



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO**

**AGOSTINHO ALMEIDA FERNANDES**

**ESTUDO COMPARATIVO ENTRE PROFESSORES QUE FIZERAM E  
QUE NÃO FIZERAM CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE NA  
REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DE TÍMOR-LESTE**

**Brasília – DF**

**2006**

**AGOSTINHO ALMEIDA FERNANDES**

**ESTUDO COMPARATIVO ENTRE PROFESSORES QUE FIZERAM E  
QUE NÃO FIZERAM CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE NA  
REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DE TÍMOR-LESTE**

Dissertação apresentada à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do professor Dr. Antônio Villar Marques de Sá.

**Universidade de Brasília  
Brasília – DF  
2006**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO**

**ESTUDO COMPARATIVO ENTRE PROFESSORES QUE FIZERAM E  
QUE NÃO FIZERAM CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE NA  
REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DE TIMOR-LESTE**

**AGOSTINHO ALMEIDA FERNANDES**  
**MATRÍCULA: 05/27262**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

Prof. Dr. Antônio Villar Marques de Sá – Orientador  
Universidade de Brasília (UnB) – Faculdade de Educação

---

Prof. Dr. Jacques Rocha Velloso – Membro  
Universidade de Brasília (UnB) – Faculdade de Educação

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Terezinha Jesus Gaspar – Membro  
Universidade de Brasília (UnB) – Instituto de Ciências Exatas

---

Prof. Dr. Cristiano Alberto Muniz – Suplente  
Universidade de Brasília (UnB) – Faculdade de Educação

**Brasília, 15 de Dezembro de 2006**

*J*esus chamou os doze e disse: “Vós sabeis que os chefes das nações as oprimem e os grandes as tiranizam. Mas, entre vós, não deve ser assim: quem quiser ser grande, seja vosso servo; e quem quiser ser o primeiro, seja o escravo de todos. Porque o Filho do Homem não veio para ser servido, mas para servir e dar a sua vida como resgate para muitos”.

(Marcos: 10, 42–45)

### ***Dedicatória:***

*À memória do meu pai: **Augusto de Almeida Fernandes**, e à minha mãe: **Agostinha de Almeida Fernandes** (76 anos), pelo amor, dignidade, confiança e oportunidades de formação intelectual que me proporcionaram ao longo da vida.*

*Sem dúvida, à minha esposa: **Idalina de Jesus Sarmento Ornai (Adé)** e aos meus quatro filhos: **Jenny, Jojo, Cancio e Márcia**, responsáveis pelos melhores momentos da vida.*

*Enfim, aos outros membros de minha família: irmãos(as), cunhados(as), primos(as), sobrinhos(as), que deram seus apoios, mesmo longe de onde vivo.*

## AGRADECIMENTOS

A construção e a realização desta pesquisa foram possíveis pelo apoio e a colaboração direta ou indireta de muitas pessoas. O mais importante, não é apenas concluir esta dissertação, mas agradecer a todos que participaram nessa pesquisa, que foi um crescimento pessoal e profissional. Isso foi uma grande lição que aprendi e tenho responsabilidade moral de ampliar e compartilhar para melhorar a educação do meu país.

Ao agradecer a participação aos que compartilharam, tenho certeza que não é suficiente expressar meus sinceros reconhecimentos e agradecimentos apenas por palavras. Mesmo assim, é uma honra reconhecer e agradecer por escrito.

Gostaria de expressar minha profunda gratidão a todos que me deram seu apoio ao longo do curso e também durante o trabalho da investigação, em especial:

1. A Deus, pela sua infinita graça, bondade e amor. Sem Deus nada é possível;
2. Ao Governo do Brasil e ao Governo do Timor-Leste, por meio da cooperação do Ministério da Educação, que nos ofereceram a oportunidade desse curso e também à CAPES-Brasil, pelo financiamento da bolsa de estudo. Principalmente, à responsável da CAPES, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Luiza Pereira de Carvalho, pela sua generosidade;
3. À Universidade de Brasília (UnB), e em especial ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, pela oportunidade de aperfeiçoar o conhecimento por meio desse curso. Principalmente, agradeço aos Reitores (Prof. Dr. Timothy Martin Mulholland e Prof. Dr. Lauro Morhy), e aos Coordenadores do PPG-FE (Prof. Dr. Gilberto Lacerda dos Santos e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Regina Vinhaes Gracindo), pelos seus apoios durante o curso, e também a todos os funcionários do PPG-FE, por terem sido muito atenciosos e competentes;
4. À Universidade Nacional Timor Loroa'e (UNTL), que aceitou minha liberação, possibilitando a dedicação a esse estudo. Agradeço, principalmente, ao Reitor Prof. Benjamim de Araújo e Corte-Real, Ph.D., e ao Decano da Faculdade de Ciências da Educação (FCE) Prof. Dr. Miguel Maia dos Santos, pelo esforço para o financiamento de passagem e de coleta dos dados em Timor-Leste;

5. Ao chefe da Divisão dos Assuntos de Professores – Ministério da Educação, RDTL, superintendentes e diretores das escolas, pela sua disponibilidade de autorizar e oferecer alguns dados importantes para essa pesquisa;
6. Aos professores entrevistados, pela colaboração, paciência e sinceridade de responderem as perguntas do questionário;
7. Ao orientador Prof. Dr. Antônio Villar Marques de Sá, como reconhecimento pela sua dedicação, competência, espírito de colaboração e compreensão demonstrada ao longo do curso;
8. Aos membros da banca de qualificação e defesa final: Prof. Dr. Jacques Rocha Velloso e Prof. Dr. Cristiano Alberto Muniz, que me ajudaram com muitas idéias e sugestões valiosas que possibilitaram a realização desta pesquisa, e também apoiaram durante as aulas;
9. À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Terezinha Jesus Gaspar, por ter aceito gentilmente participar da banca examinadora final;
10. Aos professoras: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Benigna Maria de Freitas Villas Boas, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Albertina Mitjás Martínez e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Érika Zimmermann, pelas motivações e compreensões durante as aulas, que me garantiram condições para a superação das dificuldades acadêmicas.
11. Ao Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Regina Helena P. de Brito, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vera Lúcia C. Busquets, Maria Rehder e senhor José A. Quadros, por toda ajuda que recebi por vocês.
12. Aos colegas e amigos: Lady Sakay, Eliene Maria Alves Dias, Miliane Nogueira M. Benício, Cristiana Guimarães Teixeira, Erondina Barbosa da Silva, Carmyra T. Batista, Sandra A. de Oliveira Baccarin, Simone Carneira, Vânia Leila de C. Nogueira, Elissandra de Oliveira de Almeida, Ivone Mendes, Maura da Aparecida Leles, Sônia Aparecida das Dores, Susana Silva Carvalho, Custodio B. Ximenes, Abrão dos Santos, Filipe T. Dias Ximenes, Tomas S. F. Xavier, Paulino M. Cabral, pelos seus apoios morais e materiais ao longo desse curso.

Enfim, a todos que, de alguma forma, participaram e contribuíram para o enriquecimento deste trabalho, com os meus sinceros agradecimentos.

Deus nos abençoe.

## LISTA DAS TABELAS

1. Dados dos professores que fizeram e não fizeram o curso de formação em cada distrito .....	7
2. Competências prioritários na formação contínua dos professores .....	34
3. Sujeitos da pesquisa em cada distrito .....	66
4. Sujeitos entrevistados da pesquisa em cada distrito .....	70
5. Síntese dos resultados do conhecimento sobre o saber disciplinar (Matérias a serem ensinadas) .....	72
6. Síntese dos resultados do conhecimento sobre o saber curricular (Programas a serem ensinados) .....	74
7. Síntese dos resultados do conhecimento sobre o saber da tradição pedagógica (Maneira como ensinar) .....	77
8. Dados da identidade dos sujeitos .....	91
9. Dados brutos do conhecimento sobre o saber disciplinar (Matérias a serem ensinadas) .....	93
10. Resultado do conhecimento sobre o saber disciplinar (Matérias a serem ensinadas) .....	94
11. Dados brutos do conhecimento sobre o saber curricular (Programas a serem ensinados) .....	98
12. Resultado do conhecimento sobre o saber curricular (Programas a serem ensinados) .....	99
13. Dados brutos do conhecimento sobre o saber da tradição pedagógica (Maneira como ensinar) .....	103
14. Resultado do conhecimento sobre o saber da tradição pedagógica (Maneira como ensinar) .....	104
15. Dados brutos do conhecimento sobre o saber disciplinar, saber curricular e saber da tradição pedagógica .....	107
16. Síntese dos resultados do conhecimento sobre o saber disciplinar, saber curricular e saber da tradição pedagógica (Maneira como ensinar) .....	109

## LISTA DOS APÊNDICES

Apêndice 1 - Questionário em Língua Portuguesa .....	85
Apêndice 2 - Dados da identidade dos sujeitos .....	91
Apêndice 3 - Dados brutos do conhecimento sobre o saber disciplinar (Matérias a serem ensinadas) .....	93
Apêndice 4 - Resultado do conhecimento sobre o saber disciplinar (Matérias a serem ensinadas) .....	94
Apêndice 5 - Dados brutos do conhecimento sobre o saber curricular (Programas a serem ensinados) .....	98
Apêndice 6 - Resultado do conhecimento sobre o saber curricular (Programas a serem ensinados) .....	99
Apêndice 7 - Dados brutos do conhecimento sobre o saber da tradição pedagógica (Maneira como ensinar) .....	103
Apêndice 8 - Resultado do conhecimento sobre o saber da tradição pedagógica (Maneira como ensinar) .....	104
Apêndice 9 - Dados brutos do conhecimento sobre o saber disciplinar, saber curricular e saber da tradição pedagógica .....	107
Apêndice 10 - Síntese dos resultados do conhecimento sobre o saber disciplinar, saber curricular e saber da tradição pedagógica (Maneira como ensinar) .....	109



**LISTA DOS ANEXOS**

Anexo 1 - Carta de Recomendação do Reitor da Universidade Nacional de Timor Lorosa'e (UNTL) .....	116
Anexo 2 – Questionário traduzido em Língua Tétun .....	117
Anexo 3 - Carta de recomendação do Ministério da Educação e da Cultura de República Democrática de Timor-Leste (RDTL) .....	123

## RESUMO

O conhecimento dos professores sobre as suas competências profissionais entre os que fizeram o curso de formação docente e os que não fizeram o curso de formação na República Democrática de Timor-Leste é o alvo desta pesquisa, que se limitou em apenas três competências profissionais como: saber disciplinar, saber curricular e saber da tradição pedagógica. Para obtenção dessas informações, foi utilizado um questionário relacionado com os aspectos acima referidos que possibilitam analisar as questões que deram origem a este trabalho. Trabalhou-se com 215 (duzentos e quinze) professores em três distritos. Os sujeitos foram distribuídos em dois grupos: 138 (cento e trinta e oito) que fizeram o curso de formação e 77 (setenta e sete) que não fizeram o curso de formação. A análise dos dados coletados, efetuada com o programa SPSS, revela que a maioria (62,6%) dos professores que fizeram o curso de formação docente conhecem e entendem melhor as suas competências profissionais do que os professores que não fizeram o curso de formação (18,2%). É importante saber que os dados apresentam também alguns riscos que devem ser levados em consideração. Mais da metade do total dos sujeitos entrevistados (53,3%) responderam que tinham baixo ou médio conhecimento sobre as competências profissionais exigidas nas suas profissões. Outros dados levantados nesta pesquisa revelam que os professores têm dificuldades de planejar e ensinar as matérias, sobretudo a língua portuguesa (87,7%) e a língua inglesa (87,1%), além das outras matérias. Neste contexto, é de realçar que a formação e as capacitações profissionais dos professores devem ser consideradas como prioridade para uma melhoria de qualidade da educação no país.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Saber disciplinar. Saber curricular. Tradição pedagógica. Timor-Leste.

## ABSTRACT

The teachers' knowledge about their professional competences among that did the course of educational formation and the ones that did not do the formation course in East Timor Democratic Republic is the target of this research, that we limited in just three professional competences as: Know how to discipline, know curricular and to know about the pedagogical tradition. For obtainment of these information, it was used a questionnaire related with the aspects above referred that enable analyze the matters that gave origin to this work. It worked with 215 (two hundred and fifteen) teachers in three districts. The subjects were distributed in two groups: 138 (one hundred and thirty-eight) that did the formation course and 77 (seventy-seven) that did not do the formation course. The analysis of the collected data, made with the program SPSS, reveals that most (62,6%) of the teachers who did the course of educational formation know and understand better her professional competences than the teachers who did not do the formation course (18,2%). Is important to know that the data present also some risks that should be carried in consideration. More of the half the subject interviewees total (53,3%) answered that they had low or average knowledge on the professional competences demanded in their careers. Others lifted data in this research reveal that the teachers have difficulties to plan and to teach the matters, above all the Portuguese languages (87,7%) and the English languages (87,1%), besides another matters. In this context, it is to highlight that the formation and teachers' professional trainings should be considered as priority for an education quality improvement in the country.

**Keywords:** Teachers formation. Know how to discipline. Know curricular. Pedagogical tradition. East Timor.

## SUMÁRIO

Agradecimentos .....	vi
Listas das tabelas .....	viii
Listas dos apêndices .....	ix
Listas dos anexos .....	x
Resumo .....	xi
Abstract .....	xii
<b>CAPÍTULO I</b> EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE NO PAÍS DE TIMOR-LESTE .....	1
1.1 Contextualização do país .....	1
1.2 Justificativa .....	8
1.3 Problema .....	8
1.4 Objetivos .....	9
1.4.1 Objetivo geral .....	9
1.4.2 Objetivos específicos .....	9
<b>CAPÍTULO II</b> REFERENCIAL TEÓRICO .....	10
2.1 Contextualizando a formação profissional do professor .....	10
2.1.1 A formação profissional do professor no contexto neoliberal ..	10
2.1.2 A formação do professor competente: um desafio para sua disciplina .....	14
2.1.3 Algumas dimensões necessárias na formação do professor ..	15
2.1.3.1 Dimensão técnica da competência docente .....	15
2.1.3.2 Dimensão relacional da competência docente .....	16
2.1.3.3 Dimensão pessoal da competência docente .....	18
2.2 A formação inicial do professor .....	20
2.3 A formação continuada do professor .....	32
2.3.1 Formação continuada de professores: importância e pressupostos que sustentam a sua implementação .....	35
2.3.2 Saberes e categorias de qualidade: referenciais para a formação do professor .....	40

2.4A prática pedagógica na formação profissional do professor .....	47
2.4.1 A aprendizagem e o professor .....	56
2.4.2 A aprendizagem e suas condições .....	58
2.4.3 A aprendizagem de associações verbais .....	58
2.4.4 Os elementos do processo de aprendizagem .....	58
2.4.5 O planejamento para a realização da aprendizagem .....	59
2.4.6 A direção de aprendizagem .....	60
2.4.7 O ensino .....	61
2.4.8 Como selecionar os meios para o ensino .....	62
2.4.9 A avaliação .....	62
<b>CAPITULO III</b> METODOLOGIA DE PESQUISA .....	64
3.1 Variável da pesquisa .....	64
3.2 Hipótese da pesquisa .....	64
3.3 População e sujeitos de pesquisa .....	65
3.3.1 População .....	65
3.3.2 Sujeitos da pesquisa .....	66
3.4 Método de coleta .....	66
3.5 Procedimentos de análise dos dados .....	68
<b>CAPITULO IV</b> ANÁLISE DOS RESULTADOS .....	69
4.1 Procedimento da coleta .....	69
4.2 Análise dos dados .....	71
<b>CAPITULO V</b> CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	79
5.1 Conclusões .....	79
5.2 Sugestões .....	80
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	82
<b>APÊNDICES</b> .....	85
<b>ANEXOS</b> .....	116

## CAPITULO I

### EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE NO PAÍS DE TIMOR-LESTE

*“O profissionalismo refere-se do desempenho competente e compromissado dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidades de ser professor e ao comportamento ético e político expresso nas relacionadas à prática profissional”.*  
(LIBÂNEO, 2004, p. 75)

#### 1.1 Contextualização do país

A educação é uma exigência muito importante para o desenvolvimento das ciências e tecnologias em todos os países. Nela se encontra uma base fundamental para aprender e conhecer melhor as ciências e tecnologias. Através das ciências, podemos influenciar a qualidade dos professores em várias áreas. Pelo recurso humano bem capacitado o desenvolvimento de um país melhorará.

O território de Timor-Leste (Timor Lorosa'e), situa-se na parte oriental da ilha de Timor, no extremo do Sudoeste Asiático. A área total de Timor-Leste (CGD, 2003, p. 10), é de 14.611 km<sup>2</sup>, incluindo 13.679 km<sup>2</sup> na ilha principal, 780 km<sup>2</sup> da região de Oecussi, 141 km<sup>2</sup> da ilha de Ataúro e 11 km<sup>2</sup> da ilha de Jaco. Em 2004, a população de Timor-Leste era de 924.642 habitantes distribuídos em 13 distritos. A população é majoritariamente rural: 75% vivem nas aldeias do País.

O país de Timor-Leste era antiga colônia de Portugal. Por volta de 1515 (PNUD, 2002, p. 77), os portugueses chegaram na costa de Timor que hoje chamado enclave de oecussi e formalmente a pós do ano 1700 depois de instalação do governo em Dili. Durante a colonização as infraestruturas eram deficientes, as condições de saúde muito precárias e, principalmente, o sistema do ensino era muito limitado. Até o início do século XX, o ensino em Timor-Leste era quase inexistente. Apenas a igreja ministrava o ensino elementar (primário) e secundário

em algumas missões fixas nos centros mais populosos e para poucos alunos. A partir de 1875 (CGD, 2003, p. 59), o Bispo Medeiros procedeu à restauração das missões católicas que estavam em declínio desde a expulsão das ordens religiosas em Portugal, em 1834. Em 1898, os jesuítas abriram o colégio da Soibada e em 1902 um colégio para raparigas, que durante vários anos foram os únicos locais de instrução da população timorense.

Em 1914 (CGD, 2003, p. 59), existiam também algumas escolas dirigidas por comunidades chinesas e árabes. O estado Português criou as primeiras escolas primárias oficiais em 1915, cinco anos depois da implantação da República em Portugal. O primeiro Liceu só foi fundado em 1938, em Dili. Na primeira metade do século XX foram criadas, sucessivamente, uma escola do magistério (1924) para formação de professores do ensino primário, um seminário (1936) e uma escola de enfermagem (1947). Seguiram-se, nos anos sessenta do século passado, a Escola de Artes e Ofícios e a Escola Agrária de Fatu-Maca.

A falta de cuidado das sucessivas gerações relativamente ao ensino da população durante quase todo o período da colonização Portuguesa conduziu a uma baixíssima taxa de alfabetização no território, que era apenas de 7% em 1970. Em 1964 (CGD, 2003, p. 60), havia 183 escolas, 18 mil alunos e 330 professores no ensino primário. Os esforços desenvolvidos nos anos sessenta tiveram resultados animadores: a taxa de escolarização de crianças do ensino primário era já de 28% em 1970 e subiu para 77% quatro anos depois.

A administração Indonésia procurou incrementar a educação básica e em 1985 (PNUD, 2002, p. 51), quase todas as povoações tinham uma escola primária. Neste sentido, criou um curso especializado para os professores leigos (KPG: Kursus Pendidikan Guru) com a duração de um ano (um curso não formal, apenas para capacitação dos professores), mais tarde criaram SPG (Sekolah Pendidikan Guru: Escola da Formação dos Professores), uma escola profissional de nível secundário especializada para formar professores do ensino básico. Nos anos noventa, elevou o critério da formação dos professores de escolas primárias, do nível de ensino profissional (secundário), para o nível do ensino superior (com o programa diploma de dois anos).

Com a administração Indonésia foi dado grande impulso à educação, traduzido no aumento substancial do número de escolas em todos os níveis de ensino, no aumento do número de alunos e, em consequência, das taxas de escolarização.

A Universidade de Timor Timur (UNTIM) foi criada em 1986 (PNUD, 2002, p. 51-52), com três Faculdades: Política Social, Educação (Formação de Professores) e Agronomia. O ensino superior era, contudo, deficiente, quer pelo baixo nível médio de conhecimentos dos alunos à entrada, quer pelos métodos do ensino, como pela falta de financiamento, como pelo elevado absentismo de docentes e discentes. No final da década de 1990, era freqüentada por mais de 3 mil alunos. Foram ainda criadas a Academia da Saúde, para formação dos enfermeiros, e um Instituto Politécnico, que lecionava em dois anos Engenharia e Contabilidade. Em 1997, foi criada uma Escola Superior privada de Economia, que ministrava cursos de Contabilidade e Gestão. O Instituto Pastoral da Igreja Católica funcionava também como Escola Superior.



Todavia, o processo de escolarização revelou-se inadequado. O ensino ministrado era de baixa qualidade: as escolas apresentavam falta de condições humanas e materiais, carência de financiamento, desde material didático às instalações e a outros equipamentos; os professores tinham baixa qualificação, eram mal pagos e pouco assíduos. Para além disso, a escolarização era feita na língua Indonésia.

Em 1998/1999 (PNUD, 2002, p. 51), dos 6.672 professores primários existentes, 78% eram timorenses. Cerca de 30% das crianças não chegavam a ser matriculadas. Dos 1.963 professores do 3º ciclo do ensino básico apenas 3% eram timorenses.

De fato, no dia 28 de novembro de 1975, o povo de Timor-Leste proclamava sua independência unilateral, mas foi interrompido pela invasão da Indonésia no dia 7 de dezembro de 1975. Diante da ocupação, o povo de Timor-Leste não desistiu de lutar pela sua independência, apesar de muitos mortos, e das separações de milhares de famílias que fugiram para as montanhas. Após 24 (vinte e quatro) anos da resistência, o Conselho de Segurança das Nações Unidas (TELES, p. 399), concluiu a resolução N.º. 1.246 no dia 11 de junho de 1999, em que autorizou a criação da UNAMET/Missão das Nações Unidas em Timor-Leste nos moldes propostos pelo Secretário-Geral. Por meio dessa comissão conseguiu realizar a consulta popular (referendum) no dia 30 de agosto de 1999. O resultado dos votos anunciado pelo chefe de Missão da UNAMET, Ian Marten, no dia 4 de Setembro de 1999, revelou que dos 438.968 votos válidos 78,5% (344.580 votos) tinham escolhido a independência e 21,5% (94.388 votos) optaram pela autonomia.

O Timor-Leste é um país pequeno e apresenta o maior crescimento no segundo milênio. O governo tem enfrentado enormes desafios no seu desenvolvimento. Um deles é a educação, como parte fundamental do direito universal de cada cidadão, onde foi consagrado na Constituição da República Democrática de Timor-Leste (2002, p. 27-28):

Artigo: 59º, inciso: 1. O estado reconhece e garante ao cidadão o direito 'a 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; inciso 2: Todos têm direito à igualdade de oportunidades de ensino e formação profissional; e inciso 4: O estado deve garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística.

Atualmente, o enorme desafio na área de educação em Timor-Leste é a baixa capacitação e formação dos professores para promover o desenvolvimento do ensino de qualidade no país. No entanto, o Governo Constitucional da República Democrática de Timor-Leste, em seu planejamento, traçou a educação como uma das prioridades em relação a outras áreas. Segundo dados do Ministério da Educação, as escolas registradas no país são: 58 escolas de Pré-Escolar; 749 escolas de Primária; 126 escolas de Pré-Secundária; 57 escolas de Secundária; 13 escolas de Profissionalizante, além das universidades. Este plano visa desenvolver uma educação que possa melhorar a qualidade do ensino e a vida da população em geral. Neste contexto, a capacitação e a formação pedagógica dos professores têm sido consideradas muito importante. Para aumentar a capacitação e a qualidade dos professores, o governo do Timor-Leste tem feito uma cooperação com o governo do Brasil. Essa cooperação, já foi iniciada no ano de 2005, através da CAPES/MEC (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação). Como consequência, foram enviados 47 professores para formar professores no nível básico até superior e trabalhar até o ano de 2007. Além do

governo do Brasil, o governo Português também tem enviado professores para o mesmo projeto. A formação e a capacitação do conhecimento acadêmico e pedagógico é muito importante no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a função do professor é não apenas repassar os conteúdos na sala de aula, mas, também, há outras funções a exercer, entre as quais: educar para a cidadania e acompanhar o processo de desenvolvimento do estudo dos estudantes como colocou Glaserfeld (apud FACCI, p. 79): “[...] a aprendizagem é uma atividade construtiva que os próprios estudantes têm que executar. A partir deste ponto de vista, então, a tarefa do educador não é ministrar conhecimento, mas fornecer aos estudantes oportunidades de incentivos para construí-lo”. Por isso, não basta os professores apenas dominarem as matérias curriculares, mas também precisam de aperfeiçoar a competência profissional para ser professor.

Em relação à competência profissional, Perrenoud (2000, p. 14) apresenta 10 (dez) famílias de competências para ensinar:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
2. Administrar a progressão das aprendizagens.
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.
5. Trabalhar em equipe.
6. Participar da administração da escola.
7. Informar e envolver os pais.
8. utilizar novas tecnologias.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
10. Administrar sua própria formação contínua.

Gauthier et al. (1998, p. 28-37) relacionam os vários saberes necessários ao ensino: “o saber disciplinar, o saber curricular, o saber das ciências da educação, o saber da tradição pedagógica, o saber da experiência e o saber da ação pedagógica”.

Estas competências profissionais dos professores que mencionamos não são atributos comuns à maioria dos professores de Timor-Leste. Neste momento, grande parte dos professores de ensino primário não possuem formação acadêmica apropriada. Essa fato verifica-se no resultado da Conferência Nacional de Educação do Timor-Leste, realizada nos dias 9 a 11 de Abril de 2003. A formação pedagógica dos professores de ensino primário de cada distrito nos últimos anos está representada na tabela 1:

Tabela 1: Dados dos professores que fizeram e não fizeram o curso de formação em cada distrito.

Nu.	Distrito	Nível de Formação dos Professores		
		Fizeram o curso	Não fizeram o curso	Total
1	Manatuto	125	70	195
2	Lautem	168	115	283
3	Ambeno	156	56	212
4	Manufahi	155	78	233
5	Aileu	94	157	251
6	Bobonaro	303	98	401
7	Viqueque	222	92	314
8	Dili	466	165	631
9	Baucau	396	111	507
10	Ainaro	192	25	217
11	Liquisa	171	104	275
12	Covalima	182	151	333
13	Ermera	127	316	443
Total		2.757	1.538	4.295

Fonte: Ministério da Educação RDTL, Abril de 2006.

## 1.2 Justificativa

Segundo os dados e argumentos apresentados na tabela 1, e levando-se em consideração o capítulo 4 do Relatório do Desenvolvimento Humano de Timor-Leste (PNUD, 2002) posso afirmar que:

1. Há muitos professores que atuam no ensino primário e não possuem formação profissional docente (tabela 1).
2. Há professores que ensinam, mas não conhecem as competências necessárias à profissão docente, pois não obtiveram formação inicial para lecionar e não fizeram os cursos de formação realizados pelo Ministério da Educação (PNUD, 2002, p. 51).
3. Há professores que trabalham ou ensinam apenas para sobreviverem, desconsiderando o objetivo de melhorar a qualidade do ensino (PNUD, 2002, p. 51).
4. Os documentos legais, tal como o contexto histórico da educação do Timor-Leste, não têm fornecido aos professores condições para uma ação pedagógica autônoma (PNUD, 2002, p. 51).

## 1.3 Problema

Baseando-se nos critérios de competência profissional dos professores acima mencionados (ver comentário anterior), infere-se que em Timor-Leste a maioria desses professores possuem baixa qualidade da educação (PNUD, 2002, p. 51-52). Caracterizando-se assim, o problema da seguinte forma: ***quais são as diferenças de percepções da competência profissional dos professores entre os que fizeram e os que não fizeram o curso de formação docente?***

Assim sendo, espera-se desta pesquisa analisar:

1. Os conhecimentos básicos sobre competência profissional dos três saberes tais como: saber disciplinar, saber curricular e saber da tradição pedagógica entre os professores que fizeram e os que não fizeram o curso de professor;
2. Os desafios e os problemas de saber disciplinar, saber curricular e saber da tradição pedagógica entre os professores que fizeram e os que não fizeram o curso de professor;
3. As relações e as diferenças de percepções sobre o saber disciplinar, o saber curricular e o saber da tradição pedagógica entre os professores que fizeram e os que não fizeram o curso de professor.

#### **1.4 Objetivos**

Os objetivos da pesquisa foram os seguintes:

##### **1.4.1 Objetivo geral:**

Analisar como tem se desenvolvido o fazer pedagógico no nível primário na visão de professores que fizeram e dos que não fizeram o curso de docência no Timor-Leste.

##### **1.4.2 Objetivos específicos:**

1. Analisar a percepção dos professores sobre o grau de conhecimento da matéria a ser ensinada;
2. Analisar a visão dos professores sobre o planejamento do programa a serem ensinados;
3. Analisar a visão dos professores sobre o uso de métodos diversificados do ensino .

## CAPITULO II

### REFERENCIAL TEÓRICO

*“[...] , competências são as qualidades, capacidades, habilidades e atitudes relacionadas aos conhecimentos teóricos e práticos e que permitem a um profissional exercer adequadamente sua profissão”.*  
(LIBÂNEO, 2004, p. 82)

#### 2.1 Contextualizando a formação profissional do professor

##### 2.1.1 A formação profissional do professor no contexto neoliberal

O contexto da formação profissional do professor em um mundo neoliberal exige uma intervenção governamental e racional, como afirma Cunha (1999, p. 98):

Outro de nossos interlocutores aponta que a escola está parada no tempo, continuando a funcionar sem perceber as mudanças sociais e tecnológicas do mundo na sua volta. Localizam muitos dos problemas no professor, em especial o descompromisso. Conseguem perceber que descaso com a educação, da parte do governo, influi no comportamento docente. “A escola tem uma função social, mas não sei até que ponto os professores estão comprometidos com ela; a situação é muito grave, cada um quer vender o seu peixe e não se liga em outras coisas”.

