

LÚCIO XIMENES

**ANÁLISE DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO
ENSINO SECUNDÁRIO GERAL EM TIMOR-LESTE**

Orientador : Prof. Doutor Paulo Feytor Pinto

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação

Lisboa

2018

LÚCIO XIMENES

**ANÁLISE DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO
SECUNDÁRIO GERAL EM TIMOR-LESTE**

Tese apresentada em provas públicas para obtenção do grau de Doutor em Educação no curso de Doutoramento em Ciências da Educação conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, no dia 11 de Maio de 2018, perante o júri nomeado pelo Despacho Reitoral nº 76/2018, de 12 de Fevereiro de 2018, com a seguinte composição:

Presidente: Professor Doutor António Teodoro (ULHT)
Arguentes: Professora Doutora Lúcia Vidal Soares (ESSE de Lisboa)

Professor Doutor João Sampaio Maia (ULP)

Vogais: Professora Doutora Maria Neves Gonçalves (ULHT)

Professor Doutor Jorge Oliveira (ULHT)

Professora Doutora Maria da Graça Nóbrega Bollmann (UNISUL)

Orientador : Professor Doutor Paulo Feytor Pinto

Co-Orientadora : Professora Doutora Rosa Serradas Duarte

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Instituto de Educação

Lisboa

2018

AGRADECIMENTOS

Agradeço, aos orientadores – o Professor Doutor Paulo Feytor Pinto e Professora Doutora Rosa Serradas Duarte – pela as suas atenção e constantes incentivos que, ao longo deste percurso académico, sempre me indicaram a direção a ser tomada, nos momentos de maiores dificuldades, e com quem sempre contei como interlocutores interessados acerca das minhas inquietações. Com eles aprendi quase tudo aquilo que permitiu aventurar-me nos meandros intelectuais e, muito particularmente, no tecido desta tese. Agradeço-lhe estas e outras lições vindouras e, de uma maneira muito especial, todos os seus carinhos e a sua disponibilidade dispensada no período em que orientaram esta tese, nomeadamente durante a investigação, pelas sugestões dadas e constante amizade. Agradeço aos :

Diretor da Faculdade de Ciências da Educação, Prof. Dr. António Teodoro, Diretor de Relações Internacionais, Prof. Dr. Esmeraldo Azevedo, Subdiretora de Relações Internacionais, Dr^a. Elisabete Lourenço, Presidente da Fundação Klibur, Sr. Abel da Costa Freitas Ximenes, e Diretores das Escolas Secundárias Gerais dos municípios de Díli, Baucau e Bobonaro.

Aos que conciliaram as suas oportunidades para serem inquiridos nesta pesquisa e os que me ajudaram a distribuir os questionários para os professores nas escolas, por limitação do tempo, fora do meu alcance. À coordenadora do projeto Formar Mais, a Dra. Ana Luísa Oliveira, ao diretor nacional do INFORDEPE, responsável pela formação contínua, o Sr. Manuel Atoc, aos formadores estrangeiros, a Prof^a. Liliana Ferreira, a Prof^a. Filipa Filipe, a Prof^a. Lucimar França dos Sousa, a Prof^a. Débora da Silva e o Prof. Carlos de Carvalho. Aos formadores timorenses, a prof^a. Cristalina dos Reis de Ataíde, o Prof. António Oliveira Nunes, o Prof. Viriato S Fraga e a Prof^a. Apolónia de Fátima da Costa. E aos professores do Instituto de Educação - FCSE pela gentileza de terem participado da pesquisa, junto com os incentivos para o meu sucesso.

Permitam-me, finalmente, que agradeça a todos os que não cabem nesta designação, de maneira especial aos meus irmãos e a toda a família e amigos pelo seu apoio direto e indireto. Ainda que distantes com o grande mar que nos separa, em silêncio de amor, canto-lhes os meus versos, em especial a minha esposa, Sra. Dulce Xavier Freitas, os filhos, Natália Luís Almeida Freitas, Josué Luís Giovani Freitas e Júlia Maria Domingas. Aos amigos pelo apoio que me deram durante deste percurso académico: Dr. Moisés Cau, Dr. Óscar Moufat, Dr. Pedro Lasso Sindre e Dr. Manuel Brito.

A todos, um sincero muito obrigado!

RESUMO

Timor-Leste adotou a língua portuguesa como língua oficial e de ensino. A formação de professores de língua portuguesa do Ensino Secundário Geral é por isso fundamental para a qualidade do sistema educativo timorense. Além de assegurar o domínio das competências comunicativas, compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita e expressão escrita, pretende-se que a formação de professores promova a melhoria dos métodos de ensino, do uso dos materiais didáticos e da comunicação entre professor e alunos.

A presente investigação procurou identificar conhecer as necessidades de formação dos professores de língua portuguesa do Ensino Secundário Geral de Timor-Leste, dado o desconhecimento que existe neste campo.

Para tal, foram realizados questionários em Dili, Baucau e Bobonaro, a professores do Ensino Secundário Geral, formandos de um curso do INFORDEPE (N=374) e entrevistas aos respetivos professores formadores de língua portuguesa (N=10).

A dupla abordagem de análise quantitativa e qualitativa dos dados permitiu concluir que é ainda muito reduzido o uso da língua portuguesa no dia a dia dos professores e que persistem dificuldades nos vários domínios da língua, mas sobretudo ao nível da escrita e da gramática. A frequência da formação em língua portuguesa representou para os professores timorenses melhorias significativas nos vários domínios da língua, bem como ao nível das práticas e dos métodos de ensino.

A pertinência deste estudo reside no seu contributo para a identificação das necessidades de formação em língua portuguesa e para a avaliação de impacto de formação realizada numa ótica de desenvolvimento e melhoria contínua da prática docente dos professores do Ensino Secundário Geral de Timor-Leste.

Palavras-chave: Ensino Secundário Geral; língua portuguesa; necessidades de formação de professores; Timor-Leste.

ABSTRACT

East Timor adopted the Portuguese as the official language and médium of education. The training of teachers of Portuguese Language in General Secondary Education is therefore fundamental for the quality of the Timorese educational system. In addition, to ensuring hight communicative skills, in terms of reading, writing, listening, speaking and grammar, it is intended that teacher training promotes the improvement of teaching methods, the use of teaching materials and the communication between teacher and students.

This research sought to identify the training needs of Portuguese language teachers of the General Secondary Education of East Timor, given the lack of knowledge in this field.

To this end, questionnaires were carried out in Dili, Baucau and Bobonaro, to train teachers of General Secondary Education, who attended an in-service course delivered by INFORDEPE course (N = 374) and interviews with their Portuguese language teachers (N = 10) were made.

The double approach of quantitative and qualitative analysis of the data allowed us to conclude that the use of Portuguese language in daily life of Timorese teachers is still very rare and that difficulties persist in the various domains of the language, especially in terms of writing and grammar. Attending the Portuguese language training resulted in a significant improvement for the Timorese teachers in the various domains of the language, as well as in teaching practices and methods.

The pertinence of this study was its contribution to the identification of Portuguese language training needs and to the impact assessment of the course, from a perspective of continuous development and improvement of the teaching practice of Secondary Education of East Timor teachers.

Keywords: East Timor; Portuguese language; Secondary General Education; teachers' training needs.

REZUMU

Timor-Leste adopta lian portugues nudar lian ofisial no ensinu. Formasaun ba profesor sira lian portugues iha eskola sekundaria jeral, nudar baze ba kualidade no sistema edukativu ba ema timor oan. Hodi kaer metin no domina kompetensia komunikativa sira, iha nível Compreensão escrita nian, hakerek, rona no koalia tuir gramatika, hakarak duni katak formasaun ba professor sira, bele promove diak liu tan metodu hanorin nian, hodi uza material didaktika sira no mos komunikasaun entre professor no aluno sira.

Investigasaun ida ne'e, buka atu identifica nesesidade formasaun lian portugues ba profesor sira iha ensinu sekundariu jeral nian iha Timor-Leste, hanesan area nebe ema barak sidauk hatene lolos.

Tamba ne'e, hala'o ona kestionariu ba profesor sira iha ensinu sekundariu jeral iha Dili, Baucau, no Bobonaro, nudar partisipante ka formandu ba kursu iha INFORDEPE (N=374), no entrevista ba professor formador sira lian portugues nian (N=10).

Halaó dupla abordagen analiza kuantativa no kualitativaba dadis sira, nebe konklui katak, sei menus teb-tebes ba professores sira, loron loron uza lian portugues, tamba hetan difikuldade barak domina lian portugues, liu-liu iha nivel hakerek no gramatika nia. Ho frekuensia formasaun lian portugues, hatudu katak profesor timor oan sira iha progesu nebe diak tebes (signifikativu) kona ba domina lian sira, liu-liu nivel pratika no mos iha metodu ensinu nian.

Ho estudu ida ne'e bele kontribui hodi indentifika nesesidade nian, nebe halaó ho nia dezembolvimentu nebe diak liu tan iha praktika dosente no profesor sira iha ensinu sekundariu jeral iha timor-leste.

Lian xavi: Ensину sekundariu jeral; lian portugues; nesesidade formasaun profesor Timor- Leste.

SIGLAS e ABREVIATURAS

AF	– Análise Fatorial
ASDT	– Associação Social Democrata Timorense
APODETI	– Associação Popular Democrática Timorense
CPLP	– Comunidade dos Países de Língua portuguesa
CEI	– Comissão Eleitoral Independente
CE	– Comissão Eleitoral
CNRT	– Congresso do Conselho Nacional da Resistência Timorense
ESG	– Escola Secundária Geral
ETTA	– Eas Timor Transitory Administration
EUA	– Estados Unidos da América
FRETILIN	– Frente Revolucionária do Timor-Leste Independente
ILTEC	– Instituto de Linguística Teórica e Computacional
INFORDEPE	– Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação
LBE	– Lei de Bases da Educação
LE	– Língua Estrangeira
LM	– Língua Materna
LS	– Língua Segunda
LP	– Língua portuguesa
ME	– Ministério da Educação
MFA	– Movimento das Forças Armadas
NTT	– Nusa Tenggara Timur
NEE	– Necessidades Educativas Especiais

ODM	– Objetivos de Desenvolvimento do Milénio
ONU	– Organização das Nações Unidas
PENE	– Plano Estratégico Nacional da Educação
PNUD	– Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
RDTL	– República Democrática de Timor-Leste
SPSS	– Statistical Package for the Social Sciences
TL	– Timor-Leste
UDT	– União Democrática Timorense
UNAMET	– United Nations Transition Administration in East Timor
UNTAET	– United Nation transitory Administration in East Timor

ÍNDICE GERAL

RESUMO	v
ABSTRACT	vi
REZUMU	vii
SIGLAS e ABREVIATURAS	viii
ÍNDICE GERAL	x
ÍNDICE DE QUADROS	xiv
ÍNDICE DE TABELAS	xvii
ÍNDICE DE FIGURAS	xxiii
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xxiv
INTRODUÇÃO	1
Interesse pelo estudo	2
Objetivo Geral	4
Objetivos Específicos	4
Apresentação e contextualização da problemática da pesquisa	6
A estrutura da pesquisa	7
CAPÍTULO I - HISTÓRIA DE TIMOR-LESTE	11
1.1. O território	11
1.2. O multilinguismo de Timor-Leste	12
1.3. Colonização, ocupação e independência	14
1.4. Organização administrativa de Timor-Leste	18
1.5. A questão da língua portuguesa	20
1.6. Língua oficial e língua de escolarização	20
1.7. Políticas de ensino do português	21

1.8. O Sistema de Ensino em Timor-Leste pós-independência	22
1.9. Formação de professores	25
CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	27
2.1. Conceito de necessidades	27
2.2. Análise de necessidades	35
2.3. Análise de necessidades de formação de professores	37
2.4. A formação de professores	40
2.5. Modelos de análise de necessidades de formação	42
2.6. Modelos de formação de professores	44
2.7. Formação inicial	47
2.8. Formação Contínua	51
2.9. Processo de formação contínua	55
CAPÍTULO III – ENSINO DE LÍNGUA: CONTEXTOS E METODOLOGIAS	64
3.1. Ensino de língua	64
3.2. Língua materna	65
3.3. Língua não materna, língua segunda e língua estrangeira	67
3.4. Metodologias do ensino da língua não materna	68
CAPÍTULO IV - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	71
4.1. Paradigma de investigação	71
4.2. Paradigma positivista	72
4.3. Abordagem de investigação	73
<i>4.3.1. Abordagem de investigação pelo método quantitativo</i>	73
<i>4.3.2. Abordagem de investigação pelo método qualitativo</i>	74
4.4. População e amostra	75

4.5. Técnica de recolha de dados do método quantitativo	79
4.6. Técnica de recolha de dados relativa ao método qualitativo	80
4.7. Técnica de análise de dados quantitativos	82
4.7.1. <i>Análise das componentes principais (ACP)</i>	82
4.7.2. <i>Análise da consistência interna</i>	84
4.9.3. <i>Fidelidade ou confiabilidade</i>	84
4.8. Técnica de análise de dados qualitativos	87
4.8.1. <i>Técnica de análise de conteúdo</i>	87
4.8.2. <i>Categorização</i>	88
4.8.3. <i>Procedimentos utilizados no Nvivo</i>	90
4.10.4. <i>Codificar os dados num segundo nível ou plano</i>	92
4.10.5. <i>A análise qualitativa de entrevistas</i>	93
4.10.6. <i>Apresentação e justificação da matriz da análise de conteúdo elaborada</i>	93
4.11. Triangulação	96
CAPÍTULO V - RESULTADOS DO ESTUDO	104
5.1. Resultados do Inquérito Por Questionário	104
5.1.1. <i>Caraterização das Entrevistas</i>	104
5.1.2. <i>Avaliação da consistência interna e fiabilidade das escalas</i>	106
5.1.3. <i>Estudo das necessidades de formação dos professores do ensino secundário geral - satisfação com a formação de professores</i>	111
5.1.4. <i>Estudo das dificuldades em compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita, expressão escrita e funcionamento da língua nas escolas secundárias - satisfação com o conhecimento da língua portuguesa</i>	124
5.1.5. <i>Aprendizagens dos professores no domínio do ensino da língua portuguesa - satisfação com as aprendizagens adquiridas durante a formação</i>	139

5.1.6. Dificuldades dos professores da língua portuguesa	151
5.2. Resultados das Entrevistas	180
5.2.1. Caraterização das entrevistas.....	180
5.2.2. Necessidades de formação de professores nas escolas secundárias.....	182
5.3. Discussão e triangulação dos resultados	232
5.4. Síntese dos Resultados do Questionário e das Entrevistas	246
CAPÍTULO VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS / CONCLUSÃO	256
6.1. Implicações teóricas e práticas da investigação	263
6.2. Limitações	266
6.3. Futuras investigações	266
BIBLIOGRAFIA	267
ANEXOS	278

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 . O sistema educativo em Timor-Leste	24
Quadro 2. Unidade de Análise dos Modelos de Formação continua	45
Quadro 3. Principais referências entre Modelos Normativos e Formação.....	47
Quadro 4. Questionários distribuição e recolhidos	77
Quadro 5. Matriz da análise de conteúdo	94
Quadro 6. Estatísticas de frequências dos 10 itens da dimensão “Necessidades de formação dos professores do ensino secundário geral”	111
Quadro 7. Estatísticas de frequências dos 10 itens da dimensão II “Dificuldades de compreensão oral, expressão oral , compreensão escrita, expressão escrita e funcionamento da língua nas escolas secundárias”	125
Quadro 8. Estatísticas de frequências dos 10 itens da dimensão III “Aprendizagens dos professores no domínio do ensino da língua portuguesa”	139
Quadro 9. Estatísticas de frequências do uso do manual de língua portuguesa na sala de aula	151
Quadro 10. Estatísticas de frequências da língua mais falada na sala de aula	159
Quadro 11. Estatísticas de frequências dos locais de conversação em língua portuguesa no dia a dia.....	169
Quadro 12. Unidades de Registo da categoria “Necessidades de formação existentes”	183
Quadro 13. Unidades de Registo da categoria “Principais ações que devem ser feitas na formação de professores da língua portuguesa em Timor-Leste”	186
Quadro 14. Unidades de Registo da categoria “Relação entre as necessidades de formação e valorização dos professores da língua portuguesa”	188
Quadro 15. Unidades de Registo da categoria “Conhecimento do funcionamento do sistema de formação de professores de língua portuguesa”	190
Quadro 16. Unidades de Registo da categoria “Conhecimento do funcionamento do sistema de formação de professores da língua portuguesa”	192

Quadro 17. Unidades de Registo da categoria “Opinião sobre os materiais didáticos e instrumentos dos manuais formação de professores da língua portuguesa”	194
Quadro 18. Unidades de Registo da categoria “ A duração da formação”	196
Quadro 19. Unidades de Registo da categoria “ “Avaliação do apoio e das das instalações”	198
Quadro 20. Unidades de Registo da categoria “Apoio e recursos para a aquisição de materias de formação em compreensão escrita e pesquisa diversificados durante a formação”	200
Quadro 21. Unidades de Registo da categoria “Na fase de diagnóstico, como descobriu as dificuldades dos formandos”	202
Quadro 22. Unidades de Registo da subcategoria “Na fase de diagnóstico, quais foram as dificuldades identificadas ao nível da Compreensão Oral”	204
Quadro 23. Unidades de Registo da subcategoria “Na fase de diagnóstico, quais foram as dificuldades identificadas ao nível do Expressão oral”	205
Quadro 24. Unidades de Registo da subcategoria “Na fase de diagnóstico, quais foram as dificuldades identificadas ao nível da Compreensão escrita”	207
Quadro 25. Unidades de Registo da subcategoria “Na fase de diagnóstico, quais foram as dificuldades identificadas ao nível do Expressão escrita”	208
Quadro 26. Unidades de registo da subcategoria “na fase de diagnóstico, quais foram as dificuldades identificadas ao nível da Funcionamento da língua”	209
Quadro 27. Unidades de Registo da categoria “Durante a formação que tarefas foram oportunidades de melhoria”	211
Quadro 28. Unidades de Registo da categoria “Durante a formação os formandos explicaram a matéria da formação”	213
Quadro 29. Unidades de Registo da categoria “Durante a formação os materiais utilizados ajudaram a aprender”	214
Quadro 30. Unidades de Registo da categoria “De que material sentiu falta, ou que poderia haver”	216
Quadro 31. Unidades de Registo da categoria “No fim da formação, como foram avaliadas as aprendizagens dos formandos”	217

Quadro 32. Unidades de Registo da subcategoria “No fim da formação, como foram avaliação das aprendizagens relativamente à compreensão oral”	220
Quadro 33. Unidades de Registo da subcategoria “No fim da formação, como foram avaliadas as aprendizagens dos formandos ao nível da expressão oral”	221
Quadro 34. Unidades de Registo da subcategoria “No fim da formação, como foram avaliadas as aprendizagens dos formandos relativamente à compreensão escrita”	222
Quadro 35. Unidades de Registo da subcategoria “No fim da formação, como foram avaliadas as aprendizagens dos formandos ao nível da expressão escrita”	223
Quadro 36. Unidades de Registo da subcategoria “No fim da formação, como foram avaliadas as aprendizagens dos formandos ao nível do funcionamento da língua”	224
Quadro 37. Unidades de Registo da subcategoria “No fim da formação, como foram avaliadas as aprendizagens dos formandos ao nível da utilização de materiais”	226
Quadro 38. Unidades de Registo da subcategoria “No fim da formação, como foram avaliadas as aprendizagens dos formandos ao nível da explicação da matéria”	227
Quadro 39. Unidades de Registo da categoria “Os aspetos da formação de que mais gostou”	229
Quadro 40. Unidades de Registo da categoria “Os aspetos da formação De que sentiu falta”	231
Quadro 41. Síntese dos resultados das estatísticas de frequências do total dos 30 itens avaliados nas três dimensões em estudo	247
Quadro 42. Síntese dos resultados da estatística de inferência (Teste Exato de Fisher)	251
Quadro 43. Síntese dos Resultados do estudo qualitativo.....	254

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Dados demográficos	104
Tabela 2. Dados profissionais	105
Tabela 3. Alpha de Cronbach e estatísticas descritivas da escala Necessidades de formação dos professores do ensino secundário geral	107
Tabela 4. Alpha de Cronbach e estatísticas descritivas da escala das dificuldades em compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita, expressão escrita e funcionamento da língua nas escolas secundárias gerais em Timor-Leste	108
Tabela 5. Alpha de Cronbach e estatísticas descritivas da escala Maiores aprendizagens dos professores no domínio do ensino da língua portuguesa	109
Tabela 6. Estatísticas Descritivas das Eescalas Totais Validadas	111
Tabela 7. Grau de satisfação com a formação em língua portuguesa	113
Tabela 8. Grau de satisfação com a formação em língua portuguesa, em função do género	114
Tabela 9. Grau de satisfação com a formação em língua portuguesa em função da idade	114
Tabela 10. Grau de Satisfação com a Formação em Língua Portuguesa, em Função da Situação Profissional	115
Tabela 11. Grau de Satisfação com a Formação em língua em Língua Portuguesa, em Função das Habilitações Académicas	116
Tabela 12. Grau de satisfação com a formação em língua portuguesa, em função do momento em que adquiriu a formação inicial	117
Tabela 13. Grau de satisfação com a formação em língua portuguesa, em função da formação em língua portuguesa	118
Tabela 14. Grau de satisfação com a formação em língua portuguesa, em função do tempo de serviço na escola onde lecciona	119
Tabela 15. Grau de satisfação com a formação em língua portuguesa, em função do nível de ensino em que lecciona	120

