a formação dos recursos humanos, do corpo docente em cada momento, justificando todo o insucesso e atraso verificados com as dificuldades que comumente surgem atribuídas às características da língua portuguesa. E se parece consensual entender a escola como lugar de apropriação da língua e do desenvolvimento de competências linguísticas, também não se poderá esquecer a especificidade do contexto, quer do ponto de vista linguístico, social, científico ou pedagógico, na medida em que a língua portuguesa não é a língua da maioria da população, nem da comunidade escolar, ou seja, quando chegam à escola, os alunos não falam português e vão frequentá-la para aprender a língua que os professores também não dominam, situação agravada pelo défice de formação académica e profissional.

Na verdade, e para que a escola cumpra o seu papel, há que ter quem ensine as crianças, há que preparar os professores nacionais, considerando-se da maior relevância equacionar as consequências da aposta em professores vindos de fora, sem que isso se traduza na capacitação dos professores nacionais, assistindo-se, antes, ao

reforço sucessivo, ano após ano, dos professores estrangeiros, como acontece em alguns projetos mais recentes²⁰². A avaliação das consequências e do resultado daquela opção, a começar pela manutenção das fragilidades de um corpo docente constituído pelos professores não nacionais, não parece surgir na ordem do dia, nem fazer parte das preocupações visíveis a olho nu. O funcionamento de um sistema educativo sem profissionais habilitados com as qualificações consideradas básicas e essenciais, constitutivas do conhecimento pedagógico dos professores (Shulman, 1987; Grossman, 1990; Sanches, 2004) estará seriamente comprometido, e comprometerá o desígnio do "desenvolvimento humano", traçado como imperativo porque dele dependerá o desenvolvimento do país. Para essas qualificações concorrerá a exposição a formação que permita a construção de saberes profissionais dos professores. Saberes alicerçados em conhecimentos de diferente natureza, como o conhecimento de conteúdo, conhecimento pedagógico, geral e específico, e com

²⁰² Tem sido o caso dos atuais Centros de Aprendizagem e Formação Escolar (CAFE), cuja alteração do nome pretendia também marcar a sua natureza de centros de formação de professores timorenses, aliada ao ensino direto às crianças do 1º ao 9º ano do Ensino Básico. "Acordou-se que, nessas escolas, seria lecionado o currículo nacional de Timor-Leste em língua portuguesa, usados os manuais escolares em vigor e a sua atividade seria desenvolvida no período correspondente ao calendário escolar daquele território" (<http://www.dgae.mec.pt/escolas-portuguesas-no-estrangeiro/cafede-timor-leste/> [Consultado em 8 de novembro de 2017]). Essa função constava já da anterior designação "Projeto Escolas de Referência de Timor-Leste" (PERTL), e não era a designação que impedia essa natureza formativa, mas, sim, as circunstâncias e características do "modus operandi" do projeto no terreno, as quais permaneceram. A sua natureza formativa padece daquilo que consideramos ser o seu "pecado original", traduzido na desvalorização dos pares timorenses, não considerados sequer pares, designando por "estagiários" jovens recém-licenciados, habilitados para a docência, selecionados para os CAFE. Este "estágio" perspectiva o "(...) ingresso na carreira docente daquele país", sendo considerado um "período de formação complementar - após conclusão da formação inicial" (<http://www.dgae.mec.pt/escolas-portuguesas-no-estrangeiro/cafede-timor-leste/>). Acresce, ainda, a opção por colocar instalações, que, naquele contexto, poderemos considerar de luxo, lado a lado com a pobreza das escolas locais, asseguradas por professores timorenses. Estes observam o "paraíso" dos portugueses (professores) e dos timorenses (alunos) privilegiados que a ele puderam aceder, esperando, talvez, que um dia o "paraíso" seja para todos. A par de outras e inúmeras questões que o projeto tem levantado, sinalizamos apenas a formação de professores como área francamente problemática, desde logo, pela conceção inerente a esta visão da formação como área não especializada e cuja atuação de professor se transfere pacífica e automaticamente para a de formador de professores. Uma vez mais, se altera para que tudo fique igual e nada de transformador acontece na dimensão vital do sistema educativo: a formação dos professores timorenses.

conhecimento do contexto social e educativo (Grossman, 1990), com competências entendidas como um conjunto de saberes, ou seja, saber, saber-se e saber-estar. Saberes esses que provêm da dimensão pessoal do professor, da sua origem, da sua família, da sua história de vida, da sua formação académica e profissional, do seu conhecimento sobre currículos e materiais escolares e também da sua própria experiência em contexto escolar (Tardif, 2005). Deste modo, a crença repetida nas dificuldades da língua como obstáculo principal à aplicação do currículo acaba por contribuir para não encarar e abordar a questão de fundo, que é a qualificação do corpo docente, agravando as debilidades e fragilidades, favorecendo entropias no sistema educativo, em geral, na medida em que vai adiando medidas e opções que se impõem, iludindo as efetivas lacunas de formação e de preparação científica e pedagógica, seja qual for a língua do currículo e da escola.

O facto de a escola possuir um currículo redigido em português, também língua oficial e de instrução, como estabelecem os textos normativos, poderá constituir uma ferramenta relevante, mas a sua relevância dependerá dos saberes e competências profissionais dos professores para o aplicarem. A língua em que são produzidos os documentos tem significado sobretudo simbólico porque, independentemente da língua em que se escrevem, os currículos precisam de conhecimento científico para serem aplicados, e esse é ténue, se e quando existe. A formação de professores, inicial e contínua, não tem merecido uma atenção consistente e transversal, navegando antes ao sabor da agenda dos sucessivos governantes e responsáveis timorenses e da errância da Cooperação Portuguesa, em muitas situações a parecer refém de convicções e interesses pessoais.

A formação dos professores assume-se como dimensão nuclear, para que a escola possa cumprir o seu papel de agente transformador e promotor de uma sociedade livre, que aposta no seu desenvolvimento, porque valoriza o conhecimento. Sem professores capacitados, fica comprometida a criação de condições efetivas para que os alunos aprendam e se sintam cidadãos de facto, capazes de comunicarem para lá do seu mundo restrito, de descodificarem e de compreenderem, para poderem escolher caminhos, uma vez que a ignorância configura uma pesada inibição e

restrição de liberdade, de cidadania (Fonseca, 1994). Conseqüentemente, professores habilitados, científica e pedagogicamente preparados, para expor as crianças e jovens à língua, para os ensinar e fazê-los aceder ao progressivo domínio da língua, constituem o motor para que a escola funcione como lugar de mudança e de desenvolvimento, com aprendizagens produtivas e significativas, com conhecimentos, científicos, linguísticos e pedagógicos. A educação, enquanto eixo estruturante, poderá ficar comprometida, porque nenhum sistema educativo poderá funcionar apesar dos profissionais que o compõem. Por outro lado, como poderá a escola capacitar para uma língua que apenas, e hipoteticamente, se fala na escola, se nem na escola ela é dominada por quem tem a tarefa de a ensinar? Se parece consensual o papel inegável da escola, não se poderá continuar a iludir o seu frágil poder, quando ela se reduz à quase categoria de cápsula, e cuja língua permanece afastada e estranha ao meio e à sociedade em que se insere, sem professores qualificados e capazes de liderarem a mudança e o conhecimento. Só a qualificação e a preparação dos professores poderá determinar, em larga medida, a qualidade e a eficácia do funcionamento das estruturas e dimensões que constituem a educação de um país, contribuindo para o “desenvolvimento humano”, ou seja, para a qualificação das pessoas que fazem o país e lhe conferem consistência e força.

Poder-se-á preparar currículos, definir perfis para os alunos do sec. XXI, cidadãos do mundo, encomendar materiais, produzir leis, conferir diplomas, entre outros, mas se os professores não possuírem competências que lhes permitam capacitar os alunos para um mundo em mudança:

What are the skills that young people need to be successful in this rapidly changing world and what competencies do teachers need, in turn, to effectively teach those skills? This leads to the question what teacher preparation programs are needed to prepare graduates who are ready to teach well in a 21st century classroom. (Schleicher, 2012, p. 12).

A consciência da importância da qualificação dos professores, com medidas concretas, em particular com a calendarização, execução e avaliação de períodos

intensivos de formação contínua, assim como com a conceção de um projeto de formação inicial e contínua, em articulação com os currículos, prevendo a formação de formadores, com supervisão científica e pedagógica, local e à distância, das universidades responsáveis pela elaboração dos currículos, perspetivando a capacitação efetiva do corpo docente, pelo acompanhamento no contexto da prática pedagógica, teve expressão e ação concretas no IV governo constitucional, com o então Ministro João Cântio, com a criação do PFICP.

Como dissemos antes, aquele poderá ser considerado um projeto com significativas potencialidades, com elementos sobre o trabalho realizado, com dados e experiências que poderiam ter alimentado uma reflexão sobre práticas, a discussão e reajustamentos, a partir de situações concretas e de olhares diversos, sistematizando “boas práticas” e avançando no sentido da progressiva capacitação e desenvolvimento de competências dos jovens professores e dos que estão em exercício, no sentido do pensamento crítico e da resolução de problemas, pois “thinking and problem solving will be «new basic» of the 21 st century” (Resnick, 2000, p. 133).

Foi ainda o Ministro João Cântio que procurou colher conhecimentos e experiências de outros países, designadamente Portugal, relativamente ao ensino mediatizado, cujos resultados foram muito positivos, no sentido da generalização do ensino em todo o país, mantendo-se e sobretudo, nas zonas mais isoladas, e cujas práticas são, ainda hoje, consideradas consistentes, informadas e inovadoras. (Estevão, 2013; Moreira e Alves, 2016;)²⁰³. O ensino mediatizado poderia constituir também

²⁰³ Cf. Moreira e Alves (2016). Telescola – um espaço mediático e inovador num contexto educativo cinzento. In, Ribeiro, C. et al. [org] *Investigar, Intervir e Preservar: Caminhos da História da Educação Luso-Brasileira*. CITEM/Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Este texto foca-se na história da Telescola, modalidade de ensino à distância, mediatizado, para o 1º e 2º ano do então “Ciclo Preparatório” (5º e 6º ano de escolaridade), realçando o seu contributo para a inovação de práticas pedagógicas, com a promoção e utilização de utilização de novas metodologias de ensino e de aprendizagem na sala de aula. A Telescola funcionou em Portugal entre 1965 e 1987 e abrangeu milhares de alunos, particularmente fora dos grandes centros urbano. Os alunos seguiam as aulas numa sala de aula, com a mediação de um professor, em geral do 1º ciclo. As aulas de cada disciplina eram emitidas pela televisão, sob a responsabilidade dos professores

uma estratégia eficaz em Timor-Leste, quer para a formação de professores, quer para a escolarização dos alunos do ensino básico. Qualquer programa de exposição, de aprendizagem, de desenvolvimento e de consolidação da língua, qualquer currículo só poderá ser concretizado e alcançar resultados se a qualificação e a formação de professores for, de facto, uma prioridade para levar a sério. A capacitação dos professores timorenses configura uma urgência, para se começar a desenhar o abandono de remessas sucessivas, de carácter temporário, por vezes, em tempo concentrado, de professores estrangeiros, sobretudo, portugueses, do ensino básico ao ensino superior, repetindo estratégias de resultados previsíveis, ainda que sejam negativos, alterando parcerias, não consolidando experiências e práticas, não avaliando resultados, de forma consistente e transparente.

Pela distância geográfica, pelo desconhecimento e pela atenção à guerra com as ex-colónias em África, Portugal deixou ainda mais ao abandono aquele território situado no Oriente, acabando esta circunstância por ter reflexos nas condições em que o processo de descolonização chegou àquele território. Para o bem e para o mal, no momento da revolução de 25 de Abril de 1974, em Timor, existia a um ambiente ainda não organizado de contestação ao seu colonizador, muito diferente daquele que existia em África no momento da descolonização. E se naquele momento, em 1974, tal como nas outras ex-colónias portuguesas, em África, manter como língua oficial o Português surgiu como uma opção quase natural e incontestada, isso, só por si, não poderá ser lido, como tradução da bondade do colonizador e da sua aceitação pelo povo colonizado. A opção pela língua do ex-colonizador, nos momentos de descolonização, como vimos, ocorre habitualmente pela necessidade de uma língua unificadora, e não completamente estranha ao espaço que dela necessita. Portanto, o que aconteceu em 1974, relativamente à adoção do português, em Timor-Leste, não constituiu qualquer singularidade, tendo seguido o caminho, não só das outras ex-

colónias portuguesas, como de outros territórios em idêntica situação. De resto, continuar a colocar a tónica na proximidade, nas relações fraternas e na especial capacidade dos portugueses para conviver com os povos dos territórios colonizados dificilmente poderá deixar de ser lida como marca que permanece da ditadura salazarista:

(...) esta ideia da singularidade de uma colonização portuguesa caracterizada por uma propensão para a mestiçagem, para a mistura das culturas, esta ideia, insólita e mesmo sacrílega no contexto da "mística imperial" da década de trinta, iria encontrar uma audiência crescente junto das autoridades portuguesas, ao ponto de lhes servir de ideologia oficial, de "pronto-a-pensar" colonial (Bethencourt & Chaudhuri, 1998, p.37).²⁰⁴

Se, por um lado, não se poderá ignorar a dimensão afetiva e relacional já referida, por outro, o quotidiano permite-nos verificar resistências à língua portuguesa, assim como intermitências no que se refere às medidas e ações para a sua concretização, as quais parecem indiciar vontades outras, não podendo cingir-nos à leitura, talvez mais imediata, ancorada nos laços afetivos, encerrando uma visão mais romanceada, e mais romântica, da relação com o ex-colonizador mais antigo. Os laços que vêm da longa relação entre os povos e os dois países também têm origem em contextos e situações que não foram sempre pacíficas, com tensões inerentes a qualquer contexto de colonização. Apesar da boa convivência estabelecida entre os dois povos, a sua relação de séculos não foi sempre pacífica nem uma relação entre iguais, tendo em conta o estatuto peculiar de Timor-Leste, cujo poder colonial foi até ao início do séc. XX partilhado com os régulos, com alianças pontuais e circunstanciais, o que o tornava mais frágil o domínio do colonizador, representando as "(...)