O mercado de trabalho exige que o profissional tenha devida competência. E para atender essas condições, é preciso promover formas empresariais e fundamentais na sua preparação também como indivíduo.

Dessa exigência e da própria, necessidade do trabalho, percebe-se que a reforma dos sistemas educacionais reflete no trabalho neoliberal por meio dos cursos ou de atividades em grupo. Essas, aumentam o poder das instituições educacionais dos pais. A maioria dessas instituições passam por várias mudanças no sistema de educação, no curricular, nos programas de avaliação das universidades, na formação dos professores e na mobilização da sociedade, que acompanha o desempenho da instituição.

Para enfrentar o fracasso escolar, são necessários dispositivos pedagógicos e didáticos mais complexos, mais sofisticados, mais flexíveis. O que não funcionaria sem um aumento da competência do professor. É possível pensar que isso é próprio de um período de desenvolvimento e que, uma vez colocados em prática, tais dispositivos poderiam ser confiados a pessoas medianamente qualificadas, como uma central nuclear que funciona sem a necessidade de empregar em cada função engenheiros de alto nível. Diferentemente na escola os procedimentos jamais serão codificáveis no mesmo nível sobre bases científicas estabelecidas, pois parte do trabalho prescrito permanecerá marginal mesmo nas estruturas escolares novas, uma vez que as tecnologias e os sistemas inteligentes não poderão se sobrepor à inteligência humana. Rosenshine (1971, p. 12, apud GAUTHIER, 1998, p. 46) indica que:

Nas pesquisas anteriores sobre o ensino, a principal preocupação consistia em medir o professor, em obter dados a respeito de sua educação, de sua inteligência, e de sua Experiência, assim como sobre uma série de testes de personalidade e de comportamento, para em seguida relacionar essas informações com as medidas de rendimento dos alunos. Tais pesquisas mostram-se improdutivas até o momento.

Se quisermos atacar radicalmente o fracasso escolar, será necessário igualar o nível de formação do corpo docente com dos especialistas de outras áreas, isto é, não ao nível de um corpo de teóricos ou de pesquisadores, mas de um corpo de reflexivos capazes de fundar sua ação e a analisar por meio dessa uma cultura científica e o conhecimento dos trabalhos de pesquisa e também dos saberes profissionais coletivamente capitalizados.



Tardif (2002, p. 23) resgatou: “[...], nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas”.

Por isso, consideramos alguns aspetos importante como seguinte:

1. repensar a natureza das formações iniciais não para "correr atrás das reformas", mas para tornar possíveis as mais ambiciosas – fazer com que elas dirijam-se cada vez mais a um corpo docente que existe, pelo menos em parte;
2. fazer da formação continuada um vetor de profissionalização mais do que um simples portador de conhecimentos, de métodos ou de novas tecnologias;
3. introduzir dispositivos concretos de coordenação das inovações e das formações, sem se basear numa conjunção espontânea de pontos de vista e calendários.

A evolução da escola transforma, de década em década, em um movimento duplo, a profissão de professor: ambições crescentes, condições de trabalho cada vez mais difíceis. Em outra oportunidade, Libanêo (2004, p. 87-88) revelou uma relação de competências profissionais que ajuda a compreender as qualidades e capacidades exigidas hoje na formação profissional de professores:

1. É especialista no conteúdo que ensina e nos processos investigativos da matéria, e é portador de uma razoável cultura geral;
2. Sabe associar a aquisição de conceitos científicos ao desenvolvimento dos processos de pensamento;
3. Domina razoavelmente métodos e procedimentos de ensino, com destaque a procedimentos de pesquisa e a exercícios do pensar centrados em problemas;
4. Conhece o mundo do trabalho e os requisitos atuais de exercício profissional;
5. Desenvolve visão crítica em relação aos conteúdos da matéria (contextualização) e ao seu papel social enquanto intelectual;
6. Sabe lidar com as tecnologias da informação e comunicação, tanto no que se refere aos conteúdos quanto ao seu manejo;
7. Conhece e saber aplicar modalidades e instrumentos de avaliação da organização escolar e da aprendizagem;

8. Sabe lidar com as várias formas culturais que perpassam a escola e a sala de aula, e com a diversidade social e cultural, para conhecer melhor a prática do aluno e sua relação com o saber;
9. Sabe articular, na atividade docente, as dimensões cognitiva, social, cultural e afetiva, visando ajudar os alunos a construírem sua subjetividade;
10. Domina procedimentos de trabalho interativo e desenvolve capacidade comunicativa (comunicar-se e relacionar-se com as pessoas, assumir a aula como um processo comunicacional);
11. É capaz de participar de forma produtiva de um grupo de trabalho ou de discussão, bem como atuar e equipe em atividades de pesquisa, interdisciplinares e organizativas;
12. Ajuda os alunos a pensar e agir em relação a valores e atitudes.

Poderíamos acrescentar que em certas zonas urbanas, essas competências não são bem aplicadas e o contrato social do professor não tem sido capaz de permitir o funcionamento das escolas e da relação pedagógica em condições mínimas de serenidade: violência e trabalho escolar “não se casam” muito bem.

Essas transformações são, paradoxalmente, o prêmio para o sucesso da escola. Tendo generalizado, e em seguida prolongado a instrução obrigatória que se tornou uma passagem imprescindível para ter acesso aos diplomas e ao emprego; tendo alimentado em todos os pais o sonho de ver seus filhos ter acesso a estudos longos; tendo preparado para cada um "a armadilha escolar", o sistema educacional confronta-se agora com as gerações formadas. Não nos surpreenderemos então de encontrar nas escolas crianças e adolescentes que, há muitos anos, escapavam muito mais rápido da escola para mergulhar no mundo do trabalho agrícola, industrial ou doméstico. Crianças que nem a origem social e familiar nem projeto próprio preparavam para vivenciar o jogo escolar tão bem quanto os filhos.

O problema da desigualdade na escola reconstruiu-se; mas não tendo se tornado mais simples nem mais difícil de resolver. Talvez se comece a entender que só se pode enfrentá-lo acelerando a profissionalização e aumentando o nível de formação dos professores. Mesmo se isso já foi entendido, nada assegura que

haverá resultados: o aspecto dos sistemas educacionais confrontados com a crise sugere, sobretudo, que sua capacidade de antecipar está em queda. É verdade que isso parece vantajoso, de um ponto de vista estritamente orçamentário, frear, e mesmo fazer regredir a profissionalização do professor. É, a longo prazo, economicamente e culturalmente absurdo, mas quem se preocupa com longo prazo nas democracias.

### **2.1.2 A formação do professor competente: um desafio para sua disciplina**

Não é novidade afirmar que a disciplina escolar tornou-se num dos problemas que mais afligem os professores. O volume de textos jornalísticos ou de opinião sobre o tema cresce consideravelmente e a investigação acompanha esse movimento, concluindo que se trata de uma das questões mais sensíveis e de maior impacto nos primeiros anos da profissão docente. Não pode, pois, a formação inicial passar ao lado dela e, muito menos, deixar pairar a idéia de que se trata de uma fatalidade inevitável, irremediável e apenas fator de angústias e desânimo. O problema deve ser encarado e analisado objetivamente de modo a serem identificados os seus fatores e de modo a que o futuro professor obtenha a competência mínima para lhe dar a resposta possível no plano pedagógico; resposta que terá de ir no sentido da construção de uma “ordem” e de uma “paz” que decorra, naturalmente, da entrega e envolvimento participativo e motivado de todos.

Um dos aspectos a salientar é o da complexidade do problema da disciplina e a necessidade de encará-la de um modo sistêmico e holístico, na medida em que os seus fatores são múltiplos e instalados em domínios muito diversificados. Há fatores sociais, culturais, geracionais e políticos; há diversos fatores familiares;

há os inerentes à história de vida e personalidade dos próprios indivíduos (professores e alunos) em causa; há os que derivam do estilo de liderança e governo da escola, da dinâmica do grupo-turma e, ainda, da natureza da relação e da interação pedagógicas na aula. Uma das conseqüências dessa visão holística e sistêmica é a aproximação dos fatores, por distantes que pareçam; outra é a de que nenhuma das esferas onde pode brotar o problema deve ser indiferente ao professor e, por isso, à formação do mesmo; ainda outra, é a de que a disciplina, muito para além de um mero problema a resolver, pode, como muito bem diz Oliveira (1998, p. 8), *“transformar-se num ‘laboratório’ de análise por excelência do que é tornar-se e ser professor”*.

### **2.1.3 Algumas dimensões necessárias na formação do professor:**

#### **2.1.3.1 Dimensão técnica da competência docente**

Trata-se do modo como o professor estrutura as tarefas acadêmicas, tendo em conta domínios como metodologias, gestão da comunicação, planificação e desenvolvimento curricular, capacidade de motivar os alunos e exercício da avaliação dos mesmos. Os requisitos básicos desta vertente técnica são os de uma sólida formação científica e pedagógica.

Em relação direta com a problemática da disciplina, devem mencionar-se os estudos do planeamento que sublinharam a importância de todo um conjunto de destrezas de ordem profissional diretamente relacionadas com menor interrupção e desvio da tarefa. Formar consiste em dotar os professores dessas mesmas destrezas. Um recente estudo de Rezende (1989, p. 139 apud RIANI, 1996, p. 99):

[...] mostra que o estágio, por ser imprescindível à formação profissional, não pode ser menosprezado por alunos, professores e dirigentes, que tendem a vê-lo como “um arremate” do processo. Sugere como solução o incentivo à consciência crítica dos educados em dois momentos distintos: em primeiro lugar, é preciso associar os desafios que a sociedade nos coloca e criar estratégias, com base nas teorias, para podermos enfrentá-lo; em segundo lugar, a partir destas ações, é necessário encontrar soluções criativas que venham a modificar a própria práxis pedagógica.

Centrada na resposta a necessidades diagnosticadas a partir da observação naturalista e sistemática das suas aulas, é um bom exemplo de investigação realizada nesta perspectiva; julgo que a autora soube demonstrar, no sentido epistemológico do termo, que não é indiferente, numa perspectiva da prevenção do problema, que a aula se estruture na base de conjunto organizado de regras e que o professor saiba agir armado de um conjunto de “destrezas” fundamentais que lhe permitam evitar posturas incorretas, falhas na administração do espaço e do tempo, incapacidade de testemunhar o que se passa nos quatro cantos da sala de aula, má gestão das intervenções e dos estímulos à participação, etc.

### **2.1.3.2 Dimensão relacional da competência docente**

São diversos os vetores da dimensão relacional da competência docente. Desenvolveremos aqui os que se direcionam para o aluno e para a turma; mas não damos menos importância à capacidade de estabelecer adequadas e fecundas relações institucionais com os colegas, delas dependendo em grande parte o *ethos* da escola e, por consequência, muito do que se vai passar ao nível da aula. Um dos aspectos fundamentais desta vertente relacional da competência do professor em direção ao aluno e à turma corresponde ao modo como ele faz a gestão dos poderes na aula. Com efeito, nessas relações interpessoais são marcadas pela presença do poder assimetricamente distribuído em favor do professor e pelos inevitáveis

conflitos que daí advêm. Há muito, concluiu-se e se vem reafirmando que o ensino é sempre, invariavelmente, uma forma de coerção e que a aula é, em muitos aspectos, um lugar de múltiplos constrangimentos. Várias investigações têm procurado esclarecer, entre outros aspectos, quais as *bases do poder* de professores e alunos, qual a natureza desse poder em termos psicológicos, sociais, organizacionais, éticos e pedagógicos, quais as estratégias mais adequadas à solução dos conflitos de poder na aula e na escola.

Não sendo possível fazer aqui um desenvolvimento das principais teses e conclusões dessa bibliografia (AMADO, 2001, p. 126) retomarei, mais que o discurso dos alunos, confrontando o que por eles é, de algum modo, considerado como a gestão inadequada e a adequada dos poderes na aula, por parte do professor. Podemos ver, assim, que o aluno valoriza o professor que sabe liderar a turma, impondo as regras necessárias ao trabalho e à relação, e também a ordem com a firmeza necessária, sem cair no autoritarismo. Valoriza ainda o professor que evita as injustiças nas interações, trata corretamente o aluno reconhecendo o princípio de reciprocidade nas relações; não o persegue; e, mesmo quando o castiga, tem em conta o comportamento e não a pessoa do aluno, usa da medida justa e não erra o alvo. Finalmente, o aluno procura, às vezes, no professor, um confidente, um amigo, alguém capaz de ouvir não só seus problemas escolares; e, sobretudo, procura nele alguém capaz de o respeitar como pessoa, considerando as suas idiossincrasias e os seus direitos.

### 2.1.3.3 Dimensão pessoal da competência docente

Ensinar, apesar da partilha e da colaboração que possa existir, terá sempre uma dimensão solitária. Cada professor vive, interpreta e confere um cunho pessoal a sua prática, em função de um conjunto dinâmico constituído pelas suas próprias ideologias, crenças, posturas éticas, concepção de profissionalismo, etc.. Isto implica, por um lado, que o principal instrumento de que se socorre seja a sua própria pessoa, atendendo a que é um processo dinâmico, esta combinação de conhecimento e ação pode sofrer uma evolução por etapas que as “histórias de vida” e “biografias” têm ajudado a precisar, ao mesmo tempo que mostram como o desenvolvimento profissional e pessoal estão intimamente ligados. Desse tipo de investigação se pode concluir também que é impossível limitar a competência do professor a uma ou, mesmo, ao conjunto das três dimensões anteriormente referidas pelo que podemos concluir. Nóvoa (1995, p. 33-35):

[...] de que não há dois professores iguais e de que a identidade que cada um de nós constrói como educador baseia-se num equilíbrio único entre as características pessoais e os percursos profissionais. [...] É possível desvendar o universo da pessoa por meio da análise da sua acção pedagógica: diz-me como ensinas, dir-te-ei que és [...] e vice-versa.

A dimensão pessoal da competência docente é, pois, o lugar ocupado por um conjunto de atitudes, princípios, filosofia pedagógica e valores que cada professor vai aprofundando num processo de autoconscientização, como consequência do seu modo de estar na vida, mas, também da sua prática pedagógica e do seu contacto cotidiano com os alunos. Atrever-me-ia a dizer que um ponto alto dessa construção é o reconhecimento do aluno “como pessoa”. Um reconhecimento fundado numa ética da autonomia, da solidariedade e do respeito pelos projetos, pelos saberes, pelas aptidões, pelos direitos do outro e

simultaneamente prático e traduzido numa Relação Pedagógica que impulse cada um dos intervenientes a ir além do superficial e aparente no outro, aprofundando continuamente o conhecimento recíproco e o crescimento de ambos. A referida relação assimétrica, própria das situações de ensino-aprendizagem não se desvanece; a autoridade do professor mantém-se, mas não impede a aproximação com a pessoa do aluno. Como diz Ricoeur (1969, apud AQUINO, 2000, p. 67):

[...] o ensino é de facto uma relação assimétrica, mas não no sentido único [...]. Contribuindo para a realização parcial do projeto do aluno, o professor continua a aprender, ele é verdadeiramente ensinado pelos seus alunos e, assim, recebe deles ocasião e permissão de realizar o seu próprio projeto de conhecimento e de saber.

Contudo, esta vertente da competência docente é uma construção longa, penosa e contraditória, sobretudo se atendermos ao múltiplos obstáculos, entre os quais se deve contar o desinteresse, a indisciplina, a violência, o insucesso de muitos alunos. Ninguém poderá deixar de ser atingido nas suas emoções, na auto-avaliação das suas competências e na reflexão sobre o ser e o dever ser da prática pedagógica (nas dimensões organizacional, técnica e ética), frente ao desafio colocado pelas crianças.



## 2.2 A formação inicial do professor

A presente comunicação pretende dar uma contribuição para equacionar a problemática da preparação profissional dos professores. Insere-se numa linha de análise crítica das práticas de formação inicial e pretende salientar a necessidade de pensar criteriosamente a preparação profissional dos formadores ao nível de escola, isto é, dos professores chamados a “*orientar/acompanhar/supervisionar*” a prática profissional dos alunos-professores.

Nos últimos anos tivemos de reconhecer que o professor é a chave derradeira para a mudança na educação e para a melhoria da escola, com Nóvoa (1992, p. 18):

[...] o confronto entre os distintos projetos passa sempre pela arena da formação de professores. É aqui que se produz a profissão docente. Mais do que lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento chave da socialização e da configuração profissional.

A tomada de consciência do papel primordial dos professores na mudança e no processo educativos suscitou uma preocupação de reavaliação daquilo que se espera do professor e de revisão realista e rigorosa da sua (conseqüente) preparação profissional e é parcialmente responsável pelas reformas dos sistemas e programas de formação de professores feitas por todo o mundo ocidentalizado.

Num conjunto alargado de profissionais que se ocupam da formação inicial de professores é difícil identificar os formadores de professores como um grupo, quer na formação inicial, quer na formação contínua.

Podemos aliás interrogarmo-nos sobre que intervenientes, no percurso formal de preparação inicial para a profissão de professor, se percebem e/ou são percebidos como formadores de professores. Os professores que ensinam áreas científicas de uma dada especialidade de ensino escolar tendem a não considerar o seu papel na formação do professor e identificam-se com as suas ciências de base. Reservam freqüentemente esse papel para os seus colegas da área educacional, nomeadamente os que se ocupam das didáticas. Como todos sabemos, uma parte significativa dos professores que lecionam didáticas de uma dada disciplina tendem também a se ver como especialistas dessa disciplina, mais do que como formadores de professores do respectivo domínio científico. Por sua vez, reservam o papel de formador para os colegas da instituição de formação que se ocupam com a prática escolar e que coordenam os estágios realizados no final do curso pelos alunos-futuros-professores. Com o risco de nos tornarmos repetitivos, salientamos que, em fim de cadeia, estes docentes tendem a não valorizar o seu papel na preparação profissional do professor e a considerar que o formador é o professor da escola básica ou secundária que, em parceria, responsabiliza-se pelo acolhimento, acompanhamento, orientação, supervisão, avaliação dos estagiários e que parece ser o único que é simultaneamente percebido e se percebe como formador. É aquele que se responsabiliza pela orientação do aluno-professor no primeiro contato duradouro com a realidade educativa em concreto e em responsabilidade, geralmente ocorrendo no final do curso de formação inicial.

Face à diversidade de nomes com que se designa entre nós, orientadores de estágio, orientador da prática pedagógica, supervisores de estágio, coordenadores do grupo de estágio, professores acompanhante, professor cooperante, etc., indiciando ambigüidade quanto as suas funções e aos

fundamentos das mesmas, bem como quanto às relações funcionais na escola e no sistema de formação, optamos por o designar, no presente texto, por orientador da prática pedagógica exclusivamente, para facilitar a identificação, deixando posta a questão do nome mais adequado para o debate sobre as suas funções na formação de professores.

Os componentes essenciais da preparação inicial para o exercício da profissão de professor previstos no nosso quadro legal são a formação pessoal, social, científica, tecnológica, técnica ou artística na especialidade; a formação científica no domínio pedagógico-didático; e a prática pedagógica.

Da nossa parte, preferimos dizer que a preparação inicial para o exercício profissional do professor requer duas macro dimensões: uma, responsável por uma sólida, exigente e rigorosa formação científica na área da especialidade de ensino e na área das Ciências da Educação; outra, responsável por uma “imersão” exigente, rigorosa e apoiada no contexto real de trabalho. Aceitamos, pois, que a profissão de professor se aprende na escola e na sala de aula e é um processo longo, de uma vida. Porém, com realismo, temos de aceitar que há um conjunto de saberes imprescindíveis ao exercício profissional (saberes da especialidade de ensino e saberes da educação) que se devem e podem aprender independentemente da prática, isto é, saberes cuja apropriação pelos alunos-professores não exige uma aprendizagem situada ou sequer uma aprendizagem que dependa de interesses ou preocupações contextualizados numa prática.

Assim, o conhecimento que já está disponível para sustentar a concepção, a execução ou a avaliação da ação educativa é um componente da preparação profissional inicial do professor. Se o saber da área de especialidade de ensino não costuma oferecer dúvidas, apenas se lamentando a sua progressiva redução, o

mesmo não se passa com o saber das Ciências da Educação. Por isso, nos atentamos mais nelas no próximo parágrafo para evidenciar alguns equívocos muito comuns que a seu respeito se manifestam.

A aceitação do valor do saber rigorosamente elaborado sobre Educação, diferente da experiência do senso comum e mais válido que esta última, não significa aceitar que as Ciências da Educação tinha um valor prescritivo para a ação educativa. Por razões bem conhecidas, as Ciências da Educação têm sido confundidas com o uso profissional dos saberes por elas produzidos. É preciso separar claramente disciplina e profissão e recusar a função prescritiva, enquanto as ciências apenas produzem inteligibilidade sobre situações e práticas. Aos profissionais em Educação, cabe conhecer esses saberes, colaborar com a sua elaboração e agir com eles em contextos específicos, de acordo com os seus valores e objetivos, bem como de acordo com as possibilidades técnicas que o contexto permitir. Desenganem-se quantos pretendem estabelecer relação direta entre esse conhecimento e eficácia da ação bem como quantos se baseiam na verificação do insucesso da acção educativa para de forma simplista afirmarem a inutilidade das Ciências da Educação.

Conhecer é, pois, essencial. E conhecer o que já está disponível. Certamente ninguém defende a invenção quotidiana da roda. A primeira componente da formação inicial pode assim ter uma natureza mais acadêmica, pois a sua finalidade é a aquisição, pelos futuros professores, dos conhecimentos fundamentais mínimos já disponibilizados pelo conhecimento científico úteis à ação de ensinar. Esta aquisição é, naturalmente, susceptível de ser conseguida através de uma pluralidade de metodologias de formação e de ensino que não se reduzem

ao curso com aulas expositivas conduzido numa prática escolarizada, externa e independente da prática profissional.

Tradicionalmente, a formação em situação, como a que caracteriza ainda hoje muitos dos chamados estágios de prática pedagógica na formação inicial de professores, parte da hipótese que a situação real é um bom território para aplicar os saberes adquiridos pelo estudo, raramente dando relevância aos saberes construídos pela experiência no confronto com as situações pedagógicas concretas.

Hoje, novas práticas de formação fazem uma diferente aproximação das situações de trabalho, podendo dizer que fazem parte de outra concepção da relação entre a formação e o trabalho, que é, em última análise, uma diferente concepção da relação entre a teoria e prática. As novas modalidades visam não apenas à aquisição de saber, por via da sua aplicação confirmatória, mas também a produção de novos saberes. Por isso, os dispositivos parecem valorizar o saber-fazer experiências que formalizam, bem como as dificuldades reais da prática, a que atribuem um valor heurístico e motivador para a procura de soluções no quadro do conjunto dos saberes adquiridos ou que se vislumbra possível vir a adquirir, sejam formal ou informalmente adquiridos, sejam os teóricos ou os da prática, os da escola e os da vida. Aplicadas aos professores essas modalidades parecem ser coerentes com o processo de profissionalização, tornando-se em prática (em situação real de trabalho) o lugar de produção e da tomada de consciência de uma parte relevante dos saberes específicos dos professores-profissionais. Mas, a prática, sem uma criteriosa observação e análise de si mesma à luz de quadros teóricos e de valores educativos consciencializados, não tem um efeito formativo por si só. Muitos dos programas de formação privilegiam a formação acadêmica, seja na área dos conteúdos específicos de ensino, seja nas ciências da educação, minimizando as

condições reais da prática da escola e da sala de aula bem como as características das populações que aí se encontram. A formação profissional do professor não pode hoje conceber-se em exterioridade relativa às exigências das situações de trabalho a realizar na sala de aula, na escola e/ou na comunidade educativa, para as quais se supõe que prepara. Por outro lado, os mesmos programas, na sua dimensão prática, revelam uma frágil articulação entre a experiência e a reflexão sobre essa. E o resultado é uma crítica severa à qualidade das aprendizagens proporcionadas aos alunos-professores durante a prática acompanhada (ver, por exemplo, a extensa literatura sobre o choque da realidade e a indução).

Acresce ainda o que muitos estudos têm constatado que as funções e papéis atribuídos aos intervenientes da Prática raramente são claros e explícitos. Cabendo a cada um conceitualizá-los e desenvolvê-los da forma que considera mais conveniente, sem que haja congruência entre os diferentes atores ou entre o ator e os objetivos visados com essa componente do programa de formação.

No discurso sobre a formação de professores, tem sido dominante a crítica à racionalidade técnica. Mas, após uma década de análises detalhadas sobre os malefícios e benefícios de outras alternativas, o que constatamos na formação de professores é também o subaproveitamento do que a racionalidade técnica possibilita, sendo ainda hoje (carece de investigação rigorosa, mas há alguns indicadores que o sustentam) muito do conhecimento usado na profissão e na formação dos professores, não o que resulta de uma aplicação (tecnicista) do conhecimento científico, mas o que tem as raízes no “sempre se fez assim” e no bom senso, que, sendo bom, é limitado. Constatamos também, por oposição, a supervalorização meramente discursiva do saber que se constrói na prática e na reflexão sobre a mesma. É bom que se diga que a reflexão não é “natural” e para se

estimular, desenvolver, cimentar, requer dispositivos, estratégias e formadores/mediadores capazes de perceber que não são modelos nem controladores da aplicação dos conhecimentos à prática mas capazes de tornar as dificuldades da prática num dispositivo formativo, de ter uma atitude mais questionadora e reguladora e menos avaliativa do desempenho do jovem professor, e de fazer da prática e da análise da mesma o lugar de eleição para a tomada de consciência de uma parte relevante dos saberes específicos dos professores-profissionais, marcando de fato o início do desenvolvimento profissional do professor. No conjunto, os conhecimentos, capacidades e atitudes que suportam uma competência como a antes referida são exigentes demais para podermos naturalizar a sua aquisição e acreditarmos que o professor competente em sala de aula, só por isso, é capaz de a manifestar. É ainda de salientar, num quadro de realismo, que estimular a reflexão requer também tempo e, “tempo é dinheiro”, como se sabe. Não basta, pois, discursar, ou seja, legislação inovadora não muda as práticas por si.

A imagem do professor como intelectual, investigador, construtor de currículos e prático reflexivo é apelativa. Fala-se de um professor capaz de construir saber a partir da sua experiência analisada e refletida num exercício permanente de repensar a prática e a teoria que a sustenta; fala-se de aprender com e no ensino e não de aprender a ensinar, dando aos professores o papel de primeiros construtores de conhecimento profissional; fala-se de um professor, que ao resolver as situações concretas da prática, usa um saber que tem, não porque o recebe de fora para aplicar, mas porque o gerou na sua experiência, no seu contexto; fala-se ainda de um professor que sabe fazer escolhas, responsável e autonomamente com respeito a um conjunto de valores que se estruturam numa ética profissional. Mas essa

imagem é também exigida. E se facilmente cativa os que estão na Formação, não podemos inferir de forma grosseira que outros intervenientes, nomeadamente os professores e as instituições que os formam, também estão cativados.

O efeito pode ser decepcionante. Requer-se um amplo debate. Por último importa salientar que as reformas a realizar na Formação de Professores não podem ser apenas de estratégia ou de método, mas sobretudo de finalidade. Afirma Pimenta (1997, p. 230-231):

A formação de professores implica teorizar a prática e praticar a teoria. Há saberes que não podem ser ensinados na formação inicial, já que só podem ser construídos pelos professores. Por isso mesmo parece importante que, a nível da investigação, se conheça melhor em que contextos e circunstâncias os professores se apropriam do conhecimento e do modo como este influencia o seu ensino, ou seja, iluminar a questão da contextualização e recontextualização do conhecimento. Tais estudos, necessariamente envolvendo uma forte componente de sala de aula, devem encarar os professores não como entidades abstractas à perspectiva típica do *"skill approach"* ao ensino mas sim actores sociais que exercem seus poderes e constroem seus saberes em dadas circunstâncias e contextos específicos.

O modo como se conceitualiza o professor e o ensino decorre da perspectiva que cada sociedade tem, em cada momento, do que é a escola e do seu papel social e tem influência direta no modo como se pensa e organiza a sua formação profissional. As diferentes respostas que podemos encontrar na pergunta *o que é/faz um professor*, são muitas vezes traduzidas em imagens e metáforas. A diversidade que encontramos neste propósito não pode deixar de nos evidenciar a diversidade de leituras sobre o que constitui a essência do trabalho do professor. Também a literatura da especialidade é abundante em esforços tendentes a sistematizar perspectivas desejadas, propondo-nos uma variedade de tipologias para a descrição e caracterização da profissionalidade docente, o que evidencia as premissas de um debate múltiplo, cujas raízes encontramos nas transformações da profissionalidade tradicional do professor, posta em causa pelos novos papéis



atribuídos à escola, nomeadamente a sua articulação com o mundo do trabalho, pela democratização do seu acesso e conseqüente crescimento e massificação da escolarização, pela competição com novas fontes de saber, pela emergência de novos saberes com incidência sobre a compreensão do processo de ensino e de aprendizagem. A concepção provavelmente dominante é ainda a que pensa o professor como aquele cuja missão é transmitir o saber, focando a atenção sobre o papel de especialista numa dada disciplina, cuja profissionalidade assenta na posse de um saber acadêmico.

Esta concepção, que valoriza sobretudo o saber ensinar, não reconhece a especificidade do conhecimento pedagógico-didático do professor (marca distintiva entre, por exemplo, o professor de história e o historiador ou entre o professor de economia e o economista), nem favorece a produção de uma cultura profissional própria. Quanto ao saber pedagógico, considera-se que se pode aprender observando e imitando os professores mais experientes, tornados mestres. Os formadores são práticos, experientes e assumidos como modelos – a formação faz prevalecer os mecanismos de acomodação mais do que de assimilação. Uma outra metáfora forte é a do professor técnico do ensino ou engenheiro do ensino. A formação assenta no modelo da tecnologia cuja assunção fundamental é a de que as aquisições da ciência se aplicam nas situações da prática, tornando-a mais sistemática e previsível.