Tabela 16. Grau de satisfação com a formação em língua portuguesa, em função do uso do manual da língua portuguesa	121
Tabela 17. Grau de satisfação com a formação em língua portuguesa, em função da língua mais falada na sala de aula	122
Tabela 18. Grau de satisfação com a formação em língua portuguesa, em função da conversação em língua portuguesa no dia a dia	123
Tabela 19. Grau de satisfação com o conhecimento da língua	127
Tabela 20. Grau de satisfação com conhecimento da língua portuguesa, em função do género	127
Tabela 21. Grau de satisfação com conhecimento da língua portuguesa, em função da idade	128
Tabela 22. Grau de satisfação com conhecimento da língua portuguesa, em função da situação profissional	129
Tabela 23. Grau de satisfação com conhecimento da língua portuguesa, em função das habilitações académicas	130
Tabela 24. Grau de satisfação com conhecimento da língua portuguesa, em função do momento em que adquiriu a formação inicial	131
Tabela 25. Grau de satisfação com o conhecimento da língua portuguesa, em função do nível de conhecimento em língua portuguesa	132
Tabela 26. Grau de satisfação com conhecimento da língua portuguesa, em função do tempo de serviço na escola onde lecciona	133
Tabela 27. Grau de satisfação com conhecimento da língua portuguesa, em função do nível de ensino em ano que lecciona	134
Tabela 28. Grau de satisfação com conhecimento da língua portuguesa, em função do curso ao uso do manual da língua portuguesa	135
Tabela 29. Grau de satisfação com conhecimento da língua portuguesa, em função da língua mais falada na sala de aula	137
Tabela 30. Grau de satisfação com conhecimento da língua portuguesa, em função dos locais de conversação em língua portuguesa no dia a dia	138
Tabela 31. Grau de satisfação com as aprendizagens adquiridas	141

Tabela 32. Grau de satisfação com as aprendizagens adquiridas, em função do género	141
Tabela 33. Grau de satisfação com as aprendizagens adquiridas, em função da idade	142
Tabela 34. Grau de satisfação com as aprendizagens adquiridas, em função da situação profissional.....	143
Tabela 35. Grau de satisfação com as aprendizagens adquiridas, em função das habilitações académicas	143
Tabela 36. Grau de satisfação com as aprendizagens adquiridas, em função do momento em que adquiriu a formação inicial.....	144
Tabela 37. Grau de satisfação com as aprendizagens adquiridas, em função do nível de conhecimento em língua portuguesa	145
Tabela 38. Grau de satisfação com as aprendizagens adquiridas, em função do tempo de serviço na escola onde leciona	146
Tabela 39. Grau de satisfação com as aprendizagens adquiridas, em função do nível de ensino em que lecciona.....	147
Tabela 40. Grau de satisfação com as aprendizagens adquiridas, em função do uso do manual de língua portuguesa na sala de aula	148
Tabela 41. Grau de satisfação com as aprendizagens adquiridas, em função da língua mais falada na sala de aula	149
Tabela 42. Grau de satisfação com as aprendizagens adquiridas, em função da conversação em língua portuguesa no dia a dia	150
Tabela 43. Uso do manual escolar na sala de aula, em termos de género.....	152
Tabela 44. Uso do manual escolar na sala de aula, em termos da faixa etária.....	152
Tabela 45. Uso do manual escolar na sala de aula, em termos da situação profissional	153
Tabela 46. Uso do manual escolar na sala de aula, em termos das habilitações literárias.....	154
Tabela 47. Uso do manual escolar na sala de aula, em termos do momento em que adquiriu a formação inicial.....	155

Tabela 48. Uso do manual escolar na sala de aula, em função do conhecimento da língua portuguesa	156
Tabela 49. Uso do manual escolar na sala de aula, em função do tempo de serviço na escola onde leciona	157
Tabela 50. Uso do manual escolar na sala de aula, em função do nível de ensino que leciona	158
Tabela 51. A língua mais falada na sala de aula, em termos de género	160
Tabela 52. A língua mais falada na sala de aula, em termos da faixa etária	161
Tabela 53. A língua mais falada na sala de aula, em termos da situação profissional	162
Tabela 54. A língua mais falada na sala de aula, em termos das habilitações académicas	163
Tabela 55. A língua mais falada na sala de aula, em termos do momento em que adquiriu a formação inicial.....	165
Tabela 56. A língua mais falada na sala de aula, em função do conhecimento em língua portuguesa	166
Tabela 57. A língua mais falada na sala de aula, em termos de tempo de serviço na escola onde leciona	167
Tabela 58. A língua mais falada na sala de aula, em função de ensino que leciona	168
Tabela 59. Conversação em língua portuguesa no dia a dia, em termos de género .	170
Tabela 60. Conversação em língua portuguesa no dia a dia, em termos da faixa etária	171
Tabela 61. Conversação em língua portuguesa no dia a dia, em termos de situação profissional.....	172
Tabela 62. Locais de conversação em língua portuguesa no dia a dia, em termos das habilitações académicas	174
Tabela 63. Conversação em língua portuguesa no dia a dia, em termos do momento em que adquiriu a formação inicial.....	175
Tabela 64. Conversação em língua portuguesa no dia a dia, em função do conhecimento da língua portuguesa	176

Tabela 65. Locais de conversação em língua portuguesa no dia a dia, em função do tempo de serviço na escola onde leciona	177
Tabela 66. Locais de conversação em língua portuguesa no dia a dia, em função do ano de ensino que leciona	179
Tabela 67. Descrição da categoria “Necessidades de formação existentes”	182
Tabela 68. Descrição da categoria “Principais ações que devem ser feitas na formação de professores de língua portuguesa em Timor-Leste”	185
Tabela 69. Descrição da categoria “Relação entre as necessidades de formação e valorização dos professores da língua portuguesa”	188
Tabela 70. Descrição da categoria “Conhecimento do funcionamento do sistema de formação de professores de língua portuguesa”	190
Tabela 71. Descrição da categoria “Opinião os materiais didático, Manuais de formação de professores da língua portuguesa”	191
Tabela 72. Descrição da categoria “Opinião sobre os materiais didáticos e Instrumentos dos manuais formação de professores da língua portuguesa”	193
Tabela 73. Descrição da categoria “Adequação e expensão ou divulgação duração da formação”	196
Tabela 74. Descrição da categoria “Avaliação do apoio e das das instalações”	197
Tabela 75. Descrição da categoria “Apoio e recursos para a aquisição de materias de formação em compreensão escrita”	200
Tabela 76. Descrição da categoria “Dignóstico das dificuldades dos formandos” ..	201
Tabela 77. Descrição da categoria “Na fase de diagnóstico, quais foram as dificuldades identificadas ao nível do competências linguísticas”	203
Tabela 78. Descrição da categoria “Durante a formação que tarefas foram oportunidades de melhoria”	211
Tabela 79. Descrição da categoria “Durante a formação os formandos explicaram a matéria didatica da formação”	212
Tabela 80. Descrição da categoria “Durante a formação os materiais utilizados ajudaram a aprender”	214

Tabela 81. Descrição da categoria “Durante a formação de que material sentiu falta, ou que poderia haver”	215
Tabela 82. Descrição da categoria “Avaliação final dos Formandos”	217
Tabela 83. Descrição da categoria “ Avaliação das aprendizagens relativas às competências linguísticas comunicativas”	219
Tabela 84. Descrição da categoria “Os aspetos da formação de que mais gostou” .	228
Tabela 85. Descrição da categoria “Os aspetos da formação de que sentiu falta” ...	230

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Mapa de Localização do País Timor-Leste	12
Figura 2. Mapa da distribuição das línguas nacionais.....	13
Figura 3. Mapa dos Distritos de Timor-Leste	19
Figura 4. Pirâmide de Necessidades de Maslow	30
Figura 5. Língua Materna.....	65

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Uso do manual de língua portuguesa (N=370)	151
Gráfico 2. Língua mais falada na sala de aula	160
Gráfico 3. Conversação em Língua portuguesa no dia a dia (N = 370).....	170
Gráfico 4. Género dos entrevistados	180
Gráfico 5. Nacionalidade dos entrevistados.....	181
Gráfico 6. Grau académico dos entrevistados	181

INTRODUÇÃO

O presente estudo é realizado no âmbito do ciclo de estudos conducente ao grau de Doutor em Educação da Universidade Lusófona Humanidades e Tecnologias. O tema de pesquisa, “O Ensino de Língua portuguesa em Timor-Leste - Uma Análise de Necessidades de Formação para os Professores do Ensino Secundário Geral”, mais especificamente, a formação em língua portuguesa para professores do Ensino Secundário Geral, de Timor-Leste.

De acordo com Rodrigues & Esteves (1993) e Rolo (1996), a análise de necessidades, no âmbito particular das ações de formação, pode ser considerada como uma estratégia de planificação capaz de produzir objetivos válidos e fornecer informação útil para decidir sobre o conteúdo das atividades de formação de professores.

Segundo a perspetiva de Correia, Lopes & Felgueiras (1994), a análise de necessidades de formação deve ser objeto de uma análise no decorrer do próprio processo de formação, não refletindo passivamente nem os constrangimentos técnicos no exercício do trabalho, nem as expectativas dos indivíduos; ela é um espaço e um tempo de reinterpretação e de produção do sentido social do trabalho, que não é prévio ao desenvolvimento da ação formativa, mas que a atravessa.

Por outro lado, para Silva (2000), a análise de necessidades de formação existe na medida em que se configura como uma modalidade de formação que envolve e responsabiliza os formandos ao longo de todo o processo em que decorre, e é um contributo importante para muitos dos problemas que a integração e a inclusão de alunos levantam, apesar de toda a problemática em torno de conceitos, como é o caso de “necessidades” ou “análise de necessidades”, que estão longe de ser consensuais.

A formação de professores de língua portuguesa é um aspeto fundamental para a qualidade educativa. É preciso professores com qualidade na área de Língua portuguesa para desenvolverem as competências comunicativas, como a

Compreensão orais, o Expressão oral, a compreensão oral e o expressão Oral e ainda, para um professor estar preparado para ensinar os alunos em sala de aula. Neste caso, a língua é um instrumento de comunicação entre os professores e os estudantes e os professores entre si.

De acordo com a Constituição da República Democrática de Timor-Leste no artigo 13 sobre estatuto Línguas oficiais e línguas nacionais O tétum e o português são as línguas oficiais da República Democrática de Timor- Leste. Por outro lado o tétum e as outras línguas nacionais são valorizadas e desenvolvidas pelo Estado. No artigo 159 falou sobre “A língua indonésia e a inglesa são línguas de trabalho em uso na administração pública a par das línguas oficiais, enquanto tal se mostrar necessário.”

Por outro lado, segundo o plano curricular do Ensino Secundário Geral, da Lei de Bases da Educação Nº.14/2008 de Outubro, a disciplina de português é obrigatória no Sistema de Ensino Secundário Geral, como a principal língua de instrução de escolarização, e é também importante a formação dos seus professores.

Considerando ser essencial o processo de análise de necessidades de formação de professores que ensinam a língua portuguesa, muitos autores têm destacado a sua abrangência, tornando-se uma área do nosso interesse.

Interesse pelo estudo

A pertinência desta pesquisa, reside na necessidade de preparar os professores, em geral, para poderem desenvolver as competências a ensinar aos alunos na sala de aula. O conceito de competência comunicativa nasceu da convergência da gramática generativa-transformacional e da etnografia da comunicação, e inclui a compreensão oral, a expressão oral, a compreensão escrita e a expressão escrita bem como o funcionamento da língua, fundamentais para uma melhoria da qualidade do ensino da língua portuguesa nas escolas de Timor-Leste.

No caso, a formação precisa internamente de possibilitar o desenvolvimento do professor como pessoa, como profissional e como cidadão. Com esta perspetiva,

Silva (2000) citado por Belo (2013), na sua investigação em educação, afirma que a formação do professor é um dos temas que mais se destaca nas publicações educacionais na atualidade. Há uma grande e diversificada bibliografia que aborda pesquisas e construções sobre formação dos professores e a sua atuação profissional. Apenas para citar alguns exemplos temos os trabalhos de Nóvoa (1991, 1992/2000), Sactista (2002), Zeichner (1998), Kincheloe (1997), Tarifa (2000), entre outros.

No âmbito da educação brasileira destacamos os trabalhos de Libâneo (2000) Pimenta (2000), Etemban & Zaccur (2000), Ludke (2001) e Barbosa (2009). Estrela (1994) considera que há dois objetivos principais na formação de professores:

Primeiro, um professor competente é capaz de identificar “*patterns*” diferentes de comportamentos de ensino, de codificá-los, inventariar, executar e orquestrar em estratégia do ensino, na aula; em segundo lugar, um professor competente pode elaborar um projeto de pesquisa e utilizá-lo em ordem à comparação de diferentes “*patterns*” de comportamento de ensino e diferentes estratégias de ensino (Estrela, 1994, p. 59).

Sobre estes objetivos Esteves (2001) afirma:

A formação de professores, atualmente perspectivada como uma formação ao longo da vida, defronta-se com um enorme conjunto de problemas, de críticas, de insatisfações, de que se fazem porta-vozes os próprios profissionais, os responsáveis políticos pela educação, os investigadores e os especialistas em questões educativas (Esteves, 2001, p 1).

Na perspetiva acima, os professores estão na vanguarda do processo de aprendizagem. Os professores têm a capacidade e um papel ainda mais importante, no sentido de melhorar os resultados e a qualidade da aprendizagem dos alunos em todo o processo. Dado o número elevado de professores do ensino secundário sem formação adequada (Albergaria, Martinho, & Isabel, 2013), é fundamental assegurar uma formação de professores, quer inicial quer contínua, que acompanhe a implementação do novo currículo. É o que propõe o projeto PFICP, mais adiante caracterizado (Ferreira, Cabrita, Lucas, & Breda, 2017). Formação formadores implementação curriculom portugues

As competências dos professores na aprendizagem são, assim, muito importantes, havendo vários esforços do Governo de Timor-Leste, no sentido de melhorar a qualidade dos professores. Esforços que estão a ser feitos a partir da formação inicial na língua portuguesa. Neste âmbito, Ferreira *et al.* (2017) sublinham a formação no âmbito do novo currículo que foi implementado entre maio de 2012 e

dezembro de 2014, a preparação de formadores da língua portuguesa que decorreu, maioritariamente, em Timor-Leste e envolveu 14 formadores portugueses, um por cada disciplina do ESG.

Os formadores portugueses dinamizaram cursos de formação de formadores, no âmbito da implementação do novo currículo e do uso dos manuais do Ensino Português (PRCESGTL, 2014), por um lado, um curso intensivo de formação de professores, em Baucau, Díli, Maliana e Same, no ano de 2012, e, por outro lado, um curso intensivo de formação de professores, em Díli, no ano de 2014.

Os objetivos do estudo serão apresentados numa forma de investigação ligados a uma visão global e abrangente do tema “Análise de Necessidades de Formação de Professores no Ensino Secundário Geral”.

Objetivo Geral

O objetivo geral desta pesquisa é compreender e analisar as necessidades de formação em língua portuguesa dos professores do Ensino Secundário Geral, em Timor-Leste.

Objetivos Específicos

De entre os objetivos específicos deste estudo estão o determinar, de uma forma mais aprofundada, quais as necessidades e as dificuldades enfrentadas pelos professores, ou seja:

1. Identificar as dificuldades em compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita, expressão escrita e funcionamento da língua nas escolas secundárias gerais em Timor-Leste;
2. Conhecer as maiores dificuldades dos professores no domínio da língua portuguesa;
3. Conhecer as necessidades de formação de professores em língua portuguesa, nas escolas secundárias.

De acordo com Bolina (2005), a esmagadora maioria dos professores timorenses não é fluente em português, ainda que frequentemente cursos da língua

sejam oferecidos pelo Governo português, através dos Serviços de Educação da sua Embaixada em Timor-Leste. Com efeito, alguns dos cerca de 4150 professores do Ensino Primário, ou seja, aqueles que, em princípio, já ensinam em português, têm somente um domínio muito básico desta língua. O relatório do desenvolvimento humano de timor leste em 2002, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento que mostrou resultado o Inquérito às Famílias em 2001 concluiu que 82% da população fala Tetum, enquanto que 42% sabe Expressão oral Indonésio. Somente 5% fala Português, enquanto que 2% fala Inglês. Perspetiva a Constituição da república de Timor Leste no artigo 13º declara que as línguas oficiais e nacionais

Por outro lado, o Governo Transitório da ONU, publicou que a população jovem é predominante em Timor (Tupinambá, 2001). Segundo o último levantamento realizado pelo Governo Transitório da ONU, foram identificados 738.811 habitantes, 54% com menos de 20 anos de idade. Isso significa que a maioria desta população não teve acesso formal à língua portuguesa, uma vez que durante os 24 anos de domínio indonésio foi proibido falar ou ensinar esta língua.

O census da população de Timor-Leste (RDTL, 2011) mostrou as percentagens de adultos que sabem falar, ler e escrever em língua tétum (56,1%), língua portuguesa (25,2%), língua indonésia (45,3%) e língua inglesa (14.6%).

Segundo Ricardo & Gisele (2013), a formação de professores é desenvolvida devido à recente reforma curricular de Timor-Leste que implica a necessidade de realizar a formação de professores timorenses, de modo que tomem conhecimento do novo programa curricular e se sintam preparados para aplicar nas aulas o novo conteúdo em língua portuguesa. É dada fundamental importância, para efetiva consolidação desse currículo, à língua de ensino nas escolas como está consagrado na Constituição da República Democrática de Timor-Leste.

De acordo com Estrela (1994), muitas vezes as novas concepções curriculares traduzem mais a filosofia da educação dos autores dos programas de formação do que o sistema de teorização decorrente dos resultados da investigação, da análise do sistema educativo vigente e da identificação das necessidades de formação. Os autores afirmam a importância desta perspectiva de formação de professores e estas

constituem um dos elementos importantes e necessários para melhorar a qualidade da educação. Deste modo, há uma implicação direta no processo de transformação pessoal e profissional dos formadores e do desenvolvimento dos contextos em que se realiza a formação inicial e a formação contínua. Isso implica, também, as instituições responsáveis por realizar essa formação, por meio de uma política adequada do governo na área da educação, em Timor-Leste.

Daqui resulta um fenómeno muito importante. Timor-Leste declarou a sua independência em 28 de novembro de 1975 e reconquistou a sua independência em maio de 2002, e os professores que cresceram nesse período não entendem bem a língua portuguesa. Em 1975, após a ocupação indonésia, a língua portuguesa foi proibida. Nessa altura era falada pela pequena comunidade de 1.200 europeus e por alguns timorenses, sobretudo a elite local que frequentava as escolas primárias e secundárias, assim como os que ocupavam alguns cargos administrativos, ou que haviam sido recrutados pelas forças armadas portuguesas (Feijó, 2008, p. 149).

Apresentação e contextualização da problemática da pesquisa

A formação de professores de língua portuguesa é fundamental para a qualidade educativa. É preciso professores com qualidade na área da língua portuguesa para desenvolverem as competências comunicativas, como Expressão escrita, Compreensão oral e Expressão oral, bem como o conhecimento da gramática, de modo a ensinar os alunos em sala de aula. A língua é um instrumento de comunicação entre os professores e os estudantes, e entre os professores e toda a sociedade. Assim, coloca-se a questão de partida que guia este estudo:

Que necessidades de formação têm os professores de Português do Ensino Secundário Geral em Timor-Leste?

A maioria dos professores têm dificuldades e não compreendem a língua portuguesa, ou seja, não a domina, resultando que muitos estudantes acabam o Ensino Secundário Geral com enormes dificuldades na compreensão e expressão em língua portuguesa. Por isso, atualmente, os professores têm que responder a uma diversidade

de novos problemas, que implicam a aquisição de novos conhecimentos e competências.

No caso, a formação inicial e a formação contínua dos professores devem incidir sobre as estratégias, métodos, práticas e pedagogia da formação em relação ao conteúdo de língua na sala de aula, no Ensino Secundário Geral em Timor-Leste.

A estrutura da pesquisa

Após a introdução, a pesquisa, a problemática de estudo, apresentação e a contextualização da problemática de pesquisa, pretende-se a apresentação e estruturação de um esquema de trabalho, que se constitui ao longo de seis capítulos.

O **primeiro capítulo** da pesquisa refere-se à história de Timor-Leste, aos elementos da história da presença portuguesa em Timor, antes e após a sua independência, a língua oficial, a língua de escolarização e os processos do sistema de ensino em Timor-Leste. Também se refere o contexto do país, o sistema administrativo de Timor-Leste. Por outro lado, pretende-se esclarecer, também, sobre a visão geral do sistema de formação de professores. Por último, a elaboração de um quadro legal da formação de professores.

O **segundo capítulo** refere-se ao enquadramento teórico sobre necessidades de formação com o foco no conceito de necessidades, análise das necessidades, a formação de professores, modelos de formação de professores, formação inicial, formação contínua, processo de formação contínua, análise de necessidades de formação de professores e por último, um foco nos modelos de análise de necessidades de formação.

O **terceiro capítulo** apresentará dedicado ao enquadramento do ensino da língua portuguesa como língua não materna, a partir dos conceitos de língua materna, língua segunda e língua estrangeira. Será ainda dedicado às estratégias e metodologias do ensino do português língua não materna.

