

*Gestão Curricular e a Formação Docente em Timor-Leste: Desafios e Perspectivas
para a Autonomia dos Docentes Timorenses*

*Gestión Curricular y la formación docente en Timor-Leste: Desafíos y perspectivas
para la autonomía de los docentes timorenses*

Maria Fátima Soares¹; Rodrigo Diego de Souza² Patrícia Montanari Giraldi³

Resumo

Este estudo busca analisar a gestão curricular e a formação docente em Timor-Leste, destacando desafios e perspectivas para a autonomia dos educadores. Em Timor Leste, principalmente na área de infância ainda não existe muitas pesquisas locais, excesso de dependência de consultores externos, pouca produção acadêmica dos próprios educadores e professores desses níveis de ensino. Enquanto formadora de futuros educadores, penso-me é fulcral refletir sobre o assunto da pesquisa no contexto educacional, principalmente da formação de professores e a gestão curricular. O objetivo deste estudo é refletir a realidade da formação docente ocorreu no país e analisar a gestão curricular incluindo os desafios e perspectivas para a autonomia de docentes. A abordagem metodológica deste estudo, trata-se de uma análise reflexiva, fundamentada em autores como Freire, Zeichner, Pacheco, Morgado, Roldão e Tardif. Considerando as ideias dos autores citadas, apresentadas e analisadas neste estudo são adequadas para o contexto de Timor-Leste. Elas possibilitem-me a analisar e descrever de forma críticos dos fundamentos teóricos, origens, pressupostos, critérios práticos e as especificidades de formação de professores contextualizando à realidade de formação de professores em Timor Leste e a gestão curricular, destacando desafios e perspectivas para a autonomia dos educadores timorenses.

Palavras-chave: Gestão Curricular; Formação Docente; Autonomia; Perspectivas; Desafios.

Introdução

Os pesquisadores importantes e estudiosos do campo de formação de professores levam-nos a compreender sobre a ideia do pedagogo Paulo Freire de uma educação crítico-emancipatória. Para libertar os povos de todas as formas de opressão, para eles é fundamental pensarmos sobre a política educativa que “propõe uma educação pública e democrática que possa ajudar a reduzir desigualdades e promover a justiça social” (Zeichner, Saul, Dinis-Pereira, 2014).

¹ Universidade Nacional do Timor Lorosa'e (UNTL): fatimasoaresmaria642@gmail.com é doutoranda do programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, do Doutorado – Turma Dinter da Universidade Federal de Santa Catarina em Cooperação com a Universidade Nacional do Timor Lorosa' e.

² Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); professor.rodrigossouza@gmail.com . Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da UFSC.

³ Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); patriciamgiraldi@gmail.com . Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da UFSC.

Hoje em dia, percebemos que nossas sociedades estão mudando, há transformação inesperada, é que essa transformação afetando o nosso modo de pensar, a forma como nos agimos, organizamos, trabalhamos e relacionamos com os outros. Por isso, é necessário pensarmos sobre o trabalho e a formação de professor. Os docentes necessitam uma formação que lhes possibilitam a atualizar constantemente sua competência. Deste modo, eles podem contribuir para a qualidade da educação que as crianças e os alunos recebem. (Marcelo & Antunes, 2009). Também não Podemos negar que neste momento “vivemos num mundo cada vez mais globalizado, impregnado de vertiginosos progressos científicos e tecnológicos e de importantes avanços culturais e econômicos, e, por isso, mais complexo e exigente” (Morgado, 2011, p. 794).

Gestão Curricular na Educação Pré-Escolar em Timor-Leste: Para a Autonomia dos Educadores

Falamos de currículo pressupõe pensar num documento que engloba orientações teóricas e dinâmicas do contexto da prática educativa, tais como conhecimentos e experiências vividas no âmbito da educação escolar.

Na fala do Pacheco (2005), o currículo é “um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo e abarca várias dimensões, implicando unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem”. (p.39) Que “Está associado a outras designações, tais como, desenvolvimento curricular, organização curricular originando outros tantos conceitos” (Morgado, 2000, p.15).