A concepção do professor como técnico do ensino, partindo da assunção genérica de que aprender a ensinar passa por adquirir os saberes derivados da investigação científica, não é uma concepção unitária. Com efeito, comporta tanto as perspectivas reducionistas e descontextualizadas que caracterizaram as primeiras realizações dos programas baseados nas competências, centrados nos *skills*

técnicos e pouco atentos ao questionamento sobre a função ideológica e sobre o caráter ético e político das finalidades educativas, como comporta as que posteriormente se desenvolveram, orientadas pelos princípios construtivistas e ecológicos, como sugere, e que visam preparar o professor para tomar decisões autônomas e responsáveis em situação, furtando o professor à execução meramente técnica.

Os diferentes modelos descritivos da atividade docente evidenciam a complexidade do seu funcionamento e mostram que o lado técnico do ensino não é alternativo ao lado intuitivo da decisão em *urgência e incerteza* de que nos fala. Na Formação de Professores, sobretudo na formação inicial, precisamos reter o melhor dessa racionalidade técnica, no que ela significa de avanço no conhecimento, e o melhor das perspectivas construtivistas e reflexivas no que representam de aceitação do subjectivo, dos valores, da pluralidade.

Em primeiro lugar, a planificação das atividades. A concepção profissional do professor exige-lhe mais do que uma gestão rotineira ou tecnicista. O professor precisa conhecer, com procedimentos de rigor, o seu singular campo de operação, procedendo ao diagnóstico da situação, dinamicamente acompanhando a sua transformação no tempo. Precisa prever, antecipar um esquema de ação que se ajuste à situação diagnosticada, o que implica amplo conhecimento do currículo, da sua área de ensino, das metodologias disponíveis para o seu ensino, dos objetivos e finalidades desse ensino. Mas também um amplo conhecimento dos alunos, das suas diferenças e singularidades, do que é aprender e como se pode intervir na aprendizagem.

A execução do projeto, a execução do ensino. Isto é, o passar à ação concreta do que foi planejado. Esta passagem não se faz mecanicamente de forma tecnicista, mas de forma regulada, dado que a realidade é sempre mais rica e variada do que algum plano possa determinar. Nessa fase o professor precisa do mais amplo e diversificado conjunto de conhecimentos possível. Nenhuma categoria de conhecimento pode ser excluída ou dispensada. Apesar do enorme avanço proporcionado pelos estudos da dominante antropológica desconhece-se como é que o professor mobiliza em situação os seus saberes e conhecimentos, como se faz a passagem da base de dados para a ação. Pode-se, contudo, aceitar como provável que quanto mais rico for o repertório, mais rica e pertinente será a sua mobilização.

É, pois, fundamental que o jovem professor esteja bem preparado com um extenso e rico repertório de conhecimentos teóricos e processuais a que possa recorrer para mobilizar em situação. Em terceiro lugar, finalmente, a reflexão sobre os processos e os produtos da ação, envolvendo uma prática e uma atitude de pesquisa, isto é, a apreciação crítica *do quê e como* foi antecipadamente pensado, *do quê e como* foi executado, *do que* foi finalmente obtido e *do desvio* face às finalidades orientadoras da ação ou face aos referentes a partir das quais essas foram construídas como desejáveis.

Tratando-se da ação e havendo descontinuidades entre o pensado e o agido, entre o desejado e o realizado, o professor precisa que lhe seja dada oportunidade de “se ver ao espelho”, de se ver em situação, pela mediação da observação de outros, de modo a poder fazer aproximações sucessivas, numa relação prático-teórica, a um espaço de maior congruência entre pensamento e ação. É esta terceira dimensão que caracteriza um profissional autônomo e ético,

pedagógica e politicamente responsável, capaz de agir deliberadamente de acordo com um conjunto coerente de pressupostos criticamente assumidos.

Uma estratégia inicial de formação orientada para o desenvolvimento de um professor profissional não pode minimizar a prática. Não uma prática qualquer, mas uma prática que possa ser distanciadamente observada, analisada, inquirida, apreciada e aceite como ponto de partida para novas práticas. Ou seja, uma prática que é simultaneamente o lugar de aplicação, de questionamento e de produção de conhecimento. Por isso mesmo também não pode secundarizar a formação profissional dos intervenientes de quem se espera o acompanhamento, desenvolvimento e aperfeiçoamento dessa prática. A prática, enquanto componente da preparação inicial para ser professor, deve ser reconceitualizada, clareando as suas finalidades e objetivos na formação inicial de professores. Dispositivos inovadores da Prática exigem profissionais da formação dotados de um corpo de conhecimentos, capacidades e atitudes específicos e fundamentadores das suas competências enquanto formadores em contexto de trabalho.

A investigação, na medida em que favorece a aquisição e desenvolvimento das capacidade de observação, de questionamento e de análise da realidade onde se intervém capacidades básicas para sustentar a reflexão sobre as práticas e, conseqüentemente, a produção de saberes específicos da profissão de professor, deve ser tomada como estratégia fundamental de formação. Para poder intervir pertinentemente na formação de professores, precisamos continuar a desenvolver esforços, sobretudo com mais rigorosa investigação, no sentido de descrever a sua realidade, hoje tornada opaca pela multiplicidade de perspectivas e de discursos que a atravessam.

### **2.3 A formação continuada do professor**

Em relação à formação continuada, a prática mais freqüente tem sido a realização de cursos de atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes por não alterar a prática docente e por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos.

Assim, os professores ficam impossibilitados de articular e traduzir novos saberes e relacioná-los à sua prática cotidiana. Nesta perspectiva, constatamos que no mundo contemporâneo há um crescimento quantitativo muito rápido dos avanços tecnológicos o que representa um desafio para os professores, ou seja, apropriar-se criticamente dessas tecnologias de forma a contribuir para a formação de cidadãos inseridos na sociedade tecnológica, o que significa uma redefinição da identidade profissional do professor.

Nesta perspectiva, torna-se possível contribuir para a formação desse professor reflexivo capaz de compreender a realidade, configurando a pesquisa como princípio cognitivo procurando desenvolver a atitude de pesquisar com o objetivo de instrumentalizá-lo para as suas atividades de docente, assumindo agora um princípio formativo. Assim, em oposição à concepção de mero reprodutor de conhecimentos, ganha outro sentido e forma uma identidade que valorize o ser – professor – entendendo – o como um intelectual, relativamente autônomo, em processo de formação contínua.

Essa tendência reflexiva se configura como uma política de valorização de desenvolvimento pessoal/profissional do professor e das instituições escolares, uma vez que propõe condições de trabalho propiciadoras da formação continuada de professores, seja no local de trabalho, em redes de autoformação e em parcerias com outras instituições de formação, sejam elas formais ou não formais como os Museus e Centros de Ciências. Trabalhar os diferentes conhecimentos na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos. Estes também se encontram em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requerendo portanto, uma permanente formação entendida como resignificação identitária dos professores.

Alguns necessidades didático pedagógicas na formação continuada:

No estudo da formação continuada de professores, enfatizando a sua importância para o atual momento de transformação e exigências que estamos vivendo, busquei identificar alguns pressupostos que dão sustentação a propostas de formação continuada de professores. Perrenoud (2000, p. 20-21) apresenta na tabela: 2, dez domínios de competências reconhecidas como prioritárias na formação dos professores do ensino fundamental:

Tabela 2: Competências prioritárias na formação contínua dos professores.

Competências de referência	Competências mais específicas a trabalhar em formação contínua (exemplos).
1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradição em objetivos de aprendizagem.</li> <li>• Trabalhar a partir das representações dos alunos.</li> <li>• Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem.</li> <li>• Construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas.</li> <li>• Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento.</li> </ul>
2. Administrar a progressão das aprendizagens.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos.</li> <li>• Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino.</li> <li>• Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem.</li> <li>• Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa.</li> <li>• Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão.</li> </ul>
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma.</li> <li>• Abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto.</li> <li>• Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades.</li> <li>• Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo.</li> </ul>
4. Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Suscitar o desejo de aprender, explicar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de auto-avaliação.</li> <li>• Instituir e fazer funcionar um conselho de alunos (conselho de classe ou escola) e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos.</li> <li>• Oferecer atividades opcionais de formação, à la carte.</li> <li>• Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno.</li> </ul>
5. Trabalhar em equipe.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar um projeto de equipe, representações comuns.</li> <li>• Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões.</li> <li>• Formar e renovar uma equipe pedagógica.</li> <li>• Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais.</li> <li>• Administrar crises ou conflitos interpessoais.</li> </ul>
6. Participar da administração da escola.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar, negociar um projeto da instituição.</li> <li>• Administrar os recursos da escola.</li> <li>• Coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros (serviços para escolares, bairro, associações de pais, professores de língua e cultura de origem).</li> <li>• Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos.</li> </ul>
7. Informar e envolver os pais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dirigir reuniões de informação e de debate.</li> <li>• Fazer entrevistas.</li> <li>• Envolver os pais na construção dos saberes.</li> </ul>
8. Utilizar novas tecnologias.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar editores de textos.</li> <li>• Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino.</li> <li>• Comunicar-se à distancia por meio da telemática.</li> <li>• Utilizar as ferramentas multimídia no ensino.</li> </ul>
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prevenir a violência na escola e fora dela.</li> <li>• Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais.</li> <li>• Participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta.</li> <li>• Analisar a relação pedagógica, a autoridade, a comunicação em aula.</li> <li>• Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.</li> </ul>
10. Administrar sua própria formação contínua.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber explicitar as próprias práticas.</li> <li>• Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua.</li> <li>• Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede).</li> <li>• Envolver-se em tarefas em escola de uma ordem de ensino ou do sistema educativo.</li> <li>• Acolher a formação dos colegas e participar dela.</li> </ul>

Fonte: Perrenoud, 2004.

Esses aspectos foram objetos de uma revisão da literatura, ainda que sucinta, dada a necessidade de explicitar a importância da formação continuada para a qualidade do trabalho docente, bem como para averiguar as várias concepções em que se pode constituir um programa de formação continuada de professores.

### **2.3.1 Formação continuada de professores: importância e pressupostos que sustentam a sua implementação**

A questão da formação de professores, emergindo com grande força nas discussões referentes à educação, tem apontado para a necessidade de encaminhamento de propostas, de programas, de cursos e de projetos de formação continuada de professores.

No que diz respeito a essa formação, Barilli (1998) afirma que o momento histórico atual caracteriza-se pela necessidade de uma renovação do saber-fazer educativo, tanto no que se refere à atualização em relação aos conhecimentos específicos das disciplinas pelas quais o professor é responsável, como também por uma razão premente, quanto ao que se refere "*à própria natureza do fazer pedagógico, isto é, o domínio da práxis, que é histórico e inacabado*" (BARBIERI et al., apud BARILLI, 1998, p. 44).

Diante das vertiginosas mudanças que estão ocorrendo no mundo atual, novas exigências estão se impondo em face das transformações que se dão. Assim, a educação, entendida como prática social, tem que ser entendida sobre uma outra base histórica.



Considerando esses fatores, segundo Porto (2000, p. 12), é que *"precisa ser pensada a formação de professores, cujo processo está indiscutivelmente referenciado à trama das relações sociais e aos arranjos estruturais e conjunturais que se efetivam"*. Desta forma, a construção de projetos de formação continuada tornam-se inadiáveis e imprescindíveis.

A formação do docente constitui-se um processo dinâmico e com possibilidade de aperfeiçoamento crescente, podendo entendê-lo como um processo contínuo. Santos (1998, p. 124) denomina:

[...] formação continuada ou formação contínua, ou formação em serviço, em sentido mais estrito, todas as formas deliberadas e organizadas de aperfeiçoamento profissional do docente, seja através de palestras, seminários, cursos, oficinas ou outras propostas.

Assim sendo, a formação contínua consiste em propostas que visem à qualificação, à capacitação do docente para uma melhoria de sua prática, por meio do domínio de conhecimentos e métodos do campo de trabalho em que atua. Os conteúdos a serem desenvolvidos através da educação contínua podem ter como objetivos superar problemas ou lacunas na prática docente ou atualizar o professor por meio de conhecimentos decorrentes de novos saberes das diferentes áreas de conhecimento.

Há diferentes processos de formação continuada com objetivos, conteúdos e formas distintos, de acordo com a origem da iniciativa para a realização desse tipo de formação. Nesse sentido, é possível identificar iniciativas pessoais e institucionais, podendo ambas ser de caráter individual ou coletivo. Nos casos de iniciativa pessoal, de caráter individual, figurariam aqueles professores que ingressam em cursos de capacitação, aperfeiçoamento, especialização ou congêneres, escolhidos por eles próprios.

Nos casos de iniciativa pessoal, de caráter coletivo, grupos de um número determinado de professores *"buscam um profissional para lhes prestar assessoria técnica, geralmente voltada para aspectos psico-pedagógicos, com o objetivo de ajudá-los a resolver seus problemas de sala de aula"* (SANTOS, 1998, p. 127).

Em ambas as situações, os participantes arcam com as despesas e a responsabilidade por sua formação. A iniciativa institucional em relação à formação continuada de caráter individual ocorre quando a instituição promove a qualificação de docentes, liberando-os parcial ou totalmente do exercício de suas funções e arcando com as despesas. Essa qualificação pode realizar-se através de estágios técnico-pedagógicos, cursos de especialização ou cursos de pós-graduação. Nos de iniciativa institucional coletiva, podem ser oferecidos cursos, seminários, oficinas ou semanas de estudo aos professores cuja participação pode ser voluntária ou compulsória. Em ambas as situações, a definição dos tipos, formas ou modalidades de capacitação, assim como o financiamento para o desenvolvimento dos programas de formação continuada, são de responsabilidade institucional.

Na formação contínua do tipo institucional de caráter coletivo, as propostas de conteúdo e atividades podem partir da própria instituição ou do coletivo dos professores. De acordo com Santos (1998, p. 128), *"a proposta de capacitação pode surgir em decorrência de um diagnóstico feito por dirigentes educacionais, tomando como referência o desempenho dos alunos, ou em virtude da necessidade de introdução de alguma mudança pedagógica"*.

No caso de a demanda vir dos professores, ela conterà aquilo que desejam como expressão de suas dificuldades e de suas necessidades próprias e ainda orientará, como no caso anterior, a elaboração do planejamento do processo de formação continuada a ser desenvolvido. Em relação à formação continuada, é

importante ressaltar que ela pode ser desenvolvida na modalidade presencial e na modalidade a distância. Atualmente tem aumentado imensamente a quantidade de propostas de formação continuada a distância com o uso, em muitas delas, da Internet.

Ao discutir a formação continuada, pode-se dizer que os diferentes tipos de demanda, as diferentes formas pelas quais podem ser conduzidas as diferentes modalidades que ela comporta, segundo Santos (1998, p. 131), *"poderão ser usadas com maior ou menor êxito, dependendo da situação a que se destinam"*.

A formação continuada de professores e suas práticas pedagógicas não podem ser dissociadas, pois a formação se dá enquanto acontece a prática. Numa perspectiva dialética não há formação prática definitiva, mas antes um processo de criação constante, refletido, reorientado e avaliado, já que a dialética é essencialmente inquisidora. A formação prática, numa perspectiva reflexiva, é uma tendência que vem obtendo um grande interesse por parte dos educadores e investigadores da educação.

A construção de uma formação contínua com base na reflexão sobre e na ação docente tem interessado professores dos diferentes níveis de ensino, especialmente do ensino superior. Dessa forma, as práticas voltadas à formação dos professores devem permitir que eles possam refletir e produzir tanto os seus saberes como os seus valores num processo participativo de reflexão coletiva. Em uma perspectiva inovadora, o espaço escolar é considerado, por Porto (2000, p. 26), *"como espaço estimulador da investigação, da criticidade, da criatividade, condições ou características essenciais da formação/prática pedagógica inovadora"*.

Os ambientes de formação, construídos a partir das perspectivas dialógica, reflexiva e inovadora, além de contribuir para o desenvolvimento da autonomia, propiciam uma maior compreensão da indissolubilidade entre a formação continuada e a prática pedagógica. Isso implica a necessidade de se buscar uma ressignificação tanto para a formação continuada de professores, como também para o conceito de prática pedagógica.

Ao re-significar o conceito de prática pedagógica, a autora o contextualiza em relação aos fatores socioeconômico-culturais, o que implica uma ruptura com a visão ingênua da realidade e transcende a racionalidade técnica, a eficiência condicionante da rotina, o legal, o instituído. Assim, Porto (2000, p. 33) concebe prática pedagógica como *"processo interinfluyente com o mundo sociopolítico e com o cotidiano da educação e, por isso, constantemente confrontada com as condições de mudança e reinvenção da prática do professor"*.

Os processos de formação continuada, podem ser conduzidos por meio da forma escolar ou pela forma interativo-reflexiva. Na forma escolar, incluem-se os cursos, seminários, palestras, encontros e outros, nos quais são desenvolvidas temáticas diversificadas. A forma interativo-reflexiva inclui as propostas cujos modelos organizam-se em torno da resolução de problemas reais, do cotidiano do professor.

Assim sendo, nessa forma, parte-se de uma situação real vivida em sala de aula e trazida pelos professores para ser analisada e discutida com a orientação de um coordenador, pessoa experiente no campo da educação. Nesse processo de reflexão,

O professor torna-se consciente dos problemas de sua prática que podem estar relacionados tanto ao domínio do conteúdo e método de ensino, como também a problemas ligados à presença de estereótipos e preconceitos em relação aos alunos, falta de percepção dos interesses e necessidades do grupo (SANTOS, 1998, p. 131).

Como foi visto, um conjunto de pressupostos dão sustentação às propostas de formação continuada de professores. Santos (1998, p.131) nos diz: *"[...] a melhor proposta de formação depende do grupo a ser capacitado, dos problemas identificados para serem trabalhados, sem falar, obviamente, dos recursos humanos e materiais disponíveis para a realização dessa proposta"*.

A formação continuada nos dias atuais é imprescindível e, deixando de ser entendida apenas como complementação da formação inicial, vem *"contribuir para melhorar a escola, reinventando-a, redefinindo, em simultâneo, os contornos de uma profissionalidade docente"* (CANÁRIO apud PORTO, 2000, p. 32).

### **2.3.2 Saberes e categorias de qualidade: referenciais para a formação do professor**

Para pensar a formação de professores é preciso que se recorra a referenciais que configurem essa formação.

Assim, procurei verificar quais são os saberes que têm sido considerados como essenciais à formação de professores e quais as categorias de qualidade que podem subsidiar a implementação de programas de formação continuada alicerçados em perspectivas de melhoria do desempenho docente. A respeito dos saberes implicados na formação do educador, refere-se inicialmente aos saberes das disciplinas, ou seja, conhecimentos sobre uma área ou áreas específicas que os docentes precisam ter.

Um outro tipo de saber que interessa à formação do docente é o saber pedagógico, dada a necessidade que ele tem de *"conhecer teorias de aprendizagem, de currículos e de ensino, bem como métodos didáticos, estratégias e recursos instrucionais, para planejar seu curso e organizar as experiências de ensino a serem desenvolvidas em sala de aula"* (SANTOS, 1998, p. 125).

Além desses, os saberes práticos ou saberes da experiência, referentes aos conhecimentos e habilidades que o professor vai adquirindo no seu desempenho, têm sido bastante discutidos como um tipo de saber que deve ser levado em consideração ao se tratar da formação do docente.

Em relação aos saberes que devem integrar o processo de formação do educador, uma caracterização compreendida pelos saberes atitudinal, crítico-contextual, específico, pedagógico e didático-curricular. A categoria referente ao saber atitudinal compreende os comportamentos e vivências adequadas ao trabalho educativo, abrangendo atitudes e posturas relativas ao papel atribuído ao educador.

O saber crítico-contextual refere-se à compreensão das condições sociohistóricas que determinam a tarefa educativa. De acordo com Saviani (1996, p. 149), é preciso que o educador *"saiba compreender o movimento da sociedade, identificando suas características básicas e as tendências de sua transformação, de modo a detectar as necessidades presentes e futuras a serem atendidas pelo processo educativo sob sua responsabilidade"*.

Quanto aos saberes específicos, esses correspondem às disciplinas do conhecimento socialmente produzido, disciplinas essas integrantes dos currículos escolares das instituições de ensino que precisam ser assimiladas pelos educandos, devendo, portanto, integrar o processo de formação do professor.

Na caracterização referente ao saber pedagógico, Saviani (1996, p. 149) nos diz que nele se incluem *"os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais, visando a articular os fundamentos da educação com as orientações que se impõem ao trabalho educativo"*. Para o autor, o saber pedagógico é que fornece a base da construção da perspectiva educativa que define a idéia do educador como um profissional distinto dos demais profissionais.

Na categoria do saber didático-curricular estão compreendidos o conhecimento das formas de organização e a realização da atividade educativa com referência à relação educador-educando. Trata-se do saber-fazer, implicando, além dos procedimentos técnico-metodológicos, *"a dinâmica do trabalho pedagógico como uma estrutura articulada de agentes, conteúdos, instrumentos e procedimentos que se movimentam no espaço e tempo pedagógicos, visando a atingir objetivos intencionalmente formulados"* (SAVIANI, 1996, p. 150).

A formação prática refere-se ao conhecimento que o docente deve ter da prática profissional para a qual seus alunos estão sendo formados. Considerando que a relação entre teoria e prática é fator que contribui para a competência no exercício do magistério, Vasconcelos (2000, p. 27) afirma que, dessa forma:

O professor trará para dentro da universidade dados efetivos de um mundo verdadeiro, de um mercado de trabalho concreto, possibilitando, assim, uma resposta mais coerente com a vida real, em termos não só de mão-de-obra qualificada, mas também de encaminhamento das pesquisas efetivamente necessárias.

Um outro aspecto a ser considerado quanto à capacitação docente é a formação pedagógica. De acordo com o autor é da competência pedagógica que surge, naturalmente, o comprometimento com as questões do Ensino e da Educação: seus objetivos, seus meios, seus fins, seu raio de influência, seu envolvimento com a sociedade, seu compromisso com os alunos.

Além dos aspectos referidos, a autora menciona ainda a formação política do professor. É a preocupação com as questões sociais mais amplas que envolvem o trabalho do professor e do seu aluno que poderia impedir a não-neutralidade do ato educativo e, conseqüentemente, a cristalização do *status quo*.

Os saberes inerentes ao trabalho docente, que poderão ser discutidos no caso da implementação de um processo de formação continuada, têm uma importante contribuição. Segundo os autores, o saber docente é um saber plural, proveniente de quatro campos de saberes: os saberes da formação profissional, os saberes das disciplinas, os saberes curriculares e, ainda, os saberes da experiência.

Os saberes da formação profissional advêm das instituições de formação dos docentes e, principalmente no caso de professores licenciados, podem ser mencionados os subsídios dados pelas ciências da educação e da ideologia pedagógica.

Para os referidos autores, a articulação entre essas ciências e a prática docente se estabelece, de forma concreta, no decurso da formação inicial ou contínua dos professores. Os saberes pedagógicos, apresentando-se como doutrinas ou concepções produzidas por reflexões sobre a prática educativa, constituem-se o arcabouço da ação profissional do docente, sugerindo técnicas e formas de saber-fazer. Os saberes das disciplinas, por sua vez, originam-se da tradição cultural. Loiola (1993, p. 3) observa que "*os docentes, sejam de qualquer*



*área, através de sua formação inicial e/ou contínua, estabelecem contato com esses saberes, os quais são igualmente necessários e essenciais para o seu desempenho".*

Já os saberes curriculares correspondem aos programas escolares expressos nos planos de ensino que os docentes desenvolvem por meio de suas ações. Vale dizer que esses programas escolares representam os saberes sociais que a instituição definiu como válidos.

No que se refere aos saberes da experiência ou da prática, Loiola (1993, p. 4) explicita que eles originam-se do cotidiano do professor e incorporam-se à vivência de cada um a partir do exercício da sua função. Esses saberes são validados, portanto, pela própria experiência, ou seja, pela práxis cotidiana do docente.

Na reflexão sobre a problemática dos saberes está implícita, certamente, a busca de subsídios para a formação de professores, que implica uma preocupação com o desempenho docente a qual, conseqüentemente, aponta para um ensino de qualidade. Grillo (1993) realizou um estudo com vistas na melhoria da qualidade do ensino superior. Em sua pesquisa, fundamentada simultaneamente na revisão teórica e em testemunhos sobre desempenhos docentes de qualidade, teve como resultados a constatação de importantes dimensões de qualidade de ensino, que foram assim categorizadas: categoria pessoal – o ser, categoria conhecimento – o saber, categoria técnica – o fazer, categoria contextual – o intervir. A categoria pessoal, esclarece Grillo (1993, p. 6), *"refere-se a aspectos relacionais do professor consigo mesmo, enquanto pessoa e profissional, e com os alunos, numa perspectiva de interação e de comunicação"*.

Nos resultados da pesquisa ficou expresso que o comportamento do professor é um todo, onde características pessoais e profissionais não se separam e que o domínio do conteúdo é um aspecto revelador de ensino de qualidade, mas os aspectos éticos e afetivos são também relevantes. A categoria conhecimento, escreve Grillo (1993, p. 7), *"refere-se aos processos e aos resultados de estudos gerais e específicos num domínio particular do saber que qualifica profissionalmente o docente para realizar o ensino"*.

As respostas dos entrevistados na pesquisa de Grillo trouxeram importantes referências. Eles mencionaram o valor da realização de cursos de pós-graduação e da busca de atualização em cursos. A sala de aula revestiu-se de grande consideração pela exigência de atualização que impõe ao professor e pelas trocas cognitivas e afetivas que nela ocorrem, como também por possibilitar a socialização do saber e das experiências que ali são vivenciadas. A interdisciplinaridade foi tida como essencial e a pesquisa, *"reconhecida como procedimento básico da vida acadêmica e como forte recurso de vitalização da prática pedagógica"* (GRILLO, 1993, p. 8).

A categoria técnica diz respeito ao saber-fazer, isto é, às habilidades que permitem o exercício eficiente do ensino. Com relação à questão de como o professor emprega a técnica no desenvolvimento do ensino, os professores apontaram que a prática, para ser de qualidade, necessita de sistematização. Os professores enfatizaram o planejamento, de caráter participativo, e a variação de procedimentos. Quanto à avaliação, ficou evidenciado o caráter de diagnóstico e de acompanhamento da mesma, bem como um alto nível de exigência, sendo a auto-avaliação uma prática bastante requerida.

Ao descrever os resultados expressos pelos professores, Grillo (1993, p. 9) afirma que, pela valorização da participação e do desempenho dos alunos, ficou evidente que *"o ensino é centrado no aluno e se expressa, não pelo que diz o professor, mas pelo que o aluno é capaz de fazer"*.

A categoria contextual focaliza a consideração do contexto sociopolítico-econômico no desenvolvimento da prática do professor. Essa categoria buscou respostas à indagação de como a realidade contextual é tratada pelo professor no desenvolvimento de sua prática.

Segundo os testemunhos dos docentes envolvidos por Grillo, ficou evidente a necessidade de se levar em consideração as características do contexto sociopolítico e econômico. O que demonstra um processo de conscientização política. Grillo (1993, p. 11) afirma: *"a formação política que sustenta a categoria contextual está presente na prática dos professores, sem a exacerbação de um politicismo e sem prescindir da competência técnica"*. Os professores consideraram, ainda, a relação entre teoria e prática no processo de ensino, como importante.

A autora nos mostra, ainda que os professores, mesmo reconhecendo a adversidade por que passam a sociedade, a educação e o professor, *"expressam sua certeza na reversibilidade da situação e apontam futuros possíveis baseados na solidariedade, na união e na participação dos professores"*.

Analisando os saberes necessários ao desempenho docente, conclui-se que os saberes das disciplinas, embora empregados com diferentes terminologias e com uma pequena diferença de conotação, comparecem nas formulações de todos os autores; os saberes da prática ou da experiência, apesar do uso de denominação idêntica, também foram contemplados por todos, com alguma variação quanto à sua caracterização; os saberes pedagógicos estão presentes e, mesmo com algum

diferencial em relação à denominação, são reconhecidos unanimemente por todos os autores como imprescindíveis à formação docente; o saber atitudinal é apresentado exclusivamente e o saber crítico-contextual apresenta uma ampla dimensão, sendo considerado como formação política necessária ao trabalho docente.

As categorias de qualidade construídas, envolvendo o saber e também o ser, o fazer e o intervir, emprestaram um abrangente sentido à formação docente, constituindo-se um rico subsídio para a construção de projetos com vistas na melhoria da qualidade do ensino superior.

Os referenciais obtidos por meio das contribuições dos autores poderão representar possíveis direcionamentos a serem dados a projetos de formação continuada de professores.

#### **2.4 A prática pedagógica na formação profissional do professor**

O professor desempenha uma função mais importante no contexto do trabalho pedagógico. Essa função de extrema relevância exercida pelo professor não é somente mediador das interações entre alunos e os objetivos de conhecimento.

O professor deve interagir e despertar a curiosidade dos alunos desenvolvendo atividade que envolvam observações, trabalhos em grupo, apresentações de trabalho, pesquisas e etc. Porém, para que isso aconteça é necessário que os professores tenham conhecimento de como realizar atendimento de seus alunos e estabeleça diálogo para que as crianças possam expressar aquilo que elas sabem.

Nesse caso, a função dos professores não é só ensinar as crianças na sala de aula a atingir o objetivo das matérias, mas também é de educar e acompanhar o processo de desenvolvimento das crianças. Por isso, não é suficiente aos professores somente dominar as matérias de ensino, mas também precisam ter capacidade, competência e profissionalismo para ser professor.

A reflexão sobre a prática pedagógica implica a consideração dessa prática sob o ponto de vista do trabalho do professor. Ao abordarmos o trabalho sob uma forma genérica, teremos de considerá-lo sob dois aspectos distintos: como execução e como atividade. O primeiro considera o trabalho como parte da vida cotidiana do trabalhador; o segundo analisa as circunstâncias concretas em que se desenvolve o processo de trabalho para a sociedade em seu conjunto. Neste objetivo no sentido econômico, como intercâmbio entre a sociedade e a natureza, o utilizaremos para analisar a prática pedagógica do professor. Tal prática, para se construir em práxis, deve ter como base uma pedagogia fundada no humano genérico, satisfazer a necessidade social de educação e ser orientada por uma filosofia que possibilite a construção da própria realidade social.