²⁰⁴ Segundo os autores, a ideia apresentada baseava-se nos trabalhos do sociólogo brasileiro Gilberto Freyre (1900–1987), cuja obra acabou por legitimar cientificamente e justificar ideologicamente a política ultramarina de Salazar, a partir da década de 50 do sec. XX.

autoridades portuguesas apenas um elemento mais no jogo das alianças e das rivalidades mútuas" (Bethencourt & Chaudhuri, 1998, p. 145). Esta situação apenas se alterou durante o governo de Celestino da Silva (1894–1908), com a administração direta, com postos militares no interior, apetrechados para estabelecerem ligações entre si, passando os chefes de posto a controlarem as chefias tradicionais dos régulos.

A predisposição de Portugal para se envolver na causa timorense foi compreensível, pelas circunstâncias, porque era um povo que sofria a barbárie e paulatinamente se extinguia. Conquistado o direito ao referendo, foi o poder das imagens dos conflitos pós-referendo, foi a vontade de ajudar um povo em sofrimento perante os olhos de todos, com as emoções em turbulência, abrindo portas difíceis de fechar, que conduziram a uma atuação menos refletida, menos planeada e, por isso, mais permeável a vaidades e egos sedentos de poder e de protagonismo, à confusão de papéis e às intrigas de bastidores. Por outro lado, terá sido a porta para a nostalgia que se abriu, a ideia adormecida do império, não de Portugal, naturalmente, mas esse é um interdito, um fator que quase não entra nas considerações e nas opções que vão sendo tomadas, como se Portugal estivesse sempre em dívida, por um lado, ou como se Timor-Leste nada fosse sem Portugal. De certo modo, parece que se mantêm ainda os rastros do colonialismo, dos ecos do Portugal "do Minho a Timor", atravessando atitudes e mentes, como se ali ainda fosse Portugal, porque se fala português, e isso pudesse legitimar algum sentido de pertença e uma relação vertical, raramente assumida, por regra praticada.

As ambiguidades e ziguezagues em que se traduz a relação entre Portugal e Timor-Leste e a intervenção inconsistente a que se assiste, apesar do volumoso investimento pecuniário que ela tem representado, parece-nos resumida de forma eloquente nas palavras de um ex-responsável pela diplomacia portuguesa²⁰⁵:

²⁰⁵ Referimo-nos a Luís Amado, Ministro dos Negócio Estrangeiros, no XVII Governo (2005-2009); anteriormente, tinha desempenhado as funções de Secretário de Estado do Negócios Estrangeiros, no XIV Governo (1999-2002).

A nossa relação com Timor, pelas circunstâncias históricas que marcaram a sua evolução, adquiriu uma dimensão mítica. E se é fácil, a partir da ação política, construir um mito, é muito mais difícil, a partir de um mito, construir e desenvolver uma política séria e responsável (Amado, 2001).

Em Timor-Leste, no cenário de destruição em que se ergueu a construção da independência, a habitual distância entre aquilo que se define e aquilo que se concretiza adquire ainda maior amplitude, como se constata quando se coteja as opções tomadas, os comportamentos dos responsáveis e a realidade que se observa. Aquele constituía um cenário pós-conflito, marcado pela escassez substantiva de recursos humanos, em claro contraste com o expressivo volume de carências, emergências e urgências a responder. Estas fragilidades inerentes aos processos de reconstrução surgem associadas ao défice de conhecimento e de formação, aparentando valorizar-se mais uma dimensão declarativa do que operativa. A afirmação de medidas políticas é bem distinta da promoção efetiva de condições concretas para a sua execução, e Timor-Leste não é exceção, bem pelo contrário. É num cenário de expressiva escassez de condições aos mais diferentes níveis que fica ainda mais evidente o choque entre a realidade e a narrativa construída.

A independência de Timor-Leste terá encontrado na língua portuguesa um elemento agregador e mobilizador ao nível do discurso oficial. O estatuto que lhe foi atribuído pelas autoridades timorenses convoca a nossa atenção e suscita a curiosidade em ver para lá do que os olhos alcançam, na tentativa de compreender estratégias e interesses implícitos na política de língua decidida para o país. O facto de a escola possuir um currículo redigido em português, também língua oficial e de instrução, como estabelecem os textos normativos, poderá constituir uma ferramenta relevante, mas a sua relevância dependerá dos saberes e competências profissionais dos professores para o aplicarem. A língua em que são produzidos os documentos tem significado sobretudo simbólico porque, independentemente da língua em que se escrevem, os currículos precisam de conhecimento científico para serem aplicados e esse é ténue, quando existe, porque a formação de professores, inicial e contínua, não

tem merecido uma atenção consistente e transversal, porque as medidas para a sua consolidação não são visíveis na sociedade, no quotidiano. Referimo-nos a medidas que tornassem obrigatório o uso da língua em situações relacionadas com a administração pública, com o turismo, com o comércio, através dos rótulos e publicidade comercial, apoio ao seu uso significativo e expressivo na imprensa escrita, assim como na comunicação audiovisual, designadamente, na televisão e na rádio. Pelo contrário, o seu uso tem constituído um apontamento, ao mesmo tempo que a língua indonésia conhece uma difusão em crescendo.

Os avanços e recuos de que temos vindo a dar nota, designadamente os recuos, perante avanços e execuções visíveis, poderão ser entendidos como mais um dos sinais que revelam o peso e os contornos de uma opção e das condições para a sua concretização, incluindo a atuação do principal parceiro para o ensino da língua portuguesa. De facto, parece difícil dissociar desse percurso zigzagueante, no que à língua portuguesa diz respeito, a manutenção dos dirigentes ao longo dos anos, ainda que com alteração de funções em alguns casos, quer no que diz respeito à parte timorense, quer à parte portuguesa. As circunstâncias em que o país se tornou independente condicionam, naturalmente, e favorecem determinados cenários, com atores que, uma vez conquistada a boca de cena, não querem abandonar o protagonismo que lhes foi oferecido num particular momento, em condições também peculiares e de conjuntura. As portas giratórias habituais em contextos de poder existem e permitem que os atores vão permanecendo, ainda que entre si possam alterar posições, salvaguardando posições e estatutos assumidos, concorrendo para a permanência e perpetuação de situações que, antes de mais, garantam a sobrevivência pessoal e/ou política e social de responsáveis, ainda que o seu desempenho possa ser considerado menos positivo. A presença de atores e as marcas do período inicial de emergência e de reconstrução teimam em persistir, com a facilidade de acesso a funções institucionais e, por via delas, a informações privilegiadas, a proximidade com as estruturas de decisão, do poder político, a oferecerem posições de prestígio na hierarquia social, favorecendo a ascensão a lugares e a estatutos dificilmente alcançáveis em contextos outros, designadamente

nos seus países de origem, no que aos estrangeiros diz respeito, sejam ou não falantes de língua portuguesa.

Os lugares de onde esses atores puderam observar aquela realidade num momento particular da sua edificação como país traduzem-se também em rampas de acesso e/ou de lançamento, abrindo portas fundadas no prestígio atribuído a esse espaço, a essa instituição. Por exemplo, a Embaixada de Portugal em Díli, pelas circunstâncias da realidade, pela situação do país, pelo papel assumido por Portugal, sobretudo na primeira década de independência poderá ser considerada um exemplo desses lugares que conferem estatuto. Por um lado, concentrou projetos significativos e atores diversos, com visibilidade e familiares às autoridades timorenses, um universo restrito e reduzido essencialmente concentrado em Díli, a capital, o lugar do poder político; por outro, assumiu-se, desde o início, como espaço de trânsito e de ponte com o exterior para os timorenses que desejavam e/ou queriam sair, com particular destaque para aqueles que assumiram responsabilidades governativas, criando-se, assim, proximidades e imagens de poder que dificilmente deixarão de afetar os movimentos antes referidos.

Será, por certo, o ambiente apontado que explica as contaminações facilmente detetáveis em documentos, como relatórios e projetos que se julgam distintos e pertencem a outras instâncias e instituições, mas estão povoados de ecos de outros, de um outro tempo. Esse contágio é detetável tanto na forma como no conteúdo, quer porque se aproximam de réplicas, quer porque convocam informação considerada de carácter interno, mas parece depois ser utilizada legitimar eventuais leituras subjetivas de acontecimentos, mas sem que isso fique explícito²⁰⁶. Quando se

²⁰⁶ Por terem sido documentos cujos discursos foram analisados, refira-se, a título de exemplo, o “Documento-Projeto do PFICP”, cuja proximidade discursiva com a coordenação do anterior projeto (PRLP/PCPLP) é significativa, com marcas semelhantes a documentos que são do conhecimento geral e já referidos, como o “Relatório de atividades 2003-2006” ou o ponto da situação sobre a intervenção da Cooperação Portuguesa em TL, na área da educação. O excerto mencionado, que parece mais uma justificação para a ação da sua coordenação, é revelador da atuação referida, quer no que diz respeito à gestão dos dinheiros públicos, quer aos objetivos da própria avaliação: “De referir que muitas das

procura estabelecer relações e pontes, investigando fontes e autores, ainda que nem sempre tal informação seja disponibilizada explicitamente, sem dificuldade se constata que pode acontecer que os autores são os mesmos, apenas as funções e o posto poderão estar em trânsito.

Neste jogo de interesses, entre a luz e a sombra, a realidade e a narrativa construída, não poderá deixar de ser tida em conta a ideologia e a estratégia que suportam atuações, em muitos casos mais enredadas em preocupações pessoais, designadamente de promoção social e/ou política, constituindo a passagem por Timor-Leste um instrumento de acesso a outros patamares, a começar pela garantia de emprego e de conquista de estatuto naquele contexto, pelo poder económico conseguido, passando pela manutenção de estatuto e poder que garanta a possibilidade de continuar tecendo teias e relações que o exercício da função permitiu, mas que a sua cessação deveria também encerrar, até à construção de cenários, feitos de puzzles cujas peças se encaixam no sentido da promoção pessoal, utilizando a sua passagem por território timorense como glorificação.

No difícil equilíbrio entre as tensões que as pressões suscitam e as pressões que as tensões geram e potenciam, parece jogar-se também aquele que, a nosso ver, poderá ser considerado o alicerce da estratégia subjacente à opção pelo português. A escolha de uma parceria já conhecida, de um país como Portugal, cuja política linguística é moderada, como o demonstrou a convivência de séculos, permitiria, não só não enfraquecer o tétum, como dar tempo e para o seu desenvolvimento e se vir a constituir como a língua do país, progressivamente, conhecida fora do território, não

recomendações identificadas pela avaliação do PRLP (2003-2009), levada a cabo pela Escola Superior de Educação de Leiria, em outubro de 2010, já tinham sido identificadas pela missão de avaliação realizada pela ESE-IPP em 2008 e já estavam a ser alvo de implementação, como, por exemplo, o envolvimento desta instituição no processo de seleção de novos professores”. (Documento de Projecto PFICP, p. 19). Aqui, parece oportuno perguntar por que motivo, então, terá o IPAD e a coordenação do PCLP solicitado uma avaliação, quando as medidas sugeridas na avaliação de 2008 ainda estavam a ser postas em prática, sem tempo para o seu desenvolvimento e avaliação?

para a comunicação com o exterior, mas como marca de identidade daquele país do sudeste asiático, ainda que isso possa constituir uma estratégia a (muito) longo prazo. Esta traduzirá, por certo, a dimensão do interdito, na superfície, mas que se entrevê nos sinais que perpassam nas linhas e nas entrelinhas. Estamos perante o que poderá ser considerado um jogo de atores, que dizem não dizendo, por não quererem, ou não poderem assumir uma pretensão que possa ser considerada menos patriótica e mais de interesse estratégico, ora do lado daqueles que apostam na continuidade e investimento no português, ora na linha daqueles que apostam na sua substituição. Por outro lado, ainda que se possa inferir determinadas intenções, poderá não se verificar interesse em correr riscos e poder colocar na agenda aquilo que não se pretende e que obrigaria a definir posições e tornar claras opções para as quais poderão não estar ainda criadas as condições tidas como satisfatórias.

Com a língua portuguesa inscrita como língua oficial, por um lado, Timor-Leste garante a sua pertença e a sua posição na CPLP; por outro, com a situação de inconstância e de não afirmação clara daquela língua, vai ganhando tempo e terreno para a sua afirmação no espaço geoestratégico a que pertence, designadamente na ASEAN e para o fortalecimento de relações com os seus vizinhos mais próximos no âmbito da educação. A concretização da opção política pelo português só acontecerá com “(...) a adesão dos indivíduos e dos grupos” (Pinto, 2010, p. 49), condição para a execução da política de língua.

É assim que o país que foi colónia, que foi invadido, lutou, resistiu, conquistou o apoio da comunidade internacional, escolheu a independência conseguiu o referendo e soberania à custa de muito sofrimento, de muitas vidas²⁰⁷, é o país que surge

²⁰⁷ A narrativa de sofrimento e de provação está visível, por exemplo, no monumento à memória que constitui do Arquivo e Museu da Resistência (AMRT), criado em 2005, e inaugurado em 20 de maio de 2012, no 10º aniversário da independência. A exposição permanente elucida e testemunha, perante o nosso olhar, as condições em que, durante quase um quarto de século, um povo, a cada dia mais reduzido, lutou, pelos seus poucos meios, contra o exército poderoso do seu vizinho indonésio, fazendo da resistência a sua forma maior de luta. Disponível em <http://www.amrtimor.org/>.

arrumado e regulado nas palavras, mas cheio de contrastes, e, porventura, de contradições, no quotidiano onde a vida pulsa a várias velocidades, onde o sagrado e o profano convivem, onde o ontem e o hoje quase se sobrepõem e justapõem, como camadas de um mesmo tecido multifacetado, multifuncional, multimodal, no sentido em que são vários e diversos os fios que entre si comunicam, através de vários e distintos modos. Na forma, no retrato institucional, temos um país com opções afirmadas, com caminhos definidos, com opções de política de língua propaladas, mas que não resiste à prova da realidade, reveladora de incongruências e de tensões, propícias à acentuação de assimetrias, deixando ainda mais para trás quem já atrás parte:

A educação não é apenas um processo institucional e instrucional, seu lado visível, mas fundamentalmente um investimento formativo do humano, seja na particularidade da relação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social coletiva (Severino, 2006, p. 621).