A autora Maria Roldão (2007), define o currículo diacronicamente, no quadro histórico-cultural da relação da escola com a sociedade, que é o da escola é – em qualquer circunstância é considerado como o conjunto de aprendizagens que, por considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar. Nesta perspectiva, entendemos que é necessário pensarmos no papel dos educadores e dos projetos curriculares na gestão do currículo. É através “dos projetos curriculares de escola e de turma que se procede à elaboração de planos que permitam o ajustamento do currículo nacional às características da população escolar de um meio específico e ao percurso escolar de cada aluno em particular” (Ferreira, 2007, p. 19). Neste caso, é preciso os educadores envolverem ativamente em todas as fases no processo e nas práticas de gestão curricular, tais como: a sua planificação, os objetivos e as competências, conteúdos, atividades e avaliação. Deste modo, podem valorizar os processos de uma formação global das crianças e vão responder as demandas das sociedades

contemporâneas. Relativamente à gestão curricular, é indispensável à análise das partes interessadas, incluindo quem são, quais são suas questões, quem estará envolvido no processo de desenvolvimento e por que, quando e como é que podemos o desenvolver e implementar.

Para o seu desenvolvimento, é fundamental que um currículo deve ter um “caráter dinâmico, processual e marcado por várias condicionantes de ordem histórica e epistemológica, é na sua origem, condicionado pela concepção de Educação que lhe está subjacente” (Louro, 2010, p. 1). De modo geral, entendemos que o processo de construção de currículo da educação pré-escolar deve considerar o caráter desse contexto, condiciona esse currículo com a situação real desse nível de educação. Assim, a sua gestão necessita a responsabilidade máxima por partes dos gestores e intervenientes da Educação pré-escolar.

Para a análise o projeto e modelo pedagógico da escola, é fundamental, envolver todos os educadores e professores da referida escola, isto é para conhecer o modo como os concelhos de turma e os departamentos fazem a gestão curricular, igualmente, conhecer as metodologias adotadas pelos professores e educadores. Neste caso, consideramos que possa reforçar a intencionalidade educativa do currículo (Moulin, 1974; Louro, 2010).

Portanto no estudo da Soares (2019), a autora apresentou que, em 2015, o Ministério da Educação, Juventude e Desporto (MEJD) “ofereceu o manual de plano de sessão aos educadores, em língua Tétum, para os ajudar nas suas práticas pedagógicas, utilizando uma pedagogia moderna, centrada nas crianças. Neste manual, estão incluídas todas as atividades que o educador deve aplicar nas suas salas de atividade e indicado o tempo de cada atividade”. (p.3)

Em Timor-Leste, o currículo é apresentado como uma organização de conteúdos de várias disciplinas, que devem ser executadas pela escola, tal e qual se encontra, não existindo espaço para autonomia.

Se a nossa política educativa requer a garantia de participação de todas as crianças nos mesmos “contextos educativos e pressupõe que todos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo e a todos deve ser garantido o acesso aos apoios necessários para cada um desenvolver o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento” (Gil & Machado, 2021, p.3) é crucial que atenta à autonomia dos educadores que acompanham o desenvolvimento e a aprendizagens das crianças no contexto pré-escolar. Cujo os educadores têm de sempre de se gerir o currículo:

isto é, decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados...,mas a maioria dessas decisões passavam-se distantes da escola e dos professores, no plano coletivo, à distribuição dos conteúdos pelos trimestres e à atribuição das classificações, e, no plano individual, à planificação das suas aulas quotidianas (Roldão & Almeida, 2018, p.9).

Para que os educadores contribuam a uma educação de qualidade a todos os cidadãos timorenses, eles terão de ter a autonomia para decidir o que eles querem implementar e por que, para quem, com quem, como é que o implementa, quando, com que prioridades, em outras palavras para ter a autonomia para gerir o currículo, é indispensável terem uma formação dinâmica e contínuo. De modo geral, é necessário que eles tentem a procurar sair das gaiolas epistemológicas para construir a sua criatividade e promover a aprendizagem que preocupa com o desenvolvimento integral das crianças.

Formação de Professores

Os autores como Zeichner, Saul e Dinis-Pereira (2014) consideram que a formação de docente “é um tema fundamental no mundo inteiro, quando, hoje, se tem em foco a melhoria da qualidade da educação. Não há possibilidade de se discutir e de se implementar a melhoria da educação se não houver também uma atuação junto à formação inicial e continuada dos docentes” (p. 2213)