O tempo da prática pedagógica cotidiana, vista apenas como execução, tem a característica do metabolismo diário de trabalho; enquanto o tempo da prática pedagógica definitiva vista como atividade, como práxis, tem a durabilidade do conjunto.

O trabalho, no âmbito do magistério, concretiza-se através da prática pedagógica do professor na vida cotidiana da escola. Para que essa tarefa cotidiana alcance o nível da generalidade e responda aos objetivos da educação através do reconhecimento de que a educação é uma necessidade vital e social, é necessário que se estabeleça uma relação com a sociedade como totalidade-critério

determinante para que as capacidades pessoais se elevem ao nível do humano genérico.

A educação considerada como objetivação genérica, que surge da necessidade da sociedade, oferece ao professor a oportunidade de se elevar acima da autoconservação, pois a própria natureza do processo educativo implica a elaboração de uma relação consciente com o gênero humano, deixando de aceitar a circunstância como definitiva, tanto em relação a si mesmo, como em relação ao seu ambiente imediato. É impossível considerar a prática pedagógica, simplesmente, como execução de uma tarefa da vida cotidiana do professor, já que implica o desenvolvimento de uma atividade construtora da educação como objetivação genérica e homogênea.

Quanto mais genérica for uma objetivação, mais homogênea ela será. A transmissão dos hábitos culturais de uma sociedade, através da educação, por sua generosidade, se constitui num processo de homogeneização. A homogeneização é o critério que indica a saída do cotidiano. O homem inteiramente comprometido é uma individualidade que concentra todas as suas forças e capacidades no cumprimento de uma só tarefa incorporada em uma esfera homogênea.

O desafio que se coloca para os educadores é formar professores que sejam capazes de conduzir a sua prática pedagógica tanto em função da realização individual, quanto da necessidade do sistema social como um todo, no sentido de se alcançar pela educação, a plena realização do humano genérico, através de um processo de homogeneização.

Através de sua atividade de trabalho, no âmbito da realização psicológica, é necessário que se possibilite ao professor a construção de projetos próprios, com vistas à caracterização de uma identidade profissional, que atendendo as suas características individuais se dirija para o alcance dos objetivos genéricos da educação, caracterizando-a como uma objetivação genérica homogênea.

No âmbito do trabalho do professor, como atividade cognoscitiva, a ênfase deve caminhar para promover a auto-formação contínua, através de um processo participativo em que se valorize o saber da experiência e em que a práxis pedagógica seja vista como lócus da produção do saber. A troca de experiências entre os professores conduz não só reflexão sobre a prática, mas também ao questionamento sobre a mesma e a socialização dos saberes, fazendo com que o professor assuma tanto o papel de formador, como de investigador.

No âmbito da moral, a atividade pedagógica é a relação entre o comportamento particular e a decisão particular por um lado, e as exigências genérico-sociais, por outro. Uma prática pedagógica com conteúdo moral acontece quando as exigências da sociedade aparecem como exigências que o professor incorpora e a dirige a si mesmo. Assim, o professor deve vencer a si mesmo para satisfazer as exigências sociais que aceitou, ao incorporar valores que se orientem objetivamente, na direção do desenvolvimento moral do gênero humano. A constância nos valores morais eleitos irá caracterizar o comportamento ético do professor.

A capacidade de aplicar as exigências éticas implica em extrair da objetivação genérica o que e o como é válido na situação concreta. Assim, deve o professor, na sua formação, ter oportunidade de avaliar o conteúdo moral e ético de sua prática pedagógica, para desenvolver uma práxis fiel a tais princípios. São esses

princípios que irão contribuir para fazer da prática pedagógica, um processo genérico homogêneo, numa perspectiva crítico-reflexiva da própria práxis.

Que tipo de formação irá propiciar essa práxis? Quaisquer que sejam as formas ou modelos de formação do educador, há competências e saberes que são imprescindíveis e devem ser desenvolvidos nessa formação. Não descartamos, no entanto, que a forma irá estabelecer direcionamentos para essa formação, pois cada modelo de formação traz uma filosofia de educação implicitamente.

Em primeiro lugar, para que a prática pedagógica se constitua em práxis é necessário que se efetive num processo em que, ao mesmo tempo, se construa a identidade, o desenvolvimento profissional do professor e do processo educativo. Para tanto é imprescindível que na sua formação sejam desenvolvidas competências morais e éticas com base na definição de uma filosofia que considere a educação um processo para se atingir, como a filosofia, tanto a consciência como a autoconsciência do desenvolvimento humano. Assim, a filosofia da educação se constitui no requisito principal da formação do educador, que irá direcionar a construção da prática pedagógica no sentido da contribuição do processo educativo na construção e desenvolvimento da sociedade.

Para que essa prática seja desenvolvida na comunidade de profissionais da educação, no sentido de se alcançar tanto o desenvolvimento do aluno como do corpo docente, é necessária a apropriação de saberes científicos e críticos que se constituirão nas disciplinas escolares e darão condição à auto-formação e à produção do saber, através da investigação sobre o desenvolvimento do processo educativo.



No âmbito da prática pedagógica do professor em formação há que se enfatizar, também, o saber didático que irá propiciar através do domínio da estrutura da disciplina a didática de um processo geral de transmissão e aquisição do saber escolar. Para tanto é necessário que a prática pedagógica incorpore, na formação do professor, a competência em nível de relações humanas, que diz respeito ao comportamento do professor durante o desenvolvimento do processo educativo, não só na sala de aula, mas em todos os ambientes utilizados para esse fim.

Além da competência relacional e do saber didático, na construção da prática pedagógica, são também indispensáveis os saberes e saber-fazer pedagógicos relacionados com o trabalho em grupo na sala de aula, com os materiais de ensino, as tecnologias e metodologias.

A prática pedagógica, para se efetivar como um todo, necessita que, na formação do professor, sejam desenvolvidas competências administrativas, pois a dimensão burocrática dessa prática implica que uma prática reflexiva seja confrontada com a pedagogia da burocracia escolar, que muitas vezes freia as inovações em virtude das exigências de um sistema racional legal, que utilizando o estatuto jurídico, impede as mudanças. Esta dimensão está relacionada com o desenvolvimento do trabalho coletivo, com a organização de grupos e com a comunicação como um todo.

A apropriação do conhecimento, através da prática pedagógica, só será possível se esse processo tiver um caráter de investigação, pois considerada como atividade cotidiana nunca poderá produzir conhecimento, já que a estrutura da vida cotidiana faz surgir no homem a tendência de representar a realidade, em sua totalidade, como análoga a sua vida cotidiana. Assim, a prática se comporta de modo puramente repetitivo o que torna impossível o seu desenvolvimento. Dado o

caráter repetitivo da prática cotidiana, ela apenas consegue agrupar as experiências do dia a dia sem superá-las.

Quando essa prática pedagógica questiona as suas características na sua cotidianidade, surge então uma indagação de natureza científica que, partindo da experiência cotidiana, supera a cotidianidade, através da investigação. Aparece, então, a realidade da prática pedagógica e a possibilidade de sua superação. Tal fato pode ser entendido como a auto-educação do professor ou o despertar da autoconsciência. Para que essa prática se constitua em práxis é necessário: a) que essa experiência seja socializada e se dirija ao humano genérico como conhecimento compartilhado; b) que a formação do educador se constitua num processo unitário e que a prática pedagógica se desenvolva durante toda a duração do curso, abandonando o clássico costume de configurá-la como uma aligeirada prática de ensino ao final dos cursos de formação de professores, baseada na lógica da fragmentação que tem permeado as propostas de formação dos profissionais de educação; c) que a prática pedagógica satisfaça não só competências éticas, de relações humanas e administrativas, mas também saberes específicos (científicos, didáticos e pedagógicos) e que se configure como processo científico de formação e investigação.

Atuar no nível do processo científico significa expor as próprias construções teóricas à demonstração e à refutação. Cabe aqui diferenciar a prática pedagógica cotidiana em nível de doxa e de episteme. Na doxa a prova ou refutação dos fatos têm lugar do ponto de vista de determinado contexto, e sua afirmação ou negação se dá no interior de determinada situação e assim o problema se resolve em nível de uma situação específica. Já em nível da episteme, os fatos são de natureza universal e só têm sentido nesse contexto: é necessário explicá-los e

interpretá-los no contexto de uma posição teórica. A prática pedagógica que se identifica com o saber genérico, em nível de episteme, estará sempre nesse processo contínuo em busca da construção do saber, o que significa a constituição de uma conduta de vida profissional.

Tal conduta irá conduzir o processo educativo aos níveis da prática reflexiva e da ciência aplicada. A importância dessa mudança na prática pedagógica implica a releitura da função do professor como profissional e da escola como organização promotora do desenvolvimento do processo educativo. Laranjeira et al. (1999, apud LIBÂNEO, 2004, p. 83) resgatou a organização do conhecimento profissional dos professores em cinco âmbitos: *“conhecimentos sobre crianças, jovens e adultos; conhecimentos sobre as dimensões culturais, sociais e políticas da educação; cultura geral e profissional; conhecimento para a atuação pedagógica e conhecimento de experiência contextualizado na ação pedagógica”*.

Além disso, Oliveira (1988, apud FREITAS, 1995, p. 24) resgatou em seu estudo:

A didática que estou propondo resgata os princípios que permeiam a caráter crítico da didática atual, dentro de uma nova estrutura de totalidade. Essa totalidade não seria discutida e analisada a partir de elementos constitutivos do ato didática (conteúdo, método, avaliação, planejamento, etc.) e, sim, a partir de totalidade menores, que a determinam. Essas totalidade menores traduzem-se, em termos de conteúdos dessa nova didática, nos seguintes núcleos de discussão: 1. dimensão histórica–natureza, objeto e conteúdo da didática em seus processo de construção histórica; 2. dimensão antropológica – o trabalho docente e sua organização na sociedade Brasileira; 3. dimensão ideológica – o papel do ensino tendo-se em vista as relações entre fins pedagógicos e fins sociais; 4. dimensão Epistemológica – conteúdo e forma; as relações entre métodos de ensino, métodos de aprender e métodos de organização da matéria. Em cada um desses núcleos de discussão, seriam abordados todos os elementos do ensino (objetivos, conteúdos, planejamento, avaliação etc.).

Assim, também o trabalho de Libâneo (1990, p. 21, apud FREITAS, 1995, p. 29) apresentou a busca da:

Descrição e compreensão do trabalho docente tal como se manifesta na sua configuração histórica e lógica para, em seguida tomá-lo como praxe docente, discutindo as várias interpretações do trabalho docente enquanto atividade histórico-social. O segundo momento é dedicado à explicitação de categorias fundamentais de análise do fenômeno educativo tais como educação, processo pedagógico, processo de ensino, com a finalidade de tornar inteligível dentro de um quadro teórico-sistemático, a realidade educativa que se manifesta no processo de trabalho docente.

Também aqui cuidamos de verificar a estrutura interna (relações) do educativo e do didático, buscando regularidades, vínculos e relações de dependência e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento histórico das concepções de pedagogia e didática para o que recorreremos não apenas à história das idéias como também à análise de conteúdo de manuais e livros didáticos mais comumente utilizados na formação de professores. Finalmente, o terceiro momento é um retorno ao momento inicial mas direcionando o estudo para as tarefas efetivas do processo de ensino na escola, como que fazendo o elo entre o primeiro e o segundo momentos. Neste estudo o trabalho docente é dito como uma qualidade do trabalho pedagógico, reconhecendo-se, assim, que o trabalho pedagógico é mais amplo que o trabalho docente, ou seja do que a aula.

As idéias que indicam o papel do trabalho pedagógico na função dos professores são multidisciplinares, como colocou Libâneo (2004, p. 88-92): Os conhecimentos e as práticas que podem auxiliar os professores a participar ativamente dos processos e práticas da organização e de gestão da escola são:

- a) Desenvolver a capacidade de interação e comunicação entre si e com alunos de modo a saber participar ativamente de um grupo de trabalho ou discussão, promover esse tipo de atividade com os alunos.  
Rui Canário (1997, p. 89), o professor é, em primeiro lugar, uma pessoa, o que significa que sua atividade se defini tanto por aquilo que ele sabe quanto por aquilo que ele é.
- b) Desenvolver capacidades e habilidades de liderança. Liderança é a capacidade de influenciar, motivar, integrar e organizar pessoas e grupos a trabalharem para a consecução de objetivos.  
Trata-se da liderança cooperativa que envolve determinados requisitos como: capacidade de comunicação e de relacionamento com as pessoas, saber escutar, saber expor com clareza suas idéias, capacidade organizativa (saber definir um problema, propor soluções, atribuir responsabilidades, coordenar o trabalho, acompanhar e avaliar a execução), compreender as características sociais, culturais e psicológicas do grupo.
- c) Compreender os processos envolvidos nas inovações organizativas, pedagógicas e curriculares.
- d) Aprender a tomar decisões sobre problemas e dilemas da organização escolar, das formas de gestão e da sala de aula.
- e) Conhecer, informar-se, dominar o conteúdo da discussão para ser um participante atuante e crítico.
- f) Saber elaborar planos e projetos de ação.
- g) Aprender métodos e procedimento a de pesquisa.
- h) Familiarizar-se com modalidades e instrumentos de avaliação do sistema, da organização escolar e da aprendizagem escolar.

Esses são fundamentais para os professores, que têm que conhecer bem no processo do trabalho pedagógico as relações do ensino-aprendizagem das crianças. Gagné (1974, p. 1-24) acrescentou que são nove os processos de ensino-aprendizagem que precisam ser conhecidos:

#### **2.4.1 A aprendizagem e o professor**

Além dos alunos que estão aprendendo, o mais importante num programa educacional é o professor. É tarefa do professor tomar cuidado para que as várias influências que rodeiam o aluno sejam selecionadas e organizadas para promover a aprendizagem. Glaserdfeld (1995, citado por Facci, p. 79) destacou a tarefa do professor como promover a aprendizagem:

[...] a aprendizagem é uma atividade construtiva que as próprias estudantes têm que executar. A partir deste ponto de vista, então, a tarefa do educador não é ministrar conhecimento, mas fornecer aos estudantes oportunidades de incentivos para construí-lo.

O planejamento das condições para promover a aprendizagem pode ser feito em porções maiores e o próprio aluno pode assumir uma maior *quota* de responsabilidade. A tarefa de assegurar que a aprendizagem ocorra modifica-se de acordo com a idade e a experiência do aluno, mas permanece como uma parte constante da tarefa do professor.

Os professores são bombardeados por comunicações de todos os lados, reivindicado auxílio na promoção da aprendizagem. Anúncios para livros-textos, equipamento escolar, manuais de professores e guias, e muitas outras fontes que oferecem sugestões variadas sobre como a aprendizagem pode ser melhor alcançada. Tendo em vista que os professores estão freqüentemente enfrentando o problema de selecionar entre os vários produtos educacionais, torna-se necessário para eles julgar essas reivindicações em termos de sua provável validade. Naturalmente, tal conhecimento pode ser empregado com um efeito ainda maior na avaliação de produtos educacionais que são examinados diretamente ou testados com alunos. A natureza da aprendizagem é realizada dentro da cabeça do indivíduo, no seu cérebro. A aprendizagem é chamada um processo porque é formalmente comparável a outros processos humanos orgânicos, tais como a digestão e respiração. Entretanto, a aprendizagem é um processo muito intrincado e complexo, algo apenas parcialmente compreendido atualmente.

### **2.4.2 A aprendizagem e suas condições**

Considera-se que as circunstâncias que se apresentam quando ocorre a aprendizagem efetuam-se certas modificações observáveis no comportamento humano que permitem inferir a sua ocorrência. A aprendizagem é uma modificação na disposição ou na capacidade do aluno, modificação essa que pode ser retirada e que não pode ser simplesmente atribuída ao processo de crescimento. O tipo de modificação a que se dá o nome de aprendizagem manifesta-se como uma alteração no comportamento e infere-se que a aprendizagem ocorreu, comparando-se o comportamento possível antes de o indivíduo ser colocado em uma situação de aprendizagem e o comportamento apresentado após esta circunstância.

### **2.4.3 A aprendizagem de associações verbais**

As pesquisas empíricas da aprendizagem de associações verbais indicam ao menos aparentemente, que suas descobertas podiam ser atribuídas à aprendizagem de associações simples. Os experimentos mostram, porém, que o fato de memorizar uma sílaba era grandemente influenciado pela presença de outras sílabas. Esta é a forma de aprendizagem, realizada por seres humanos.

### **2.4.4 Os elementos do processo de aprendizagem**

A criança pode aprender por meio dos acontecimentos que ela presencia que podem ser destacados como tendo alguma relação com a aprendizagem.

Elementos do processo de aprendizagem como seguinte:

- Há pessoa que aprende, isto é, um ser humano. Para as ocorrências, os aspectos mais importante na pessoa que aprende são os órgãos dos sentidos, o sistema nervoso central e os músculos. Certos objetos no

ambiente afetam os órgãos dos sentidos do aprendiz e põem em funcionamento cadeias de impulsos nervosos organizados pelo sistema nervosa central, especialmente pelo cérebro.

- A soma dos fatores que estimulam os órgãos dos sentidos da pessoa que aprende é conhecida como situação estimuladora. Quando focaliza apenas um único fator, este é chamado estímulo.
- A ação que resulta da estimulação e da atividade nervosa subsequente é chamada resposta. As respostas podem ser descritas de maneira mais ou menos específica.

O processo de aprendizagem se realiza, pois, quando a situação estimuladora afeta de tal maneira o aprendiz que a performance por ele apresentada antes de entrar em contato com essa situação da aprendizagem a performance da criança não lhe possibilitava dar locos nos seus atividades.

#### **2.4.5 O planejamento para a realização da aprendizagem**

Uma das mais importantes implicações para se identificar as condições necessárias à realização da aprendizagem refere-se à possibilidade de que estas condições sejam cuidadosamente planejadas antes que o aluno se encontre em situação de aprendizagem. É particularmente necessário que se planeje em função das habilidades do aluno, quer antes, quer depois de qualquer processo de aprendizagem.

O planejamento que precede o empreendimento efetivo da aprendizagem é questão que diz respeito à determinação cuidadosa do que pode ser denominado estrutura da aprendizagem de qualquer conhecimento que deva ser adquirido. Para determinar como se sucedem seus vários aspectos, o assunto a ser aprendido deve



ser analisado em termos dos tipos de aprendizagem que envolve. Aquisição de conhecimentos é um processo no qual cada nova habilidade conta com uma base já estabelecida pelas habilidades aprendidas anteriormente. Portanto, o processo de planejamento obedecera a uma seqüência que tinha como ponte de partida reflexões sobre as finalidades da escola, do componente curricular e, finalmente, sobre o que, por que, como e quando seria desenvolvido pelo professor. O planejamento integrado estava estrutura por etapas nas quais eram definidos os objetivos gerais da escola, o objetivo geral de cada matéria, o objetivo específico dos conteúdos necessários para o alcance, os métodos ou procedimentos de ensino, aplicação de avaliação, execução do planejamento, avaliação e re-planejamento.

#### **2.4.6 A direção de aprendizagem**

As condições necessárias à realização da aprendizagem a serem descritas apresentam também implicações em relação à direção da aprendizagem. Como pode ser um aluno motivado a iniciar o processo de aprendizagem e nele prosseguir? Essa é uma das perguntas que indica a direção da aprendizagem e da situação em que ela se realiza. Evidentemente estas são funções da maior importância dentre as desempenhadas pelo professor. O aluno, em geral, não pode fazer essas coisas sozinho. Manter o aluno interessado no que está fazendo e nas habilidades que vai adquirindo é tarefa que requer grande perícia e capacidade de persuasão de uma pessoa, geralmente do professor, que representa o mundo de experiência e sabedoria. O planejamento e a determinação dos ramos de conhecimento, da direção da aprendizagem posterior, das possibilidades de explorar tópicos e áreas adicionais são atividades importantes relativas à direção da

aprendizagem, que também demandam vastos conhecimentos e largo experiência do tipo que deve possuir um bom professor.

#### **2.4.7 O ensino**

A função de ensinar origina-se, em sentido específico, da determinação das condições de aprendizagem. Ensinar significa organizar as condições exteriores próprias à aprendizagem. Muitas vezes, o material de ensino é preparado previamente, como no caso de livros, texto ou cadernos de exercícios bem elaborados ou de maneira mais específica, na instrução programada, utilizado as chamadas máquinas de ensinar; de outras vezes é improvisado pelo professor. Em qualquer dos casos, ensinar implica em freqüente comunicação verbal com alunos, com o propósito de informá-lo do que vai realizar; recordar o que ele já sabe, dirigir-lhe a atenção e as ações e guiar seu pensamento para determinadas áreas.

Um aspecto do ensino, todavia merece especial atenção, porque assume uma forma particular, e o que se diz respeito à função da generalização do conhecimento que não se deve confundir com a aprendizagem inicial de conhecimento. Considera-se freqüentemente a transferência do conhecimento como um dos propósitos da educação, significando que a educação não se relaciona apenas com a aquisição de conhecimentos, indo muito além em sua importância, com a utilização e generalização do que se aprende em novas situações. No entanto, é insuficiente o ensino só transferir o conhecimento dos conteúdos mas para completa a atuação dos professores na educação Piaget (apud FACCI, p. 119) destacou seguinte: *“O ideal da educação não é aprender ao máximo, maximizar os resultados, mas é antes de tudo aprender a aprender; é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola”.*

#### **2.4.8 Como selecionar os meios para o ensino**

As condições exigidas para a aprendizagem podem ser organizadas de diferentes maneiras e em graus diferentes, de acordo com o recurso adotado. Alguns deles se adaptam mais facilmente aos objetivos educacionais que outros. Os objetos e gravuras não podem por si só fornecer informações em relação aos estado sólido, líquido e gasoso, nem sobre os princípios que os relacionam uns aos outros. Há, pois, alguns aspectos positivos e algumas limitações para cada recurso de ensino, o que se torna evidente quando eles são examinados pelos suas funções na aprendizagem. Como já se disse muitas vezes, os meios para o ensino constituem recursos de aprendizagem bastante válidos para um sistema educacional. Quando se utilizam esses recursos, eles são habitualmente organizados de maneira especial, constituindo uma modalidade de ensino.

#### **2.4.9 A avaliação**

A questão de avaliação é uma parte do trabalho pedagógico, mais ampla e complexa. Há várias pesquisas sobre o conceito de avaliação educacional. Uma das pesquisas como destacou Freitas (1995, p. 143) dividi a avaliação em dois níveis: seus efeitos no interior da sala de aula, como avaliação/objetivos do ensino, e no nível da escola como um todo, na forma de avaliação/objetivos da escola, expressos em um projeto político-pedagógico.

Assim, também Smith (1989, apud FREITAS, 1995, p. 145) concluiu a avaliação educacional por três manifestações deste processo: *“1. O conjunto de registros que resultam da avaliação formal e se tornam a verdade..., 2. Os comentários e opiniões que freqüentemente acompanham os registros, 3. A avaliação informal que ocorre ao longo do caminho da avaliação formal”*.

Além disso, Kemp (1977, p. 38) acrescentou:

Já mencionamos que a avaliação tem dois propósitos. O primeiro é medir o conhecimento dos alunos. O segundo, estreitamente relacionado com o primeiro e de igual importância, é determinar se existem pontos fracos no plano de ensino, para possibilitar ao professor melhorá-lo. Neste caso, o aluno serve como primeiro recurso para avaliar o programa. Analisar os resultados dos testes, ou de outras formas de avaliação, assim como observar diretamente o trabalho dos alunos pode indicar deficiências na seqüência da aprendizagem e a necessidade de correções.

O conhecimento das pesquisas sobre avaliação educacional é importante no trabalho dos professores, entretanto, muitos não aplicam essas pesquisas nas escolas, por não ter acesso a elas e para fazer um trabalho de avaliação como na teoria, é preciso muito tempo.

## CAPITULO III

### METODOLOGIA DE PESQUISA

*“O conhecimento sobre um determinado objeto pode ter diversas versões, dependendo de quem o conhece, quando o conhece, e para que busca conhecê-lo”.*  
(PEREIRA, 1999, p. 17)

Apesar de possuir fins qualitativos, a abordagem nesta pesquisa adota o paradigma quantitativo na metodologia de trabalho. Tendo em vista a dimensão do universo pesquisado, esta é uma pesquisa de levantamento (*tipo survey*) que, no nosso entendimento, é a que nos possibilita alcançar o universo pretendido.

#### 3.1 Variáveis da pesquisa

Nesta pesquisa, trabalha-se com duas variáveis:

1. Variável independente (x): “competências profissionais dos professores que fizeram e dos que não fizeram o curso de formação docente”.
2. Variáveis dependentes (y): visão dos professores na República Democrática de Timor-Leste (RDTL) sobre:
  - Conhecimento das matérias.
  - Planejamento e a dificuldade do ensino.
  - A utilização de diversos métodos do ensino.

#### 3.2 Hipótese da pesquisa

As hipóteses nesta pesquisa são as seguintes:

1. Na percepção dos professores, os que fizeram o curso de formação docente têm maior conhecimento da matéria a ser ensinada que os professores que não fizeram o curso;

2. Os professores que fizeram o curso de formação docente planejam melhor o programa a ser ensinado do que os professores que não fizeram o curso;
3. Os professores que fizeram o curso de formação docente usam uma maior diversidade de métodos do ensino do que os professores que não fizeram o curso.

### **3.3 População e sujeitos de pesquisa**

#### **3.3.1 População**

Neste caso, são analisadas duas categorias de professores que se envolvem no processo de ensino-aprendizagem, escolhidas entre os que fizeram o curso e os que não fizeram o curso de formação de professor. Os professores que fizeram o curso de formação são professores que terminaram sua formação academicamente especializada para essa profissão como escola de formação do professor do ensino primário, escola de formação do professor de educação física, escola de formação do professor de religião católica e Escola Resende (escola do magistério para formação de professores do ensino primário). Incluindo também professores que terminaram o ensino superior na área de educação e os que participaram do curso de formação de professor na época da colonização por Portugal e Indonésia. Professores que não fizeram o curso de formação são os professores que não freqüentaram escolas formais ou curso de formação de professor. Portanto, os sujeitos dessa pesquisa são 4.295 professores (tabela 1) que nesse momento ensinam ativamente em 749 escolas primárias públicas e privados no país de Timor-Leste.

### 3.3.2 Sujeitos da pesquisa

Para obter sujeitos representativos nesta pesquisa, entre cinco regiões, escolhi quatro regiões e cada região representada por um distrito. Para efeito da caracterização dos sujeitos, foram escolhidos 5% do total de cada categoria/grupo dos professores. Por isso, os sujeitos analisados são 215 (duzentos e quinze), dos quais 138 (cento e trinta e oito) são professores que fizeram o curso e 77 (setenta e sete) são professores que não fizeram o curso de formação docente como mostra a tabela 3.

Tabela 3: Sujeitos da pesquisa em cada distrito.

N.	Distrito	Nível formação professor			Sujeitos		
		Fizeram o curso	Não Fizeram o curso	Total	Fizeram o curso	Não Fizeram o curso	Total
1	Manatuto	125	70	195	18	13	31
2	Viqueque	222	92	314	31	16	47
3	Dili	466	165	631	65	29	94
4	Liquisa	171	104	275	24	19	43
Total		984 (70%)	431 (30%)	1415	138 (64%)	77 (36%)	215

Fonte: Organizada pelo autor.

### 3.4 Método de coleta

Para a obtenção dos dados sobre a visão ou a percepção do conhecimento e da competência profissional dos professores na prática do ensino-aprendizagem, foi utilizado como instrumento de coleta, um questionário com questões fechadas. Esse questionário apresentou um total de 31 (trinta e uma) perguntas (apêndice 1), das quais 25 (vinte e cinco) perguntas relacionadas aos objetivos da pesquisa e as seis outras complementares. Esperou-se que os professores respondessem objetivamente como percebem sua prática diária na sala de aula. O total de questões baseou-se em Gil (1999, p. 134): “[...]. Entretanto, alguns autores

*estabelecem como regra geral que o número de questões de um questionário não dever ultrapassar a trinta”.*

Em relação ao método de coleta, no início o questionário foi traduzido em língua Tetun pelo Instituto Nacional de Lingüística da *Universidade Nacional Timor Lorosa'e*. O Tétun é uma língua falada no país e ao mesmo tempo é a língua oficial, além da língua Portuguesa. O objetivo foi facilitar a compreensão dos professores sobre as perguntas, por que a maioria deles(as) não têm muito conhecimento da língua Portuguesa.

Na segunda fase, apliquei um pré-teste para 25 (vinte e cinco) sujeitos no distrito de Dili, como uma parte da avaliação da qualidade do questionário. Depois de avaliar as respostas, fiz algumas alterações necessárias à compreensão dos sujeitos.

Para obter as respostas do questionário preparado, o pesquisador fez contato com o superintendente de educação em quatro distritos e com diretores das escolas primárias escolhidas para confirmar os dados dos professores e, ao mesmo tempo, a disponibilidade da escola para esse trabalho. Além da coordenação, o pesquisador solicitou também aos professores para que pudessem responder o questionário e devolvê-lo ao pesquisador.



### **3.5 Procedimentos de análise dos dados**

Para obter conclusões dos dados coletados, utilizou-se o programa SPSS versão 11.5. Para isso, algumas etapas foram necessárias para analisar as respostas dos sujeitos:

1. Os questionários respondidos foram classificados em dois grupos: o primeiro é o grupo dos professores que fizeram o curso e o segundo é composto pelos que não fizeram o curso de formação de docência;
2. Os dados foram classificados e, em seguida, tabulados;
3. As questões foram classificadas e/ou agrupadas relacionando-as às variáveis dependentes;
4. As perguntas do questionário que ofereciam mais de três itens foram recodificadas com três itens;
5. As variáveis foram analisadas utilizando análise descritiva estatística percentual;
6. As soluções obtidas foram a base para as conclusões da pesquisa.