Na conquista do desenvolvimento humano e pessoal, para contrariar o retrato de pobreza e de atraso, com necessidades básicas ainda por assegurar, elevada taxa de população que não sabe ler nem escrever, a educação, em geral, e a formação dos professores, em particular, impõe-se como imperativo dificilmente contornável para Timor-Leste escrever o futuro pelo seu próprio punho, fornecendo a todos o sustentáculo mais poderoso que a educação representa.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia passiva

- Afanador, W. C. & Garzón, C. D. (2010). Timor-Leste o la construcción de la nación en un estado fallido. *In, Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad*, 5(2), 39-71. [Disponível em http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1909-30632010000200003&lng=en&tlng=en]
- Alarcão, I. [org], (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., Tavares, J. (2005). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.
- Alarcão, I., Tavares, J. (2007). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.
- Alarcão, I. (2008). Desafios actuais ao desenvolvimento da Didáctica de Línguas em Portugal. *In R. Bizarro (org.). Ensinar e aprender línguas e culturas estrangeiras hoje: que perspectivas?* Porto: Areal Editores, pp. 10-14.
- Alkatiri, M. (2005). *Timor-Leste: O caminho do desenvolvimento. Os primeiros anos de governação*. Lisboa: Lidel.
- Amado, J. (2017). Investigação em educação e seus paradigmas. *In, Amado, J. [coord] Manual de investigação qualitativa em educação*, 3ª ed. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Amado, J. & Silva, L. C. (2007). Os estudos etnográficos em contextos educativos. *In, Amado, J. [coord] Manual de investigação qualitativa em educação*, 3ª ed. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Amado, J., Costa, A. P. & Crusoé, N. (2007). A técnica da análise de conteúdo. *In, Amado, J. [coord] Manual de investigação qualitativa em educação*, 3ª ed. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Amado, J., Vieira, C. C. (2007). A apresentação de dados: interpretação e teorização. *In, Amado, J. [coord] Manual de investigação qualitativa em educação*, 3ª ed. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Amor, E. A. (1993). *Didáctica do Português. Fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.

- Andresen, S. M. B. (2015). *Obra Poética*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Angrosino, M. (2009). *Etnografia e observação participante*. São Paulo: Editora Bookman.
- Angulo, T. A. (2013). *Didáctica de la lengua para la formación de maestros*. Barcelona: Octaedro.
- Apple, M. W. (1989). *Teachers & Texts. A political economy of class & gender. Relations in education*. NY/London: Routledge.
- Apple, M. W. (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M. W. (1997). *Os professores e o currículo: abordagens sociológicas*. Lisboa: Educa.
- Apple, M. W. (1999). *Poder, significado e identidade. Ensaio de estudos educacionais críticos*. Porto: Porto Editora.
- Apple, W. M. (2006). *Ideologia e Currículo*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Arànega, S., Domènech, J. (2001). *La educación primaria. Retos, dilemas y propuestas*. Barcelona: Editorial Graó, de IRIF, S. L.
- Bagno, M. & Rangel, E. O. (2005). Tarefas da educação linguística no Brasil. In, *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, pp. 63-81. [Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v5n1/04.pdf>].
- Barnes, D. (1985). *From communication to curriculum*. England: Penguin Books.
- Batoréo, H. (2009). A Língua Portuguesa em Timor: De que forma deve o ensino de Português adaptar-se às diferentes realidades nacionais? In, *Revista Estudos Linguísticos/ Linguistic Studies*, Dezembro de 2009, pp. 1-10. Universidade Nova de Lisboa.
- Batoréo, H. (2010). Ensinar português no enquadramento poliglótico de Timor-Leste. In, *Palavras. In, Revista da Associação de Professores de Português*, nº 37/ Primavera de 2010, pp. 55-65. Lisboa: Associação de Professores de Português.
- Bethencourt, F. & Chaudhuri, K. (1998). *História da expansão portuguesa*. Vol. I. Lisboa: Círculo de Leitores.

- Blancafort, H.C. & Valls, A. T. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Bodgan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P. (1998). *O que falar quer dizer*. Lisboa: DIFEL.
- Brandão, C. C. (1946). *Funo: guerra em Timor* (3ª ed.). Porto: Edições A.O.U.
- Brown, M. A. (2014). State Formation and Political Community in Timor-Leste - The Centrality of the Local. *In, Revista Crítica de Ciências Sociais*, (104), 101-122. [Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-74352014000200006&lng=en&tlng=en].
- Cabral, E. (2008). *Writing the Resistance: Literacy in East Timor 1975-1999*. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol 11, nº 11, pp. 149-169.
- Calvet, J. L. (2012). *Nouvelles perspectives sur les politiques linguistiques: le poids des langues*. Niterói, n. 32, pp. 55-73.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: University Press.
- Cardoso, A.M. (2007). *Timor na 2ª Guerra Mundial. O Diário do Tenente Pires*. Lisboa: Centro de Estudos de História Contemporânea Portuguesa.
- Carneiro, A. S. R. (2013). *Conflitos em torno da (des)construção da(s) língua(s) legítimas: a situação da língua portuguesa no contexto de Timor-Leste*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Carrascalão, M.A (2012). *Taur Matan Ruak. A vida pela independência*. Lisboa: Lidel.
- Carvalho, M. B. (2015). Educação básica e formação de professores em Timor-Leste. *In, Maria Denise Guedes, M D. et al. (org). Professores sem fronteiras: pesquisas e práticas pedagógicas em Timor-Leste*. Florianópolis: NUP/UFSC, pp. 47-49. [Disponível em <https://www.oecd.org/countries/timor-leste/49817908.pdf>. Consultado em julho de 2017].
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.

- Castro, R. V. (1995). *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.
- Centeno, R.N. [Org] (2006). *Timor-Leste: Da Nação ao Estado*. Porto: Edições Afrontamento.
- Chicumba, M. S. (2012). *A formação de professores de português, língua segunda (pl2) em Angola: o caso da Universidade Katyavala Bwila/Benguela*. Dissertação de Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa. (Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8095/1/ulfl128213_tm.pdf).
- Cohen, L. Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, S. A.
- Correia, P.P. (2000). O MFA nas colónias: do Congresso dos Combatentes ao 25 de Abril. In, *Mathésis*. Viseu. ISSN 0872-0215. Nº 9, pp. 265-276. Lisboa: Instituto Português do Oriente / Fundação Oriente. [Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.14/8890>] (Consultado em 19.10.2015).
- Côrte-Real, B. Brito, R. H. P. (2006). Aspectos da política linguística de Timor-Leste: desvendando contra-correntes. In, Bastos, N. B (org.). *Língua Portuguesa – reflexões lusófonas*. São Paulo: Editora PUC.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Cravinho, J. (2000). Uma política de cooperação para Timor-Leste. In, Leandro, G. et al.. *Timor um país para o sec. XXI*. Lisboa: Edições Atena.
- Dabène, L. (1994). *Repères linguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.
- Delors. J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. Porto: Edições Asa.
- Dias, H. N. (2009). *Saberes docentes e formação de professores na diversidade cultural*. Maputo: Imprensa Universitária.
- Durand, F. (2009). *História de Timor-Leste: da pré-história à actualidade*. Lisboa: Lidel.
- Durand, F. (2010). *Timor-Leste: País no Cruzamento da Ásia e do Pacífico Um Atlas Histórico-Geográfico*. Lisboa: Lidel.

- Estêvão, A.M. G. (2015). *A telescola modelo de ensino e práticas pedagógicas: contributos para o estudo do ensino a distância em Portugal (1964-1994)*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa. [Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/17772>].
- Estrela, T. M., Estrela A. (1977). *Perspectivas Actuais sobre a Formação de Professores*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Estrela, A. (2015). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Faraco, C. (2010). Lusofonia: utopia ou quimera? Língua, história e política. *Palavras. Revista da Associação Professores de Português*, nº 37/ Primavera de 2010, pp. 33-48. Lisboa: APP.
- Feijó, R. G. (2008). Língua, nome e identidade numa situação de plurilinguismo concorrencial: o caso de Timor-Leste. *Etnográfica*[online], vol.12, n.1, pp.143-172. [Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0873-65612008000100008&lng=pt&nrm=.pf].
- Felgueiras, J. & Martins, J.A. (2010). *Nossas memórias de vida em Timor*, 2ª ed.. Braga: Editorial A.O.
- Fernandes, D. (1991). *Notas sobre os paradigmas da Investigação em Educação*. [Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/Fernandes.pdf>] (Consultado em 02.2017).
- Filolla, A. M. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Pearson Educación.
- Firmino, G. 2006). *A “questão linguística” na África pós-colonial. O caso do português e das línguas autóctones em Moçambique*. Maputo: Texto Editores.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: ARTMED.
- Fonseca, F. I. (1994). *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, I.F., Fonseca, J. (1997). *Pragmática linguística e ensino do português*. Coimbra: Livraria Almedina.

- Freire, M.R. (2014). *Entrevista com Roque Rodrigues*. In, Revista Crítica de Ciências Sociais, nº104, pp. 175-180. [Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-74352014000200001&lng=en&tlng=en] (Consultado em 28.11.2015).
- Freire, Maria Raquel, & Lopes, Paula Duarte. (2014). *Consolidação da paz numa perspetiva crítica: O caso de Timor-Leste*. Revista Crítica de Ciências Sociais, nº104, pp. 5-20. [Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-74352014000200001&lng=en&tlng=en] (Consultado em 28.11.2015).
- Freitas, J. C. [Dir.] (2012). *As bases legais do sistema educativo de Timor-Leste*. Díli: Ministério da Educação da República Democrática de Timor-Leste
- Freixo, M. J. V. (2011). *Metodologia científica. Fundamentos, métodos e técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Gomes, A. (2004). *As Flores Nascem na Prisão. Timor-Leste, ano um*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Gomes, J. J. P. (2010). *A internacionalização da questão de Timor-Leste*. Relações Internacionais (R:I), (25), 67-89. [Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-1992010000100007&lng=pt&tlng=pt] (Consultado em 19.10.2015).
- Gonçalves, J. L. (2010). A Língua Portuguesa e o conflito intergeracional em Timor-Leste. In, Silva, R. T. Y. Qiarong, Espadinha, M., Leal, A. (Eds.). *III SIMELP: A formação das novas gerações de falantes de português no mundo*. China: Universidade de Macau. [Disponível em <http://ro.uow.edu.au/lhapapers/130/>].
- Gonçalves, M. R. (2012). Timor-Leste: os desafios da língua e da educação. In Carvalho, A. D. (coord.). *Contemporaneidade educativa e interpretação filosófica*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 123-133.
- Gouveia, J. B. (1992). *Timor-Leste: resoluções das Nações Unidas*. Lisboa: Associação Académica da Faculdade de Direito de Lisboa.
- Grilo, E. M. (2002). *Desafios da Educação. Ideias para uma política educativa no século XXI*. Lisboa: Oficina do livro.

- Gusmão, X. (2004). *“Os primeiros 100 dias de independência”*. In Gusmão, X. (2004). *A construção da Nação Timorense*. Lisboa: Lidel.
- Grossman, P., Wilson, S. M., Shulman, L. (2005). *Teachers of substance: subject matter knowledge for teaching*. In, “Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado”, vol. 9, nº 2 (pp. 1-25). [Disponível em <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42833/24723>].
- Grossman, P. (1990). *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Hannah, L. S. & Michaelis, J. U. (1985). Enquadramento global. Um guia para a planificação e avaliação sistemáticas. Coimbra: Livraria Almedina.
- Haargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Ho, D. E. (2009). *Mandarin as mother tongue in Brunei Darussalam: a case study*. In Mother tongue as bridge language of instruction; policies and experience in Southeast Asia. SEAMEO /PNUD, pp. 139-147.
- Hull, G. (2001). *Timor-Leste: Identidade, língua e política educacional*. Lisboa: Instituto Camões.
- Huong, H. T. T. (2009). A mother tongue-based preschool programme for ethnic minority children. In, *Mother tongue as bridge language of instruction; policies and experience in Southeast Asia*. SEAMEO /PNUD, pp. 180-187.
- Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: ARTMED.
- Januário, C. (1996). *Do Pensamento do Professor à sala de aula*, Coimbra: Livraria Almedina.
- K. & Young, C. (2009). The way forward in Southeast Asia: Regional recommendations. In, *Mother tongue as bridge language of instruction; policies and experience in Southeast Asia*. SEAMEO /PNUD, pp. 190-206.
- Kosonen, K. (2009). Language-in-education policies in Southeast Asia: an overview. In, *Mother tongue as bridge language of instruction; policies and experience in Southeast Asia*. SEAMEO /PNUD, pp.22-40.
- Landsheere, V. (1994). *Educação e formação*. Porto: Edições ASA.