Para André (2010, p. 176), a formação de professores “tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula”. A perspectiva da autora faz-nos pensar que é fundamental que os professores participam democraticamente em todos os processos de constituição da sua identidade profissional, para tal é crucial que na política educacional, sobretudo a formação de professores tem de ser com caráter dinâmico e contínuo, que lhes permite pensar criticamente sobre a apropriação dos objetivos de aprendizagens, conteúdos de ensino, metodologia e instrumentos de avaliação de aprendizagem, para além de isso, possibilite os docentes questionar ou seja discutem sobre as bases políticas e ideológicas em confronto nas políticas de formação de professores (Pimenta, 2005), esta ideia é ir ao encontro com a ideia da Roldão (2007), que:

O conhecimento profissional docente, pela singularidade e imprevisibilidade das situações e das pessoas, requer o questionamento permanente, quer da ação prática (mas não só dela, como induzem

algumas leituras do senso comum diante do paradigma reflexivo), quer do conhecimento declarativo previamente adquirido, quer da experiência anterior. (p. 101).

Em Timor Leste a formação de professores é centrada nos conteúdos das disciplinas, em outras palavras, está ligado a um plano estruturado de aprendizagem centrado nos conteúdos ou nos alunos ou ainda nos objetivos educacionais previamente formulados pelos especialistas e consultores que trazendo o conhecimento científico e técnico aos professores. Consequentemente, os professores não produzem o trabalho acadêmico na área de educação, não fazem pesquisa sobre a sua prática, não desenvolvem a sua criatividade, eles apenas reproduzem as ideias dos outros especialistas, isto é, implementam o trabalho feito por outras pessoas que não conhecem bem a realidade dos locais ou do ambiente onde os professores estão a trabalhar. Para Paulino e Santos (2019), “o programa de formação de professores tem como objetivo capacitar os professores para serem dinâmico no agir acadêmico e no agir social”. (p.14). Assim, eles possam aprender a adequar o seu conhecimento a cada situação, saber questionar acerca de que os estudantes fazem e pensam e como compreendem de o que lhes foi ensinado, eles igualmente vão aprender a utilizar seu conhecimento para melhorar a sua prática, desta forma, os professores vão ter as competências a enquadrar, guiar e rever as tarefas dos alunos e responder às demandas da sociedade.

Nesse caso, considerando que o desenvolvimento profissional do docente “é um processo complexo e multidimensional, que ocorre de forma individual e coletiva e é perpassado por diferentes experiências formativas (...) que lhes permitem a (re) significação e (re) construção dos seus conhecimentos” (Braga & Carneiro, 2019). Para tal, segundo Marcelo (2009):

Necessitamos de boas políticas para que a formação inicial dos professores lhes assegure as competências que vão precisar durante sua longa, flexível e variada trajetória profissional. E a sociedade necessita de bons professores, cuja prática profissional cumpra os padrões profissionais de excelência que assegure o compromisso do respeito ao direito que os alunos têm de aprender. (p. 111).

Dessa forma, para respeitar os direitos das crianças e dos alunos, ou seja, para distribuir os conhecimentos “em proporções iguais e justas..., de que todos empenhados no avanço social..., para que todos tenham a mesma oportunidade “em subir a escada do sucesso até o topo” (hooks, 2017, p.235) os educadores não podem ficar em silêncio às decisões ou a política nacional, que não lhes permitem a valorizar os direitos das crianças.

Para isso, eles necessitam construir o livre pensamento e transgredir as políticas que não lhes permitam desenvolver as suas criatividade, mas lhes fazem “obedecer a regras cegas e mecânicas...” (Tardif, 2007, p. 36).

Atualmente, os educadores dos estabelecimentos pré-escolares públicas, obedecem muito a regras e instruções do manual de plano de sessão para a educação pré-escolar em Timor-Leste. Os especialistas, os consultores e o MEJD acabar por preparar e distribuir o manual de plano de sessão aos educadores em exercício por tiveram em consideração a crise de confiança na competência de alguns educadores em gerir o currículo:

...o valor hoje atribuído à epistemologia da prática, a fragilidade do papel que os educadores e professores normalmente assumem no desenvolvimento das reformas curriculares, o reconhecimento da complexidade dos problemas da nossa sociedade atual, a consciência de como é difícil formar bons profissionais, e outras mundividências associadas a estas representações sociais. (ALARCÃO, 2003, p.42).

A faculdade de educação e Humanidades-FEH, tem o dever a fornecer para as escolas públicas, durante um período de anos, uma equipe de trabalhadores que compreenda perfeitamente os problemas sociais, económicos e políticos com os quais este país se depara, que seja cuidadosa na melhoria das condições atuais e que seja capaz de formar cidadãos dispostos a estudar seriamente os problemas sociais, refletir criticamente sobre eles e agir de acordo com seus impulsos mais nobres. (BROWN, 1938, p.328) citado por (ZEICHNER, 2008, P.20).