## CAPITULO IV

### ANÁLISE DOS RESULTADOS

*“Um professor será mais competente quanto mais souber imaginar, refletir, articular as condições que possibilitem aos alunos aprender melhor e de forma mais duradoura, a desenvolver suas estruturas cognitivas e seus recursos de pensar e agir, – de modo a se constituírem como sujeitos pensantes e críticos, ou seja competentes”.*  
(LIBÂNEO, 2004, p. 86)

#### 4.1 Procedimento da coleta

Os dados foram coletados com as seguintes fases:

1. Pedido de uma carta de recomendação ao Reitor da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL) (anexo 1).
2. Baseando-me nesta carta, solicitei a autorização do Ministério da Educação para a realização da pesquisa. Em seguida, iniciei a pesquisa com a coordenação do chefe da divisão dos assuntos dos professores para a obtenção dos dados.
3. Para facilitar a pesquisa, o questionário foi traduzido em língua Tétun, com a coordenação do INL (Instituto Nacional de Lingüística) da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL) (anexo 2).
4. Enquanto aguardava o despacho do Ministério da Educação, coordenei com alguns diretores de escolas, a realização do pré-teste.
5. Os dados do Ministério da Educação obtidos foram utilizados como base na determinação dos sujeitos da pesquisa. Desta forma, escolhi 5% no total de 215 sujeitos (tabela 1), distribuídos em dois grupos: a) professores que fizeram o curso de formação e b) os que não fizeram o curso de formação.

6. A totalidade dos sujeitos da pesquisa para quatro regiões, onde cada região corresponde um distrito, conforme o planejamento inicial (ver Capítulo 3), não foi atingida devido à crise que os país está enfrentando. Assim, a coleta apenas foi realizada em três regiões com um distrito de cada. A totalidade dos sujeitos da pesquisa de cada região e distrito estão representadas na tabela 4.

Tabela 4: Sujeitos entrevistados da pesquisa em cada distrito.

N.	Distrito	Nível formação professor			Sujeitos		
		Fizeram o curso	Não Fizeram o curso	Total	Fizeram o curso	Não Fizeram o curso	Total
1	Manatuto	125	70	195	18	13	37
2	Viqueque	222	92	314	31	16	60
3	Dili	466	165	631	65	29	118
Total		813 (71%)	327 (29%)	1140	138 (64%)	77 (36%)	215

Fonte: Organizada pelo autor.

7. Devido à crise que assola o país, houve dificuldades na coleta. Assim, para facilitar a realização da pesquisa foram definidos alguns requisitos básicos que os sujeitos da pesquisa teriam que preencher tais como:
- Segurança no local da escola;
  - Disponibilidade do grupo dos professores que fizeram curso de formação e os que não fizeram o curso de formação;
  - Fácil acesso (transporte para o local da pesquisa).
8. A coleta dos dados, iniciou-se no dia 21 de Abril de 2006, após ter recebido a carta de aprovação/aceitação do Ministério da Educação – RDTL (anexo 3). A realização da pesquisa iniciou-se com a coordenação com os superintendentes distritais.

9. Em seguida, fez-se a coordenação com os diretores das escolas e iniciou-se a coleta dos dados. A coleta foi feita em contato direto e coletivo nos horários livres e alguns por aproximação individual, preenchendo o questionário da pesquisa.

#### **4.2 Análise dos dados**

Os 215 (duzentos e quinze) sujeitos entrevistados foram divididos em dois grupos, o primeiro composto por 138 (cento e trinta e oito) sujeitos que fizeram o curso de formação e o segundo por 77 (setenta e sete) que não fizeram o curso de formação. Desta forma, obtive informações dos seus conhecimentos sobre a competência profissional de como ser professor, utilizando um questionário com 31 perguntas. Como foco do estudo, a pesquisa limitou-se em três competências básicas, tais como: saber disciplinar, saber curricular e saber da tradição pedagógica. As diferenças do conhecimento entre os dois grupos de professores, foram comparadas utilizando o programa SPSS (Statistical Product and Service Solution). As respostas dos dois grupos à cada pergunta foram analisadas e interpretadas. Os dados obtidos foram interpretados em três hipóteses: 1) os professores que fizeram o curso de formação docente têm maior conhecimento da matéria a ser ensinada do que os professores que não fizeram o curso; 2) os professores que fizeram o curso de formação docente planejam melhor o programa a ser ensinado do que os professores que não fizeram o curso; e 3) os professores que fizeram o curso de formação docente utilizam uma maior diversidade de métodos do ensino do que os professores que não fizeram o curso. Além disso, os resultados obtidos permitem agrupar uma informação geral sobre o conhecimento dos professores na República Democrática de Timor-Leste.

Para atender melhor os objetivos de análise e interpretações sobre os conhecimentos dos professores é necessário categorizar os itens das respostas estabelecidas nas tabelas de acordo com a norma seguinte: primeiro (I) item “baixo grau de conhecimento”; segundo (II) item “médio grau de conhecimento” e terceiro (III) item “alto grau de conhecimento”.

As etapas das interpretações com categorias sobre as respostas do questionário são apresentadas a seguir:

### 1. Os conhecimentos dos professores sobre as matérias a serem ensinadas.

Para analisar e interpretar os conhecimentos dos professores sobre as matérias a serem ensinadas, agrupei as respostas na tabela 10 (apêndice 4), em seguida transformei os percentuais respondidos a cada item, como apresenta a tabela 5:

**Tabela 5: Síntese dos resultados do conhecimento sobre o saber disciplinar (%).**

<b>Painel 1</b>	Formação	Nada bem	Bem	Muito bem	Total
Sente-se bem no ensino (N. 7, 9 matérias)	Fizeram curso	3,6	53,7	42,7	100,0
	Não fizeram curso	0,7	28,2	71,1	100,0
<b>Painel 2</b>	Formação	Nada/Pouco	Razoável	Muito/Tudo	Total
Conhece a matéria que ensina (N. 8, 9 matérias)	Fizeram curso	17,0	26,5	56,5	100,0
	Não fizeram curso	5,5	70,8	23,7	100,0
<b>Painel 3</b>	Formação	Nunca/Raramente	Freqüente mente	Quase sempre/Sempre	Total
Escolhe o método adequado (No. 9, 9 matérias)	Fizeram curso	12,6	29,3	58,1	100,0
	Não fizeram curso	15,2	75,9	8,9	100,0

Fonte: Organizada pelo autor. a partir dos dados SPSS.

As diferenças das percepções apresentadas pelos professores nos remetem ao entendimento acerca de que conhecimentos os professores vêm ensinando. Essa diferença entre os dois grupos de professores, nos chama a atenção sobre como os fatos ocorrem na prática do ensino na escola. Na realidade, os aspectos de conhecimento das matérias são básicos e necessários para o professor desenvolver seus ensinamentos na sala de aula.

Os fatos que se apresentam nas tabelas 5 e 10, nos mostram que dos professores que não fizeram o curso de formação, a maioria (71,1%) deles sente-se muito bem com as matérias que ensinam aos seus alunos na aula, mas, a maioria (76,3%) deles também mostram dificuldades em conhecer as matérias, e escolher os métodos adequados ao ensinar (91,1%). Os professores que fizeram o curso de formação apontam que a maioria (56,5%), deles não tem dificuldade sobre o conhecimento das matérias e sobre como escolher os métodos adequados para ensinar (58,1%), e mesmo assim, afirmam, com grande coragem que não se sentem bem no ensino das matérias (57,3%). Essa contradição só é possível acontecer aos professores que têm a formação de docência porque em quase todas as escolas ainda faltam muitas estruturas físicas que facilitam o ensino dos professores na sala de aula, como: manuais escolares, equipamentos básicos, financiamentos etc. (PNUD, 2003, p. 51).

A partir das diferenças de conhecimentos revelados, podemos considerar que os professores que fizeram o curso de formação têm melhor (52,4%) conhecimento das matérias a serem ensinadas do que os professores que não fizeram o curso de formação (34,6%), mesmo havendo poucas freqüências em algumas matérias (Apêndice 3, Tabela 9).

## **2. Os conhecimentos dos professores sobre o programa a ser ensinado.**

Para analisar e interpretar os conhecimentos dos professores sobre os programas a serem ensinados, agrupei as respostas na tabela 12 (apêndice 6), em seguida transformei os percentuais respondidos a cada item, como apresenta a tabela 6:

**Tabela 6: Síntese dos resultados do conhecimento sobre o saber curricular (%).**

<b>Painel 1</b>	Formação	Não foi baseado	Foi baseado algumas/ maioria matérias	Foi baseado para todas as matérias	Total
Planejamento baseada no currículo (N. 10)	Fizeram curso		39,9	60,1	100,0
	Não fizeram curso		87,0	13,0	100,0
<b>Painel 2</b>	Formação	Não alcancei	Alcançei algumas/ maioria das matérias	Alcançei, para todas as matérias.	Total
Alcançou planejamento (N. 11)	Fizeram curso	2,2	26,8	71,0	100,0
	Não fizeram curso		92,2	7,8	100,0
<b>Painel 3</b>	Formação	Nunca/ Raramente	Freqüentemente	Quase sempre/ Sempre	Total
Planeja com outro professor (N. 12, 9 matérias)	Fizeram curso	2,9	42,0	55,1	100,0
	Não fizeram curso	0,3	91,2	8,5	100,0
<b>Painel 4</b>	Formação	Péssimo/ Ruim	Razoável	Bom/ Ótimo	Total
Como avalia o currículo (N. 13)	Fizeram curso		5,8	94,2	100,0
	Não fizeram curso		81,8	18,2	100,0
<b>Painel 5</b>	Formação	Sempre/ Várias vezes	Algumas vezes	Raramente/ Nunca	Total
Encontra dificuldade no ensino (N. 14, 9 matérias)	Fizeram curso	3,1	33,2	63,6	100,0
	Não fizeram curso	0,3	91,9	7,8	100,0
<b>Painel 6</b>	Formação	Nunca/ Raramente	Algumas vezes	Várias vezes/ Sempre	Total
Conteúdos sequeem a lista do MEC (N. 15)	Fizeram curso		15,2	84,8	100,0
	Não fizeram curso		97,4	2,6	100,0
<b>Painel 7</b>	Formação	Não faço/ faço sozinho	Faço com colegas da série	Faço com todos colegas/ Direção	Total
Como planeja matérias (N. 16)	Fizeram curso	13,0	10,1	76,8	100,0
	Não fizeram curso	42,9	57,1		100,0
<b>Painel 8</b>	Formação	Pelo governo	Pela direção/ Coordenação	Pelos professores	Total
Como foi definido projeto pedagógico (N. 17.1)	Fizeram curso	8,7	23,9	67,4	100,0
	Não fizeram curso	46,8	53,2		100,0
<b>Painel 9</b>	Formação	Nunca/ Raramente	Algumas vezes	Várias vezes/Sempre	Total
Segue o projeto pedagógico (N. 17.2)	Fizeram curso	1,4	8,7	89,9	100,0
	Não fizeram curso	37,7	57,1	5,2	100,0

Fonte: Organizada pelo autor. a partir dos dados SPSS.

O segundo resultado dos dados das tabelas 6 e 12, mostra os professores que fizeram o curso da formação docente fazem os planejamentos das matérias do ensino seguindo o currículo e o projeto pedagógico determinado pelo Ministério da Educação. Sendo assim, as matérias do ensino também foram planejadas pelos professores junto com outros colegas professores, e, por isso, quase todos cumpriram as matérias programadas no ensino e poucos deles enfrentaram dificuldades para ensinar as matérias. Para os professores que não fizeram o curso de formação docente quase todos não tinham o planejamento das matérias do ensino e projetos pedagógicos como sugerido pelo currículo do ensino do Ministério da Educação. Assim, também, a maioria deles planejam os programas das matérias do ensino sozinho ou individualmente. Na prática do ensino, quase todos eles enfrentaram dificuldade no ensino, e também a maioria não conseguiram alcançar as matérias programadas para serem ensinadas.

Baseando-se nas interpretações destacadas e nos fatos da tabela 11 (Apêndice 5), evidencia-se que os professores que fizeram o curso são mais competentes e sempre tem maior (64,5%) responsabilidade de planejar as matérias seguindo o plano da educação nacional. Além de seus planos programados, eles também quase sempre ou sempre trabalham juntos e avaliam os programas como parte necessária do processo de ensino e aprendizagem. Para os professores que não fizeram o curso de formação quase todos ou a maioria (92,3%) deles não planeja as matérias a serem ensinadas. Esse é um desafio para melhorar o ensino, porque os professores ensinam sem planejamento das matérias e é fácil desviar-se das matérias destacadas no currículo da Educação Nacional. Outra coisa é a avaliação, que é uma parte integral do processo de ensino-aprendizagem. Avaliar o conhecimento das crianças é muito importante para os professores refletirem sobre



as matérias ensinadas e compreendidas pelos alunos ou ainda não. Além disso, por meio da avaliação, podem motivar os alunos a estudarem melhor.

Refletindo sobre os argumentos revelados e os dados da tabela 11 (apêndice 5), verificamos que os professores que fizeram o curso de formação conhecem melhor (64,5%) como planejam as matérias dos programas a serem ensinados sem dificuldades do que os professores que não fizeram o curso de formação (7,7%). Mesmo assim, algumas matérias marcantes, que chamo atenção, são as matérias de língua portuguesa e língua inglesa, porque os dois grupos de professores não têm maior diferença, e com muita frequência quase todos não fazem o planejamento do ensino.

### 3. Os conhecimentos dos professores sobre a maneira de ensinar

Para analisar e interpretar os conhecimentos dos professores sobre a maneira como ensinar, agrupei as respostas na tabela 14 (apêndice 8), em seguida transformei os percentuais respondidos a cada item, como apresenta a tabela 7:

**Tabela 7: Síntese dos resultados do conhecimento sobre o saber da tradição pedagógico (%).**

	Formação	Ex-professor/ Colega profissão	Por um curso que participou	Formação faculdade/Dese nvolvi próprio	Total
Painel 1					
Maneira dá aula foi influenciado (N. 18)	Fizeram curso	4,3	19,6	76,1	100,0
	Não fizeram curso	92,2	3,9	3,9	100,0
Painel 2		Reprova/ Deixa de recuperação	Pede para os pais ajudarem	Trabalha com melhor aluno/ Aulas reforça	Total
Enfoque pedagogia na pratica (N. 19)	Fizeram curso	1,4		98,6	100,0
	Não fizeram curso	37,7	53,2	9,1	100,0
Enfoque pedagogia na pratica (N. 20)	Formação	Passo nonos conteúdos/Pais ajudarem	Peço para os colegas ajudarem	Mais exercício/ Explica novamente	Total
	Fizeram curso	1,4	1,4	97,1	100,0
	Não fizeram curso	51,9	48,1		100,0
Painel 3		Nunca/ Raramente	Freqüente mente	Quase sempre/Sempre	Total
Diversidade de métodos de ensino usados (N. 21- 26)	Fizeram curso	5,0	12,9	82,1	100,0
	Não fizeram curso	22,7	71,4	5,8	100,0
Diversidade de métodos de ensino usados (N. 27- 30)	Formação	Nunca/Às vezes	Com média freqüência	Com muita freqüência/ Sempre	Total
	Fizeram curso	8,3	29,5	62,1	100,0
	Não fizeram curso	24,0	71,8	4,2	100,0
Painel 6		D. plenamente/ Discordo	Não pensei a respeito	Concordo/ Concordo plenamente	Total
O aluno não aprende, tempo limitado, melhor deixar essa matéria (N. 31)	Fizeram curso	3,6	4,3	92,0	100,0
	Não fizeram curso	23,4	67,5	9,1	100,0

Fonte: Organizada pelo autor. a partir dos dados SPSS.

Os dados apresentados na tabela 7, nos mostram as percepções dos professores sobre suas maneiras de ensinar. Professores que fizeram o curso de formação docente, na prática pedagógica quase todos procuram ajudar os seus alunos a alcançarem os seus objetivos do ensino. Para melhorar a motivação dos

alunos a aprender as matérias estabelecidas no plano de ensino quase todos aplicam diversos métodos de ensino. Para os professores que não fizeram o curso de docente, a maioria deles não se preocupam com as dificuldades dos alunos que estão ensinando, mas o importante são as matérias a serem ensinadas. Assim, também, no processo de ensino, quase todos não utilizam diversos métodos de ensino e não promovem e motivam os alunos para aprender as matérias que estão ensinando.

Refletindo as interpretações dos dados das tabelas 7 e 14, podemos revelar que há uma alta diferença entre os professores que fizeram o curso de formação e os que não fizeram. Baseados nas tabelas, podemos destacar que a maioria dos professores que fizeram o curso de formação conhece e aplica melhor a maneira como ensinar na sua prática diária em sala de aula do que os professores que não fizeram o curso de formação. Essas diferenças são lógicas e possíveis, porque, além de não haver curso de formação de professor, os dados destacam também que as experiências de dar aulas são ainda muito pequenas. Os dados coletados mostram que 96,1% dos professores que não fizeram o curso de formação só têm experiência de no máximo 5 anos, e 94,2% dos professores que fizeram o curso de formação têm experiência acima de 5 anos (apêndice 2, tabela 8).

A partir dessas diferenças mencionadas, podemos destacar que os professores que fizeram o curso de formação têm uma melhor (78,9%) concepção a respeito do conhecimento sobre a maneira de ensinar do que os professores que não fizeram o curso de formação (5,3%) (Apêndice 7, Tabela 13).

## CAPITULO V

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“[...] a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão dalgum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes”.*  
(DELORS, 1996, p. 77)

#### 5.1 CONCLUSÕES

A partir dos dados obtidos, e de acordo com as análises e as interpretações colocadas, podemos identificar e concluir alguns aspectos necessários e relevantes sobre as três hipóteses trabalhadas:

A primeira, como foi apresentada na tabela 9 (apêndice 3) e suas interpretações, revela que os professores que fizeram o curso de formação não se sentem muito bem ao ensinar as matérias, mesmo que eles conheçam melhor as matérias e utilizam métodos adequados para ensinar, ao contrário do que os professores que não fizeram o curso. Além do argumento, a tabela 9 nos mostra que dos professores que fizeram o curso de docente, 52,4% tinham alto conhecimento e dos que não fizeram o curso de formação, apenas 34,6% tinham alto conhecimento e a maioria deles (65,4%) só tinham médio conhecimento. De acordo com esses dados apresentados, podemos confirmar a hipótese: os professores que fizeram o curso de docente têm maior conhecimento da matéria a ser ensinada do que os professores que não fizeram o curso de formação.

A segunda conclusão, baseada na tabela 11 (apêndice 5) e suas interpretações, aponta uma alta diferença de conhecimento entre os dois grupos de professores. Os dados mostram que 64,5% dos professores que fizeram o curso de

docente tinham alto conhecimento, e dos professores que não fizeram o curso de docente, apenas 7,7% tinham alto conhecimento. A maioria (92,3%) dos professores que não fizeram o curso só atingiram médio conhecimento. Portanto, dá para concluir, confirmando a hipótese: os professores que fizeram o curso de docente conhecem melhor os programas a serem ensinados do que os professores que não fizeram o curso de formação.

A terceira conclusão, como apresenta a tabela 13 (apêndice 7) e suas interpretações mencionadas no capítulo 4, nos mostra uma distinção com alta diferença entre os dois grupos de professores. Os dados, apresentados na tabela 7, indicam que 78,9% dos professores que fizeram o curso de docente têm alto conhecimento, e dos professores que não fizeram o curso de formação, apenas 5,3%, têm alto conhecimento. A maioria (94,7%) deles conseguiram somente médio conhecimento. Por isso, podemos concluir que a hipótese foi confirmada: os professores que fizeram o curso de docente conhecem uma maior diversidade de métodos de ensino do que os professores que não fizeram o curso de formação.

Baseando-se nas conclusões em relação às três hipóteses trabalhadas, podemos verificar que todas são “confirmadas”: 62,6% (apêndice 9, tabela 15) dos professores que fizeram o curso de formação conhecem melhor os conhecimentos adquiridos que relacionam o saber disciplinar; o saber curricular e o saber da tradição pedagógica, enquanto que apenas 18,2% dos professores que não fizeram o curso de formação obtém este resultado.

## 5.2 SUGESTÕES

Levando-se em consideração a limitação do tempo, de financiamento e outros fatores recentes, não daria conta de pesquisar todas as competências

profissionais apresentadas por Gauthier (1998). Essas competências são necessidades básicas para ser um bom professor na prática de ensino-aprendizagem. Por isso, gostaria de sugerir aos pesquisadores na área de educação para aprofundar as investigações e procurar verificar as outras variáveis que influenciam o desempenho dos professores.

Sugiro, também, ao Ministério da Educação e da Cultura da República Democrática de Timor-Leste e instituições relacionadas a formação dos professores, algumas alternativas que possibilitarão a melhora dos conhecimentos dos professores em relação às competências profissionais exigidas:

1. Promover formação ou curso intensivo sobre a capacitação dos professores leigos (não fizeram o curso de formação docente), além dos que fizeram curso de formação docente;
2. Criar núcleos de pedagogia e formação continuada dos professores, em cada escola ou em sub-distritos para elevar os conhecimentos deles sobre competências profissionais na sua profissão;
3. Produzir livros didáticos em todas as línguas que correspondam ao currículo, para apoiar os professores a enfrentar as dificuldades de ensino, especialmente na língua Tetun e língua Portuguesa;
4. Reorganizar os programas e currículos das instituições superior que trabalham na área de formação dos professores, para melhorar a qualidade da formação dos professores no futuro.

A seguir, para finalizar esta dissertação, apresento as referências, os apêndices e os anexos.

## REFERÊNCIAS

- AMADO, Jorge. *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições ASA, 2001.
- AQUINO, Julio. *Do cotidiano na escola: ensaios sobre a ética e seus avessos*. São Paulo: Summus, 2000.
- BARILLI, Elomar C. V. Castilho. Formação continuada de professores - por quê? como? E pra quê? *Revista de Tecnologia Educacional*. v. 26, n.143, p.43, out.-dez. 1998.
- CAIXA GERAL DE DEPÓSITO (CGD). *Timor Leste no caminho para o desenvolvimento*. Portugal: Mediateca, 2003.
- CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. 9. ed. Campinas: Papyrus, 1999.
- DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Trad.: José Carlos Eufrazio. 2. ed. Porto: Edições ASA, 1996.
- FACCI, Marilda Gonçalves Dias. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- FREITAS, Luis Carlos. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papyrus, 1995.
- GAGNÉ, Robert M. *Como se realiza a aprendizagem*. Trad.: Terezinha Maria Ramos Tovar. (1ª Edição : 1971), Rio de Janeiro: Brasil, 1974.
- \_\_\_\_\_. *Princípios essenciais da aprendizagem para o ensino*. Trad.: Rute Vivian Angelo. Porto Alegre: Globo, 1980.
- GAUTHIER, Clermont. *Por um teoria da pedagogia*. Ijuí: Edunijuí, 1998.
- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GRILLO, Marlene Correro. *Qualidade no ensino superior: estudo do referencial pedagógico de professores*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 16, 1993, Caxambu.
- KEMP, Jerrold E. *Planejamento de ensino: um plano para desenvolvimento de unidades e cursos*. Trad.: Maria João Pereira Cabral. Rio de Janeiro: Brasil, 1977.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

- LOIOLA, Francisco Antonio. *Articulação, pesquisa e ensino em sala de aula*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 16, 1993, Caxambu.
- NÓVOA, Antonio. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.
- \_\_\_\_\_. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani (Ed.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. São Paulo: Papyrus, 1995. p. 29-41.
- OLIVEIRA, M. Helena. *A indisciplina: uma análise a partir da perspectiva do professor*. Instituto de Educação e Psicologia. U. do Minho (Dissertação de Mestrado, não publicada), 1998.
- PEREIRA, Lusía Ribeiro; VIEIRA, Martha Lourenço. *Fazer pesquisa é um problema?* Belo Horizonte: Lápis Lazúli, 1999.
- PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- PIMENTA, Selma Garrido. *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997.
- PNUD. *Relatório do desenvolvimento humano de Timor Leste*. Trad.: Eduardo Ferreira, Alexandre Abreu e Sofia Fernandes, Revisão da trad.: António Almeida Serra (CESA/ISEG/UT Lisboa). Dili: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), 2002.
- PORTO, Yeda da Silva. *Formação continuada: a prática pedagógica recorrente*. In: MARIN, Alda Junqueira (Org.). *Educação continuada: reflexões alternativas*. Campinas: Papyrus, 2000. p. 11-38.
- RDTL. *Constituição da República Democrática de Timor-Leste*. Dili: Parlamento Nacional, mar. 2002.
- \_\_\_\_\_. *Conferência Nacional de Educação do Timor-Leste*. Dili: Ministério da Educação e da Cultura, abr. 2003.
- RIANI, Dirce Camargo. *Formação do professor: a contribuição dos estágios supervisionados*. Trad.: Maria João Pereira Cabral. São Paulo: Lúmem, 1996.
- SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. *Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua*. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papyrus, 1998. p. 123-136.
- SANTOSO, Singgih. *Mengatasi berbagai masalah statistik dengan SPSS versi 11.5*. Jakarta: PT Gramedia, 2004.



SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade*. São Paulo: Edunesp, 1996. p. 145-155.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TELES, Patrícia Galvão. *Autodeterminação em Timor-Leste: Dos acordos de Nova Iorque à consulta popular de 30 de Agosto de 1999*. (Tese de Doutorado). Institut Universitaire de Hautes Etudes Internationales em Genebra. 1999.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. *A formação do professor no ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

## Apêndice: 1

### QUESTIONÁRIO

CF	NCF
----	-----

Prezado(a) professor(a),

O presente questionário faz parte de uma pesquisa realizada no Curso de Mestrado em Educação na Universidade de Brasília – UnB, Brasil. Peço a gentileza de responder todas as questões, assinalando apenas uma alternativa em cada item. Sua identidade será mantida em sigilo, e as informações obtidas serão de uso exclusivo para essa pesquisa, não acarretando conseqüências no plano profissional.