No **quarto capítulo** pretende-se tratar os métodos de investigação com uma abordagem quantitativa e qualitativa; pretende-se, também, tratar a população e a

amostra, técnicas e instrumentos de recolha de dados, utilizando os métodos de análise de dados, quantitativo e qualitativo.

O **quinto capítulo** apresentará dos resultados da investigação dividido em duas partes. Na primeira parte, focam-se os resultados da investigação referente ao estudo das necessidades de formação dos professores do Ensino Secundário Geral, ao estudo das dificuldades na compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita e expressão escrita bem como o funcionamento da língua, nas escolas secundárias, à aprendizagem dos professores no domínio do ensino da língua portuguesa, e, por último, às dificuldades dos professores em relação à língua portuguesa. E ainda o uso do manual de língua portuguesa, a língua mais falada na sala de aula e conversação em língua portuguesa no dia a dia. Na segunda parte, apresentam-se os resultados da investigação qualitativa no que se refere à matriz das categorias e subcategorias, a grelha de entrevistas e, por fim, a análise do seu conteúdo.

O **sexto capítulo**, visa as considerações finais, esclarecimentos e a apresentação das conclusões da investigação realizada.

CAPÍTULO I - HISTÓRIA DE TIMOR-LESTE

Na primeira parte deste capítulo, procura-se desenvolver a história da presença portuguesa em timor, assim como compreender a importância da língua portuguesa como língua oficial de Timor-Leste e de escolarização.

Procurar-se-á apresentar o multilinguismo de Timor-Leste, as políticas pelo uso do português de estudo de ensino, o sistema de ensino em Timor-Leste a pós independência e a questão da língua portuguesa.

1.1. O território

Com a independência declarada em 1975 e reconquistada em 2002, Timor-leste teve o seu primeiro Governo Constitucional, ou seja, um novo estado soberano no século XXI. Timor-Leste, sendo internacionalmente reconhecido pela ONU, é um dos países mais jovens do mundo, situado no sudeste Sudeste Asiático, e que ocupa a parte Oriental da ilha de Timor, o enclave de Oecússi na parte parte ocidental, a ilha de Atauro, a norte, e o ilhéu de Jaco, ao largo da ponta leste de Timor. As únicas fronteiras terrestres que o país tem ligam-no à Indonésia, a oeste da parte principal do território, e a leste, sul e oeste de Oecússi, mas tem também fronteira marítima com a Austrália, no Mar de Timor, a sul. Timor-Leste tem 14 874 quilómetros quadrados de extensão territorial.

O país Timor-Leste possui dois poderosos vizinhos, a Austrália e a Indonésia, muito mais expressivos em área, população e influência económica. Do ponto de vista geopolítico, a vizinhança com estes dois colossos pressupõe enorme influência de ambos nos destinos do país.

Figura 1. Mapa de Localização do País Timor-Leste



Como já foi mencionado anteriormente, de acordo com Waldaman, 1997,p. 2) a indonésia e A República Democrática de Timor-Leste está separada da Austrália por largos braços de mar. Darwin, a cidade australiana de porte mais próxima, dista aproximadamente 650 km do sudeste de Timor.

Também o relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (Eduardo, Alexradre, & Sofia, 2002), mostra que Timor-Leste, ou Timor Lorosa'e, “Timor do sol nascente” se situa na parte leste da ilha de Timor, a mais oriental das ilhas Sunda Menores. Encontra-se cercada a oeste pela província indonésia de Nusa Tenggara Timur (NTT). A norte encontra-se o Mar de Savu e o Estreito de Wetar. A sul, 500 quilómetros através do Mar de Timor, encontra-se a Austrália. O país tem uma população de 1.167.242 habitantes, de acordo com o resultado do censo efetuado à população em 2015. Esse valor encontra-se dividido em 588.561 homens e 578.681 mulheres, sendo o rácio entre homem e mulher de 102.

1.2. O multilinguismo de Timor-Leste

Timor-Leste é um país multilingue e multicultural, pois tem diferentes línguas e culturas em cada região e aldeias que pertencem à República Democrática de Timor-Leste

Os timorenses falam no seu dia a dia mais de trinta línguas nacionais conforme o mapa de distribuição das línguas nacionais do relatório de Desenvolvimento Humano de Timor-Leste, de 2002, *Ukun Rasik A'an, O Caminho à nossa Frente* (Eduardo et al., 2002, p. 3).

Tal como já foi mencionado, a cultura é constituída por uma grande variedade de línguas com características próprias. Numa artigo de opinião que publicou Rui Machete citado por Soares (2010, p. 37) diz que a “cultura de cada povo partilhando a mesma língua reveste características próprias, nem por isso deixando de pertencer ao mesmo grupo ou família”. Publicou no *Diário de Notícias*, de 27 de agosto de 2004:

“A especificidade de cada uma contribui, aliás, para o enriquecimento do idioma que, sendo de todos, não pode ser apropriado por nenhum. Línguas e culturas são realidades dinâmicas que interagem e que vivem a sua história própria na História geral”.

Neste contexto, o mesmo autor (Soares, 2008, p. 100) diz que a escolha do português como língua oficial contabiliza um peso simbólico (ser falado pela guerrilha), identitário (o do seu passado sem grandes imposições, mas também sem grande impacto), afetivo (ligação ao catolicismo) e geoestratégico, uma vez que Timor está confinado à Indonésia, país do qual se acabava de libertar, e a uma Austrália que não ama, preferiu a língua do seu mais antigo colonizador.

Os professores falam várias línguas Soares (2010, p. 12-13) sugere que se considere, neste contexto, a situação linguística, no sentido de se estudarem e fixarem as diferentes línguas nativas, que se considere o papel dos professores que são os parceiros estratégicos por excelência na ação de promoção do plurilinguismo e do pluriculturalismo e, finalmente, os manuais no seu papel de “leitores” e de “termómetros” destes contextos.

1.3. Colonização, ocupação e independência

A história da presença portuguesa em Timor teve início no enclave de Oecússi. É a partir daqui que podemos conhecer melhor a sua história. De acordo com Cassiani, Linsingen, & Pereira (2015), o Oceano Índico era, pelo menos desde o século XII, um espaço intensamente navegado, e não espanta que Afonso de Albuquerque tenha chegado em 1511 à conquista de Malaca, entreposto na zona oriental desse oceano, de onde os portugueses seguiriam, poucos anos mais tarde nas rotas conhecidas, até uma ilha afamada pelo seu

sândalo no Pacífico - Ilha de Timor - no século XVI, quando os missionários portugueses fundaram o primeiro seminário no Distrito de Oecússi (primeira capital da província ultramarina de Timor), em 1556. Chega assim, a Lifau o primeiro Governador, António Coelho Guerreiro, e com ele a presença simbólica do poder político português (Soares, 2015, p. 206). Segundo (Alves, 2014, p. 7) o desenvolvimento do sistema educativo timorense ao longo da sua história evoluiu no decurso de quatro períodos históricos, sob a governação de quatro administrações distintas, designadamente do governo português (que teve início em 1512-1515 e se manteve até 1975).

No caso da administração portuguesa, ao longo da formação da colónia de Timor-Leste, a formação e educação organizou-se da seguinte forma:

“Na administração do governo português, o início do ensino e aprendizagem deve-se à missionação católica. Com a implantação da República Portuguesa em 1910, o governo envolveu-se diretamente no processo da instrução e formação dos habitantes na colónia de Timor-Leste, com abertura do ensino primário oficial na capital, em Díli. A cooperação entre o governo português na colónia de Timor-Leste e a Igreja Católica permitia a obtenção de formação e o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem das crianças e jovens timorenses, que se manteve até a saída do governo português do território Timor-Leste em 1975” (Alves, 2014, p. 7).

Naquela altura, Timor era reconhecida como colónia de Portugal, desde o primeiro momento em que os portugueses lá chegaram, em 1512 e até 1975. Em 1974 dá-se uma revolução em Portugal, chamada “Revolução dos Cravos” em que o MFA (Movimento das Forças Armadas) derrubou a ditadura em Portugal, em 25 de Abril, de acordo com os princípios do direito internacional e com a Carta das Nações Unidas.

Em Agosto de 1975, e após a eclosão da Guerra Civil, o território de Timor-Leste deixa de ser uma província ultramarina sob a Administração Colonial Portuguesa na Ásia e Pacífico, iniciando-se um processo de transição timorense em que foi permitida a criação de partidos políticos, surgindo assim a União Democrática Timorense (UDT), que defendia a separação gradual de Portugal, a Associação Social Democrata Timorense (ASDT), que queria a independência imediata, e a Associação Popular Democrática Timorense (APODETI), que defendia a anexação à Indonésia.

Em 11 de setembro de 1974, a ASDT é transformada em Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente (FRETILIN). Inicialmente, em 28 de novembro do mesmo ano, a FRETILIN e a UDT aliaram-se contra a APODETI. Após o abandono da colónia por

Portugal, foi a FRETILIN, partido maioritário no atual Governo que, a 28 de novembro de 1975, proclamou a independência de Timor, que se tornou na República Democrática de Timor-Leste. Gorjão (2004), reforçou não ter sido possível controlar a situação e, em 26 de agosto, Lemos Pires refugia-se na ilha de Aturo, separada pelo mar da restante área de Timor e a 32 km a norte da cidade de Díli.

Nesta altura, segundo Bolina (2005), havia vários combates entre a FRETILIN e outros grupos políticos e, neste contexto, a 7 de dezembro de 1975, dá-se a invasão indonésia do antigo território colonial português. O mesmo autor reforça que, logo após nove dias da proclamação da Independência, o território de Timor foi invadido pela República da Indonésia e tornou-se, durante 24 anos, numa pobre e maltratada província deste país, a sua 27^a Província.

Outro autor diz que apenas dez dias após a proclamação da Independência, ou seja, que a 7 de dezembro de 1975, se iniciou a invasão de Timor pela Indonésia. Preparada durante meses pelo Exército deste país com o apoio logístico da Administração Gerald Ford, dos EUA, a sua intenção era promover a integração e a anexação do Timor-Leste à Indonésia (Waldman, 1997).

Em relação às línguas atuais, vale a pena lembrar que durante o período da ocupação, o português que, em 1974, só língua de instrução, foi proibido, e o tétum era considerado apenas como uma língua de comunicação, sem valor social (Silvio, 2002). Como se verá melhor nos pontos seguintes, a língua portuguesa ainda tem uma implementação muito reduzida.

Os dados dos organismos internacionais revelam que, em 2002, só cerca de 5% da população falava português (Bolina, 2005). Tal como já referido, a língua portuguesa é uma das duas línguas oficiais de Timor-Leste independente, e falada por muito poucos timorenses, num enquadramento linguístico extremamente rico e variado. O seu ensino constitui uma questão difícil e complexa (Batoréo, 2010).

Quando a 7 de dezembro de 1975, a Indonésia ocupa Timor-Leste, impôs de imediato

“um processo de “destimorização” em diversos planos da vida da população, que, no âmbito comunicativo, [incluiu] uma nova forma linguística, traduzida na imposição de uma variante do malaio, a bahasa (ou língua) indonésia, como língua do ensino e da administração, na minimização do uso do tétum e na proibição da expressão em língua portuguesa (Brito, 2010, p. 184).

Em Março de 1999 Portugal e a Indonésia chegaram a um acordo quanto ao conteúdo definitivo da proposta de autonomia. Já há algum tempo na Indonésia se debatia a possibilidade de encontrar um compromisso para solucionar a questão de Timor Leste entre a integração e a independência totais. De acordo com Teles (1999), as Nações Unidas foram encarregadas de organizar a consulta popular, bem como de supervisionar a implementação dos seus resultados. Embora não se afigurando como tarefa fácil, a Missão das Nações Unidas em Timor-Leste (UNAMET) conseguiu organizar a consulta popular num período de tempo recorde e com um sucesso considerável do ponto de vista eleitoral, tendo os timorenses escolhido livremente o seu futuro, a 30 de agosto de 1999 (Soares, 2015). O resultado desta consulta popular deu uma clara vitória aos apoiantes da independência, com 78,5% dos timorenses votando contra a Proposta de Autonomia Especial.

Segundo Teles (1999), a contagem dos votos, determinada e certificada pela das Nações Unidas em Timor-Leste (UNAMET), revelou que dos 438.968 votos válidos, uma maioria esmagadora de 344.580 tinha escolhido a independência, enquanto apenas 94.388 optaram pela autonomia. Por 78,5% contra 21,5%, os timorenses expressaram o seu desejo de se tornarem independentes. Foi o que o Secretário-geral das Nações Unidas anunciou ao Conselho de Segurança (S/1999/944), a 3 setembro de 1999 e ao mundo, e o que Ian Martin, Chefe de Missão da UNAMET, anunciou a Timor-Leste no dia 4 de setembro de 1999.

A Missão das Nações Unidas em Timor-Leste (UNAMET) foi responsável pela organização e condução da consulta popular com base num sufrágio universal, secreto e direto, em conformidade com o acordo tripartido de 5 de maio de 1999 entre as Nações Unidas, a Indonésia e Portugal, em que se pretendia apurar se o povo de Timor-Leste aceitava um estatuto de autonomia especial dentro da Indonésia, ou se o rejeitava, o que conduziria à separação do território.

Embora no processo de transição das Nações Unidas em Timor-Leste (UNAMET) continuasse a ser uma solução insatisfatória do ponto de vista dos timorenses, o segundo

passo foi mais importante do que o da criação Conselho de Segurança das Nações Unidas autorizou a criação da UNAMET nos moldes propostos pelo Secretário-Geral abordagem inicial, a UNTAET decidiu reorganizar-se de modo a aumentar a participação direta dos timorenses. O pilar de governação e administração pública da UNTAET deu lugar à Administração Transitória de Timor-Leste (ETTA), administrada pelos membros do novo Governo Transitório, que retinha plena responsabilidade, de acordo com a Resolução n.º 1272 do Conselho de Segurança. (Teles, 1999)

Gorjão (2004) fundamentou que os timorenses se tornavam, finalmente, parceiros da UNTAET, com plenos poderes, com responsabilidade pela governação do país e pela preparação da transição para a independência.

Teles (1999), estimou que a terceira fase de transição para a independência duração dosi ou três anos. A UNTAET teria de construir os alicerces para um novo Estado independente (Timor Leste) entanto, Como sublinhou Magalhães (2004, p. 3), com o reconhecimento internacional da independência de Timor-Leste, em 20 de maio de 2002, a luta tremendamente difícil que o povo timorense empreendeu e os incontáveis sofrimentos por que passou, finalmente alcançavam o principal objetivo visado.

A 16 de março de 2001 foi promulgado o regulamento para a eleição de uma Assembleia Constituinte de 88 membros. Uma vez que muitos membros do Conselho Nacional se candidataram à Assembleia Constituinte, a UNTAET decidiu que o Conselho devia ser dissolvido antes do início do período de campanha oficial, um acontecimento que teve lugar a 14 de julho de 2001 (Gorjão, 2004). Como recomendado, as eleições celebraram-se a 30 de agosto e a Comissão Eleitoral Independente autorizou a participação de 16 partidos políticos. De acordo com os números oficiais, 91,3% dos eleitores exerceram o seu direito de voto. Com 57,3% dos votos, a FRETILIN foi quem formou o I Governo Constitucional.

1.4. Organização administrativa de Timor-Leste.

Timor-Leste está dividido em 13 distritos e em 65 subdistritos, baseados nas divisões herdadas das Administrações Portuguesa e Indonésia, e em 442 sucos ou juntas de freguesia. A Constituição estabelece a importância da descentralização, mas pelo menos durante os anos seguintes, Timor-Leste dificilmente devolveu muita da autoridade central às regiões de acordo

com o Diploma Ministerial n.º 199/GM/MAEOT/IX/09, de 15 de setembro de 2009, artigo 1º, Fixação do número de Sucos e Aldeias da República Democrática de Timor-Leste. Este texto reconhece ainda, a existência de 2.225 aldeias, distribuídas em todo o território nacional, conforme disposto na atual base de dados do último recenseamento eleitoral.

Os sucos e aldeias são as unidades de liderança tradicionalmente aceites em Timor-Leste. O referido diploma ministerial fixa o número de distritos, sucos e aldeias levando em consideração critérios históricos, geográficos, culturais, e ainda, os laços familiares dos seus habitantes.

Urge assim, listar de forma taxativa e nominal cada um dos sucos e aldeias, a sua localização ao nível de distrito e subdistrito, seguindo o propósito do Governo em organizar as lideranças comunitárias com vista à futura divisão administrativa e territorial, conforme determinam os artigos 5º (Descentralização) e 72º (Poder Local) da Constituição da República.

Assim, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 7/07, de 5 de setembro de 2007, Organização do IV Governo Constitucional, e conjugado com a alínea a), do número 2, do artigo 117º da Constituição da República, o Ministro da Administração Estatal e Ordenamento do Território, determinou a fixação do número de sucos e aldeias.

Figura 3. Mapa dos Distritos de Timor-Leste



Fonte: Mapa dos Distritos de Timor-Leste (Ficher, 2017, p. 1)

1.5. A questão da língua portuguesa

A situação linguística é um assunto gerador de grandes debates entre todas as entidades políticas e públicas em geral, nomeadamente a função da língua portuguesa e do tétum são as línguas oficial e a língua escolarização.

A língua portuguesa era a língua na educação. Em relação à língua portuguesa existe uma questão cultural em que, para a Comunidade de Países da Língua Portuguesa (CPLP) e para vários elementos da sociedade, a língua portuguesa é uma herança, história, tradição, faz parte da cultura e identidade de Timor-Leste. É do interesse de todos que o português ganhe espaço e se consolide no sistema das relações internacionais, nomeadamente no seio das organizações internacionais (Tupinambá, 2001).

Segundo esta perspectiva, é do interesse dos membros da Comunidade dos Países de Língua portuguesa (CPLP), respeitando as decisões internas, incentivar em Timor a manutenção do português como idioma oficial. Além disso, a maioria dos líderes fundamentaram essa questão, “A nossa língua é o português” (Tupinambá, 2001).

Deste modo, investimentos reais e resultados daí provenientes serão decisivos para definir o futuro linguístico do país. Mesmo considerando a existência de determinadas divergências quanto a este futuro linguístico, vê-se uma tendência em manter o português como língua oficial ao lado da língua nacional. Neste sentido, o Governo decidiu introduzir o português progressivamente como a língua de ensino. Isto criou um problema imediato, uma vez que poucos professores falam português. É por isso necessário que os professores e os administradores escolares ganhem rapidamente no domínio deste idioma para definir o futuro linguístico do país.

1.6. Língua oficial e língua de escolarização

O país Timor-Leste é um país soberano. De modo geral, tem uma língua que tem alta relevância no processo de escolarização e esta pode não alavancar ou até comprometer o futuro social, político e económico do povo. O estatuto da língua portuguesa no país é a de uma língua oficial de Timor-Leste ao abrigo da Constituição da República Democrática de

Timor-Leste, nomeadamente no artigo 13, onde seleciona as línguas oficiais e as línguas nacionais: o português e o tétum.

Por outro lado, neste momento, a língua portuguesa também tem estatuto de língua de escolarização, de instrução em 2000 no seu congresso. No sistema educacional, Lei bases da Educação publicando no *Jornal da República* Lei 1482008 as línguas de ensino do sistema educativo timorense são também o tétum e o português.

1.7. Políticas de ensino do português

Durante o período de colonização, a língua portuguesa era a língua de escolarização e o instrumento de acesso ao conhecimento. Sobre educação e cultura, na Constituição da República Democrática de Timor-Leste, no artigo 59º, parágrafo 5, lê-se:

- a) O Estado reconhece e garante ao cidadão o direito à educação e à cultura, competindo-lhe criar um Sistema Público de Ensino Básico universal, obrigatório e, na medida das suas possibilidades, gratuito, nos termos da lei;
- b) Todos têm direito a igualdade de oportunidades de ensino e formação profissional;
- c) O Estado reconhece e fiscaliza o ensino privado e cooperativo;
- d) O Estado deve garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística e;
- e) Todos têm direito à fruição e à criação cultural, bem como ao dever de preservar, defender e valorizar o património cultural (CRDTL 2002, p. 20).

Na perspetiva da Constituição da República de Timor-Leste, o Governo traçou as estratégias e as políticas nacionais para a educação e formação. De acordo com o Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030 (RDTL, 2011), aprovado pelo IV Governo Constitucional, que expõe as prioridades políticas de Timor-Leste, é importante que a educação e a formação sejam as chaves para melhorar as oportunidades de vida do povo, para ajudá-lo a concretizar todos os seus potenciais. São também vitais para o crescimento e desenvolvimento económico de Timor-Leste. A visão é de que todas as crianças timorenses devem ir à escola e receber uma educação de qualidade que lhes dê os conhecimentos e as qualificações que lhes permitam ter vidas saudáveis e produtivas, contribuindo de forma ativa para o desenvolvimento da Nação.

Pacheco (2003), no Primeiro Congresso Nacional de Educação em Timor-Leste, em finais de outubro de 2003, reafirmou a ideia de que a educação é um pilar essencial do mundo contemporâneo e que o desenvolvimento e a consolidação de uma sociedade democrática só se consegue se for assegurado o acesso de todos os cidadãos a uma educação de qualidade, e se forem criadas as condições para que a esse acesso corresponda a sucesso.

Neste sentido, o autor escreveu na sua investigação em educação, após o referendo de 1999, aquando do Congresso do Conselho Nacional da Resistência Timorense (CNRT), em agosto de 2000, que o português seria votado como língua oficial e o tétum ganharia o estatuto de língua nacional Soares cit. (Hull 2001).

