UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

INSTITUTO DE FÍSICA

INSTITUTO DE QUÍMICA

INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARINA PEREIRA REIS

Marcadores Identitários do professor de Biologia de Timor-Leste

São Paulo

2015

MARINA PEREIRA REIS

Marcadores Identitários do professor de Biologia de Timor-Leste

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências.

Área de Concentração: Ensino de Biologia

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'Veronica', is written over a light purple rectangular background.

Orientadora: Profa. Dra. Verónica Marcela Guridi

São Paulo

2015

FICHA CATALOGRÁFICA
Preparada pelo Serviço de Biblioteca e Informação
do Instituto de Física da Universidade de São Paulo

Reis, Marina Pereira

Marcadores identitários do professor de biologia de Timor-Leste. São Paulo, 2015.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo.
Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química
e Instituto de Biociências.

Orientador: Profa. Dra. Verónica Marcela Guridi

Área de Concentração: Ensino de Biologia

Unitermos: 1. Biologia – Estudo e Ensino; 2. Construção da
identidade; 3. Ensino de biologia em Timor-Leste. 4. Formação
de professores.

USP/IF/SBI-007/2015

Nome: REIS, Marina Pereira

Título: Marcadores Identitários do professor de Biologia de Timor-Leste

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Aos meus pais. À minha filha.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, senhor da minha vida, que me concedeu o gosto por estudar e descobrir, independente do tempo e das contingências.

À minha família, graça recebida neste plano para meu convívio e evolução. À minha amada mãe Izabel, para quem o sentido deste estudo perdeu-se na sua razão, já transformada pelos longos anos vividos, mas conservou-se no coração e na sensibilidade pelo amor incondicional a mim dedicado. Ao meu pai Antonio, saudoso e presente em mim no que sou e no que me tornei. À minha Carolina, filha amada a quem admiro e respeito, para quem dedicarei todos os dias da minha vida. E ao “filho” de coração, Manú, que sabe que comigo pode contar como se meu fosse.

À professora Verónica, pela atenção e acompanhamento durante a definição e orientação desta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências da Universidade de São Paulo, pela oportunidade de realização do curso de mestrado. Especialmente aos seus professores e colegas com os quais convivi neste período e que muito contribuíram na minha aprendizagem. Nomeadamente, um carinhoso e especial agradecimento à querida professora Maria Elena Infante-Malachias pelo interesse e atenção a mim dispensados no início da jornada e que me permitiu ganhar fôlego e confiança no trabalho que realizaria.

À Capes pela possibilidade de participação no Procapes/2007, 2008 e 2009, pela ajuda financeira e confiança em meu trabalho.

À Secretaria de Educação de São Vicente, pela concessão do período de afastamento para escrita desta dissertação de mestrado.

À mana Márcia Cavalcante, amiga e companheira de caminhada em terras timorenses e paulistanas que tanto me ouviu e aconselhou. Sua contribuição e estímulo foram fundamentais para este trabalho.

À Márcia Aguilar, amiga muito próxima e querida, pelas longas e profundas conversas de desabafo e exercício de superação das dificuldades iniciais em Timor.

Aos irmãos timorenses pelo convívio amigo e generoso, pelos ensinamentos, pelos exemplos de vida e pelo colo acolhedor nos momentos de tristeza e saudade do Brasil e da minha gente. E aos muitos amigos brasileiros que vivem em Timor por me receberem de braços abertos, pela guarida e aconchego bem brasileiros em território tão distante, especialmente ao casal Simone Assis e Levy, e à amiga Dê (Ademildes).

À amiga e parceira de trabalho Hilde, que tanto me ajudou ao manter produtivos e alegres os nossos dias em Baucau.

Ao senhor Luís Costa pela ajuda e disponibilidade no atendimento às minhas dúvidas.

À minhas amigas e “consultoras” manas Beth, Renata e Diva, que sempre se mostraram disponíveis e muito contribuíram com seus conselhos e orientações.

A todos os meus amigos pela amizade e paciência durante esse período tão atribulado no qual sua presença e companheirismo favoreceram e impulsionaram a caminhada.

O rasto da tua passagem

Silenciaste minha razão
na razão das tuas leis
sufocaste minha cultura
na cultura da tua cultura
abafaste minhas revoltas
com a ponta da tua baioneta
torturaste meu corpo
nos grilhões do teu império
subjugaste minha alma
na fé da tua religião

Saqueaste
assassinaste
massacraste
pilhaste

minha terra, minha gente
banhada em sangue
escorraçada, exangue

barbaramente civilizaste na demagogia da tua grei
brutalmente colonizaste na ambição da tua grandeza

na ponta da baioneta
assinalaste o rasto da tua passagem
na ponta da minha baioneta
marcarei na história a forma da minha libertação

Borja da Costa

RESUMO

REIS, M. P. **Marcadores Identitários do professor de Biologia de Timor-Leste**. 2015. 163 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Após a independência, Timor-Leste firmou acordos de cooperação com o Brasil, iniciando a formação dos seus professores em Língua Portuguesa e reforçando, assim, sua posição de membro da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Como resultado de um desses programas de formação de professores desenvolveu-se uma pesquisa empírica, cujos resultados ora são apresentados. Investigou-se a construção da identidade do professor timorense, em especial, o professor de Biologia, com base no estudo da relação entre a sua formação, sua prática docente e o contexto leste-timorense. Esse tipo de estudo justifica-se, em parte, pelo fato de que um dos grandes desafios de uma democracia é garantir à sua jovem e crescente população uma educação de qualidade que contribua para o exercício da cidadania, notadamente na formação técnico-científica-cultural. Assim, é fundamental o desenvolvimento de estudos sobre quem é o professor de Biologia que dá formação acadêmica a esse público. O estudo se reveste de importância também pela crescente quantidade de trabalhos de pesquisa que abordam essa questão na última década mostrando a necessidade de investigação sobre a identidade dos professores no contexto das sociedades contemporâneas. O trabalho metodológico foi estruturado na tradição qualitativo-interpretativa de pesquisa, com ênfase na pesquisa bibliográfica e documental, por meio da interpretação e análise de registros documentais e memoriais. Na análise dos dados, foi possível observar que os professores evidenciam em suas citações alguns temas que delas emergem e que refletem, a princípio, influências advindas da sua recente história de dominação e liberdade, sobrevivência e resistência.

Palavras-Chave: Construção da Identidade. Ensino de Biologia em Timor-Leste. Formação de Professores.

ABSTRACT

REIS, M. P. **Identity Markers of East Timorese Teachers of Biology**. 2015. 163 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

After its independence, Timor-Leste signed up cooperation agreements with Brazil, starting a teachers' training program focused on the use of Portuguese language, therefore, reinforcing its position as a member of the Community of Portuguese Language Countries. As a result of one of these teachers' training programs, an empirical research was developed, and its results are presented in this essay. The focus of this research was on the identity building of East Timorese teachers, in particular the biology teacher, based on its relation among educational background, teaching practices and social context. This analysis is partially justified by the fact that ensuring quality education to a young and growing population in order to contribute to citizenship practice into technical, scientific, and cultural training is one of democracies' biggest challenges. Thus, it is essential to develop studies that research who is the biology teacher in charge of academic training of this public. This study is justified by the growing academic production about teaching identity on this last decade proving the need of investigation upon teacher's identity on contemporary societies. Methodological work was structured in qualitative and interpretative research tradition, with emphasis on bibliographical and documental research, through interpretation and analysis of interviews, documental registry, photographic records, videos and memorials. In the analysis of the data, it was found that teachers show through their quotes some themes that emerge and reflect influences from the recent history of domination and freedom, survival and resistance.

Keywords: Identity Building. Biology Teaching in Timor-Leste. Teachers Training.

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Localização de Timor-Leste no sudeste asiático	28
Mapa 2 – Distritos de Timor-Leste	29
Mapa 3 – Ilha de Timor e os seus reinos.....	31
Mapa 4 – Mapa Linguístico de Timor-Leste	47

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Atual Sistema educativo de Timor-Leste.....	45
Tabela 2 – Educação Básica - Níveis de Ensino em Timor-Leste	52
Tabela 3 – Cursos oferecidos pelo Procapes e professores atendidos.....	80
Tabela 4 – Caracterização dos professores atendidos.....	83
Tabela 5 – Instrumentos de coleta de dados e categorias emergentes	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – A educação na história leste-timorense	44
Quadro 2 – Ações formativas desenvolvidas em Timor-Leste	55
Quadro 3 – Categorias de análise da identidade.....	72

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Bacharelato de Biologia: turma 2007	53
Figura 2 – Estudo do meio: manguezal em Dolok Oan (Díli), em 2008	53
Figura 3 – Guia do Professor – Biologia – 1 ^o ano do Ensino Secundário	56
Figura 4 – Capacitação de Docentes de Biologia da pré-secundária.....	58
Figura 5 – Turma de professores de Biologia do curso de Formação Continuada.....	59
Figura 6 – Visitas de acompanhamento pedagógico nas escolas	60
Figura 7 – Estudo do meio: praia Wataboo (Baucau)	61
Figura 8 – Encerramento da Formação Continuada para docentes da Região I.....	81
Figura 9 – Escola D. Bosco, em Fatumaca. Capacitação de Professores	81
Figura 10 – Bacharelato em Biologia: turma 2008	82
Figura 11 – Escolas Técnicas Católicas de Fuiloro, Venilale e Fatumaca	111
Figura 12 – Escola Primária: Filial Lias (Ainaro)	114
Figura 13 – Escola Primária: Filial Lias (Ainaro)	114

LISTA DE SIGLAS

AI/MEC	Assessoria Internacional do Ministério da Educação
Apodeti	Associação Popular Democrática Timorense
ASDT	Associação Social-Democrata Timorense
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
DCE/MRE	Divisão de Temas Educacionais do Ministério de Relações Exteriores
Elpi	Ensino de Língua Portuguesa Instrumental
Falintil	Forças Armadas da Libertação Nacional de Timor-Leste
Fretilin	Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente
Gertil	Grupo de Estudos de Reconstrução de Timor-Leste
Infordep	Instituto de Formação de Docentes e Profissionais da Educação
INFPC	Instituto Nacional de Formação Profissional Contínua
IPI	Instituto Pastoral Indonésio (Instituto de Ciências Religiosas)
IES	Instituição de Ensino Superior
Kota	União dos Filhos Heróicos das Montanhas de Timor
ME/Timor	Ministério da Educação de Timor-Leste
MEC	Ministério da Educação
MRE	Ministério das Relações Exteriores
ONU	Organização das Nações Unidas
PEC-PG	Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação
PED	Plano Estratégico de Desenvolvimento
PG-UNTL	Pós-graduação-Universidade Timor Lorosa'e
PQE-Ciências	Promoção da Qualidade no Ensino de Ciências
PQLP	Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa
Procapes	Programa de Capacitação de Professores de Educação Pré-Secundária e Secundária
RDTL	República Democrática de Timor-Leste
UDT	União Democrática Timorense
Untaet	Administração Transitória das Nações Unidas em Timor-Leste
UNTIM	Universitas Timor-Timur (Universidade Timor-Leste)

UNTL

Universidade Nacional Timor Lorosa'e

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	19
INTRODUÇÃO	22
1. O CONTEXTO LESTE-TIMORENSE: UMA BREVE REFERÊNCIA	27
1.1 Timor-Leste: aspectos político, econômico, educacional e linguístico	27
1.2 Período colonial português	29
1.3 Ocupação indonésia	35
1.4 Administração transitória	41
1.5 Pós-independência	42
2. HISTÓRICO DA FORMAÇÃO	48
2.1 O Procapes	49
3. IDENTIDADE EM ESTUDO: UMA BREVE DISCUSSÃO	64
3.1 Da identidade pessoal à identidade social	65
3.2 Identidade profissional docente	68
3.3 Formas identitárias e Marcadores Identitários	70
3.4 A identidade do cidadão e do professor timorense	74
4. NATUREZA DO ESTUDO E FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS	78
4.1 O contexto da pesquisa	79
4.1.1 Relatos para as aulas de Botânica	88
4.1.2 Memoriais	89
5. ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	91
5.1 Marcadores histórico-políticos	92
5.1.1 Referências à política, abandono pelos portugueses, frustrada independência pela Fretelin, invasão e retirada indonésia	92
5.1.2 Defesa de suas convicções e da sua identidade	93

5.1.3 Consequências da invasão e da retirada das tropas indonésias no cotidiano do professor	95
5.1.4 O papel social do professor	98
5.1.5 Movimentos de resistência e sobrevivência	99
5.2 Marcadores biográficos	104
5.2.1 Percurso acadêmico	104
5.2.2 Percurso pessoal	112
5.2.3 Percurso profissional	115
5.3 Marcadores linguísticos	120
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	129
APÊNDICES	134
Apêndice A – Atividade do Curso de Bacharelato em Biologia (Botânica - Maio/2008)...	135
Apêndice B – Instrumento avaliativo do curso de Bacharelato – Díli (Fevereiro/2008) e do Projeto-Piloto de Formação Continuada – Baucau (Maio/2009)	136
ANEXOS	137
Anexo A – Carta de solicitação do ME-Timor para implementação de curso de formação continuada para os professores de Baucau	138
Anexo B – Projeto-Piloto de Formação Continuada para Docentes das Escolas Pré-secundária e Secundária – Baucau (Janeiro/2009).....	140
Anexo C – Ementas do curso de Bacharelato de Biologia (Procapes/2007 a 2009)	145
Anexo D – Livro do Professor (Sebenta): trechos representativos do material produzido pelos professores de Biologia do Procapes/2009	149

APRESENTAÇÃO

Como professora de Biologia interessada numa nova experiência profissional participei, entre julho de 2007 e junho de 2009, de um programa de cooperação internacional em Timor-Leste, do qual teve origem esta pesquisa. Foram dois programas consecutivos com um curto intervalo no Brasil, em julho de 2008, para novo processo seletivo.

O Programa de Capacitação para Professores do Ensino Pré-Secundário e Secundário (Procapes), resultado da parceria entre os governos brasileiro e timorense, permitiu-me trabalhar como professora formadora em Díli, capital de Timor-Leste, por pouco mais de um ano e em Baucau, na região leste do país, no projeto de capacitação nacional para os professores de Biologia durante o período das suas férias escolares, entre os meses de agosto e outubro de 2008 e no primeiro semestre de 2009 no projeto-piloto de formação continuada.

À exceção dos programas desenvolvidos entre os anos de 2007 e 2008, a formação continuada para professores de Biologia em 2009 foi planejada e implementada por uma equipe de formadores brasileiros da qual eu participava. Nossas motivações para a elaboração do projeto vieram da perspectiva da inexistência de turmas para o bacharelato no primeiro semestre de 2009, em Díli. Dessa forma, os professores brasileiros se dedicariam apenas à elaboração das sebatas – produções didáticas em língua portuguesa privilegiando o contexto timorense.

Em Baucau, o início de 2009 foi de muitas dificuldades na organização e implementação do projeto-piloto de formação continuada para professores de Biologia, Química, Física e Matemática, apesar do pedido formal da Direção Nacional de Formação Profissional para a descentralização das atividades de capacitação dos docentes timorenses (ver anexo A). Havia, da parte da administração local, entraves burocráticos que atrasaram, porém não impediram a realização do curso, cuja proposta vem detalhada no anexo B.

Durante as aulas dos cursos de Biologia, tanto no Bacharelato quanto nas formações continuadas, foram aplicadas atividades diagnósticas e avaliativas aos professores timorenses, dentre elas os instrumentos de coleta de dados utilizados neste trabalho. A princípio, essa coleta estava prevista como ferramenta metodológica para avaliar e orientar o trabalho que vinha sendo desenvolvido pelos cooperantes e pela cooperação. Porém, após a análise do primeiro relato solicitado durante as aulas de botânica, ainda em Díli, os materiais revelaram-se preciosos documentos que mereciam ser estudados e analisados. Em seguida, juntaram-se os memoriais àqueles primeiros relatos de botânica.

Os depoimentos tanto orais quanto escritos, assim como o convívio cordial e afetuoso lentamente conquistado, contribuíram para ampliar a compreensão de questões culturais tão distintas das ocidentais. Tratava-se, dentre outras coisas, de uma sociedade com categorias hierárquicas bem delimitadas e permeadas, acima de tudo, pelo respeito. Para o estrangeiro esse comportamento confunde-se com subserviência, no entanto, para o local, é considerado uma exigência nas relações sociais, pelo menos, até quando a sociedade timorense não se render aos efeitos da mundialização já presentes nos primeiros anos de independência, notadamente na capital do país.

Como bem observou Forbes (1989, p. 419), naturalista escocês que visitou Timor-Leste no final do século 19, “The most marked characteristic of the Timorese is their independence and self-assurance”. Mesmo tendo passado tantos anos e sofrido tantas influências estrangeiras, a afirmativa de Forbes ainda caracteriza fortemente a personalidade do povo leste-timorense. Essa mesma marca que atribui à identidade timorense características tão peculiares destacou-se nos documentos reunidos durante as formações e acabou se tornando a opção mais oportuna de pesquisa. Dessa forma, o estudo desses marcadores e seu papel na construção identitária do professor de biologia leste-timorense, com vistas a compreender a sua atuação docente, revelaram-se o caminho mais acertado a seguir diante das experiências vividas e dos materiais coletados.

As condições nas quais o trabalho docente estava sendo desenvolvido pelo professor que ensinava Biologia e que estavam sendo reveladas nos seus inúmeros depoimentos e nas visitas de acompanhamento pedagógico realizadas pela formadora nas escolas, demonstraram naquela ocasião e, mais fortemente, no momento da opção por esse estudo, um importante e significativo conteúdo para a pesquisa sobre os elementos estruturantes da construção identitária daquele profissional.

INTRODUÇÃO

A convivência e o trabalho na Missão de Cooperação entre Brasil e Timor-Leste, no período de 2007 a 2009, foram as razões para esse estudo sobre a constituição da identidade docente do professor de Biologia desse país e sua estreita relação com o contexto político, histórico, social e cultural do território timorense. Sustentando essa motivação, a partir de uma experiência pessoal e profissional e seu encadeamento com a ação, cita-se Maturana e Varela (2010, p. 31) quando afirmam que “Há uma inseparabilidade entre o que fazemos e nossa experiência de mundo”.

Um dos grandes desafios de uma democracia recém-instaurada, como a de Timor-Leste, é garantir à sua jovem e crescente população uma educação de qualidade que contribua para o exercício consciente da sua cidadania, inclusive no que diz respeito à sua formação técnico-científica. Nesse sentido, é de fundamental importância o desenvolvimento de estudos sobre o professor de Biologia que oferece formação acadêmica a esse público.

Sendo assim, esse trabalho objetiva investigar os marcadores identitários do professor leste-timorense declaradamente presentes no período da pesquisa, entre 2007 e 2009, que, possivelmente, têm condicionado a construção da identidade profissional desses docentes de Biologia. Inegavelmente, o percurso desses sujeitos sociais, suas histórias de vida e resistência são construtos da sua identidade enquanto cidadãos e profissionais. No entanto, dada a limitação que a pesquisa impõe, será priorizado um recorte no tempo, restringindo-o ao período mencionado, porém sem negar o caráter histórico e diacrônico dessa construção.

Desde a sua independência, Timor-Leste estabeleceu com o Brasil fortes laços de amizade e de cooperação. Na área da educação há um acordo que prevê a formação docente nas diversas áreas do conhecimento e nos diferentes níveis de ensino, como forma de resgatar e difundir a Língua Portuguesa, bem como permitir que esses profissionais a utilizem no ensino das crianças e dos jovens timorenses. Para tal, o Decreto nº 5.274/2004 instituiu o Programa de Qualificação de Docentes e

Ensino de Língua Portuguesa (PQLP) em Timor-Leste, com a finalidade de oferecer formação aos docentes timorenses e contribuir na elaboração e execução de novas diretrizes curriculares para a formação de professores, prioritariamente no Ensino Básico.

Há três realidades a destacar sobre a formação do professor timorense, naquele período. A primeira diz respeito aos docentes de Biologia, estudantes antes da ocupação indonésia, que foram alfabetizados em Língua Portuguesa, visto que o país até 1975 era colônia de Portugal. Devido a isso, eram fluentes na língua e tinham condições de ministrar suas aulas nesse idioma, principalmente na capital, Díli.

A proibição do uso da Língua Portuguesa, durante os anos de ocupação indonésia, levou boa parte dos seus falantes à perda da fluência ou ao esquecimento e, aos nascidos após a invasão, a um total desconhecimento da língua. Naquela época, o Português era uma língua exclusivamente de uso familiar e utilizada nos encontros dos timorenses que faziam parte dos movimentos de resistência ao opressor. Naquele contexto histórico-político, formaram-se os estudantes do nível básico – pertencentes ao segundo grupo – que vieram a se tornar professores de Biologia não graduados e que atuavam, principalmente, no momento da pesquisa, nas escolas de nível primário e pré-secundário.

Hull (2001, p. 32) reforça essa situação ao afirmar que:

Para melhor compreender a situação cultural existente em Timor-Leste, é necessário analisar a história recente da Indonésia, porque os acontecimentos nesse país viriam a afectar directamente a antiga colônia portuguesa. Esta influência atingiu o seu apogeu durante a ocupação (1975 – 1999), quando o invasor indonésio proibiu em todas as escolas o ensino do português, substituindo-o pelo ensino do indonésio. Os novos programas ensinavam às crianças a cultura e a história indonésias, ignorando por completo a especificidade da cultura e da história de Timor-Leste. Como seria de esperar, os efeitos da educação indonésia sobre as crianças e adolescentes timorenses iriam levá-los a compreender e interpretar o mundo e o seu próprio país através do prisma indonésio.

Um terceiro grupo formou-se já sob o domínio indonésio, portanto foram alfabetizados e estudaram praticamente todo o nível básico na Língua Indonésia. A grande maioria desses professores não tem fluência na Língua Portuguesa e ministra suas aulas em Indonésio ou Tétum. Constituem o grupo de professores de menor faixa etária (em média, 33 anos de idade naquela época) e atuam, principalmente, no ensino de Biologia nas escolas de nível secundário.

Nota-se que a língua de uma nação tem um peso extraordinário sobre a identidade de seu povo e, como afirma Hull (2001, p. 30):

[...] este é um problema sério, porque o mais importante símbolo nacional é sem dúvida a língua. As dúvidas acerca da língua oficial envolvem também importantes questões acerca da identidade nacional.

Isso posto, observa-se que a situação política de Timor-Leste imprimiu características peculiares na formação e na prática docente do professor timorense.

Sobre essa constituição de identidades, Pimenta (1997, p. 6) aponta que:

A identidade não é um dado imutável nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como os demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade.

Como anunciado no capítulo 3, a identidade docente, especialmente no caso leste-timorense, se constitui pela incorporação das relações, da história e experiências vividas tão intensamente quando do domínio indonésio, visto que a maioria dos professores atendida nas formações desenvolvidas entre 2007 e 2009, trazia nos seus testemunhos vivências daquele período. Trata-se, portanto, como afirma Gatti (1996, p. 4), “de uma pessoa de um certo tempo e lugar. Datado e situado [...]”.

Essa prévia ilação justifica essa pesquisa em virtude de ser consenso que um país recém-liberto encontrará necessariamente na educação meios de desenvolver-se e firmar-se democraticamente. Para isso, o professor de Biologia de Timor-Leste, como elemento-chave do processo educativo, precisa ser conhecido. Em vista disso, o estudo procura pesquisar como esse professor tem estabelecido suas características identitárias nesse contexto tão singular, pois ao se estudar os modos como tem sido constituída a sua identidade profissional torna-se possível um novo olhar sobre a sua formação, tanto inicial quanto continuada. Assim, novas oportunidades de aprimoramento na atuação profissional podem ser elaboradas e oferecidas, notadamente em Ciência e Tecnologia por se revestirem de maior importância num país com essa realidade.

A fim de permitir um encadeamento na sequência do trabalho e conduzir o leitor numa trajetória que lhe permita apropriar-se do sentido que se quer dar ao estudo, o texto foi estruturado como vem descrito a seguir.

No primeiro capítulo intenciona-se oferecer, sob uma perspectiva histórico-geográfica, um panorama cultural, político, econômico e educacional de Timor-Leste para, no capítulo 2, detalhar-se o histórico da formação e o percurso da formadora e do programa oferecido aos professores de Biologia, entre os anos de 2007 e 2009, a fim de recriar o cenário daqueles dois anos de trabalho e vivências em situações tão diversas quanto surpreendentes e desafiadoras. Nessa seção, os programas educacionais da cooperação brasileira em Timor são detalhados, bem como a atuação da cooperante brasileira responsável pela formação oferecida aos docentes locais.

Neste trabalho, o terceiro capítulo discute, com o devido aporte teórico, os aspectos da identidade profissional docente que ficam evidenciados a partir da análise dos dados coletados na pesquisa e os elementos que são considerados importantes de se ressaltar imprimindo-se uma visão pessoal sobre o tema.

O quarto capítulo relata a metodologia utilizada na pesquisa para, em seguida, a análise dos dados aparecer declarada e detalhada no quinto capítulo. Já, a última seção – capítulo 6 – apresenta as considerações finais, à guisa de conclusão, de forma

a responder, senão integralmente (visto que esse assunto aqui não se esgota), ao menos satisfatoriamente a questão central da pesquisa que é o estudo sobre os marcadores identitários presentes na construção da identidade do professor de Biologia de Timor-Leste.

1. O CONTEXTO LESTE-TIMORENSE: UMA BREVE REFERÊNCIA

Para esse estudo é imprescindível a apresentação do contexto de Timor-Leste como forma de fundamentar a pesquisa ao situá-la no cenário no qual a história se fez e que tem sido determinante na construção da identidade do professor timorense. Observa-se, assim, que história, cultura, religião (nas suas mais diversas e genuínas formas de professar a fé) forjaram e definiram o modo como o professor leste-timorense exerce a docência.

Ao debruçar-se em estudos sobre Timor-Leste ficam evidentes ao pesquisador dois importantes aspectos: primeiro, a forma como as características histórica, geográfica, cultural, linguística, mas não somente elas, se articulam e se complementam oferecendo um panorama singular e, ao mesmo tempo, complexo que conduz aos acontecimentos presentes na história do país. Outro aspecto evidenciado é a ocorrência de períodos históricos bem delimitados que impregnaram de significados esses acontecimentos, daí ser importante que se examine o país sob essa perspectiva, ou seja, a partir desses momentos da sua história.

1.1 Timor-Leste: aspectos político, econômico, educacional e linguístico

Timor-Leste está localizado no sudeste da Ásia, entre a Indonésia e a Austrália (ver mapa 1) e ocupa uma área na metade oriental da ilha de Timor de pouco mais de 15 mil Km², ou seja, territorialmente, menor que o menor dos estados brasileiros.

Mapa 1 – Localização de Timor-Leste no sudeste asiático¹

A população do país, segundo o censo de 2010², é de 1.066.582 habitantes (75% a residirem nas áreas rurais)³ distribuídos em 13 distritos, incluindo duas ilhas, Ataúro e Jaco (área de proteção ambiental – não habitada) e um enclave: Oecussi. Sua capital, Díli, concentra a maior população e está localizada ao norte do país (ver mapa 2). Atualmente, a porção oeste da ilha de Timor, cuja capital é Kupang, pertence à Indonésia (ver mapas 1 e 2).

¹ Disponível em: <<http://www.worldfootynews.com/article.php/201108071515326>>. Acesso em: 27 out. 2014.

² Disponível em: <<http://timor-leste.gov.tl/?p=4144&lang=pt>>. Acesso em: 26 jun. 2014.

³ Fonte: Plano Estratégico de Desenvolvimento de Timor-Leste. Disponível em: <http://timor-leste.gov.tl/wp-content/uploads/2012/02/Plano-Estrategico-de-Desenvolvimento_PT1.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2014.

Mapa 2 – Timor-Leste e seus distritos⁴

A região central do território é montanhosa e no passado dificultava e, em alguns casos, impedia, em determinadas épocas do ano, os acessos entre os povoados. Esse relevo montanhoso é uma importante característica geográfica que, como veremos mais adiante, favoreceu os movimentos de resistência ao invasor indonésio.

1.2 Período colonial português

Os primeiros mercadores portugueses aportaram na ilha por volta de 1515, mas já faziam referências ao Timor em um mapa de 1512, e encontraram a população local organizada em dois grandes reinos (ver mapa 3): Servião (a oeste) e Belos (a

⁴ Fonte: <http://curso-educlia.blogspot.com.br/2009_03_01_archive.html>. Acesso em: 30 nov. 2014.

leste), praticantes de religiões animistas e que já mantinham relações comerciais com mercadores chineses, javaneses e árabes (GERTIL, 2001).

Anos após a chegada dos primeiros mercadores portugueses à ilha de Timor, estabeleceu-se regularmente o comércio da madeira de sândalo, principalmente. No entanto, segundo Gertil (2001), a presença de missionários portugueses em Timor só se tornou efetiva com a fundação de um convento dominicano em 1633, apesar de terem chegado à ilha a partir de 1556.

Em 1641, com a conversão ao catolicismo de vários reis e rainhas e, em 1642, com a vitória sobre o poderoso reino de Waiwiku-Wehale, a presença e a influência portuguesas em Timor foram consolidadas. Porém, a verdadeira colonização ocorreu em meados do século XIX, como afirma Durand (2009, p. 78) “[...] apenas a partir desta época se pode falar na ‘colonização’ de Timor, relativamente ao regime anterior fundado em alianças simbólicas”.

Como descrito na página oficial da web⁵ do Governo de Timor-Leste, lê-se que:

O islamismo, cuja religião predomina na Indonésia actual, não tinha chegado a Timor, e nem mesmo o budismo que, sobretudo no Séc.VIII, imprimiu a sua marca em Java. No 3º quartel do século XVI chegaram a Timor os primeiros frades dominicanos portugueses, através dos quais se vai desenvolvendo uma progressiva influência religiosa, ao mesmo tempo em que se vai estabelecendo a dominação portuguesa.