- Leiria, I. (2004). «Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino». In, *Idiomático*, nº3, dezembro. Lisboa: Centro Virtual do Instituto Camões.
- Leiria, I. (2006). *Léxico, aquisição e ensino do Português Europeu língua não materna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Leiria, I., Queiroga, M.J., Soares, N. V. (2006). *Português língua não materna no currículo nacional. Orientações nacionais. Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- Lima, J. A. & Pacheco, J. A. (2006). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de teses*. Porto: Porto Editora.
- Libâneo, C.J., (2006). *Didática*. São Paulo: Cortez Editora.
- Logijin, S. (2009). A case study on the use of Kadazandusun in Malaysia. In, *Mother tongue as bridge language of instruction; policies and experience in Southeast Asia*. SEAMEO /PNUD, pp. 153-158.
- Lomas, C. (2003). *O valor das palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições ASA.
- Lomas, C. (2006). *O valor das palavras (II). Gramática, literatura e cultura de massa na aula*. Porto: Edições ASA.
- Lomônaco, B. P. (2002). *Aprender: verbo transitivo. A parceria professor-aluno na sala de aula*. São Paulo: Summus Editorial.
- Luís, M. (2000). Contextos multilingues: que estratégias usar para a instrução em língua de minoria?. In, *ILLP-Universidade de Coimbra. Actas do V Congresso Internacional de Didática da Língua e da Literatura*. 6 a 8 de outubro de 1998, vol. II. Coimbra: Livraria Almedina, pp. 1187-1195.
- Machado, E. A., Alves, M.P. & Gonçalves, R.F. [org.] (2011). *Observar e avaliar as práticas docentes*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Magalhães, A. B. (1992). *Timor-Leste: Ocupação indonésia e genocídio*. Porto: Universidade do Porto.
- Magalhães, A.B. (1983). *Timor-Leste: Mensagem aos vivos*. Porto: Limiar.
- Magalhães, A. B. (2004). *A descolonização do ensino em Timor-Leste*. Brochura. Porto.

- Magalhães, A. B. (2007) *Timor-Leste: Interesses internacionais e actores locais. A difícil construção do Estado democrático - 1999 e 2007*, vol. I, II e III. Porto: Edições Afrontamento.
- Marques, R. (2006). *Timor-Leste: O agendamento mediático*. Porto: Porto Editora.
- Martin, I. (2001). *Autodeterminação em Timor-Leste: as Nações Unidas, o voto e a intervenção internacional*. Lisboa: Quetzal.
- Martins, M. R. D., Ramalho, G; Costa, A. [org] (2000). *Literacia e sociedade. Contribuições pluridisciplinares*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Martins, M.R.D., Rocheta, M.I. & Pereira, D.R. [orgs.] (1996), *Formar Professores de Português. Hoje*. Lisboa: Edições Colibri.
- Mateus, M.H.M & Pereira, L.T. [Org.] (2005). *Língua portuguesa e cooperação para o desenvolvimento*. Lisboa: Edições Colibri e CIDAC.
- Mateus, M.H.M (2009). *Uma política de língua para o português*. [Disponível em http://www.iltec.pt/pdf/politica_lingua.pdf].
- Mateus, M. H. M. & Solla, L. [Coord.] (2013). *O ensino do português como língua não materna: estratégias, materiais e formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- M. H.M. (2013). Variações e variedades do Português: porque interessa isto à escola, *in* Mateus, M. H.M. & Solla, L. [Coord]. *Ensino do Português como língua não materna: estratégias, materiais e formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Matsuno, A. (2014). Construção da democracia, diálogo político e capital social na transição de Timor-Leste para a independência. *In, Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 104, pp. 83-100. [Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-74352014000200005&lng=pt&tlng=pt] 10.4000/rccs.5709] (Consultado em 28.11.2015).
- Mattoso, J. (2001). *Sobre a identidade de Timor Lorosa'e*. In Camões. *Revista de letras e culturas lusófonas*, nº 14. Lisboa: Instituto Camões.
- Mendes, L.M. (2005). *A dimensão política da educação em línguas*. (Dissertação de mestrado). Universidade de Aveiro. [Disponível em <http://hdl.handle.net/10773/5003>] (Consultado em 29 nov. 2015).

- Mendes, N.C. (2014). Para uma genealogia do debate em torno da viabilidade do Estado em Timor-Leste. In, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº104, pp. 67-82. [Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-74352014000200004&lng=en&tlng=en]. (Consultado em 28 nov. 2015).
- Meneses, D.N.C. (2008). *Timor: de colónia a país nos fins do século xx. Um sistema educativo em re-estruturação: Um estudo documental*. (Dissertação de mestrado) Universidade Portucalense – Infante D. Henrique [Disponível em <http://hdl.handle.net/11328/194>] (Consultado em 28 nov. 2015).
- Mesquita, A.V.G. (2004). *A cooperação internacional para o desenvolvimento na viragem do século: A cooperação portuguesa com Timor-Leste*. (Dissertação de mestrado). Lisboa: Instituto Superior de Economia e Gestão. [Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.5/3714>] (Consultado em 28 nov. 2015).
- Meyer, R. M.; Osório, P. (2008). *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira*. Lisboa: Lidel.
- Miles, B. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Califórnia: Sage Publications.
- Miles, M., Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*, 2ª ed. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Moniz, A.R. (2012). *Educação e crescimento económico em Timor-Leste*. (Dissertação de mestrado). [Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/19584>] (Consultado em 28 nov. 2015).
- Monteiro, M. (2015). *A telescola modelo de ensino e práticas pedagógicas: contributos para o estudo do ensino a distância em Portugal (1964-1994)*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa. [Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/17772>].
- Moreira, A. (2009). *A Circunstância do Estado Exíguo*. Lisboa: Diário de Bordo.
- Moreira, C. L. & Alves, L. A. M. (2016). Telescola - um espaço mediático e inovador num contexto educativo cinzento. In, Ribeiro, C., Alves, L. M., Pintassilgo, J., Manique, C., Azevedo, R., Vieira, H., Namora, A. [org]. *Investigar, intervir e preservar: caminhos da história da educação luso-brasileira*. CITCEM/ Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Morin, E. (2002). *Repensar a reforma. Reformar o pensamento*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Muñoz, C., Araújo, L. & Ceia, C. (2011). *Aprender uma segunda língua*. Porto: Porto Editora.
- Neves, F. (2000). Timor-Leste: Processo diplomático. In, *Política internacional*, nº 21, vol. 3, pp. 29-38.
- Neves, G. N. (2007). O paradoxo da cooperação em Timor-Leste. In, Silva, K. & Simião, D. [org] (2007). *Timor por trás do palco. Cooperação internacional e a dialética da formação do Estado*. Belo Horizonte: UFMG, pp. 98-117.
- Nóvoa, A. (org) (1995). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A. (org) (1995). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente*. Histórias da Educação. Port: Edições ASA.
- Nóvoa, A. (2007). *O Regresso dos Professores*. Universidade de Lisboa.
- Osborne, K. (1991). *Teaching for Democratic Citizenship*. Canadá: Our Schools/Our Selves Education Foundation.
- Ozanne, J., Adkins, N., Sandini, J. (2005). *Shopping [for] Power: How Adult Literacy Learners Negotiate the Marketplace*. [Disponível em <http://aeq.sagepub.com/content/55/4/251>].
- Pacheco, J. A. (1995). *O pensamento e a ação do professor*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1995). *Formação de Professores: Teoria e Praxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora Pacheco, J. A. & Flores, M. A (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A., Morgado, J. C., Flores, M. A. & Castro, R. V. (2009). *Documento estruturante da reforma curricular do 3º ciclo do Ensino Básico de Timor-Leste*. Braga: Universidade do Minho. CEEDC. [Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/10402>]. (Consultado em junho de 2016).

- Paulino, V. (2015). Dimensão funcional e factual da língua portuguesa no mundo e em Timor-Leste. In Maria Denise Guedes, M D. et al. (org). *Professores sem fronteiras: pesquisas e práticas pedagógicas em Timor-Leste*. Florianópolis: NUP/UFSC, pp. 47-49. [Disponível em <https://www.oecd.org/countries/timor-leste/49817908.pdf>. Consultado em julho de 2017].
- Pereira, A. (2014). *Timor-Leste success why it won't be the next failed state*. Foreign Affairs, Council on Foreign Relations.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas Profissão Docente e Formação – Perspetivas sociológicas*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Perrenoud, P. (1999). Formar Professores em Contexto Sociais em Mudanças. In *Revista Brasileira de Educação*, nº 12. pp. 5 -21.
- Perrenoud, P. (2000). *Novas competências para ensinar*. São Paulo: Armed Editora.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor*. São Paulo: ARTMED
- Pinto, M. G. L. C. (1998). *Saber viver a linguagem. Um desafio aos problemas de literacia*. Porto: Porto Editora.
- Pinto, P. F. (1998). *Formação para a diversidade linguística*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Pinto, P.F. (2008). *Política de língua na democracia portuguesa (1974-2004)*. (Tese de doutoramento). Lisboa: Universidade Aberta. [Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.2/1141>]
- Pinto, P. F. (2010). *Política de língua*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Pinto, P. F. (2010). Política linguística no estrangeiro: novo modelo institucional e novo entendimento da língua (entrevista a Ana Paula Laborinho). *Palavras*. Revista da Associação Professores de Português, nº 37/ Primavera de 2010, pp. 9-13. Lisboa: APP.
- Pinto, P.F. (2014). Cooperação para o desenvolvimento e consolidação da língua portuguesa: Contributos teóricos e política linguística portuguesa. *MEDI@ÇÕES*. Revista on line da ESE/ IPS, nº 3, Vol. 2, pp. 22-33. [Disponível em <http://mediacoes.es.e.ips.pt>] (Consultado em fevereiro de 2015).

- Quijano, Y. & Eustaquio, O. (2009). The mother-tongue as a bridge language of instruction in two schools in La Paz, Agusan del Sur, the Pilippines: a case study. In, *Mother-tongue as a bridge language of instruction: policies and experience in Southeast Asia*. SEAMEO/PNUD, pp. 159-171.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais-Trajetos*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Ramos, A. M. & Tels, F. (2012). *Memória das políticas em Timor-Leste: a consolidação de um sistema (2017-2012)*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ramos, F. (2010). *A diplomacia portuguesa no processo de autodeterminação timorense*. (dissertação de mestrado). Universidade Nova de Lisboa. [Disponível em <http://hdl.handle.net/10362/5773>].
- Reis, C. & Adragão, J. V. (1992). *Didática do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Resnick, L. (2000). Changing knowledge, changing schools: creating intelligence for the 21 st century. In, Carvalho, A. [org]. *Novo conhecimento. Nova aprendizagem*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 125-135.
- Ribeiro, A. C. (1993). *Objectivos educacionais no horizonte do ano 2000*. Princípios orientadores de planos e programas de ensino. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, A. C. (1993). *Desenvolvimento curricular (4.ª ed)*. Lisboa: Texto Editora.
- Rocha, D. & Deusdará, B. (2005). Análise de conteúdo e Análise do discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. *Alea*, volume 7, nº 2, pp. 305 – 322. [Disponível em <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-106X2005000200010>].
- Rocha, D.& Deusdará, B. (2006). Análise de conteúdo e análise do discurso: O lingüístico e seu entorno. *DELTA* Vol. 22, nº1, pp. 29 – 52. [Disponível em www.pgletras.uerj.br/.../Decio_Bruno_ADeAC2005_2].
- Rodrigues, M. L. (2010). *A escola pública pode fazer a diferença*. Coimbra: Edições Almedina.
- Roldão, M. C. (1994). *O pensamento concreto da criança. Uma perspetiva a questionar no currículo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.

- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sacristán, J.; Gómez, A. P. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Ediciones Akal, S. A.
- Sacristán, J.G. (1989). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid: Ediciones Morata, S. A.
- Sacristán, J.G. (2000). *La educación obligatoria: Su sentido educativo y social*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sacristán, G.J., (2003). *Educar e conviver na cultura global*. Porto: Edições ASA.
- Sacristán, J.G. (2008). *A educação que ainda é possível*. Porto: Porto Editora.
- Salomão, R. (2007). *Línguas e culturas nas comunicações de exportação: para uma política de línguas estrangeiras ao serviço da internacionalização da economia portuguesa* (Tese de doutoramento). Lisboa: Universidade Aberta. [Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.2/1386>].
- Sanches, F. & Jacinto, M. (2004). Investigação sobre o pensamento dos professores: multidimensionalidade, contributos e implicações. *Investigar em Educação. Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 3, pp. 131- 233. .
- Sanches, M. R. (2011). *As malhas que os impérios tecem. Textos anticoloniais, contextos pós-coloniais*. Lisboa: Edições 70.
- Santos, D.S.S. (2002). *Prestígio linguístico e ensino da língua materna*. Porto: Porto Editora.
- Santos, J. A. (2015). *O último dos colonos - Entre um e outro mar*. Lisboa: Ed. Sextante, 2015.
- Sawyer, W. & Van de Ven, P.H. (2006). Starting points. Paradigms in Mother tongue Education. In *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 7(1), pp. 5-20. [Disponível em <https://l1.publication-archive.com/download/1/544>].
- Sawyer, W. (2007). English as mother-tongue in Australia. In, *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, nº 7 (1), pp. 17-90. [Disponível em: <https://l1.publication-archive.com/publication/1/142>].