A escolha do português para uma das línguas oficiais do país justifica-se, nas palavras de Xanana Gusmão, como afirma soares (2014,p. 142) refere :

O próprio poder político timorense pela voz de Xanana Gusmão (2000), na IV Cofeeração de Chefe de Estado e de Governo da CPLP, em Basília (cf. (Batoréo, 2010), confirma que a escolha do português para umas língua oficiais do país se justifica pelo seu cariz identitário :

“O português é a nossa identidade histórica, que ironicamente nos foi concedida pela presença colonial”.mas também por opção política, natureza estratégico , que “Timor-Leste concretizou com a a consagração constitucional do português como a língua nacional o tétum, (0 que) refeclete a afirmação da nossa identidade pela diferença que impões ao mundo,e, em particular, na nossa resgiação...”

1.8. O Sistema de Ensino em Timor-Leste pós-independência

O Sistema de Ensino Secundário em Timor-Leste está dividido em Escolas Secundárias Geral e Escolas Secundárias Técnicas, na Lei de bases da Educação 2008. Relativamente ao Sistema de Ensino Secundário Geral, este está orientado para preparar os alunos para seguirem para o Ensino Superior. Por outro lado, o sistema de ensino secundário técnico e profissional irá preparar os alunos para ingressarem no mercado de trabalho, assim como permitir-lhes o acesso ao ensino superior técnico e universitário. No sistema de ensino secundário geral em Timor-Leste, os cursos têm a duração de três anos letivos de escolaridade, com sistema trimestral (Ministério da Educação, 2011a). Artigo 16º.da lei bases Organonização do ensino secundário

1. O curso do ensino secundário têm a duração de três anos.
2. De acordo com sua dimensão vocacional de orientações o prosseguimento de estudos ou para a inserção na vida activa, o ensino secundário organiza-se segundo formas diferenciadas, contemplando a existência de

A educação em Timor-Leste de acordo com o *Jornal da República*, Série I.n.º40, Lei de Bases da Educação, Lei n.º 14/2008, aprovada pelo Parlamento Nacional, a 29 de outubro de 2008, baseia-se nos seguintes objetivos fundamentais:

1. A presente lei estabelece o Quadro Geral do Sistema Educativo;
2. O Sistema Educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade;
3. O Sistema Educativo é desenvolvido através de estruturas e de ações diversificadas, por iniciativa e responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas, que entre si cooperam na manutenção de uma rede equilibrada e atualizada de ofertas educativas, capaz de proporcionar os conhecimentos, as aptidões e os valores necessários a um plano de realização individual e profissional na sociedade contemporânea;
4. Compete ao Estado assegurar a disponibilidade de docentes com a formação qualificada adequada e demais recursos humanos, bem como das infraestruturas e meios financeiros necessários com vista a garantir uma educação de qualidade e;
5. A presente lei é aplicável a todo o Território Nacional.

O Sistema Educativo, desde 2002, divide-se em quatro níveis de escolaridade: o Ensino Primário, com a duração de seis anos; o ensino Pré-Secundário, com a duração de três anos; o Ensino Secundário, também, em três anos e o Ensino Universitário de quatro anos de estudos.

Quadro 1 . O sistema educativo em Timor-Leste

26	Ensino Superior	3	Universidades		
25		2	Doutoramento		
24		1			
23		2	Mestrado		
22		1			
21		4	Licenciatura	Pós-Graduação	
20		3	Bacharelato		Politécnicos
19		2			Segundo ano
18	1	Primeiro ano			
Exames Nacionais					
17	Ensino Secundário	12	Secundário Geral		Secundário Técnico
16		11			
15		10			
Exames Nacionais					
14	Ensino Básico (obrigatório)	9	3.º Ciclo		
13		8			
12		7			
11		6	2.º Ciclo		
10		5			
9		4			
8		3	1.º Ciclo		
7		2			
6		1			
Idade	Ano				

Fonte: (Ministério da Educação, 2011,p. 19)

Observando o Quadro I sobre o Sistema Educativo em Timor-Leste, temos:

1. O ensino secundário geral, secundário técnico e vocacional com três anos de Escolaridade, ou seja, 10º, 11º, 12º Com idades entre os 15 e os 17 anos;
2. O ensino superior, bacharelato e politécnico com três anos de escolaridade, com Idades entre os 18 e os 26 anos e;

A Política Educativa de Timor-Leste preconiza que a educação deve melhorar a vida económica, social e cultural de todos os timorenses. De acordo com o artigo 4.º, da Lei n.º 14/2008, de 29 de outubro :

1. A Política Educativa prossegue objetivos nacionais permanentes, pressupondo uma elaboração e uma concretização transparente e consistente;
2. A Política Educativa visa orientar o sistema de educação e ensino por forma a responder às necessidades da sociedade timorense, em resultado de uma análise quantitativa e qualitativa com vista ao desenvolvimento global, pleno e

harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis e autónomos;

3. A Política Educativa é da responsabilidade do Governo, no respeito pela Constituição da República e da presente lei;
4. A concretização da Política Educativa implica a plena participação das comunidades locais, devendo valorizar o princípio da subsidiariedade através da descentralização de competências nas administrações locais e a autonomia das escolas e;
5. A eficiência da Política Educativa e a sua eficácia estão sujeitas à avaliação regular e pública, nos termos da presente lei e demais legislação complementar.

Quando os alunos completam o Ensino Básico, estão habilitados a ingressar no Ensino Secundário e a adquirir os conhecimentos científicos, humanísticos e técnicos de base necessários à prossecução dos seus estudos. Os alunos irão aprender a aplicar este conhecimento no setor produtivo em Timor-Leste, estando preparados para ingressar no mercado de trabalho. Poderão ainda dar continuidade aos seus estudos, se assim o entenderem, nos níveis universitário e politécnico.

1.9. Formação de professores

O sistema de educação visa, para todos os timorenses, qualidades e valores associados à igualdade, tal como se lê no Plano Estratégico do Ministério da Educação 2013-2017. O desenvolvimento de programas de formação de professores do Ensino Secundário Geral (ESG) e de Formação Contínua dos professores do ESG é dirigido às línguas de instrução. A formação contínua dos professores é dirigido ao aperfeiçoamento da formação nas áreas do profissionalismo docente (ética profissional e pedagogia).

Para efeitos de melhorar o quadro legal da formação de professores e ensino de acordo com Plano Estratégico de Desenvolvimento Timor-Leste 2011 – 2030 (2011, p. 49), a reforma dos programas de formação inicial e contínua para professores do ensino secundário tornar-se-á uma questão de grande relevância nos próximos cinco anos.

De facto, é necessário assegurar que os professores não só são capazes de lecionar mais do que uma disciplina, como também gerir a carga letiva e o volume de trabalho

associado de forma competente e eficaz. É igualmente importante alterar a pedagogia existente nas escolas secundárias passando de uma abordagem centrada no professor, dando maior ênfase. Os professores terão de manter a formação especializada na sua área disciplinar atualizada. Estes serão os professores encorajados a desenvolverem relações mais próximas e experiências pertinentes com a indústria e o mercado e a serem inovadores e criativos na sua forma de lecionar.

Para atingir este plano do Governo o Ministério da Educação, através do quadro legal de formação de professores, deve assegurar o processo educativo e a transformação das ciências sociais conforme o artigo 10º, do *Jornal da República*, Série I., nº.15, de maio de 2013, com o estabelecimento do Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação. Este organismo, abreviadamente designado por INFORDEPE, é um estabelecimento público dotado de autonomia administrativa e científica, sob a tutela e superintendência do Ministro da Educação, com a competência de promover as áreas relevantes da formação profissional do pessoal docente e dos funcionários não docentes do sistema educativo.

CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Este capítulo será dividido em duas partes: Na primeira parte, constitui-se um enquadramento teórico que inclui as necessidades de formação dos professores, relativamente ao âmbito do conceito de necessidades, análise das necessidades, análise de necessidades de formação de professores, modelos de análise de necessidades, a formação inicial, formação contínua e por último o processo de formação contínua.

2.1. Conceito de necessidades

Um conceito é a formulação de uma ideia, do latim *conceptus*, que significa "coisa concebida" ou "formada na mente". Conceito pode ser uma ideia, juízo ou opinião. Contextos de necessidades é uma expressão polissémica e designa fenómenos diferentes. Por seu lado, o contexto é um conjunto de circunstâncias que rodeiam um acontecimento. Necessidade é uma noção muito complexa que se presta a várias definições.

De acordo com Rousson & Boudineau (1981), “A necessidade pode ser considerada como expressão de um projeto (realista ou não, explícito) de um agente social (individual ou coletivo) relativamente a uma necessidade e podendo estar em contradição com outros projetos” Por outro lado, para Rodrigues & Esteves (1993, p. 12), “A palavra necessidade é uma palavra polissémica marcada pela ambiguidade” No *Dicionário de Língua Portuguesa* Machado (1981) o termo necessidade apresenta o seguinte significado:

“Carácter do que é imprescindível; indispensabilidade; o que é inevitável; o que tem de ser; aquilo que é útil ou conveniente; carência ou falta de coisas precisas; aquilo que é preciso para satisfazer um mínimo de condições materiais e morais na vida familiar e social”.

De acordo com Barbier & Lesne (1986), também se verifica o mesmo na língua francesa. Por seu lado, D’Hainaut (1979), salienta a confusão termológica existente na quela entre “*Le besoin d’un individu et d’un groupe ou d’un système est l’existence d’une condition non satisfaite et nécessaire pour lui permettre de vivre ou de fonctionner dans des conditions normales, et de se réaliser ou d’atteindre ses objectifs.*” (D’Hainaut, 1979). Quanto a *demande*, é “*l’expression d’une nécessité non satisfaite, il se manifeste*” (D’Hainaut, 1979).

O conceito de necessidades surge inevitavelmente ligado aos valores. Monette (1977), após a revisão da literatura sobre o tema, concluiu que “o termo necessidades implica sempre, mais ou menos diretamente, algum problema de valor ou de referência, ou certas normas sociais em função das quais se mede a necessidade”. D’Hainaut (1979) referido por Rodrigues & Esteves, (1993), apresenta cinco tipos de necessidades:

1. Necessidades normativas – relativas às carências que um indivíduo ou grupo tem segundo um determinado padrão;
2. Necessidades sentidas – são aquelas que são sentidas pelos indivíduos no que se refere aos seus próprios problemas traduzindo-se em expectativas;
3. Necessidades expressas ou procura – o indicador da necessidade é a procura que é efetuada e relaciona este tipo de necessidade com as anteriores;
4. Necessidades comparativas – estas dependem da comparação feita entre os benefícios que um determinado grupo tem e os que outro grupo não tem. Aqui existe a possibilidade de se saber quais as necessidades que podem estar em falta. Este tipo de necessidades tem uma importância essencial na educação, ajudando a estabelecer condições de igualdade;
5. Necessidades prospetivas – estão relacionadas com a inovação e com as mudanças e novas formas de vida (Rodrigues & Esteves, 1993, p. 13).

Para Richerich (1977), há dois tipos de necessidades: as necessidades objetivas, vistas como necessidades gerais, são fruto de uma análise típica de situações rotineiras, e as necessidades subjetivas, vistas como aquelas que dependem de acontecimentos ou circunstâncias imprevistas (Carvalho, 2008, p. 31). Por outro lado alguns autores falam de necessidades não sentidas como fundamentais ou ausências, de cuja satisfação fazem depender a sobrevivência, o bem-estar e o desenvolvimento do ser humano, tanto no plano biológico como no psicológico e social. “Uma necessidade fundamental é aquela que se não for satisfeita provoca a desintegração do ser humano” (Lousá, Pereira, Lambert, & Lousá, 2004, p 25).

A categorização de níveis de análise de necessidades de (McGehee & Thayer (1961) constitui a referência dominante nas mais recentes revisões de literatura sobre formação (Wexley, 1994; Golstein & Gessner, 1988; Latham, 1988; Goldsten, 1991; Tannenbaum &

Yukl, 1992). Segundo a teoria de Maslow (1954/1970) citado por (Jesus, 1997) trata-se do paradigma teórico que tem sustentado muitos dos estudos realizados no sentido de conhecer os incentivos que podem motivar os professores (Avi-Itzhak, 1983; Land, 1986; Oliver *et al.*, 1988; Schambier, 1981; Theodssin, 1982).

De acordo com Rodrigues & Esteves (1993,p.13), as tipologias dessas necessidades fundamentais de A.H Maslow (1943, 1954) constituem uma referência geral, que é simples e operatória e talvez a mais conhecida. Comporta cinco categorias:

1. Necessidades fisiológicas;
2. Necessidades de segurança;
3. Necessidades de pertença;
4. Necessidades de estima e;
5. Necessidades de realização pessoal.

O psicólogo americano Abraham Maslow identificou um conjunto de necessidades que as pessoas tentam satisfazer. Logo que um tipo de necessidade é satisfeito, outro tipo de necessidade aparece para ser satisfeito (Lousã *et al.*, 2004). Estabelece-se assim uma hierarquia de necessidades que Maslow catalogou na figura que permite ilustrar sinteticamente a essencial do modelo (ver Fig. 4):

Figura 4. Pirâmide de Necessidades de Maslow



Fonte: adaptação (Velo, 2011, p. 14)

A Teoria da Hierarquia das Necessidades de Maslow citado por Santos (2008, p. 89), embora tenha contribuído de forma determinante para a compreensão e descrição das necessidades humanas, são-lhe amiúde apontadas algumas limitações importantes, designadamente no que se refere ao facto de a hierarquia proposta não se adaptar a todas as pessoas (como são os casos de algumas pessoas que, na não prossecução dos seus projetos, menosprezam a satisfação das próprias necessidades fisiológicas e de segurança, como os empreendedores e os artistas, entre outros) e ao facto de a experiência demonstrar que as pessoas podem prosseguir, simultaneamente, a satisfação de várias necessidades em simultâneo.

D'Hainaut (1979) apresenta uma proposta de Categorização das Necessidades e fundamenta o conceito de Necessidades a partir de cinco Possibilidades Fundamentais (Rodrigues & Esteves, 1993, p. 14).

Necessidades das Pessoas *versus* Necessidades dos Sistemas

As necessidades das pessoas dizem respeito ao próprio indivíduo, ao ser humano, enquanto as necessidades dos sistemas correspondem às condições não satisfeitas, mas fundamentais à existência e ao funcionamento de um sistema. De acordo com Rodrigues & Esteves (1993) importa lembrar que nem sempre há concordância entre as necessidades das pessoas e dos grupos e as necessidades dos sistemas, sendo mesmo muitas vezes conflituais.

Necessidades Particulares *versus* Necessidades Coletivas

As necessidades são sempre necessidades das pessoas (Pennington, 1985; Rodrigues & Esteves, 1993). O que não significa que a única fonte das necessidades seja o indivíduo, mas apenas que ele é sempre a sua caixa da ressonância.

Segundo Rousson & Bourdineau (1981), pode-se afirmar que as necessidades, paradoxalmente, não são das pessoas, uma vez que elas são sempre elaboradas e formuladas num dado contexto social. Por outro lado, Le Boterf (1981) alerta para o reducionismo das perspetivas que vêem nas necessidades o simples reflexo das condições objetivas existentes num dado contexto (Rodrigues & Esteves, 1993).

Necessidades Conscientes *versus* Necessidades Inconscientes

Uma necessidade é expressa conscientemente por um indivíduo, grupo ou sistema. Para D'Hainaut (1979), quando uma necessidade é expressa conscientemente por um indivíduo, grupo ou sistema, ela traduz-se numa solicitação (*demande*) precisa, enquanto outras necessidades ou não são percebidas pelo sujeito ou, sendo percebidas, são-no de forma nebulosa e confusa (Rodrigues & Esteves, 1993). Na verdade, as necessidades raramente se expressam de forma imediata. De certa maneira, quanto maior é a necessidade menos é a solicitação; o estado de ignorância que constitui precisamente a necessidade impede de percebê-la enquanto tal ou de conceber os meios para a ultrapassar.

Necessidades Atuais *versus* Necessidades Potenciais

As necessidades podem incidir no ser presentes ou prospetivas (Rodrigues & Esteves, 1993). No caso da educação, as necessidades são frequentemente potenciais,

podendo ser satisfeitas apenas a longo prazo, já que a ação educativa raramente é imediata nos seus efeitos, projetando-se sempre num tempo longo.

Necessidades Atuais segundo o sector em que se manifestam

D'Hainaut menciona que as necessidades manifestam-se em seis “Quadros de vida” (Rodrigues & Esteves, 1993):

1. Quadro de vida privada e familiar;
2. Quadro de vida social;
3. Quadro de vida política;
4. Quadro de vida cultural;
5. Quadro de vida profissional;
6. Quadro de vida de ócio e desporto.

Outro autor que salienta os diferentes tipos de necessidades de acordo com o quadro de vida, onde nos situamos, é Stufflebeam (1985), que destacou um quadro de ações que englobam a maior parte das múltiplas definições em diferentes estudos sobre necessidades (Rodrigues & Esteves, 1993).

Necessidades como Discrepâncias ou Lacunas

Kauffman (1973), nesta perspetiva, documenta que uma necessidade é “uma discrepância mensurável entre os resultados atuais e os resultados esperados ou considerados convenientes” (Rodrigues & Esteves, 1993).

Por outro lado, Roth, Guba & Lincoln (1977), analisando a definição de discrepância, identificaram cinco tipos de necessidades decorrentes de cinco modos diferentes de conceber o estado desejado:

1. Concebido como o estado ideal, permite identificar discrepâncias nos objetivos;
2. Concebido como uma norma, permite identificar as necessidades como discrepâncias sociais;
3. Concebido como um mínimo para o qual deve tender o estado atual, permite identificar discrepâncias essenciais;

4. Concebido como um desejo, identifica discrepâncias quanto ao desejado;
 5. Concebido como uma expectativa, identifica discrepâncias nas expectativas.
- (Roth, Guba & Lincoln, 1977, citado por Rodrigues & Esteves, 1993).

Neste sentido, pode aproximar-se de Municio (1987), o conceito de necessidade como o de um problema a resolver. A resolução de um problema consiste no “processo de passar das condições atuais para as que se desejam” (Municio, 1987, p. 16). Outros autores que recordamos no excerto de D’Hainaut salientam que “a necessidade de um indivíduo, de um grupo ou de um sistema é a existência de uma condição não satisfeita e necessária para lhe permitir viver ou funcionar em condições normais, e para se realizar e atingir os seus objetivos” (D’Hainaut, 1979, citado por Rodrigues & Esteves, 1993).

Também o norte-americano Stufflebeam sugere essa relação na definição que apresenta: “uma necessidade é alguma coisa que é necessária para a consecução de um objetivo defensável” (Stufflebeam, 1985).

Sendo tanto mais defensável quanto mais satisfizer os quatro critérios que aponta:

1. O critério da correção (*property*);
2. O critério de utilidade;
3. O critério da exequibilidade;
4. O critério da virtuosidade (*virtuousity*).

Kauffman (1973) salienta o carácter evolutivo o mutável da necessidade quando estabelece que uma das características de uma boa análise de discrepância é não a considerar definitiva e completa, mas provisória e suscetível de permanentes revisões (Rodrigues & Esteves, 1993).

Para Rousson & Boudineau (1981), a definição das necessidades não tem existência em si mesma, como já referimos, resultando sempre do juízo humano, dos valores e das interações que se estabelecem num dado contexto, sendo, portanto, realidades dinâmicas, expressão de projeto, como especifica a seguinte definição de necessidade: “a necessidade pode ser considerada como a expressão de um projeto (realista ou não; explícito ou implícito) de um agente social (individual ou coletivo) relativamente a uma necessidade e podendo estar

em contradição com outro projeto” (Rousson & Boudineau, 1981, citado por Rodrigues & Esteves, 1993).

Finalmente, uma última nota, as necessidades expressas não são de imediato realistas e exequíveis; a falta de condições externas para a sua realização ou a falta de força mobilizadora do indivíduo para ultrapassá-las constituem limites a esse realismo e exequibilidade (Rodrigues & Esteves, 1993).

Necessidades como mudança ou direção desejadas por uma maioria

Teoricamente a necessidade confunde-se com a preferência de uma dada população e é apreendida a partir do que a maioria expressa. De acordo com Rodrigues & Esteves (1993), o termo necessidade aplica-se então, como sinónimo de querer (*want*) ou de preferência (*needs are wants*); trata-se de determinar bipolarmente a distância entre o que é e o que deveria ser, identificando as necessidades percebidas pelas pessoas ou grupos. Por outro lado, os autores consideram uma limitação importante. O facto de as necessidades percebidas e expressas poderem ser afetadas por fenómenos de moda, pode fazer emergir necessidades que não são as mais pertinentes e mais válidas para a população considerada (Rodrigues & Esteves, 1993).

Necessidades como reação em que se prevê que ocorra um melhoramento

Esta definição orienta-se de acordo com Rodrigues & Esteves (1993) e propõe a análise sistemática e exaustiva da situação atual, e dirige-se mais ao aperfeiçoamento alargado do domínio que à remediação de pontos fracos nas áreas consideradas deficitárias.

Necessidade é algo cuja ausência ou deficiência provoca prejuízo ou cuja presença é benéfica.

Nesta abordagem, as variáveis do estudo permitem determinar quando há benefício ou prejuízo em função da presença ou ausência de uma delas. Stufflebeam (1985) pressupõe a existência de necessidades absolutas. A polissemia do termo necessidades, a relação de dependência com os valores, a subordinação ao contexto em que se determinam e a multiplicação dos agentes sociais que as podem expressar, para si ou para outrem, levam à sistematização das práticas de análise de necessidades (Rodrigues & Esteves, 1993).