Ao final da segunda metade do século XVII o milho já tinha se tornado uma cultura dominante, em virtude da sua importação da América do Sul feita pelos portugueses e “a influência portuguesa havia sido apreciável do ponto de vista cultural mas também económico [...]” (DURAND, 2009, p. 61).

Foram os frades dominicanos, como afirma Gertil (2001), que fundaram as primeiras escolas elementares e um seminário com ensino secundário na ilha e

⁵ Disponível em: <<http://timor-leste.gov.tl/?p=29&lang=pt>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

começaram a imprimir, a partir daí, a marca portuguesa, principalmente, na religião e na língua. O ensino nas escolas fundadas pelos missionários permaneceu na ilha até a extinção das ordens religiosas (dominicanas, jesuítas e franciscanas), em 1834.

Portugal começa a interferir politicamente na ilha apenas em meados do século XVII, consolidando seu protetorado a partir de 1703 com a chegada do primeiro governador nomeado por Lisboa. Naqueles tempos, “para além do sândalo e da cera, realizavam-se trocas de produtos agrícolas (milho, sagu) e de minério (ouro, petróleo, cobre, ferro)” (DURAND, 2009, p. 62).

Nessa época os holandeses já estavam estabelecidos em Cupão (Kupang), no reino dos Baiquenos (Servião) e tentavam avançar para o leste (ver mapa 3). Assim, em 1769, os portugueses transferem a capital de Lifau, em Oecussi, para Díli.

Mapa 3 – Ilha de Timor: os reinos antes da chegada dos portugueses e holandeses (4a) e com as fronteiras delimitadas a partir de 1859 (4b). Fonte: Atlas de Timor-Leste (2001)

De acordo com Durand (2009, p. 68):

A 11 de agosto de 1769, toda a população fiel aos portugueses, cerca de 1200 pessoas, sendo metade mulheres e crianças, partiu em barcos para se instalar em Díli, deixando a região de Oecussi sob o controlo dos *topasses*⁶.

Foi no início do século XIX que a economia timorense começou a assentar suas bases na cultura do café, visto que o sândalo tão intensamente explorado dava sinais de escassez. Além do cultivo do café, “no final dos anos 1810, fizeram tentativas de explorar os recursos petrolíferos e depois, no início dos anos 1830, os metais, mas nada resultou” (DURAND, 2009, p. 71). À medida que os portugueses tentavam aumentar o seu controle sobre Timor, numerosas revoltas aconteciam, visto que havia “reinos que não suportavam ingerências e que estavam prontos a empunhar as armas” (DURAND, 2009, p. 73).

Em 1856 foi realizado o recenseamento dos católicos do leste da ilha de Timor e chegou-se a 2% da população (GERTIL, 2001). Já em 1882 o levantamento revela 8% da população de católicos praticantes.

Em 1859, diante de uma situação financeira precária, Portugal cedeu à Holanda, através de um tratado, a porção oeste da ilha.

A partir de 1860 foram criados os postos militares, porém ainda sem qualquer interferência portuguesa na administração local. A passagem de protetorado para o regime colonial configurou-se de fato a partir do governo de Celestino da Silva (1894 – 1908) (GERTIL, 2001). Foi no seu governo que teve início a efetiva colonização de Timor com a chegada de colonos portugueses para desposarem as nativas e se fixarem à terra, nas plantações de café que, apesar disso, jamais ocuparam mais de 7% da área cultivável da ilha.

Na área educacional, como vemos em Gertil (2001, p. 38) algumas mudanças deram-se a partir de 1898 quando:

⁶ São assim designados, segundo Durand (2009), os mestiços portugueses e timorenses. Destacam-se nesse grupo duas grandes famílias: os “de Hornay”, de origem holandesa e os “da Costa”, de origem portuguesa.

[...] os jesuítas abriram o colégio da Soibada, que, seguido de um colégio para raparigas a partir de 1902, viria a ser até aos nossos dias o principal alvore de letrados timorenses. O estado veio a criar as primeiras escolas primárias oficiais em 1915, e em 1938 um liceu.

Até 1942, a vida em Timor português transcorria com certa tranquilidade, apesar do severo governo salazarista e das fortes pressões sobre a cultura local, no entanto mantendo certo equilíbrio na sociedade tradicional timorense. Porém, naquele ano, para evitar que o exército japonês ocupasse a Austrália, as tropas holandesas e australianas desembarcaram em terras mauberes provocando, com isso, a invasão japonesa em território timorense. Foram três anos de destruição, sofrimento e mortes. Calcula-se que 80 mil timorenses perderam a vida. Como vemos em Durand (2009, p. 107), “o exército japonês continuou os roubos, nomeadamente o conteúdo dos cofres do Banco Nacional Ultramarino, em julho de 1944. A administração japonesa tentou inclusivamente impor a sua língua e a sua moeda”. Nesse período o ensino ficou paralisado. O tributo mais pesado dessa guerra, mais uma vez, recaiu sobre o povo timorense.

Com o lançamento pelos americanos de bombas nucleares nas cidades de Hiroshima e Nagasaki, em agosto de 1945, o Japão se rendeu e, em Timor-Leste, a maior parte da tropa japonesa se deslocou para Timor Oeste.

A reconstrução foi lenta e o país permaneceu assim, num estado de profunda pobreza e subdesenvolvimento (GERTIL, 2001). Portugal, então, retoma sua autoridade sobre o país. Neste ano, aproveitando-se da situação, a Indonésia que, desde 1799, era controlada e administrada pela Holanda, proclama a sua independência, somente conquistada em 1949.

A partir de 1966 o regime colonial português se tornou mais rígido devido a algumas perturbações causadas por levantes e tentativas de invasão dos indonésios em Timor-Leste. Nessa época observou-se um discreto avanço na agronomia, na construção de estradas e na escolarização que, de 1958 a 1962, teve uma ampliação na oferta de escolas primárias de quatro para trinta e uma. O que ainda era considerado insuficiente diante das necessidades (DURAND, 2009).

Verifica-se, assim, que apenas em meados do século XX a colônia contava com alguns equipamentos de ensino como um magistério (1924), um seminário (1936), uma escola de enfermagem (1947), um Liceu (1952), a Escola de Artes e Ofícios e a Escola Agrícola de Fatumaca, ambas na década de 1960. As comunidades chinesa e árabe também fundaram estabelecimentos de ensino privados (GERTIL, 2001).

O censo de 1970 apontava que 6,6% da população total de Timor-Leste estava alfabetizada e a taxa de escolarização das crianças em idade escolar atingiu 28% no ano letivo 1971 – 1972, chegando a 77% no ano letivo 1973 – 1974 (GERTIL, 2001).

Segundo Dom Ximenes Belo (2008) havia em Timor, à época da invasão indonésia, 311 escolas primárias, com 637 professores e 34.000 alunos e apenas 20% da população falava fluente e correntemente o português. Esses índices refletem um avanço, embora limitado, na área educacional nos anos finais da administração portuguesa na ilha.

Com a Revolução dos Cravos, em abril de 1974, Portugal abriu caminho à descolonização e, em Timor, foram criados partidos políticos, sendo os de maior representatividade a União Democrática Timorense (UDT): que defendia uma independência gradual de Portugal, a Associação Social Democrata Timorense (ASDT): que defendia a independência a médio prazo, porém radicalizou sua posição transformando-se na Frente de Timor-Leste Independente (Fretilin) e a Associação Popular Democrática de Timor (Apodeti): numericamente pouco expressiva, ideologicamente conservadora e defendia a integração à Indonésia. Os dois partidos pró-independência (UDT e Fretilin) travaram uma disputa interna entre os seus seguidores (GERTIL, 2001). Em 28 de novembro de 1975, a independência da República Democrática de Timor-Leste (RDTL) foi unilateralmente proclamada pela Fretilin, tendo início a guerra civil. Em virtude disso, a Indonésia, alegando proteger seus cidadãos que estavam na parte leste da ilha, a invade e passa a considerá-la a sua 27ª província, chamando-a de Timor Timur.

1.3 Ocupação indonésia

Em 7 de dezembro de 1975, diante da fragilidade política existente em Timor-Leste e alegando a possibilidade de radicalismos, a Indonésia, apoiada pela Austrália e pelos Estados Unidos da América, invadiu Timor-Leste pelas vias terrestre, marítima e aérea, com armamento pesado e milhares de soldados. No dia seguinte, as autoridades e os últimos portugueses embarcaram em duas corvetas e deixaram Ataúro, onde, antes, haviam se refugiado (Durand, 2009).

No dia 10 de dezembro daquele ano as tropas indonésias chegaram a Baucau e, após duas semanas, em Liquiça, Suai, Aileu e Manatuto (ver mapa 2).

A invasão indonésia, como declara Forganés (2002, p. 28), “era totalmente ilegal segundo todas as leis e tratados internacionais. Mas foi tolerada pela comunidade internacional durante 24 anos”.

Mesmo com o desagravo da Organização das Nações Unidas (ONU) e a exigência da imediata retirada do país em respeito à liberdade do povo timorense e sua opção à independência, a Indonésia permaneceu no território e aumentou, ainda em 1975, o seu efetivo para 25 mil homens. O desconhecimento da região montanhosa e das condições climáticas de Timor-Leste dificultou seu deslocamento e tornou as investidas das tropas indonésias infrutíferas e, naquela ocasião, a maioria da população havia fugido e vivia nas montanhas juntamente com as forças de resistência. A fuga para as montanhas, apesar de arriscada e perigosa, foi, para muitos timorenses e suas famílias, a melhor ou única opção para salvarem suas vidas e conservarem sua liberdade. Essa opção significou abandonarem suas casas e seus bens, bem como familiares e amigos que não teriam condições de sobrevivência na mata. Nesse período que, para alguns, durou meses e para outros tantos foram anos, os refugiados receberam proteção das forças de resistência (Falintil) e ajuda da igreja católica e de timorenses que se mantiveram nas cidades.

Em julho de 1976, Timor-Leste passa a ser chamado Timor Timur e é oficialmente declarado a 27ª província indonésia, condição nunca reconhecida pela ONU.

Em Durand (2009, p. 130) vemos descrita uma operação de guerra indonésia que reforçou ainda mais a antipatia da população já rendida ou prisioneira:

Entre maio e setembro de 1981, a operação “barreira de membros” demonstrou ser o maior erro estratégico do exército indonésio. Numa tentativa para apanhar os últimos grupos de resistentes, todos os este-timorenses entre 15 e 55 anos foram enviados de um extremo ao outro do território e obrigados a formar cadeias humanas por trás das quais avançavam os soldados indonésios. Esta operação convenceu a população de que nada havia a esperar das forças de ocupação a não ser desrespeito ao povo e às instituições timorenses. Essa declarada hostilidade das tropas indonésias fortaleceu sobremaneira os movimentos de resistência timorenses.

Há que se considerar, em todo esse período da resistência ao domínio indonésio, o importante papel da igreja que se manteve presente ao lado do povo e foi decisiva para refutar a alegação do governo indonésio sobre o comunismo vir a se consumir em Timor, justificando assim a invasão. Aliás, a igreja católica, através do seu trabalho missionário desde a chegada dos portugueses na ilha, soube firmar-se gradualmente sem imposições ou tentativas de interferir nas estruturas sociais e identidades religiosas do povo timorense. Segundo Garcia (2003, p. 3), “Timor não foi conquistado, foi abordado por mercadores privados, sendo o catolicismo aceite independentemente de qualquer relação de dominação”.

A proibição do uso e ensino da Língua Portuguesa atingiu todos os setores da sociedade, com exceção de determinados lugares e situações como relata Dom Ximemes Belo (2008, p. 2):

O Período da Ocupação indonésia (1976-1999). O ensino da Língua portuguesa foi banida e proibida em todo o Território,

excepção feita ao Externato de São José. A Diocese de Diluí⁷, contudo, publicava os seus documentos (quer da Câmara Eclesiástica ou do paço episcopal) em Português. A guerrilha comunicava-se em Português. Nalgumas repartições do Estado, poucos timorenses, informalmente comunicam-se em Português. Houve casos em que um outro jovem foi esbofeteado por saudar o missionário com um “Bom-dia, senhor padre!”.

Segundo Durand (2007), aqueles que se rendiam ou eram capturados foram levados para campos que contavam com cerca de 60% da população no final de 1978, onde não havia terras suficientes para o cultivo de alimentos, ocasionando muitas mortes devido à fome. Esses deslocamentos também desorganizaram em grande parte as tradicionais estruturas sociais timorenses.

Apesar das incontáveis dificuldades, a resistência timorense revelou-se mais vigorosa do que o governo indonésio previa. O próprio comandante das forças indonésias admitiu em 1987, publicamente, a dificuldade no combate à guerrilha, ao declarar que seriam necessários vários anos de batalha para derrotar uma resistência surpreendentemente bem implantada.

Nos primeiros anos da invasão a política adotada pela Indonésia era de terra queimada causando uma queda brutal na produção agrícola e pecuária. A economia do país só veio a dar sinais de recuperação na década seguinte à invasão.

A opressão adotada pelo invasor trouxe ao povo influências que dificultaram, porém, no caso timorense, não impediram a conservação dos seus mais representativos marcadores identitários, pois segundo Hall (2005, p. 60), “cada conquista subjugou povos conquistados e suas culturas, costumes, línguas e tradições, e tentou impor uma hegemonia cultural mais unificada”.

A unificação, na verdade, foi, de certo modo, alcançada pela força da política agressiva adotada pela Indonésia que, sem intencionar, fortaleceu o povo timorense.

Sousa (2010, p. 51) reforça essa reflexão quando afirma:

⁷ Antiga designação da capital de Timor-Leste, atualmente Díli.

O tempo da ocupação foi realmente uma escola que surgiu “a fortiori”. Um mal necessário, onde os timorenses não tiveram outra alternativa senão aprender a política da unidade nacional com a própria experiência tendo como objetivo o bem comum, a Independência.

Essa unidade nacional em torno de um objetivo comum erguida a cada combate, a cada perda ou a cada pequena vitória fortaleceu os movimentos de resistência e surpreendeu as tropas do general Suharto⁸ que não contavam com a resistência timorense que julgavam seria aniquilada em poucos dias. Porém, foram vinte e quatro anos de luta armada com inúmeras investidas e incontáveis baixas.

Com o tempo foram criadas as Forças Armadas da Libertação Nacional de Timor-Leste (Falintil), que perderam o caráter partidário e se tornaram uma autêntica resistência nacional.

Segundo Gertil (2002, p. 40), "calcula-se que entre as vítimas da guerra e as da fome tenham perecido cerca de 150.000 pessoas, ou seja, um quarto da população timorense, que segundo o censo de 1970 era de 610.000 habitantes”.

De acordo com Vieira e Marques (2008, p. 3):

Pese embora o facto de Timor-Leste apresentar uma matriz social, política e económica fragmentada, que a presença Portuguesa não unificou. A religião, as tradições culturais mauberes⁹ e a resistência foram os pilares fundamentais na luta contra a ocupação Indonésia.

Como se pode observar, alguns dos significantes identitários do povo timorense não foram abalados, ou melhor, o foram, mas de forma a serem reforçados e revigorados apesar do longo período de domínio indonésio e foram determinantes durante o tempo da resistência, tornando-se um importante sustentáculo na luta contra o opressor.

⁸ Hadji Mohamed Suharto foi o segundo presidente da Indonésia entre 1967 e 1998.

⁹ Atualmente, é considerada, apesar de certa polêmica, uma designação honrosa do povo timorense.

Em Mattoso (2005, p. 193-194) é possível compreender sob quais perspectivas a resistência timorense se organizava quando ele afirma:

[...] se, no plano simbólico, a guerrilha representava o núcleo duro da Resistência, no plano prático ela não podia subsistir sem a luta clandestina, e dificilmente atingiria os seus objectivos sem a Frente Diplomática; era nesta que se travava a batalha decisiva. Mas se a guerrilha acabasse, quem é que acreditaria na independência? A população das montanhas, verdadeira alma da Resistência, considerava os *aswain*¹⁰ como os representantes do *seu* combate. Por isso, a luta pela independência de Timor foi verdadeiramente uma questão de *resistência*. Os guerrilheiros não podiam ganhar a guerra. Mas tinham de continuar a combater até à morte, porque esse era o sinal de que, enquanto resistissem, não havia solução possível para o caso de Timor. Assim, o símbolo tornou-se o fundamento da realidade, e não o contrário. [...] Sem a Resistência Armada, a Frente Clandestina e a Frente Diplomática perderiam a credibilidade.

Essa luta clandestina tão bem engendrada pela resistência e a frente diplomática representada pelo bispo de Díli, Monsenhor Carlos Filipe Ximenes Belo e, na diáspora, por José Ramos Horta que mantinham contatos internacionais e, devido a isso, puderam revelar ao mundo as atrocidades praticadas em Timor e conseguir apoios. Essa luta de natureza internacional os levou a receberem o prêmio Nobel da Paz, em outubro de 1996.

O investimento indonésio na educação foi significativo e, a princípio, direcionado ao ensino da língua indonésia aos timorenses. Cavalcante (2013, p. 34) explica essa estratégia indonésia quando sustenta:

[...] com a proibição do uso da Língua Portuguesa por parte do governo indonésio, surgia também a pressão para que os timorenses aprendessem a Bahasa Indonésia. Na mesma época, os indonésios implementaram programas televisivos de ensino de sua língua e abriram muitas escolas, alfabetizando em indonésio. Durante esse período, mais de 6 mil professores indonésios integravam o corpo docente das

¹⁰ Guerreiro, lutador em tétum.

escolas de ensino básico em Timor-Leste, revelando o esforço do invasor para implantação de sua língua. À medida que os timorenses iam aprendendo a Língua Indonésia, alguns iam sendo recrutados para atuarem como professores.

Para dar conta dessa meta tornou-se imperiosa a ampliação da rede de ensino, como vemos em Gertil (2001, p.122):

[...] foram criados alguns equipamentos de ensino especializado e profissional. Antes do Referendo, encontravam-se activos em Timor-Leste uma Universidade, com mais de 3000 alunos, um Instituto Politécnico, uma Escola Agrária, uma Escola de Economia, uma Escola de Saúde e um Instituto de Educação. Existia ainda um estabelecimento de ensino básico para cegos na cidade de Díli. [...] No ano lectivo de 1999 – 2000, imediatamente após o Referendo, existiam em Timor-Leste 876 escolas, das quais 689 eram primárias e 187 secundárias.

Essa ‘herança’ educacional recebida da administração indonésia veio desfalcada de dezenas de escolas que foram destruídas e de muitas mais seriamente comprometidas durante a desocupação, em 1999.

O avanço no setor educacional em relação ao período colonial português é reforçado pelos números apontados por Martins (2010, p. 35) quando afirma que:

A implantação da educação formal no tempo da ocupação da Indonésia cresceu muito nas duas décadas (1976 – 1998). Segundo um relatório do Banco Mundial (2004), a matrícula da educação primária passou de 13.500 para 165.000 alunos. Nos anos noventa, a maioria das vilas oferecia educação primária. Também, no mesmo período a matrícula da educação pré-secundária aumentou de 315 para 32.000 alunos, e a secundária de 64 para 14.000 estudantes. Contudo, a implementação da educação nos diferentes graus, seguia o sistema da educação da Indonésia.

O sistema indonésio desconsiderava as características timorenses, sua cultura e sua história e privilegiava o contexto indonésio com um ensino exclusivamente na

língua indonésia. Em torno de 20% dos professores primários e 98% dos professores secundários não eram timorenses.

1.4 Administração Transitória

Finalmente, após vinte e quatro anos, em agosto de 1999, através de um referendo popular supervisionado pela ONU, 78,5% da população timorense votou pela independência de Timor-Leste.

Há pouco mais de quinze anos, Timor-Leste liberta-se do domínio indonésio tornando-se soberano e, à época, a mais jovem democracia do mundo. Assim, essa nação começa a escrever a sua história de país livre, apesar de todas as dificuldades advindas da desocupação indonésia da ilha.

A retirada das tropas indonésias, mais uma vez, deixou um rastro de destruição e morte. Praticamente toda a infra-estrutura do país foi destruída, como abastecimento de água, estradas e vias públicas, telefonia, quase toda a rede elétrica, escolas, prédios públicos, casas. Na ocasião, os professores (em torno de 90%) também retornaram à Indonésia. No entanto, mais devastador foi “o drama humano de Timor-Leste que pode ser considerado como um dos maiores da segunda metade do século XX” (Durand, 2007, p. 147).

Os primeiros jornalistas que chegaram em Timor após o referendo encontraram a capital destruída, como vemos no depoimento de Forganés (2002, p. 27-28):

Andar pela cidade é um pesadelo. Até se orientar é difícil nesse universo calcinado. Tudo parece igual: negro, retorcido, carbonizado. Quarteirões e quarteirões inteiramente queimados. Só as igrejas escaparam aos incêndios e, mesmo assim, nem todas. [...] Foi o que sobrou de um país que queria ser livre. Não houve uma guerra civil. Estranhamente, esse é o resultado de eleições livres, democráticas, ainda por cima promovidas e garantidas pelas Nações Unidas. Com a realização assegurada por tratados internacionais devidamente assinados. Até 21 de setembro, quando as

tropas internacionais desembarcaram em Díli, todo o país ficou entregue à violência. Sem testemunhas.

No fim de setembro de 1999, as tropas de paz da ONU chegam ao país e dão fim à violência com a instalação de um governo provisório através da Administração Transitória das Nações Unidas (Untaet), comandada pelo diplomata brasileiro Sérgio Vieira de Mello, até o ano de 2002.

O país começou a receber ajuda internacional e, no ano 2000, já trabalhavam em Timor mais de oito mil estrangeiros (DURAND, 2007). A pauta de trabalho era longa e demandaria inúmeras negociações.

No setor educacional, o país recuperou algumas dezenas de escolas e o ano letivo 2000-2001 testemunhou o retorno às aulas em mais 50 unidades, totalizando 922 escolas com 5789 professores nacionais e cerca de 230 mil alunos matriculados. Porém, o número de alunos por classe era elevado e o currículo adotado assim como o material didático ainda eram indonésios. As aulas eram ministradas em tétum ou bahasa indonésio.

1.5 Pós-independência

Em 14 de abril de 2002 Timor-Leste firma-se internacionalmente ao eleger o seu presidente e os membros do Parlamento Nacional. O líder da resistência timorense, Xanana Gusmão, foi eleito com mais de 82% dos votos, tendo nomeado Mari Alkatiri como Primeiro-Ministro (DURAND, 2007). Após a promulgação da Constituição da República Democrática de Timor-Leste, em 22 de março de 2002, a ONU legitima o país como uma nação livre e, finalmente, em 20 de maio daquele ano, Timor-Leste é reconhecido como um Estado independente e soberano.

Desde sua independência o país está em reconstrução. Seus prédios públicos e particulares, residências e a infraestrutura de modo geral têm sido recuperados,

porém a árdua tarefa vai além da sua estrutura física. No caso específico da educação muito se tem feito, mas ainda há muito o que fazer, como declarado na Política da Educação e da Cultura de Timor-Leste (2006, p. 3):

Mais da metade da actual população tem menos de 18 anos, como resultado da taxa de natalidade muito elevada, 17% abaixo de 5 anos e com uma média de esperança de vida de 57 anos. Isto significa que vai continuar a haver pressão sobre o sistema educativo durante uma década ou mais (ME-Timor, 2006).

Histórica e politicamente, o sistema educativo em Timor-Leste (ver quadro 1) possui uma estreita relação com os períodos citados anteriormente, tendo sofrido discretos avanços e incontáveis reveses ao longo do tempo, porém como afirma Dr. José Ramos-Horta, presidente do país quando do lançamento do Plano Estratégico de Desenvolvimento (PED):

Talvez o aspecto mais significativo de todos seja que o Plano será em última instância implementado pelo nosso povo. Com a sua forte incidência na educação, o Plano desenvolverá as nossas qualificações e capacidades para que possamos assumir o controlo pleno do nosso desenvolvimento económico, criando oportunidades para os jovens timorenses (PED, 2011, p. 8).

O mesmo documento lançado no ano de 2011 considera os enormes desafios a serem enfrentados no setor educacional que trazem em si uma preocupante dicotomia ao ponderar que a crescente população de jovens vem a garantir grandes oportunidades ao país enquanto capital humano necessário na construção da nação, no entanto, demanda esforços e recursos que suportem o número cada vez mais elevado de estudantes que são atendidos nos variados níveis do sistema de ensino timorense (PED, 2011).

	Período Colonial (1515 – 1975)	Ocupação Indonésia (1975 – 1999)	Administração Transitória (1999 – 2002)	Pós-Independência (a partir de 2002)
Séculos XVII, XVIII e XIX	Escolas elementares e um Seminário (secundário). 1898 – Colégio Soibada.	..	..	..
Século XX	1902 – Colégio para moças. 1914 – escolas particulares geridas por chineses e árabes. 1915 – primeiras primárias. 1924 – Escola de Magistério. 1936 – um Seminário. 1947- Escola de Enfermagem. 1952 – Liceu. 1953 – 39 escolas primárias. Década de 1960 – Escola de Artes e Ofícios e Escola Agrícola de Fatumaca. 1974 – 456 escolas, poucas de nível secundário.	Até 1999 – 916 escolas e uma Universidade além de: <ul style="list-style-type: none"> • Instituto Politécnico. • Escola Agrária. • Escola de Economia. • Escola de Saúde. • Instituto de Educação. • Escola de ensino básico para cegos. 	2000 – 876 ^a escolas, sendo 689 primárias e 187 secundárias.	..
Século XXI	..	..	2001 – 922 escolas, sendo 756 primárias, 129 secundárias e 37 de outros níveis. Com 230 mil estudantes e 5789 professores ^b .	2010/11 – 1530 escolas (180 pré-escolas, 1309 (básico ^c) e 80 (secundárias), 330 mil alunos, 12 mil docentes ^d , exceto os da pré-escola.

Quadro 1 – A educação na história leste-timorense¹¹

a. As demais escolas herdadas do governo indonésio (916) foram destruídas em 1999 durante a desocupação. **b.** apenas 28% do sexo feminino. **c.** O artigo 7.º, da Lei 14/2008, Lei de Bases da Educação da RDTL, de 29/10/08, reorganiza o sistema educativo timorense em pré-escolar, educação escolar, educação extra-escolar e formação profissional. Esclarece ainda que a educação escolar compreende o ensino básico, o ensino secundário e o ensino superior, sendo que o ensino básico, de 9 anos, compreende os níveis primário e pré-secundário. **d.** 75% sem a qualificação adequada para o nível no qual atua.

¹¹ Fontes: Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011 – 2030 e Lei de Bases da Educação (Lei 14/2008), de 29 out. 2008.

A política para a educação em Timor-Leste já está concretizada no seu sistema de ensino desde a promulgação da Lei de Bases da Educação (Lei 14/2008), de 29 de outubro de 2008, e organiza o ensino como mostra a tabela 1, complementada com os dados atualizados em 2010 e publicados no Plano Estratégico de Desenvolvimento (PED).

Tabela 1 – Atual sistema educativo de Timor-Leste¹²

Nível	Duração	Alunos	Professores	Escolas ^a
Educação Pré-Escolar	2 anos	7.583	... ^b	180
Educação Básica	9 anos	290.455	9.995	1.309
Educação				
Técnico-Profissional	3 anos	5.719	377	17
Educação Secundária	3 anos	35.062	1.696	74
Ensino				
Técnico e Superior	4 anos	27.010	... ^b	11

a. Segundo o Ministério da Educação, 70% das instalações estão em condições precárias.

b. Dados não divulgados no documento.

Outra grande preocupação declaradamente presente em todas as discussões sobre a estabilidade do país e o fortalecimento das marcas identitárias dos seus cidadãos tem sido a língua.

Como a língua é um componente indispensável na constituição da identidade de um povo, a preferência pelo português como idioma cooficial em Timor-Leste fortalece o Tétum, que há muito tempo tem incorporado alguns dos seus vocábulos e, também por isso, se expandido.

¹² Fonte: Ministério da Educação de Timor-Leste.

Dom Ximenes Belo (2008, p. 3) mesmo enaltecendo a presença de quatro línguas em Timor, reforça o papel indispensável daquela que constitui a marca da sua identidade nacional quando afirma:

Num mundo globalizado, o actual panorama da existência de 4 Línguas em Timor (Tetum, Português, Inglês e Bahasa Indonésia), é enriquecedor e vantajoso. Pois cada Língua é uma janela aberta para o Mundo. Por outro lado está o orgulho da preservação da própria identidade nacional. E aqui vale a mensagem do Poeta: “A minha Pátria é a minha língua” (Fernando Pessoa).

Por ser um país multilíngue, é bastante comum encontrar timorenses que falam a sua língua materna, o tétum e a língua indonésia, no mínimo. Sobre essa variedade linguística em Timor-Leste, Costa (2012, p. 214) afirma:

Não é fácil explicar a razão da existência de tantas línguas, cerca de uma quinzena de línguas, ou melhor, uma quinzena de grupos linguísticos que se afirmam pela referência à sua originalidade linguística e ao número de pessoas que englobam, aos quais se juntam outros grupos linguísticos e dialetos.

Neste mosaico linguístico presente em Timor oriental, a opção pelo Tétum como língua oficial veio reforçar seu papel como idioma comum a todos os grupos e como “um dos mais importantes fatores de coesão entre os leste-timorenses” (COSTA, 2012, p. 215).

O mapa 4 ilustra as línguas presentes em regiões claramente delimitadas de Timor nos dias atuais. Nota-se que o Tétum como língua materna é falado em poucas regiões, porém, além de ser conhecida por significativa parcela da população, trata-se de uma língua veicular e em expansão. Sendo assim, está presente na constituição federal do país como uma das línguas oficiais, além do português que têm forte significado histórico e identitário para os timorenses.