- Schleicher, A. [Ed.] (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. OECD Publishing. [Disponível em <https://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf>].
- Seixas, P. C. & Engelenhoven, A. [Org.]. (2006). *Diversidade Cultural na Construção da Nação e do Estado em Timor-Leste*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Seixas, P. C. (2006). *Timor-Leste: Viagens, Transições, Mediações*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Severino, A. (2006). A busca do sentido da formação humana: tarefa da filosofia da educação. *In, Educação & Pesquisa*, 32 (3), pp. 619-634.
- Shah, R. (2011). It takes two (or more) to tango: Partnerships within the education sector in Timor-Leste. *In International Education Journal: Comparative Perspectives*, 10 (2), pp. 71-85.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching_ foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), pp. 1-23.
- Siltragool, W., Petcharugsa, S., Chouenon, A. (2009). Bilingual literacy for the Pwo Karen community in Omkoi District, Chiangmai Province: a case study from Thailand. *In, Mother tongue as bridge language of instruction; policies and experience in Southeast Asia*. SEAMEO /PNUD, pp. 171-179.
- Silva, K. & Simião, D. [org] (2007). *Timor por trás do palco. Cooperação internacional e a dialética da formação do Estado*. Belo Horizonte: UFMG.
- Silva, K. (2014). *Kultura: Local governance complexes in state formation in Timor-Leste*. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (104), 123-150.
- Silva, M.C.V. (2005). *A aquisição de uma língua segunda: muitas questões e algumas respostas*. *Saber (e) Educar*, nº 10, pp 97-110. Porto: ESE de Paula Frassinetti [Disponível em <http://hdl.handle.net/20.500.11796/723>].
- Silva, T. T. (2000). *Teorias do currículo. Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- Siren, U. (2009). The mother tongue as a bridge language of instruction in Cambodia. *In, Mother tongue as bridge language of instruction; policies and experience in Southeast Asia*. SEAMEO /PNUD pp. 148-151.
- Stilwell, P. (1995). *A Condição Humana em Ruy Cinatti*. Lisboa: Editorial Presença.

- Stock, M.J. [Ed.] (2001). Timor Lorosa'e. In, *Camões. Revista de Letras e Culturas Lusófonas*, nº 14. Lisboa: Instituto Camões.
- Stoer, R.S., Rodrigues, D. & Magalhães, M. A., (2003), *Theories of Social Exclusion*. Frankfurt: Peter Lang GmbH.
- Tardif, M. (2005). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Tavares, J. (1993). *Dimensão pessoal e interpessoal na formação*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Tavares, J. (1996) *Uma sociedade que aprende e se desenvolve. Relações interpessoais*. Porto: Porto Editora.
- Tavares, J. e Alarcão, I. (2005). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*, Coimbra: Edições Almedina.
- Teles, P.G. (1999). Autodeterminação em Timor-Leste: Dos acordos de Nova Iorque à consulta popular de 30 de agosto de 1999. *Boletim de Documentação e Direito Comparado*, nºs 79/80, pp. 381-454. [Disponível em www.gddc.pt/actividade-editorial/pdfs.../7980-d.pdf].
- Timor-Leste. Arquivo e Museu da Resistência. *Cronologia*. [Disponível em http://amrtimor.org/crono/crono_pesquisa.php (Consultado em 01 de outubro, de 2015)].
- Thomaz, F.L. (2002). *Babel Loro Sa'e: O Problema Linguístico de Timor-Leste*. Lisboa: Instituto Camões.
- Thomaz, F.L. (2008). *País dos Belos: Achegas para a compreensão de Timor-Leste*. Lisboa: Instituto Português do Oriente / Fundação Oriente.
- Tovela, S. (2000). Metodologia do ensino da leitura e escrita iniciais no sistema nacional de educação moçambicano. In ILLP-Universidade de Coimbra. *Actas do V Congresso Internacional de Didática da Língua e da Literatura*. 6 a 8 de outubro de 1998, vol. II. Coimbra: Livraria Almedina, pp.1375-1383.
- Wagner, D. A. (2011). Smaller, quicker, cheaper. Improving learning assessments for developing countries. UNESCO/ IIEP (International Institute for Educational Planning).

- Wichens, C. & Sandini, J. (2007). Literacy for What? Literacy for Whom? The Politics of Literacy Education and Neocolonialism in *UNESCO- and World Bank -Sponsored Literacy Programs*. [Disponível em <http://aeq.sagepub.com/content/57/4/275>].
- Van Der Maren, J-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles: De Boeck & Lacier.
- Varela, R. (2012). "Um, dois, três MFA ...": O Movimento das Forças Armadas na revolução dos cravos - do prestígio à crise. *Revista Brasileira de História*, 32 (63), 403-425. [Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-0].
- Vasconcelos, P. B. [Coord.] (2011). *Constituição Anotada da República Democrática de Timor-Leste*. Braga: Direitos Humanos-Centro de Investigação Interdisciplinar Escola de Direito da Universidade do Minho.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão. Uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Edições ASA.
- Wittrock, M. C. (1990). *La investigación de la enseñanza, III – Profesores e alumnos*, Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, AS.
- Young, C. (2009). Good practices in mother tongue-first multilingual education. In, *Mother tongue as bridge language of instruction; policies and experience in Southeast Asia*. SEAMEO /PNUD, pp. 120-133.
- Zabalza, M. (1995). *Diseño y desarrollo curricular*, 6ª ed. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. (7ª ed). Porto: Edições ASA.
- Zeichner, K. M. (2008). Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. In *Educação & Sociedade*, 29, nº 103, pp. 535-554. [Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>].

Bibliografia ativa

Legislação

Decreto-Lei nº 39 666. *Dos indígenas portugueses e do seu estatuto*. Diário do Governo n.º 110/1954, Série I de 1954-05-20. Ministério do Ultramar. Lisboa. [Disponível em <https://dre.pt/>].

Decreto-Lei nº 7/2010 de 19 de maio. *Regime Jurídico da Administração e Gestão do Sistema de Ensino Básico*. Jornal da República. Série I, n.º 19. Ministério da Educação. Díli. Timor-Leste.

Decreto-Lei n.º 23/2010 de 9 de Dezembro. *Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário (Estatuto da Carreira Docente)*. Jornal da República. Série I, n.º 19. Ministério da Educação. Díli. Timor-Leste.

Decreto-Lei n.º 4 /2011 de 26 de janeiro. *Aprova o Estatuto do Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação*. Jornal da República. Série I, nº 3. Ministério da Educação. Díli. Timor-Leste.

Decreto-Lei n.º 29 /2012 de 4 de julho. *Regime jurídico de acreditação e avaliação do sistema de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário*. Jornal da República. Série I, n.º 24. Ministério da Educação. Díli. Timor-Leste.

Despacho Ministerial n.º 01/2007/MEC de 13 de março. *Implementação do Novo Currículo do Ensino Primário*. Jornal da República. Série II, nº 6. Ministério da Educação. Díli. Timor-Leste.

Despacho n.º 1/GM/ME/I/2010 de 15 de janeiro. *Nova calendarização do ano letivo*. Jornal da República. Série II, n.º 2. Ministério da Educação. Díli. Timor-Leste.

Despacho Ministerial n.º 12/ GM / ME/IX / 2010. *Institui o Mês de Outubro como o "Mês da Educação e da Cultura"*. Jornal da República. Série II, n.º 30. Ministério da Educação. Díli. Timor-Leste.

Despacho n.º 01/INFORDEPE/I/2014 de 14 de janeiro. *Certificação da conclusão dos Cursos de Formação Complementar Intensiva*. Jornal da República. Série II, n.º 14. Ministério da Educação. Díli. Timor-Leste.

Diploma Ministerial n.º 13/2011 de 20 de julho. *Aprova o sistema de qualificações dos docentes Timorenses para a definição dos termos da sua integração no Estatuto da Carreira Docente*. Jornal da República. Série I, n.º 27. Ministério da Educação. Díli. Timor-Leste.

Diploma Ministerial n.º 17/2011 de 3 de Agosto. *Aprovação do Mapa Escolar de Estabelecimentos Integrados de Ensino Básico*. Jornal da República. Série I, n.º 29. Ministério da Educação. Díli. Timor-Leste.

Diploma Ministerial n.º 4/2012 de 15 de fevereiro. *Que autoriza o INFORDEPE a conferir Graduação de Bacharelato na área de Ciências da Educação*. Jornal da República. Série I, n.º 6. Ministério da Educação. Díli. Timor-Leste.

Diploma Ministerial n.º 17/ME/2013 de 25 de setembro. *Primeira alteração ao Diploma Ministerial n.º 20/ME/ 2011, de 24 de Agosto, que aprova o novo sistema de qualificação dos docentes Timorenses para a definição dos termos da sua integração no estatuto da Carreira Docente*. Jornal da República. Série I, n.º 4. Ministério da Educação. Díli. Timor-Leste.

Lei n.º 2066. *Lei orgânica do ultramar português*. *Diário do Governo n.º 135/1953, Série I de 1953-06-27*. Ministério do Ultramar. Lisboa. [Disponível em <https://dre.pt/application/file/640564>].

Lei n.º 14/2008 de 29 de Outubro. *Lei de Bases da Educação*. Jornal da República. Série I, n.º 40. Parlamento Nacional. Díli. Timor-Leste.

Regulamento n.º 2000/24 Sobre a criação de um Conselho Nacional, 14 de julho de 2000. UNTAET. Díli. Timor-Leste. Disponível em <https://peacekeeping.un.org/mission/past/etimor/untaetR/Reg2400P.pdf>].

Resolução do Parlamento Nacional n.º 24/2010. *Sobre o uso das Línguas Oficiais*. Jornal da República. Série I, n.º 42. Ministério da Educação. Díli. Timor-Leste.

Resolução do Parlamento Nacional n.º 20/2011 de 7 de setembro. *Sobre a Importância da Promoção e do Ensino nas Línguas Oficiais para a Unidade e Coesão Nacionais e para a Consolidação de Uma Identidade Própria e Original no Mundo*. Jornal da República. Série I, n.º 33. Parlamento Nacional. Díli. Timor-Leste.

Timor-Leste (2002). *Constituição da República Democrática de Timor-Leste*. [Disponível em http://www.mj.gov.tl/jornal/public/docs/ConstituicaoRDTL_Portugues.pdf].

Relatórios e outros textos institucionais

- Amnistia Internacional (1994). *Indonésia e Timor-Leste: Poder e impunidade: Os direitos humanos sob a nova ordem*. Lisboa: Amnistia Internacional.
- Comissão Europeia (2004). *Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística. Plano de acção 2004-2006*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Journal of Current Southeast Asian Affairs, 34 (1), 85-114. [Disponível em <https://ideas.repec.org/s/gig/soaktu.html>].
- ONU (1999). *Acordo entre Portugal e a Indonésia sobre a questão de Timor-Leste* [Disponível em Oliveira, 2015. www.gddc.pt/siii/docs/ac-pt-ind.pdf.] (Consultado em 22.11.2015).
- PNUD (2002). *Relatório do desenvolvimento humano de Timor-Leste*. Díli. [Disponível em http://pascal.iseg.utl.pt/~cesa/rdhtl_final.pdf].
- PNUD (2004). *Relatório para o desenvolvimento humano 2004. Liberdade cultural num mundo diversificado*. Lisboa: Mensagem (Edição portuguesa). [Disponível em <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2004-portuguese.pdf>].
- PNUD (2014). *Relatório do desenvolvimento humano 2014. Sustentar o progresso humano: reduzir as vulnerabilidades e reforçar a resiliência*. Washington: Communications Development Incorporated. [Disponível em hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2014_pt_web.pdf. (Consultado em outubro de 2016)].
- Portugal (1991). *Timor-Leste, factos e documentos*. Lisboa: Assembleia da República.
- Portugal (1995). *Timor-Leste: Declaração de Lisboa/ conferência interparlamentar internacional sobre Timor-Leste*. Lisboa: Assembleia da República.
- Portugal (2000). *Programa Indicativo da Cooperação Portuguesa para Apoio à Transição de Timor-Leste*. GATTL/MNE.
- Portugal (2008). *Programa Indicativo de Cooperação Portugal-Timor (2007-2010)*. Lisboa: Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento.
- Timor-Leste (2000). *Relatório sobre Timor-Leste*. Administração Transitória das Nações Unidas em Timor Leste: Gabinete de Comunicação e Informação Pública.

- Timor-Leste (2000). *Relatório de actividades de 2000. Programa Indicativo para 2001*. Gabinete do Comissário para o apoio à Transição de Timor-Leste. [Disponível em http://www.comissario-timor.gov.pt/pdf/rel_actividades_00_prog_indicativo_01_ortugues_english.pdf].
- Timor-Leste (2000). *Reconstrução para o desenvolvimento*. Comissário para o Apoio à Transição em Timor-Leste 1999/2000.
- Timor-Leste (2002). *Relatório do desenvolvimento humano de Timor-Leste*. PNUD.
- Timor-Leste (2004). *Education since independence from reconstruction to sustainable improvement*. Human Development Sector Unit East Asia and Pacific Region. World Bank.
- Timor-Leste (2007). *Política Nacional de Educação 2007-2012*. Ministério da Educação/Gabinete do Ministro.
- Timor-Leste (2008). *Helping children learn: An international conference on bilingual education in Timor-Leste*. Ministry of Education. UNICEF/UNESCO/CARE International.
- Timor-Leste (2008). Declaração conjunta dos órgãos de soberania da RDTL sobre a utilização do tétum.
- Timor-Leste (2008). *Relatório final do “Projeto de monitoramento e avaliação do programa de formação intensiva de professores das escolas pré-secundária e secundária*. Ministério da Educação, Direção Nacional de Formação Profissional/Consultora Wandelcy Pinto (Banco Mundial).
- Timor-Leste (2009). *Os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio*. PNUD. [Disponível em http://www.tl.undp.org/content/dam/timorleste/docs/library/MDGReport2009P_ortugues.pdf].
- Timor-Leste (2010). *An analysis of early grade reading acquisition*. World Bank.
- Timor-Leste (2012). *Annual report 2012 for Timor-Leste*. UNICEF, EAPRO.
- Timor-Leste (2012). *Plano estratégico de desenvolvimento 2011-2030*. [Disponível em http://timor-leste.gov.tl/wp-content/uploads/2012/02/Plano-Estrategico-de-Desenvolvimento_PT1.pdf].

UNICEF. (2009). *Manual escolas amigas da criança (versão em português). Nova Iorque*. [Disponível em www.unicef.org].

UNICEF. (2009). *Child friendly school: Country report for Thailand. New York*. [Disponível em http://www.unicef.org/evaldatabase/index_58815.html].

Outros documentos

PRLP. “Relatório de Actividades 2002/2003 – 2005/2006”. Coordenação Geral do Projeto/ Cooperação Portuguesa. Documento policopiado.