O mesmo autor salienta, contudo, que as necessidades realizadas permitem alguma estruturação, podendo distinguir-se a análise de necessidades efetuadas no quadro dos macro sistemas, como ponto de apoio à definição da política educativa, e à análise de necessidades efetuadas no quadro das atividades pedagógicas, seja na sua planificação, na implementação da ação propriamente dita ou na sua avaliação (Rodrigues & Esteves, 1993).

Zabalza (2003), apoiado na classificação de Bradshaw (1972), discrimina cinco tipos de necessidades: a *Necessidade Normativa*, que faz referência às carências que um sujeito ou grupo têm, se as considerarmos relativamente a um determinado *standard*; a *Necessidade Sentida*, que dá resposta à pergunta “Que necessitas? “Que desejarias ter?; a *Necessidade Expressa*, traduz-se como expressão comercial e objetiva da necessidade, ou seja, define a procura como indicadora de necessidades; a *Necessidade Comparativa*, baseada na justiça distributiva; e, por último, a *Necessidade Prospetiva*, vista como aquela que com toda a probabilidade se manifestará no futuro (Veloso, 2011, p. 15).

2.2. Análise de necessidades

A análise de necessidades não é um conceito novo, dado que a análise de necessidades rodeia a descrição da atividade profissional pela sociedade. A análise das necessidades de formação é um processo que pode ser utilizado para fins muito diversos. De acordo com Rodrigues & Esteves (1993), a análise de necessidades desempenha uma função social em nome da eficácia e da racionalidade de processos, e procura adequar a formação às necessidades socialmente detetadas.

Segundo esta perspetiva, Cabou (1974) diz que a análise das necessidades desempenha agora uma função de natureza essencialmente pedagógica, visando, antes e durante a formação, adequar esta ao que é esperado e desejado pela população concreta a formar (Rodrigues & Esteves, 1993,p. 22) não se esgotando, portanto, no momento em que se inicia a formação.

Wilson & Easen (1995) entendem as necessidades na sua distinção entre *Wants* (Desejos) e *Needs* (Necessidades), e considerando os apontamentos de autores de campos diversos que dialogam com as necessidades formativas (Camila, 2012) Já Korthage (2009), Dubar (2003), Schon (1992) e Hubberman (1992) concluem que as características universais

das necessidades podem e devem ser postas à prova empírica, na compreensão da sua manifestação, que no decorrer dessa “aplicação “ as necessidades são levadas a outra vertente.

A expressão de necessidades não tem como um objetivo despertar novas necessidades de conceptualizar a formação de professores. Os autores salientam que no âmbito da formação contínua existe:

1. A necessidade de se pensar a formação contínua como uma verdadeira formação profissional de adultos;
2. A autonomia do estabelecimento de ensino;
3. A implicação dos professores na formação contínua;
4. A análise de necessidades até à gestão e avaliação das formações e dos seus efeitos sobre as práticas;
5. A evolução dos papéis dos diferentes atores educativos

Segundo a perspetiva de Barbier & Lesne (1986), a formação contínua não deve ser concebida como algo que se obtém por acumulação (cursos, conhecimento ou técnicas), mas sim como uma construção através de um trabalho de reflexividade pessoal.

Para Veloso (2011, p. 16), a análise de necessidades consiste na produção de objetivos de mudança para os indivíduos, visto que “analisar necessidades é produzir objetivos de mudança para os indivíduos, ou seja, produzir objetivos indutores de necessidade é declarar uma intenção de ação e de mudança. Uma necessidade traduz-se sempre num objetivo”. Por outro lado, Rodrigues & Esteves (1993) afirmam que a análise de necessidades de formação significa conhecer os interesses, as expetativas, os problemas da população a formar, para garantir o ajustamento ótimo entre programa – formador, não sendo arbitrária a ordem destes fatores.

Para Beau (1967) e Rodrigues & Esteves (1993, p. 22), a ideia de analisar necessidades antes da formação substitui-se à conceção que prevê a análise no interior do próprio processo, acompanhando-o nas suas diferentes etapas. Nesta perspetiva, Rousson & Boudineau (1981) afirmam que as necessidades não têm existência em si mesmas, mas resultam sempre do juízo humano, dos valores e das interações que se estabelecem num dado contexto, sendo, portanto, realidades dinâmicas.

Veloso (2011, p. 16) e Rodrigues & Esteves (1993), neste contexto, salientam que é por tudo isto que a análise de necessidades, nesta ótica, não se pode reduzir a um questionamento externo ou a uma sondagem estatística de preferência de dificuldades.

Outra perspetiva, como a de Barbier (1984) e Barbier & Lesne (1986) (Rodrigues & Esteves, 1993, p. 23) situam a análise de necessidades no quadro das práticas sociais, questionando a sua cientificidade e concebendo-a como uma prática de definição de objetivos. Para Barbier & Lesne (1986), “analisar necessidades é produzir objetivos de mudança para os indivíduos, ou seja, produzir objetivos indutores de formação”

Ainda de acordo com Barbier & Lesne (1986), analisar necessidades num domínio é retraduzir, nesse domínio, objetivos de valor mais gerais produzidos noutras instâncias, tendo em conta as limitações particulares (Rodrigues & Esteves, 1993).

Por último, a análise de necessidades está longe de se poder descrever como exata. Guba & Lincoln (1955) citados por Rodrigues & Esteves, (1993, p. 35) referem que elas produzem legitimação política, mas não dizem a “Verdade”. Torna-se, por tudo isto imprescindível explicitar com rigor os procedimentos usando e, sobretudo, clarificando os valores, crenças e pressupostos subjacentes ao conceito de necessidade com que se operar.

2.3. Análise de necessidades de formação de professores

A análise de necessidades de formação dos professores é uma parte integrante ao longo da vida dos professores ou estudantes, e a implementação de programas de formação tem sido encarada como benéfica para as comunidades e para a própria escola, nomeadamente, por melhorar a qualidade do ensino secundário na língua portuguesa. De acordo com Correia, Lopes & Felgueiras (1994), o significado que por vezes se atribui ao termo «necessidades» é sinónimo de carência, coação, constrangimento, empobrecimento, falta, miséria, privação ou urgência, particularmente, adaptados a esta forma de conceber a análise de necessidades em formações.

Segundo Esteves (2001), os professores, atualmente, defrontam-se com um enorme conjunto de problemas, de críticas, de insatisfações, de que se fazem porta-vozes os próprios profissionais, os responsáveis políticos pela educação, os investigadores e os especialistas em

questões educativas, os estudantes, os pais e encarregados de educação e mesmo os meios de comunicação social.

Assim, Correia, Lopes & Felgueiras (1994) fazem a análise de necessidades de formação como sendo objeto de uma análise crítica no decorrer do próprio processo de formação, e que não deve refletir passivamente nem constrangimentos técnicos do exercício do trabalho, nem os desejos e expectativas dos indivíduos; ela é um espaço e um tempo de reinterpretação e de produção do sentido social do trabalho, que não é prévio ao desenvolvimento da ação formativa, mas que a atravessa.

Os mesmos autores fazem a análise de necessidades de formação, já não encarada como operação prévia ao processo de formação, mas como integrada no próprio processo de formação, que implica a formação na análise dos sistemas relacionais de trabalho, na análise dos próprios pedidos de formação e na valorização das instâncias locais na tomada de decisões.

Barbier & Lesne (1977) advertem-nos, com efeito, para o facto de que a expressão “análise de necessidades em formação” pode ser considerada incorreta se com ela pretendermos designar um processo científico de desnivelamento de uma realidade que pré-existe aos procedimentos a ela associados. As práticas que procuram identificar necessidades de formação ou proceder ao seu levantamento «objetivo» contribuem, em geral, para ocultarem o papel totalitário desempenhado pela instituição empregadora, para afastar os potenciais formandos de uma participação ativa no processo e para reforçar uma imagem de «neutralidade» da instituição de formação (Correia, Lopes & Felgueiras, 1994).

Pelo contrário, para estes autores, a análise de necessidades de formação poderá ser estrategicamente importante se ela se associar a um conjunto de práticas de análise desenvolvidas num contexto de relações sociais complexas e conflituais, tendentes a produzirem objetivos para a formação para a ação (Correia, Lopes & Felgueiras, 1994).

Segundo Rodrigues (2002, p. 2), “a formação de professores não pode ser considerada um “deus ex machina”, um meio miraculoso que permitiria ultrapassar os limites e as contradições do sistema”. No entanto, a realidade em muitos países de língua portuguesa é cumprir a prática de formação de professores, principalmente sobre as estratégias, os

métodos de ensino, os conhecimentos sobre o meio social e a cultura da escola, os conhecimentos do sistema educativo, a teoria e a prática de formação de professores, a relação pedagógica e as determinações curriculares da língua portuguesa dentro da sala de aula.

Desta forma, os autores referem a formação dos professores em língua portuguesa como fundamental e que deve decorrer num processo de transformação, principalmente, de estratégias, de métodos e práticas ao introduzirem a língua no ensino-aprendizagem na sala de aula.

De acordo com Zainko (2010), a formação de todos os profissionais deve estar atenta a essas novas procuras e a formação de professores em especial não pode prescindir dessa perspetiva de aperfeiçoamento constante. Por outro lado, para Fernandes *et al.* (2001), a formação de professores, enquanto específica da formação de adultos, não tem permanecido imune às transformações atrás descritas.

Segundo Pacheco (2003), a formação é:

1. A ação pela qual uma coisa se forma e é formada, produzida;
2. A ação de formar, de organizar, de instruir;
3. O modo como uma coisa se formou;
4. O resultado da ação pela qual uma coisa se forma e;
5. O resultado da ação de formar.

O autor salienta a formação como um processo e uma consequência. O processo significa, em educação, o modo singular de como se vai obtendo a realização humana e a configuração de um estilo de ser, de pensar e de atuar. Resulta numa revisão permanente, na obtenção de um modelo de pensamento-ação inovador, crítico e eficiente. De acordo com Jesus (1997), no processo de formação de professores podemos distinguir entre duas grandes áreas: a Formação Educacional e a Formação na Especialidade.

A formação de professores aprofunda os processos gerais de competências e, nesse sentido, a evolução da atual sociedade em permanente transformação. O impacto da sociedade da informação, o impacto tecnológico e científico, assim como a globalização da economia, fizeram emergir a temática da formação, atribuindo-lhe “uma revitalização crescente nos últimos tempos”, de acordo com Pacheco (1995).

Na formação de professores ignora-se, ou tem-se ignorado, que o professor, depois de concluir o curso numa instituição de formação inicial, passa por uma intensa fase de aprender a ensinar, em que redefine a sua atuação na procura de um equilíbrio pessoal e profissional.

De acordo com Tenório, Machado, & Lopes (2010), propõe-se um diagnóstico da própria realidade e abrangendo quatro dimensões: a gestão educacional; a formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar; as práticas pedagógicas e a avaliação; e as infraestruturas físicas e os recursos pedagógicos.

Segundo Rodrigues & Esteves (1993), a formação de professores é uma formação dupla, incluindo duas componentes: a apresentação científica numa dada área do saber, tradicionalmente referida como formação académica ou científica; e a preparação pedagógica e didática.

2.4. A formação de professores

Marcelo define a formação de professores como:

“o processo sistemático e organizado mediante o qual os professores – em formação ou exercício – se implicam individual ou coletivamente num processo formativo que, de forma crítica e reflexiva, propicie a aquisição de conhecimentos, destrezas e disposições que contribuam para o desenvolvimento da sua competência profissional” (Marcelo citado por Pacheco, 1995, p. 38).

Segundo Nóvoa (1992, p. 25), a formação deve estimular uma perspetiva crítica reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Os princípios gerais de formação de professores, de acordo com Pacheco (1995), resultam em quatro principais sistemas de formação de professores:

1. A formação de professores entendida como um processo permanente e contínuo que abrange todo o percurso profissional. A especificidade humana da natureza docente, em particular, e a dinâmica e complexidade do sistema educativo, em geral, determinam, só por si, uma formação progressiva, num processo que jamais

será dado por terminado. O processo não é um produto acabado, mas alguém que está em contínua formação, tornando-se necessária, além de urgente, a interligação – e não uma separação dicotómica – da formação inicial com a formação contínua e a construção de um processo permanente de desenvolvimento profissional;

2. A formação de professores é um processo reflexivo baseado na procura de uma atitude investigadora de compreensão da prática que possibilite a resolução dos problemas e a escolha de vias alternativas;
3. A formação de professores conduz à iniciação da aprendizagem ou à salvaguarda do ritmo de cada formado, a que chama espírito democrático, “que deve permitir a cada um formar-se ao seu ritmo: é preciso ser intransigente sobre a qualidade e não sobre as demoras, é indispensável, portanto, definir e repartir a formação em unidades, cujo conteúdo será explícito e cujo domínio será objetivamente controlado”; e
4. A formação de professores faz-se na integração das componentes disciplinares (ciências da especialidade, ciências da educação, prática pedagógica) e na articulação dos processos da aquisição do saber, inter-relação teoria-prática (Pacheco, 1995, p. 137).

Segundo Estrela (1994), há dois objetivos principais para a formação de professores:

1. Primeiro, um professor competente é capaz de identificar “*patterns*” (padrões) diferentes de comportamentos de ensino, de codificá-los, inventariar, executar e orquestrar em estratégias de ensino, na sala de aula e,
2. Em segundo lugar, um professor competente pode elaborar projetos de pesquisa e utilizá-los em ordem à comparação de diferentes “*patterns*” (padrões) de comportamentos de ensino e diferentes estratégias de ensino (Estrela, 1994, p. 59).

Para Nóvoa (1992, p. 25), a formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal. A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de «uma nova» profissionalidade

docente, estimulado a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas.

McBride (1989) diz que a formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. De acordo com Nóvoa (1992, p. 29), a formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia a dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais. Para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas.

2.5. Modelos de análise de necessidades de formação

Existem muitos modelos de análise de necessidades de formação, que se servem de vários métodos, técnicas e instrumentos. Sobre a variedade de métodos, técnicas e instrumentos, como afirma Witkin (1977), “não há modelos certos e modelos errados” e a opção depende do âmbito de estudo, do seu objetivo e dos recursos humanos materiais e temporais disponíveis (Rodrigues & Esteves, 1993, p. 25).

McKillip (1987) distingue três Modelos de Análise de Necessidades, de acordo com a forma como recolhem a informação para identificar as necessidades, que são os seguintes:

1. O modelo de discrepância;
2. O modelo de marketing; e
3. O modelo de tomada de decisão (Rodrigues & Esteves, 1993, p. 26).

O Modelo de Discrepância

Este modelo é o que tem sido mais usado na identificação e na avaliação de necessidades educativas. Reproduz basicamente o trabalho pioneiro de Kauffman (1973) e comporta três componentes:

1. Estabelecimento de objetivos, identificando o que deve ser;
2. Medida de resultados, determinando o que é;

3. Identificação das discrepâncias hierarquizando as diferenças entre o que deve ser e o que é (Rodrigues & Esteves, 1993, p. 26).

Witkin (1977) diz que, para este efeito, pode também recorrer-se a diferentes técnicas, sendo frequente o painel Delphi, que facilita a obtenção do consenso entre os juízes (Rodrigues & Esteves, 1993, p. 26).

Para Kauffman (1973), a determinação de necessidades deve obedecer a três propriedades:

1. Os dados devem ser representativos do mundo real, tal como ele existe na atualidade e como poderá existir no futuro;
2. Nenhuma determinação de necessidades é definitiva e completa. Qualquer enumeração de necessidades é sempre provisória e está constantemente a ser questionada a validade dos inventários;
3. As distâncias devem ser enunciadas em termos de produtos ou comportamentos efetivos (fins) e não em termos de processos (meios) (Witkin, 1977).

Este modelo de Kauffman apresenta algumas vantagens. Mas na opinião de McKillip (1987) salientam-se entre as suas desvantagens:

1. A dificuldade de aplicação em áreas não suscetíveis de medida;
2. A aceitação de padrões e normas sem questionar o valor educativo dos mesmos;
3. A tendência para privilegiar os produtos em detrimento dos processos;
4. A redução da análise de necessidades a um processo mecânico de comparação entre perceção ou observação quantificava de padrões ou critérios, e de descrição das lacunas concluídas dessa comparação (Rodrigues & Esteves, 1993, p. 27).

O Modelo de Marketing

Mátri-Costa & Serrano Grácia (1983), Nickens & Noriega (1980) e McKillip (1987) definem a análise de necessidades como um processo de *feedback* usado pelas organizações para conhecerem e para se adaptarem às necessidades dos seus clientes.

Nesta perspetiva, a análise de necessidades é entendida como um meio de sobrevivência e de crescimento das organizações. De acordo com Kotler (1982) e McKillip (1987) citados por Rodrigues & Esteves (1993, p. 28) a fase das organizações consiste na determinação das necessidades e preferência dos seus clientes, tendo em vista a sua posterior satisfação. As necessidades são equivalentes a preferências (*needs are wants*).

Para este modelo, de acordo com McKillip (1987) citado por Rodrigues & Esteves (1993: 28), as necessidades não decorrem de lacunas relativas às expectativas e as soluções acabam por ser aquelas que a organização se sente capaz de fornecer. O autor afirma que há duas dimensões: a “atração do mercado” e os custos do serviço que lhe corresponderão.

O Modelo de Tomada de Decisão

Keeney & Raffa (1976) e Piz & McKillip (1984) citados por Rodrigues & Esteves (1993, p. 28), e Edwards & Newman (1982) e Pizt & Mckillip (1984) citados por McKillip (1987) diferem dos modelos anteriores e explicitam os valores e o seu papel na análise de necessidades.

2.6. Modelos de formação de professores

Os modelos e tipos de formação de professores, em geral, são atividades de formação definidas a partir de elementos do tipo de formação dos professores. De acordo com Demailly (1992), o plano académico de formação, o catálogo de estágios aos quais os professores são potenciais candidatos, apresentam formalmente o conjunto do seu desenvolvimento e as ações de formação. A formação centrada na escola consiste num dispositivo organizacional sofisticado de negociação entre vários parceiros e as ações programadas, que têm também a aparência de uma dinâmica contratual. Mas é preciso analisar tudo mais de perto.

De acordo com Rodrigues & Lopes (1991, p. 44), o modelo é definido como “um conjunto de elementos considerados essenciais, num processo de aprendizagem formativa, que definem organicamente a estrutura e função da atividade profissional dos professores”, acrescentando que qualquer modelo assume uma dupla forma, uma teórica e uma prática, sendo indispensável para aprofundar e desenvolver conhecimentos em todos os domínios

científicos e que sob o ponto de vista funcional pode muito bem ser descritivo, explicativo, preditivo e experimental.

A formação de professores é pautada, para além dos seus planos formativos, por modelos de formação que orientam todo o processo de ensino, tornando-o mais operacional e compreensível. A discussão da formação de professores em Timor-Leste tem assentado frequentemente no problema dos modelos de organização da formação.

Os pressupostos ideológicos da formação são assim relegados para segundo plano. Desta forma, as implicações filosóficas e políticas da formação são eclipsadas, sancionando-se os diversos contextos sociais e educativos em que a formação ocorre.

Alguns dos modelos de organização da formação têm tomado como referência fundamental as principais características que se enunciam no quadro seguinte, de acordo com Fernandes *et al.* (2001).

Quadro 2. Unidade de Análise dos Modelos de Formação continua

MODELOS DE FORMAÇÃO	RELAÇÃO FORMAÇÃO/PRÁTICA
Centrado nas aquisições	<p>A formação</p> <ul style="list-style-type: none">• Orienta-se por uma racionalidade técnica;• Reduz-se a uma mera aprendizagem;• Não atende aos saberes experienciais, nem aos contextos de trabalho;• A prática é uma aplicação da teoria/formação. <p>-----</p>
Centrado nos processos	<p>A formação</p> <ul style="list-style-type: none">• Favorece as aprendizagens significativas;• Permite a formalização das práticas;• Potencia as dimensões formativas experienciadas no contexto de formação. <p>Transferência da prática da formação para a situação profissional.</p>

Centrado na análise	<p>A formação</p> <ul style="list-style-type: none">• Parte da identificação e análise das situações profissionais e significativas para os formandos;• Potencia a construção de um projeto de ação adequado ao contexto de trabalho e às suas possibilidades;• Confronto entre a formulação para a situação da prática num campo técnico, tendo em vista a construção e alargamento do conhecimento.
---------------------	---

Fonte: Fernandes *et al.* (2001, p. 56)

Conforme o Quadro 2, a análise da formação representada identifica modelos. É, essencialmente, um exercício de abstração sobre a realidade. Trata-se de, em função de um número limitado de critérios adotados como fundamentais, reduzir a um número também limitado de categorias as situações do real sobre práticas de formação.

De acordo com Fernandes *et al.* (2001), esta perspetiva de formação contínua enquadra-se na investigação. Nóvoa (1991), recorrendo aos trabalhos de Zeinhner (1983) e de Lise Demailly (1990), colocam-se dois grandes grupos de modelos de formação contínua de professores:

1. Os modelos estruturantes (tradicional, comportamentalista, universitário, escolar), organizados previamente a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica e aplicados aos diversos grupos de professores e,
2. Os modelos construtivos (personalista, investigativo, contratual, interativo-relativo), que partem de uma reflexão contextualizada para a montagem dos dispositivos de formação contínua, à guarda de uma regulação permanente das práticas e dos processos de trabalho.