Mapa 4 – Mapa Linguístico de Timor-Leste¹³(adaptado)

Desde 2002, Timor-Leste integra a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP)¹⁴, assim como o Brasil, sendo seu mais novo membro e único país de língua oficial portuguesa na Ásia.

¹³Fonte: <http://www.missaoalem.org.br/pt/index.php/noticias/18-desafios-timor-leste.html>. Acesso em: 20 mai. 2014.

¹⁴A Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - CPLP é o foro multilateral privilegiado para o aprofundamento da amizade mútua e da cooperação entre os seus membros. Criada em 17 de Julho de 1996, a CPLP goza de personalidade jurídica e é dotada de autonomia financeira. Fonte: <<http://www.cplp.org/>>. Acesso em: 26 jun. 2014.

2. HISTÓRICO DA FORMAÇÃO

Em 2002, depois de declarada a independência de Timor-Leste, o português torna-se a língua oficial do país, juntamente com a língua Tétum. No processo de reintrodução da Língua Portuguesa em Timor-Leste tem início a cooperação entre o Brasil e Timor através do PQLP, instituído pelo decreto nº 5.274 de 18 de novembro de 2004 e executado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Esse programa tem permitido a participação de professores brasileiros como cooperantes na área de educação.

Através do Ajuste Complementar ao Acordo de Cooperação Educacional entre os dois países, de 28 de fevereiro de 2007, ficaram definidos os seguintes pontos:

- A implementação do PQLP e de seus respectivos projetos: Capacitação de Professores de Educação Pré-Secundária e Secundária (Procapes), Ensino da Língua Portuguesa Instrumental (Elpi), Promoção da Qualidade no Ensino de Ciências (PQE-Ciências) e Implantação da Pós-Graduação na Universidade Nacional Timor Lorosa'e (PG-UNTL).
- A designação, pelo governo brasileiro, das instituições responsáveis pelo programa, seus projetos e atividades, a saber: a Divisão de Temas Educacionais do Ministério de Relações Exteriores (DCE/MRE) e a Assessoria Internacional do Ministério da Educação (AI/MEC) como instituições responsáveis pelo acompanhamento das atividades decorrentes do presente Ajuste Complementar e a Capes do Ministério da Educação (Capes/MEC) como instituição responsável pela coordenação, avaliação e execução das atividades decorrentes deste Ajuste Complementar.
- A designação, pelo governo timorense, do Ministério da Educação (ME/Timor) como instituição responsável pela coordenação, execução, acompanhamento e avaliação das atividades decorrentes do presente Ajuste Complementar.
- As incumbências do governo brasileiro e a contraparte do governo timorense.

Ainda, segundo o Ajuste Complementar¹⁵, uma das justificativas para tal iniciativa está apoiada no diagnóstico da situação presente naquele momento no território timorense:

A partir do ano letivo 2005-2006, tornou-se obrigatório no 1º ano da Educação Pré-Secundária (7º ano de escolarização) o uso do português como língua de ensino. Essa norma passa a valer para os anos sucessivos, progressivamente. Até então eram utilizados exclusivamente livros didáticos em língua indonésia e as aulas eram ministradas naquela língua e/ou em tétum – situação que perdura até hoje, em boa parte do ensino pré-secundário e em todas as escolas secundárias. Portanto, é uma necessidade inadiável disponibilizar professores brasileiros, por meio de bolsas da CAPES, para capacitar os cerca de 1.800 professores da educação pré-secundária e os 1.200 da secundária no ensino de disciplinas específicas em língua portuguesa. Faz-se necessário, também, orientar esses professores na utilização adequada do material didático produzido em língua portuguesa, no aprofundamento do conteúdo disciplinar e das metodologias de ensino e no conhecimento geral de português (AJUSTE COMPLEMENTAR, 2007, p. 6).

Até o final desta missão de cooperação, em 2009, o cenário educacional timorense descrito acima sofreu poucas alterações e ainda há pontos a serem trabalhados, dentre eles, o acesso aos livros do professor e do aluno como materiais didáticos produzidos em língua portuguesa.

2.1 O Procapes¹⁶

O Programa de Capacitação de Professores de Educação Pré-Secundária e Secundária (Procapes), um dos projetos do PQLP, disponibilizou, em 2007, vagas para

¹⁵ Ajuste complementar ao acordo de cooperação educacional entre o governo da República Federativa do Brasil e o governo da República Democrática de Timor-Leste, 2007.

¹⁶ Mais informações sobre o PQLP e o Procapes através do link: <http://dai-mre.serpro.gov.br/atos-internacionais/bilaterais/2007/b_27>. Acesso em: 10 fev. 2014.

vingte e cinco bolsistas, sendo um coordenador, a fim de proporcionar aos professores timorenses o acesso ao material didático em português (apostilas e guia do professor), naquela época insuficiente ou inexistente no país. Essa medida pretendia viabilizar o cumprimento à legislação para adoção da língua portuguesa como língua de instrução. Além disso, seriam realizadas capacitações dos professores para a utilização desses novos materiais didáticos.

Naquele ano, dando continuidade à missão brasileira, coube à equipe de formadores, a desafiadora tarefa de planejar e implementar cursos de formação de professores nas mais diversas áreas do conhecimento que previam atendimento aos termos da cooperação entre os dois países, o respeito ao currículo local e o alcance dos objetivos estabelecidos pelo Procapes, programa do qual foram extraídos os dados para a pesquisa em Díli.

Naquela oportunidade, projetava-se acompanhamento pedagógico e aprofundamento de conteúdos curriculares com vistas à melhoria da qualidade de ensino. Dessa forma, o programa pretendia:

Capacitar, progressivamente, os professores da educação pré-secundária e secundária a utilizar o português como língua de ensino, conforme determinação legal do Ministério da Educação e da Cultura de Timor-Leste, e melhorar a qualidade do ensino nesses níveis tanto em termos de aprofundamento de conteúdos curriculares quanto no aprimoramento das práticas docentes (AJUSTE COMPLEMENTAR, 2007, p.7).

A princípio, o ME/Timor, representado pela UNTL, ofereceu aos professores timorenses, a partir do mês seguinte da chegada dos formadores ao país, ou seja, em agosto de 2007, de forma condensada e em tempo integral, o curso de Bacharelato de Emergência, equivalente à licenciatura curta, no Instituto Nacional de Formação Profissional e Contínua (INFPC), atualmente denominado Instituto de Formação de Docentes e Profissionais da Educação (Infordep), em Díli. Os professores brasileiros ministraram disciplinas de sua especialidade em colaboração com a Cooperação

Portuguesa. Os professores portugueses ministravam apenas a disciplina de Língua Portuguesa, cabendo aos bolsistas brasileiros as demais disciplinas.

O instituto dispunha de salas de aula com poucos recursos didáticos ou materiais e alojamentos para os professores que vinham de todos os distritos do país. Neste ano letivo (do segundo semestre de 2007 ao primeiro semestre de 2008), os formadores brasileiros ministraram aulas nas áreas de Biologia, Química, Física, Matemática, História e Geografia.

No entanto, no ano letivo seguinte (2008 a 2009), o governo descentralizou a formação, tornando-a continuada e desenvolvida nos polos de Ainaro (capital de Bobonaro), Maliana, Díli e Baucau (ver mapa 2). Portanto, parte dos formadores brasileiros foi deslocada para os distritos do interior da ilha e um grupo permaneceu em Díli. Sendo assim, do grupo de professores, sujeitos dessa pesquisa, alguns também participaram da formação em Baucau, cidade na qual a pesquisa teve continuidade, no segundo semestre de 2008 e no primeiro semestre de 2009, quando do encerramento do contrato com a Capes e retorno ao Brasil.

A proposta do curso para o bacharelato de Biologia baseava-se nas ementas (ver anexo C) do curso regular existente na UNTL, porém adaptada para atender aos objetivos do Ministério de Educação em oferecer formação inicial aos professores leigos, habilitando-os para o exercício da docência e regularizando sua situação funcional. No entanto, segundo o Ajuste Complementar ao Acordo de Cooperação Educacional entre os dois países, também havia a expectativa de contribuir para a reintrodução e difusão da língua portuguesa no ambiente escolar¹⁷.

Em Díli, no período mencionado, foram atendidos no Bacharelato de Biologia vários grupos de professores de todos os distritos de Timor-Leste. Esse público era formado por professores ainda não licenciados, mas que exerciam a função docente

¹⁷ Acordo de Cooperação para Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste, Projeto I. Procapes, MEC/Brasil. Maiores informações em: <http://dai-mre.serpro.gov.br/atos-internacionais/bilaterais/2007/b_27/>. Acesso em 14 fev. 2014.

nos Ensinos Pré-Secundário e Secundário, correspondentes, no Brasil, aos ensinos Fundamental II e Médio, respectivamente (ver tabela 2).

Tabela 2 - Educação Básica – Níveis de ensino em Timor-Leste (até 2008) comparados com os de Brasil

Timor- Leste		Brasil	
Primário	1º ao 6º ano	Fundamental I	1º ao 5º ano
Pré-secundário	7º ao 9º ano	Fundamental II	6º ao 9º ano
Secundário	10º ao 12º ano	Médio	1º ao 3º ano

Com a chegada do grupo de formadores brasileiros, foram organizadas as classes de professores timorenses por área do conhecimento, a saber: Matemática, Química, Física, Biologia, História e Geografia; e ficaram alojados no Instituto Nacional de Formação Profissional e Contínua – INFPC (atualmente Instituto de Formação de Docentes e Profissionais de Educação – Infordep), em Díli, pelo período do curso. As aulas eram ministradas por aproximadamente três meses, pela manhã e à tarde, de segunda-feira a sábado.

Ainda, segundo o Ajuste Complementar entre ambos os países, de fevereiro de 2007, era esperado ao término da primeira etapa do Procapes:

- Utilização do material didático em português, por parte dos professores timorenses das disciplinas de Matemática, Física, Química, Biologia, História e Geografia do ensino pré-secundário, no exercício das atividades docentes.
- Melhoria do processo de ensino-aprendizagem e do desempenho escolar dos alunos.
- Fortalecimento da formação docente dos professores que cursam o Bacharelato de Emergência.
- Contribuição para a reintrodução da língua portuguesa no ambiente escolar e sua difusão.

No primeiro semestre do referido programa, entre os meses de agosto e dezembro de 2007, foram atendidos 61 professores, sendo ministradas as disciplinas de Biologia Geral, Metodologia Específica da Biologia, Técnicas de Laboratório, Ecologia, Microbiologia e aulas práticas desenvolvidas durante as saídas de campo. Já, no semestre seguinte, entre os meses de janeiro e maio de 2008, o curso atendeu 53 professores que receberam aulas de Biologia Geral, Microbiologia e Metodologia para o Ensino da Biologia, além das visitas de campo desenvolvidas aos sábados.

Figura 1 – Bacharelato de Biologia: turma 2007. Fonte: Marina P. Reis

Figura 2 – Estudo do meio: manguezal em Dolok Oan (Díli), em 2008. Fonte: Marina P. Reis

O curso totalizava uma carga horária de 330 horas/aula (ver quadro 2). A grade curricular adaptada contava com as disciplinas presentes no currículo dos cursos regulares da Universidade Nacional Timor Lorosa'e – UNTL. Ao término da formação, os cursistas recebiam o diploma de licenciatura emitido pela UNTL.

As ações formativas do curso de Bacharelato de Biologia estão descritas no quadro 2, a seguir.

Período	Professores atendidos	Carga horária	Tipo de curso	Disciplinas/atividades desenvolvidas
2º semestre 2007	61 (Díli)	330 h/a	Formação inicial	Biologia Geral, Metodologia para o ensino da Biologia, Técnicas de Laboratório, Ecologia, Microbiologia e Visitas de Campo.
1º semestre 2008	53 (Díli)	330 h/a	Formação inicial	Biologia Geral, Microbiologia, Metodologia para o Ensino da Biologia e Visitas de Campo.
2º semestre 2008	41 (Díli) 46 (Baucau)	90 h/a 376 h/a	Formação inicial Formação Continuada	Biologia Geral, Metodologia para o ensino da Biologia e visitas de campo. Orientação do trabalho pedagógico, aulas de laboratório, visitas de campo e formação e acompanhamento de grupos de estudos para utilização dos livros didáticos (sebentas).
1º semestre 2009	15 (Baucau)	30 h/a	Formação Continuada	
	216 professores			

Quadro 2 – Ações formativas desenvolvidas entre 2007 e 2009 em Timor-Leste no âmbito do Procapes.

Concomitante às aulas do Bacharelato, os cooperantes brasileiros, reunidos por área de formação, desenvolviam material didático em língua portuguesa para o professor e o aluno timorenses. A pouca oferta em Timor-Leste de material didático para essa modalidade de ensino em língua portuguesa foi o principal motivo para a sua elaboração.

Anteriormente, já haviam sido produzidos materiais em língua portuguesa para o 7º e 8º anos do ensino pré-secundário e, com a chegada dessa nova equipe deu-se continuidade, em 2007, ao trabalho com a elaboração do livro do aluno e guia do professor para o 9º ano de escolaridade e para o 1º ano do pré-secundário, no primeiro semestre de 2008, como mostra a figura 3. Entre julho de 2008 e junho de 2009, foram produzidos os livros para os dois primeiros anos do ensino secundário (ver anexo D). Essa produção reveste-se de importância, pois o professor timorense que ensina Biologia não possuía material de apoio em língua portuguesa para as suas aulas. Mesmo na biblioteca da UNTL o pouco material disponível estava em condições precárias e desatualizado. Esse material formado pelo guia do professor e pelo livro do aluno recebeu a designação de *sebenta*, por não se tratar propriamente de um livro didático.

Figura 3 – Livro do Aluno – Biologia – 1º ano do Ensino Secundário

Caberia ao ME/Timor a reprodução desse material e sua distribuição às escolas públicas do país, porém, é sabido que há poucos exemplares em algumas escolas e, de modo geral, o estudante timorense não teve acesso ao material produzido. Situações de ordem

interna ao ME de Timor-Leste, que fogem ao conhecimento dos cooperantes, impediram, até o momento, a reprodução e entrega em larga escala dos livros do aluno. No entanto, os professores que frequentaram a capacitação nacional no ano de 2008 tiveram acesso ao livro do professor fotocopiado, visto que dele fizeram uso durante a formação.

O segundo período como cooperante pela Capes em Timor-Leste aconteceu entre julho de 2008 e junho de 2009 (ver quadro 2). Naquela ocasião, o projeto inicial sofreu pequenas alterações e enfrentou algumas dificuldades, mas, no entanto, trouxe novos desafios e aprendizado. A produção dos livros do aluno e dos guias do professor para o nível secundário teve o apoio de um conselho editorial que, se não atuou com a eficiência desejada, teve o mérito de manter o grupo organizado e a linha editorial mais coesa. Ao final desse período, o ME/Timor já possuía livros didáticos em Língua Portuguesa para todo o nível pré-secundário e secundário, excetuando-se o último ano do secundário, que foi produzido na missão seguinte, entre 2009 e 2010, da qual a autora deste estudo não participou.

Quanto à formação dos professores, o Procapes/2008-2009 juntamente com o ME/Timor implementaram o curso de Capacitação de Docentes de Biologia, Química, Física e Matemática em quatro regiões distintas do país, com polos nos distritos de Díli, na região I, Baucau, na região II, Ainaro, na região III e Maliana, na região IV. Foram desenvolvidas atividades em Fatumaca (Baucau), onde foram atendidos 46 professores para o ensino de Biologia provenientes desse distrito e das regiões vizinhas, com carga horária diária de 8 horas-aula, no período de 21 de julho a 30 de setembro de 2008, totalizando 376 horas-aula (ver quadro 2).

Figura 4 – Capacitação de Docentes de Biologia da pré-secundária. Escola Técnica de Fatumaca/2008.
Fonte: Marina P. Reis.

Nesses locais foram aplicados questionários durante o curso para traçar o perfil do professor de Biologia que estava participando dos encontros. Os resultados apontaram semelhanças nas quatro regiões. O principal dado refere-se a não proficiência da língua portuguesa, o que reforça a questão que mais inquietava a todos: como um professor timorense consegue lecionar em português se não é capaz de se comunicar no idioma? Aliando-se a isso o desconhecimento de métodos de ensino que privilegiem a aprendizagem, além de insuficiente domínio conceitual na área.

De volta a Díli, foi desenvolvido outro curso de Bacharelato de Biologia (ver quadro 2) para 41 professores, com aulas de Biologia Geral e carga horária de 60 horas-aula e de Metodologia da Ciência, com carga horária de 30 horas-aula, no período de 27 de outubro a 15 de dezembro de 2008. Nesta formação a linha de atuação foi semelhante ao período trabalhado no ano anterior.

Em dezembro de 2008, a pedido do ME-Timor (ver anexo A), foi elaborado um projeto-piloto (ver anexo B) para os professores do subdistrito de Baucau (Baucau Vila). Assim, no primeiro semestre de 2009 foi implementada a Formação Continuada para Professores, cuja proposta era atender aos docentes nas áreas de Biologia, Matemática, Física e Química, os quais receberam a capacitação oferecida pelo governo timorense no ano de 2008, em Fatumaca.

Figura 5 – Professores de Biologia do curso de Formação Continuada, de Baucau Vila, em 2009. Fonte: Marina P. Reis

Esse projeto-piloto foi desenvolvido para atender professores num processo contínuo de formação nas áreas citadas anteriormente, em Língua Portuguesa. O projeto contou com a participação de 83 professores, no total e configurou-se como uma iniciativa pioneira no país.

Figura 6 – Visitas de acompanhamento pedagógico nas escolas (Baucau), em 2009. Fonte: Marina P. Reis

A formação e acompanhamento dos professores nas suas salas de aula e a discussão sobre suas metodologias de trabalho permitiram avaliar o alcance do trabalho formativo ocorrido no ano anterior, além de dar subsídios às práticas na sala de aula. Os professores cursistas estudavam e mantinham uma agenda de atividades e visitas de campo no contraturno do serviço e, na escola, durante as suas aulas, tinham acompanhamento pedagógico da professora formadora.

Figura 7 – Estudo do meio: praia Wataboo (Baucau), em 2009. Fonte: Marina P. Reis

Naquela ocasião, também foram aplicados questionários que permitiram traçar o perfil do professor que participava do projeto e nortear o trabalho ao apontar os ajustes necessários na proposta inicial. Esse diagnóstico prévio revelou-se adequado por facilitar o atendimento às necessidades do professor que ensinava Biologia na pré-secundária e na secundária. Assim, a formação priorizou os seguintes pontos:

- Manter um diálogo permanente entre os participantes e entre eles e a formadora em Língua Portuguesa, a fim de auxiliar na prática do idioma no ambiente escolar;
- Fornecer material didático de qualidade em língua portuguesa;
- Desenvolver pequenos experimentos e outras atividades práticas possíveis de serem desenvolvidos nas salas de aula timorenses ou nos ambientes próximos à escola;
- Estudar e manter um diálogo sobre alguns educadores e suas teorias como forma de desenvolver os referenciais teóricos tão importantes para a prática docente.

Ainda nesse período, foram retomadas as pesquisas e dado início à produção de três capítulos da sebeta de Biologia para o segundo ano do ensino secundário, que foi entregue concluída ao ME/Timor em junho de 2009.

Nos cursos de formação oferecidos pelas cooperações estrangeiras em Timor-Leste observa-se, também, uma clara distinção entre os professores que deles participavam daqueles que se mantinham ausentes desses estudos. As ausências foram percebidas, em grande parte, pela necessidade de deslocamentos frequentes e custosos aos professores que, no caso de residirem em outros distritos, precisavam deixar as suas famílias e morar no local das aulas. Ou, ainda em alguns momentos, manterem-se financeiramente nesses locais de estudo, tendo que se alojar em casas de parentes ou amigos. No entanto, aqueles que tiveram possibilidade de frequentar as formações, animavam-se em procurar por cursos de pós-graduação no Timor (oferecidos por universidades estrangeiras) ou em outros países como Indonésia, Portugal e Brasil. No caso brasileiro, há desde maio de 2006 um protocolo que estabelece o Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG)¹⁸ – gerido conjuntamente pelo Ministério das Relações Exteriores, pela Capes e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que constitui atividade de cooperação educacional desenvolvida, prioritariamente, com países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém Acordo de Cooperação Educacional, Cultural ou de Ciência e Tecnologia.

O programa objetiva formação de recursos humanos, com vistas a que cidadãos oriundos de países em desenvolvimento possam vir a realizar estudos de pós-graduação em Instituição de Ensino Superior (IES) brasileira e dá prioridade aos países que apresentem candidatos no âmbito de programas nacionais de desenvolvimento sócio-econômico, acordados entre o Brasil e os países interessados, por via diplomática (§ 1.º e § 2.º da cláusula 1, seção I). Segundo dados¹⁹ da Capes, nos últimos cinco anos foram aprovados para o programa 37 timorenses, entre professores e profissionais de outras áreas para estudos de mestrado ou doutorado no Brasil.

¹⁸Maiores informações em <http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/pec-pg>

¹⁹Disponível em http://www.capes.gov.br/component/artofgm/?q=resultados+pecpg&filter=0&option=co_artofgm. Acesso em: 10 fev. 2014.

Esse desafio de estudo e residência num país tão distante e diferente pode ser considerado um capítulo à parte nessa trajetória do professor timorense em ressignificar o seu papel de cidadão e profissional livre para escolher seu percurso acadêmico, incorporando novos saberes, aprimorando sua capacidade de atuação docente e melhorando sua condição de vida no retorno ao seu país. Verifica-se, assim, mas não somente neste grupo mais reduzido, um acentuado interesse na formação como um caminho de “investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1995, p. 25).

3. IDENTIDADE EM ESTUDO: UMA BREVE DISCUSSÃO

Quando se busca caracterizar a identidade de um indivíduo e as formas como se estabelece a sua construção encontramos uma diversidade de concepções, resultantes de perspectivas particulares às áreas do conhecimento que tratam do tema. No entanto, mesmo sendo um assunto estudado em diferentes domínios com suas respectivas especificidades, no sentido lato, suas conclusões a definem como sendo uma marca que diferencia as pessoas ou os grupos de pessoas, que os torna similares por suas características, modos de agir e pensar, e sua história pessoal. Reforçando essa perspectiva, cita-se Chamon (2003, p. 23) para quem a noção de identidade, no seu aspecto semântico, é um conceito complexo e, de certa forma, dialético na sua construção, pois:

Trata-se de um lado, do caráter daquilo que é idêntico, isto é, de seres ou objetos perfeitamente semelhantes ainda que distintos e, nesse caso, a identidade é o fato de ser semelhante a outros. Por outro lado, ela é a característica do que é único e assim que se distingue e diferencia totalmente dos outros.

Logo, neste campo semântico definido pela autora, identificar significa igualar os indivíduos no sentido de “tornar igual a” e, paradoxalmente, diferenciá-los no sentido de “separar”. Dessa forma, identidade remete aos temas da diferença e da alteridade a partir dos traços que caracterizam os indivíduos perante os demais lhes dando características próprias, tornando-os diferentes uns dos outros e, ao mesmo tempo, mantendo certa similitude enquanto sujeitos em contextos sociais específicos.

Claude Dubar (1997; 2005), em especial, baliza este estudo por privilegiar a abordagem sociológica da construção de identidade, entendendo-a como resultado de um processo interno do indivíduo e, também, das interações deste indivíduo durante o seu processo de socialização. Isto é, para ele, apesar de problemática, a identidade para si está relacionada à identidade para o outro, pois o indivíduo se reconhece pelo olhar do outro. Seus estudos demonstram como as pessoas e as relações entre elas estabelecidas no processo de construção de identidades sociais e profissionais foram abaladas pelos

acontecimentos do último século. A direção tomada por Dubar em seus estudos justifica a opção de principal referencial utilizado e o traz para esta pesquisa por oferecer sustentação teórica para a compreensão do que se pretende estudar que é a investigação sobre em quais bases se configura a identidade profissional do professor leste-timorense.

Ainda sob o olhar da sociologia, porém com diferente enfoque, outro aporte teórico que sustenta as análises desta pesquisa é Stuart Hall (2005) que estuda as identidades culturais na perspectiva da pós-modernidade. Para ele, “identidades culturais” são facetas das identidades dos indivíduos originadas do seu sentimento de pertencimento a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, principalmente, a culturas nacionais. Hall (2005, p. 9) acredita que as sociedades atuais estão “fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais”. Vem daí o que ele denomina de “crise de identidade”, visto que essas transformações têm modificado as identidades pessoais, desestabilizando a ideia que os indivíduos têm de si próprios como sujeitos integrados, o que Hall denomina de “descentração ou deslocamento do sujeito” (HALL, 2005, p. 9). Portanto, para esse sociólogo, sociedade, cultura e identidade estão interligadas.

3.1 Da Identidade pessoal à identidade social

A identidade, enquanto característica individual que permite a sua distinção do outro, reflete, contrariamente ao que parece, uma dualidade entre a identidade para si e a identidade para o outro. Esta construção conjunta não pode ser rompida, visto que, como afirma Dubar, “a identidade de uma pessoa não é feita à sua revelia, no entanto não podemos prescindir dos outros para forjar nossa própria identidade” (DUBAR, 2005, p. 143). Esses dois processos dialogam entre si tanto na sua complexidade quanto na sua autonomia.

Assim, segundo Lipiansky (1998), a identidade se constitui através de um processo complexo que alia os modos de se relacionar consigo mesmo e com o outro como um fenômeno dinâmico exercido ao longo de toda a existência pelo convívio familiar e social, ou

seja, a construção da identidade se dá desde o início da vida e sempre está nas pessoas com as quais os vínculos são estabelecidos. Essa construção quase sempre se faz com rupturas e crises, permitindo ao sujeito perceber-se através do outro, fazendo emergir da sua identidade pessoal a identidade social ao reconhecer o sentido de pertencimento (ou não) em relação ao seu papel social e ao outro.

Nessa perspectiva, a identidade social tem como característica a necessidade de ser reconhecida pelos outros, legitimando o sujeito ao considerar o seu papel social e, segundo Dubar (2005), vem da articulação entre duas transações, a objetiva, oriunda do processo relacional (a identidade virtual) e a subjetiva, proveniente do processo biográfico (a identidade real). Nesse estudo analítico, o enfoque sociológico de Dubar destaca essa articulação como “a chave do processo de construção das identidades sociais” (DUBAR, 2005, p. 140). Trata-se de um processo dinâmico e complexo que nega o percurso linear e estável ao dar ao sujeito o direito de aceitar ou recusar uma identificação e, assim, autodefinir-se de outro modo.

Os dois processos referidos por Dubar (2005) coexistem e são de ordem relacional quando estabelecidos no tempo e espaço determinados de legitimação, e de ordem biográfica através de uma construção no tempo de categorias oferecidas pelas instituições e suas socializações (família, escola, mercado de trabalho etc). Ou seja, um dos processos, o relacional, é aquele que conduz à identidade para o outro (identidade virtual, proposta ou imposta pelo outro) através de atos de atribuição (que tipo de pessoa você é/o que dizem que você é?) e pela transação objetiva entre essas identidades atribuídas e as identidades de fato assumidas. Já o processo biográfico é aquele que conduz à identidade para si (identidade real, interiorizada ou projetada pelo indivíduo) através de atos de pertencimento (que pessoa você quer ser/você diz que você é?) e pela transação subjetiva entre as identidades herdadas e as identidades visadas.

Sobre esse assunto Hall (2005, p. 38-39) acrescenta:

Assim, a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece

sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada” [...]. Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de *identificação*, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de *uma falta* de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outros*.

As palavras de Hall vêm reforçar as ilações de Dubar, na medida em que a “inteireza” por ele citada se completa no processo relacional, isto é, na identidade para o outro. Observa-se, assim, um permanente avanço na construção da identidade de cada um a partir do contato com o outro, da história de vida e do meio no qual o indivíduo está inserido, ou seja, a sua identidade social se constitui na alteridade. Vemos isso em Penna (1992), quando afirma que a constituição da identidade tem origem na polarização do reconhecimento, isto é, num dos polos está o modo como o sujeito se reconhece – o *auto-reconhecimento* – e no outro, como é reconhecido pelos outros – o *alter-reconhecimento*.

Dubar (2005, p. 135) reflete sobre essa dualidade quando assinala que:

[...] identidade para si e identidade para o outro são ao mesmo tempo inseparáveis e ligadas de maneira problemática. Inseparáveis, uma vez que a identidade para si é correlata ao Outro e a seu reconhecimento: nunca sei quem sou a não ser no olhar do Outro. Problemáticas, dado que “a experiência do outro nunca é vivida diretamente pelo eu... de modo que contamos com nossas *comunicações* para nos informarmos sobre a identidade que o outro nos atribui... e, portanto, para nos forjarmos uma identidade para nós mesmos” (Laing, p. 29). [...] A identidade nunca é dada, ela sempre é construída e deverá ser (re)construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura.

As sucessivas socializações referidas por Dubar como produtoras de identidade têm início na família (socialização primária) e prosseguem na escola e nas relações estabelecidas ao longo da vida, ou seja, esse autoconhecimento e a consequente construção identitária do indivíduo ocorrem até o final da vida. Segundo o autor (2005, p. 156):

A identidade social não é “transmitida” por uma geração à seguinte, cada geração a constrói, com base nas categorias e nas posições herdadas da geração precedente, mas também através das

estratégias identitárias desenvolvidas nas instituições pelas quais os indivíduos passam e que eles contribuem para transformar realmente. Essa construção identitária adquire uma importância particular no campo do trabalho, do emprego e da formação, que conquistou uma grande legitimidade para o reconhecimento da identidade social e para a atribuição dos status sociais.