PFICP. Relatório Final 2012-2014. Coordenação Pedagógica para o Ensino Básico. Ministério da Educação de Timor-Leste/Camões, ICL. Documento policopiado.

ANEXOS

COLIGAÇÃO FRETILIN—U. D. T.

Frete Revolucionária do Timor-Leste Independente — União Democrática Timorense

INDEPENDENCE OR DEATH!

Joint communique by the coalition FRETILIN-U.D.T.

Our mother country has passed from a forgotten colony to be the focus of world attention, due to the massive campaign of the Press, Radio and TV, about the threat of an Indonesian invasion over East Timor.

We have declared that now and in the future, after our National Independence, we shall endeavour to promote friendship, good neighbourhood and cooperation for the progress of the People of Indonesia and of East Timor and for World Peace.

The Revolutionary Front of Independent East Timor (Fretilin) and the Timorese Democratic Union (U.D.T.) represent more than 95 per cent of the People of East Timor and their legitimate right to National Independence.

Thus, the position of the People of our mother country East Timor is **INDEPENDENCE OR DEATH!**

Dili, 5th March 1975.-

Jose Manuel Ramos Horta
(On behalf of Fretilin)

Domingos de Oliveira
(On behalf of U.D.T.)

INDEPENDENCIA NACIONAL

A 1 – COMUNICADO CONJUNTO FRETILIN-UDT (1975)

AMRT

Pasta: 05000.281

Tipo de Documento: DOCUMENTOS

Fundo: DRT - Documentos Resistência Timorense - Ramos-Horta

Resistência Timor-Leste / 1975 / 10. Partidos e Associações

COLIGAÇÃO FRETILIN - U. D. T.

Frente Revolucionária do Timor-Leste Independente — União Democrática Timorense

A
COMISSÃO DE DESCOLONIZAÇÃO DE TIMOR

A Coligação FRETILIN - UDT (Frente Revolucionária do Timor-Leste Independente - União Democrática Timorense), Movimentos Nacionalistas do Timor-Leste, é a única interlocutora válida para as conversações com o Governo Português, com vista à Independência do Povo do Timor-Leste.

Nestes termos, a Coligação Fretelin-UDT regista a participação de qualquer associação ou partido político nas conversações, mesmo que oportunisticamente, venha a defender a Independência.

Por outro lado, a Coligação Fretelin-UDT considera que o Governo Português deu um passo em frente, ao reconhecer o princípio do direito à Independência do Povo do Timor-Leste.

Assim, a Coligação Fretelin-UDT exige a dissolução pura e simples de qualquer associação ou partido político não nacionalista.

Esta é condição única para o início das conversações com o Governo Português.

Em Dili, 7 de Maio de 1975.-

PI: A COLIGAÇÃO,


Francisco Xavier de Amaral
Presidente - FRETILIN.


Francisco Xavier Lopes da Cruz
Presidente - UDT.

→ **INDEPENDENCIA NACIONAL** ←

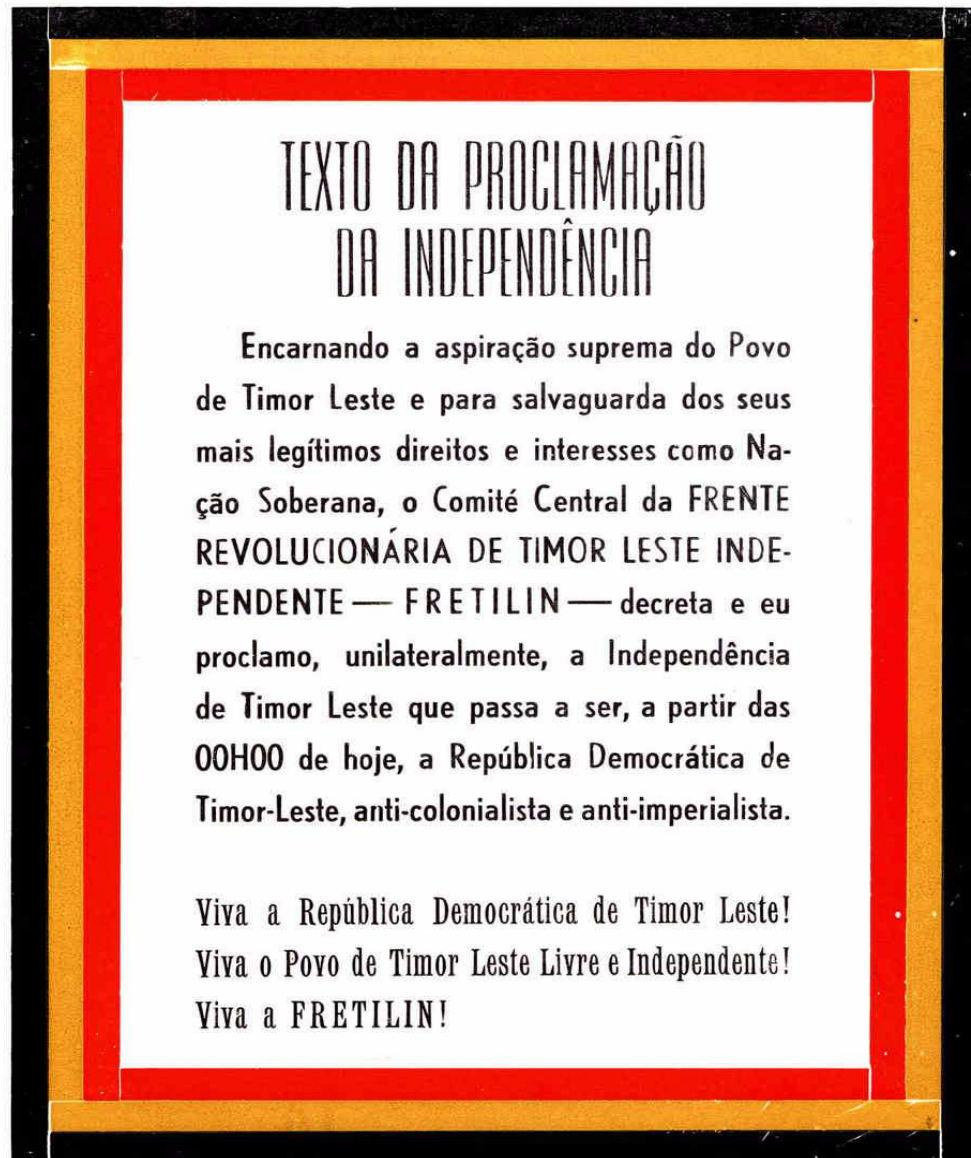
AMRT

Pasta: 05000.262

Tipo de Documento: DOCUMENTOS

Fundo: DRT - Documentos Resistência Timorense - Ramos-Horta

Resistência Timor-Leste / 1975 / 10. Partidos e Associações



AMRT

Data: 28.NOV.1975

Observações: Doc. Incluído no separador intitulado "KOTA"; C.1975

Tipo de Documento: DOCUMENTOS

Fundo: DRT - Documentos Resistência Timorense - Ramos-Horta

Resistência Timor-Leste / 1975 / RDTL

PROGRAMA/PROJETO/AÇÃO

Ficha Resumo

A. TÍTULO DO PROJETO:	Projeto de Formação Inicial e Contínua de Professores (PFICP)
B. ENTIDADE PROPONENTE:	Ministério da Educação de Timor-Leste (METL)
C. PAÍS/REGIÃO:	Timor-Leste
D. ODM'S: <i>(Identificar o ODM's respetiva(a) Meta(s))</i>	ODM 1: Erradicar a pobreza extrema e a fome Meta 1 – Reduzir para metade, entre 1990 e 2015, a proporção de população cujo rendimento é inferior a um dólar por dia ODM 2: Atingir o ensino primário universal Meta 3 - Garantir que, até 2015, todas as crianças, de ambos os sexos, terminem um ciclo completo de ensino primário; ODM 3: Promover a igualdade do género e capacitar as mulheres Meta 4 – “Eliminar a disparidade de Género nos Ensinos Primário e Secundário, de preferência até 2005, e em todos os níveis de ensino até 2015”
E. SETOR:	Educação (110)
F. OBJETIVO DA INTERVENÇÃO:	Apoiar a reconstrução do sistema educativo de Timor-Leste e o desenvolvimento do domínio da Língua Portuguesa;
G. GRUPO ALVO:	Professores dos vários graus de ensino; Futuros professores do ensino básico;
H. ENTIDADE EXECUTORA:	Ministério da Educação de Timor-Leste (METL) e Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD)
L. DURAÇÃO E CALENDÁRIO PREVISTO:	Janeiro de 2012 a dezembro de 2014
J. CUSTO DO PROJETO:	Custo Total: €23.775.070,80 (USD 31.858.594,87*) 2012- €7.925.023,60 (USD10.619.531,62) 2013- €7.925.023,60 (USD10.619.531,62) 2014- €7.925.023,60 (USD10.619.531,62) * taxa de câmbio a 1,34
K. PLANO DE FINANCIAMENTO:	METL (financiamento total): €13.988.218,92 (USD18.744.213,35) 2012- €4.662.739,64 (USD6.248.071,12) 2013- €4.662.739,64 (USD6.248.071,12) 2014- €4.662.739,64 (USD6.248.071,12) IPAD (financiamento total): €9.786.851,88 (USD13.114.381,51) 2012- €3.262.283,26 (USD4.371.460,51) 2013- €3.262.283,26 (USD4.371.460,51) 2014- €3.262.283,26 (USD4.371.460,51)

B.3. RESULTADOS ESPERADOS.

Para a realização das atividades descritas no B.4. apontam-se os seguintes resultados:

R1 – obtenção, por 3900 docentes timorenses, do grau de bacharel.

R2 – 450 estudantes da Formação Inicial de Professores obtiveram aproveitamento e transitaram de ano ou concluíram a sua formação;

R3 – 150 docentes/formadores timorenses atualizam os seus conhecimentos em várias áreas de formação e reforçam as suas capacidades científicas e pedagógicas.

R4 – 2000 docentes timorenses do 3º ciclo e 2000 de docentes do ensino secundário atualizam os seus conhecimentos nas várias áreas de formação, reforçam as suas capacidades científicas e pedagógicas e colocam em prática a implementação dos programas curriculares, usando adequadamente os manuais escolares.

R5 – 380 docentes do Ensino Secundário Técnico-Vocacional terão tido aproveitamento nos Cursos de Oficinas da Língua e Especialização e atualizado os seus conhecimentos nas várias áreas de formação, reforçado as suas capacidades científicas e pedagógicas e colocado em prática a implementação dos programas curriculares, usando adequadamente os manuais escolares.

B.4. ATIVIDADES.

A nível da formação contínua de professores, verifica-se, atualmente, que do universo dos cerca de 12.000 professores que compõem o sistema de ensino timorense (ensino básico e secundário), apenas cerca de 2.000 têm formação académica e profissional adequada. As dificuldades ao longo dos últimos anos foram muitas e de várias ordens, sendo as mais pertinentes as seguintes:

- a) dificuldades logísticas: distâncias a percorrer e transportes quer para os docentes portugueses, mas muito em particular para os timorenses;
- b) número reduzido de horas semanais de língua portuguesa – muitas vezes apenas 1 ou 2 aulas por semana até 2009;
- c) demasiadas etapas até chegar ao curso de bacharelato – 4 a 5 anos (de 2002 a 2008);

F.2. ACOMPANHAMENTO.

No terreno, encontrar-se-á a equipa de Coordenação, sediada nas instalações do INFORDEPE, que coordenará a implementação e criará instrumentos de avaliação de todas as atividades.

Dada a grandeza da intervenção do projeto, a metodologia a utilizar para o acompanhamento do projeto será a seguinte:

- reunião semanal da equipa de coordenação do projeto;
- visitas quinzenais dos membros de coordenação aos diversos distritos, que terão como objetivo reunir com os docentes e com os responsáveis locais de educação e contactar com os formadores e formandos;
- reuniões mensais do coordenador-geral com os docentes dos diversos distritos;
- análise dos dossiers constituídos por cada docente e dos respetivos materiais usados na formação;
- assistência às aulas dos docentes portugueses por parte dos membros da equipa de coordenação responsáveis pela área pedagógica;
- utilização de documentos periódicos, a serem preenchidos por cada grupo de docentes do PFICP de cada distrito, de modo a transmitir os indicadores do decorrer das atividades;
- visitas regulares ao terreno dos responsáveis das universidades de Aveiro e Minho para reuniões com docentes, com equipa de coordenação do projeto e instituições parceiras;
- organização regular de videoconferências entre as instituições de ensino superior e a equipa de coordenação de projeto;

Será também assegurado o acompanhamento das atividades pelo IPAD e pelo INFORDEPE, em articulação com o Coordenador-geral do Projeto.

F.3. AVALIAÇÕES INTERCALARES.

Estão previstas missões intercalares de acompanhamento e monitoria, a fim de aferir os resultados alcançados e introduzir eventuais melhorias ao longo da execução do projeto, que devem ter lugar semestralmente.

Acresce que, no âmbito da supervisão pedagógica, se preveem 3 missões por ano (de 4 em 4 meses) dos responsáveis das Universidades do Minho e Aveiro.

Uma avaliação externa deverá ser feita no final do ano de 2012 e terá como objetivo identificar e avaliar os resultados atingidos, as lacunas existentes e definir possíveis melhorias a introduzir. Eventualmente, a OCDE poderia ser convidada para este efeito.

F.4. AVALIAÇÃO FINAL.

O Projeto deverá ser objeto de uma avaliação final, também a realizar pela OCDE, que nomeará uma equipa de avaliação, à luz das melhores práticas internacionais, que destaque os principais aspetos positivos e negativos do projeto, documentando-os para que o desenho do próximo projeto os possa ter em consideração.

Esta Avaliação deverá assentar em considerandos de relevância, eficácia, eficiência, sustentabilidade e resultados. Deverá ainda identificar boas práticas, pontos fortes e fracos bem como lições aprendidas. Este processo será acompanhado pelo Gabinete de Avaliação do IPAD e pelo Ministério da Educação de Timor-Leste.