#### A. IDENTIFICAÇÃO

*Gostaríamos de saber um pouco sobre o(a) senhor(a) e sua formação.*

1. Sexo:

- 1 Masculino
- 2 Feminino

2. Idade:     anos

3. Experiência de ensino:     anos

4. Classe de ensino em que leciona:

- 1 1ªClasse
- 2 2ªClasse
- 3 3ªClasse
- 4 4ªClasse
- 5 5ªClasse
- 6 6ªClasse

5. Nível de formação:

- 1 Escola Primária (*passa para a questão 6*)
- 2 Escola Pré – Secundária (*passa para a questão 6*)
- 3 Escola Média/Secundária (*passa para a questão 6*)
- 4 Magistério (*passa para a questão 6*)
- 5 Superior Diploma I
- 6 Superior Diploma II
- 7 Superior Diploma III
- 8 Superior Completo
- 9 Outro curso. Qual? \_\_\_\_\_

5.1 Se tem nível de formação superior, indique a área:

- 1 Área de educação
- 2 Outra área

6. Ano da titulação de formação:

**B. SABER DISCIPLINAR**

*Gostaríamos de saber um pouco do que pensa sobre as matérias que ensina.*

7. No atual trimestre, como o(a) senhor(a) está se sentindo quando ensina a seus alunos as matérias em cada uma das áreas abaixo? *(responda aos itens das matérias que está ensinando agora)*

- |     |                       |       |             |  |
|-----|-----------------------|-------|-------------|--|
| 7.1 | Em Educação Cívica:   |       |             |  |
|     | 1 Nada bem            | 2 Bem | 3 Muito bem |  |
| 7.2 | Em Educação Física:   |       |             |  |
|     | 1 Nada bem            | 2 Bem | 3 Muito bem |  |
| 7.3 | Em História:          |       |             |  |
|     | 1 Nada bem            | 2 Bem | 3 Muito bem |  |
| 7.4 | Em Língua Inglesa:    |       |             |  |
|     | 1 Nada bem            | 2 Bem | 3 Muito bem |  |
| 7.5 | Em Língua Portuguesa: |       |             |  |
|     | 1 Nada bem            | 2 Bem | 3 Muito bem |  |
| 7.6 | Em Língua Tétun:      |       |             |  |
|     | 1 Nada bem            | 2 Bem | 3 Muito bem |  |
| 7.7 | Em Matemática:        |       |             |  |
|     | 1 Nada bem            | 2 Bem | 3 Muito bem |  |
| 7.8 | Em Religião:          |       |             |  |
|     | 1 Nada bem            | 2 Bem | 3 Muito bem |  |
| 7.9 | Em Ciências Naturais: |       |             |  |
|     | 1 Nada bem            | 2 Bem | 3 Muito bem |  |

8. No atual trimestre, em que grau o(a) senhor(a) conhece as matérias que está ensinando para seus alunos, em cada uma das áreas abaixo? *(responda aos itens das matérias que está ensinando agora)*

- |     |                       |         |            |         |        |  |
|-----|-----------------------|---------|------------|---------|--------|--|
| 8.1 | Em Educação Cívica:   |         |            |         |        |  |
|     | 1 Nada                | 2 Pouco | 3 Razoável | 4 Muito | 5 Tudo |  |
| 8.2 | Em Educação Física:   |         |            |         |        |  |
|     | 1 Nada                | 2 Pouco | 3 Razoável | 4 Muito | 5 Tudo |  |
| 8.3 | Em História:          |         |            |         |        |  |
|     | 1 Nada                | 2 Pouco | 3 Razoável | 4 Muito | 5 Tudo |  |
| 8.4 | Em Língua Inglesa:    |         |            |         |        |  |
|     | 1 Nada                | 2 Pouco | 3 Razoável | 4 Muito | 5 Tudo |  |
| 8.5 | Em Língua Portuguesa: |         |            |         |        |  |
|     | 1 Nada                | 2 Pouco | 3 Razoável | 4 Muito | 5 Tudo |  |
| 8.6 | Em Língua Tétun:      |         |            |         |        |  |
|     | 1 Nada                | 2 Pouco | 3 Razoável | 4 Muito | 5 Tudo |  |
| 8.7 | Em Matemática:        |         |            |         |        |  |
|     | 1 Nada                | 2 Pouco | 3 Razoável | 4 Muito | 5 Tudo |  |
| 8.8 | Em Religião:          |         |            |         |        |  |
|     | 1 Nada                | 2 Pouco | 3 Razoável | 4 Muito | 5 Tudo |  |
| 8.9 | Em Ciências Naturais: |         |            |         |        |  |
|     | 1 Nada                | 2 Pouco | 3 Razoável | 4 Muito | 5 Tudo |  |

9. No atual trimestre, com que freqüência o(a) senhor(a) está escolhendo o método adequado à cada matéria que ensina a seus alunos? *(responder aos itens das matérias que está ensinando agora)*
- 9.1 Em Educação Cívica:  
1 Nunca 2 Raramente 3 Freqüentemente 4 Quase sempre 5 Sempre
- 9.2 Em Educação Física:  
1 Nunca 2 Raramente 3 Freqüentemente 4 Quase sempre 5 Sempre
- 9.3 Em História:  
1 Nunca 2 Raramente 3 Freqüentemente 4 Quase sempre 5 Sempre
- 9.4 Em Língua Inglesa:  
1 Nunca 2 Raramente 3 Freqüentemente 4 Quase sempre 5 Sempre
- 9.5 Em Língua Portuguesa:  
1 Nunca 2 Raramente 3 Freqüentemente 4 Quase sempre 5 Sempre
- 9.6 Em Língua Tétun:  
1 Nunca 2 Raramente 3 Freqüentemente 4 Quase sempre 5 Sempre
- 9.7 Em Matemática:  
1 Nunca 2 Raramente 3 Freqüentemente 4 Quase sempre 5 Sempre
- 9.8 Em Religião:  
1 Nunca 2 Raramente 3 Freqüentemente 4 Quase sempre 5 Sempre
- 9.9 Em Ciências Naturais:  
1 Nunca 2 Raramente 3 Freqüentemente 4 Quase sempre 5 Sempre

### C. SABER CURRICULAR

*Gostaríamos de saber um pouco do que pensa sobre o programa a ser ensinado.*

10. O planejamento do ensino que o(a) senhor(a) fez no atual trimestre foi baseado no currículo da Educação Nacional Republica Democrática de Timor Leste (RDTL)?
- 1 Não foi baseado  
2 Foi baseado, para algumas matérias  
3 Foi baseado, para a maioria das matérias  
4 Foi baseado, para todas as matérias
11. Nas matérias ensinadas no último trimestre, o(a) senhor(a) alcançou o planejamento que fez para essas matérias?
- 1 Não alcancei  
2 Alcancei, para algumas matérias  
3 Alcancei, para a maioria das matérias  
4 Alcancei, para todas as matérias
12. O(a) senhor(a) planeja seu trabalho juntamente com outros professores na escola?  
*(responder a cada item)*
- 12.1 Em Educação Cívica:  
1 Nunca 2 Raramente 3 Freqüentemente 4 Quase sempre 5 Sempre
- 12.2 Em Educação Física:  
1 Nunca 2 Raramente 3 Freqüentemente 4 Quase sempre 5 Sempre
- 12.3 Em História:  
1 Nunca 2 Raramente 3 Freqüentemente 4 Quase sempre 5 Sempre
- 12.4 Em Língua Inglesa:  
1 Nunca 2 Raramente 3 Freqüentemente 4 Quase sempre 5 Sempre
- 12.5 Em Língua Portuguesa:  
1 Nunca 2 Raramente 3 Freqüentemente 4 Quase sempre 5 Sempre
- 12.6 Em Língua Tétun:  
1 Nunca 2 Raramente 3 Freqüentemente 4 Quase sempre 5 Sempre

- 12.7 Em Matemática:  
1 Nunca 2 Raramente 3 Frequentemente 4 Quase sempre 5 Sempre
- 12.8 Em Religião:  
1 Nunca 2 Raramente 3 Frequentemente 4 Quase sempre 5 Sempre
- 12.9 Em Ciências Naturais:  
1 Nunca 2 Raramente 3 Frequentemente 4 Quase sempre 5 Sempre
13. Como o(a) senhor(a) avalia o currículo da(s) disciplina(s) que lecionou no último trimestre?  
1 Péssimo 2 Ruim 3 Razoável 4 Bom 5 Ótimo
14. Durante o processo de ensino das matérias estabelecidas no planeamento, o(a) senhor(a) encontra dificuldades? *(responder a cada item)*
- 14.1 Educação Cívica:  
1 Sempre 2 Várias vezes 3 Algumas vezes 4 Raramente 5 Nunca
- 14.2 Educação Física:  
1 Sempre 2 Várias vezes 3 Algumas vezes 4 Raramente 5 Nunca
- 14.3 História:  
1 Sempre 2 Várias vezes 3 Algumas vezes 4 Raramente 5 Nunca
- 14.4 Língua Inglesa:  
1 Sempre 2 Várias vezes 3 Algumas vezes 4 Raramente 5 Nunca
- 14.5 Língua Portuguesa:  
1 Sempre 2 Várias vezes 3 Algumas vezes 4 Raramente 5 Nunca
- 14.6 Língua Tétun:  
1 Sempre 2 Várias vezes 3 Algumas vezes 4 Raramente 5 Nunca
- 14.7 Matemática:  
1 Sempre 2 Várias vezes 3 Algumas vezes 4 Raramente 5 Nunca
- 14.8 Religião:  
1 Sempre 2 Várias vezes 3 Algumas vezes 4 Raramente 5 Nunca
- 14.9 Ciências Naturais:  
1 Sempre 2 Várias vezes 3 Algumas vezes 4 Raramente 5 Nunca
15. Em relação aos conteúdos, o(a) senhor(a) segue toda a lista de matérias colocadas pelo documento da Educação Nacional Republica Democrática de Timor Leste (RDTL)?  
1 Nunca 2 Raramente 3 Algumas vezes 4 Várias vezes 5 Sempre
16. Como o(a) senhor(a) faz para fazer o planeamento das matérias? *(marque as alternativas que se aplicarem)*
- 1 Não faço  
2 Faço sozinho  
3 Faço com colegas da série  
4 Faço com todos os colegas  
5 Faço com a Direção  
6 Faço de outro modo. Qual? \_\_\_\_\_
17. Na sua escola há um projeto pedagógico para orientar as ações escolares?  
1 Não *(passe para a questão 18)*  
2 Sim
- 17.1 Em caso positivo, o projeto pedagógico foi definido: *(marque as alternativas que se aplicarem)*  
1 Pelo governo 2 Pela Direção 3 Pela coordenação 4 Pelos professores
- 17.2 Em seu trabalho como professor, o(a) senhor(a) costuma seguir o projeto pedagógico da escola?  
1 Nunca 2 Raramente 3 Algumas vezes 4 Várias vezes 5 Sempre

#### D. SABER DA TRADIÇÃO PEDAGÓGICA

*Gostaríamos de saber um pouco do que pensa sobre a maneira como ensina.*

18. A maneira como o(a) senhor(a) dá aula foi ou é influenciada: *(marque as alternativas que se aplicarem)*
- 1 Por um modelo de aula de um ex-professor seu
  - 2 Por colegas de profissão
  - 3 Por um curso que participou
  - 4 Pela formação na Faculdade
  - 5 Desenvolvi meu próprio programa
  - 6 Outra(s) influência(s). Qual(is)? \_\_\_\_\_
19. Como o(a) senhor(a) age se a maioria dos alunos têm dificuldade de aprender na(s) matéria(s) que está ensinando? *(marque as alternativas que se aplicarem)*
- 1 Reprova
  - 2 Deixa de recuperação
  - 3 Pede para os pais ajudarem
  - 4 Coloca para trabalhar com os melhores alunos
  - 5 Dá aulas de reforço em outras horários
  - 6 Faça outra(s) coisa(s). Qual(is)? \_\_\_\_\_
20. Quando a maioria dos alunos não consegue fazer as atividades, como o(a) senhor(a) procede? *(marque as alternativas que se aplicarem)*
- 1 Passo para novos conteúdos
  - 2 Peço para os pais ajudarem
  - 3 Peço para os colegas ajudarem
  - 4 Passo mais exercícios sobre a dificuldade
  - 5 Explico novamente em outras horários
  - 6 Faço outra(s) coisa(s). Qual(is)? \_\_\_\_\_
21. Durante a aula o(a) senhor(a) cria espaço para os alunos apresentarem seus problemas/inquietações?
- 1 Nunca    2 Raramente    3 Frequentemente    4 Quase sempre    5 Sempre
22. Ao fim de uma explicação de matéria, o(a) senhor(a) deixa espaços para os alunos fazerem perguntas?
- 1 Nunca    2 Raramente    3 Frequentemente    4 Quase sempre    5 Sempre
23. Ao ensinar o conteúdo, o(a) senhor(a) oferece atividades recreativas para os alunos durante a aula?
- 1 Nunca    2 Raramente    3 Frequentemente    4 Quase sempre    5 Sempre
24. O(a) senhor(a) trabalha em grupos com seus alunos?
- 1 Nunca    2 Raramente    3 Frequentemente    4 Quase sempre    5 Sempre
25. O(a) senhor(a) desenvolve atividades em que o aluno pode escolher com o que quer trabalhar?
- 1 Nunca    2 Raramente    3 Frequentemente    4 Quase sempre    5 Sempre
26. Para avaliar o conhecimento dos alunos sobre as matérias do ensino durante um período trimestral, o(a) senhor(a) faz exames escritos mais de uma vez?
- 1 Nunca    2 Raramente    3 Frequentemente    4 Quase sempre    5 Sempre
27. O(a) senhor(a) ajuda os alunos a resolverem os trabalhos ou problemas fora na sala de aula?
- 1 Nunca    2 Às vezes    3 Com média frequência    4 Com muita frequência    5 Sempre

28. O(a) senhor(a) durante este ano utilizou outro tipo de aula que não seja a expositiva?  
1 Nunca 2 Às vezes 3 Com média freqüência 4 Com muito freqüência 5 Sempre
29. O(a) senhor(a) realizou atividades práticas com os alunos no último trimestre?  
1 Nunca 2 Às vezes 3 Com média freqüência 4 Com muito freqüência 5 Sempre
30. O(a) senhor(a) relaciona as atividades desenvolvidas em sala de aula às ações que façam sentido prático para os alunos?  
1 Nunca 2 Às vezes 3 Com média freqüência 4 Com muito freqüência 5 Sempre
31. Considere o enunciado abaixo e diga o que pensa a respeito:  
Quando a avaliação da aprendizagem mostra que a maioria dos alunos não aprendeu a matéria, e o tempo está limitado, a melhor solução é deixar essa matéria para não atrasar outras
- 1 Discordo plenamente
  - 2 Discordo
  - 3 Não pensei a respeito
  - 4 Concordo
  - 5 Concordo plenamente

## Apêndice: 2

Tabela 8: Dados da identidade dos sujeitos (%).

1. Sexo		Sexo		Total
		Masculino	feminino	
Formação professor	Fizeram curso	52,9	47,1	100,0
	Não fizeram curso	59,7	40,3	100,0
Total		55,3	44,7	100,0

2. Idade		Idade							Total	
		24-28	29-33	34-38	39-43	44-48	49-53	54-58		59-63
Formação professor	Fizeram curso		,7	34,8	37,7	15,2	8,7	2,2	,7	100,0
	Não fizeram curso	19,5	39,0	20,8	9,1	6,5	5,2			100,0
Total		7,0	14,4	29,8	27,4	12,1	7,4	1,4	,5	100,0

3. Experiência de ensino		Experiência de ensino						Total	
		1-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30		31-35
Formação professor	Fizeram curso	5,8	15,9	45,7	20,3	8,7	2,9	,7	100,0
	Não fizeram curso	96,1	3,9						100,0
Total		38,1	11,6	29,3	13,0	5,6	1,9	,5	100,0

4. Classe em que leciona		Classe em que leciona						Total
		1a cls	2a cls	3a cls	4a cls	5a cls	6a cls	
Formação professor	Fizeram curso	6,5	14,5	10,1	18,8	27,5	22,5	100,0
	Não fizeram curso	11,7	11,7	13,0	19,5	24,7	19,5	100,0
Total		8,4	13,5	11,2	19,1	26,5	21,4	100,0

5. Nível de formação		Nível de formação						Total	
		Escola Primária	Escola Pre-Secundária	Escola Secundária	Magistério	Diploma I	Diploma II		Diploma III
Formação professor	Fizeram curso				93,5	1,4	4,3	,7	100,0
	Não fizeram curso	5,2	2,6	90,9				1,3	100,0
Total		1,9	,9	32,6	60,0	,9	2,8	,9	100,0

5.1 Nível superior na área		Nível superior na área		Total
		Área de educação	Outra área	
Formação professor	Fizeram curso	100,0		100,0
	Não fizeram curso		100,0	100,0
Total		64,2	35,8	100,0



**Tabela 8:** Continuação

6. Ano de titulação		Ano de titulação						Total
		1969 - 1973	1979 - 1983	1984 - 1988	1989 - 1993	1994 - 1998	1999 - 2003	
Formação professor	Fizeram curso	4,3	15,2	59,4	18,8	2,2		100,0
	Não fizeram curso	7,8	3,9	16,9	24,7	26,0	20,8	100,0
Total		5,6	11,2	44,2	20,9	10,7	7,4	100,0

## Apêndice: 3

Tabela 9: Dados brutos do conhecimento sobre o saber disciplinar (Matérias a serem ensinadas) (%).

N	NP	Nível de Formação/Categorias								
		Fizeram curso (A)			Não fizeram curso (B)			Média (A e B)		
		I	II	III	I	II	III	I	II	III
1	7.1	2,2	53,6	44,2		22,1	77,9	1,4	42,3	56,3
2	7.2	0,7	49,3	50,0		18,2	81,8	0,5	38,1	61,4
3	7.3		55,1	44,9	3,9	27,3	68,8	1,4	45,1	53,5
4	7.4	18,9	33,7	47,4		16,3	83,7	12,5	27,8	59,7
5	7.5	7,2	87,7	5,1		63,6	36,4	4,7	79,1	16,3
6	7.6	0,7	34,8	64,5		19,5	80,5	0,5	29,3	70,2
7	7.7	2,9	60,1	37,0	1,3	33,8	64,9	2,3	50,7	47,0
8	7.8		40,6	59,4		20,8	79,2		33,5	66,5
9	7.9		68,1	31,9	1,3	32,5	66,2	0,5	55,3	44,2
<b>Média</b>		3,6	53,7	42,7	0,7	28,2	71,1	2,6	44,6	52,8
10	8.1	5,1	42,8	52,2	5,2	68,8	26,0	5,1	52,1	42,8
11	8.2	4,3	18,1	77,5		48,1	51,9	2,8	28,8	68,4
12	8.3	4,3	26,8	68,8	1,3	68,8	29,9	3,3	41,9	54,9
13	8.4	66,3	26,3	7,4	4,1	69,4	26,5	45,1	41,0	13,9
14	8.5	2,2	42,8	55,1	24,7	74,0	1,3	10,2	54,0	35,8
15	8.6	63,0	16,7	20,3		70,1	29,9	40,5	35,8	23,7
16	8.7	2,9	26,8	70,3	5,2	81,8	13,0	3,7	46,5	49,8
17	8.8	1,4	18,1	80,4		79,2	20,8	0,9	40,0	59,1
18	8.9	3,6	20,3	76,1	9,1	76,6	14,3	5,6	40,5	54,0
<b>Média</b>		17,0	26,5	56,5	5,5	70,8	23,7	13,0	42,3	44,7
19	9.1	6,5	18,1	75,4	11,7	75,3	13,0	8,4	38,6	53,0
20	9.2	2,9	15,9	81,2	9,1	74,0	16,9	5,1	36,7	58,1
21	9.3	5,8	8,0	86,2	6,5	75,3	18,2	6,0	32,1	61,9
22	9.4	54,7	45,3		22,4	77,6		43,8	56,3	
23	9.5	26,8	58,0	15,2	41,6	58,4		32,1	58,1	9,8
24	9.6	2,2	33,3	64,5	13,0	75,3	11,7	6,0	48,4	45,6
25	9.7	7,2	28,3	64,5	18,2	81,8		11,2	47,4	41,4
26	9.8	2,9	26,8	70,3	7,8	81,8	10,4	4,7	46,5	48,8
27	9.9	4,3	29,7	65,9	6,5	83,1	10,4	5,1	48,8	46,0
<b>Média</b>		12,6	29,3	58,1	15,2	75,9	8,9	13,6	45,9	40,5
<b>Média(7,8,9)</b>		11,1	36,5	52,4	7,1	58,3	34,6	9,7	44,3	46,0

Fonte: Organizada pelo autor, a partir dos dados do SPSS.

### Apêndice: 4

**Tabela 10: Resultados do conhecimento sobre o saber disciplinar (Matérias a serem ensinadas) (%).**

7.1 Sente-se bem no ensino: Educação Cívica		Sente-se bem no ensino: Educação Cívica			Total
		Nada bem	Bem	Muito bem	
Formação professor	Fizeram curso	2,2	53,6	44,2	100,0
	Não fizeram curso		22,1	77,9	100,0
Total		1,4	42,3	56,3	100,0

  

7.2 Sente-se bem no ensino: Educação Física		Sente-se bem no ensino: Educação Física			Total
		Nada bem	Bem	Muito bem	
Formação professor	Fizeram curso	,7	49,3	50,0	100,0
	Não fizeram curso		18,2	81,8	100,0
Total		,5	38,1	61,4	100,0

  

7.3 Sente-se bem no ensino: História		Sente-se bem no ensino: História			Total
		Nada bem	Bem	Muito bem	
Formação professor	Fizeram curso		55,1	44,9	100,0
	Não fizeram curso	3,9	27,3	68,8	100,0
Total		1,4	45,1	53,5	100,0

  

7.4 Sente-se bem no ensino: Língua Inglesa		Sente-se bem no ensino: Língua Inglesa			Total
		Nada bem	Bem	Muito bem	
Formação professor	Fizeram curso	18,9	33,7	47,4	100,0
	Não fizeram curso		16,3	83,7	100,0
Total		12,5	27,8	59,7	100,0

  

7.5 Sente-se bem no ensino: L. Portuguesa		Sente-se bem no ensino: Língua Portuguesa			Total
		Nada bem	Bem	Muito bem	
Formação professor	Fizeram curso	7,2	87,7	5,1	100,0
	Não fizeram curso		63,6	36,4	100,0
Total		4,7	79,1	16,3	100,0

  

7.6 Sente-se bem no ensino: Língua Tétun		Sente-se bem no ensino: Língua Tetun			Total
		Nada bem	Bem	Muito bem	
Formação professor	Fizeram curso	,7	34,8	64,5	100,0
	Não fizeram curso		19,5	80,5	100,0
Total		,5	29,3	70,2	100,0

  

7.7 Sente-se bem no ensino: Matemática		Sente-se bem no ensino: Matemática			Total
		Nada bem	Bem	Muito bem	
Formação professor	Fizeram curso	2,9	60,1	37,0	100,0
	Não fizeram curso	1,3	33,8	64,9	100,0
Total		2,3	50,7	47,0	100,0

**Tabela 10:** Continuação

7.8 Sente-se bem no ensino: Religião		Sente-se bem no ensino: Religião			Total
		Nada bem	Bem	Muito bem	
Formação professor	Fizeram curso		40,6	59,4	100,0
	Não fizeram curso		20,8	79,2	100,0
Total			33,5	66,5	100,0

  

7.9 Sente-se bem no ensino: Ciências Naturais		Sente-se bem no ensino: Ciências Naturais			Total
		Nada bem	Bem	Muito bem	
Formação professor	Fizeram curso		68,1	31,9	100,0
	Não fizeram curso	1,3	32,5	66,2	100,0
Total		,5	55,3	44,2	100,0

  

8.1 Conhece a matéria que ensina: Educação Cívica		Conhece a matéria que ensina: Educação Cívica			Total
		Nada/Pouco	Razoável	Muito/Tudo	
Formação professor	Fizeram curso	5,1	42,8	52,2	100,0
	Não fizeram curso	5,2	68,8	26,0	100,0
Total		5,1	52,1	42,8	100,0

  

8.2 Conhece a matéria que ensina: Educação Física		Conhece a matéria que ensina: Educação Física			Total
		Nada/Pouco	Razoável	Muito/Tudo	
Formação professor	Fizeram curso	4,3	18,1	77,5	100,0
	Não fizeram curso		48,1	51,9	100,0
Total		2,8	28,8	68,4	100,0

  

8.3 Conhece a matéria que ensina: História		Conhece a matéria que ensina: História			Total
		Nada/Pouco	Razoável	Muito/Tudo	
Formação professor	Fizeram curso	4,3	26,8	68,8	100,0
	Não fizeram curso	1,3	68,8	29,9	100,0
Total		3,3	41,9	54,9	100,0

  

8.4 Conhece a matéria que ensina: Língua Inglesa		Conhece a matéria que ensina: Língua Inglesa			Total
		Nada/Pouco	Razoável	Muito/Tudo	
Formação professor	Fizeram curso	66,3	26,3	7,4	100,0
	Não fizeram curso	4,1	69,4	26,5	100,0
Total		45,1	41,0	13,9	100,0

  

8.5 Conhece a matéria que ensina: Língua Portuguesa		Conhece a matéria que ensina: Língua Portuguesa			Total
		Nada/Pouco	Razoável	Muito/Tudo	
Formação professor	Fizeram curso	2,2	42,8	55,1	100,0
	Não fizeram curso	24,7	74,0	1,3	100,0
Total		10,2	54,0	35,8	100,0

**Tabela 10: Continuação**

8.6 Conhece a matéria que ensino: Língua Tétun		Conhece a matéria que ensino: Língua Tétun			Total
		Nada/Pouco	Razoável	Muito/Tudo	
Formação professor	Fizeram curso	63,0	16,7	20,3	100,0
	Não fizeram curso		70,1	29,9	100,0
Total		40,5	35,8	23,7	100,0

  

8.7 Conhece a matéria que ensina: Matemática		Conhece a matéria que ensina: Matemática			Total
		Nada/Pouco	Razoável	Muito/Tudo	
Formação professor	Fizeram curso	2,9	26,8	70,3	100,0
	Não fizeram curso	5,2	81,8	13,0	100,0
Total		3,7	46,5	49,8	100,0

  

8.8 Conhece a matéria que ensino: Religião		Conhece a matéria que ensino: Religião			Total
		Nada/Pouco	Razoável	Muito/Tudo	
Formação professor	Fizeram curso	1,4	18,1	80,4	100,0
	Não fizeram curso		79,2	20,8	100,0
Total		,9	40,0	59,1	100,0

  

8.9 Conhece a matéria que ensino: Ciências Naturais		Conhece a matéria que ensino: Ciências Naturais			Total
		Nada/Pouco	Razoável	Muito/Tudo	
Formação professor	Fizeram curso	3,6	20,3	76,1	100,0
	Não fizeram curso	9,1	76,6	14,3	100,0
Total		5,6	40,5	54,0	100,0

  

9.1 Escolha o método adequado: Educação Cívica		Escolha o método adequado: Educação Cívica			Total
		Nunca/Raramente	Freqüentem ente	Quase sempre/Sempre	
Formação professor	Fizeram curso	6,5	18,1	75,4	100,0
	Não fizeram curso	11,7	75,3	13,0	100,0
Total		8,4	38,6	53,0	100,0

  

9.2 Escolha o método adequado: Educação Física		Escolha o método adequado: Educação Física			Total
		Nunca/Raramente	Freqüentem ente	Quase sempre/Sempre	
Formação professor	Fizeram curso	2,9	15,9	81,2	100,0
	Não fizeram curso	9,1	74,0	16,9	100,0
Total		5,1	36,7	58,1	100,0

  

9.3 Escolha o método adequado: História		Escolha o método adequado: História			Total
		Nunca/Raramente	Freqüentem ente	Quase sempre/Sempre	
Formação professor	Fizeram curso	5,8	8,0	86,2	100,0
	Não fizeram curso	6,5	75,3	18,2	100,0
Total		6,0	32,1	61,9	100,0

**Tabela 10: Continuação**

9.4 Escolha o método adequado: Língua Inglesa		Escolha o método adequado: Língua Inglesa			Total
		Nunca/Raramente	Freqüentemente	Quase sempre/Sempre	
Formação professor	Fizeram curso	54,7	45,3		100,0
	Não fizeram curso	22,4	77,6		100,0
Total		43,8	56,3		100,0

  

9.5 Escolha o método adequado: Língua Portuguesa		Escolha o método adequado: Língua Portuguesa			Total
		Nunca/Raramente	Freqüentemente	Quase sempre/Sempre	
Formação professor	Fizeram curso	26,8	58,0	15,2	100,0
	Não fizeram curso	41,6	58,4		100,0
Total		32,1	58,1	9,8	100,0

  

9.6 Escolha o método adequado: Língua Tétun		Escolha o método adequado: Língua Tétun			Total
		Nunca/Raramente	Freqüentemente	Quase sempre/Sempre	
Formação professor	Fizeram curso	2,2	33,3	64,5	100,0
	Não fizeram curso	13,0	75,3	11,7	100,0
Total		6,0	48,4	45,6	100,0

  

9.7 Escolha o método adequado: Matemática		Escolha o método adequado: Matemática			Total
		Nunca/Raramente	Freqüentemente	Quase sempre/Sempre	
Formação professor	Fizeram curso	7,2	28,3	64,5	100,0
	Não fizeram curso	18,2	81,8		100,0
Total		11,2	47,4	41,4	100,0

  

9.8 Escolha o método adequado: Religião		Escolha o método adequado: Religião			Total
		Nunca/Raramente	Freqüentemente	Quase sempre/Sempre	
Formação professor	Fizeram curso	2,9	26,8	70,3	100,0
	Não fizeram curso	7,8	81,8	10,4	100,0
Total		4,7	46,5	48,8	100,0

  

9.9 Escolha o método adequado: Ciências Naturais		Escolha o método adequado: Ciências Naturais			Total
		Nunca/Raramente	Freqüentemente	Quase sempre/Sempre	
Formação professor	Fizeram curso	4,3	29,7	65,9	100,0
	Não fizeram curso	6,5	83,1	10,4	100,0
Total		5,1	48,8	46,0	100,0

## Apêndice: 5

**Tabela 11: Dados brutos do conhecimento sobre o saber curricular (Programas a serem ensinados) (%).**

N	NP	Nível de Formação/Categorias								
		Fizeram curso (A)			Não fizeram curso (B)			Média (A e B)		
		I	II	III	I	II	III	I	II	III
1	10		39,9	60,1		87,0	13,0		56,7	43,3
2	11	2,2	26,8	71,0		92,2	7,8	1,4	50,2	48,4
3	12.1	0,7	26,8	72,5	2,6	97,4		1,4	52,1	46,5
4	12.2	0,7	30,4	68,8		85,7	14,3	0,5	50,2	49,3
5	12.3		41,3	58,7		92,2	7,8		59,5	40,5
6	12.4	22,1	73,7	4,2		71,4	28,6	14,6	72,9	12,5
7	12.5		80,4	19,6		94,8	5,2		85,6	14,4
8	12.6	0,7	24,6	74,6		94,8	5,2	0,5	49,8	49,8
9	12.7	0,7	47,8	51,4		92,2	7,8	0,5	63,7	35,8
10	12.8	0,7	27,5	71,7		93,5	6,5	0,5	51,2	48,4
11	12.9	0,7	25,4	73,9		98,7	1,3	0,5	51,6	47,9
12	13		5,8	94,2		81,8	18,2		33,0	67,0
13	14.1	0,7	12,3	87,0	2,6	97,4		1,4	42,8	55,8
14	14.2	2,9	10,1	87,0		87,0	13,0	1,9	37,7	60,5
15	14.3	1,4	32,6	65,9		94,8	5,2	0,9	54,9	44,2
16	14.4	13,7	78,9	7,4		75,5	24,5	9,0	77,8	13,2
17	14.5	2,2	84,8	13,0		94,8	5,2	1,4	88,4	10,2
18	14.6	2,2	14,5	83,3		94,8	5,2	1,4	43,3	55,3
19	14.7	1,4	41,3	57,2		92,2	7,8	0,9	59,5	39,5
20	14.8	2,2	5,8	92,0		92,2	7,8	1,4	36,7	61,9
21	14.9	1,4	18,8	79,7		98,7	1,3	0,9	47,4	51,6
22	15		15,2	84,8		97,4	2,6		44,7	55,3
23	16	13,0	10,1	76,8	42,9	57,1		23,7	27,0	49,3
24	17.1	8,7	23,9	67,4	46,8	53,2		22,3	34,4	43,3
25	17.2	1,4	8,7	89,9	37,7	57,1	5,2	14,4	26,0	59,5
	<b>Média</b>	3,2	32,3	64,5	5,3	87,0	7,7	4,0	51,9	44,1

Fonte: Organizada pelo autor, a partir dos dados do SPSS.