Para Dubar é no emprego que se condiciona a construção dessas identidades sociais. Sobre a dimensão profissional da identidade dos indivíduos, Dubar (2005, p. XXVI) afirma:

Por ter se tornado um bem raro, o emprego condiciona a construção das identidades sociais; por passar por mudanças impressionantes, o trabalho obriga a transformações identitárias delicadas; por acompanhar cada vez mais todas as modificações do trabalho e do emprego, a formação intervém nas dinâmicas identitárias por muito tempo além do período escolar.

Ou seja, a configuração de identidades se articula de modo simultâneo a duas dimensões: a individual, ou aquilo que o indivíduo constrói sobre si mesmo; e a coletiva, onde os papéis que eles exercem em cada grupo social do qual fazem parte. Assim, a construção identitária. Para a construção da identidade, portanto, concorrem dois processos distintos: um processo biográfico (quem sou eu) e um processo relacional (quem o outro diz que eu sou).

Se os tempos, as representações sociais e os espaços partilhados de socialização entre os sujeitos sociais são na ou sobre a escola configura-se, então, a identidade docente dos indivíduos. Portanto, é no trabalho que se constituem espaços para essas negociações identitárias entre os processos biográfico e relacional, as quais permitirão a configuração da identidade profissional do professor.

3.2 Identidade profissional docente

A construção identitária profissional do professor não escapa às situações de confronto entre a imagem que ele tem de si daquela sinalizada pelos outros com os quais ele

se relaciona profissionalmente. Essas situações são descritas por Dubar (2005) como sinais negativos geradores de inseguranças referentes à sua atuação, à desvalorização profissional e à atividade burocrática que realiza em serviço. É, portanto, através desses julgamentos de si e do outro que o profissional situa-se no seu próprio ambiente social, adaptando-se e incorporando atitudes pessoais e sociais do outro no convívio profissional.

Nóvoa (1995, p. 10) sugere uma relação entre a identidade pessoal e profissional do professor quando afirma que:

Esta profissão precisa de *se dizer* e de *se contar*: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.

A identidade profissional do professor que emerge da identidade pessoal e da identidade social deve ser tratada nos campos sociológico e psicológico, visto que possui elementos pertencentes a essas duas categorias. Segundo Vianna (1999, p. 71), “a identidade profissional se reveste de significativa importância na relação de pertencimento a uma categoria”, quando a autora identifica como ‘nós’ professorado, ‘nós’ magistério.

Essa percepção alargada de identidade do sujeito, a social, é aquela que lhe dá o sentido de pertencimento e lhe permite reconhecer e exercer o seu papel social ao constituir sua identidade profissional docente em interação com o outro, com e no contexto.

Pimenta (1997, p. 6-7) amplia a visão social da profissão ao afirmar que:

A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. Assim, algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais. [...] Outras não chegam a desaparecer, mas se transformam adquirindo novas características para responderem a novas demandas da sociedade. Este é o caso da profissão de professor. Essas considerações apontam para o caráter dinâmico da profissão docente como prática social.

Esse caráter social da profissão permite ao professor desenvolver a noção de pertencimento a um grupo ou a uma categoria, quando em estágios mais adiantados de profissionalização. E essa noção de pertencimento é formadora da identidade, já que as relações estabelecidas constituem o terreno onde a autopercepção e a percepção que os outros têm do sujeito, através dos papéis exercidos, desenvolvem-se construindo identidades. No campo sociológico, é o que Dubar (2005) afirma sobre as negociações identitárias entre os processos biográfico e relacional que, segundo ele, permitem que identidades se constituam e, por estarem em constante movimento e serem processuais, se transformam. Nesse aspecto, Hall (2005) faz referência às transformações das sociedades atuais como causadoras de instabilidades na visão que o indivíduo tem de si mesmo ao que ele chama de “descentração” do lugar que ele ocupa no mundo social e cultural. Esse duplo deslocamento, justifica ele, constitui uma “crise de identidade”, como explicitado anteriormente.

3.3 Formas Identitárias e Marcadores identitários

A ideia de identidade para Dubar (2005) pode ser trabalhada como forma identitária. Ele justifica a sua decisão ao esclarecer, como já vimos, sobre as formas de identificação e a problemática que elas provocam devido à sua dualidade. Para ele, a explicação dessas “formas de identificação socialmente pertinentes em uma esfera de ação determinada – o que denomino **formas identitárias** – constitui o objetivo da ‘abordagem sociológica das identidades’” (DUBAR, 2005, p. XX).

A referência a Claude Dubar justifica-se, pois o mesmo tem se debruçado no estudo das formas identitárias a fim de verificar como se configuram, reproduzem-se e se transformam, permitindo a investigação da identidade profissional do professor não apenas do ponto de vista da sua subjetividade, mas sua compreensão a partir, também, do processo relacional estabelecido na sua trajetória objetiva, visto que as formas identitárias profissionais se constroem e se reconstroem nessas relações sociais e de trabalho. O autor sugere estudar as formas identitárias profissionais a partir de categorias que dialogam com

modos de identificação e formas de agir, permitindo observar o que há de individual e compartilhado para caracterizar a identidade profissional docente.

Os **marcadores identitários** são fabricados nas ações do cotidiano e produzem certos modos de ser dos indivíduos. Segundo Veiga-Neto (2002), na atualidade existem inúmeros mecanismos e instituições capazes de produzir marcadores ou dar novos contornos aos já existentes, através da ressignificação dos pertencimentos e dos usos que deles se pode fazer. E é discursivamente que os indivíduos se ajustam ou se moldam, criando novos marcadores identitários e mobilizando outros já existentes para, a partir daí, (re)construir suas identidades. Os marcadores identitários são considerados por Veiga-Neto (2002 p. 36) como:

[...] os símbolos culturais que funcionam para diferenciar, agrupar, classificar, ordenar e inscrevem-se fundamentalmente no corpo. É sobretudo no corpo que se tornam manifestas as marcas que nos posicionam: ser (ou não ser) baixo, negro, magro, loiro, deficiente. Ter (ou não ter) tal ou qual sexo, idade, língua, etc.; partilhar (ou não partilhar) de tal ou qual costume, tradição, território, classe social, etc. Essas marcas, cujos significados nem são estáveis nem têm a mesma importância ou penetração relativa, combinam-se permanentemente entre si e é principalmente no corpo que se tornam visíveis.

Para que se entenda de que forma a identidade se estrutura é importante que se verifique como as variadas relações estabelecidas ao longo da vida, na sua heterogeneidade, evoluem e se articulam aos processos identitários. Para Dubar (2005) é da articulação de dois processos identitários – o relacional e o biográfico que as identidades se constituem. O quadro 3 esquematiza as categorias que conduzem à constituição da identidade. Esses processos são aqueles que descrevem as trajetórias objetivas e subjetivas dos indivíduos e são de ordem relacional e biográfica, respectivamente. Na trajetória objetiva, a partir da identificação com instituições julgadas legítimas e por meio de atos de atribuição, configura-se a identidade para outro ou identidade “virtual”. Já, na trajetória subjetiva, a partir da identificação com categorias julgadas atraentes ou protetoras e por atos de pertencimento, configura-se a identidade para si ou identidade “real”. Da articulação desses processos que evoluem para o reconhecimento/não-reconhecimento do que o outro diz do sujeito e para a continuidade/ruptura do que o sujeito diz de si, configuram-se identidades atribuídas e identidades assumidas; identidades herdadas e identidades visadas, nessa ordem.

A abordagem sociológica desenvolvida por Dubar demonstra que a articulação entre as duas transações (ver quadro 3) é a explicação do processo de constituição das identidades sociais.

Processo relacional	Processo biográfico
Identidade para outro	Identidade para si
Atos de atribuição “Que tipo de homem ou de mulher você é” = diz-se que você é	Atos de pertencimento “Que tipo de homem ou de mulher você quer ser” = você é que diz que é
Identidade – numérica (nome atribuído) - genérica (gênero atribuído)	Identidade predicativa do Eu (pertencimento reivindicado)
Identidade social “virtual”	Identidade social “real”
Transação objetiva entre - identidades atribuídas/propostas - identidades assumidas/incorporadas	Transação subjetiva entre - identidades herdadas - identidades visadas
Alternativa entre - cooperação-reconhecimento - conflito/não-reconhecimento	Alternativa entre - continuidades → reprodução - rupturas → produção
“Experiência relacional e social do PODER”	“Experiência das estratificações, discriminações e desigualdades sociais”
Identificação com instituições julgadas estruturantes ou legítimas	Identificação com categorias julgadas atraentes ou protetoras
Identidade social marcada pela dualidade	

Quadro 3 – Categorias de análise da identidade (Dubar, 2005, p. 142)

A identidade é percebida como construção e processo que ocorre em diversos espaços discursivos, como a família – nas socializações primárias – a escola, o trabalho e as organizações de naturezas variadas, dentre outros. Os discursos declarados ou implícitos

presentes nesses espaços são como mensagens desencadeadoras da ressignificação das identidades, tendo como pavimento dessa configuração uma pluralidade de marcadores identitários dos indivíduos ou grupos de indivíduos, para além de etnia, gênero, religião ou linguagem.

Nessa perspectiva, ao admitir-se a pluralidade de marcadores na construção das identidades, nega-se a fixação das mesmas, o que conduz à compreensão das diferenças.

No entanto, quando se trata de identidades coletivas, as mesmas se constituem em torno de um marcador central presente nos espaços de atuação dos sujeitos, havendo a necessidade de reconhecimento e valorização da diversidade cultural ali presente.

Todavia, alguns marcadores identitários, dentre os já referidos, refletem considerável uniformidade dentro de comunidades específicas, como é o caso da religião, por exemplo. Esses marcadores determinam nos sujeitos desta pesquisa que ora se apresenta a forma como o indivíduo se vê e é visto, garantindo-lhe um discurso que o define com identidade católica, apesar de significativo sincretismo relativo a outros tipos de expressão religiosa.

Outro importante marcador da identidade timorense é a língua, ou melhor, as línguas, que no caso leste-timorense, como visto anteriormente, estabelecem aos indivíduos uma identidade multilíngue, tendo na língua portuguesa um significativo referencial histórico-identitário.

Por entender que as dinâmicas históricas refletem nas dinâmicas identitárias ao exercerem importante influência no seu estabelecimento e fronteiras, fica, assim, reforçado o conceito de uma identidade que, mesmo coletiva, nunca é completamente estável, pois no seu processo constitutivo pode incluir ou excluir componentes das suas fronteiras. No entanto, nesse processo de construção de identidades, o marcador ou marcadores identitários permanecem centrais a par das identidades por eles constituídas serem construtos históricos e, portanto, temporais e dotadas de plasticidade, já que suas fronteiras se ampliam e incorporam novos componentes de identidade. Assim, para Hall (2005) o indivíduo na pós-modernidade possui identidades abertas e contraditórias, o que justifica essa plasticidade de suas fronteiras, sendo, dessa forma, um ser inacabado.

Do ponto de vista das socializações, Dubar (2005, p. 105) afirma que:

A identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e

estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições (itálico do autor).

Tem origem nessas argumentações a sua visão dual sobre as categorias de análise da identidade, quando descreve a construção das identidades sociais a partir da articulação entre as duas trajetórias (objetiva e subjetiva), já que a subjetiva depende de interações com o outro, relações essas que configuram a trajetória objetiva. Assim, em Dubar (2005, p. 135), vemos que:

Eu nunca posso ter certeza de que minha identidade para mim mesmo coincide com minha identidade para o Outro. A identidade nunca é dada, ela sempre é construída e deverá ser (re) construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura.

Essa dualidade (ver quadro 3) é considerada pelo autor como problemática para as identificações atribuídas/propostas pelo outro (transação objetiva) e as identificações reivindicadas por si e validadas pelo outro (transação subjetiva).

3.4 A identidade do cidadão e do professor timorense

No caso do cidadão timorense e, especificamente do professor de Timor, sua identidade tem se constituído num contexto peculiar, ou seja, num país que foi colônia de Portugal desde o início do século XVI até 1975 e, a partir daí, domínio indonésio até sua independência em 1999. Como afirma Sousa (2010, p. 24), primeiro Embaixador de Timor-Leste no Brasil:

Toda a história de Timor foi escrita pelos estrangeiros, nomeadamente portugueses. Uma das razões foi porque o povo timorense possuía uma cultura oral [...]. Foi assim que, em muitos acontecimentos históricos, o cunho timorense não foi muito considerado. [...] Algumas vezes os timorenses pareciam ser mais portugueses que os próprios portugueses. Em alguns lugares, nem a sombra da bandeira portuguesa era pisada pelos transeuntes.

Dessa realidade interrompida subitamente de forma não pacífica, o povo de Timor se viu sob o domínio da Indonésia e privado de sua liberdade, sua língua e sua cultura. Nessa ruptura se percebe claramente a tentativa de desconstrução de uma identidade nacional forjada em séculos de colonização portuguesa e a posterior reconstrução de identidade da nação dominante – a Indonésia, dentre outros aspectos, através do respeito ao *Pancasila*²⁰ onde constavam os cinco princípios indonésios.

No entanto, é percebido no povo timorense e no professor de Biologia, sujeito do presente estudo, referenciais culturais e vestígios da genuína identidade nacional perfeitamente preservados mesmo diante de inúmeras e prolongadas influências estrangeiras no país. Todavia, observa-se que a constituição da presente identidade nacional e do modo de ser timorense foram indelevelmente forjados à custa de tantas e dolorosas invasões e domínios estrangeiros na ilha.

Sousa (2010, p. 51) ilustra essa situação quando afirma:

Era urgente unificar todo o povo de Timor numa única frente e, sobretudo procurar envolver todo o povo timorense a sentir que a causa timorense deixou de ser de um partido, mas sim uma causa nacional. [...] Pode-se dizer que quem unificou o povo timorense foi a Indonésia com a sua política e o seu hostil comportamento. [...] Alguém disse com muita ironia que se devia erigir um monumento em Díli em honra de Soeharto porque a política dele foi o que unificou os timorenses.

Percebe-se, dessa maneira, que o povo timorense (re) age respaldado pelas marcas incorporadas na sua história, tanto pessoal quanto coletiva. Assim, segundo Hall (2001, p. 50), “uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos”.

²⁰ *Pancasila* é a ideologia estatal da Indonésia que estabelece cinco princípios a serem seguidos pelo seu povo e pelo então recém conquistado território leste timorense. Os princípios são: 1. Crença em um só Deus supremo. 2. Civilização justa e humanitária. 3. A Unidade da Indonésia. 4. Democracia guiada pela sabedoria e deliberação entre os representantes. 5. Justiça social para todos.

O contexto leste-timorense descrito anteriormente pretendeu trazer para este momento do estudo suas discussões, como forma de permitir, mesmo dentro das limitações da pesquisa, uma visão da realidade, à luz daquela contextualização, sobre alguns elementos estabelecidos *a priori* das marcas identitárias dos seus professores, bem como a forma que defendem a sua liberdade e dignidade e o seu modo de ser tão peculiar e único, como bem descreve P. Francisco M. Fernandes (2011, p. 107):

No primeiro contacto com os estranhos ou intrusos, a reacção do timorense é caracterizada pela cautela, suspeita e desconfiança que o colocam numa posição de defesa, segundo a sua tradicional estratégia “*tito hodi haré took*”- espera pra ver ou “wait and see”. Curioso por natureza, cedo ou tarde acaba por descobrir as intenções, qualidades e defeitos do forasteiro e, a partir daí, toma posição.

Essa postura de observador, cuidadoso e distante anfitrião, via de regra, se fez notar fortemente nos inícios das formações, tanto em Díli quanto em Baucau, e, invariavelmente, transformava-se em solicitude, amizade e apreço no decorrer do tempo. No entanto, apenas quando o mesmo se sentisse seguro e confiante na relação que decidiu estabelecer com o estrangeiro.

Nas palavras de um dos alunos do Bacharelato de Biologia, Manuel Ferreira (2011, p. 16), transcritas da sua dissertação de mestrado realizado no Brasil, tornam-se evidentes os anseios do timorense que tinha como meta o magistério, ao dizer:

Entrei no SPGN²¹ porque queria ser professor, para poder ajudar meu país a conquistar a independência tão sonhada. De alguma forma, eu percebia que o desenvolvimento do Timor-Leste passava, necessariamente, pelo desenvolvimento da educação do povo. Era preciso educar a população para que esta se sentisse fortalecida e lutasse por sua liberdade política, econômica, social, histórica e cultural (FERREIRA, 2011, p. 16).

²¹ Sekolah Pendidikan Guru Negeri (SPGN) que corresponde ao curso de Magistério no Brasil.

Como discutido no capítulo sobre a análise dos dados, este declarado propósito encontra eco em muitas das vozes dos demais professores que participaram das formações em Díli e Baucau.

4. NATUREZA DO ESTUDO E FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

O trabalho metodológico foi estruturado em pesquisas qualitativas, bibliográfica e descritiva, e pela interpretação e análise de registros documentais. No entanto, como sugere Duarte (2002, p. 140):

[...] muitas vezes nos esquecemos de relatar o processo que permitiu a realização do produto. É como se o material no qual nos baseamos para elaborar nossos argumentos já estivesse lá, em algum ponto da viagem, separado e pronto para ser coletado e analisado; como se os 'dados da realidade' se dessem a conhecer, objetivamente, bastando apenas dispor dos instrumentos adequados para reconhecê-los.

Em vista disso, justifica-se a importância dada à contextualização do país (capítulo 1) e ao detalhamento dos programas de formação desenvolvidos em Timor-Leste (capítulo 2), visto que o relato do processo contribui para a compreensão da realidade presente naquele momento e da experiência vivida pela pesquisadora.

O trabalho qualitativo que foi priorizado incluiu a utilização do material coletado: memoriais e relatos. Optou-se por essa forma de pesquisa porque, segundo argumentam Bogdan e Biklen (1994, p. 49):

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo.

Dessa forma, uma parte da coleta de dados originou-se a partir da escrita de relatos (ver apêndice A) solicitados aos professores timorenses como uma das atividades de conclusão do curso de Bacharelato em Biologia. Sem intencionalidade de pesquisa naquele momento, este trabalho adquiriu um caráter muito mais abrangente do que se pretendia na disciplina de Botânica, lecionada naquela ocasião. O objetivo inicial da atividade era a descrição das plantas populares de Timor-Leste que a população refugiada nas montanhas

fazia uso para a cura das doenças e dos ferimentos de guerra ou acidentais, para a alimentação dos refugiados, etc.

As considerações apresentadas nesta dissertação ganham consistência, também, através da análise dos memoriais produzidos pelos professores (ver apêndice B) em dois programas distintos: o curso de Bacharelato em Díli, em 2008, e a formação continuada em Baucau, em 2009, que foram solicitados como forma de complementar e dar sustentação aos dados já extraídos dos relatos produzidos no ano de 2007, em Díli.

Devido à amplitude alcançada pelas narrativas, estas foram reunidas e complementadas por outros procedimentos de pesquisa como o estudo da legislação timorense no que se refere à educação e pesquisa bibliográfica de publicações referentes ao tema em estudo.

4.1 O contexto da pesquisa

A pesquisa procurou responder perguntas do tipo: “Como, diante do cenário timorense, tem se dado a (re) construção da identidade profissional dos seus docentes que ensinam Biologia? Ou, ainda, quais marcadores identitários incidem na configuração dessas identidades? Assim, esse estudo poderá tornar possível a compreensão acerca das opções de atuação profissional desse professor. Para tal, foi realizado um levantamento de dados desde os primeiros contatos e convívio com o professor timorense e com o seu país e, obviamente, num contexto mais amplo, com o povo leste-timorense. Essa convivência teve início em julho de 2007 e encerrou-se em março de 2010, apesar desse último período – entre 2009 e 2010 – ter sido dedicado a outros programas internacionais em Timor. Devido ao alcance dos registros, o foco, a qualquer momento, poderia sofrer desvios por se tratar de um tema bastante abrangente e que ainda é carente de estudos mais aprofundados. Em virtude disso, a releitura dos documentos, a análise e as conclusões do estudo perseguiram propósitos bem delimitados que pudessem direcionar à(s) resposta(s) mais adequada(s) aos questionamentos iniciais.

O trabalho no PQLP teve início, como já mencionado, em 2007 e prosseguimento nos anos de 2008 e 2009, e envolveu os professores timorenses que, naquela ocasião, participaram como alunos nos cursos de Formação Continuada em Baucau e Fatumaca e, em Díli, no Bacharelato de Biologia pelo Instituto Nacional de Formação Profissional e Contínua (INFPC), instituição ligada ao Ministério da Educação de Timor-Leste e parceira da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), que conferia regulamentação e certificação aos cursos de formação inicial e continuada de professores.

Naquele período foram atendidos cento e cinquenta e cinco (155) professores nos cursos de Bacharelato, quarenta e seis (46) no curso de formação continuada em Fatumaca e quinze (15) em Baucau, todos na área de Biologia. Em Fatumaca e Baucau, alguns dos professores eram os mesmos que já tinham concluído os cursos de Bacharelato realizados na capital. Assim, do total de professores atendidos nas formações de Biologia (216) no período já mencionado, participaram desse estudo sessenta e cinco (65) docentes, em sua grande maioria professores leigos, cujos relatos e memoriais foram coletados e analisados pela pesquisadora (ver Tabela 3) compondo, assim, os Instrumentos utilizados na coleta de dados.

Tabela 3 – Cursos oferecidos pelo Procapes e professores atendidos entre 2007 e 2009

	Díli	Baucau	
	Bacharelato (Formação Inicial) (2007-2008)	Capacitação (Formação Continuada) (2º semestre/2008)	Projeto-Piloto (1º semestre/2009)
Professores			
Atendidos	155	46	15
Professores pesquisados	65

Figura 8 – Encerramento da Formação Continuada para docentes de Baucau Vila, maio/2009.
Fonte: Marina P. Reis

Figura 9 – Escola D. Bosco, em Fatumaca. Capacitação Nacional de Professores, setembro/2008.
Fonte: Marina P. Reis

Figura 10 – Bacharelato em Biologia no INFPC/Díli, maio/2008. Fonte: Marina P. Reis

Os professores, sujeitos dessa pesquisa, via de regra, foram agrupados de acordo com marcadores linguísticos e etários que, naquela ocasião, os caracterizavam distintamente em:

Grupo A: estudantes antes da ocupação indonésia que foram alfabetizados e, alguns deles, deram início à sua atividade laboral também em língua portuguesa. Eram fluentes no idioma. No entanto, durante o domínio indonésio foram proibidos de se comunicar em português. Na ocasião da pesquisa, muitos ainda mantinham um razoável domínio da Língua Portuguesa. Muitos desses professores eram estudantes durante o período português nos níveis pré-secundário e secundário quando, devido à invasão indonésia, interromperam seus estudos retomados anos depois, já na língua indonésia, na qual adquiriram fluência.

Grupo B: estudantes que tiveram o início da alfabetização em Língua Portuguesa (durante o regime colonial), porém após a invasão seguiram seus estudos, muitas vezes ainda na

escola primária, no idioma indonésio imposto pelo regime. Assim, adquiriram fluência nesta língua e possuíam pouca ou nenhuma lembrança da Língua Portuguesa. Após a independência, exerciam suas atividades em Tétum ou Indonésio.

Grupo C: deram início aos estudos já sob o regime indonésio, a partir de 1975. Foram alfabetizados em língua indonésia, não possuindo praticamente nenhum conhecimento da língua portuguesa. Também, após a independência, exerciam a docência em Indonésio (prioritariamente) e Tétum.

Essa categorização permite novas possibilidades de agrupamentos que revelam outras importantes características do grupo pesquisado, como vemos na tabela 4.

Tabela 4 – Caracterização dos professores atendidos nos cursos de formação entre 2007 e 2009

	Grupo A	Grupo B	Grupo C
Média de idade ^a	51	45	33
Gêneros: masculino	13	20 ^b	4
Feminine	12	6	10 ^b
Tempo de exercício no magistério	Acima de 15 anos	11 a 15 anos	Até 10 anos
	Nível técnico ou secundário		
Escolaridade ^c	Pré-bacharelato	Licenciatura	
	em Língua Portuguesa	em Biologia	

a. A média de idade refere-se à época da pesquisa (ano letivo 2008-2009).

b. Dois dos professores responderam as duas atividades solicitadas: relato e memorial. Portanto, participaram da pesquisa 67 professores que produziram 65 instrumentos de coleta de dados.

c. Níveis de formação escolar alcançados pelos professores antes do início dos cursos ministrados pelo Procapes.

A trajetória acadêmica dos professores estava claramente relacionada às suas faixas etárias, sendo que os mais experientes e, portanto, com mais idade, possuíam apenas formação de nível básico ou técnico e, mais recentemente, pré-bacharelato de Língua Portuguesa como etapa inicial ao Bacharelato de Biologia (correspondente à licenciatura curta no Brasil) que viriam a fazer com a cooperação brasileira. Já os mais jovens, com até 10 anos de experiência docente, possuíam, em geral, formação superior pela UNTL ou por

outras universidades locais ou da Indonésia. Vale ressaltar que foi verificado – mas não de maneira conclusiva, por falta de dados mais consistentes – diferentemente do Brasil, entre os mais velhos o predomínio de homens entre os professores pesquisados. No entanto, nota-se que nos mais jovens essa relação inverteu-se. Certamente, estudos mais aprofundados permitiriam melhores análises e interpretações desse importante marcador.

Os professores representados pelo Grupo B também possuíam formação técnica ou de nível básico, porém poucos deles cursaram escolas superiores reconhecidas pelo governo indonésio e outros, assim como aqueles pertencentes ao Grupo A, já haviam cursado o pré-bacharelato de Língua Portuguesa.

No entanto, a maioria dos representantes do Grupo C já possuía habilitação literária pela UNTL em Biologia, principalmente. Havia poucos que se graduaram em outras universidades ou pelo PQLP, da cooperação brasileira, no bacharelato de Biologia.

Em todos os cursos sob a supervisão da Capes o trabalho desenvolvido seguia os termos da cooperação entre os dois países – Brasil e Timor-Leste – e estava orientado segundo as propostas do Ministério da Educação da República Democrática de Timor-Leste (RDTL), através do INFPC e da UNTL.

Diante desse panorama, surgiram alguns inevitáveis questionamentos: Como trabalhar de modo significativo para atender as demandas dos professores já experientes na docência? Quais as razões que levaram esses profissionais a se tornarem professores e optarem pelo ensino da Biologia? Como se estabeleceu essa construção sob o forte impacto da recente história política do país e das questões culturais, linguísticas e religiosas tão peculiares quanto limitantes ao exercício da docência de Biologia? Como, a partir das evidências levantadas, as propostas de formação continuada oferecidas a esses profissionais poderiam se tornar mais eficazes tanto nas suas abordagens metodológicas quanto conceituais a fim de atender às suas necessidades docentes? Evidentemente, esse trabalho não trará respostas a todas essas questões por exigirem um estudo mais particular que se distancia do escopo da pesquisa ora apresentada.

Sendo assim, o presente trabalho, a fim de contribuir na formação continuada dos professores de Biologia de Timor-Leste, preocupa-se em estudar como tem se configurado a

identidade profissional desses docentes e em que bases identitárias essa construção e reconstrução se estabelecem, sem, contudo, ter a pretensão de esgotar a discussão sobre o tema que, certamente, poderá ser complementado por outras abordagens.

Nas aulas de Biologia, as primeiras semanas foram de reconhecimento de parte a parte. O professor timorense representa fielmente o povo *maubere*²², como vemos em Mattoso (2005, p. 9):

[...] o *respeito* para os Timorenses, é um valor primordial no plano das relações humanas. Respeitar aos mais velhos, as autoridades, os padres, as religiosas, os professores, os *liurais*²³, os dirigentes de qualquer sector ou função, os pais e mães, os irmãos e irmãs mais velhos, os *knanoik na'in*²⁴, os *matan-dook*²⁵, os *katuas*²⁶, segundo uma variada escala hierárquica cheia de ramificações e subtilezas, é uma exigência fundamental da ideologia social timorense.

Portanto, considerando essas marcantes características como ‘pano de fundo’ das relações estabelecidas entre o timorense e o estrangeiro, pode-se afirmar que nossos primeiros contatos foram respeitosos e amistosos, porém formais e com cautelosa distância. No entanto, como bem completa Mattoso (2005, p. 10) sobre as relações interpessoais na visão do timorense, “o afecto cresce, até, na mesma medida que o respeito”.

Assim, o dia a dia da sala de aula, do laboratório e das visitas de campo foram lapidando a nossa relação e nos aproximando a ponto de receber deles relatos corajosos sobre suas vidas e suas lutas durante o domínio indonésio.

O levantamento do material coletado (ver tabela 5) permitiu a criação de categorias de análise que, por sua vez, agregam os temas que emergem do discurso dos professores, tornando-se, assim, mais visíveis. Nesse trabalho, as narrativas dos professores foram agrupadas e resultaram nos marcadores presentes nos documentos (relatos e memoriais)

²² É considerada, atualmente, apesar de certa polêmica, uma designação honrosa do povo timorense.

²³ Chefes de uma comunidade; título normalmente hereditário.

²⁴ Contadores de histórias e mitos, conhecedores das tradições.

²⁵ Feiticeiros, oficiantes de rituais, curandeiros.

²⁶ Anciãos, membros do conselho de anciãos, pessoas respeitáveis.

que, no capítulo 5, serão apresentados e analisados juntamente com alguns dos depoimentos que os originaram.

Tabela 5 – Instrumentos de coleta de dados e categorias emergentes

	Relatos	Memoriais
	Apêndice A	Apêndice B
Dados coletados em	maio/2008	fev/2008 e maio/2009
Exemplares	32	36 ^a
Categorias de marcadores identitários	<ul style="list-style-type: none"> • Marcadores linguísticos • Marcadores etários • Marcadores histórico-políticos • Marcadores biográficos • Marcadores de gênero • Marcadores religiosos 	

a. Dos 36 professores que realizaram a atividade e escreveram seus memoriais, 7 possuíam licenciatura em Biologia pela UNTL, 1 em Agronomia e 1 em Química. Os demais (26) cursaram o Bacharelato oferecido pelas cooperações de Portugal e Brasil.