H. QUADRO LÓGICO

Encontra-se no Anexo VIII.



REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DE TIMOR-LESTE
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Rua Vila-Verde, Díli. Telefone: 03339631

Direcção Nacional de Formação Profissional

**Relatório Final do Projeto de Monitoramento e Avaliação do
Programa de Formação Intensiva de Professores das Escolas
Pré-Secundária e Secundária**

Consultora Wandelcy Pinto & Equipa da Direcção

Díli, Outubro de 2008

RESULTADOS

I. Análise qualitativa - perspectivas dos professorandos em relação ao curso intensivo

1. Análise das Entrevistas dos Formandos em Ciências e Matemática (Cooperação Brasileira)

a. Principais objectivos:

Os formandos colocam a necessidade de aprender a língua portuguesa como o seu principal objectivo, aliado ao desenvolvimento da capacidade de usá-la como língua de instrução. Estes objectivos são mencionados em todas as entrevistas, demonstrando uma preocupação / interesse em relação à questão.

Diversos formandos também mencionaram a necessidade do desenvolvimento de recursos humanos para a área de Educação, a melhoria da capacidade em didáctica e de planear as próprias aulas.

b. Competências e Conhecimentos Desenvolvidos

Os formandos enfatizaram o desenvolvimento do conhecimento nas áreas de Ciências e Matemática, enfatizando a maior capacidade do uso de abordagens prático-experimentais.

A compreensão do conteúdo das sebetas foi ampliada e conhecimentos correlatos, adquiridos.

O desenvolvimento de competências em didáctica e planeamento foi mencionado. Estes dois tópicos aparecem com frequência nas respostas dos formandos, ao longo de todas as questões, embora com frequência menor do que as habilidades relacionadas directamente às disciplinas abordadas. Isto sugere uma preocupação crescente com as questões pedagógicas, especialmente após o contacto com novas metodologias.

Há uma expectativa de aplicação dos conhecimentos adquiridos na sala de aula. Em alguns casos, todavia, isto aparece com um sentido obrigatório: "tem de aplicar".

Alguns mencionaram haver dificuldades técnicas ou dúvidas na aplicação dos conhecimentos/ metodologia. Porém, de forma geral, o conteúdo é visto como aplicável.

c. Metodologias

Na percepção dos formandos, foram aplicadas as seguintes metodologias no curso:

- Discussões;
- Trabalho em grupo;
- Trabalho individual;
- Simulações de aula;
- Aulas expositivas;
- Interpretação de textos;
- Jogos;
- Desenhos;
- Uso de objectos concretos;
- Práticas (experiências, trabalhos de campo).

Anexo A8 – 2

b. Competências e Conhecimentos

Foi considerado que o conhecimento da língua foi desenvolvido em termos de gramática, da capacidade de expressão oral e escrita. A expressão escrita foi mencionada repetidamente, com exemplos, indicando uma motivação grande nesta área (possivelmente associada às necessidades de docência). Os formandos mencionaram uma melhor compreensão dos textos lidos. É interessante que foi também mencionado o desenvolvimento da capacidade de preparação da aula, indicando a relação entre as metodologias utilizadas e as perspectivas de aplicação.

c. Metodologias

Os formandos identificaram o uso das seguintes metodologias:

- Trabalho em grupo;
- Trabalho individual;
- Jogos;
- Dinâmicas;
- Uso de recursos midiáticos (televisão, cds);
- Discussões;
- Conversação / Diálogo;
- Uso de expressões artísticas (dramatização, dança, música, desenho);
- Auto-avaliação.

A avaliação do uso das metodologias é altamente positiva, e os formandos consideram que o uso em sala de aula é possível.

d. Benefícios e Desafios

Os formandos referiram o aprendizado da língua como o principal benefício da formação, associando-o à capacidade de melhor ensinar na escola. O aumento da motivação foi mencionado repetidamente, bem como a boa didáctica, a capacidade de corrigir os próprios erros e as novas metodologias.

É possível ver uma relação entre a apreciação das novas metodologias e o interesse / motivação demonstrado pelos formandos. Foi também mencionado que o tempo das férias foi bem utilizado com a formação.

É interessante que foi mencionado o aumento da capacidade de comunicação em língua portuguesa facilitou o entendimento com os colegas.

Todavia, os formandos também mencionaram repetidamente, e de forma quase unânime, os problemas com a língua e as dificuldades de comunicação. A falta de materiais de referência, como livros e dicionários, e de ligação com a matéria específica são percebidos como obstáculos para o bom desenvolvimento.

As queixas em relação à infra-estrutura, tempo limitado do curso e falta de orçamento apropriado são recorrentes entre os professores, todavia mais voltadas ao curso em si do que à possibilidade de aplicação em sala de aula, em contraste com a formação em Ciências e Matemática.



Quarta-Feira, 7 de Setembro de 2011

Série I, N.º 33

JORNAL da REPÚBLICA

§ 0.50

□□□□□□□□ □□□□□□ □□ □□□□□□□□ □□□□□□□□□□ □□ □□□□ □ □□□□□

SUMÁRIO

PARLAMENTO NACIONAL:

RESOLUÇÃO DO PARLAMENTO NACIONAL N.º 20/2011 de 7 de Setembro

Sobre a Importância da Promoção e do Ensino nas Línguas Oficiais para a Unidade e Coesão Nacionais e para a Consolidação de Uma Identidade Própria e Original no Mundo 5132

RESOLUÇÃO DO PARLAMENTO NACIONAL N.º 21/2011 de 7 de Setembro 5134

RESOLUÇÃO DO PARLAMENTO NACIONAL N.º 22/2011 de 7 de Setembro

Viagem do Presidente da República à República Popular da China 5135

GOVERNO:

DECRETO DO GOVERNO N.º 9/2011 de 7 de Setembro

Segunda Alteração ao Decreto do Governo n.º 2/2007, de 1 de Agosto, que Regulamenta o Estatuto dos Titulares dos Órgãos de Soberania 5135

RESOLUÇÃO DO GOVERNO N.º 24/2011 de 7 de Setembro

Para a Aprovação do Plano Curricular do 3º Ciclo do Ensino Básico e Medidas Urgentes de Sua Implementação Gradual 5136

RESOLUÇÃO DO PARLAMENTO NACIONAL N.º 20/2011

de 7 de Setembro

Sobre a Importância da Promoção e do Ensino nas Línguas Oficiais para a Unidade e Coesão Nacionais e para a Consolidação de uma Identidade Própria e Original no Mundo

“... na realidade um povo sem identidade cultural não é Povo. E um povo, para atingir um nível avançado de desenvolvimento, tem de elevar o seu nível cultural.”

Konis Santana, texto sobre a língua escrito três meses antes da sua morte a 15 de Dezembro de 1997

É reconhecido por todos que a língua é um dos factores de maior importância para fazer face aos desafios criados pelo acesso generalizado da humanidade à informação e ao conhecimento. Em Timor-Leste, pela sua intrínseca diversidade linguística e cultural, e pelas cicatrizes deixadas pela ocupação que se seguiu à Proclamação da Independência, a política da língua é também essencial à construção da identidade nacional, à consolidação do Estado de Direito, à afirmação do país na região e no mundo e, sobretudo, à garantia de coexistência pacífica no seu seio.

A política da língua em Timor-Leste, como meio para aceder e contribuir para o conhecimento universal, mas também como meio privilegiado para consolidar a unidade e coesão nacionais, ao permitir a comunicação harmoniosa entre as partes que compõem o todo nacional e a interacção com povos historicamente irmanados, no seio da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, tem pois um carácter essencialmente estratégico.

Importa sublinhar que o caso de Timor-Leste não é único na história, sendo muitos os Estados que tiveram que dar prioridade à promoção da unidade linguística de modo a garantir a sua própria coesão e identidade nacionais. No seguimento dos grandes conflitos mundiais e das guerras anti-coloniais do último século, muitos Estados nasceram com populações no seu seio oriundas de diferentes tradições linguísticas e religiosas. Em muitos casos, sobretudo devido ao receio de criar clivagens e divisões que poderiam culminar em novos conflitos, adoptaram como oficiais línguas neutras, que não beneficiassem um dos grupos prejudicando os outros, de que são exemplos próximos a Austrália e Singapura, que optaram pelo inglês, sozinho ou a par das línguas maternas originais, ou a Indonésia, que optou por uma nova variante do malaio, que criou para o efeito.

Quando em 1974 começou a transitar para uma vida independente, Timor-Leste não precisou de procurar uma identidade nacional: apesar das suas várias línguas locais, a maior parte das quais já puramente timorenses, ou seja, não faladas fora das suas fronteiras, o país estava unificado pelo uso de duas línguas complementares, uma essencialmente falada, o tétum praça, como língua franca urbana, e outra essencialmente escrita, o português, como língua de ensino, desde que os dominicanos abriram as primeiras escolas primárias no princípio do século XVII, e como língua da administração, desde o princípio do século XVIII.

Logo em 1975 foi unânime o reconhecimento da necessidade

Página 5132

Jornal da República

de valorizar a língua portuguesa como elemento unificador integrado na cultura nacional de Timor-Leste. Mesmo os partidos minoritários, que defendiam a integração na Indonésia, defendiam também a continuação do português como língua de ensino e de administração. Conscientes desta força, os ocupantes do país após a Proclamação da Independência tentaram extinguir a língua portuguesa mas não o conseguiram, de tal forma ela se encontrava enraizada na vida colectiva do país. De facto, os timorenses que tinham frequentado a escola primária nas duas décadas anteriores à ocupação, e lhe sobreviveram, retiveram a língua aprendida apesar de terem deixado de precisar de usá-la, tendo sido aliás a eles que, passados 24 anos desde aquela data, o Governo Provisório foi buscar muitos dos primeiros novos professores do ensino primário, de novo leccionado em português.

Na verdade, pode-se afirmar que a política de língua que minimize o lugar e o papel da língua portuguesa em Timor-Leste não considera a força que canalizou a Resistência Nacional contra a ocupação: o apego dos timorenses à génese da sua herança cultural. Com efeito, uma das razões que contribuiu para o forte enraizamento cultural do português foi a presença portuguesa ao longo dos séculos ter sido sobretudo comercial, religiosa, educacional e diplomática, muito pouco intrusiva nas instituições políticas tradicionais até meados do século XIX - quando se começou a uniformizar a aplicação da lei a todo o país à custa da independência dos reinos que o compunham, do que resultou, a partir da I Guerra Mundial, a criação gradual duma administração pública moderna, em língua portuguesa, constituída por 82% de timorenses em 1974, processo apenas interrompido pela violação da neutralidade durante a II Guerra Mundial.

Neste sentido o desafio, consagrado constitucionalmente em 2002, de adoptar o tétum e o português como línguas oficiais, apesar de o tétum ter sido até então uma língua franca sobretudo falada e de o português ter sido entretanto reduzido a 5% da população, não foi mais do que o corolário da consolidação da identidade cultural e política de Timor-Leste, antes e durante a ocupação, e da sua afirmação pela diferença, que sempre existiu, em relação à outra metade da ilha e às ilhas vizinhas.

A evolução desta consolidação seria pois fortemente prejudicada pela eventual ruptura da relação de complementaridade que existe entre as duas línguas oficiais, que permite que o tétum possa continuar a importar vocábulos de uma língua íntima e desinteressada à medida que se adapta às necessidades da administração do Estado de Direito soberano e à evolução da sociedade. Sem a língua portuguesa, o tétum prático, virando-se para as línguas oficiais dos países vizinhos, tornar-se-ia historicamente irreconhecível e, dada a dimensão relativa e consequente força centrípeta das economias daqueles, a identidade cultural nacional acabaria por ser absorvida, a unidade interna e o Estado de Direito enfraquecidos e as liberdades políticas neutralizadas.

Ora, para a preservação, aprofundamento e projecção no espaço e no tempo da relação desinteressada e complementar entre as duas línguas oficiais é fundamental acalantar um sistema de educação eficiente e homogéneo em todo o país apenas baseado nelas. Só assim se garante unidade, cultura e

coesão nacionais. O desafio da paz permanente e da afirmação do Estado de Direito soberano não é compatível com vulnerabilidades internas susceptíveis de exploração com base na diferença.

A diferença e o multiculturalismo são intrínsecos à identidade de Timor-Leste, e continuarão a ser, como sempre foram, elementos fundamentais da vida colectiva, mas têm que ser enquadrados pelo objectivo maior da consolidação do Estado em torno de uma identidade cultural e política forte e original na região sudeste asiática e no mundo. Prejudicar este desígnio essencial, sobretudo na perspectiva iminente da adesão à ASEAN, seria condenar o país à irrelevância e, a prazo, à subordinação. Assim, o aumento do desempenho do sistema educativo deve ser activamente promovido mas sem prejuízo dos pressupostos da consolidação do Estado, interna e externamente.

Foi aliás a procura desse equilíbrio, entre aumentar o desempenho dos alunos em relação ao período da ocupação ao mesmo tempo que capacitavam os novos professores do ensino primário na língua portuguesa, à medida que ela foi substituindo a língua do ocupante nas escolas, que norteou a partir de 1999 os nossos parceiros estruturantes nesta área, Portugal e Brasil, designadamente, desde que foi introduzido, em 2005, o curriculum oficial em língua portuguesa do ensino primário, do 1º ao 6º ano, feito pela Universidade Católica Portuguesa e financiado pelo governo sueco. Dada a desproporção entre os objectivos e os meios, os resultados obtidos até hoje não deixam de representar um progresso admirável em relação à situação de partida há doze anos atrás, ou mesmo em relação à situação em 2005, tendo o número de timorenses entre os 16 e os 24 anos que, no âmbito do último censo, afirmaram em 2010 saber ler, escrever e falar português, que só este ano chegou ao 12º ano, atingido 39%.