Nestas perspetivas, a formação contínua não deve ser concebida como algo que se obtém por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas sim como uma construção através de um trabalho de desenvolvimento pessoal.

Quadro 3. Principais referências entre Modelos Normativos e Formação

	Modelo Normativo	Modelo Relacional
Pressupostos	Há um modelo de “bom professor” idealizado e universal	Há varias formas de ser “bom professor” (especificidade situacional)
Objetivo gerais	Levar todos os formandos a adquirir as características do “bom professor”	Ajudar cada formando a descobrir e potencializar as suas qualidades relacionais
Estratégia de formação inicial	Transmissão de “receitas pedagógicas” aos formandos	Antecipação e previsão de possíveis situações profissionais pelo formando
Estratégia de formação contínua	Reciclagem de “receitas” pedagógicas	Resolução de problemas reais em equipa
Implicações	Menor motivação dos formandos	Maior motivação dos formandos

Fonte: Jesus, (2000, p. 319)

Todo este aspeto de modelo de formação e forma de encarar a formação de professores é afirmado como :

«o modelo de formação proposto baseia-se numa reflexão do professorado sobre a sua prática docente, que lhe permite repensar a sua teoria implícita do ensino, os seus esquemas básicos de funcionamento e as próprias atitudes». Esta é uma afirmação que introduz uma conceção diferente da formação de professores, uma formação onde se destaca o valor da prática como elemento de análise e reflexão do professor (Nóvoa, 1992, p. 53).

2.7. Formação inicial

A formação inicial deve ser vista como uma etapa necessária do processo educativo da formação dos professores. De acordo com Esteves (1992) citado por Jesus (1997), a formação contínua tem menos importância do que a prevenção durante o processo de

formação inicial, pois, desde que o professor em início de carreira supere o “choque com a realidade”, as tensões iniciais diminuem, possibilitando-lhe a sua auto realização profissional.

Segundo Nóvoa (1992, p. 22), a formação contínua tende a articular-se em primeira linha com os objetivos do sistema, nomeadamente com o desenvolvimento da reforma. É uma visão redutora, uma vez que não concebe a formação contínua na lógica do desenvolvimento profissional dos professores e do desenvolvimento organizacional da escola.

Na formação inicial é importante chamar a atenção para a questão específica da formação inicial dos professores, o que envolve diretamente as instituições de ensino regular e ensino técnico vocacional em Timor-Leste, e que é considerada de primordial importância para o desenvolvimento de uma pedagogia da formação de professores. Loughran (2009), numa interessante reflexão sobre a formação inicial, discute a natureza do conhecimento profissional e do processo de aprender a ensinar, tendo como eixo central da sua análise a prática dos formadores de professores no âmbito da formação inicial (Flores, 2010).

O autor realça a importância do papel dos formadores de professores, chamando em especial a atenção para aquilo que denomina de modelação e que implica a tomada de consciência dos aspetos “visíveis” e “invisíveis” na experiência pedagógica.

Estes aspetos podem influenciar a compreensão que o formando tem da prática, sublinhando a necessidade (e relevância em termos de aprendizagem e de construção de conhecimento dos professores) de ensinar através da criação de “espaços onde os alunos, futuros professores e os formadores de professores possam analisar e discutir a pedagogia” (Flores, 2010, p. 183).

O mesmo autor acrescenta que sobre a formação inicial dos professores é preciso repensar o seu papel (e o modo como trabalham) à luz dos desafios da sociedade do conhecimento e da aprendizagem em que os professores têm agora de trabalhar. O autor salienta ainda que, se queremos nas escolas professores que reflitam sobre as suas práticas (e sobre os propósitos e valores que lhes estão subjacentes), então os cursos de formação (inicial, mas também contínua) têm de ser organizados em função dessa realidade, colocando de lado processos e práticas de formação dominada, em muitos casos, por modelos tradicionais, escolarizados e baseados numa racionalidade técnica.

Um ensino de qualidade exige professores de qualidade, que sejam conhecedores, que demonstrem competências para enfrentar a complexidade e mudança inerentes à docência, mas também que estejam comprometidos no ensino e na aprendizagem ao longo da sua carreira.

A importância dada ao processo de formação inicial de professores tem vindo a aumentar, pois, e tal como os normativos educativos apontam a plena concretização da política educativa pode ser conseguida através daquele processo. Se estes não possuírem uma formação adequada, sólida e que vá ao encontro do que é pedido pelas reformas e reorganização curriculares, é certo que estas não serão programadas da melhor forma. Ao falar sobre a formação inicial de professores deve fazer-se referência quase exclusivamente aos estágios de ensino e ao efeito que eles têm sobre os professores em formação (Lopes, 2007).

Pretende-se, assim, identificar configurações de relação entre as identidades profissionais de base e aspetos explícitos do contexto de formação inicial. Nesta perspetiva, de acordo com Perrenoud (2012), as instituições escolares são, em grande parte, responsáveis pelo desenvolvimento de algumas competências e quando decidem dar prioridade à formação por competências, necessitam de mobilizar recursos e de instituir algumas mudanças.

As instituições de formação, por vezes, preocupadas com a mera transmissão de conhecimentos e com o cumprimento dos programas estabelecidos, não privilegiam a mobilização dos saberes que pretendem promover. O treino de situações fictícias não é o que mais importa, mas sim compreender como utilizar e mobilizar o que se aprendeu para situações reais e para contextos diversificados, concedendo o tempo necessário para que a transferência aconteça.

Temos noção de que há vários modelos de formação inicial de professores e que a cada modelo existente e colocado em prática corresponde uma imagem. Segundo Gómez (1992), cada imagem tem subjacente “uma determinada conceção da escola e do ensino; uma teoria do conhecimento e da sua transmissão e aprendizagem; uma conceção própria das relações entre a teoria e a prática, entre a investigação e a ação” Gómez (1992, p. 96). Assim, tendo por base este princípio, propomo-nos refletir sobre a formação de professores, repensando alguns dos seus modelos e visando desenhar uma tipologia possível (ao lado de

tantas outras), de um modelo que se preocupe, entre diversos aspetos, em formar para uma cidadania democrática.

Na opinião de Flores (2000) citado por (Guterres, 2011), a indução é uma espécie de extensão da formação inicial e início da formação contínua e deverá promover um posicionamento reflexivo e investigativo face à prática e às experiências pedagógicas. Para Esteves (1991), a formação inicial deveria levar o potencial professor a ser capaz de identificar o seu estilo de ensino, de discriminar os problemas relacionais que podem ocorrer na sala de aula e de perspetivar a resolução dos problemas decorrentes das atividades de ensino e aprendizagem (Jesus, 1997).

Neste sentido, o autor sugeriu e utilizou várias estratégias no processo de formação inicial de professores: as técnicas cognitivas que permitem diminuir o significado ameaçador das situações-problemas; a análise das interações na sala de aula; a análise dos problemas de indisciplina “sem preconceitos”; o treino de resolução de problemas; o micro ensino; o treino de inoculação ao *stress* e a simulação de situações de ensino (Esteves, 1988; Esteves, 1991, 1992; Esteves & Frechai, 1986).

De acordo com Sanches (1995), a formação pode proporcionar:

- Maior exequibilidade;
- *Feedback* imediato na sala de aula;
- Efeito de disseminação na escola; e
- Diminuição da frustração no regresso, no final do curso.

Segundo Silva (2000), os autores salientam o levantamento das práticas de formação de professores segundo os maiores “enfoques” existentes no processo, na dinâmica formativa e na eficiência. Fernandes (2001) apresentou três modelos teóricos de formação de professores: o modelo centrado nas aquisições; o modelo centrado no processo e o modelo centrado na análise.

Formação inicial dos professores tem sido objeto de muitos estudos no campo dos conhecimentos profissionais dos professores, indicando as necessidades de mudança no processo formativo dos futuros professores. De acordo com Porlán & Rivero (1998) e Garcia & Porlán (2000), citados por (Hygino, Moura, & Linhares, 2014), a formação de professores

deve apoiar-se em quatro aspetos básicos: os problemas práticos dos professores, as suas conceções e experiências, as influências de outras fontes de conhecimentos e as inter-relações que se estabelecem entre elas.

Dessa forma, os futuros professores tornavam-se capazes de conhecer o seu próprio modelo didático pessoal. Os modelos didáticos numa dimensão educativa podem ser entendidos como as crenças de professores sobre o ensino e a aprendizagem, as quais se manifestam por meio do discurso, das ações e do comportamento do professor. De acordo com Jesus (1997, p. 322), a formação centrada nos conteúdos programáticos não é adequada, tendo em conta que as funções docentes já não se limitam a uma mera transmissão de conhecimentos.

Tal como apresentado por Alarcão *et al.* (1997), é cada vez mais reconhecido internacionalmente que a formação inicial demasiado longa não se traduz necessariamente num profissional mais competente para iniciar a sua atividade.

Por outro lado, na definição “Formação Inicial” apresentada por (Shulman, 1986), foram sendo incorporados elementos que permitiram a sua evolução e esclarecimento, a sua ampliação e disseminação em diferentes áreas do conhecimento e a sua adaptação e incorporação tanto à formação inicial dos estudantes, futuros professores, quanto à formação continuada e à atuação docente dos professores (Abell, 2008; Even, 1993; Kind, 2009; Marks, 1990; Park, Jang, Chen & Jung, 2010; Segall, 2004; Van Driel, Verloop & De Vos, 1998 citados por Marcon, Graça, & Nascimento, 2011).

Nesse sentido, é preciso lembrar que formação inicial é sempre algo indispensável, já que é a base de sustentação de um processo formativo continuado, capaz de articular essa formação inicial com as experiências profissionais, com os saberes advindos deste fazer e com os conhecimentos obtidos por cursos e programas presenciais ou virtuais.

2.8. Formação Contínua

O objetivo deste subcapítulo é conhecer as conceções teóricas de referência e os resultados de alguns estudos e relatórios que se têm produzido no âmbito da formação contínua em Timor-Leste. De acordo com Demailly *et al.* (1992), a formação contínua é a

resposta para melhorar a qualidade do sistema de ensino ou, segundo a metáfora utilizada no mundo empresarial, a qualidade do produto do sistema educativo. Esta formulação é bem precisa, porque no âmbito do ensino não é fácil distinguir a atividade de trabalho, o “produto” e os efeitos sociais da atividade. A formação contínua de professores do ensino básico e secundário tem como objetivos fundamentais:

“Melhorar as competências profissionais dos docentes nos vários domínios da sua atividade; incentivar os docentes a participar ativamente na inovação educacional e na melhoria da qualidade da educação e do ensino; adquirir competências relativas à educação e ensino; adquirir novas competências relativas à especialização exigida pela diferenciação e modernização do sistema educativo” (artº.26, nº1) citado por (Pacheco, 1995, p. 120 -121).

De acordo com Pacheco (1995, p. 120), a formação contínua é um processo destinado a aperfeiçoar o desenvolvimento profissional dos professores, nas suas mais variadas vertentes e dimensões. O termo “Formação Contínua” foi tomando corpo no meio educacional a partir das ideias de professores como sujeitos inacabados, em contínuo processo de mudança e transformação. Pensar na sua formação é também pôr em relevo a história, os fins e os objetivos da sua época e daqueles que se pretende formar (Araújo, 2015, p. 29).

Segundo Ferreira 1994, p. 55), atualmente, a formação contínua pode desempenhar um papel relevante no sentido da profissionalização, trabalhando quer na (re)construção do saber pedagógico, que caracteriza a profissão, quer na mudança das representações cruciais dos próprios professores e dos outros grupos ocupacionais acerca da profissão docente.

Por outro lado, para Castro & Amorim (2015), e em sentido oposto, afirmam que a formação contínua desenvolver-se-ia menos sob a perspetiva de um programa escolar, e mais de acordo com uma vertente de treino, para a qual se pressupõe que os educandos devem e podem ser treinados a fim de melhorarem o seu desempenho.

Neste sentido, Nóvoa (1992) diz que “A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas” (Ferreira, 1994, p. 74).

A formação contínua de professores e, em particular, a dinâmica social gerada no seio dos centros de formação das associações de escolas que abrangem os diferentes níveis de

educação e ensino, podem contribuir para o desenvolvimento de outras culturas e identidades profissionais (Ferreira, 1994).

De acordo com Nóvoa (1992, p. 30), a formação contínua deve capitalizar as experiências inovadoras e as redes de trabalho que já existem no sistema educativo, investindo-as do ponto de vista da sua transformação qualificadora, em vez de instaurar novos dispositivos de controlo e de enquadramento. Segundo Pacheco (1995, p. 58), a formação contínua surge, assim, como uma ação de preenchimento de saberes e destrezas ou de resposta a necessidades reconhecidas como prioritárias, mais pela administração central que pelos professores.

Para Perrenoud, “a qualidade de uma formação depende sobretudo de sua conceção” (1998, p. 5). A formação contínua, tradicionalmente, cumpre nas organizações a transmissão de competências profissionais necessárias ao desempenho da função, ao definir as suas atividades de formação. De acordo com Goldstein & Gessner (1988), citados por Estrela (1994), esta finalidade constitui, possivelmente, a vocação primordial da formação e pode assumir diferentes formas: o aperfeiçoamento, a reciclagem, a reconversão e a promoção profissional. Outra finalidade que surge referida na literatura é a socialização organizacional (Schein, 1965; Katz & Kahn, 1966; Scott & Meyer, 1991).

De acordo com Rodrigues (2000), o conceito de necessidades de formação contínua é o que representa a expressão de expectativas de indivíduos e de grupos de indivíduos, tendo sido deliberadamente excluídas outras ações: as necessidades enquanto expressão de exigências de funcionamento e/ou de transformação do sistema educativo, eventualmente interpretadas enquanto expressão de interesses sociais em situação de trabalho de que as organizações dos professores serão as principais intérpretes.

Esteves (2007) permite-nos um breve complemento à abordagem sobre os referenciais conceituais que têm sido mobilizados na análise do sistema de formação contínua de professores, que vimos desenvolvendo (Lopes *et al.*, 2011). A formação contínua tem menos importância do que a prevenção durante o processo de formação inicial, pois, desde que os professores em início de carreira superem o “choque com a realidade” as tensões iniciais diminuem, possibilitando-lhe a sua auto realização profissional (Jesus, 1997).

Na última década, em Timor-Leste, a formação contínua de professores tem sido objeto de análise, no âmbito das Ciências da Educação. Lopes *et al.* (2011), salientam a sua importância, apesar da convergência concetual das referências, até agora explicitadas, identificadas em diferentes estudos e pareceres sobre a formação contínua realizada na década de 1990.

A formação contínua de professores, de acordo com Schnetzler (1996), tem sido usualmente apontada para justificar:

1. As necessidades de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, pois a efetiva melhoria do processo de ensino e aprendizagem só acontece pela ação do professor;
2. As necessidades de superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização, para a melhoria da sala de aula, implicando que os professores sejam, também, pesquisadores da sua própria prática; e,
3. Em geral, os professores têm uma visão simplista da atividade docente, ao conceberem que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas (Rosa & Schnetzler, 2003, p. 27).

Para Esteves (1991), a formação inicial deveria levar potencialmente o professor a ser capaz de identificar o seu estilo de ensino, de discriminar os problemas relacionais que podem ocorrer na sala de aula e de perspetivar a resolução dos problemas decorrentes das atividades de ensino e aprendizagem (Jesus, 1997, p. 323).

De acordo com Laranjeira (1999), a formação contínua é dada como processo ininterrupto e permanente de desenvolvimento, “não é, portanto, algo eventual, nem apenas um instrumento destinado a suprir deficiências de uma formação inicial mal feita ou de baixa qualidade, mas, ao contrário, deve ser sempre parte integrante e profissional do professor” (Araújo, 2015, p. 27).

A formação contínua dos professores significa uma conceção de formação, um ato como um processo. De acordo com Dominicé (1990), a formação é entendida como um processo, e desenvolvida segundo a lógica de que essa formação supõe a criação de

modalidades e dispositivos de formação participada que estimulem da parte daqueles que se formam, uma perspetiva crítica e reflexiva sobre a prática que realizam (Rolo, 1996, p. 483).

É de acordo com Nóvoa (1992), que a formação se assume, assim, como um processo interativo e dinâmico, no qual a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua. Na verdade, a formação continuada permite, então, que o professor se vá apropriando como sujeito dos conhecimentos que ele mesmo gerou, e que se torne um professor investigador que pode rever a sua prática, atribuir-lhe novos significados e obter maior espaço para a compreensão das mudanças que o atingem. Além disso, os desafios atuais do mundo contemporâneo implicam um conhecimento teórico-prático de uma sociedade em que a sala de aula se projeta (Rolo, 1996, p. 483-484).

2.9. Processo de formação contínua

Segundo Nóvoa, (1992, p. 25) o processo de formação está dependente do percurso educativo, mas não se deixa controlar pela pedagogia. Para Dominicé (1986), o processo de formação alimenta-se de modelos educativos, mas asfixia quando se torna demasiado «educado». A formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação ao saber e ao conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal.

No entanto, a formação contínua também se releva imprescindível para o desenvolvimento e realização profissional dos professores, se for concebida segundo uma perspetiva relacional, colocando os professores em situações de colaboração orientadas para a análise dos programas concretos com que se confrontam no seu quotidiano profissional (Nóvoa, 1992, p. 25).

Assim, como referido acima, a formação de professores não deve ser confundida com meras ações de formação pontuais e desarticuladas. Somente como um meio de obtenção de diplomas “certificados” ou “créditos” que permitam uma progressão institucional na carreira docente, nem pode ser encarada de forma passiva pelos professores, limitando-se a assistir na perspetiva de “coleccionar certificados de presença” (Jesus, 1997, p. 338).

A formação inicial e contínua de professores poderá ser uma realidade que contextualiza a reestruturação curricular do Ensino Secundário Geral (ESG) para conduzir à

aposta na qualificação dos profissionais educativos. Dado o número elevado de professores do ensino secundário sem formação adequada (Albergaria *et al.*, 2012, 2013), é fundamental assegurar uma formação dos professores, quer inicial quer contínua, que acompanhe a implementação do novo currículo (Ferreira et al., 2017).

CAPÍTULO III – ENSINO DE LÍNGUA: CONTEXTOS E METODOLOGIAS

No capítulo terceiro procura-se compreender os contextos de ensino de língua, portuguesa em Timor-Leste, como língua materna, língua não materna, língua segunda ou língua estrangeira. Na designação língua não materna não estará incluída a designação de língua e língua estrangeira.

3.1. Ensino de língua

Mateus *et al.* (2003, p. 33) identificaram os vários domínios em que as línguas são utilizadas, variando em função do contexto e do contacto com outras línguas. Variam em função das pertenças sociais e culturais dos seus falantes e variam em função das próprias situações em que são utilizadas - uma língua serve para comunicação ampla desde a casa, passando pela rua e chegando até a escola. Na escola, Schlatter (2009, p. 12) realça que o

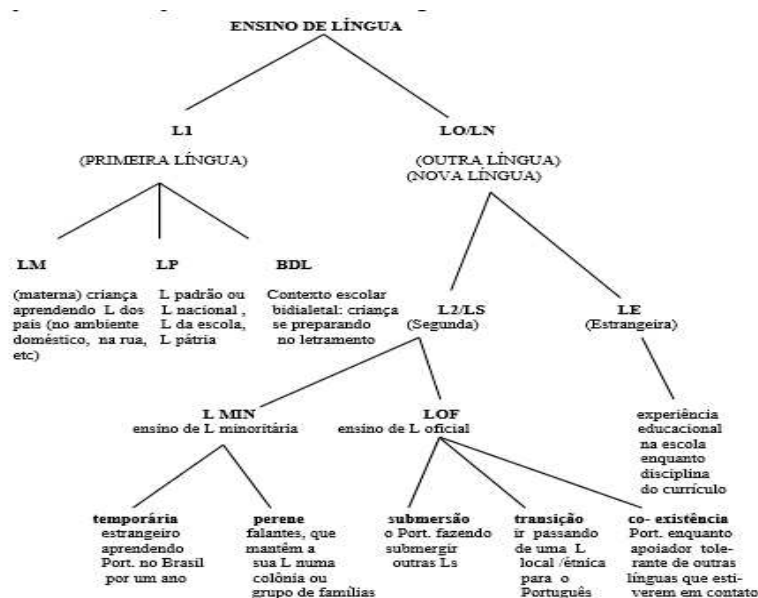
“objetivo do ensino de língua materna e de línguas estrangeiras [...] passa pela criação de condições para que o indivíduo ou o grupo possa exercer a Compreensão escrita e a escrita de maneira a se inserir do modo mais pleno e participativo na sociedade tipicamente letrada que é a nossa.”

Bagno & Rangel (2005, p. 69) definem letramento como o “estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de Compreensão escrita e de escrita que circulam na sociedade [...], conjugando-as com as práticas sociais de interação oral”. Independentemente do contexto de ensino, deve ter-se como objetivo fundamental no ensino básico, a literacia (Schlatter, 2009).

O ensino-aprendizagem de uma língua é um process em que o professor, com base no programa, apresenta as tarefas adequadas ao grupo de aprendentes. Nesta perspetiva, aquele que tenha o português como a língua materna ou não materna, chega à escola com um *input* diferente, em termos linguísticos, culturais ou cognitivos. Sobre o ensino da língua, Leffa (2008) realça a importância fundamental da distinção entre aquisição e aprendizagem de línguas. A aquisição de uma língua é um processo natural, espontâneo, que resulta da exposição à língua em contexto familiar, no dia a

dia, com os pais e com a comunidade regional, étnica e cultural. Por aprendizagem entende-se o desenvolvimento explícito e consciente da proficiência linguística, normalmente obtido através da explicação de regras e que ocorre apenas em contexto formal ou escolar.