As categorias inferidas a partir dos depoimentos dos professores revelaram marcadores identitários que, como símbolos culturais, segundo Veiga-Neto (2002), diferenciam e hierarquizam os indivíduos, contribuindo para o seu posicionamento. Nesse sentido, faz-se necessário detalhar cada um presente na tabela 5, a fim de facilitar a compreensão das análises que, baseadas neles, situarão os sujeitos desta pesquisa.

- **Marcadores linguísticos** – nesta pesquisa configuram-se como indicadores que distinguem os grupos de sujeitos em níveis de fluência na língua portuguesa, considerada no contexto histórico-social timorense uma importante marca identitária do seu povo. Nos seus discursos, os professores evidenciaram inúmeras situações que deram destaque a esse marcador e permitiram agrupá-los por sua proficiência na língua.

- **Marcadores etários** – são aqueles que delimitaram os grupos pesquisados por faixas de idade e, no caso desse estudo em particular, definiram-se a partir dos indicadores linguísticos, visto que os três grupos etários em estudo (grupos A, B e C) relacionam, em ordem diretamente proporcional, a proficiência na língua portuguesa com as faixas etárias dos sujeitos (ver tabela 4).
- **Marcadores histórico-políticos** – devido à profusão de acontecimentos na recente história leste-timorense sucintamente descritos no capítulo 1 deste documento, os depoimentos dos professores, naturalmente, vieram impregnados de declarações sobre esse passado histórico-político do país. Diante das distintas visões nos diferentes grupos (A, B e C) sobre esse relevante indicador de construção identitária, tornou-se importante considerá-lo como um significativo marcador identitário daqueles indivíduos.
- **Marcadores biográficos** – neste conjunto de indicadores pretendeu-se agrupar as características que anunciavam, a partir das narrativas, as histórias de vida dos professores, isto é, sua “biografia” e suas opções e escolhas ou imposições ao longo do seu percurso pessoal, acadêmico e profissional.
- **Marcadores de gênero** – evidenciou-se na pesquisa um expressivo indicador que apontou interessante distinção nos grupos pesquisados (A, B e C) quanto ao gênero desses profissionais. Há clara diferenciação no número de professores e professoras nos distintos períodos histórico-políticos do país, indicando significativa prevalência de homens no período anterior à independência e mudança nesse quadro no pós-independência (ver tabela 4).
- **Marcadores religiosos** – a legitimidade e o poder conquistados pela igreja católica enquanto instituição, principalmente, nos anos de domínio indonésio ficam evidentes nos depoimentos dos professores e revelam uma importante marca que tem contribuído na construção identitária do seu povo que, majoritariamente, se declara católico, apesar do viés animista presente em algumas práticas e rituais.

A análise das narrativas presentes nos instrumentos de coleta, à luz do contexto leste-timorense daquele período, advém de aproximações entre alguns desses marcadores inferidos a partir dos dados coletados, que inter-relacionam-se e, por isso, estão sendo analisados conjuntamente através dos depoimentos dos participantes. Assim, os **marcadores linguísticos**, que determinaram de forma distintiva os grupamentos de professores pesquisados (Grupos A, B e C), estão relacionados à **faixa etária** de cada grupo e às experiências vividas durante os distintos tempos **histórico-políticos** do país. Estes últimos, por sua vez, impregnaram suas histórias de vida levando-os a escolhas ou opções (espontâneas ou impostas) de diversas naturezas, desde acadêmicas, profissionais e pessoais até religiosas (a religião católica do colonizador português), as quais caracterizam de modo respectivo, os **marcadores biográficos e religiosos**. Logo, a análise dos dados que se dá no próximo capítulo está sob essa perspectiva, ou seja, de considerar os discursos dos participantes como ressignificantes das suas identidades, que foram configuradas a partir dessa pluralidade de marcadores identitários.

4.1.1 Relatos para as aulas de Botânica

Nos relatos apresentados pelos professores durante as aulas de Botânica, o primeiro aspecto observado refere-se à situação política do país que foi citada na grande maioria dos documentos, revelando um inequívoco **marcador histórico-político** desses indivíduos: seu *engajamento nas questões políticas* do seu país, tanto no passado quanto no presente. Essa categoria discute desde a fragilidade do governo português e sua fuga para a ilha Ataúro, passando por descrições da invasão indonésia e suas consequências, a fuga para as montanhas, o período da resistência timorense, a luta dos partidos políticos e seus embates que facilitaram o domínio do invasor, até os momentos de transição e a conquista da independência. Um segundo aspecto verificado é a capacidade de *resistência ao invasor*, onde são revelados os sofrimentos e dores dos timorenses escondidos no mato, as doenças que os acometeram, as formas de acampamento e a necessidade de constantes deslocamentos, a fome e os envenenamentos nas tentativas de descoberta e preparo de

novos alimentos a partir das plantas locais, a morte. Muitas das narrativas reforçam a *sobrevivência nas montanhas* como um terceiro aspecto abordado e que foi conquistada graças ao crescente conhecimento da biodiversidade local, à produção de medicamentos, ao uso de novas receitas para alimentação, ao reconhecimento da importância das plantas, às descobertas de novas espécies vivas, aos cuidados no preparo de alimentos e medicamentos, à opção pela vida nômade para evitar emboscadas e captura, à valorização da fé. Esses dois últimos aspectos, conjuntamente, revelam um importante **marcador biográfico** do timorense que é a capacidade de *resiliência* verificada, para além dos depoimentos, nas suas atitudes.

Para uma análise mais fidedigna, os aspectos observados foram limitados por duas justificadas razões: primeira, em todos os documentos produzidos pelos professores os temas emergentes conduziam frequentemente a esses três aspectos, justificando, assim, o forte apelo que a recente história timorense tem sobre a sua população e, segunda, citando Bogdan e Biklen (1994, p. 234), “embora seja difícil deitar fora dados e categorias, a análise é um processo de redução de dados”.

A partir desses depoimentos – os relatos de botânica – vieram os memoriais que, juntos, compõem o material de análise desta pesquisa.

4.1.2 Memoriais

Durante o bacharelato em Díli e a formação continuada desenvolvida em Baucau, um grupo de professores que ensinava ou que viria a ensinar Biologia, atendendo a uma das atividades do curso, produziu memoriais (ver apêndice B) nos quais foram narrados os momentos significativos da sua vida acadêmica, profissional e pessoal. A leitura dessas narrativas permitiu importantes reflexões sobre esse professor e de como ele conduziu, naquele contexto específico, seu percurso escolar e profissional até chegar à docência. Desses memoriais, evidenciam-se algumas constantes nas histórias vividas e nos percursos trilhados pelos participantes.

Nesses documentos os professores relataram as suas trajetórias de vida que vieram a corroborar as três situações distintas já verificadas nos relatos: professores que nasceram e concluíram o ensino pré-secundário ou mesmo o secundário sob o regime colonial português (Grupo A), outros que nasceram sob aquele regime, porém seus estudos foram concluídos após a invasão (Grupo B) e um terceiro grupo que nasceu e estudou sob o domínio indonésio (Grupo C). Dessa forma, há em seus depoimentos citações que evidenciam esses períodos da história timorense, ou seja, anterior a 1975 – colonização portuguesa e após 1976 – domínio indonésio que se estendeu até 1999.

Logo, este instrumento também revelou **marcadores linguísticos** que particularizam os três grupos (A, B e C) de professores presentes nas formações naquele período, bem como **marcadores biográficos** que foram estruturados pelos seus percursos pessoais, acadêmicos e profissionais declarados no documento.

Na análise dos dados, desenvolvida a seguir, os **marcadores etários** e os **marcadores religiosos**, por estarem permeando os demais, não serão discutidos em separado, mas sim conjuntamente com os outros, especialmente com os marcadores biográficos. Já o **marcador de gênero** manifestadamente presente nos grupos de professores (A, B e C) que, a princípio, apontam elevação quanto à presença de mulheres como professoras de biologia a partir da independência do país, não estão, neste trabalho, sendo analisados em virtude desse diagnóstico necessitar de mais elementos para uma investigação mais criteriosa

5. ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A abordagem qualitativa permitiu privilegiar as transcrições das falas dos professores presentes nos seus relatos e memoriais, pois “são as realidades múltiplas e não uma realidade única que interessam ao investigador qualitativo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 62). Esta escolha permitiu aos sujeitos desta pesquisa colocarem-se de acordo com sua perspectiva pessoal, possibilidade somente viável após alguns meses de convivência, visto que “essa forma de abordagem requer que os investigadores desenvolvam empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo e que façam esforços concertados para compreender vários pontos de vista” (*ibid*, p. 287).

As aulas de botânica propiciaram os depoimentos mais ricos que vieram a se revelar importantes marcadores identitários do professor leste-timorense, que têm desencadeado seus modos de ser e agir como pessoa e como profissional. As suas narrativas retratam aqueles vinte e quatro anos de resistência que representaram uma luta em defesa da sua dignidade. Assim, de maneira não intencional, os depoimentos que foram sendo produzidos por eles para relatar os usos que faziam das plantas que os mantiveram vivos por tantos anos escondidos nas montanhas, resistindo ao invasor e a todo tipo de adversidade, transcenderam ao planejado e revelaram histórias dentro da história. Dessa história compartilhada na luta foram sendo reveladas fortes cargas identitárias que aquele momento ajudou a construir e a reconstruir.

É importante destacar que todas as transcrições deste trabalho obedecem à grafia original e os nomes dos professores são fictícios, por se considerar respeitoso às suas identidades e à originalidade de suas opiniões.

A seguir, será feita a análise dos dados coletados que foram agrupados nas categorias já apresentadas na tabela 5 em conjunto com os agrupamentos de professores expressos na tabela 4. Devido à pluralidade de marcadores identitários presentes e às suas proximidades e inter-relações, como já explicado anteriormente, a análise que se segue está sendo feita conjuntamente pelo agrupamento de marcadores identitários abrangentes e representativos.

5.1 Marcadores histórico-políticos

5.1.1 Referências à política, abandono pelos portugueses, frustrada independência pela Fretelin, invasão e retirada indonésia

Nas narrativas dos professores observam-se fortemente como são habituais as referências à política de Timor na época da saída dos portugueses, à tentativa frustrada de independência.

Grupo A: *“No ano de 1975, houve uma guerra civil entre partidos políticos – ASDT (Fretelin), UDT, Apodeti, Kota e Trabalhista. Entre eles, os três eram os mais conhecidos. O partido ASDT (F) quer a independência de Timor Leste. UDT quer continuar com Portugal e Apodeti quer integrar-se à Indonésia. Houve conflitos e matanças por todo o território”* (Irma).

Grupo A: *“No dia 7 de dezembro do ano de 1975 pela manhazinha as tropas Indonesia entraram para Timor Leste com aviões deixando cair os paraquedistas, fazendo bombarlamentos com aviões, navios, tanques de guerra e carros de assalto etc”* (Celeste).

Grupo B: *“Nos 24 anos de ocupação, estive no mato num período de 3 anos junto as Forças Armadas da Libertação Nacional de Timor Leste (FALINTIL), contribuindo na luta contra os ocupantes defender a Independência do país”* (Carlos).

Os professores, notadamente aqueles pertencentes aos grupos A e B, evidenciaram nesta categoria – situação política do país – o quanto este marcador influenciou suas vidas nas esferas pessoal e profissional. Nos dois instrumentos de pesquisa, os relatos e os memoriais, os docentes abordaram essa categoria repetidas vezes para ilustrar os mais variados cenários das suas histórias de vida. Essa recorrência não surpreende, pois há acentuado interesse pelo tema na sociedade timorense. Os cidadãos acompanham as discussões e votações no parlamento, posicionam-se e têm um repertório político consistente, engajado e bastante atualizado.

Na atualidade, também é marcante o envolvimento do povo com as questões políticas do seu país. Dessa forma, não é surpresa o fato de essa categoria ser recorrente em tantos depoimentos dos professores.

Outro aspecto dessa análise refere-se ao sentimento de abandono do colonizador português e das tragédias que viriam a seguir.

Nas palavras de Souza (2010, p. 25) fica claro como esse momento foi significativo para o timorense:

[...] Foi por isso que, em 1975, quando Lemos Pires (o último Governador de Portugal) abandonou Timor, a dor da alma dos timorenses foi muito profunda. Era quase impensável e inacreditável que, depois de quatrocentos e cinquenta anos de convivência e de profundo elo emocional, Timor pudesse ser abandonado no meio das maiores dificuldades.

Esse sentimento em relação aos portugueses e aos acontecimentos presenciados após a sua saída do país ficam claros no seguinte excerto.

Grupo A: *“Naquela altura os portugueses já abandonaram os timorenses e os timorenses substituíram os portugueses nos momentos mais difíceis”* (José Silva).

A repentina e inesperada saída das autoridades portuguesas para a ilha de Ataúro e sua retirada definitiva de Timor após a invasão indonésia deixou nos timorenses um sentimento de abandono, principalmente pelo que viria a acontecer em seguida. Esse sentimento, compartilhado principalmente pelos professores do grupo A, dá indícios de que a dor dessa ruptura foi mais intensamente sentida pelos professores mais experientes e, portanto, com mais idade, que vivenciaram mais intensamente os fatos ocorridos em 1975.

5.1.2 Defesa de suas convicções e da sua identidade

Outras narrativas evidenciam a delicada situação na qual os timorenses se viram envolvidos, pois, apesar de terem firmes as suas convicções políticas, religiosas e identitárias, tinham na sobrevivência a sua maior e mais urgente busca.

Grupo B: “O distrito de Oecusse é um dos Distritos muito diferente de outros doze. Seu sofrimento também foi diferente... Com a revolução de 25 de abril de 1974 em Portugal deu caminho a auto-determinação de Timor. Era e foi verídico, Oecusse não sofreu bastante, mesmo durante a invasão da Indonésia, também não sofremos porque é um distrito que na geograficamente esta dentro do Coração da Indonésia, por isso temos que saber usar a diplomacia para sobreviver” (Claudio).

As palavras do professor Claudio também apontam um importante traço da identidade timorense quando afirma: “[...] *saber usar a diplomacia para sobreviver*”. Essa característica sempre esteve presente nas relações estabelecidas entre esta formadora e os professores, isto é, em todas as solicitações, diálogos ou argumentações, o professor timorense agia com diplomacia e raramente contrariava ou confrontava o seu interlocutor, mesmo quando isso fosse dele solicitado. O ‘não’ dificilmente era dito, apesar das ações futuras contradizerem a sua posição inicial.

Esse comportamento pode ser melhor compreendido pela interpretação de Mattoso (2005, p. 9) quando analisa:

[...] o *respeito*, para os Timorenses, é um valor primordial no plano das relações humanas. Verifiquei depois, por experiência própria, como esse valor influencia as relações entre as pessoas. [...]. Traduz-se em fórmulas de saudação, gestos e atitudes, cuja observação é muito importante em Timor, e que os Europeus têm dificuldade de praticar por não conseguirem apreender as expressões formais ou convencionais, que lhes parecem despropositadas.

Ao contrário do que parece, o respeito timorense não significa subserviência e muito menos adulação, segundo Mattoso (2005, p. 10), a ele se atribui um valor indiscutível como “sustentáculo das relações sociais”. Essas mesmas relações, quando estabelecidas com o estrangeiro, ganham, a princípio, contornos mais formais e que merecem do visitante compreensão e aceitação para que não sejam criadas situações embaraçosas.

Mesmo aqueles professores que, à época da invasão indonésia, ainda eram crianças ou muito jovens (Grupos B e C) têm perfeita clareza dos acontecimentos e possuem registros de memória sobre fatos e momentos vividos durante os primeiros tempos da ocupação,

porém em menor grau no grupo de professores mais jovens (Grupo C). Nota-se, nesse caso, o risco apontado por Sousa (2010, p. 26) quando pondera que “Chegou o tempo de não dar mais margens para que a história de Timor se perca. Para que tudo isso aconteça, é necessário que se estude a história de Timor e que sejam os timorenses a tomar iniciativa, [...]”.

5.1.3 Consequências da invasão e da retirada das tropas indonésias no cotidiano do professor

Nos memoriais, todos os depoimentos abordam questões marcantes de ordem política que permearam a vida pessoal e acadêmica dos professores, reforçando, assim, as declarações presentes nos relatos. Neste campo, os memoriais apontam temas que tratam de assuntos como as tensões pré e pós-invasão indonésia, manifestadas quando da chegada violenta do invasor ao Timor, em 1975, e na sua retirada, também perturbadora, após referendo popular em 1999.

Há depoimentos que chamam a atenção pela contundência e riqueza de detalhes que descrevem os momentos da invasão indonésia e outros que se sucederam imediatamente após esse acontecimento. São reiteradamente citados os meios utilizados pelas tropas para a invasão por terra, com uso de tanques, por mar, através de navios que atracavam na costa da capital - Díli, e pelo ar, com incontáveis saltos de centenas de paraquedistas dos aviões militares.

Grupo A: *“No ano de 1975 quando as tropas indonésias invadiram Timor Leste as Forças Armadas da Libertação Nacional de Timor Leste (FALINTIL) evacuaram para o mato e as montanhas. Naqueles tempos a maior parte da população também evacuou para o mato incluindo o meu pessoal e a família”* (Mario).

Grupo A: *“...Após a publicação do referendo 30 de agosto de 1999, que Timor Leste venceu à Independência, em 4 de setembro em diante os Otonomistas e forças armadas da Indonésia começaram matar as populações, queimavam as casas e os edifícios do governo”* (Moisés).

Grupo B: *“As forças da falintil fizeram uma barreira a volta da população. Na medida que as forças da Indonésia iam apertar as forças da falintil nós as populações tínhamos que evaquar outra vez de sítio”* (João).

Nos dois momentos da recente história timorense, o professor – estudante em 1975 (Grupos A e B) – se viu impedido de prosseguir seus estudos por inúmeras e justificadas razões ou interrompeu seu trabalho em 1999. Isso fica claramente revelado quando lemos:

Grupo A: *“A vantagem era quando os timorenses se combatiam matando mutuamente, os indonésios também se agiam. Assim a 7 de dezembro conseguiram invadir Timor Leste via mar, terra e ar. Esta invasão durou 24 anos e este fez com que muitos dos jovens timorenses incluindo eu, perdemos totalmente os nossos estudos”* (Carlos).

Grupo B: *“[...] E então os partidos numerosos tem muitos conflitos e daí começou a guerra civil. Eu não posso continuar os meus estudos por causa deste acontecimento”* (Josefa).

Grupo B: *“As consequências do 25 de abril em Portugal pesaram a valer sobre as costas estudantis timorenses. Nunca mais se me apagou da memória o primeiro trimestre do no ano lectivo daquele que se denominou à boca cheia o ano da Revolução dos Cravos, que se tornou para nós timorenses o ano dos malmequeres, sem saber que já se delineava no horizonte o fatídico ano de 1975. O ano da Revolução dos Cravos veio ceder lugar ao ano da Invasão, do derramamento de sangue e do sofrimento em geral. Nesta conformidade de circunstâncias esvaneceu-se-me a ideia de estudar, eu que comecei a ganhar gosto por tudo o que fossem letras e artes”* (Maria Clara).

As consequências da invasão ficam claras nas declarações dos professores quando reforçam a fuga para o mato, a rendição ou a captura pelas tropas indonésias, perseguição política e a morte, Nessa época, como descreve Hull (2001, p. 84), o povo passou por incontáveis sofrimentos:

O território era como um feudo do exército indonésio, onde os militares estavam omnipresentes. A indisciplina das tropas indonésias e da polícia era fenomenal. Eles podiam fazer praticamente tudo o que queriam em relação aos timorenses, sem consequência alguma. Era evidente que a maioria da população se ressentia profundamente da ocupação e simpatizava com a resistência.

Nesta categoria os grupos de professores apresentaram, de modo geral, narrativas cronologicamente distintas, isto é, os professores dos grupos A e B descreveram a invasão indonésia em 1975. Já, os professores do grupo C relataram os fatos e as dores do período referente à saída dos indonésios de Timor, em 1999, por se tratar de uma experiência vivida por eles que, por serem crianças ou por não terem nascido em 1975, não tinham de memória aqueles acontecimentos. No entanto, uma das professoras, ainda muito criança na época da invasão, relatou com riqueza de detalhes o que seu pai contou das experiências por ele vividas.

Grupo C: *“Na invasão da Indonésia a Timor-Leste no dia 7 de dezembro de 1975 eu ainda era pequenina não sabia nada sobre o que é que resistencia mas a história foi contada pelo meu pai sobre a resistencia que passou na vila com a entrada dos indonésios fez com que toda a população se dispersavam para os sítios mais seguros para se defenderem dos bombardamentos dos cainões e capturação para qual quer indivíduos para se abrigarem. [...]”* (Gracia).

Grupo B: *“Nos 24 anos de ocupação, estive no mato num período de 3 anos junto as Forças Armadas da Libertação Nacional de Timor Leste (FALINTIL), contribuindo na luta contra os ocupantes defender a Independência do país”* (Carlos).

Grupo B: *“Depois da retirada do povo bárbaro indonésia apenas so deixou as cinzas como memorial do seu domínio de 24 anos, neste nosso país amado”* (Tiago).

Grupo C: *“[...] no dia 30 de agosto 1999 com o resultado do referendun de 88% da parte do pro-independência e 22% da parte do pro-integracionista evacuaram para as montanhas e os que tenham dinheiro foram para outros nações como Australia, Portugal e mais outras por tenham medo das tropas indonesias e das milícias porque naquela altura maçacraram e totoravam muitas populações como nos primeiros anos da invasão mataram as pessoas que queriam ser independentes incluindo tambem o meu pai”* (Amélia).

5.1.4 O papel social do professor

O relato a seguir traz o que para o timorense representava um importante símbolo de posição social, naquela época: ser professor. Nesse depoimento fica claro o respeito dirigido ao professor e ao trabalho que realiza. Por outro lado, o discurso do professor deixa claro que não ofereceria qualquer perigo ao inimigo, como quem considera que, apesar de ser professor é uma pessoa simples. Nessa argumentação é possível se ‘enxergar’ a identidade para o outro, defendida por Dubar (2005), que é constituída a partir da transação objetiva entre identidades atribuídas ou propostas e identidades assumidas ou incorporadas.

Grupo B: *“[...] e eu naquele momento (1999) ainda estive em Manufahi, decidi voltar para Baucau juntar com a família. Como não houve transporte eu com quatro colegas, decidimos de andar a pé de Manufahi para Baucau, que durou cinco dias de viagem e era uma viagem perigosa e cansativa, porque durante a viagem houve melícias que ameaçaram-nos para matar, foi bem dissemos que somos professores simples, por esse motivo que facilitamos a chegar até Baucau”* (Filipe).

Grupo B: *“A nossa população timorense, éramos num total de quinhentos e oitenta e oito mil nove centos e noventa habitantes, antes da saída incondicional dos Portugueses que deixou grande catástrofe, e abre-viou o caminho para outro sofrimento do povo timorense, com a invasão de tropas indonésios de força bruta [...], com novos instrumentos de guerra para forçar-nos a serem indonésios: de certeza que não era fácil... Adormeceram-se mais de duzentas mil almas [...]”* (Hélio).

Nesta última narrativa há uma clara referência ao que Hall (2005, p. 50) chama de “hegemonia cultural” que, muitas vezes é imposta pelos opressores aos povos oprimidos. Discute-se entre os estudiosos a validade de culturas autênticas e, certamente, em Timor, essa discussão também invalidaria essa autenticidade, visto que nos domínios pelos quais o país passou houve empréstimos culturais em ambas as direções: do dominador ao dominado e vice-versa.

5.1.5 Movimentos de resistência e sobrevivência

É muito comum encontrar entre os professores aqueles que tiveram perdas em suas próprias famílias e, entre os mais velhos, os que atuaram como membros dos grupos de resistência ao invasor.

Em alguns casos, após captura ou rendição, as pessoas passavam a prestar serviço ao governo indonésio e tinham garantido um emprego e, por vezes, um cargo público.

Grupo B: *“No ano de 1979 nos rendemos ao invasor indonésio e fui como funcionário contratado do estado Indonésio até 1982. Começou no ano de 1983 fui promovido a ser funcionário como quadro definitivo na administração pública até 1999”* (Júlio).

As expressões *resistência timorense* ou *resistência maubere* usadas nas declarações dos professores em referência à invasão indonésia ao Timor em dezembro de 1975 e aos anos que se seguiram são observadas em todos os relatos. Para cada citação uma história de vida e um depoimento pessoal sobre o período de domínio abordando descrições do sofrimento, envenenamentos por alimentos desconhecidos, más condições nos acampamentos temporários, bens destruídos ou queimados, deslocamentos frequentes, perseguições, fome, doenças e morte.

Grupo A: *“Os guerrilheiros de Xanana Gusmão morriam nas montanhas sem que ninguém o soubesse – pior, sem que ninguém quisesse saber”* (José Silva).

Os testemunhos dos professores revelam que o período da resistência nas montanhas compreendia desde alguns meses, para poucos deles, para além de 3 ou 4 anos para a maioria que se manteve escondida no mato. Sob a proteção das Falintil e de outros timorenses que viviam nas cidades, os refugiados mantinham algum tipo de comunicação e, algumas vezes, recebiam ajuda.

Grupo A: *“Eu e a minha família fugimos para o mato sob a proteção das forças Falintil, para podermos safar das mãos do inimigo. Não aguentei com a fuga de um local ao outro, então resolvi voltar à vila com a minha família. Também houve outras pessoas que voltaram à vila para que essas pessoas possam fazer ou colher informações para enviar aos outros que continuavam a resistir nas montanhas”* (Telma).

Grupo B: *“As forças da falintil fizeram uma barreira a volta da população. Na medida que as forças da Indonésia iam apertar as forças da falintil nós as populações tínhamos que evaquar outra vez de sítio”* (Joaquim).

Os deslocamentos frequentes causados pela perseguição e pela busca de novas áreas para coleta e cultivo de alimentos também foram uma constante na vida desses professores refugiados e suas famílias.

Grupo B: *“A nossa mudança de um sítio para outro temos que fazer umas barracas para podermos abrigar. Os aviões também fizeram bombardeamentos, até que fomos até ao Monte de Matebia, lá os aviões fizeram bombardeamentos e muitíssimas pessoas morreram por causa dos bombardeamentos”* (Joaquim).

Grupo B: *“Para escaparmos desta situação dia a dia, hora à hora nós não tivemos que viver fixo num lugar. E, então, acontece que havia faltas de alimentação, saúde vestuários e entre outros”* (Pedro).

Os acampamentos nas montanhas foram a moradia, por um longo período, dos professores e suas famílias, por esse motivo em grande parte dos relatos há referência sobre suas habitações naquela época.

Grupo A: *“(...) Para abrigar usamos árvores de grande porte que servia de casa no tempo de verão e no tempo de chuva fazíamos abrigo de folhas de palmeira”* (Moisés).

Grupo A: *“Fomos pessoas e famílias nómadas desde o ano de 1976 à 1979. O percurso nomadez desse período foi de sofrimento nos contextos de habitação, comida, saúde, saneamento, tudo por motivos de perseguição do ocupante (...) Nunca permanecemos num lugar fixo. (...). Apenas dormimos debaixo de folhas verdes sobrepostas sem paredes. Casos apertados abrigámos dentro de cavernas, muitas vezes debaixo de copas das árvores, dormindo no chão apenas em cima de folhas também verdes estendidas, nada para cobrir o corpo, sofrendo assim o calor, o frio, a humidade, a chuva, o vento, o mosquito e todos os factores da natureza negativo à saúde”* (Lourival).

Quanto às doenças que acometiam os refugiados, a maior parte delas era originada das más condições do ambiente onde viviam os refugiados, da má ou inadequada

alimentação, precária higiene pessoal e desgaste do vestuário, como reforçam as narrativas dos professores.

Grupo C: *“Nos meados de 1976 a população começava a faltar de mantimentos e isto causou grande fome onde surgiu variedades de doenças, como: anemia; diarreia; malária; TBC; febre amarela, elefantíase/filariose; feridas graves e etc”* (Gracia).

Grupo A: *“Para as doenças como malária e diarreia curávamos com folhas de papaeira e goiabeira”* (Moisés).

Grupo A: *“Com o andar do tempo eu, os pais, os irmãos e as irmãs encontramos muitas dificuldades principalmente na alimentação e saúde. A alimentação que levámos estando a acabar e não podemos trabalhar porque não tínhamos lugares fixos. Com esta situação, para manter a nossa vida temos que experimentar a comer os vegetais que nos rodeiam que nunca alimentámos na nossa vida”* (Pedro).

Nota-se que, ao relatarem momentos tão fortes vividos durante a resistência, os laços familiares e de amizade mantiveram-se firmes e inabaláveis, apesar das perdas e dores da separação. Em alguns casos, os professores (Grupo B), ainda crianças naquela época, vivenciaram com os seus pais e familiares todas as consequências da fuga para as montanhas. Outros (Grupo A), já adultos ou muito jovens, fizeram desse tempo no mato um momento de oportunidades de trabalhar e ajudar aos demais.

Os serviços de enfermagem e docência foram os mais citados pelos refugiados, atuais professores de Biologia, nos seus relatos e memoriais. Possivelmente, para alguns deles, a opção pela Biologia, dentre as demais ciências oferecidas para o curso de Bacharelato, tenha vindo dessa experiência nas montanhas, quando a sobrevivência dependia do conhecimento da natureza e do que ela poderia oferecer como alimento, medicamento e proteção.