### Apêndice: 6

**Tabela 12: Resultados do conhecimento sobre o saber curricular (Programas a serem ensinados) (%).**

10. Planejamento do ensino baseado currículo		Planejamento do ensino baseado currículo			Total
		Não foi baseado	Foi baseado, algumas/maioria matérias	Foi baseado, para todas as matérias	
Formação professor	Fizeram curso		39,9	60,1	100,0
	Não fizeram curso		87,0	13,0	100,0
Total			56,7	43,3	100,0

  

11. Alcançou planejamento que faz		Alcançou planejamento que faz			Total
		Não alcancei	Alcancei algumas/maioria das matérias	Alcancei, para todas as matérias	
Formação professor	Fizeram curso	2,2	26,8	71,0	100,0
	Não fizeram curso		92,2	7,8	100,0
Total		1,4	50,2	48,4	100,0

  

12.1 Planeja o trabalho junto com outro professor: Educação Cívica		Planeja o trabalho junto com outro professor: Educação Cívica			Total
		Nunca/Raramente	Freqüentem ente	Quase sempre/Sempre	
Formação professor	Fizeram curso	,7	26,8	72,5	100,0
	Não fizeram curso	2,6	97,4		100,0
Total		1,4	52,1	46,5	100,0

  

12.2 Planeja o trabalho junto com outro professor: Educação Física		Planeja o trabalho junto com outro professor: Educação Física			Total
		Nunca/Raramente	Freqüentem ente	Quase sempre/Sempre	
Formação professor	Fizeram curso	,7	30,4	68,8	100,0
	Não fizeram curso		85,7	14,3	100,0
Total		,5	50,2	49,3	100,0

  

12.3 Planeja o trabalho junto com outro professor: História		Planeja o trabalho junto com outro professor: História			Total
		Nunca/Raramente	Freqüentem ente	Quase sempre/Sempre	
Formação professor	Fizeram curso		41,3	58,7	100,0
	Não fizeram curso		92,2	7,8	100,0
Total			59,5	40,5	100,0

  

12.4 Planeja o trabalho junto com outro professor: Língua Inglesa		Planeja o trabalho junto com outro professor: Língua Inglesa			Total
		Nunca/Raramente	Freqüentem ente	Quase sempre/Sempre	
Formação professor	Fizeram curso	22,1	73,7	4,2	100,0
	Não fizeram curso		71,4	28,6	100,0
Total		14,6	72,9	12,5	100,0



**Tabela 12:** Continuação

12.5 Planeja o trabalho junto com outro professor: Língua Portuguesa		Planeja o trabalho junto com outro professor: Língua Portuguesa			Total
		Nunca/Raramente	Freqüentemente	Quase sempre/Sempre	
Formação professor	Fizeram curso		80,4	19,6	100,0
	Não fizeram curso		94,8	5,2	100,0
Total			85,6	14,4	100,0

  

12.6 Planeja o trabalho junto com outro professor: Língua Tétun		Planeja o trabalho junto com outro professor: Língua Tetun			Total
		Nunca/Raramente	Freqüentemente	Quase sempre/Sempre	
Formação professor	Fizeram curso	,7	24,6	74,6	100,0
	Não fizeram curso		94,8	5,2	100,0
Total		,5	49,8	49,8	100,0

  

12.7 Planeja o trabalho junto com outro professor: Matemática		Planeja o trabalho junto com outro professor: Matemática			Total
		Nunca/Raramente	Freqüentemente	Quase sempre/Sempre	
Formação professor	Fizeram curso	,7	47,8	51,4	100,0
	Não fizeram curso		92,2	7,8	100,0
Total		,5	63,7	35,8	100,0

  

12.8 Planeja o trabalho junto com outro professor: Religião		Planeja o trabalho junto com outro professor: Religião			Total
		Nunca/Raramente	Freqüentemente	Quase sempre/Sempre	
Formação professor	Fizeram curso	,7	27,5	71,7	100,0
	Não fizeram curso		93,5	6,5	100,0
Total		,5	51,2	48,4	100,0

  

12.9 Planeja o trabalho junto com outro professor: Ciências Naturais		Planeja o trabalho junto com outro professor: Ciências Naturais			Total
		Nunca/Raramente	Freqüentemente	Quase sempre/Sempre	
Formação professor	Fizeram curso	,7	25,4	73,9	100,0
	Não fizeram curso		98,7	1,3	100,0
Total		,5	51,6	47,9	100,0

  

13. Avalia o currículo da disciplina que leciona		Avalia o currículo da disciplina que leciona			Total
		Péssimo/Ruim	Razoável	Bom/Ótimo	
Formação professor	Fizeram curso		5,8	94,2	100,0
	Não fizeram curso		81,8	18,2	100,0
Total			33,0	67,0	100,0

**Tabela 12: Continuação**

14.1 Encontra dificuldade no ensino: Educação Cívica		Encontra dificuldade no ensino: Educação Cívica			Total
		Sempre/ Várias vezes	Algumas vezes	Raramente/ Nunca	
Formação professor	Fizeram curso	,7	12,3	87,0	100,0
	Não fizeram curso	2,6	97,4		100,0
Total		1,4	42,8	55,8	100,0

  

14.2 Encontra dificuldade no ensino: Ed. Física		Encontra dificuldade no ensino: Ed. Física			Total
		Sempre/Várias vezes	Algumas vezes	Raramente/ Nunca	
Formação professor	Fizeram curso	2,9	10,1	87,0	100,0
	Não fizeram curso		87,0	13,0	100,0
Total		1,9	37,7	60,5	100,0

  

14.3 Encontra dificuldade no ensino: História		Encontra dificuldade no ensino: História			Total
		Sempre/Várias vezes	Algumas vezes	Raramente/ Nunca	
Formação professor	Fizeram curso	1,4	32,6	65,9	100,0
	Não fizeram curso		94,8	5,2	100,0
Total		,9	54,9	44,2	100,0

  

14.4 Encontra dificuldade no ensino: Língua Inglesa		Encontra dificuldade no ensino: Língua Inglesa			Total
		Sempre/Várias vezes	Algumas vezes	Raramente/ Nunca	
Formação professor	Fizeram curso	13,7	78,9	7,4	100,0
	Não fizeram curso		75,5	24,5	100,0
Total		9,0	77,8	13,2	100,0

  

14.5 Encontra dificuldade no ensino: Língua Portuguesa		Encontra dificuldade no ensino: Língua Portuguesa			Total
		Sempre/Várias vezes	Algumas vezes	Raramente/ Nunca	
Formação professor	Fizeram curso	2,2	84,8	13,0	100,0
	Não fizeram curso		94,8	5,2	100,0
Total		1,4	88,4	10,2	100,0

  

14.6 Encontra dificuldade no ensino: Língua Tétun		Encontra dificuldade no ensino: Língua Tétun			Total
		Sempre/Várias vezes	Algumas vezes	Raramente/ Nunca	
Formação professor	Fizeram curso	2,2	14,5	83,3	100,0
	Não fizeram curso		94,8	5,2	100,0
Total		1,4	43,3	55,3	100,0

  

14.7 Encontra dificuldade no ensino: Matemática		Encontra dificuldade no ensino: Matemática			Total
		Sempre/Várias vezes	Algumas vezes	Raramente/ Nunca	
Formação professor	Fizeram curso	1,4	41,3	57,2	100,0
	Não fizeram curso		92,2	7,8	100,0
Total		,9	59,5	39,5	100,0

**Tabela 12: Continuação**

14.8 Encontra dificuldade no ensino: Religião		Encontra dificuldade no ensino: Religião			Total
		Sempre/Várias vezes	Algumas vezes	Raramente/Nunca	
Formação professor	Fizeram curso	2,2	5,8	92,0	100,0
	Não fizeram curso		92,2	7,8	100,0
Total		1,4	36,7	61,9	100,0

  

14.9 Encontra dificuldade no ensino: Ciências Naturais		Encontra dificuldade no ensino: Ciências Naturais			Total
		Sempre/Várias vezes	Algumas vezes	Raramente/Nunca	
Formação professor	Fizeram curso	1,4	18,8	79,7	100,0
	Não fizeram curso		98,7	1,3	100,0
Total		,9	47,4	51,6	100,0

  

15. Os conteúdos segue a lista de matérias do documento MEC		Os conteúdos seguem a lista de matérias do documento MEC			Total
		Nunca/Raramente	Algumas vezes	Várias vezes/Sempre	
Formação professor	Fizeram curso		15,2	84,8	100,0
	Não fizeram curso		97,4	2,6	100,0
Total			44,7	55,3	100,0

  

16. Como faz o planejamento das matérias		Como faz o planejamento das matérias			Total
		Não faço/faço sozinho	Faço com colegas da série	Faço co todos colegas/Direção	
Formação professor	Fizeram curso	13,0	10,1	76,8	100,0
	Não fizeram curso	42,9	57,1		100,0
Total		23,7	27,0	49,3	100,0

  

17. Há projeto pedagógico que orienta as ações escolares		Há projeto pedagógico que orienta as ações escolares		Total
		Sim		
Formação professor	Fizeram curso	100,0		100,0
	Não fizeram curso	100,0		100,0
Total		100,0		100,0

  

17.1 O projeto foi definido		O projeto foi definido			Total
		Pelo governo	Pela direção/Coordenação	Pelos professores	
Formação professor	Fizeram curso	8,7	23,9	67,4	100,0
	Não fizeram curso	46,8	53,2		100,0
Total		22,3	34,4	43,3	100,0

  

17.2 Costume seguir o projeto pedagógico da escola		Costume seguir o projeto pedagógico da escola			Total
		Nunca/Raramente	Algumas vezes	Várias vezes/Sempre	
Formação professor	Fizeram curso	1,4	8,7	89,9	100,0
	Não fizeram curso	37,7	57,1	5,2	100,0
Total		14,4	26,0	59,5	100,0

## Apêndice: 7

**Tabela 13: Dados brutos do conhecimento sobre o saber da tradição pedagógica (Maneira como ensinar) (%).**

N	NP	Nível de Formação/Categorias								
		Fizeram curso (A)			Não fizeram curso (B)			Média (A e B)		
		I	II	III	I	II	III	I	II	III
1	18	4,3	19,6	76,1	92,2	3,9	3,9	35,8	14,0	50,2
2	19	1,4		98,6	37,7	53,2	9,1	14,4	19,1	66,5
3	20	1,4	1,4	97,1	51,9	48,1		19,5	18,1	62,3
4	21	8,0	2,9	89,1	19,5	72,7	7,8	12,1	27,9	60,0
5	22	0,7	13,8	85,5	36,4	63,6		13,5	31,6	54,9
6	23	5,1	9,4	85,5	29,9	70,1		14,0	31,2	54,9
7	24	5,1	9,4	85,5	22,1	77,9		11,2	34,0	54,9
8	25	6,5	35,5	58,0	24,7	75,3		13,0	49,8	37,2
9	26	4,3	6,5	89,1	3,9	68,8	27,3	4,2	28,8	67,0
10	27	7,2	16,7	76,1	15,6	67,5	16,9	10,2	34,9	54,9
11	28	14,5	29,0	56,5	24,7	75,3		18,1	45,6	36,3
12	29	5,8	52,2	42,0	28,6	71,4		14,0	59,1	27,0
13	30	5,8	20,3	73,9	27,3	72,7		13,5	39,1	47,4
14	31	3,6	4,3	92,0	23,4	67,5	9,1	10,7	27,0	62,3
<b>Média</b>		5,3	15,8	78,9	31,3	63,5	5,3	14,6	32,9	52,6

Fonte: Organizada pelo autor, a partir dos dados do SPSS.

### Apêndice: 8

**Tabela 14: Resultados do conhecimento sobre o saber da tradição pedagógica (Maneira como ensinar) (%).**

18. Maneira dá aula foi influenciado		Maneira dá aula foi influenciado			Total
		Ex-professor/Collega profissão	Por um curso que participou	Formação faculdade/Dese envolvi próprio	
Formação professor	Fizeram curso	4,3	19,6	76,1	100,0
	Não fizeram curso	92,2	3,9	3,9	100,0
Total		35,8	14,0	50,2	100,0

  

19. Como age os alunos que têm dificuldade de aprender		Como age os alunos que têm dificuldade de aprender			Total
		Reprova/Deixa de recuperação	Pede para os pais ajudarem	Trabalha com melhor aluno/Aulas reforça	
Formação professor	Fizeram curso	1,4		98,6	100,0
	Não fizeram curso	37,7	53,2	9,1	100,0
Total		14,4	19,1	66,5	100,0

  

20. Como procede aos alunos que não fazem as atividades		Como procede aos alunos que não fazem as atividades			Total
		Passo nonos conteúdos/Pais ajudarem	Peço para os colegas ajudarem	Mais exercício/Explica novamente	
Formação professor	Fizeram curso	1,4	1,4	97,1	100,0
	Não fizeram curso	51,9	48,1		100,0
Total		19,5	18,1	62,3	100,0

  

21. Cria espaço aos alunos apresentam seus problemas		Cria espaço aos alunos apresentam seus problemas			Total
		Nunca/Raramente	Freqüente mente	Quase sempre/Sempre	
Formação professor	Fizeram curso	8,0	2,9	89,1	100,0
	Não fizeram curso	19,5	72,7	7,8	100,0
Total		12,1	27,9	60,0	100,0

  

22. Fim da explicação, deixa espaço aos alunos fazem perguntas		Fim da explicação, deixa espaço aos alunos fazem perguntas			Total
		Nunca/Raramente	Freqüente mente	Quase sempre/Sempre	
Formação professor	Fizeram curso	,7	13,8	85,5	100,0
	Não fizeram curso	36,4	63,6		100,0
Total		13,5	31,6	54,9	100,0

  

23. Oferece atividades recreativas durante a aula		Oferece atividades recreativas durante a aula			Total
		Nunca/Raramente	Freqüente mente	Quase sempre/Sempre	
Formação professor	Fizeram curso	5,1	9,4	85,5	100,0
	Não fizeram curso	29,9	70,1		100,0
Total		14,0	31,2	54,9	100,0

**Tabela 14:** Continuação

24. Trabalho em grupo com seus alunos		Trabalho em grupo com seus alunos			Total
		Nunca/Raramente	Freqüente mente	Quase sempre/Sempre	
Formação professor	Fizeram curso	5,1	9,4	85,5	100,0
	Não fizeram curso	22,1	77,9		100,0
Total		11,2	34,0	54,9	100,0

  

25. Desenvolve atividades em que os alunos podem escolher		Desenvolve atividades em que os alunos podem escolher			Total
		Nunca/Raramente	Freqüente mente	Quase sempre/Sempre	
Formação professor	Fizeram curso	6,5	35,5	58,0	100,0
	Não fizeram curso	24,7	75,3		100,0
Total		13,0	49,8	37,2	100,0

  

26. Faz exame escrito durante um período trimestral		Faz exame escrito durante um período trimestral			Total
		Nunca/Raramente	Freqüente mente	Quase sempre/Sempre	
Formação professor	Fizeram curso	4,3	6,5	89,1	100,0
	Não fizeram curso	3,9	68,8	27,3	100,0
Total		4,2	28,8	67,0	100,0

  

27. Ajuda os alunos resolver seus trabalhos fora da aula		Ajuda os alunos resolver seus trabalhos fora da aula			Total
		Nunca/Às vezes	Com média freqüência	Com muita freqüência/Sempre	
Formação professor	Fizeram curso	7,2	16,7	76,1	100,0
	Não fizeram curso	15,6	67,5	16,9	100,0
Total		10,2	34,9	54,9	100,0

  

28. Utiliza outro tipo de aula que não seja a expositiva		Utiliza outro tipo de aula que não seja a expositiva			Total
		Nunca/Às vezes	Com média freqüência	Com muita freqüência/Sempre	
Formação professor	Fizeram curso	14,5	29,0	56,5	100,0
	Não fizeram curso	24,7	75,3		100,0
Total		18,1	45,6	36,3	100,0

  

29. Realiza atividades práticas com os alunos		Realiza atividades práticas com os alunos			Total
		Nunca/Às vezes	Com média freqüência	Com muita freqüência/Sempre	
Formação professor	Fizeram curso	5,8	52,2	42,0	100,0
	Não fizeram curso	28,6	71,4		100,0
Total		14,0	59,1	27,0	100,0

**Tabela 14: Continuação**

30. Relaciona atividades desenvolvidas na aula com ações práticas		Relaciona atividades desenvolvidas na aula com ações práticas			Total
		Nunca/Às vezes	Com média frequência	Com muita frequência/Sempre	
Formação professor	Fizeram curso	5,8	20,3	73,9	100,0
	Não fizeram curso	27,3	72,7		100,0
Total		13,5	39,1	47,4	100,0

31. Aluno não aprende, tempo limitado, melhor deixar esse matéria		Aluno não aprende, tempo limitado, melhor deixar essa matéria			Total
		Discordo plenamente /Discordo	Não pensei a respeito	Concordo/Concordo plenamente	
Formação professor	Fizeram curso	3,6	4,3	92,0	100,0
	Não fizeram curso	23,4	67,5	9,1	100,0
Total		10,7	27,0	62,3	100,0

## Apêndice: 9

**Tabela 15: Dados brutos do conhecimento sobre o saber disciplinar, saber curricular e saber da tradição pedagógica (%).**

NP	Nível de Formação/Categorias						Média (A e B)		
	Fizeram Curso (A)			Não Fizeram Curso (B)			Média (A e B)		
	I	II	III	I	II	III	I	II	III
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7.1	2,2	53,6	44,2		22,1	77,9	1,4	42,3	56,3
7.2	0,7	49,3	50,0		18,2	81,8	0,5	38,1	61,4
7.3		55,1	44,9	3,9	27,3	68,8	1,4	45,1	53,5
7.4	18,9	33,7	47,4		16,3	83,7	12,5	27,8	59,7
7.5	7,2	87,7	5,1		63,6	36,4	4,7	79,1	16,3
7.6	0,7	34,8	64,5		19,5	80,5	0,5	29,3	70,2
7.7	2,9	60,1	37,0	1,3	33,8	64,9	2,3	50,7	47,0
7.8		40,6	59,4		20,8	79,2		33,5	66,5
7.9		68,1	31,9	1,3	32,5	66,2	0,5	55,3	44,2
8.1	5,1	42,8	52,2	5,2	68,8	26,0	5,1	52,1	42,8
8.2	4,3	18,1	77,5		48,1	51,9	2,8	28,8	68,4
8.3	4,3	26,8	68,8	1,3	68,8	29,9	3,3	41,9	54,9
8.4	66,3	26,3	7,4	4,1	69,4	26,5	45,1	41,0	13,9
8.5	2,2	42,8	55,1	24,7	74,0	1,3	10,2	54,0	35,8
8.6	63,0	16,7	20,3		70,1	29,9	40,5	35,8	23,7
8.7	2,9	26,8	70,3	5,2	81,8	13,0	3,7	46,5	49,8
8.8	1,4	18,1	80,4		79,2	20,8	0,9	40,0	59,1
8.9	3,6	20,3	76,1	9,1	76,6	14,3	5,6	40,5	54,0
9.1	6,5	18,1	75,4	11,7	75,3	13,0	8,4	38,6	53,0
9.2	2,9	15,9	81,2	9,1	74,0	16,9	5,1	36,7	58,1
9.3	5,8	8,0	86,2	6,5	75,3	18,2	6,0	32,1	61,9
9.4	54,7	45,3		22,4	77,6		43,8	56,3	
9.5	26,8	58,0	15,2	41,6	58,4		32,1	58,1	9,8
9.6	2,2	33,3	64,5	13,0	75,3	11,7	6,0	48,4	45,6
9.7	7,2	28,3	64,5	18,2	81,8		11,2	47,4	41,4
9.8	2,9	26,8	70,3	7,8	81,8	10,4	4,7	46,5	48,8
9.9	4,3	29,7	65,9	6,5	83,1	10,4	5,1	48,8	46,0
10		39,9	60,1		87,0	13,0		56,7	43,3
11	2,2	26,8	71,0		92,2	7,8	1,4	50,2	48,4



Tabela 15: Continuação

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12.1	0,7	26,8	72,5	2,6	97,4		1,4	52,1	46,5
12.2	0,7	30,4	68,8		85,7	14,3	0,5	50,2	49,3
12.3		41,3	58,7		92,2	7,8		59,5	40,5
12.4	22,1	73,7	4,2		71,4	28,6	14,6	72,9	12,5
12.5		80,4	19,6		94,8	5,2		85,6	14,4
12.6	0,7	24,6	74,6		94,8	5,2	0,5	49,8	49,8
12.7	0,7	47,8	51,4		92,2	7,8	0,5	63,7	35,8
12.8	0,7	27,5	71,7		93,5	6,5	0,5	51,2	48,4
12.9	0,7	25,4	73,9		98,7	1,3	0,5	51,6	47,9
13		5,8	94,2		81,8	18,2		33,0	67,0
14.1	0,7	12,3	87,0	2,6	97,4		1,4	42,8	55,8
14.2	2,9	10,1	87,0		87,0	13,0	1,9	37,7	60,5
14.3	1,4	32,6	65,9		94,8	5,2	0,9	54,9	44,2
14.4	13,7	78,9	7,4		75,5	24,5	9,0	77,8	13,2
14.5	2,2	84,8	13,0		94,8	5,2	1,4	88,4	10,2
14.6	2,2	14,5	83,3		94,8	5,2	1,4	43,3	55,3
14.7	1,4	41,3	57,2		92,2	7,8	0,9	59,5	39,5
14.8	2,2	5,8	92,0		92,2	7,8	1,4	36,7	61,9
14.9	1,4	18,8	79,7		98,7	1,3	0,9	47,4	51,6
15		15,2	84,8		97,4	2,6		44,7	55,3
16	13,0	10,1	76,8	42,9	57,1		23,7	27,0	49,3
17.1	8,7	23,9	67,4	46,8	53,2		22,3	34,4	43,3
17.2	1,4	8,7	89,9	37,7	57,1	5,2	14,4	26,0	59,5
18	4,3	19,6	76,1	92,2	3,9	3,9	35,8	14,0	50,2
19	1,4		98,6	37,7	53,2	9,1	14,4	19,1	66,5
20	1,4	1,4	97,1	51,9	48,1		19,5	18,1	62,3
21	8,0	2,9	89,1	19,5	72,7	7,8	12,1	27,9	60,0
22	0,7	13,8	85,5	36,4	63,6		13,5	31,6	54,9
23	5,1	9,4	85,5	29,9	70,1		14,0	31,2	54,9
24	5,1	9,4	85,5	22,1	77,9		11,2	34,0	54,9
25	6,5	35,5	58,0	24,7	75,3		13,0	49,8	37,2
26	4,3	6,5	89,1	3,9	68,8	27,3	4,2	28,8	67,0
27	7,2	16,7	76,1	15,6	67,5	16,9	10,2	34,9	54,9
28	14,5	29,0	56,5	24,7	75,3		18,1	45,6	36,3
29	5,8	52,2	42,0	28,6	71,4		14,0	59,1	27,0
30	5,8	20,3	73,9	27,3	72,7		13,5	39,1	47,4
31	3,6	4,3	92,0	23,4	67,5	9,1	10,7	27,0	62,3
<b>Média</b>	<b>6,9</b>	<b>30,5</b>	<b>62,6</b>	<b>11,6</b>	<b>70,2</b>	<b>18,2</b>	<b>8,6</b>	<b>44,7</b>	<b>46,7</b>

Fonte: Organizada pelo autor, a partir dos dados do SPSS.

### Apêndice: 10

**Tabela 16: Síntese dos resultados do conhecimento sobre o saber disciplinar, saber curricular e saber da tradição pedagógica (%).**

Formação	7.1 Sente-se bem no ensino: Educação Cívica			Total
	Nada bem	Bem	Muito bem	
Fizeram curso	2,2	53,6	44,2	100
Não fizeram curso	0	22,1	77,9	100

Formação	7.2 Sente-se bem no ensino: Educação Física			Total
	Nada bem	Bem	Muito bem	
Fizeram curso	0,7	49,3	50,0	100
Não fizeram curso	0	18,2	81,8	100

Formação	7.3 Sente-se bem no ensino: História			Total
	Nada bem	Bem	Muito bem	
Fizeram curso	0	55,1	44,9	100
Não fizeram curso	3,9	27,3	68,8	100

Formação	7.4 Sente-se bem no ensino: Língua Inglesa			Total
	Nada bem	Bem	Muito bem	
Fizeram curso	18,9	33,7	47,4	100
Não fizeram curso	0	16,3	83,7	100

Formação	7.5 Sente-se bem no ensino: Língua Portuguesa			Total
	Nada bem	Bem	Muito bem	
Fizeram curso	7,2	87,7	5,1	100
Não fizeram curso	0	63,6	36,4	100

Formação	7.6 Sente-se bem no ensino: Língua Tétun			Total
	Nada bem	Bem	Muito bem	
Fizeram curso	0,7	34,8	64,5	100
Não fizeram curso	0	19,5	80,5	100

Formação	7.7 Sente-se bem no ensino: Matemática			Total
	Nada bem	Bem	Muito bem	
Fizeram curso	2,9	60,1	37,0	100
Não fizeram curso	1,3	33,8	64,9	100

Formação	7.8 Sente-se bem no ensino: Religião		Total
	Bem	Muito bem	
Fizeram curso	40,6	59,4	100
Não fizeram curso	20,8	79,2	100

Formação	7.9 Sente-se bem no ensino: Ciências Naturais			Total
	Nada bem	Bem	Muito bem	
Fizeram curso	0	68,1	31,9	100
Não fizeram curso	1,3	32,5	66,2	100

**Tabela 16: Continuação**

Formação	8.1 Conhece a matéria que ensina: Educação Cívica				Total
	Pouco	Razoável	Muito	Tudo	
Fizeram curso	5,1	42,8	46,4	5,8	100
Não fizeram curso	5,2	68,8	26,0	0	100

Formação	8.2 Conhece a matéria que ensina: Educação Física					Total
	Nada	Pouco	Razoável	Muito	Tudo	
Fizeram curso	0,7	3,6	18,1	65,2	12,3	100
Não fizeram curso	0	0	48,1	45,5	6,5	100

Formação	8.3 Conhece a matéria que ensina: História				Total
	Pouco	Razoável	Muito	Tudo	
Fizeram curso	4,3	26,8	52,9	15,9	100
Não fizeram curso	1,3	68,8	27,3	2,6	100

Formação	8.4 Conhece a matéria que ensina: Língua Inglesa					Total
	Nada	Pouco	Razoável	Muito	Tudo	
Fizeram curso	27,4	38,9	26,3	7,4	0	100
Não fizeram curso	0	4,1	69,4	24,5	2,0	100

Formação	8.5 Conhece a matéria que ensina: Língua Portuguesa					Total
	Nada	Pouco	Razoável	Muito	Tudo	
Fizeram curso	0	2,2	42,8	52,2	2,9	100
Não fizeram curso	2,6	22,1	74,0	1,3	0	100

Formação	8.6 Conhece a matéria que ensino: Língua Tétun				Total
	Pouco	Razoável	Muito	Tudo	
Fizeram curso	63,0	16,7	13,0	7,2	100
Não fizeram curso	0	70,1	29,9	0	100

Formação	8.7 Conhece a matéria que ensina: Matemática				Total
	Pouco	Razoável	Muito	Tudo	
Fizeram curso	2,9	26,8	60,9	9,4	100
Não fizeram curso	5,2	81,8	13,0	0	100

Formação	8.8 Conhece a matéria que ensino: Religião				Total
	Pouco	Razoável	Muito	Tudo	
Fizeram curso	1,4	18,1	61,6	18,8	100
Não fizeram curso	0	79,2	20,8	0	100

Formação	8.9 Conhece a matéria que ensino: Ciências Naturais				Total
	Pouco	Razoável	Muito	Tudo	
Fizeram curso	3,6	20,3	66,7	9,4	100
Não fizeram curso	9,1	76,6	14,3	0	100

**Tabela 16: Continuação**

Formação	9.1 Escolha o método adequado: Educação Cívica				Total
	Raramente	Freqüentemente	Quase sempre	Sempre	
Fizeram curso	6,5	18,1	55,8	19,6	100
Não fizeram curso	11,7	75,3	13,0	0	100

Formação	9.2 Escolha o método adequado: Educação Física				Total
	Raramente	Freqüentemente	Quase sempre	Sempre	
Fizeram curso	2,9	15,9	62,3	18,8	100
Não fizeram curso	9,1	74,0	16,9	0	100

Formação	9.3 Escolha o método adequado: História				Total
	Raramente	Freqüentemente	Quase sempre	Sempre	
Fizeram curso	5,8	8,0	64,5	21,7	100
Não fizeram curso	6,5	75,3	18,2	0	100

Formação	9.4 Escolha o método adequado: Língua Inglesa			Total
	Nunca	Raramente	Freqüentemente	
Fizeram curso	14,7	40,0	45,3	100
Não fizeram curso	0	22,4	77,6	100

Formação	9.5 Escolha o método adequado: Língua Portuguesa					Total
	Nunca	Raramente	Freqüentemente	Quase sempre	Sempre	
Fizeram curso	0,7	26,1	58,0	10,9	4,3	100
Não fizeram curso	0	41,6	58,4	0	0	100

Formação	9.6 Escolha o método adequado: Língua Tétun				Total
	Raramente	Freqüentemente	Quase sempre	Sempre	
Fizeram curso	2,2	33,3	53,6	10,9	100
Não fizeram curso	13,0	75,3	11,7	0	100

Formação	9.7 Escolha o método adequado: Matemática				Total
	Raramente	Freqüentemente	Quase sempre	Sempre	
Fizeram curso	7,2	28,3	53,6	10,9	100
Não fizeram curso	18,2	81,8	0	0	100

Formação	9.8 Escolha o método adequado: Religião				Total
	Raramente	Freqüentemente	Quase sempre	Sempre	
Fizeram curso	2,9	26,8	55,8	14,5	100
Não fizeram curso	7,8	81,8	10,4	0	100

Formação	9.9 Escolha o método adequado: Ciências Naturais				Total
	Raramente	Freqüentemente	Quase sempre	Sempre	
Fizeram curso	4,3	29,7	55,8	10,1	100
Não fizeram curso	6,5	83,1	10,4	0	100

Formação	10. Planejamento do ensino baseado currículo			Total
	Foi baseado, para algumas matérias.	Foi baseado, para a maioria das matérias.	Foi baseado, para todas as matérias.	
Fizeram curso	10,1	29,7	60,1	100
Não fizeram curso	14,3	72,7	13,0	100

**Tabela 16:** Continuação

Formação	11. Alcançou planejamento que faz				Total
	Não alcancei	Alcansei, para algumas matérias.	Alcansei, para a maioria das matérias.	Alcansei, para todas as matérias.	
Fizeram curso	2,2	4,3	22,5	71,0	100
Não fizeram curso	0	5,2	87,0	7,8	100