Figura 5. Língua Materna



Fonte: (Filho, 2009, p. 7)

A distinção entre língua materna e língua não materna, entre língua adquirida naturalmente e língua aprendida formalmente, como mostra a figura 5, resulta em dois tipos distintos de ensino-aprendizagem de línguas em contexto escolar. Um centrado no desenvolvimento e alargamento de competências linguísticas, na explicitação de conhecimentos implícitos, outro centrado na explicação de conhecimentos novos.

3.2. Língua materna

A língua materna é, então, a primeira língua que as comunidades ou as crianças adquirem no contacto com os pais e com outros membros da família, e depois nos contactos com a comunidade onde vivem. Nesta perspetiva, a língua materna é língua “mãe”, é uma herança coletiva, recebida das gerações precedentes.

O termo está ligado ao facto de, no Ocidente, a primeira língua com que as crianças contactam ser a língua transmitida pela mãe.

Para Defays & Deltour (2003, p. 132), “a língua materna é determinante no desenvolvimento afetivo, cognitivo e social de cada indivíduo”. Diversos autores salientam a língua materna como aquela em que a criança aprende a expressar-se e com que forma o conhecimento do mundo, adquirindo, para além da competência linguística, valores sociais e pessoais.

Segundo Koltai (2013), a língua materna exerce a importante função de representação do sujeito, constituindo tanto o sujeito como as suas relações com o mundo. Afinal, cada língua tem um modo particular de decifrar o mundo e os seus enigmas, constituindo um laço de identidade entre aqueles que a compartilham.

Neste sentido, a língua materna é a língua que constitui a identidade pessoal, regional, étnica e cultural de uma pessoa. De acordo com este autor, é assim expressa a relação entre a pessoa e a língua. A língua materna é uma língua adquirida na primeira socialização da criança e, eventualmente, reforçada pela aprendizagem escolar, definindo-se pois, pela pertença de um indivíduo a um grupo humano, à margem de outra aprendizagem linguística.

A divulgação de textos, a emissão de documentos, mandatos, cartas, ofícios, ensaios, recibos, contatos, declarações, comunicados, etc., faz-se rotineira e naturalmente quando os respetivos autores e destinatários utilizam a mesma língua. O mesmo autor salienta que a língua materna oficial é o veículo ideal para a convivência e o crescimento das comunidades humanas.

Para a definição dos conceitos da língua materna, concorrem três critérios:

1. A primeira, isto é, a primeira compreendida e a primeira aprendida;
2. O domínio, isto é, a língua que domina melhor;
3. A associação, isto é, a pertença a um grupo social.

De acordo com Mateus *et al.* (2003, p. 33), a língua materna varia ao longo da sua história, como pode variar na vida dos falantes que a utilizam quer como língua materna quer como língua não materna.

3.3. Língua não materna, língua segunda e língua estrangeira

Existe uma grande controvérsia sobre a extensão da nossa capacidade de aprender outra língua, após o período de infância inicial de desenvolvimento. Michael Longo (2005) citado por McCabe (2011, p. 332) “argues that only by starting out as young children can people attain native like proficiency levels, with different stages for different domains of language”.

O conceito de língua segunda, de acordo com Parracho (2011, p. 15), refere-se ao caso das crianças bilingues que aprendem o segundo idioma como segunda língua (L2) e não como língua estrangeira. A diferença essencial entre os dois conceitos reside no grau de exposição às duas línguas. Enquanto uma criança bilingue é exposta, desde os primeiros meses de vida e ao longo do seu período de aquisição e desenvolvimento linguístico, a duas línguas, que adquire como línguas maternas, uma língua estrangeira é aprendida sob condições formais, geralmente em contexto escolar (Silva, 2005, p. 99).

O aprendizagem de línguas estrangeiras começou na Antiguidade, por intermédio do contacto direto com a língua e os seus falantes nativos, num ambiente de interação social (Pedreiro, 2013), portanto, em contexto de língua segunda.

De acordo com Leiria (1999, p. 1), “a segunda língua (L2) é frequentemente a ou uma das línguas oficiais. É a língua ou uma das línguas da escola. Por ser língua do país, disponibiliza geralmente bastantes *inputs* e, por isso, pode ser aprendida sem recurso à escola”. Quem tem o português como língua segunda encontra-se numa situação de muito contacto com outra língua que é a língua primeira da maior parte dos falantes do seu contexto territorial ou nacional (Leiria, 1999, p. 2).

Gleason (1978, p. 7) sublinhou que aprender uma segunda língua, através do vocabulário, é comparativamente fácil, apesar de ser os que alunos mais receciam. A

língua estrangeira é normalmente uma língua estudada na escola, num contexto em que não é língua oficial, referindo-se este conceito a uma comunidade de falantes fora das fronteiras territoriais ou nacionais.

Para Strern, citado por Leiria (1999, p. 5), “no termo língua estrangeira, “estrangeira” pode querer exprimir a relação entre a pessoa e a língua; isto é, a língua é nova ou estrangeira/estranha para o indivíduo”. Acrescenta que

“o termo segunda língua [...] tem sido cada vez mais usado em linguística aplicada para aferir a aprendizagem de qualquer língua depois da primeira, independentemente do estatuto dessa língua, em relação a quem a aprende ou ao país em que essa língua está a ser apreendida”

Para Soares (1999, p. 3), e em diferentes contextos de ensino, isso pode significar diferentes graus de proficiência como os seguintes :

1. Reconhecer a língua estrangeira num texto escrito ou oral e não a colocar de parte;
2. Compreender textos orais e/ou escritos em língua estrangeira em determinadas situações comunicativas, ou;
3. Interagir (oralmente e/ou por via escrita) na língua estrangeira, em diferentes situações comunicativas.

3.4. Metodologias do ensino da língua não materna

Para Puren (1988) citado por Sousa (2009, p. 26), as metodologias são o conjunto de procedimentos, pelos quais a teoria é colocada em prática sobre o que, como e quando ensinar. Assim, as metodologias permitem reforçar a especificidade de cada professor, sendo que a escolha do caminho metodológico é determinante para a interação pedagógica. Ou seja, quanto mais possibilidades de atuação os professores conhecerem, mais se tornam reflexivas e críticas as suas práticas.

Segundo Filho (1986, p. 8), a metodologia de ensino de uma língua é entendida como o conjunto de procedimentos recomendáveis para bem ensinar uma língua e que são explicáveis por um feixe de pressupostos. A metodologia do ensino

de língua portuguesa como língua não materna, procura responder às seguintes questões:

1. Não ter preocupação com o método; acima de tudo devemos aprender o método, mas compreendendo o que permite ou não os vários procedimentos e recursos;
2. Saber que há uma pessoa em processo de humanização antes do ensinar que precisa de estar posicionada para aprender (faz esforço para tal);
3. Ensinar língua não mais se resume no ensinar o seu sistema gramatical e a nomenclatura corresponde (ensinar sobre);
4. Entender o quadro afetivo com que os participantes chegam e se vão desenvolvendo ao longo dos cursos;
5. Saber avaliar quais as interações e os processos que produzem e quais os resultados; e
6. Ensinar, envolvendo por meio de atividades que pareçam relevantes/ interessantes, e que se assemelhem com a vida, que permitam usar conhecimentos e talentos já desenvolvidos (mesmo que parcialmente), que façam pensar e permitam influir no estado de coisas circundante (Filho, 1986, p. 9).

Segundo Pinto (1998, p. 14), a influência e importância de factores exteriores à língua são evidentes no caso de expansão do português pelas costas dos diferentes continentes. Esta perspectiva, na aula de português, deverá estar subjacente a todos os domínios curriculares, Compreensão oral, expressão escrita, compreensão oral e expressão oral, Funcionamento da língua, deverá estar presente na seleção dos textos, na planificação das aulas e na relação pedagógica.

CAPÍTULO IV - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Este capítulo trata da metodologia de investigação. Foi utilizada uma abordagem mista. Por um lado, uma abordagem quantitativa, utilizando-se a técnica de análise fatorial. Por outro, uma abordagem qualitativa, utilizando-se a técnica de análise de conteúdo.

Para além destas técnicas, abordam-se os objetivos, as opções metodológicas, o *design* da investigação, os instrumentos de recolha de dados e, por último, a análise desses dados.

4.1. Paradigma de investigação

O paradigma de investigação é uma perspetiva da realidade do estudo dos fenómenos ou formas que são utilizadas em pesquisas e as formas utilizadas na interpretação dos resultados. No contexto do desenho do estudo, a escolha do paradigma de pesquisa descreve a selecção de uma relação de confiança que tende a orientar todos os processos de pesquisa.

Para Guba (1990, p. 17), paradigma de investigação, é “um conjunto de crenças que orientam a acção”. Por outro lado, Aires (2015, p. 18) reforçou que cada paradigma faz exigências específicas ao investigador, incluindo as questões que formula e as interpretações que faz dos problemas. Genericamente, podemos detetar quatro paradigmas interpretativos: positivista/pós-positivista, construtivista-interpretativo, crítico e feminista pós- estrutural.

Para Colás (1998), Denzin & Lincoln (1994), Miles & Huberman (1994) e De Pablos (1995), o processo de investigação qualitativa parte, assim, de um conjunto de postulados teóricos e gera formas de fazer investigação diferentes dos modelos de investigação educativa clássica. Este processo de pesquisa vai evoluindo em seis níveis interativamente relacionados (Aires, 2015, p. 17):

1. Investigador,
2. Paradigmas de investigação,
3. Estratégias e métodos de investigação nos paradigmas qualitativos,
4. Técnicas de recolha de materiais empíricos,
5. Métodos de análise de informação, e

6. Avaliação e conclusão do projeto de pesquisa.

4.2. Paradigma positivista

Denzin & Lincoln (1994) consideram que o paradigma positivista e pós-positivista actuam no seio de ontologias realistas e crítico-realistas, de epistemologias e de metodologias experimentais e quase-experimentais de acordo com Aires (2015, p. 18). Quanto à pesquisa qualitativa, acreditamos que essa crítica também seja aplicável neste caso.

“Embora aparentemente a pesquisa qualitativa pudesse ser utilizada com bastante eficácia para a mudança social, e parte da pesquisa qualitativa inclua a crítica social, a maior parte do trabalho qualitativo está atolado em rivalidades intraprofissionais e acaba perseguindo as últimas tendências encontradas na leitura da área, tendências estas que raramente coincidem com as necessidades que qualquer grupo social específico sente” (Denzin & Lincoln, 2006, p. 99).

Para Denzin & Lincoln (1994) a investigação qualitativa é um campo de investigação de pleno direito (Aires, 2015, p. 9). A escolha das ferramentas a utilizar depende das estratégias, métodos e materiais empíricos disponíveis; a seleção das práticas de pesquisa é realizada em função das questões levantadas e estas, por sua vez, surgem do contexto em análise. Estes autores defendem que esta perspetiva de investigação qualitativa está presente nos trabalhos de autores como Miles & Huberman (1994).

A preocupação de formalizar os métodos qualitativos é também outra preocupação desta fase (Bogdan & Taylor, 1975; Cicourel, 1964; Filstead, 1970; Glaser & Strauss, 1967). O investigador tenta produzir, agora, estudos qualitativos rigorosos sobre importantes processos sociais, incluindo o controlo social e “desvio” na sala de aula e na sociedade. Em algumas destas investigações (Becker, 1970) detetam-se influências dos métodos estatísticos no tratamento de dados, o investigador procura probabilidades ou apoio para os seus argumentos e enraíza o seu discurso na retórica positivista e pós-positivista (Aires, 2015, p. 10).

Denzin & Lincoln (1994) consideram que o processo de investigação qualitativa se define pela inter-relação de três níveis de atividade genérica, sujeitos a uma grande variedade de terminologias como (1) teoria, método e análise, (2) ontologia e epistemologia e (3) metodologia. Subjacente a estes três âmbitos está a biografia pessoal do investigador, que se dedica especificamente à classe, cultura e perspetiva étnica da realidade social que estuda (Aires, 2015, p. 14).

Aires (2015), associa ao processo de pesquisa cinco níveis de atividades :

1. Investigador e investigado enquanto sujeitos multiculturais;
2. Paradigmas e perspetivas interpretativas;
3. Estratégias de investigação;
4. Métodos de recolha e análise do material empírico; e
5. Interpretação.

Paradigma

No caso, os métodos de recolha e análise do material empírico foram a entrevista e gravações, métodos de gestão de dados e análise assistida por computador (análise textual).

4.3. Abordagem de investigação

O presente estudo insere-se no tipo de abordagem simultaneamente quantitativa e qualitativa que combina duas perspetivas de técnicas, tal como apresentam Reichardt & Cook (1979) citados por Coutinho (2014, p. 356). Estes autores reafirmam que há possibilidade de uma combinação de métodos quantitativos e qualitativos, afirmando que um investigador, para melhor resolver um problema de pesquisa, não tem que aderir rigidamente a um dos dois paradigmas tradicionais, podendo adotar uma combinação dos atributos de cada um deles, com recurso a métodos de cariz quantitativo e qualitativo.

4.3.1. Abordagem de investigação pelo método quantitativo

A abordagem quantitativa caracteriza-se pelos instrumentos, tanto na coleta quanto no tratamento do dados. Por outro lado, a pesquisa qualitativa (Denzin & Lincoln, 2006, p. 17) tem um significado diferente em cada um desses momentos. Esse procedimento não é tão profundo na busca do conhecimento da realidade dos fenómenos, uma vez que se preocupa com o comportamento geral dos acontecimentos (Richardson, 1999, p. 70).

Flick (2002, p. 2-3) resume de uma maneira eficaz as diferenças entre essas duas abordagens. Quanto à investigação, o autor observa que a abordagem quantitativa tem sido empregada com finalidade de isolar "as causas e os efeitos [...] operacionalizando as relações

[...] medindo e [...] quantificando os fenómenos [...] permitido a generalização das descobertas” (Denzin & Lincoln, 2006, p. 23). A abordagem quantitativa:

“Carateriza-se pelo emprego de quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas, desde as mais simples como a percentual, médias, desvio-padrão, às mais complexas, como coeficiente de correlação, análise de regressão, etc.” (Maury & Beuren, 2003).

Tal como sugerido por Gauthier, adoptou-se a definição do termo «qualitativo» dada por Kirk & Miller (1986). Estes autores sublinham o carácter de *proximidade* entre o investigador e os participantes na investigação qualitativa, centrada na construção de sentido. Segundo Carmo & Ferreira (2008, p. 175-176) estudo quantitativos é em primeiro lugar, a literatura pode rever que não há antecedentes sobre o tema em questão ou que são aplicáveis aos contexto no qual o estudo terá de ser desenvolvida, então a pesquisa deverá inciar-se como exploratório. Por outro lado estudo qualitativos começa exploratório e descritiva, mas se delinea com tipos correlacionais (sem estatística) ou de associação e explicativos.

Para Devine (1995, p. 149), em termos metodológicos a investigação quantitativa concentra-se na possibilidade da respeitabilidade da investigação e da comparação dos resultados. Por outro lado, a mesma autora sublinhou que a investigação qualitativa se concentra na validação dos procedimentos através de formas complementares e diversificadas de verificação e sustentabilidade técnicas.

De acordo com Denzin & Lincoln (2006, p. 17), a pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e da coleta de uma variedade de materiais empíricos (estudo de caso); experiências pessoais; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; texto, e produções visuais que descrevem momentos significativos e rotineiros e, também, problemáticos na vida dos indivíduos.

4.3.2. Abordagem de investigação pelo método qualitativo

Na abordagem qualitativa, não se pretende numerar ou medir unidades ou categorias homogéneas, e nem uma ciência exata como alguns poderiam pensar, o que justifica a relevância do uso da abordagem qualitativa. Richardson (1999) expõe que a principal diferença entre uma abordagem qualitativa e quantitativa reside no facto de a abordagem qualitativa não empregar um instrumento estatístico como base do processo de análise do problema (Maury & Beuren, 2003, p. 92).

“A tradição de investigação qualitativa, em ciências sociais, consiste essencialmente em estudar e em interagir com as pessoas no seu terreno, através da sua linguagem, sem recorrer a um distanciamento que levaria ao emprego de formas simbólicas estranhas ao seu meio” (Gauthier, 1987, p. 32).

Denzin & Lincoln (1994) defendem que a investigação qualitativa é um campo de investigação de pleno direito. Por outro lado, os mesmos autores aprofundaram, neste caso, as perspetivas de investigação qualitativa que estão presentes nos trabalhos de autores como Miles & Huberman (1994).

Coutinho (2006, p. 5) considerou os estudos qualitativos como os que abrangem todas as situações em que as preocupações do investigador se orientam para a busca de significados pessoais, para o estudo das interações entre as pessoas e contextos, assim como formas de pensar, atitudes e perceções dos participantes no processo de ensino e aprendizagem.

4.4. População e amostra

Sobre este assunto, é preciso distinguir entre a população-alvo e a população acessível. A população compreende todos os elementos (pessoas, grupos, objetos) que partilham características comuns, as quais são definidas pelo critérios estabelecidos para o estudo. No caso, a população é a totalidade (ou grupo-alvo). De acordo como Fortin (2009: 311), a população é o conjunto das pessoas que satisfazem os critérios de seleção definidos previamente. Por outro lado, para Tuckman (2012, p. 469), a população (ou grupo) utilizada num estudo em que se recorre ao questionário ou à entrevista, é como um grupo sobre qual o investigador tem interesse em recolher informação e extrair conclusões.

Segundo Coutinho (2015, p. 89), a população é o conjunto de pessoas ou elementos a quem se pretende generalizar os resultados e com quem partilham uma característica comum. Por outro lado, Tuckman (2012, p. 278) refere que a população é o grupo integral que o investigador se propõe estudar. Assim, a população é o conjunto, finito ou infinito, de indivíduos ou objetos que apresentam em comum determinadas características definidas, cujo comportamento interessa analisar.

De acordo com Fortin (2009, p. 41), a população-alvo refere-se à população que o investigador quer estudar e para a qual deseja fazer generalizações. Neste caso, a população é constituída por professores que participaram na formação de língua portuguesa nos três centros de formação dos municípios de Díli, Baucau e Bobonaro, da iniciativa do

INFORDEPE. A população contou com 535 professores formandos. Assim, definimos população como sendo o conjunto de elementos que apresenta uma determinada característica que pretendemos.

O contexto da amostra é o processo de seleção dos sujeitos que participam num estudo. Ou seja, a amostra é parte do número e das características possuídas pela população. De acordo com Coutinho (2015, p. 89), a amostra é o conjunto de sujeitos (pessoas, documentos, etc.) de quem se recolherão os dados e deve ter as mesmas características das populações de onde foram extraídos.

Segundo Fortin (2009, p. 312), a amostra é a fração de uma população sobre a qual se faz o estudo. Deve ser representativa desta população, isto é, certas características conhecidas da população devem estar em todos os elementos da população. Por outro lado, Tuckman (2012, p. 278) afirma que a amostra é o grupo dos sujeitos selecionados a partir daquele grupo integral, para participarem no estudo.

Nesta perspetiva, a amostra é uma parte (um subconjunto) representativo de uma população selecionada. É uma amostra de professores que participaram na formação em 2013 e 2014, e que responderam aos questionários. No total são 374 professores, distribuídos pelos três municípios de Díli, Baucau e Bobonaro.

Os professores selecionados na amostra encontravam-se a lecionar na 10^a, 11^a e 12^a classes no ensino secundário geral, dos três municípios. Têm a orientação do Ministério da Educação em Timor-Leste, através do Despacho de autorização e realização da pesquisa educativa, Ofício 205/DGES/ME/X/2016.

Quadro 4. Questionários distribuição e recolhidos

No.	Municípios	Nome da Escolas	Σ Total distribuição	Σ total recolhidos	%
I	Dili	10 de Dezembro Comoro	50 Questionários	37	9,89
		4 de Setembro em Balide	50 Questionários	38	10,16
		28 de Novembro em Becora	50 Questionários	40	10,70
		12 Novembro em Becora	50 Questionários	30	8,02
		Nicolau Lobato em Tasitolu	40 Questionários	28	7,49
		ESG – Metinaro	25 Questionários	19	5,08
II	Baucau	ESG No. I Baucau Vila	50 Questionários	35	9,36
		ESG 2 Baucau Vila	50 Questionários	35	9,36
		ESG Klik Waigae Trilolo Baucau	30 Questionários	19	5,08
		ESG Filial em Venilale	35 Questionários	20	5,35
		ESG Filial em Vemassee	20 Questionários	15	4,01
III	Bobonaro	ESG No.1 Bobonaro	50 Questionários	35	9,36
		ESG No. 2 Bobonaro	35 Questionários	23	6,15
			Σ N= 535	Σn =374	

No quadro 4, podemos observar a distribuição dos questionários de cada um dos municípios e as escolas em três municípios tal como ao seguintes :

1. No município de Díli, a escola Dez de Dezembro, em Comoro, total de distribuição de 50 questionários e total recolhidos 37 (9,89%), a Escola 4 de Setembro, em Balide, total de distribuição de 50 questionários e total recolhidos 38 (10,11%), a Escola 28 de Novembro, em Becora, total de distribuição de 50 questionários e total recolhidos 40 (10,70%), a Escola 12 Novembro, em Becora, total de distribuição de 50 questionários e total recolhidos 30 (8,02%), a Escola Nicolau Lobato, em Tasitolu, total de distribuição de 40 questionários e total

- recolhidos 28 (7,49%) e a Escola Metinaro, total de distribuição de 25 questionários e total recolhidos 19 (5,08%);
2. No município de Baucau, a Escola Secundária Geral nº. 1, em Baucau Vila, total de distribuição de 50 questionários e total recolhidos 35 (9,39%), a Escola Secundária Geral nº. 2, em Baucau Vila, total de distribuição de 50 questionários e total recolhidos 35 (9,39%), a Escola Secundária geral Klik Waigae, em Tritolo, total de distribuição de 30 questionários e total recolhidos 19 (5,08%), a Escola Secundária Geral Filial, em Venilale, total de distribuição de 35 questionários e total recolhidos 20 (5,35%) e a Escola Secundária Geral Filial, em Vemassee, total de distribuição de 20 questionários e total recolhidos 15 (4,01%) ; e
 3. No município de Bobonaro, a Escola Secundária Geral nº.1, em Bobonaro Vila, total de distribuição de 50 questionários e total recolhidos 35 (9,36%) e a Escola Secundária Geral nº. 2, em Bobonaro Vila, total de distribuição de 35 questionários e total recolhidos 23 (6,15%).