Reconhecidamente, centenas de milhares de timorenses perderam a vida durante o período em que se refugiaram nas montanhas do país. Nos relatos dos professores, os acontecimentos narrados por eles evidenciam essa afirmação e mostram as soluções e os caminhos encontrados pelos sobreviventes que os permitissem resistir por meses e até anos no mato. O fato de terem conseguido sobreviver não significa que os problemas que

enfrentaram foram de rápida e fácil solução. Ao contrário, custaram a vida de muitos que tentaram substituir certos alimentos por outros desconhecidos ou simplesmente erraram na forma de prepará-los; aplicar ou fazer uso de plantas cujos efeitos medicinais ainda desconheciam; proteger-se da chuva ou do frio por permanecerem longos períodos ao relento; defenderem-se do ataque de insetos ou animais causadores de doenças; curar-se dos ferimentos à bala desferidos pelo inimigo; vestir-se para substituir os trajes que já se desfaziam pela falta de cuidado e lavagens e, acima de tudo, seguir adiante para fugir das investidas das tropas indonésias deixando para trás seus entes queridos mortos nos ataques, muitas vezes, sem tempo para enterrá-los.

Observam-se em alguns depoimentos, nos trechos que se seguem, as soluções encontradas pelos professores e suas famílias para suprirem a primeira das suas necessidades: a alimentação.

Grupo A: “[...] o resto do tronco e da raiz da palmeira, depois de uns tempos, aparecem umas larvas que contém muita gordura que são também para a alimentação” (Sonia).

Grupo B: “Para sobreviver eles comiam **kumbili**²⁷ de várias qualidades, **maek**²⁸, mandioca, frutos silvestres, todas as folhas que o cabrito come, eles comiam, como o ditado português: O que não mata engorda” (Elsa).

Grupo A: “Eu a família tivemos que experimentar a folha duma árvore chamada Aidak em língua Tetum. Em primeiro lugar cozêmos as folhas do Aidak e depois de ser cozido, amassámos até que ficar sem água. Em seguida pomos o sal e misturámos com arroz ou mandioca cozida e consumimos. Foi a primeira vez que encorajei-me de comer esta folha” (Pedro – grupo A).

Vem dessa experiência nas montanhas, principalmente dos professores dos grupos A e B, a riqueza dos depoimentos para as aulas de botânica sobre as alternativas alimentares e medicinais descobertas durante o período da resistência. Inúmeros alimentos e medicamentos eram, até então, desconhecidos, sendo preparados e testados muitas vezes até estarem adequados para o consumo ou uso medicinal. Isso fica claro em depoimentos como os seguintes:

²⁷ Espécies de tubérculo comestível consumidos nas montanhas durante a resistência.

Grupo A: *“Mas os que procuram sobreviver, interessaram em explorar folhas e cascas de plantas para fazer medicamentos, contra cólicas, malária, tosse e feridas. Quanto a falta de comida procuravam adaptar com tudo o que se encontrava no mato para comer e viver. Foram explorando o feijão bravo, caules de palemiras produzido em sagú e alguns tubérculos feitos através de vários processos para não prejudicar o organismo”* (Raquel).

Grupo A: *“Durante a estadia em Wai Mori como há falta de medicamentos os enfermeiros reuniram-se e começaram a estudar raízes e cascas de algumas plantas para por em funcionamento de medicamentos”* (Maria Eugenia).

Grupo A: *“Um triste caso é o seguinte, quando eu e mais algumas camaradas andávamos a colher cortes de sagú, lá para costa sul, encontrámos uma aldeia onde estava a população evacuada de Aileu. Vimos pessoas tombadas em todos os lados próximo da sua choupana, eram crianças, velhos e jovens de ambos os sexos a gemer e deitar sangue pelo anus e boca, sangue misturado de água esbranquiçada e viscosa, perto de fogueiras pedaços de sagú assados. Não podemos ter informação de alguém sobre este caso, houve ninguém daquela aldeia para nos contactar, e logo desconfiámos do sagú que eles comeram sem ser preparado como deveria ser”* (Raquel).

Outro aspecto mencionado pelos professores sobre os acontecimentos durante o período no qual se refugiaram nas montanhas diz respeito às dificuldades encontradas para a higiene pessoal e as vestimentas. Nesse aspecto eles declararam o seguinte:

Grupo A: *“[...] o banho era apenas semanas uma vez ou até meses, fez com que a roupa sem lavar surgindo pulgas na roupa e piolhos nos cabelos sugando assim o sangue. O vestuário foi diminuindo com que uma roupa vestida leva meses sem lavar e sem trocar”* (Lourival).

Grupo C: *“Quanto ao vestuário usavam o pano dos para-quedas para defesa do organismo contra o frio e o calor. Para higiene do corpo e do vestuário usavam a casca de planta chamada kailoi, cinzas e folhas de fefe-leki (planta rastejante) em troca de sabão e omo”* (Gracia).

A luta pela sobrevivência, sem dúvida, foi um capítulo à parte na recente história de Timor-Leste que, surpreendentemente, mostrou-se vitorioso, apesar da conquista da ilha

pelos indonésios. Fica claro esse episódio de inesperada resistência em Mattoso (2005, p. 58):

Sem possibilidade de se fazerem ouvir pela opinião pública internacional, pois os jornalistas estrangeiros tinham sido expulsos ou assassinados, os Timorenses, entregues a si mesmos, demonstravam como eram ilusórias as expectativas conquistadoras dos generais, que julgavam poder dominar facilmente um povo de selvagens.

A habilidade em resistir e sobreviver dos timorenses diante de tantas adversidades reforça aquilo que o convívio com esse povo revela ao estrangeiro, a sua extraordinária capacidade de resiliência, como um modo de superação de situações de conflito, que podem ser vistas como oportunidades de transpor os próprios limites, advindo daí importantes elementos estruturantes na constituição de identidades.

5.2 Marcadores biográficos

As histórias de vida dos professores reveladas nos depoimentos traduzem parte dos seus percursos acadêmico, profissional e pessoal, que constituem, conjuntamente, os elementos que dão forma às suas identidades. Essa pluralidade de marcadores dá voz à construções identitárias múltiplas que revelam particularidades e similitudes, mas também generalidades que juntas definem o cidadão timorense.

5.2.1 Percurso acadêmico

No percurso acadêmico os temas emergentes nos depoimentos foram a formação recebida no ensino básico – até o secundário ou técnico – e o ensino superior – especificamente para os professores do grupo C.

O ensino básico oferecido ao professor timorense ainda na sua infância e adolescência, no período português, dispunha de menos recursos materiais e estruturais do que no tempo do domínio indonésio. O que não significa dizer que as condições desse nível de ensino passaram por significativas melhorias na administração indonésia, porém, a oferta de escolas aumentou nessa administração. Na narrativa do professor Filipe vemos isso declarado.

Grupo B: *“No ano de 1976, o estado da Indonésia declarou o Timor Português como uma das suas províncias, que era a vigésima sétima província da Indonésia. Daí o estado da Indonésia começou a abrir escolas, e repartições para o povo de Timor”* (Filipe).

Faziam parte da realidade dos atuais professores durante sua vida escolar, as classes primárias, maioritariamente, multisseriadas, os recursos didáticos escassos e o rigor disciplinar e pedagógico em todos os anos de escolaridade. Assim, declarações que apontam essas situações são muito comuns entre os professores timorenses e, em certos casos, sob o ponto de vista deles, entendidas como necessárias à boa formação do cidadão.

Grupo A: *“Naquela altura [1962], não tinha nem lápis, nem cadernos e nem livros. Apenas recebemos um pedaço de papel com escrita de 5 letras vogais (A, E, I, O, U)”* (Gaspar).

Grupo A: *“[...] O meu professor era um catequista já bastante velho. [...]. Todos os alunos eram obrigados a levar lenha, água para atender as necessidades do professor. As aulas são realizadas na parte de manhã e a tarde, os alunos são obrigados a trabalhar na horta do professor durante um determinado tempo antes de regressarem para as suas casas”* (Juvenal).

Grupo B: *“A formação que recebi desde a escola primária até ao pré-secundário foi uma educação tradicional e agressiva. O processo de aprendizagem era concentrada no professor e o aluno aprendia as lições não pela livre vontade mas sim pelo medo devido da agressividade do professor. [...] copiavam as lições no quadro e obrigavam-nos a decorar as lições como se fosse orações. [...] por outro lado com o método agressivo resultou boa qualidade na formação intelectual, moral e religiosa”* (Amaro).

Observa-se, também, professores que concluíram seus estudos de nível básico em seminários e desta formação vinha o ensino da religião católica que era exclusivamente lecionada pelo timorense, cabendo ao indonésio a docência das demais disciplinas.

Grupo C: *“Quando cheguei naquela escola [1991] fiquei muito admirável porque tinham lição e materiais novas e também professores que ensinavam nesta escola foram os indonésios a excepção dos professores timorense que ensinavam só lições religião e língua inglesa”* (Antonio).

Grupo C: *“[...] Em seguida tive a oportunidade de continuar a minha formação no Seminário de Nossa Senhora de Fátima Ilaxante-Díli durante três anos. Nesta formação, na parte da manhã, frequentava as aulas de formação espiritual e língua portuguesa. Na parte de tarde participava nas aulas da Escola Secundária Católica de S. José em língua indonésia”* (Amaro).

Na narrativa anterior, do professor Amaro, percebe-se que, apesar do domínio indonésio e dos rigores no combate à língua portuguesa, o seu ensino ainda era verificado. Isso somente era possível por se tratarem de escolas administradas pela Igreja. Como afirma Bolina (2005, p. 184):

No longo e conturbado processo de luta contra o país invasor, a Indonésia, país maioritariamente muçulmano, e a correspondente tentativa de neo-colonialismo por parte deste, a Igreja Católica assumiu sempre um papel decisivo na defesa e preservação da cultura e identidade de Timor, nomeadamente ao traduzir a liturgia em tétum, a língua predominante de Timor.

Segundo Garcia (2003, p. 2), os missionários “traduziram os textos litúrgicos para tétum praça²⁸ e mantiveram ainda o ensino do português nas suas escolas bem como alguns cânticos religiosos”, pois depois que Díli foi alçada à categoria de diocese, em 1940, ela pôde expandir suas ações, como fundar e dirigir escolas.

Hull (2001, p. 87) reforça essa visão ao ponderar que:

²⁸ É a língua franca de Timor-Leste.

A síntese cultural timorense é detectável, não apenas nas línguas híbridas do território, mas também na sua religião predominante, um catolicismo devoto que não exclui as múltiplas práticas herdadas do velho animismo, que harmoniza com a doutrina cristã; por exemplo, o culto da morte, uma importante instituição timorense, apoiada e não fragilizada pela igreja.

Em defesa da tradicional sociedade timorense, Hull (2001) considera que, naquele contexto, há elementos do passado que são reconhecidos como essenciais pelo povo e outros não. O catolicismo e o uso da língua portuguesa fazem parte da primeira categoria, ou seja, seguir a religião católica apesar de marcantes traços animistas presentes em algumas práticas é bastante comum entre os timorenses. Já, a poligamia, as guerras entre as tribos, o uso do malaio, a caça às cabeças pertencem à segunda.

Na **formação no Ensino Superior** havia pouca oferta de cursos, à exceção daqueles oferecidos pelos institutos religiosos.

Grupo B: *“Depois de ter suspenso durante dois anos, por fim continuei novamente a minha formação na escola superior (Instituto de Ciências Religiosas) em Díli durante três anos. Nesta formação aprofundi bastante o meu conhecimento especialmente na área da educação e formação de jovens. Finalizei os meus estudos com uma graduação perante o Bispo da Diocese de Díli Mgn.D. Filipe Ximenes Belo, SDB, no fim de 1990”* (Amaro).

Grupo C: *“Um ano seguinte em 1991, através do padre Eligio Locatelli SDB, continuei o meu estudo no SCR: Instituto Ciência Religiosa, naquele momento foi chamado de IPI: Instituto Pastoral Indonésia, filial Malang Indonésia em Díli, e ele pagou o meu estudo até terminei”* (Gracia).

Grupo A: *“Em 1993 foi chamada pelo Instituto Pastoral Indonesia (IPI) para formação específico como o curso de Bacharelato, para ter diploma II. No fim terminava no ano de 1997. Recebi a graduação no dia 27-6-1997 em Díli”* (Bárbara).

Essas narrativas reforçam o papel exercido pela igreja católica durante o período da invasão indonésia e sua particular e efetiva forma de ajudar a população, preservando a cultura e identidade de timorenses.

Após a saída indonésia do país, em 2000, foi fundada a Universidade Timor Lorosa'e (UNTL), em Díli, a partir da fusão da Universitas Timor Timur (1986 – 1999) e o Politeknik Dili (1990 – 1999). No período português não havia universidades em Timor. Os poucos timorenses que tinham recursos prosseguiram seus estudos em Portugal ou mesmo Macau.

Assim, apenas a partir de 2000 foi possível oferecer a licenciatura de Biologia aos timorenses, como vemos nas declarações a seguir:

Grupo C: *"[...] depois de isto eu continuei a universidade durante três (3) anos começa em 1999 até 2002. E no dia 30 de novembro de 2002 eu graduação do diploma dois (D2) em Díli"* (Filipa).

Grupo C: *"[...] as Nações Unidas aceitaram a independência de Timor-Leste e restauram no dia 20 de maio de 2002. Aproveita também nesta ocasião em continuar os meus estudos na universidade da UNTL e escolhi na faculdade de educação (FCE) na especialidade de Biologia até finalizar no ano de 2005"* (Amélia).

Apenas nos anos 2000 com os acordos de cooperação firmados entre Timor e Portugal e entre Timor e Brasil, foram desenvolvidos os cursos de bacharelato em Língua Portuguesa (cooperação portuguesa) e nas áreas de Matemática, Química, Física, Biologia, História e Geografia (cooperação brasileira). As narrativas a seguir descrevem esses estudos e apontam algumas dificuldades enfrentadas pelos professores timorenses:

Grupo C: *"[...] Depois de terminar o curso com esta cooperação (portuguesa), continuamos o curso para outra fase fui preferir a especialidade junto com a cooperação brasileira. Por minha consciência preferir a Biologia porque os métodos dos professores que muito atraentes acompanharam-me para conhecimento mais profundo. No fim não só gostar de Biologia, mas a Biologia é uma parte da minha vida"* (Gracia).

Grupo C: *"Depois de era Independencia, devido da situação política e decisões dos governantes especialmente na língua oficial tive a iniciativa de preparar e aprofundar o conhecimento na língua portuguesa através do curso Bacharelato nocturno"* (Ciro).

Grupo A: *"Em 2004 o Ministério da Educação mandou um mandato para todos os professores de frequentarem o Pré-bacharelato no distrito de Aileu, para lá me deslocava*

todos os dias. Foram três anos de dificuldades e de trabalho intenso. Depois lá consegui acabar o curso de Bacharelato em 2007” (Carmem).

Observa-se no depoimento do professor Juvenal, apresentado a seguir, um fato comum entre alguns professores timorenses, a falta de opção para uma escolha livre sobre a área que desejariam estudar. No caso dos professores que optaram pelo Bacharelato de Biologia, verificou-se que entre eles também havia quem desejasse seguir os estudos em Língua Portuguesa, porém essa possibilidade não lhes foi oferecida naquela ocasião, justificando-se para tal, a grande carência de profissionais para o ensino de Biologia nas escolas do país.

Grupo A: *“Finalmente no 2º ano de Bacharelato (Língua Portuguesa) os formandos devem escolher uma especialidade entre três áreas que são: Matemática, Física e Biologia. Entretanto entre estas três opções não prefiro nenhuma área, porque a minha escolha é Português, Inglês, História ou Geografia. Como não houve nenhuma disciplina que me agrada finalmente escolhi Biologia. Infelizmente a área que no princípio não gostava finalmente gostei tanto desta especialidade porque deu-me muitos conhecimentos do planeta onde moro, o meio ambiente universal, os seres vivos, animados e inanimados. [...] Espero que estes conhecimentos sejam uteis e possuem importância aos alunos que presentemente estão ansiosamente a espera que fossem transmitidos” (Juvenal).*

Houve uma expansão no ensino no período indonésio, entre 1976 e 1999, que atendia todos os níveis da educação básica e algumas áreas da graduação. Nas narrativas dos professores é comum verificar citações aos programas indonésios voltados aos vários níveis de ensino, como: KPG, SMP, SPGN, SPG, PGA, PGSMTP, PPSD, SMA, SD²⁹, bem como a “reviravolta política”, citada por uma professora, que se verificou no país a partir de 1975.

Grupo B: *“Com a reviravolta política [em 1975] surgiu novo sistema de Educação, onde fomos animados pelos invasores a encetar novas experiências de aprendizagem em moldes bem diferentes. Foi assim que se esboçou uma nova vida estudantil com adaptações às novas realidades” (Maria Clara).*

²⁹ Todos esses programas foram implementados pelo governo indonésio e atendiam ao nível básico, seja para formação de estudantes, seja para a formação de professores dos níveis primário, pré-secundário e secundário.

Grupo B: “[...] Deste modo, ingressei nos estudos da Escola Média do Magistério Primário (SPGN) em Díli, a partir de 1981 com duração de três anos. [...] Terminei este curso em 1984. Neste mesmo ano fui colocada como professora diplomada na Escola Primária nº 1 na vila de Maubisse” (Maria Clara).

Grupo B: “Depois de finalizar o ensino pré-secundário, continuei a estudar na escola da formação dos professores (SPG), em Díli durante três anos e depois de tirar essa formação, o estado Indonésio, nesse caso o ministério da Educação colocou-me no distrito de Manufahi, como professor do ensino primário, na aldeia de Betano. Depois de três anos do ensino, no ano de 1987 houve um aviso na educação distrital de Same, para os professores do ensino primário que queriam continuar os seus estudos na escola de formação dos professores do ensino pré-secundário (PGSMTP), em Díli. Então, decidi outra vez para continuar o estudo, em Díli durante um ano” (Filipe).

Grupo A: “Em 1990 cursos dos professores, é um tipo de capacitação do ensino primário, que durou 3 anos em Díli, depois de terminar o curso recebi diploma de (KPG) era uma habilitação literária, valida até a presente data” (Carmem – grupo A).

Quando se lê sobre o percurso acadêmico dos professores que ensinavam ou viriam a ensinar Biologia nota-se que foi um caminho de muitas dificuldades e inúmeras interrupções. Outra recorrência importante é aquela que aponta para a ausência de cursos de nível superior no período português e baixa oferta de escolas de nível básico. As escolas, principalmente na capital, eram os seminários, os liceus e escolas técnicas católicas (poucas no interior) que formaram boa parte da elite timorense que podia pagar pelas taxas escolares consideradas elevadas pela maioria das famílias.

Figura 11 – Escolas Técnicas Católicas de Fuloiro, Venilale e Fatumaca. Fonte: Marina P. Reis

Outro fato que chama a atenção, como já mencionado, é a forma como alguns dos professores optaram pelo curso de Biologia. Acabou se tornando uma escolha entre outras opções que não atendiam aos seus interesses, pois entre as áreas que lhes foram oferecidas pelo ME/Timor, sua escolha acabou recaindo sobre a Biologia, ou seja, usaram como alternativa uma inclinação por essa área e não verdadeiramente uma preferência ou identificação que pudesse caracterizar-se como um elemento estruturante da identidade profissional desse professor. Assim, essa importante marca da identidade profissional de alguns professores que não veio a se constituir devido a não identificação ao curso que optaram fazer, pois a escolha pela licenciatura em Biologia acabou se tornando para alguns deles uma segunda opção, que possivelmente tenha sido feita por motivos outros que não aqueles que lhes permitiriam dar consistência a esse marcador identitário para a construção da sua identidade profissional como professor de biologia. Assim sendo, a conveniência em nomeá-los como professores que ensinam Biologia ou, no caso dos novatos, que vem a ensinar Biologia.

5.2.2 Percurso pessoal

O percurso pessoal desses professores perpassa por problemas sociais de diversas naturezas. Os relatos que constituíram essa categoria evidenciam toda ordem de dificuldades enfrentadas pelos professores e suas famílias desde o período colonial – momento do início das suas vidas estudantis (Grupos A e B) – até a invasão indonésia, quando vários já atuavam profissionalmente ou estavam em vias de conseguirem o primeiro emprego, mesmo que voluntariamente. Essa situação perdurava até o momento da implementação do programa de cooperação, notadamente no interior do país. Como os sujeitos dessa pesquisa são oriundos dos mais diversos distritos timorenses, a abordagem feita por cada um tem permitido uma análise panorâmica do território, mesmo que restrita a determinados pontos de interesse da pesquisa.

Nessa categoria, as questões sociais que mais têm sido citadas nos memoriais referem-se às dificuldades financeiras para o estudo devido à origem familiar humilde, caixa escolar (propina) muito elevada para os padrões timorenses e pouca condição física e estrutural das escolas, consideradas distantes para estudar ou trabalhar.

As dificuldades financeiras apontadas são aquelas que os impediam, quando estudantes, de ir à escola e frequentá-la regularmente, fato que antecipava a desistência e os conduzia ao trabalho no campo para ajudar os pais.

Grupo A: *“Oito anos depois da minha nascência [1958], os meus pais mandaram-me para estudar numa escola primária pública/municipal. Naquela escola não cheguei por concluir os meus estudos primários, por motivos de falta de facilidades e condições”* (Carlos).

Grupo C: *“Na minha vida durante na escola tivera muitas dificuldades e nesecidades. O meu pai não trabalha no momento e a minha mãe é mesma. Os meus pais so agricultura, trabalharam na vida de agricultura. [...]. Mesmo assim dia-a-dia não desanimaram mas tentamos procurar a outra maneira para sustentarem a nossa família”* (Lourdes).

Grupo B: *“Os alunos eram poucos porque a caixa escolar era muito caro, e naquele momento [1966] a comunidade tinha muita dificuldade de arranjar dinheiro”* (José Luís).

A precariedade e distância até a escola constituem temas bem comuns e dizem respeito ao que o professor Tiago cita no seu memorial, isto é, a necessidade da criança morar com parentes devido à distância da escola que inviabilizava a caminhada diária, além dos poucos recursos financeiros para mantê-la na escola.

Grupo B: *“Em 1972 no tempo da colonização portuguesa (nesse aprendizagem) enfrentei muitas dificuldades que me dificultavam os meus estudos com uma distância de 8 km do suco referido a vila, local onde havia a escola de alfabetização. Portanto, foi obrigatoriamente deixar os meus familiares com 5 anos de idade para domiciliar com parentes a frequentar a minha aprendizagem”* (Tiago).

Quanto à precariedade, além da distância a ser percorrida até a escola para lecionar, vemos isso bem descrito nos depoimentos dos professores:

Grupo B: *“E essa escola nas áreas rurais construído pelo capim e os bancos, as mesas construído pelo bambo. [...]. Entretanto não havia nada uma casa para morar e a distância de Atsabe para essa escola por volta de 5 km, então ida e volta durante 2 (dois) anos [...]”* (José Luís).

Figura 12 – Escola Primária – Filial Lias/Ainaro em abril/2009. Fonte: Marina P. Reis

Figura 13 – Escola Primária – Filial Lias/Ainaro em abril/2009. Fonte: Marina P. Reis

Grupo A: *“Eu estudei numa escola primária muito pobre que fica situada na minha aldeia no ano de 1966. A minha escola é construída de bambu e coberta de gamutes”* (Juvenal).

Nessa categoria, há que destacar a baixa oferta de escolas no período português, ou seja, período no qual boa parte dos professores pesquisados estudou o nível primário (Grupos A e B). Portanto, esses professores representavam uma pequena parcela de timorenses que passaram pelos bancos escolares.

Como afirma Cavalcante (2013, p.29):

Timor-Leste foi colônia de Portugal até 1975 e a língua de administração foi logicamente a LP [Língua Portuguesa]. Apesar disso, o Português foi pouco difundido, especialmente devido ao baixo número de escolas existentes durante o período de colonização.

Compreende-se dessa afirmação as dificuldades para o acesso e a permanência dos estudantes nas poucas e distantes escolas do país. Isto é, poucos timorenses freqüentavam a escola e foram alfabetizados nesse período, assim, o índice de analfabetismo era elevado. Apesar de certa redução nesse índice nos anos anteriores à independência de Portugal.

5.2.3 Percurso profissional

O percurso profissional dos professores de Timor-Leste que ensinam Biologia, que emerge dos seus discursos, evidenciam temas que retratam seus modos de agir e ser.

O início precoce no magistério fez de adolescentes timorenses que ainda estudavam na escola pré-secundária ou secundária, jovens e inexperientes professores, como declarado nas seguintes narrativas:

Grupo A: *“[...] Aí fiz a dupla função [1974] : dava aulas de manhã e à tarde ia a escola. Com essa maneira consegui acabar o ensino secundário”* (Ana).

Grupo A: “[...] até terminar o 6º ano da escolaridade no ano de 1968. Em 1969 fui nomeada como monitora auxiliar no distrito de Suai. Naquela altura não existia professores, só existia uma professora do posto escolar em cada distrito” (Carmem).

Ser professor voluntário representa para o timorense motivo de orgulho e amor à profissão, como também uma maneira de adquirir experiência no ensino. O voluntariado por alguns meses ou mesmo anos era muito comum nesse grupo de profissionais. Essa característica tão marcante em todos os grupos de professores anuncia um importante marcador de identidade profissional que, juntamente com outros, definem quem é esse indivíduo.

Grupo B: “[...] e naquele momento [1987] fomos a trabalhar como os professores do ensino primário, sem salário durante 4 (quatro meses, mas era normal porque amavamos as nossas profissões como professores [...])” (José Luís).

Grupo B: “[...] No ano seguinte [1977] foi-me proposta a ideia de leccionar como professora voluntária na Escola Primária nº 1 de Maubisse, convite a que logo acedi, por causa da precariedade de vida económica na altura e pela divisão que afectava a minha família semanas após a invasão indonésia (os meus pais e os meus dois irmãos tinham-se refugiado nos matagais das montanhas para pegar em armas contra os invasores)” (Maria Clara).

Grupo C: “Comecei [1998] ensinar voluntariamente na escola primária nº 7 [...] durante um ano” (Helena).

Esses depoimentos sugerem uma interpretação sobre o caráter de missão atribuído por esses professores à docência, no sentido de identificarem-se como cidadãos que têm um importante papel social a cumprir. Nessa perspectiva, o ‘dom’ e o altruísmo no exercício dessa vocação contribuem, na visão desses professores, para o progresso do país e consequente melhoria na condição de vida das pessoas. Revela-se, assim, mais um importante elemento estruturante na construção das identidades desses profissionais.

Há situações nas quais os professores, depois de exercerem o voluntariado por certo tempo, participaram de programas desenvolvidos pela ONU na área de educação, tornando-se permanentes na função.

Grupo A: *“No ano de 1999, depois da votação em que os indonésios foram embora fiquei muito e muito contente, porque decidimos que a língua oficial seria o português. Nesse momento nós estávamos num governo transitório e a ONU deu oportunidade para que funcionassem as escolas e eu ofereci-me voluntariamente para leccionar”* (Glória).

Grupo A: *“Depois da consulta popular continuei a estabelecer as actividades na escola primária até o ano 2000 como professora voluntária. Candidatei novamente para professora permanente no serviço da UNTAET”* (Ana Belo).

A alfabetização nas montanhas foi uma iniciativa de muitos timorenses (Grupo A) refugiados no mato por longos períodos durante a invasão indonésia, sem, necessariamente, serem professores naquele momento. Essa situação está descrita nas palavras dos professores a seguir:

Grupo A: *“[...] a situação de Timor já estava quase grave [1975]. Então fiz uma pausa [...]. Eu e a minha família fugimos para o mato, durante 3 anos. [...] lá, via que tinha muitas crianças, jovens e adultos e que eles não faziam nada resolvi experimentar o ensino aprendizagem da alfabetização [...]. E dentro da memória ia pensando que era bom seria uma educadora”* (Glória).

Grupo A: *“Lá no mato durante a vida da resistência [1975 a 1979], dava aulas de alfabetização para os adultos. Também eu ia sempre acompanhar os enfermeiros, fazer tratamentos aos doentes e aos soldados feridos atingidos pelas balas dos inimigos, com os remédios tradicionais as quais são as folhas e raízes das plantas”* (Ana).

Grupo A: *“Nos princípios do ano de 1976 até fim de 1978, estive no mato com outros patriotas fizemos a nossa resistência contra o invasor indonésio. Durante este período de resistência, fui professor de alfabetização nos princípios. Mas depois desviei-me para outras funções”* (Júlio).

O Programa Alfabetização Solidária foi uma iniciativa brasileira também implementado em Timor pouco tempo depois de firmados os acordos de cooperação entre os dois países e, naquela ocasião, selecionou timorenses para alfabetizarem seus

conterrâneos em língua portuguesa. Desse grupo de alfabetizadores vemos a narrativa de um deles.

Grupo A: *“Em 2003 um ano após a restauração da Independência fui informado por um colega que a missão brasileira em Timor tem um programa para realizar. O programa era Alfabetização Solidária. [...] inscrevi-me para concorrer, na concorrência foram aprovados 9 pessoas, sendo eu um deles”* (Carlos).

As motivações para a escolha da profissão e, em algumas citações mais especificamente, ser professor de Biologia foram apontadas por alguns docentes em seus memoriais, bem como seu papel numa sociedade em transformação, como a timorense.

Grupo B: *“[...] quando frequentei a escola secundária observei que não havia nenhum professor timorense. Todos eram indonésios e aproveitaram a oportunidade de manipular e politizar os jovens a desconhecer o seu país e a sua própria cultura. Com essa situação sinto-me chamado pela voz da minha consciência e o rumor da voz do meu coração, tenho que inserir-me dentro do processo de formação dos jovens timorenses na escola”* (Amaro).

No depoimento anterior, do professor Amaro, observa-se fortemente a interpretação já discutida anteriormente sobre ‘o dever a cumprir’ e sobre o cunho missionário atribuído à profissão. E, no caso timorense, a docência como ato de resistência à aculturação imposta pelo invasor.