Porém, sendo factores cruciais do desempenho dos alunos a boa alimentação e desenvolvimento físico, a acessibilidade das escolas, a plena formação inicial e contínua dos professores, a qualidade e abundância das instalações, dos equipamentos e dos materiais indispensáveis, designadamente, salas de aula em número que garanta turmas pequenas, mobiliário apropriado e recursos didácticos fundamentais como curricula, manuais e guias dos professores, é natural que, apesar do progresso registado, a introdução a partir de 2005 do curriculum oficial do ensino primário em língua portuguesa não tenha ainda podido produzir os resultados esperados.

O que se torna cada vez mais urgente garantir, através da intensificação do esforço de formação inicial e contínua dos professores, duplicando ou triplicando se necessário o número de formadores oriundos dos nossos parceiros estruturantes, a reabilitação e equipamento de todas as escolas existentes, a construção de todas as que faltam, a generalização da merenda, do desporto e dos cuidados básicos de saúde pública nas escolas e, acima de tudo, mediante a distribuição maciça de manuais a todos os alunos do 1º ao 6º ano.

Ao cabo de sete anos de experiência é igualmente premente admitir que a existência de uma rede universal de pré-escolas nas línguas oficiais, criada com o apoio dos nossos parceiros

Jornal da República

estruturantes, seria tão ou mais importante para o aumento da eficácia da aprendizagem em português a partir do 1º ano como o ensino em português no terceiro ciclo e no ensino secundário são importantes para o sucesso da introdução daquela língua no ensino superior, a partir do próximo ano.

Finalmente, é chegado o tempo de realizar uma ousada revisão da norma ortográfica oficial da língua tétum que ponha cobro às importantes resistências que até agora impediram a sua generalização e facilitem o seu intercâmbio com a língua portuguesa, reduzindo ao mínimo a necessidade de aprendizagem de duas grafias para as mesmas palavras.

Nesta conformidade, o Parlamento Nacional resolve, nos termos do artigo 92.º da Constituição da República Democrática de Timor-Leste e da alínea b), do n.º 1 do artigo 9.º do Regimento, recomendar ao Governo que:

I – Crie com a maior brevidade possível uma rede universal de ensino pré-escolar nas línguas oficiais que prepare as crianças, durante pelo menos dois anos, para entrar em contacto nas melhores condições com o curriculum em língua portuguesa a partir do 1º ano;

II – Intensifique, com o concurso dos parceiros estruturantes nesta área, o esforço de formação inicial e contínua dos professores do ensino primário, com base no curriculum e nos manuais oficiais em vigor para os primeiro e segundo ciclos, do 1º ao 6º ano;

III – Introduza, a partir de Janeiro de 2012, o curriculum oficial em língua portuguesa para o terceiro ciclo, feito pela Universidade do Minho e entregue ao Ministério da Educação em Agosto de 2010, e o curriculum oficial em língua portuguesa para o ensino secundário, feito pela Universidade de Aveiro e entregue em Maio de 2011, o que deverá ser precedido e acompanhado por formação intensa dos correspondentes professores, sob responsabilidade das referidas universidades;

IV – Adquirir e distribua a cada aluno, no início de cada ano lectivo, os manuais oficiais em língua portuguesa correspondentes ao ciclo, ano e disciplina, que ele deverá conservar mesmo depois de mudar de ano;

V – Elabore um Programa de Médio Prazo de Reabilitação e Construção de Pré-escolas, Escolas Básicas e Escolas Secundárias, em número suficiente para que as turmas não excedam os 25 alunos em nenhum ano;

VI – Estenda a todas as capitais de distrito, incluindo à capital nacional, Escolas de Referência nas quais todos os finalistas da formação inicial adquiram, durante um ano, pela prática acompanhada por docentes portugueses, os melhores padrões educativos em língua portuguesa, antes de serem colocados no sistema;

VII – Aumente a partir de 2012 o número de bolsas de estudo aos melhores alunos do ensino secundário para prosseguirem estudos superiores em países lusófonos;

VIII – Mandate o Instituto Nacional de Linguística para criar,

em cooperação com as instituições responsáveis pelas escolas religiosas, uma comissão de peritos, nacionais e de outros países lusófonos, que proponha uma revisão da norma ortográfica da língua tétum até ao fim da presente legislatura;

IX - Apresente ao Parlamento Nacional relatórios trimestrais da realização das recomendações ora feitas.

Aprovada em 29 de Agosto de 2011.

Publique-se.

O Presidente do Parlamento Nacional, em substituição

Vicente da Silva Guterres

Resolução do Parlamento Nacional n.º 21/2011

de 7 de Setembro

Considerando que a Constituição da República Democrática de Timor-Leste, nos termos conjugados do disposto na alínea a) do n.º 3 do artigo 95.º e no n.º 2 do artigo 164.º, atribui ao Parlamento Nacional a competência para ratificar a nomeação do Presidente do Tribunal de Recurso;

Considerando o Decreto do Presidente da República n.º 43/2011 de 10 de Junho de 2011, publicado no Jornal da República Série I n.º 24, de 29 de Junho de 2011, que nomeia o Exmo. Sr. Dr. Cláudio de Jesus Ximenes para exercer o cargo de Presidente do Tribunal de Recurso, com um mandato de 4 anos, nos termos do previsto nos artigos 86.º, alínea j), 124.º, n.º 3 e 164.º, n.º 2, todos da Constituição da República Democrática de Timor-Leste.

O Parlamento Nacional resolve, nos termos dos artigos 92.º e 95.º n.º 3, alínea a) da Constituição, o seguinte:


Ratifica a nomeação do Presidente do Tribunal de Recurso, nos termos do Decreto do Presidente da República n.º 43/2011 de 10 de Junho.

Aprovada em 29 de Agosto de 2011.

Publique-se.

O Presidente do Parlamento Nacional, em substituição,

Vicente da Silva Guterres



REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DE TIMOR-LESTE
R D T L

Quarta-Feira, 3 de Novembro de 2010

JORNAL da REPÚBLICA

PUBLICAÇÃO OFICIAL DA REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DE TIMOR - LESTE

Série I, N.º 42

§ 0.50

**I REUNIÃO DA ASSEMBLEIA PARLAMENTAR DA
COMUNIDADE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Deliberação n.º 1/09

SUMÁRIO

PARLAMENTO NACIONAL :
Republicação da Resolução do Parlamento Nacional n.º 22/2010 Que Aprova o Estatuto da Assembleia Parlamentar da CPLP de 27 de Outubro
 Confirma o Estatuto da Assembleia Parlamentar da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa4334

Resolução do Parlamento Nacional N.º 23/2010
 Recomenda ao Governo a realização urgente de auditorias...4341

Resolução do Parlamento Nacional N.º 24/2010
 Sobre o uso das Línguas Oficiais4342

Resolução do Parlamento Nacional N.º 25/2010
 Viagem do Presidente da República a Macau.....4342

TRIBUNAL DE RECURSO:
 Proc.N0.01/IPP/X/2010/TR4343
 Proc.N0.02/IPP/X/2010/TR4343

Nós, representantes democraticamente eleitos dos Parlamentos de Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste:

Conscientes das afinidades linguísticas e culturais existentes entre os nossos povos e da sua história comum de luta pela liberdade e democracia, contra todas as formas de dominação e discriminação política e racial;

Desejosos de promover a sinergia resultante de tais afinidades bem como do facto de representarmos mais de duzentos milhões de pessoas distribuídos em quatro continentes, ao longo dos oceanos Atlântico, Índico e Pacífico;

Cientes de que a nossa acção concertada tenderá a favorecer o progresso democrático, económico e social dos nossos países, fortalecer as nossas vozes no concerto das nações e assegurar melhor a defesa dos nossos interesses;

Fernando La Sama de Araújo

RESOLUÇÃO N.º 23/2010

Recomenda ao Governo a realização urgente de auditorias

Tendo em conta o debate de urgência realizado no Parlamento Nacional no dia 5 de Outubro de 2010 sobre o fornecimento de electricidade;

Face ao agravamento da ocorrência de interrupções repentinas e prolongadas no fornecimento de energia e ao número crescente de danos sofridos pela população em resultado das mesmas;

Considerando a passividade do Governo e a ausência de medidas urgentes para assegurar as necessidades essenciais da população e o serviço de fornecimento de energia eléctrica com qualidade;

Considerando as verbas elevadas previstas nos orçamentos dos últimos três anos para a área da electricidade;

Considerando, por fim, que nos últimos três anos não se

Resolução do Parlamento Nacional n.º 24/2010 Sobre o uso das Línguas Oficiais

Tendo em conta a consagração constitucional das Línguas Tétum e Português como as Línguas Oficiais da Nação;

Considerando que as Línguas Tétum e Português constituem ambas património nacional, sendo um elemento de unificação nacional, contribuindo decisivamente para a coesão da sociedade e do Estado timorenses;

Considerando que a Língua Portuguesa é um elemento diferenciador para a afirmação do Estado e para a sua projecção externa, constituindo também um factor crucial para o desenvolvimento da Língua Tétum;

Tendo presente a importância da Língua Portuguesa como instrumento privilegiado para o aprofundamento dos laços

Jornal da República

<p>históricos e culturais, de afecto, amizade e cooperação que nos ligam ao conjunto dos Estados Membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP);</p> <p>Visando dar continuidade aos esforços que têm vindo a ser desenvolvidos para a afirmação da Língua Portuguesa como língua oficial nos organismos internacionais e designadamente na União Inter-Parlamentar, que significará também o reforço da nossa presença nesses mesmos organismos;</p> <p>Reconhecendo a importância do uso do Português no âmbito da participação parlamentar nos fora internacionais, designadamente na Assembleia Parlamentar da CPLP, espaço privilegiado de cooperação inter-parlamentar;</p> <p>Considerando ainda que o Parlamento Nacional será o parlamento anfitrião da Assembleia Parlamentar da CPLP, cuja próxima Reunião se realizará em Díli em 2011, sendo imperativo assegurar a capacidade de resposta dos serviços de apoio parlamentares;</p> <p>O Parlamento Nacional resolve, nos termos dos artigos 92.º e 95.º n.º 1 da Constituição da República, o seguinte:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Recomendar ao Governo a prossecução de uma efectiva política bilingue na Administração Pública, promovendo o uso das línguas oficiais em todos os domínios da sua actuação e criando as condições adequadas para tal em todos os organismos e serviços públicos; 2. Recomendar ao Governo que tome todas as medidas adequadas no sentido de efectivar a utilização do Tétum e do Português em todos os actos da Administração Pública, nomeadamente nas comunicações internas e externas e em quaisquer anúncios públicos, e investindo nos serviços de interpretação e tradução; 3. Exortar o Governo a prosseguir as políticas de disseminação do Tétum e do Português em todas as áreas da vida social, desde a educação à administração, no âmbito público e no âmbito privado; 4. Recomendar ao Governo o reforço do apoio ao Instituto de Línguas da Universidade Nacional de Timor-Leste (UNTL), com vista a apoiar o desenvolvimento do Tétum, designadamente através da afectação de verbas adicionais para o recrutamento de linguistas, para a investigação e para publicações relativas à Língua Tétum; 5. Recomendar ao Governo o aumento do investimento no Português, designadamente através de dotações orçamentais específicas para o recrutamento de Professores de Língua Portuguesa, com vista a intensificar o ensino e a promover a disseminação do Português no País; 6. Instar o Governo a reforçar os laços de cooperação com os 	<p>Países Irmãos da CPLP, ao nível do desenvolvimento linguístico;</p> <ol style="list-style-type: none"> 7. Encarregar Sua Excelência o Presidente do Parlamento Nacional de tomar as medidas e desenvolver as acções necessárias e adequadas com vista a reforçar o conhecimento e o uso das línguas oficiais em todos os domínios da actividade parlamentar, designadamente ao nível dos Serviços de Apoio; 8. Em cada Sessão Legislativa, pelo menos uma vez por mês, os trabalhos das reuniões plenárias realizam-se em Língua Portuguesa; 9. Em cada Sessão Legislativa, pelo menos uma vez por mês, as reuniões das comissões parlamentares realizam-se em Língua Portuguesa. <p>Aprovada em 26 de Outubro de 2010.</p> <p>Publique-se.</p> <p>O Presidente do Parlamento Nacional</p> <p>Fernando La Sama de Araújo</p>
<p>RESOLUÇÃO DO PARLAMENTO NACIONAL N.º 25/2010</p> <p>VIAGEM DO PRESIDENTE DA REPÚBLICA A MACAU</p>	
<ol style="list-style-type: none"> 3. Exortar o Governo a prosseguir as políticas de disseminação do Tétum e do Português em todas as áreas da vida social, desde a educação à administração, no âmbito público e no âmbito privado; 4. Recomendar ao Governo o reforço do apoio ao Instituto de Línguas da Universidade Nacional de Timor-Leste (UNTL), com vista a apoiar o desenvolvimento do Tétum, designadamente através da afectação de verbas adicionais para o recrutamento de linguistas, para a investigação e para publicações relativas à Língua Tétum; 5. Recomendar ao Governo o aumento do investimento no Português, designadamente através de dotações orçamentais específicas para o recrutamento de Professores de Língua Portuguesa, com vista a intensificar o ensino e a promover a disseminação do Português no País; 6. Instar o Governo a reforçar os laços de cooperação com os 	<p>O Parlamento Nacional resolve, nos termos conjugados dos n.ºs 1 e 2 do artigo 80.º, n.º 3 alínea h) do artigo 95.º da Constituição da República e ainda do artigo 184.º do Regimento do Parlamento Nacional, dar assentimento à deslocação de Sua Excelência o Presidente da República Democrática de Timor-Leste a Macau, entre os dias 11 e 16 de Novembro do corrente ano.</p> <p>Aprovada em 26 de Outubro de 2010.</p> <p>Publique-se.</p> <p>O Presidente do Parlamento Nacional,</p> <p>Fernando La Sama de Araújo</p>