Relativamente à ideia do Brown, considerando que para que os especialistas e as sociedades continuar a acreditar nas potencialidades dos profissionais educativos, nomeadamente, os educadores, é fundamental que a FEH pensar em uma formação do professor reflexivo, assim, poderia facilitar os futuros professores “a tomarem consciência da sua identidade profissional que, só ela, pode levar à permanente descoberta de formas de desempenho de qualidade superior e ao desenvolvimento da competência profissional na sua dimensão holística, interativa e ecológica.” (ALARCÃO, 2003, p. 43). A autora acrescentou que é necessário, reconhecemos “a necessidade de proceder a novas formas de aprofundamento e de acentuar o carácter colaborativo no coletivo docente” (*Idem, Ibidem*)

Considerando que para diminuir a pressão das sociedades de que os professores são os principais responsáveis pelo sucesso/ou fracasso da educação, é necessário em Timor Leste ou em todo país “incrementar as pesquisas que articulem as concepções do professor, aos processos de aprendizagem da docência e a suas práticas de ensino” (André, 2010, p. 177). É indispensável que os próprios professores fazem também a pesquisa da e na sua prática. Os investigadores nos contextos educacionais, é preciso realizar um trabalho colaborativo com os professores efetivos. Assim, possamos responder as demandas das sociedades no século XXI.

Referências Bibliográficas

- ALARCÃO, Isabel. A formação do professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 40-59 (cap 2).
- ANDRÉ, M. Formação de Professores: a Constituição de um Campo de Estudos. *Educação*, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010
- BRAGA, J. M., & CARNEIRO, R. F. (2019). O que dizem as narrativas de estudantes de pedagogia sobre sua formação matemática?. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, 4(10), 230-249.
- FERREIRA, C.A. (2007). *A avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- GIL, P., & MACHADO, J. (2021). Gestão curricular e desenvolvimento profissional no seio do grupo disciplinar. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (22), 1-18.
- HOOKS, bell. Confrontação da classe social na sala de aula. In: HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2017, p. 235 -251.
- LOURO, A. C. A. (2010). *Fases do Desenvolvimento Curricular*. MSVP – 2010/12.
- MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*. Autêntica. v. 01, n. 01, p. 109-131, ago/dez 2009.
- MORGADO, J.C. (2000). *A (Des) Construção da Autonomia Curricular*. Rio Tinto: Edições Asa
- MORGADO, José Carlos. Identidade e Profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011
- MOULIN, N. (1974). *Conceito de currículo*. Rio de Janeiro, 13 (4) 5-16.
- Pacheco, J. A. (2005). *Estudos Curriculares: Para a Compreensão Crítica da Educação*. Porto: Porto Editora.
- PAULINO, Vicente & SANTOS, Miguel Maia dos. O papel dos professores nas escolas e seus processos de desenvolvimento. In CARVALHO, Manuel Belo de & PAULINO, Vicente (Orgs)., *Os desafios da Educação em Timor-Leste: Práticas Profissionais no Ensino*. Dili: Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento/Programa de Pós-graduação e Pesquisa da UNTL, pp.11-21, 2019.
- PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA e GHEDIN (Orgs) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-52.
- ROLDÃO, M.C. (1999c). *Os Professores e a Gestão do Currículo: Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, M. D. C., & ALMEIDA, S. (2018). Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores. *Direção-geral da Educação*.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*. v. 12, n. 34, jan/abr. 2007.

TARDIF, M., & LESSARD, C. (2007). O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. TARDIF, M., & LESSARD, C. (2007). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 15-54.

SOARES, Maria Fátima. Avaliação das aprendizagens no contexto das mudanças curriculares na educação pré-escolar e no ensino básico em Timor-Leste: perspectivas e práticas de educadores e professores. 2019. *Dissertação de Mestrado*. Universidade do Minho (Portugal).

ZEICHNER, Kenneth M. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. In: DINIZ-PEREIRA, J.E., ZEICHNER, K.M. (Orgs.) *Justiça social: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte, Autêntica, 2008. p. 11-34.

ZEICHNER, K.; SAUL, A. DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisar e transformar a prática educativa: mudando as perguntas da formação de professores – uma entrevista com Kenneth M. Zeichner. *Revista e Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 2211 - 2224 out./dez. 2014.