Já, no caso do professor Paulo, observa-se diferentemente de outras escolhas não direcionadas para a área de Biologia, uma clara identificação com a disciplina originada de experiência profissional anterior. Revela-se, assim, um importante marcador na constituição identitária desse profissional – a Biologia enquanto ciência – o que o caracteriza como alguém que se tornará professor de Biologia de fato, apesar das limitações conceituais e metodológicas declaradamente presentes na sua formação.

Grupo B: *“No pré-secundário eu ensino a Matemática no 1º ano e Religião, não é a Biologia. Mas a curiosidade faz-nos a relembrar o passado quando é como enfermeiro e jardineiro, a biologia atrai-me. Como apreende a Biologia? Tem alternativa. Eu aprendo através do meu*

aluno que já fez a licenciatura da Biologia em Indonésia que ensinamos juntos na mesma escola” (Paulo).

A narrativa da professora Gracia remete ao significativo papel da igreja na vida dos timorenses. É bastante recorrente os apoios dos padres na vida das pessoas, ajudando-as inclusive profissionalmente e financeiramente.

Grupo A: *“Durante a invasão eu ensinei na escola primária católica de Fuiloro isto é no ano de 1978 como professor ao mesmo tempo aprendendo a língua Indonésia/Malaya” (Bernardo).*

Grupo A: *“A minha participação no curso não por interesse de mudar de vida na economia (salário) pelo contrário, só queria apenas aprofundar os conhecimentos científicos, porque sou educador” (Ana).*

Grupo C: *“[...] o padre Eligio Locatelli da congregação salesiana em Fatumaca pediu-me (1990) para ensinar na escola primária católica Uailili e aceitei este pedido e trabalhei durante um ano de ser professora nesta escola (professora que ainda não entender melhor esta profissão. Uma fase importante na minha vida de ser professora encontrei no Instituto, comecei saber e entender detalhadamente sobre a minha vocação foi uma chamada para transmitir a educação na escola e na comunidade” (Gracia).*

Grupo C: *“No instituto (IPI) comecei a saber e encontrar detalhadamente sobre a minha vocação, fui de ser a professora e considerei desta vocação é serve para transmitir a educação para as crianças e os jovens como ensinar na escola e toda a gentes que tinham um fé ou cristã com a evangelização” (Adália).*

Entre os professores mais jovens já se observa um distanciamento das questões bastante apontadas pelos grupos mais experientes e, portanto, com mais idade (Grupos A e B) que é o carácter dado à profissão como missão, já no Grupo C é observada uma aproximação do sentido que se dá à profissão como carreira. Certamente, não há uma horizontalidade nessas duas possibilidades de se assumir a profissão – como missão ou como carreira – pois, no contexto timorense, uma opção permeia a outra. Verificam-se essas possibilidades nos depoimentos que se seguem:

Grupo C: *“Eu escolhi ser professora porque gosta de professora e de ensinar e também professor tem tempo livre ou feriado e também trabalho só metade dia e também estuda muito”* (Célia).

Grupo C: *“Gosto de ser professora porque continuar a nossa aprendizagem e também dentro 3 períodos de trabalho. E depois quando professora trabalhará metade dia e professora também estuda muito. Quando professora precisa diversificar no máximo suas aulas. Em aulas de ciências e biologia a professora pode fazer aulas praticas em laboratório, sala de aula e também jogos e muito mais”* (Ana Rosa).

Grupo B: *“[...] eu pensava que é melhor seria um professor para além de ensinar os alunos, ao mesmo tempo aprender muitas coisas”* (José Luís).

Um olhar mais atento a essa categoria revela situações muito peculiares ao Timor, como, por exemplo, a participação dos padres e da igreja na orientação e ajuda acadêmica ou profissional aos professores. Inegavelmente, esses personagens presentes nas histórias de vida dos professores são reconhecidos por eles e como figuras proeminentes na sociedade timorense estão presentes na vida dos timorenses que a eles dedicam profundo respeito e gratidão.

Outro fato que se destaca nos depoimentos e nas relações estabelecidas durante o convívio com os professores timorenses é a clareza que possuem quanto às suas dificuldades e limitações no exercício da profissão, permitindo-se saber do formador o que considera importante para a sua docência e a ele sendo profundamente grato e reconhecedor do trabalho que desenvolve.

5.3 Marcadores linguísticos

Repetidas vezes, foi observada na leitura dos documentos coletados, sem exceção, a menção às questões linguísticas. Isso evidencia a presença de um significativo marcador identitário naquela sociedade, que, para além dela, está presente na constituição das identidades de qualquer povo. Assim, na análise dos memoriais não poderia ser diferente.

Os professores apontam situações singulares ao contexto timorense, visto que se trata de um país que foi colônia de Portugal por mais de 400 anos e, ao libertar-se, após poucos dias, viu-se dominado pela Indonésia.

Como argumenta Hull (2000, p. 39):

“Os timorenses são um povo fortemente enraizado na sua terra e nos seus costumes tradicionais. Os seus antepassados submeteram-se ao poder português só porque os europeus não interferiram muito nas instituições nativas e fizeram poucas tentativas de mudar a cultura indígena. Para a maioria dos timorenses, a influência do cristianismo e da língua portuguesa, apesar de ser constante, era indirecta. Pelo contrário, o regime de Suharto tornou-se profundamente odioso para a população em geral por causa do seu desprezo pela cultura timorense e das suas pesadas medidas para eliminar o passado colectivo dos timorenses”.

Tem havido importantes debates sobre as línguas oficiais ocorrendo em Timor e, reforçando a análise de Hull, notam-se nos depoimentos dos professores importantes sinalizações que levam a essas complexas questões.

Grupo A: “[...] Naquela altura [1982] enfrentei várias dificuldades no processo do ensino de aprendizagem, por causa da mudança da língua. Porque ainda não sabia falar a Língua Indonésia. Como o caso que agora está acontecer com os meus colegas, que foram formados no tempo da ocupação indonésia” (Ana).

Grupo B: “Em 1979, eu e os meus familiares foram capturados por um cerco das forças armadas da Indonésia num abrigo situado em Railaco distrito de Ermera. Foi nesse ano que iniciei uma transferência da língua portuguesa para malaio na aprendizagem que foi muito mais dificulta os meus [sic] continuo de estudo com a língua malaio em 1980 na escola primária (SD) em Railaco vila e terminei em 1983” (Tiago).

Grupo A: “No colégio [1967] é proibido falar qualquer dialecto, exepto a Língua Portuguesa [...]” (Juvenal).

Grupo C: “No ano seguinte [2001] o ministério da educação pediu para todos os professores do Timor-Leste obrigatório participar o curso da Língua Portuguesa. Aproveitei esta

oportunidade para apreender nova língua como língua oficial da nossa nação com a Cooperação Portuguesa” (Gracia).

Grupo B: *“Neste momento [1976] eu que ainda não finalizei o ensino pré-secundário, decidi novamente continuar os meus estudos e infelizmente temos de aprender a estudar a Língua Indonésia, que é uma língua estrangeira” (Filipe).*

As narrativas mostram claramente os dilemas e dificuldades enfrentados pelos timorenses em relação à língua de comunicação no seu país. Em certos momentos cronologicamente muito próximos da sua história, os estudantes (Grupos A e B) foram impedidos de falar a língua Tétum e em outros, a população como um todo se viu impedida de se comunicar em Português que, pelas contingências daquele momento, acabou se tornando a língua da resistência ao domínio indonésio. Em ambas as situações, essa importante referência identitária foi desconsiderada pelo colonizador. Soma-se a isso a obrigatoriedade do uso do malaio como língua oficial, durante o governo indonésio.

Nada ilustra melhor a situação presente durante a administração portuguesa do que as palavras de Cardoso³⁰ (2010 apud CAVALCANTE, 2013, p. 31) quando revela:

Embora a escola fosse um local erigido no meio daquelas colinas, como um altar de sabedoria, com gente oriunda de diversas etnias e falantes de diferentes idiomas, o português era obrigatório, e sancionado com reguadas quem transgredisse essa norma. O efeito a mandioca seca ou da reguada era fustigante mas eficaz. Durante o dia a palmatória circulava de mão em mão através de sentinelas, ou guardas linguísticos, por vezes armavam ciladas como forma de se livrarem rapidamente do testemunho.

Observa-se nesse importante marcador identitário, que é a língua, inúmeras situações que, nos tempos atuais, ainda merecem debates que preservem e enriqueçam a cultura timorense, como vemos retratado nas palavras de Hull (2000, p. 40) quando alerta que “é importante que os seres humanos tenham presente que um poder económico que os diminui espiritual, intelectual e culturalmente é na realidade uma forma de tirania”.

³⁰ CARDOSO, Luís. **Crônicas de Uma Travessia**. Lisboa – Portugal: Publicações Dom Quixote, 2010, p. 47.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa foi desenvolvida a partir dos cursos de formação inicial e continuada implementados em Timor-Leste com a participação da cooperação brasileira e que estão inseridos no âmbito do ensino da Biologia e das metodologias necessárias ao desenvolvimento de competências pedagógicas que conduzam ao sucesso na aprendizagem das crianças e dos jovens timorenses, em língua portuguesa.

Desde o início dos programas educacionais brasileiros em Timor-Leste, pouco tempo depois de o país ser reconhecido internacionalmente como um Estado independente e democrático, alguns critérios estabelecidos nos termos legais da cooperação entre os dois países e, principalmente, as condutas éticas que priorizavam as boas relações entre professores cooperantes e professores timorenses têm sido perseguidos como um meio bastante razoável para se alcançar os objetivos esperados (pelos brasileiros) e desejados (pelos timorenses). Dessa forma, o ajuste complementar³¹ entre os dois países é o ponto nuclear do trabalho que estava sendo desenvolvido, a saber:

[...] orientar esses professores na utilização adequada do material didático produzido em língua portuguesa, no aprofundamento do conteúdo disciplinar e das metodologias de ensino e no conhecimento geral de português (AJUSTE COMPLEMENTAR, 2007, p. 6).

Um importante aspecto a se considerar no trabalho de formação docente é conhecimento e consequente respeito à cultura local, pois o ensino pode ser desenvolvido com fluidez e a aprendizagem se dá de forma significativa. Considera-se que os professores timorenses devem ser os protagonistas da sua própria aprendizagem, visto que suas características e seus anseios docentes estariam sendo reconhecidos e considerados no planejamento das ações educativas dos formadores. Assim, fazendo uso de uma expressão bastante utilizada por eles, o professor timorense que ensina Biologia poderia desenvolver,

³¹ Disponível em: <http://dai-mre.serpro.gov.br/atos-internacionais/bilaterais/2007/b_27/>. Acesso em: 17 nov. 2014.

através de um trabalho formativo coeso e comprometido, suas “*capacidades*” no ensino das ciências biológicas na educação básica em Timor-Leste.

A análise dos dados dessa pesquisa aponta coerências com a hipótese que deu início ao desenvolvimento da pesquisa, isto é, os processos que estão envolvidos na construção da identidade do professor leste-timorense que ensina ou ensinará Biologia estão relacionados ao contexto histórico, político e cultural de Timor, visto que os marcadores identitários que incidem sobre essa construção têm sido forjados na e pela sua história. As narrativas que integram esse trabalho e, para além delas, o convívio entre a cooperante e os locais, e o crescente aprendizado que ele proporcionou sugerem essa interdependência, além de preconizar os meios nos quais essa (re) construção se estabeleceu e tem exercido influência sobre o trabalho desse profissional. Assim, a pouca autonomia pedagógica verificada no ensino de Biologia na educação básica em Timor decorre dessa conjuntura, quando a população e as instituições limitavam-se às escolhas sob ponto de vista do colonizador português ou do invasor indonésio, ambos carregando com suas próprias realidades as decisões tomadas negando, com isso, a realidade timorense.

Como já traçado anteriormente, há um claro caminho percorrido pelos professores até a construção da sua identidade profissional que vem se moldando ao longo do tempo e se assenta nas experiências vividas ou percebidas, na sua história de vida, nas relações com o outro e com o ambiente. Ou seja, do ser social emerge a identidade docente que se (re) constrói a partir daquele e dele é parte integrante. Corroborando essa abordagem cita-se Jennifer Nias³² (1991, apud NÓVOA, 1995, p. 25) que afirma: “O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”.

Quando refletimos sobre o que é expresso na narrativa do professor Paulo, transcrita a seguir, algumas ponderações evidenciam os caminhos optados por ele (e por tantos outros) para conduzir sua carreira profissional a partir das vivências no período da resistência, mesmo admitindo suas limitações conceituais na área e a necessidade de ajuda.

³² NIAS, Jennifer. “Changing Times, Changing Identities: Grieving for a Lost Self”. In *Educational Research and Evaluation* [R. Burgess, ed.]. London: The Falmer Press, 1991.

“No pré-secundário eu ensino a Matemática no 1º ano e Religião, não é a Biologia. Mas a curiosidade faz-nos a lembrar o passado quando é como enfermeiro e jardineiro, a biologia atrai-me. Como apreende a Biologia? Tem alternativa. Eu aprendo através do meu aluno que já fez a licenciatura da Biologia em Indonésia que ensinamos juntos na mesma escola” (Paulo – grupo B).

Este depoimento remete à forma como Nóvoa sugere os “três AAA que sustentam o processo identitário dos professores: *A de Adesão, A de Acção, A de Autoconsciência*” (NÓVOA, 1992, p. 16). Sua abordagem coloca o professor como o profissional que deve *aderir (A)* a princípios e valores, *agir (A)* de forma a desenvolver uma atitude pedagógica que lhe traga conforto e, ao mesmo tempo, atenda às necessidades de aprendizagem do aluno e pela reflexão sobre a sua ação aprimorar a *autoconsciência (A)* que conduziria à mudança e à inovação pedagógica.

Ao afirmar que “a identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”, Nóvoa (1992, p. 16) reforça muitas das narrativas analisadas, visto que nelas o professor timorense traduz a trajetória ao longo da sua vida acadêmica, profissional e pessoal que dá sentido àquela construção e o situa como professor.

Ao considerar o processo reflexivo que a formação de professores pode promover e a ressignificação da profissão que daí, naturalmente, advém; essa pesquisa almeja, levando em conta as suas limitações, incitar debates sobre como o professor daquele país que ensina Biologia tem estabelecido a re (construção) da sua identidade profissional e em que medida esse reconhecer-se (e ser reconhecido) professor exerce influência sobre a sua docência.

Declaradamente, há nos documentos coletados referências que conduzem a alguns marcadores identitários clássicos, como a língua, a religião, a idade, o gênero que, especificamente em Timor-Leste aparecem imbricados noutros bem particulares àquele contexto e que estão transitando na profissão de professor ou de professor que ensina Biologia, como a vocação para ensinar, o voluntariado, a vontade de ensinar e aprender, a resiliência, a circunspecção entre outros. Alguns desses elementos estruturantes das identidades dos professores timorenses, como a resiliência e a circunspecção, podem ser

decorrentes das retaliações de guerra, as palavras de Hull (2001, p. 84) vêm confirmar essas percepções quando afirma que:

Aterrorizados com as represálias, os civis aprenderam a ser tímidos e circunspectos ao falar com o estrangeiro, mas ouvi algumas condenações surpreendentemente francas acerca da ocupação, vindas de indivíduos cuja confiança mereci, enquanto católico e falante de Tétum e Português.

Permeando toda essa discussão está a língua como importante elemento estruturante que, inclusive, dada à sua relevância, determinou a opção pelos agrupamentos dos professores de acordo com a sua proficiência (Grupos A, B e C). Ao considerar-se a Língua Portuguesa como sendo esse marcador, levou-se em conta o fato de que o programa brasileiro tinha como um dos seus objetivos resgatar e ampliar o seu uso no ensino das crianças e jovens timorenses, além, é claro, do seu marcante caráter identitário. No entanto, o Tétum, como língua nacional, está também sendo considerado como indispensável na constituição da identidade nacional.

É importante ressaltar que, sobre a Língua Portuguesa, são compartilhadas as palavras de Cavalcante (2013, p. 98) quando defende que:

Ao respeitar a norma do Português de Timor-Leste, estamos tendo sensibilidade para respeitar também a visão de mundo dos timorenses e suas potencialidades. Essas questões precisam estar claras nas cooperações internacionais presentes em Timor-Leste; não somente nas cooperações educacionais, mas em todas as áreas de desenvolvimento do país.

Quanto à visão do professor timorense sobre o programa e o trabalho desenvolvido pelos cooperantes brasileiros naquele período, é reproduzido a seguir um trecho do discurso de formatura do Bacharelato de Biologia proferido pelo orador da turma, em 13 de março de 2008.

“[...] Os senhores esfoçaram-se para enfrentar e sofrer as mágoas das intempérias climáticas, raças, culturas, línguas e tragédias inesperáveis, nomeadamente o do dia 11 de

fevereiro de 2008 (atentado assassinato do Presidente da República e emboscada ao Primeiro Ministro). Esse histórico dia não há-de desagrar, nos palpitos do coração de cada um de nós os Timorenses e as outras pessoas amigas de Timor Leste. Tudo isso é obviamente indiferente lá no nosso Brasil. Graças a esse sacrifício vosso de elevada qualidade, enriquecemos o nosso conhecimento biológico. Assim podemos transmitir aos nossos estudantes em particular e a todas as pessoas em geral, a fim de o transformá-lo num país equivalente aos outros países do mundo” (José Luis Belo – Grupo A).

Reconhecidamente, os professores timorenses consideravam como significativa e importante a sua participação nas formações do programa brasileiro, porém, a análise dos depoimentos apontou diferenças entre os grupos pesquisados. O que conduz a conclusões que revelam professores mais jovens (Grupo C) valorizando certas características da profissão que nem sequer foram lembradas pelos mais experientes (Grupos A e B), como o tempo livre, os feriados e férias. Ou ainda, seu acentuado interesse por cursos de pós-graduação no Brasil, pouco presente no grupo dos mais experientes. No entanto, em todos os grupos a busca pelos cursos de formação continuada, no período pesquisado, estava ancorada à ajuda que o formador pudesse oferecer no sentido de instrumentalizá-los no ensino da Biologia em língua portuguesa. Menor preocupação havia no sentido de apreender os saberes essenciais para realizar as transposições didáticas necessárias de forma autônoma. Essa visão, tão intensamente percebida nas primeiras etapas dos cursos de formação foi se transformando, inclusive naqueles professores mais resistentes que, inicialmente, interessavam-se em procedimentos didáticos mecânicos que lhes permitissem “inovar” nas aulas. Esse percurso de mudança ficou visível desde o momento da inscrição imposta aos professores nos cursos de 2007/2008 até a escolha livre, e no contraturno do trabalho, na formação em 2009 através do projeto-piloto desenvolvido em Baucau. De certa forma e ainda timidamente, o professor passou a ver a formação continuada como um investimento pessoal conferindo sentido e importância à sua autoformação e não mais ser um simples cumpridor de estratégias de ensino prefixadas.

Diante disso, considera-se bastante razoável essa tomada de posição do professor timorense, afinal havia pouco tempo da independência do país e posicionamentos dessa natureza fazem parte de um processo, de uma construção que, possivelmente, já evoluiu

desde 2009, e continuará evoluindo nos próximos anos com a profissionalização, através da reestruturação do trabalho docente enquanto profissão. Além do que, a ausência de material didático, de graves problemas estruturais nas escolas, a pouca fluência na língua de ensino e de tantas outras necessidades já apontadas tornam urgentes as soluções para essas questões. No entanto, o profissional professor ao redefinir o seu papel tem a possibilidade de reorientar-se na busca pela afirmação de sua identidade.

Considera-se que, naquela época, um pequeno passo foi dado. No entanto, na saída do país via-se com clareza que bem mais do que foi realizado ainda estava por fazer. Fato é que os programas de formação ainda continuam sendo desenvolvidos pela Capes com significativas melhorias em território timorense. Os dados ora analisados apontam as carências, dificuldades e, principalmente, as necessidades do professor que leciona ou pretende lecionar a disciplina de Biologia para as crianças e jovens timorenses. Isso, por si só, já sinaliza as metas a serem perseguidas futuramente. E, dentre elas, considera-se a participação do timorense no papel de professor formador uma das mais importantes a ser alcançada.

Já, ao cooperante é imperioso observar a necessidade de conhecimentos, ao menos elementares, da Língua Tétum como forma de compreensão das suas semelhanças e diferenças em relação à Língua Portuguesa, como defende Costa (2012) e, ainda, em reforço à essa visão, o aviso de Hull (2001, p. 49), grande defensor da diversidade linguística de Timor:

Se os estrangeiros residentes em Timor-Leste se habituarem a comunicar na sua própria língua com os locais, certamente que não farão o mínimo de esforço para aprender o tétum. Se esta prática se generalizar, levaria a uma rápida dominação cultural, como a que havia no período colonial.

Por fim, da parte dos cooperantes, resta seguirem o conselho de Hull (2001, p. 87) e “ajudá-los à maneira deles, não à nossa”!

Referências

ANDERSON, Benedict (1983). **Imagined Communities**. London: Verso.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2001.

BELO, C. F. Ximenes. **A Língua Portuguesa em Timor-Leste**. Disponível em <<http://forum-haksasuk.blogspot.com>>. Acesso em: 29 jun. 2014.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação**: fundamentos, métodos e técnicas. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOLINA, Mariette. Timor e a Língua Portuguesa no seu Projecto Educativo. Revista Lusófona de Educação. Lisboa, n. 6, p. 179-193, 2005.

CAVALCANTE, Márcia Vandineide. **Ensino de língua portuguesa para professores da pré-escola**: uma experiência em Timor-Leste. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013. Dissertação de Mestrado.

COSTA, Luís. A língua. Fator de identidade nacional leste-timorense. In Bastos, Neusa B. (org.) Aspectos linguísticos, culturais e identitários. São Paulo: PUC-SP, 2012.

_____. Borja da Costa. Seleccção de Poemas. Portugal: LIDEL – Edições Técnicas, Lda., 2009.

CUNHA, João Solano Carneiro da. **A questão de Timor-Leste: origens e evolução**. Brasília: FUNAG/IRBr. 2001

DUARTE, Rosália. **Pesquisa Qualitativa**: Reflexões sobre o Trabalho de Campo. Cadernos de Pesquisa. Rio de Janeiro, n.115, p. 139-154, mar. 2002.

DUBAR, Claude. **A socialização**. Construção das identidades sociais e profissionais. Portugal: Porto Editora, 1997.

_____. **A socialização**. Construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FAZENDA, Ivani (org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998.

FERNANDES, P. Francisco M. **Radiografia de Timor Lorosae**. University of Saint Joseph, 2011.

FERREIRA, Manuel. **Educação, formação e profissionalização docente no Brasil e no Timor-Leste**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <<https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Dissert-ManuelFerreira.pdf>>. Acesso em: 18 jan.2015.

FLORENTINO, Anderson Aliston; CHAGAS, Bianca Mees; TEIXEIRA, Erivelto Rodrigues; NASCIMENTO, João Cleto do; LAGES, Luis Henrique Marinho; REIS, Marina Pereira. **Biologia – Volume Dois, Livro do Professor**. Cooperação Internacional Brasil/Timor-Leste. Díli: BRASIL/CAPE/INFPC/ME/RDTL, 2009.

FORGANE, Rosely. **Queimado queimado, mas agora nosso!** Timor: das cinzas à liberdade. São Paulo: Labortexto Editorial, 2002.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Da Fala do Outro ao Texto Negociado**: Discussões sobre a Entrevista na Pesquisa Qualitativa. Paidéia, Bahia, p. 139-152, mai. 2004.

FRÉDÉRIC, Durand. **História de Timor-Leste – da Pré-História à Actualidade**. Portugal: LIDEL – Edições Técnicas, 2009.

FUSARI, José Cerchi. **Formação continua de educadores – um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de educação de São Paulo**, São Paulo: FE-USP, 1998. Tese de doutorado.

GALINDO, Wedna C. M. A Construção da Identidade Profissional Docente. **Psicologia, Ciência e Profissão**. Pernambuco, 24 (2), p. 14-23, 2004.

GARCIA, Francisco Proença. A presença portuguesa em Timor Lorosa'e. *Jornal de Defesa e Relações Internacionais*. Disponível em: <http://jornaldefesa.pt/1/politicas_de_defesa_portugal_981715.html>. Acesso em: 18 jan. 2015.

GATTI, Bernardete A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 98, p. 85-90, 1996.

GERTIL (Grupo De Estudos De Reconstrução De Timor-Leste). **Atlas de Timor-Leste**. Lisboa: LIDEL – Edições Técnicas, 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro, 2005.

HULL, Geoffrey. **Timor-Leste: Identidade, Língua e Política Educacional**. Lisboa: Instituto Camões, 2001.

_____. Língua, Identidade e Resistência. *Camões: Revista de Letras e Culturas Lusófonas*. Lisboa, n. 14, p. 80-92, jul/set 2001.

LIPIANSKY, Edmond Marc. " L'identité personnelle. In Jean Claude Ruano Borbalan (Coord.). **L'identité, l'individu, le groupe, le société**. Paris: Sciences Humaines, 1998.

MARCELO, Carlos. **A identidade docente: constantes e desafios**. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago/dez 2009.

MARTINS, Francisco Miguel. **Autoavaliação institucional da educação superior: uma experiência brasileira e suas implicações para a educação superior de Timor-Leste**. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2010. Tese de Doutorado. Disponível em:

https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10188/1/Tese%20_%20Francisco%20Martins%20Seg.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2015.

MATTOSO, José. **A Dignidade**. Konis Santana e a Resistência Timorense. Lisboa: Temas e Debates – Actividades Editoriais Lda., 2005.

MATURANA R., Humberto; VARELA G., Francisco. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas do entendimento humano. Campinas: Psy II, 1995.

NÓVOA, António. Formação de Professores e Formação Docente. In: NÓVOA, A. (org). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional, 1995.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Lisboa: Porto Editora, 1991.

_____. (Org). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2007.

PENNA, Maura. **O que Faz Ser Nordeste**. São Paulo: Cortez, 1992.

PEREIRA, Fernanda; LAGES, Luiz Henrique; REIS, Marina; FREITAS, Rosimeire. **Biologia** – Livro do Aluno. Cooperação Internacional Brasil/Timor-Leste. Díli: BRASIL/CAPES/INFPC/ME/RDTL, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores – **Saberes da docência e identidade do professor**. Nuances. São Paulo, v. III, p. 5-14, setembro, 1997.

SOUSA, Domingos de. **Histórias da Resistência Timorense**. Brasília: Thesaurus Editora, 2010.

TIMOR-LESTE. Ministério da Administração Estatal. **Estatuto da Função Pública**. Lei n. 8/2004 de 16 de junho. Dispõe sobre a Função Pública e define os parâmetros legais por que se deve pautar a administração pública.

TIMOR-LESTE. Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação e da Cultura**. Díli, 2006.

VIANNA, C. **Os nós do “nós”**: crise e perspectiva da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999.

VIEIRA, Maria Estela de Oliveira; MARQUES, Humberto Pedro Veiga. **Timor-Leste – Peacekeeping – State-building e Geopolítica**. Universidade Timor Lorosa’e, 2008. Disponível em: <<http://untl-timorleste.blogspot.com.br/2009/02/timor-leste-peacekeeping-state-building.html>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. As idades do corpo (material)idades, (divers)idades, (corporal)idades, (ident)idades....In: GARCIA, Regina Leite (Org.) **O corpo que fala dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002. p. 35-64.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Atividade do Curso de Bacharelato em Biologia (Botânica - Maio/2008)

COOPERAÇÃO EDUCACIONAL BRASIL/TIMOR-LESTE**Atividade do Curso de Bacharelato em Biologia**

Prezado (a) Professor (a), como atividade complementar das aulas de Botânica e diante dos depoimentos orais ocorridos na classe, solicito, por escrito, um **Relato** sobre as plantas que utilizou ou que viu/soube serem utilizadas como alimento ou medicamento durante o período de resistência nas montanhas.

APÊNDICE B – Instrumento avaliativo do curso de Bacharelato – Díli (Fevereiro/2008) e do
Projeto-Piloto de Formação Continuada – Baucau (Maio/2009)

COOPERAÇÃO INTERNACIONAL
BRASIL/TIMOR-LESTE

Programa de Qualificação de Docente e
Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste
COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR

**Instrumentos avaliativos do projeto piloto de formação
continuada- Subdistrito de Baucau**

Tópicos para elaboração do memorial

A elaboração do memorial deve constar:

- a experiência escolar vivenciada;
- as impressões que os professores tiveram/têm dessas vivências;
- por que escolheram ser professores;
- por que escolheram a disciplina que lecionam;
- qual a concepção de aluno, de escola e de processo ensino-aprendizado.

Avaliação dos alunos sobre a qualificação

A avaliação deve enfatizar:

- contribuição que essa qualificação teve/terá em suas práticas docentes, bem como comentando o desempenho dos professores, a metodologia e os materiais didáticos utilizados na qualificação.

ANEXOS

ANEXO A – Carta de solicitação do ME-Timor para implementação de curso de formação
continuada para os professores de Baucau

República Democrática de Timor-Leste
Ministério da Educação
Direção Nacional de Formação Profissional

Ao Senhor
Jailson Alves dos Santos
Coordenador-Geral da CAPES/Timor-Leste

C/C
Exmº Sr. Ministro da Educação
Exmº Sr. Vice-Ministro da Educação
Sr. Diretor-Geral - ME
Sr. Inspetor-Geral da Educação
Sr. Diretor da Região I - Baucau

Prezado senhor Jailson,

O Ministério da Educação, através da Direção Nacional de Formação Profissional tem uma preocupação neste momento: a descentralização das atividades de capacitação dos docentes. Muitas das entidades cooperantes concentram suas atividades no distrito de Dili, sem atendimento aos demais distritos do país.