Formação	12.1 Planeja o trabalho junto com outro professor: Ed. Cívica.					Total
	Nunca	Raramente	Freqüentemente	Quase sempre	Sempre	
Fizeram curso	0,7	6,5	20,3	59,4	13,0	100
Não fizeram curso	2,6	14,3	83,1	0	0	100

Formação	12.2 Planeja o trabalho junto com outro professor: Ed. Física.					Total
	Nunca	Raramente	Freqüentemente	Quase sempre	Sempre	
Fizeram curso	0,7	5,8	24,6	64,5	4,3	100
Não fizeram curso	0	5,2	80,5	14,3	0	100

Formação	12.3 Planeja o trabalho junto com outro professor: História				Total
	Raramente	Freqüentemente	Quase sempre	Sempre	
Fizeram curso	6,5	34,8	54,3	4,3	100
Não fizeram curso	9,1	83,1	7,8	0	100

Formação	12.4 Planeja o trabalho junto com outro professor: Língua Inglesa					Total
	Nunca	Raramente	Freqüentemente	Quase sempre	Sempre	
Fizeram curso	22,1	44,2	29,5	2,1	2,1	100
Não fizeram curso	0	0	71,4	28,6	0	100

Formação	12.5 Planeja o trabalho junto com outro professor: Língua Portuguesa				Total
	Raramente	Freqüentemente	Quase sempre	Sempre	
Fizeram curso	13,0	67,4	15,9	3,6	100
Não fizeram curso	7,8	87,0	5,2	0	100

Formação	12.6 Planeja o trabalho junto com outro professor: Língua Tétun					Total
	Nunca	Raramente	Freqüentemente	Quase sempre	Sempre	
Fizeram curso	0,7	2,9	21,7	68,1	6,5	100
Não fizeram curso	0	13,0	81,8	5,2	0	100

Formação	12.7 Planeja o trabalho junto com outro professor: Matemática					Total
	Nunca	Raramente	Freqüentemente	Quase sempre	Sempre	
Fizeram curso	0,7	5,1	42,8	47,1	4,3	100
Não fizeram curso	0	6,5	85,7	7,8	0	100

Formação	12.8 Planeja o trabalho junto com outro professor: Religião					Total
	Nunca	Raramente	Freqüentemente	Quase sempre	Sempre	
Fizeram curso	0,7	4,3	23,2	64,5	7,2	100
Não fizeram curso	0	14,3	79,2	6,5	0	100

Formação	12.9 Planeja o trabalho junto com outro professor: Ciências Naturais					Total
	Nunca	Raramente	Freqüentemente	Quase sempre	Sempre	
Fizeram curso	0,7	3,6	21,7	65,9	8,0	100
Não fizeram curso	0	13,0	85,7	1,3	0	100

**Tabela 16: Continuação**

Formação	13. Avalia o currículo da disciplina que leciona			Total
	Razoável	Bom	Ótimo	
Fizeram curso	5,8	77,5	16,7	100
Não fizeram curso	81,8	18,2	0	100

Formação	14.1 Encontra dificuldade no ensino: Ed. Cívica.					Total
	Sempre	Várias vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca	
Fizeram curso	0,7	2,9	9,4	62,3	24,6	100
Não fizeram curso	2,6	15,6	81,8	0	0	100

Formação	14.2 Encontra dificuldade no ensino: Ed. Física.					Total
	Sempre	Várias vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca	
Fizeram curso	2,9	1,4	8,7	75,4	11,6	100
Não fizeram curso	0	5,2	81,8	13,0	0	100

Formação	14.3 Encontra dificuldade no ensino: História					Total
	Sempre	Várias vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca	
Fizeram curso	1,4	7,2	25,4	64,5	1,4	100
Não fizeram curso	0	10,4	84,4	5,2	0	100

Formação	14.4 Encontra dificuldade no ensino: Língua Inglesa					Total
	Sempre	Várias vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca	
Fizeram curso	13,7	35,8	43,2	3,2	4,2	100
Não fizeram curso	0	4,1	71,4	24,5	0	100

Formação	14.5 Encontra dificuldade no ensino: Língua Portuguesa				Total
	Sempre	Várias vezes	Algumas vezes	Raramente	
Fizeram curso	2,2	11,6	73,2	13,0	100
Não fizeram curso	0	7,8	87,0	5,2	100

Formação	14.6 Encontra dificuldade no ensino: Língua Tétun					Total
	Sempre	Várias vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca	
Fizeram curso	2,2	5,1	9,4	77,5	5,8	100
Não fizeram curso	0	13,0	81,8	5,2	0	100

Formação	14.7 Encontra dificuldade no ensino: Matemática					Total
	Sempre	Várias vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca	
Fizeram curso	1,4	3,6	37,7	56,5	0,7	100
Não fizeram curso	0	7,8	84,4	7,8	0	100

Formação	14.8 Encontra dificuldade no ensino: Religião					Total
	Sempre	Várias vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca	
Fizeram curso	2,2	1,4	4,3	65,9	26,1	100
Não fizeram curso	0	14,3	77,9	7,8	0	100

Formação	14.9 Encontra dificuldade no ensino: Ciências Naturais					Total
	Sempre	Várias vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca	
Fizeram curso	1,4	5,8	13,0	73,9	5,8	100
Não fizeram curso	0	13,0	85,7	1,3	0	100

**Tabela 16:** Continuação

Formação	15. Os conteúdos seguem a lista de matérias do documento MEC				Total
	Raramente	Algumas vezes	Várias vezes	Sempre	
Fizeram curso	0,7	14,5	67,4	17,4	100
Não fizeram curso	36,4	61,0	2,6	0	100

Formação	16. Como faz o planejamento das matérias					Total
	Não faço	Faço sozinho	Faço com colegas da série	Faço com todos os colegas	Faço com a direção	
Fizeram curso	1,4	11,6	10,1	69,6	7,2	100
Não fizeram curso	0	42,9	57,1	0	0	100

Formação	17.1 O projeto foi definido			Total
	Pelo governo	Pela direção	Pelos professores	
Fizeram curso	8,7	23,9	67,4	100
Não fizeram curso	46,8	53,2	0	100

Formação	17.2 Costume seguir o projeto pedagógico da escola					Total
	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Várias vezes	Sempre	
Fizeram curso	1,4	0	8,7	73,9	15,9	100
Não fizeram curso	0	37,7	57,1	5,2	0	100

Formação	18. Maneira dá aula foi influenciado					Total
	Por um modelo de aula de um Ex-professor seu	Por colegas de profissão	Por um curso que participou	Pela formação na faculdade	Desenvolvi meu próprio programa	
Fizeram curso	4,3	0,0	19,6	75,4	0,7	100
Não fizeram curso	10,4	81,8	3,9	2,6	1,3	100

Formação	19. Como age os alunos que têm dificuldade de aprender					Total
	Reprova	Deixa de recuperação	Pede para os pais ajudarem	Coloca para trabalhar com os melhores alunos	Dá aulas de reforço em outras horários	
Fizeram curso	0,7	0,7	0	18,1	80,4	100
Não fizeram curso	0	37,7	53,2	9,1	0	100

Formação	20. Como procede aos alunos que não fazem as atividades					Total
	Passo para novos conteúdos	Peço para os pais ajudarem	Peço para os colegas ajudarem	Passo mais exercícios sobre a dificuldade	Explico novamente em outras horários	
Fizeram curso	1,4	0	1,4	15,2	81,9	100
Não fizeram curso	0	51,9	48,1	0	0	100

Formação	21. Cria espaço aos alunos apresentam seus problemas					Total
	Nunca	Raramente	Freqüentemente	Quase sempre	Sempre	
Fizeram curso	0,7	7,2	2,9	50,0	39,1	100
Não fizeram curso	0	19,5	72,7	7,8	0	100

Formação	22. Fim da explicação, deixa espaço aos alunos fazem perguntas				Total
	Raramente	Freqüentemente	Quase sempre	Sempre	
Fizeram curso	0,7	13,8	77,5	8,0	100
Não fizeram curso	36,4	63,6	0	0	100

**Tabela 16: Continuação**

Formação	23. Oferece atividades recreativas durante a aula				Total
	Raramente	Freqüentemente	Quase sempre	Sempre	
Fizeram curso	5,1	9,4	70,3	15,2	100
Não fizeram curso	29,9	70,1	0	0	100

Formação	24. Trabalho em grupo com seus alunos					Total
	Nunca	Raramente	Freqüentemente	Quase sempre	Sempre	
Fizeram curso	2,2	2,9	9,4	79,0	6,5	100
Não fizeram curso	0	22,1	77,9	0	0	100

Formação	25. Desenvolve atividades em que os alunos podem escolher					Total
	Nunca	Raramente	Freqüentemente	Quase sempre	Sempre	
Fizeram curso	1,4	5,1	35,5	56,5	1,4	100
Não fizeram curso	0	24,7	75,3	0	0	100

Formação	26. Faz exame escrita durante um período trimestral					Total
	Nunca	Raramente	Freqüentemente	Quase sempre	Sempre	
Fizeram curso	3,6	0,7	6,5	39,1	50	100
Não fizeram curso	0	3,9	68,8	20,8	6,5	100

Formação	27. Ajuda os alunos resolver seu trabalho fora da aula					Total
	Nunca	Às vezes	Com média freqüência	Com muita freqüência	Sempre	
Fizeram curso	0,7	6,5	16,7	61,6	14,5	100
Não fizeram curso	0	15,6	67,5	14,3	2,6	100

Formação	28. Utiliza outro tipo de aula que não seja a expositiva					Total
	Nunca	Às vezes	Com média freqüência	Com muita freqüência	Sempre	
Fizeram curso	4,3	10,1	29,0	55,1	1,4	100
Não fizeram curso	0	24,7	75,3	0	0	100

Formação	29. Realiza atividades práticas com os alunos					Total
	Nunca	Às vezes	Com média freqüência	Com muita freqüência	Sempre	
Fizeram curso	0,7	5,1	52,2	35,5	6,5	100
Não fizeram curso	0	28,6	71,4	0	0	100

Formação	30. Relaciona atividades desenvolvidas na aula com ações práticas				Total
	Às vezes	Com média freqüência	Com muita freqüência	Sempre	
Fizeram curso	5,8	20,3	67,4	6,5	100
Não fizeram curso	27,3	72,7	0	0	100

Formação	31. Aluno não aprende, o tempo limitado, melhor deixar esse matéria.				Total
	Discordo	Não pensei a respeito	Concordo	Concordo plenamente	
Fizeram curso	3,6	4,3	81,2	10,9	100
Não fizeram curso	23,4	67,5	9,1	0	100



## Anexo: 1

**Carta de Recomendação do Reitor da Universidade Nacional de Timor Lorosa'e (UNTL).**



**UNIVERSIDADE NACIONAL TIMOR LOROSA'E**

Avenida Cidade de Lisboa, Dili  
 Telef: +(670) 3321210 Fax: 3321251, Email: reitoria\_untl@yahoo.com

Exelentíssimu Señor  
**Dr. Domingos de Sousa**  
 Diretor Jerál Ministériu Edukasaun no Kultura  
 Dili, Timor-Leste

Asuntu : **Husu autorizasaun hala'o peskiza**

Data : 18 fulan-Abril 2006

Exelénsia,

Liu tiha tinan ida dosente **AGOSTINHO ALMEIDA FERNANDES** husi Fakultade Siénsia Edukasaun, Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL) hetan bolsa-de-estudo ba kontinua nia estudu iha área edukasaun matemátika, iha Universidade de Brasília, Brazil, oras ne'e nia fila hikas mai Timór atu hala'o nia peskiza, atu kompleta nia kursu. Nune'e, UNTL husu ho respeito atu Señor bele autoriza dosente ho :

Naran : Agostinho Almeida Fernandes  
 Númeru Matrikula : 05/27262  
 Títulu peskiza : *Estudo Comparativo entre Professores que Fizeram e que não Fizeram Curso de Formação Docente na República Democrática de Timor-Leste,*  
 Dosente orientadór : Prof. Dr. António Villar Marques de Sá,

atu hala'o ninia peskiza iha eskola sekundária iha distritu haat (Dili, Manatutu, Vikeke Likisá) iha Timor-Leste.

Mak ne'e de'it, ba ita-boot nia atensaun no kooperasaun ami hatu'o obrigadu wa'in.

**Benjamim de Araújo e Corte-Real, Ph.D**  
 Reitor



**Anexo: 2****KESTIONÁRIU**

CF	NCF
----	-----

Doben profesór/profesora sira.

Kestionáriu ne'e halo parte ba peskiza ida ne'ebé realiza ona iha kursu Mestradu nian ba Edukasaun iha Universidade Brasília – UnB, Brasil. Husu ho laran kmanek ba hatán kestaun hotu-hotu, asentua de'it alternativa ida iha kada item. Ita-nia identidade sei mantein ho segredu, no informasaun sira ne'ebé hetan ona sei uza propriu ba peskiza ne'e, labele halo konsekuensia iha planu profesionál.

**A. IDENTIFIKASAUN**

*Ami hakarak hatene uitoan kona-ba señor/ señora no nia formasaun.*

1. Seksu:
  - 1 Maskulinu
  - 2 Femeninu
2. Idade:     tinan
3. Esperiénsia hanorin nian:     tinan
4. Klase ensinu nian ne'ebé hanorin:
  - 1 1ªKlase
  - 2 2ªKlase
  - 3 3ªKlase
  - 4 4ªKlase
  - 5 5ªKlase
  - 6 6ªKlase
5. Nível formasaun nian:
  - 1 Eskola Primária (*pasa ba kestaun 6*)
  - 2 Eskola Pre – Sekundária (*pasa ba kestaun 6*)
  - 3 Eskola Média/ Sekundária (*pasa ba kestaun 6*)
  - 4 Majistériu (*pasa ba kestaun 6*)
  - 5 Superiór Diploma I
  - 6 Superiór Diploma II
  - 7 Superiór Diploma III
  - 8 Superiór Kompletu
  - 9 Kursu seluk. Ida ne'ebé? \_\_\_\_\_
  - 5.1 Se iha nível formasaun superiór nian, hatudu ba área:
    - 1 Área edukasaun nian
    - 2 Área seluk
6. Tinan titulasau nian ba formasaun:

## B. HATENE DIXIPLINA

*Ami hakarak hatene uitoan saida mak hanoin kona-ba matéria sira ne'ebé mak atu hanorin.*

7. Iha trimestre agora ne'e, oinsá señor/señora sente hela bainhira hanorin imi-nia alunu sira ba matéria sira iha kada área sira ne'e ida iha kraik ne'e? (*hatán ba item matéria sira-nian ne'ebé hanorin hela agora ne'e*)

7.1 Iha Edukasaun Sívika:

1 laiha ida di'ak      2 Di'ak      3 Di'ak liu

7.2 Iha Edukasaun Fízika:

1 laiha ida di'ak      2 Di'ak      3 Di'ak liu

7.3 Iha Istória:

1 laiha ida di'ak      2 Di'ak      3 Di'ak liu

7.4 Iha Lian Inglés:

1 laiha ida di'ak      2 Di'ak      3 Di'ak liu

7.5 Iha Lian Portugés:

1 laiha ida di'ak      2 Di'ak      3 Di'ak liu

7.6 Iha Lian Tetun:

1 laiha ida di'ak      2 Di'ak      3 Di'ak liu

7.7 Iha Matemátika:

1 laiha ida di'ak      2 Di'ak      3 Di'ak liu

7.8 Iha Relijiaun:

1 laiha ida di'ak      2 Di'ak      3 Di'ak liu

7.9 Iha Siénsia Naturál:

1 laiha ida di'ak      2 Di'ak      3 Di'ak liu

8. Iha trimestre agora ne'e, Iha grau saida mak señor/señora koñese ba matéria sira ne'ebé mak hanorin ona ba ita-nia alunu sira, iha kada área sira-ne'e ida iha kraik ne'e ? (*Hatán ba item sira matéria nian ne'ebé hanorin hela agora ne'e*)

8.1 Iha Edukasaun Sívika:

1 laiha liu      2 uitoan      3 Razoável      4 Barak      5 hotu kedas

8.2 Iha Edukasaun Fízika:

1 laiha liu      2 uitoan      3 Razoável      4 Barak      5 hotu kedas

8.3 Iha Istória:

1 laiha liu      2 uitoan      3 Razoável      4 Barak      5 hotu kedas

8.4 Iha Lian Inglés:

1 laiha liu      2 uitoan      3 Razoável      4 Barak      5 hotu kedas

8.5 Iha Lian Portugés:

1 laiha liu      2 uitoan      3 Razoável      4 Barak      5 hotu kedas

8.6 Iha Lian Tetun:

1 laiha liu      2 uitoan      3 Razoável      4 Barak      5 hotu kedas

8.7 Iha Matemátika:

1 laiha liu      2 uitoan      3 Razoável      4 Barak      5 hotu kedas

8.8 Iha Relijiaun:

1 laiha liu      2 uitoan      3 Razoável      4 Barak      5 hotu kedas

8.9 Iha Siénsia Naturál:

1 laiha liu      2 uitoan      3 Razoável      4 Barak      5 hotu kedas

9. Iha trimestre agora ne'e, ho frekuénsia saida mak señor/señora eskolla ona ba métodu natoon iha kada matéria ne'ebé hanorin ba ita-nia alunu sira? (*hatán ba item sira matéria nian ne'ebé mak hanorin hela agora ne'e*)
- 9.1 Iha Edukasaun Sívika:  
1 lae liu 2 dalaruma de'it 3 dala barak 4 Kuaze sempre 5 Sempre
- 9.2 Iha Edukasaun Fízika:  
1 lae liu 2 dalaruma de'it 3 dala barak 4 Kuaze sempre 5 Sempre
- 9.3 Iha Istória:  
1 lae liu 2 dalaruma de'it 3 dala barak 4 Kuaze sempre 5 Sempre
- 9.4 Iha Lian Inglés:  
1 lae liu 2 dalaruma de'it 3 dala barak 4 Kuaze sempre 5 Sempre
- 9.5 Iha Lian Portugés:  
1 lae liu 2 dalaruma de'it 3 dala barak 4 Kuaze sempre 5 Sempre
- 9.6 Iha Lian Tetun:  
1 lae liu 2 dalaruma de'it 3 dala barak 4 Kuaze sempre 5 Sempre
- 9.7 Iha Matemátika:  
1 lae liu 2 dalaruma de'it 3 dala barak 4 Kuaze sempre 5 Sempre
- 9.8 Iha Relijiaun:  
1 lae liu 2 dalaruma de'it 3 dala barak 4 Kuaze sempre 5 Sempre
- 9.9 Iha Siénsia Naturál:  
1 lae liu 2 dalaruma de'it 3 dala barak 4 Kuaze sempre 5 Sempre

### C. HATENE KURRÍKULU

*Ami hakarak hatene uitoan saida mak hanoin kona-ba programa ne'ebé mak atu hanorin.*

10. Planeamentu hanorin nian mak señor/señora halo iha trimestre agora ne'e bazeia ona ba kurríkulu Edukasaun Nasionál Repúblika Demokrátika Timor-Leste (RDTL)?
- 1 La bazeadu  
2 Bazeadu, ba matéria balu de'it  
3 Bazeadu, ba maioria matéria  
4 Bazeadu, ba matéria hotu-hotu
11. Iha matéria sira ne'ebé hanorin ona iha trimestre ikus, señor/señora hetan planeamentu ne'ebé mak halo ba matéria sira ne'e?
- 1 La hetan  
2 Hetan, ba matéria balu de'it  
3 Hetan, ba maioria matéria  
4 Hetan, ba matéria hotu-hotu
12. Señor/señora planeia nia servisu, hamutuk ho profesór sira seluk iha eskola? (*hatán ba kada item*)
- 12.1 Iha Edukasaun Sívika:  
1 lae liu 2 dalaruma de'it 3 dala barak 4 Kuaze sempre 5 Sempre
- 12.2 Iha Edukasaun Fízika:  
1 lae liu 2 dalaruma de'it 3 dala barak 4 Kuaze sempre 5 Sempre
- 12.3 Iha Istória:  
1 lae liu 2 dalaruma de'it 3 dala barak 4 Kuaze sempre 5 Sempre
- 12.4 Iha Lian Inglés:  
1 lae liu 2 dalaruma de'it 3 dala barak 4 Kuaze sempre 5 Sempre
- 12.5 Iha Lian Portugés:  
1 lae liu 2 dalaruma de'it 3 dala barak 4 Kuaze sempre 5 Sempre
- 12.6 Iha Lian Tetun:  
1 lae liu 2 dalaruma de'it 3 dala barak 4 Kuaze sempre 5 Sempre
- 12.7 Iha Matemátika:  
1 lae liu 2 dalaruma de'it 3 dala barak 4 Kuaze sempre 5 Sempre

- 12.8 Iha Relijiaun:  
 1 lae liu 2 dalaruma de'it 3 dala barak 4 Kuaze sempre 5 Sempre
- 12.9 Iha Siénsia Naturál:  
 1 lae liu 2 dalaruma de'it 3 dala barak 4 Kuaze sempre 5 Sempre
13. Oinsá señor/señora avalia kurríkulu ba dixiplina sira ne'ebé hanorin iha trimestre ikus?  
 1 Aat liu 2 Aat 3 Razoável 4 Di'ak 5 Di'ak liu
14. Durante prosesu hanorin nian ba matéria sira ne'ebé estabelese ona iha planeamentu, señor/señora hetan difikuldade? (*hatán ba kada item*)
- 14.1 Edukasaun Sívika:  
 1 Sempre 2 Dala barak 3 Dalaruma 4 Dalaruma de'it 5 Lae liu
- 14.2 Edukasaun Fízika:  
 1 Sempre 2 Dala barak 3 Dalaruma 4 Dalaruma de'it 5 Lae liu
- 14.3 Istória:  
 1 Sempre 2 Dala barak 3 Dalaruma 4 Dalaruma de'it 5 Lae liu
- 14.4 Lian Inglés:  
 1 Sempre 2 Dala barak 3 Dalaruma 4 Dalaruma de'it 5 Lae liu
- 14.5 Lian Portugés:  
 1 Sempre 2 Dala barak 3 Dalaruma 4 Dalaruma de'it 5 Lae liu
- 14.6 Lian Tetun:  
 1 Sempre 2 Dala barak 3 Dalaruma 4 Dalaruma de'it 5 Lae liu
- 14.7 Matemátika:  
 1 Sempre 2 Dala barak 3 Dalaruma 4 Dalaruma de'it 5 Lae liu
- 14.8 Relijiaun:  
 1 Sempre 2 Dala barak 3 Dalaruma 4 Dalaruma de'it 5 Lae liu
- 14.9 Siénsia Naturál:  
 1 Sempre 2 Dala barak 3 Dalaruma 4 Dalaruma de'it 5 Lae liu
15. Iha relasaun ba konteúdu sira, señor/señora tuir/to'o duni lista matéria sira-nian be koloka ona husi dokumentu Edukasaun Nasionál Repúblika Demokrátika Timor-Leste (RDTL) nian?  
 1 Lae liu 2 Dalaruma de'it 3 dalaruma 4 dala barak 5 Sempre
16. Oinsá señor/señora sira halo planeamentu ba matéria sira? (*marka alternativa sira ne'ebé mak sira aplika*)  
 1 La halo  
 2 Halo mesak  
 3 Halo ho kolega sira tuir série  
 4 Halo ho kolega sira hotu  
 5 Halo ho Diresaun  
 6 Halo ho maneira seluk. Ida ne'ebé? \_\_\_\_\_
17. Iha O-nia eskola, iha projetu pedagójiku nian ida hodi orienta asaun eskolár nian sira?  
 1 Lae (*pasa ba kestaun 18*)  
 2 Sin
- 17.1 Iha kazu pozitivu, projetu pedagójiku ne'e define ona: (*marka alternativa sira-ne'ebé mak sira aplika*)  
 1 Husi governu 2 Husi Diresaun 3 Husi koordinasaun 4 Husi profesór sira
- 17.2 Iha O-nia servisu hanesan profesór, señor/señora kostume tuir projetu pedagójiku eskola nian?  
 1 Lae liu 2 Dalaruma de'it 3 Dalaruma 4 Dala barak 5 Sempre

#### D. HATENE TRADISAUN PEDAGÓJKA NIAN

*Ami hakarak hatene uitoan saida mak hanoin kona-ba oinsá hanorin.*

18. Oinsá señor/señora fó aula, influencia ka lae: *(marka alternativa sira ne'ebé mak sira aplika)*
- 1 Tuir modelo aula be Ó-nia eis profesór fó
  - 2 Tuir kolega sira profisaun nian
  - 3 Tuir kursu ida ne'ebé ó partisipa ona
  - 4 Tuir formasaun iha Fakultade
  - 5 Dezenvolve ha'u-nia programa rasik
  - 6 Influénsia seluk tan. Ida-ne'ebé? \_\_\_\_\_
19. Oinsá señor/señora hanoin, karik alunu sira barak liu mak hetan difikuldade ba aprende matéria sira ne'ebé hanorin hela? *(marka alternativa sira ne'ebé mak sira aplika)*
- 1 Reprova
  - 2 husik halo rekopera fali
  - 3 Husu ba inan-aman ajuda sira
  - 4 Tau servisu hamutuk ho melhor alunu sira
  - 5 Fó aula reforsa nian iha oráriu seluk
  - 6 Halo buat seluk. Ida-ne'ebé? \_\_\_\_\_
20. Bainhira alunu sira maioria la konsege halo atividade sira ne'e, saida mak señor/señora halo *(marka alternativa sira ne'ebé mak sira aplika)*
- 1 Pasa ba konteúdu foun
  - 2 Husu atu inan-aman sira ajuda
  - 3 Husu ba kolega sira ajuda
  - 4 Avansa tan ezersísiu kona-ba difikuldade ne'e
  - 5 Esplika foun fali iha oráriu seluk
  - 6 Halo buat sira seluk. Ida ne'ebé? \_\_\_\_\_
21. Durante aula ne'e señor/señora halo espasu atu alunu sira apresenta sira-nia problema sira/ preokupasaun?
- 1 Lae liu    2 Dalaruma de'it    3 Dala barak    4 Kuaze sempre    5 Sempre
22. Iha matéria ida nia esplikasaun fin nian, señor/señora husik espasu ba alunu sira hodi halo pergunta?
- 1 Lae liu    2 Dalaruma de'it    3 Dala barak    4 Kuaze sempre    5 Sempre
23. Iha hanorin konteúdu, señor/señora oferese atividade rekreativa ba alunu sira durante aula ne'e?
- 1 Lae liu    2 Dalaruma de'it    3 Dala barak    4 Kuaze sempre    5 Sempre
24. Señor/señora servisu hamutuk ho imi-nia alunu sira iha grupu?
- 1 Lae liu    2 Dalaruma de'it    3 Dala barak    4 Kuaze sempre    5 Sempre
25. Señor/señora dezenvolve atividade sira iha ne'ebé alunu ne'e bele eskolla ho saida mak nia hakarak servisu?
- 1 Lae liu    2 Dalaruma de'it    3 Dala barak    4 Kuaze sempre    5 Sempre
26. Atu avalia koñesimentu alunu sira-nian kona-ba matéria hanorin nian durante períudu trimestrál, señor/ señora halo ezame eskrita liu dala ida?
- 1 Lae liu    2 Dalaruma de'it    3 Dala barak    4 Kuaze sempre    5 Sempre
27. Señor ajuda alunu sira hodi rezolve servisu sira ka problema sira iha liur sala deaula nian?
- 1 Lae liu    2 Dala ruma    3 Ho frekuensia natoon    4 Ho frekuensia barak liu    5 Sempre
28. Durante tinan ida-ne'e señor/señora utiliza tipu aula nian seluk ne'ebé seidak esplika?
- 1 Lae liu    2 Dala ruma    3 Ho frekuensia natoon    4 Ho frekuensia barak liu    5 Sempre

29. Señor realiza atividade prátika sira ho alunu sira iha trimestre ikus?  
1 Lae liu 2 Dala ruma 3 Ho frekuensia natoon 4 Ho frekuensia barak liu 5 Sempre
30. Señor/señora relaciona atividade sira be dezenvolve ona iha sala laran ba asaun sira ne'ebé fó sentidu prátiku ba alunu sira?  
1 Lae liu 2 Dala ruma 3 Ho frekuensia natoon 4 Ho frekuensia barak liu 5 Sempre
31. Konsidera esplikasaun sira iha kraik ne'e no dehan saida mak hanoin kona-ba ida-ne'e:  
Bainhira avaliasaun aprendizajen nian hatudu katak alunu sira maioria la aprende matéria ne'e, no tempu ne'e limitadu hela, solusaun di'ak liu mak husik tiha matéria ne'e atu la atraza sira seluk.  
1 lahatán hotu kedas  
2 Lahatán  
3 La hanoin kona-ba ne'e  
4 Hatán  
5 Hatán hotu kedas



## Anexo: 3

**Carta de Recomendação do Ministério da Educação e da Cultura de  
República Democrática de Timor-Leste (RDTL).**



**REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DE TIMOR-LESTE  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA  
Rua de Vila Verde, Telefone : 3339646**

**Número** : 168 /AF /MEC/IV/2006

**Assunto** : Pedido de autorização

**Para** : Reitor UNTL , Dr. Benjamim de Araújo e Corte Real , Ph.D

Baseando a carta datada 18 de Abril de 2006 o assunto sobre pedido de autorização para a pesquisação, por meio deste o Ministério da Educação e da Cultura recomenda Sr. Agostinho Almeida Fernandes que possui os requisitos para fazer o estudo de pesquisa na escola Primária em quatro(4) Distritos : Dili, Manatuto, Viqueque e Liquiça em Timor Leste.

Gratos pela atenção e boa cooperação.

Dili, 21 de Abril de 2006

CC.: 1.S.E.Sr.Ministro da EC  
2.S.E.Sra.Vive Ministra da EC  
3. Srs.Superintendentes EC Distriral  
Dili, Manatuto e Viqueque.

Director da Administração  
e Finanças

António Pires