Em concordância com a política de formação profissional já em vigor no Ministério da Educação, e com o objetivo de dar prosseguimento ao Curso de Capacitação para professores da Escola Pré-secundária e Secundária, realizado nos distritos de Ainaro, Baucau, Dili e Maliana durante os meses de julho a setembro deste ano, executada pelos professores da Cooperação Brasileira. Considerando ainda que uma das reivindicações dos professores desses distritos foi a possibilidade de realização de capacitações curtas, porém continuadas, solicitamos de vossa senhoria, o envio de um corpo docente ligado à sua instituição (CAPES – *Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa*) para constituição de uma equipe de apoio permanente aos professores da Região I.

Essa equipe seria responsável, junto com a Direção Nacional de Formação Profissional, pela elaboração e implementação de um projeto-piloto para capacitação continuada, em atividades específicas (Biologia, Física, Matemática e Química), acompanhamento da prática pedagógica e outras áreas de interesse da formação do professor (como Filosofia da Ciência e História da Ciência). Seria executado no primeiro semestre de 2009 e, se porventura tivermos êxito com a pilotagem, planejamos atender a todos os distritos de Timor-Leste a partir do segundo semestre de 2009.

Certos de sermos atendidos, reiteramos nossos votos de consideração e estima.

Atenciosamente,

17-12-08

Raimundo José Neto
Diretor Nacional de Formação Profissional

ANEXO B – Projeto-Piloto de Formação Continuada para Docentes das Escolas Pré-secundária e Secundária – Baucau (Janeiro/2009)

REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DE TIMOR-LESTE

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

**PROJETO-PILOTO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES DAS
ESCOLAS PRÉ-SECUNDÁRIA E SECUNDÁRIA DA REGIÃO I**

Díli, 2009

PROJETO-PILOTO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES DAS ESCOLAS PRÉ-SECUNDÁRIA E SECUNDÁRIA DA REGIÃO I

1. ÁREAS: MATEMÁTICA, FÍSICA, QUÍMICA e BIOLOGIA

2. TEMA: FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DO ENSINO PRÉ-SECUNDÁRIO E SECUNDÁRIO

3. JUSTIFICATIVA

O presente projeto justifica-se pelos dados levantados junto aos 760 professores timorenses participantes da 1ª Capacitação de Ciências Naturais e Matemática realizada nos meses de agosto e setembro de 2008 nas regiões de Baucau, Díli, Maliana e Ainaro.

A análise dos dados levantados durante esse período aponta como dificuldades ao longo do ano letivo a falta de acompanhamento pedagógico, o pouco domínio dos conteúdos das disciplinas específicas em língua portuguesa e dificuldades na execução de planos de aula e atividades experimentais, devido à falta de recursos existente na maioria das escolas.

Diante desse quadro, a cooperação brasileira pode colaborar de modo a:

a) levar a política de formação continuada para o interior do país, de forma que o professor não abandone a sua atividade docente;

b) formar grupos de estudo nas escolas para aprofundamento teórico dos conhecimentos nos conteúdos específicos de Matemática, Física, Química e Biologia em língua portuguesa, bem como atualização nas informações em Ciências e Tecnologia;

c) possibilitar o estudo do material didático das áreas específicas para expandir e melhorar a sua utilização em sala de aula;

d) acompanhar o cotidiano dos professores para apoiá-los diante das dificuldades encontradas na sua atividade docente.

Sendo assim, o presente projeto piloto propõe um programa de formação continuada dos professores do ensino pré-secundário e secundário no subdistrito de Baucau, com carga horária de 48 horas, no período de março a maio de 2009, visando atender 114 professores em turno inverso ao seu horário de trabalho.

4. OBJETIVO GERAL

Capacitar os professores do ensino pré-secundário e secundário da rede pública do subdistrito de Baucau, num processo contínuo de formação nas disciplinas de Matemática, Física, Química e Biologia, em Língua Portuguesa.

5. DESENVOLVIMENTO DO PROJETO PILOTO

O desenvolvimento da proposta de formação continuada para professores do ensino pré-secundário e secundário abrange dois grupos de estudos distintos: o grupo de professores que participou da 1ª Capacitação de Ciências Naturais e Matemática e o grupo de professores que não participou dessa capacitação.

O grupo de professores que participou da 1ª Capacitação de Ciências Naturais e Matemática terá 12 encontros, de 4 horas cada, toda a quarta-feira, em turno inverso ao seu horário de trabalho, totalizando 48 horas. Serão formados grupos de professores do pré-secundário e do secundário de Matemática, Física, Química e Biologia, abrangendo um total de 83 professores, com o objetivo de atender as necessidades apontadas por eles no diagnóstico aplicado.

O grupo de professores que não participou dessa capacitação abrange 31 professores que terão 12 encontros de 4h cada um, totalizando 48 horas. Todas as terças-feiras serão atendidos os professores do pré-secundário e, todas as quintas-

feiras, os do ensino secundário, ambos em turno inverso ao seu horário de trabalho. O objetivo desses encontros consiste em estudar o livro didático, em língua portuguesa, de Matemática, Física, Química e Biologia.

Acredita-se que diante dessas ações, o projeto piloto pode contribuir com a formação continuada dos professores de Baucau, no intuito de tornar-se referência para outras localidades do país num futuro próximo.

6. ATIVIDADES DE DESENVOLVIMENTO

As atividades de desenvolvimento dar-se-ão em dias diferentes, com atividades distintas para os professores que participaram da 1ª Capacitação de Ciências Naturais e Matemática e para os que não participaram dessa formação. Os encontros semanais realizar-se-ão por um período de 4 horas/dia, durante 12 semanas, a começar em 02 de março e finalizar em 29 de maio de 2009.

1) Atividades para os professores que já participaram da capacitação:

- Exposição das necessidades locais através de diagnóstico escrito;
- Participação em grupos de estudo para discussão dos aspectos levantados.

As necessidades apontadas pelos professores timorenses serão tabuladas pelos formadores e servirão de base para o planejamento das ações a serem desenvolvidas nos grupos de estudo.

2) Atividades para os professores que não participaram da capacitação:

- Análise do livro didático através de grupos de estudo;
- Resolução de exercícios do material didático de Matemática, Física, Química e Biologia;
- Pesquisa no dicionário do significado de palavras desconhecidas em Língua Portuguesa;
- Estudo dos termos técnicos de cada área do conhecimento;

- Realização de aulas práticas.

[...]

8. AVALIAÇÃO

A avaliação do projeto piloto de formação continuada para docentes das escolas pré-secundária e secundária da região I será apresentada ao Ministério da Educação através de um relatório contendo os resultados do diagnóstico realizado, planejamento detalhado das ações desenvolvidas, avaliação dos aspectos positivos, negativos e sugestões dos participantes da formação, bem como uma avaliação global por parte dos formadores brasileiros.

[...]

ANEXO C – Ementas do curso de Bacharelato de Biologia (Procapes/2007 a 2009)

BACHARELATO DE BIOLOGIA – 2007

Biologia Geral II

Profa. Marina Pereira Reis

EMENTA:

Reflexão sobre os procedimentos metodológicos necessários ao diagnóstico da realidade local e contextualização dos conteúdos didáticos, bem como estratégias para estruturação, construção e divulgação de material didático de apoio.

OBJETIVO GERAL:

- Analisar técnicas e procedimentos referentes a diagnóstico, contextualização, estruturação, construção e divulgação de material didático de ensino de Biologia.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Desenvolver técnicas básicas em pesquisa social: diagnóstico da realidade local e contextualização dos conteúdos mínimos, a partir da análise do material escolar;
- Desenvolver habilidades em estruturação e implementação de Projetos Didáticos;
- Promover estratégias para contextualização dos conteúdos didáticos pela idealização e construção de material de apoio, aulas de campo e excursões pedagógicas, levantamento de dados, análise e divulgação a comunidade escolar;
- Fornecer competências necessárias à escolha e obtenção de material de apoio didático ou sua construção a partir das estratégias de contextualização de conteúdos didáticos desenvolvidas com o corpo discente;
- Debater e experimentar estratégias convencionais e alternativas para avaliação de projetos e atividades empíricas.

METODOLOGIA:

As aulas serão discursivas e dialogadas, com o apoio de textos, quadro negro e giz e data show. As leituras serão, sempre que possível, em sala de aula, permitindo uma reflexão e análise do texto no momento da leitura. A fixação dos conteúdos se dará através de trabalho práticos, realizados individualmente ou em grupos, onde serão elencadas contextualizações entre a prática docente e as teorias discutidas em aula, bem como através de questionamentos propostos em sala de aula.

AVALIAÇÃO:

A avaliação terá um caráter diagnóstico e norteador de novas estratégias, quando forem considerados os resultados nas provas operatórias, nas sondagens prévias e nos relatórios posteriores às visitas de campo.

A avaliação será processual, prevalecendo os dados qualitativos aos quantitativos, de maneira que, serão consideradas no processo de avaliação:

- As leituras, reflexões e questionamentos do material didático impresso e leituras complementares oferecidos aos alunos.
- A realização das atividades propostas em sala de aula, bem como o envolvimento e interesse do aluno nos debates/discussões.
- A participação nas visitas de campo.
- A assiduidade.

A menção final do aluno refletirá a média aritmética

Dili, 28 de setembro de 2007.

BACHARELATO DE BIOLOGIA – 2007**Microbiologia**

Profa. Marina Pereira Reis

EMENTA**OBJETIVOS GERAIS**

- Oportunizar ao cursista e futuro docente do ensino pré-secundário e secundário o aprendizado, a análise e a discussão dos temas da Biologia significativos para o exercício da docência nesses níveis de ensino.
- Desenvolver competências e habilidades através das atividades propostas, dos saberes adquiridos, das visitas de campo e das conexões necessárias e relevantes com outras disciplinas do curso.
- Possibilitar outro olhar sobre as questões ambientais locais, como forma de ampliar o debate sobre a educação ambiental desenvolvida no ensino formal.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Diferenciar as características entre os principais grupos de microorganismos;
- Identificar a importância dos microorganismos para a reciclagem da matéria orgânica na natureza;
- Compreender e aplicar as regras de controle de microorganismos para manutenção da saúde do indivíduo e do bem estar da sociedade;
- Relacionar as boas condutas de higiene com o corpo, meio ambiente e com os alimentos, na prevenção de doenças e manutenção da saúde.

CONTEÚDOS

- Estrutura e função das células procarióticas e eucarióticas.
- Características dos principais grupos de interesse microbiológico: protozoários, fungos, bactérias e vírus.
- Metabolismo de crescimento microbiano.
- Controle dos microorganismos.
- Conceito de ecologia microbiana.
- Métodos de visualização de bactérias.
- Isolamento e caracterização de microorganismos “in vitro”.
- Ecologia Microbiana, alteração entre os microorganismos com ambiente, plantas e animais.

- Ciclos Biogeoquímicos. Bactérias, Vírus e leveduras como carreadores de genes para proteínas de interesse biotecnológico.
- Engenharia genética de vacinas.

METODOLOGIA

As aulas serão expositivas, mas dialogadas, com o apoio de textos impressos, lousa e giz projetor multimídia e atividades práticas no laboratório, durante as aulas da disciplina de Técnicas Laboratoriais. Quando necessário, serão feitas leituras dos textos complementares, a fim de capacitar o aluno também para “ler” em Língua Portuguesa. Os conteúdos serão, dentro do possível, desenvolvidos de forma contextualizada à realidade do país e da escola timorense. Para tanto, as visitas de campo serão planejadas de forma a contemplar as necessidades locais e abrir a discussão sobre a problemática ambiental em Timor-Leste.

AVALIAÇÃO

A avaliação terá um caráter diagnóstico e norteador de novas estratégias, quando forem considerados os resultados nas provas operatórias, nas sondagens prévias e nos relatórios posteriores às visitas de campo.

A avaliação será processual, prevalecendo os dados qualitativos aos quantitativos, de maneira que, também serão consideradas no processo de avaliação:

- As leituras, reflexões e questionamentos do material didático impresso e leituras complementares oferecidos aos alunos.
- A realização das atividades propostas em sala de aula, bem como o envolvimento e interesse do aluno nos debates/discussões.
- A participação nas visitas de campo.
- A assiduidade.

A nota do aluno refletirá a média aritmética das avaliações escritas acrescida das avaliações de participação/assiduidade, que transformará essa média na menção final do cursista.

Díli, 28 de setembro de 2007.

ANEXO D – Livro do Professor (Sebenta): trechos representativos do material produzido pelos professores de Biologia do Procapes/2009

SUMÁRIO

Prefácio, 7

Apresentação da Obra, 8

Estrutura Geral da Obra, 9

UNIDADE I – METODOLOGIA DO ENSINO, 10

Seção 1, **Técnica de Ensino, 11**

Seção 2, **Planejamento, 25**

Seção 3, **Linhas Orientadoras, 35**

Seção 4, **Pedagogia, 52**

UNIDADE II – SUPLEMENTO DE ATIVIDADES, 56

Seção 5, **Respostas, 57**

Capítulo 1, **Citologia, 58**

Capítulo 2, **Metabolismo Celular, 67**

Capítulo 3, **Histologia Vegetal, 73**

Capítulo 4, **Fisiologia Vegetal, 78**

Capítulo 5, **Histologia Animal, 86**

Capítulo 6, **Embriologia, 91**

Capítulo 7, **Sistema Nervoso, 95**

Capítulo 8, **Sistema Sensorial, 100**

Capítulo 9, **Sistema Cardiovascular, 105**

Capítulo 10, **Sistema Respiratório, 111**

Capítulo 11, **Sistema Digestório, 118**

Capítulo 12, **Sistema Excretor, 125**

Capítulo 13, **Sistema Locomotor, 128**

Capítulo 14, **Sistema Reprodutor, 138**

Vocabulário, 143

Referencial Bibliográfico, 153

■ Prefácio

A Cooperação entre Ministério da Educação do Brasil e Ministério de Educação de Timor-Leste, no âmbito do "Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste", abrange projetos de formação de professores de diferentes níveis de educação, desde a pré-primária até a de nível superior. O projeto Procapes ocupa-se, especificamente, da capacitação de professores da educação pré-secundária e secundária. É o maior projeto da cooperação brasileira e envolve cerca da metade de seus integrantes.

Os professores do Procapes são licenciados e/ou pós-graduados em Matemática, Física, Química, Biologia, História e Geografia. Graças ao trabalho que eles desenvolveram nos últimos quatro anos, é possível hoje, nas escolas timorenses, lecionar e estudar essas disciplinas em língua portuguesa.

A partir de 2005, quando foram elaborados os livros (sebentas) do primeiro ano de educação pré-secundária, foram produzidos, a cada ano, os livros das séries sucessivas. Em 2009, chegou-se até o segundo ano da secundária e espera-se, em 2010, de concluir essa coletânea de livros.

Acompanha o livro, a partir de 2007, o Guia do Professor, que contém orientações, exercícios e respectivas soluções.

Os livros tiveram que se guiar pelo currículo indonésio - tido com currículo transitório - por falta de um currículo definitivo da educação pré-secundária e secundária. No entanto, inovações foram introduzidas, tanto no conteúdo quanto na metodologia. Dessa forma, além de preencherem a grave lacuna de falta de livros em português, eles apontam caminhos para o novo currículo.

O livro didático de nada serve se não é lido e estudado. É por isso que contém exercícios, glossários e outras orientações para ajudar no ensino e na aprendizagem. Para que este livro tenha sucesso, é necessário que ele chegue a todas as escolas e que os professores o estudem e transmitam os conhecimentos aos alunos. Estas etapas do processo ensino-aprendizagem (compreensão, assimilação e transmissão) são as mais difíceis e precisam de muito estudo e dedicação.

As capacitações intensivas promovidas pelo governo e o acompanhamento continuado aos professores feito pelo Procapes é a chance de aprofundar-se em sua área de conhecimento e de tornar-se um professor qualificado.

A Cooperação Brasileira faz votos de que este livro se torne seu companheiro de viagem, que seja consultado, utilizado, debatido com seus alunos, e que se transforme em instrumento efetivo de melhoria da qualidade do ensino nas escolas pré-secundárias e secundárias de Timor-Leste.

Prof.º Dr. Fernando Spagnolo
Coordenador do Programa de Capacitação de Docentes
e Ensino da Língua Portuguesa em Timor-Leste.

■ Apresentação da Obra

Um dia um homem disse: A humanidade é salva, na mesma proporção em que adquire conhecimento. Mas, “salvar do quê?”, alguém poderia perguntar. A resposta seria salvar de nós mesmos. A educação é o alicerce de um povo, e só ela é capaz de mudar a forma de ver o mundo, de pensar. O Timor-Leste é um país que busca uma identidade social no mundo globalizado, onde o conhecimento é uma moeda de troca, a forma de inclusão do ser humano na nova sociedade do século XXI.

Esta obra foi idealizada pelo grupo de Professores de Biologia do Programa de Capacitação de Docentes em Língua Portuguesa, da Cooperação Internacional Brasil/Timor-Leste, grupo composto por brasileiros das mais diferentes origens, desde grandes centros urbanos até regiões remotas do Brasil, mas de grande importância para a humanidade, como por exemplo, a floresta amazônica. Essa diversidade de culturas buscou entender a complexidade do pensamento moderno e atual do novo homem asiático, o timorense.

O livro Biologia – Volume Dois: Livro do Professor é direcionado aos professores timorenses do segundo ano do ensino secundário do Timor-Leste, procurando contemplar as diversas opções de conteúdo adotadas pelo currículo timorense, dentro dos conceitos fundamentais das Ciências Biológicas.

Entendemos este livro didático como instrumento flexível, uma fonte de informação atualizada e que também proponha atividades e exercícios para os estudantes timorenses, com o objetivo de estimular e promover a aprendizagem. Para ser um apoio efetivo nesse sentido, buscamos idealizar um texto claro, explicativo, estruturado e bem ilustrado, que convide os estudantes timorenses a vencer mais prazerosamente os desafios inerentes à aquisição de novos conhecimentos em Língua Portuguesa.

Esperamos que esta edição ajude os estudantes timorenses a compreender os conceitos fundamentais em Biologia, além de facilitar a ligação conceitual aos eventos cotidianos. Temos a intenção de que os mesmos percebam o quanto as Ciências Biológicas têm sido importante para a humanidade, e o grande potencial para novas descobertas que se delineia neste século XXI, principalmente aqui no Timor-Leste, um país com um vasto campo de pesquisa pronto para ser explorado. Nossa expectativa é que cada professor timorense possa utilizar este livro da melhor maneira possível, de acordo com a disponibilidade de sua carga horária e de seus objetivos de aprendizagem.

Os Autores

UNIDADE I

Timor-Leste

Metodologia do Ensino

1.1 TÉCNICAS DE ENSINO

A metodologia de ensino procura apresentar roteiros para diferentes situações didáticas, conforme a corrente pedagógica adotada pelo professor ou pela escola, de forma que o aluno se aproprie dos conhecimentos propostos e apresente suas pesquisas e demais atividades pedagógicas.

A análise da prática pedagógica tem demonstrado que só serão possíveis mudanças significativas na educação timorense, à medida que o professor tiver uma compreensão profunda da razão de ser da sua prática e uma clara opção política sobre o seu ato pedagógico.

Embora muitos professores sintam que têm um papel importante na determinação de mudanças significativas no processo de ensino, e se frustram quando, na busca de alternativas, nem sempre conseguem bons resultados. Se na sua prática cotidiana o professor percebe que a metodologia adotada favorece apenas alguns alunos, em detrimento de outros ou da maioria, é preciso que ele compreenda e tenha claro o porquê disso, a que alunos este método favorece e porque os favorece. Sem essa compreensão, dificilmente conseguirá mudanças que levam a resultados significativos.

O objetivo de ensino é o definidor dos critérios de seleção e organização dos métodos e técnicas. A estrutura do assunto a ser ensinado determina o tipo de atividade. A etapa no processo de ensino determina o tipo de atividades mais indicado.

As atividades metodológicas desenvolvidas devem ser combinadas, de forma simultânea ou sequencial, oferecendo ao aluno a oportunidade de perceber e analisar o assunto sob diversos ângulos.

As técnicas de ensino propostas neste livro estão relacionadas partindo de seus devidos objetivos e uma sucinta explicação da metodologia. Os métodos de ensino apresentados seguem três modalidades básicas:

■ Métodos de Ensino Individualizado

A ênfase está na necessidade de se atender às diferenças individuais, como por exemplo: ritmo de trabalho, interesses, necessidades, aptidões, etc., predominando o estudo e a pesquisa, o contato entre os alunos é acidental.

■ Métodos de Ensino Socializado

O objetivo principal é o trabalho de grupo, com vistas à interação social e mental proveniente dessa modalidade de tarefa. A preocupação máxima é a integração do educando ao meio social e a troca de experiências significativas em níveis cognitivos e afetivos.

■ Métodos de Ensino Sócio-Individualizado

Procura equilibrar a ação grupal e o esforço individual, no sentido de promover a adaptação do ensino ao educando e o ajustamento deste ao meio social.

■ Métodos Testados em Timor-Leste

As técnicas de ensino objetivam tornar a aula mais dinâmica e construtiva, que busque levar a formação plena do aluno numa abordagem crítica e atual, e, que fuja da aula tradicional e monótona, levando o aluno a participar do processo de ensino e aprendizagem. Essa participação visa despertar o interesse pelos conhecimentos biológicos, e como estes poderão ser úteis em seu dia-a-dia, tanto em Timor-Leste, como em qualquer parte do mundo, tendo em vista que o conhecimento é universal.

O quadro a seguir sugere a escolha das técnicas em função dos objetivos a atingir (Quadro 1.1).

Quadro 1.1
As técnicas de ensino e seus objetivos.

Modalidades Básicas	Técnicas	Aplicações
Individualizado	Estudo Dirigido	Estimular método de estudo e pensamento reflexivo. Levar a autonomia intelectual. Atender a recuperação de estudos.
	Ensino por fichas	Revisão e enriquecimento de conteúdos
	Instrução programada	Apresentação de informações em pequenas etapas e seqüência lógica. Fornece recompensa imediata e reforço. Permite que o aluno caminhe no seu ritmo próprio.
Socializado	Ensino por módulos	Leva o estudante a responsabilidade no desempenho das tarefas propostas. Propõe ao aluno os objetivos a serem atingidos e variadas atividades para alcançar esses objetivos.
	Discussão em pequenos grupos	Troca de idéias e opiniões face a face.
	Estudo de casos	Resolução de problemas. Busca de informações. Tomada de decisões.
	Discussão 66 ou Phillips 66	Revisão de assuntos. Estímulo à ação. Troca de idéias e conclusão
	Painel	Definir pontos de acordo e desacordo. Debate, consenso e atitudes diferentes (assuntos polêmicos)
	Painel Integrado	Troca de informações. Integração total (das partes num todo). Novas oportunidades de relacionamento.
	Grupo de cochicho	Máximo de participação individual. Troca de informações. Funciona como meio de incentivação. Facilita a reflexão.
	Discussão dirigida	Solução conjunta de problemas. Participação de todos os
	Brainstorming	Criatividade (Idéias originais). Participação total e livre.
	Seminário	Estudo aprofundado de um tema. Coleta de informações e experiências. Pesquisa, conhecimento global do tema. Reflexão crítica.

As técnicas descritas nessa obra foram testadas e aprovadas pelos professores de biologia do Brasil e de Timor-Leste, durante a capacitação dos professores timorenses em língua portuguesa no ano de 2008, nos distritos de Ainaro, Baucau, Bombonaro e Dili, em Timor-Leste.

■ Visita de Campo

Objetivos

- Reconhecer conceitos teóricos na prática;
- Buscar a interação com o aluno na redescoberta do conhecimento.

As aulas de visita de campo servem para apresentar ao aluno o meio ambiente e seu funcionamento além de coletar materiais para a técnica “aula expositiva”. O professor deverá explorar os recursos e junto com o aluno construir o conhecimento, partindo de teorias até as práticas. A aula exige um conhecimento mais aprofundado sobre conceitos biológicos, por isso o professor deve ter visitado previamente o local e identificado os recursos a serem usados na explicação (Fig. 1.5).

Figura 1.5

Fotografia de uma aula de campo em Dili, Timor-Leste. A professora explica como funciona a vegetação denominada de mangue.

Seção

PLANEJAMENTO**2**

Planejar é uma atividade que está dentro da educação, visto que esta tem como características básicas: evitar a improvisação, prever o futuro, estabelecer caminhos que possam nortear mais apropriadamente a execução da ação educativa, prever o acompanhamento e a avaliação da própria ação. Planejar e avaliar andam de mãos dadas.

**CADERNO
DE
PLANOS**

2. PLANEJAMENTO

O planejamento é o processo de busca de equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos, visando ao melhor funcionamento de empresas, instituições, setores de trabalho, organizações grupais e outras atividades humanas. O ato de planejar é sempre processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação; processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego de meios (materiais) e recursos (humanos) disponíveis, visando à concretização de objetivos, em prazos determinados e etapas definidas, a partir dos resultados das avaliações.

Planejar, em sentido amplo, é um processo que visa a dar respostas a um problema, estabelecendo fins e meios que apontem para sua superação, de modo a atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro. Mas considerando as condições do presente, as experiências do passado, os aspectos contextuais e os pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e com quem se planeja. Existem vários tipos de planejamento, um chamado de Plano de Ação Semanal, o professor deve usar para controlar o conteúdo do livro principalmente. É mais simples e de fácil utilização. Os outros planos seguem sendo explicados a seguir.

2.1 PLANO DE AÇÃO

O plano de ação deve ser usado pelo professor para controlar de maneira prática seu conteúdo a ser aplicado. Nele consta o horário das aulas, o conteúdo do livro de cada ano do ensino secundário, a técnica de ensino adotada, e as atividades de sala e de casa (Quadro 2.1).

Quadro 2.1
Modelo de Plano de Ação.

O formulário é um modelo de plano de ação para a República Democrática de Timor-Leste, Ministério da Educação. Ele contém campos para a escola e o distrito, e uma seção para o plano de ação. O plano de ação é dividido em quatro seções: Seção I (Conteúdo do livro), Seção II (Técnica de ensino), Seção III (Atividades de sala) e Seção IV (Atividades de casa). O formulário também inclui uma seção para a assinatura do supervisor escolar responsável.

REPUBLICA DEMOCRÁTICA DE TIMOR-LESTE
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

ESCOLA _____
DISTRITO _____

Plano de Ação

Seção I: Conteúdo do livro
Seção II: Técnica de ensino
Seção III: Atividades de sala
Seção IV: Atividades de casa

ASSINATURA DO SUPERVISOR ESCOLAR RESPONSÁVEL _____

Seção**3****LINHAS ORIENTADORAS**

A escola deve estar sempre se atualizado e acompanhando as mudanças da sociedade, pois a dimensão filosófica conduz o aluno a uma lógica formal e ao desenvolvimento de valores tornando-se uma base sólida na formação da cidadania. Dessa forma o papel do educador hoje esta mais para instigador do educando na aventura de sua busca pelo conhecimento, não só na sala de aula, mas em toda parte, proporcionando ao aluno condições para que este amplie seu relacionamento com o plano social, semântico e virtual.

As linhas orientadoras de uma obra têm a missão de direcionar o trabalho do professor servindo de subsídios para uma atitude de junção de conhecimentos teóricos e práticos.

3.1 DIVISÃO DOS CAPÍTULOS POR TRIMESTRE

■ 1.º TRIMESTRE

UNIDADE I – BASES BIOLÓGICAS

Capítulo 1, **Citologia**

Capítulo 2, **Metabolismo Celular**

Capítulo 3, **Histologia Vegetal**

Capítulo 4, **Fisiologia Vegetal**

Capítulo 5, **Histologia Animal**

■ 2.º TRIMESTRE

Capítulo 6, **Embriologia**

UNIDADE II – SISTEMAS DE CONTROLE CORPORAL

Capítulo 7, **Sistema Nervoso**

Capítulo 8, **Sistema Sensorial**

Capítulo 9, **Sistema Cardiovascular**

Capítulo 10, **Sistema Respiratório**

■ 3.º TRIMESTRE

Capítulo 11, **Sistema Digestório**

Capítulo 12, **Sistema Excretor**

UNIDADE III – MOVIMENTO E REPRODUÇÃO

Capítulo 13, **Sistema Locomotor**

Capítulo 14, **Sistema Reprodutor**

CAPÍTULO 12, SISTEMA EXCRETOR

■ Tópicos e Sub-Tópicos

- **SISTEMA EXCRETOR**
 - *A Excreção dos Animais Invertebrados*
 - *A Excreção dos Animais Vertebrados*
 - *Osmorregulação*
 - *Animais osmoconformantes*
 - *Animais Osmorreguladores*
- **O SISTEMA EXCRETOR HUMANO**
 - *Como funcionam os rins*
 - *Regulação da função renal*
- **A ELIMINAÇÃO DA URINA**
 - *Ureter*
 - *Bexiga urinária*
 - *Uretra*
 - *Suor*

■ Objetivos

- Definir o sistema excretor e suas funções nos organismos.
- Promover uma contextualização de forma que possamos compreender o processo de excreção.

■ Descrição de Linhas Gerais

Reconhecemos como sistema excretor qualquer conjunto de órgãos que em um organismo, é responsável pela manutenção do meio interno, regulação do teor de água e sais minerais e eliminação de resíduos nitrogenados formados durante o metabolismo celular. No ser humano podemos considerar como sistemas excretores o sistema urinário (onde é produzida a urina) e a pele (que produz suor através das glândulas sudoríparas). O sistema respiratório, ao eliminar dióxido de carbono, que é um dos principais resíduos da respiração celular, é por vezes, também incluído neste grupo por alguns autores (ainda que, na verdade, não seja responsável pela produção de uma "excreção" no sentido próprio da palavra).

UNIDADE II

Suplemento de Atividades