A amostra envolveu 69,9% da população-alvo, os professores timorenses que participaram na formação de língua portuguesa. Portanto, 30,1% da população não foi envolvida no estudo / questionário.

Neste etapa, deve-se explicar a forma como se desenrolou a recolha de dados. Para esta pesquisa, utilizamos a técnica de inquérito por questionário para obter informações sobre determinado grupo de pessoas. O questionário é um instrumento constituído por questões maioritariamente fechadas, sem ser necessária a presença do pesquisador, com o objetivo da obtenção de informação.

De acordo com Tuckman (2012, p. 432), os questionários ajudam os investigadores a transformar em dados a informação diretamente recolhida das pessoas (sujeitos da investigação). Neste caso, as técnicas de recolha de dados foram os inquérito por questionários e guião de entrevistas. Para tratar os dados utilizámos a análise quantitativa e a análise qualitativa, respetivamente.

As entrevistas, por sua vez, foram aplicadas a uma amostra de 10 atuais e antigos formadores de língua portuguesa provenientes de cinco distritos de Timor-Leste: dois formadores do Gabinete de Cooperação do Projeto Formar Mais (do INFORDEPE) – um do

distrito do Suai e outro de Díli (E1 e E2); dois formadores de uma escola privada de Díli (E3 e E5); uma formadora do projeto, de 2015, da Agência Brasileira de Coperação (ABC) (E4); uma formadora (nacional) timorense do distrito de Liqueça (E7); uma formadora (nacional) timorense do distrito de Aileu (E10); uma formadora (nacional) timorense do distrito de Baucau (E9); uma formadora (nacional) timorense de uma escola privada do distrito de Díli (E8); o Diretor Nacional do INFORDEPE que era de um formador (E6). Portanto, foram entrevistados 9 formadores de língua portuguesa e um Diretor Nacional, este de acordo com a recomendação do Ministério da Educação.

4.5. Técnica de recolha de dados do método quantitativo

Nesta pesquisa, os questionários foram distribuídos pelos professores, tendo sido preenchidos pelos próprios, que participaram na formação de língua portuguesa, em 2013 e 2014. O objetivo do questionário passa por ter informações sobre características ou demografias para proceder à análise o questionário está em anexo 4.

Neste caso, as informações obtidas são o género, a idade, a situação profissional, as habilitações académicas, a formação inicial, os tipos de escola, o tempo de serviço na escola onde leciona atualmente e o nível de ensino em que leciona. A segunda parte apresenta as necessidades de formação de professores do ensino secundário geral (10 itens das perguntas), as dificuldades em compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita e expressão escrita bem como o funcionamento da língua, nas escolas do secundário (10 itens das perguntas). Pretende-se uma maiores aprendizagem dos professores no domínio do ensino da língua portuguesa (10 itens das perguntas) e outras informações que permitem avaliar as dificuldades dos professores da língua portuguesa (3 itens das perguntas).

Segundo Laville & Dionne (2008, p. 183), os questionários são acompanhados de uma escala (frequentemente dita escala de Likert). O questionário distribuído usa assim a escala de Likert de 4 níveis, com respostas relativas ao grau de satisfação (Hill & Hill, 2012, p. 99): (1) Insatisfeito, (2) Pouco Satisfeito, (3) Satisfeito e (4) Muito Satisfeito. A escala de Likert é usada para medir as opiniões dos professores e formadores que participaram na formação. Esse método foi desenvolvido por Rensis Likert, em 1932; claro que é um enfoque ainda em vigor e muito popular. Para Stewart & William (2015, p. 147), as escalas de Likert fornecem uma variedade de sentimentos, atitudes ou opiniões. Por outro lado, de acordo com

Sampieri, Callado & Lucio (2013, p. 261), o questionário é um conjunto de itens apresentados como afirmações ou opiniões, para os quais se pede a reação dos participantes.

Foi aplicado um questionário composto por três dimensões, sendo cada uma constituída por dez itens das perguntas, com base numa adaptação do modelo de questionário sobre o ensino do português como língua não materna, do projeto do Instituto de Linguística Teórica e Computacional (Nelson, 2013,p, 365).

4.6.Técnica de recolha de dados relativa ao método qualitativo

Trata-se de uma técnica aberta ou semi-estruturada, um procedimento de coleta das informações pouco confiáveis e excessivamente subjetivos, pela qual optam pesquisadores com relevância teórica. Bardin (1977, p. 89) diz que a entrevista necessita de uma prática psicológica confirmada, ou entrevista semidirecta (também utilizadas com guião, grelha, focalizadas e semiestruturadas), mais curtas e mais fáceis. Seja qual for o caso, devem ser registadas e integralmente transcritas (incluído hesitações, risos, silêncios, bem como estímulos do entrevistador).

O guião de entrevista foi constituído por três partes: 1ª) Formação de professores nas escolas secundárias; 2ª) Dificuldades em compreensão oral, expressão oral , compreensão escrita, expressão escrita, e funcionamento da língua nas escolas secundárias; e 3ª) Aprendizagens dos professores, durante a formação contínua, no domínio do ensino da língua portuguesa. De referir que o guião de entrevistas tem uma escala de dez itens ou perguntas em cada dimensão (ver Anexo 5).

Através das dezanove categorias que são apresentadas, procura-se esclarecer as principais questões sobre a introdução do pesquisador, agradecimento, objetivo geral da entrevista, formulário de itens/pergunta (blocos), legitimação da entrevista e motivação, formação de professores nas escolas secundárias, dificuldades em compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita, expressão escrita e funcionamento da língua nas escolas secundárias e, por último, maiores aprendizagens dos professores no domínio do ensino da língua portuguesa, por forma a obter dados relativos à perceção dos formadores sobre as principais aprendizagens dos professores formandos.

O contexto da análise de categorização e análise de conteúdo insere-se na mesma lógica da utilização das metodologias qualitativas, pretendendo-se quase sempre o seu tratamento quantitativo. Berelon (1952) apresentava a análise de conteúdo como uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo, relativo a uma comunicação. Guerra (2008, p. 61-62) refere que a análise de conteúdo é uma técnica e não um método, utilizando o procedimento normal da investigação, confrontando um quadro de referência do investigador e o material empírico recolhido (perguntas semi-abertas).

Guerra (2006, p. 62) sublinha que a análise de conteúdo tem uma dimensão descritiva, que visa dar conta do que nos foi narrado e uma dimensão interpretativa, que decorre das interrogações do analista face a um objeto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teóricos e analíticos, cuja articulação permite formular as regras de inferência.

Para Bardin (2008, p. 20), «a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação», ou seja, explica-se assim que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicação. A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por detrás das palavras sobre as quais se debruçam (Bardin, 2008, p. 45).

Para este autor, a análise de conteúdo procura interpretar o sentido do que foi dito. De facto, quando falamos em investigação empírica, falamos de uma série de operações como descrever os fenómenos (nível descritivo), descobrir as suas co-variações ou associações (nível correlacional e grosso modo objetivo da análise categorial) e ainda descobrir relações de causalidade e de interpretação das dinâmicas sociais em estudo (nível interpretativo e correspondente à análise tipológica) (Guerra, 2006, p. 69).

“A análise de conteúdo como método, não possui qualidades mágicas” e “raramente se retira mais do que nela se investe e algumas vezes até menos, no fim de contas, nada que substitua as ideias brilhantes” (Guerra, 2006, p. 21).

Relativamente ao guião da entrevista, este tem o objetivo de permitir obter dados relativos à formação dos professores de língua portuguesa em Timor e cruzar as informações dos formadores no âmbito da investigação.

Neste caso, a técnica de recolha de dados é uma entrevista que utiliza um protocolo muito semelhante ao de uma entrevista semiestruturada, e deve ser realizado sempre num

ambiente "não ameaçador" (Coutinho, 2015, p. 143). Apesar disso, existem alguns autores que persistem em afirmar que se encontram entre nós certas crenças, segundo as quais a entrevista, sobretudo aberta ou semi-estruturada, é um procedimento de coleta de informações pouco confiável e excessivamente subjetivo, pelo qual optam pesquisadores com pequena quantidade de conteúdos teóricos, e que dele fazem uso de forma bem menos rigorosa do que seria desejável (Rosália, 2004).

4.7. Técnica de análise de dados quantitativos

4.7.1. Análise das componentes principais (ACP)

O objetivo principal da análise das componentes principais (ACP) é determinar a estrutura e analisar a matriz de dados, que correlaciona e associa mutuamente o número de variáveis e os resultados da resposta dos questionários. Os meios utilizados são definidos num conjunto de variáveis ou dimensões de fatores. Essa perspetiva (Floyd & Widaman, 1995, citados por Damásio, 2012) define-se como um conjunto de técnicas multivariadas que tem como objetivo encontrar a estrutura subjacente numa matriz de dados, e determinar o número e a natureza das variáveis latentes (fatores) que melhor representam um conjunto de variáveis observadas.

Outra forma de análise dos fatores é ver a matriz de correlação como um todo. Para testar se existe uma correlação, temos o Teste de Bartlett, utilizado entre as variáveis, podendo ser vistos como um ensaio e como técnica para identificar grupos ou aglomerados numa variável e categorizados como técnicas de redução. Para este caso, e de acordo com Pestana & Gageiro (2014, p. 520), o índice KMO (Kaiser Meyer Olkin) e o Teste de Bartlett, são dois procedimentos estatísticos que permitem aferir a qualidade das correlações entre as variáveis, de forma a prosseguir com a análise fatorial. Kaiser adjectiva os valores do KMO como se apresenta:

KMO	Análise Fatorial
1 – 0,9	Muito boa
0,8 – 0,9	Boa
0,7 – 0,8	Média
0,6 – 0,7	Razoável
0,5 – 0,6	Má
< 0,5	Inaceitável

Fonte : Pestana & Gageiro (2014, p. 521)

Para este estudo, foi utilizada a análise fatorial, assente em testes de KMO e de *Bartlett*, procurando-se investigar e descobrir o valor dos atributos dos fatores que determinam os maiores índices de satisfação, relativos à aprendizagem dos professores no domínio do ensino da língua portuguesa. Se o valor de KMO for abaixo de 0,5, as observações devem ser eliminadas do estudo (Andrade, Silveira & Azevedo, 2003).

De uma forma geral e de acordo com DeVellis (1999), Black (1999) e Punch (1998), a consistência interna é o verdadeiro indicador da homogeneidade das questões contantes num teste ou num questionário, ou seja, do grau relativo com que as respostas a itens individuais se correlacionam com o valor total obtido no teste, sendo a única medida possível de obter quando temos um único teste que é administrado uma única vez (Coutinho, 2000). Por outro lado, e de acordo com Polit & Beck (2010), a concordância entre os diferentes itens que pretendem medir distintos aspetos de um conceito, é usualmente avaliada através do cálculo do alfa de Cronbach ou coeficiente alfa (Sousa, Vieira, Carvalho, Veludo, & José, 2015).

4.7.2. Análise da consistência interna

No processo de construção de um teste, relativo a uma escala de um questionário, a validade é um dos temas cruciais, visto que busca demonstrar a utilidade da medida realizada, ou seja, o significado das pontuações obtidas (Vierma, 1995). Um bom plano de investigação deve antever critérios de rigor capazes de lhe conferir validade experimental (Gouveia *et al.*, 2007). A validade interna refere-se a um controlo mínimo necessário, capaz de assegurar uma interpretação correta dos resultados e à validade externa que trata da possibilidade de generalizar esses mesmos resultados (Coutinho, 2015, p. 81).

Foram Anastasi & Urbina (2000), Pasquali (2003), Muñiz (2004) e Macías (2007) que afirmaram que no processo de construção de um teste, da escala de um questionário, a validade é um dos temas cruciais, pois permitirá realizar inferências e interpretações corretas dos resultados, ao aplicar um teste estatístico e estabelecer a relação com o construto/variável que se mede (Cunha & Angeli, 2009).

4.9.3. Fidelidade ou confiabilidade

Neste sentido, a fidelidade ou confiabilidade, é a precisão e a constância das medidas obtidas quando se utilizam instrumentos de medida e se obtêm resultados semelhantes em situações comparáveis, mensurando-se sob a forma de coeficiente de correlação (Pestana & Gageiro, 2014, p. 531). A consistência interna dos fatores define-se como a preparação da variabilidade nas respostas, que resultam de diferenças nos inquiridos. Isto é, as respostas diferem não porque o inquérito seja confuso e leve a diferentes interpretações, mas porque os inquiridos têm diversas opiniões.

Nesta investigação, propõe-se uma análise de confiabilidade do questionário como instrumento de interrogação. O objetivo deste trabalho é ilustrar como estabelecer a confiabilidade do questionário utilizado (Marôco & Garcia-Marques, 2013). Estes autores afirmam que a fiabilidade de uma medida refere a capacidade desta ser consistente.

Fiabilidade é uma medida que refere a capacidade de ser consistente (Marôco & Garcia-Marques, 2013) quando um instrumento de medida dá sempre os mesmos resultados (dados) quando aplicado a alvos estruturalmente iguais, podemos confiar no significado da medida e dizer que a medida é fiável. Dizemo-lo porém com maior ou menor grau de certeza

porque toda a medida é sujeita a erro. Assim a fiabilidade que podemos observar nos nossos dados é uma estimativa e não um dado.

Como já referido, o teste de confiabilidade é efetuado antes de os dados serem analisados, através do teste de validade. A confiabilidade irá determinar os dados apropriados para a análise mais aprofundada. De acordo com Pestana & Gageiro (2014, p. 531), o alpha de Cronbach é uma das medidas mais usadas para verificação da consistência interna de um grupo de variáveis (itens), podendo definir-se como a correlação que se espera obter entre a grau de satisfação usada e outros graus de satisfação hipótéticos do mesmo universo, com igual número de itens, e que meçam a mesma característica. Deve-se medir a consistência interna de todos os itens, global e individualmente (Moreira, 2007, p. 86). O alfa de Cronbach pode calcular-se a partir da matriz variância/covariância de cada item. O resto da matriz compreende as covariâncias entre os pares de itens.

Pela mesma razão, o teste de confiabilidade é uma medida que indica níveis de validade, ou seja, a validade de um instrumento. Um instrumento é dito válido, se for capaz de medir o que é desejável e se for testado. A confiabilidade é analisada utilizando o programa IBM Statistics SPSS, versão 21.

Na primeira fase do estudo, procedeu-se à descrição da amostra, em termos das características demográficas e profissionais dos professores participantes no estudo (N=374). Para tal, recorreu-se à distribuição das estatísticas de frequências absolutas e relativas (atendendo ao número de casos válidos), com a apresentação dos resultados em tabelas agrupadas.

Na segunda fase do estudo, procedeu-se à análise da consistência interna das escalas de satisfação, com base no valor do alpha de Cronbach (Pestana & Gageiro, 2014, p. 528). A análise fatorial de componentes principais permitiu validar a composição unidimensional das escalas de satisfação, cujos valores das estatísticas descritivas (limites inferior e superior, média e desvio-padrão) permitiram analisar as escalas como variáveis contínuas.

O total das quatro escalas de satisfação foi obtido pela média dos respetivos itens validados, possibilitando a criação de intervalos de satisfação coincidentes com os apresentados no questionário, em que: os valores até 1 (inclusive) corresponderam ao grau de

“insatisfeito”; os valores até 2 (inclusive) referiam-se ao grau de “pouco satisfeito”; valores até 3 (inclusive) referiam-se ao grau de “satisfeito”; valores até 4 (inclusive) correspondiam ao grau de “muito satisfeito”. A distribuição dos inquiridos em termos do grau de satisfação foi analisada com base nas estatísticas de frequências absolutas e relativas (percentagem válida).

As dificuldades dos professores com a língua portuguesa – em termos da frequência do uso do manual de língua portuguesa na sala de aula, do ponto de vista da língua mais falada na sala de aula e dos locais onde é mais frequente os professores conversarem em português, no dia a dia – foram igualmente analisadas do ponto das estatísticas de frequências relativas/percentuais.

Depois da análise univariada, a análise bivariada permitiu conhecer o grau de satisfação dos professores em função das variáveis demográficas, das variáveis profissionais e das três dificuldades dos professores da língua portuguesa.

Também as três dificuldades dos professores com a língua portuguesa – a frequência do uso do manual de língua portuguesa na sala de aula; a língua mais falada na sala de aula; e os locais onde é mais frequente os professores conversarem em português no dia a dia – foram analisadas do ponto de vista das variáveis demográficas e profissionais.

A análise bivariada através das tabelas de contingência permitiu conhecer, em maior profundidade, os hábitos, as opiniões, as expectativas e as dificuldades dos professores, em função do género, da idade, da situação profissional, das habilitações académicas, do momento em que adquiriam a formação inicial, do nível de conhecimento da língua portuguesa, do tempo de serviço e do ano de escolaridade lecionado no momento do estudo.

A análise da estatística do teste do Qui-Quadrado permitiu testar a associação estatística entre as variáveis. A hipótese nula do teste do Qui-Quadrado estipula que as variáveis são independentes, ao nível de significância de 5% ($\alpha=0,05$).

Quando o resultado do teste é significativo para $p \leq \alpha$ ($\alpha=0,05$) (Asymp Sig. 2-tailed) é rejeitada a hipótese nula e assumida a hipótese alternativa de que as variáveis são dependentes e, portanto, existe uma associação estatística significativa entre ambas.

Com $p \geq 0,05$ considera-se que as diferenças entre os valores observados e os valores esperados não são significativamente diferentes e, portanto, as variáveis não são dependentes (não se rejeita H_0).

Quando se verifica uma associação estatística entre as variáveis, pode ser observada a associação local entre categorias através da análise dos resíduos ajustados. O resíduo ajustado igual ou superior a 1,96, em valor absoluto, denota uma associação significativa entre as categorias em análise, sendo maior a associação entre as categorias com maior resíduo ajustado.

O teste do Qui-quadrado pressupõe, no entanto, que nenhuma célula da tabela de contingência tenha frequência esperada inferior a 1 e que não mais de 20% das células tenham frequência esperada inferior a 5 unidades. Nos casos em que este pressuposto não foi cumprido recorreu-se ao Teste Exato de Fisher que, à semelhança do teste de independência do Qui-quadrado, analisa a relação de independência entre variáveis categóricas (Marôco, 2011; Pestana & Gageiro, 2008).

4.8. Técnica de análise de dados qualitativos

4.8.1. Técnica de análise de conteúdo

A técnica da análise de conteúdo permite a interpretação do significado implícito dos dados recolhidos por meio da entrevista. Teve início com a realização de uma leitura flutuante do *corpus* para estabelecer um primeiro contato com os dados a explorar. Os dados em bruto foram depois agregados em unidades de contexto (categorias) e unidades de registo (nós), no sentido de estabelecer unidades com significado que permitissem uma descrição das características pertinentes do conteúdo (Bardin, 2008).

As categorias foram formuladas e estruturadas tendo em conta os objetivos do estudo e o propósito das questões constantes da entrevista (conforme o guião da entrevista). Outras categorias emergiram dos dados, por se entender que tal opção facilitaria a fidelidade da análise em relação ao pensamento dos entrevistados (Esteves, 2006).

A análise dos dados foi realizada com o software *NVivo*, Versão 11, o qual permitiu a codificação dos textos desestruturados, organizando os dados num conjunto hierarquizado de

categorias, ou nós, “concebidas para ajudar o investigador a definir e explorar ideias de investigação, encontrar texto relevante para ideias complexas, perseguir intuições fortes em todas as direções, manter os que se revelam úteis e formular e testar hipóteses” (Richards & Richards, 1991, p. 308).

A análise de conteúdo das entrevistas conjugou o método quantitativo, para a contabilização da frequência de ocorrência de termos ou conceitos, com o método qualitativo, para a análise combinada das categorias definidas previamente.

Como já referido, em termos de conteúdo, a análise de conteúdo é uma técnica que visa a sistematização de informações de acordo com a aplicação de processos de codificação em categorias e repetitiva inferência, permitindo um alcance analítico de natureza quantitativa e/ou inferencial, consonte os objetivos e técnica de análise (Santos, 2015, p. 68).

4.8.2. Categorização

Relativamente à categorização, esta é uma operação de classificação de elementos que constituem um conjunto com diferenças evidentes. Seguidamente, procede-se ao agrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. Sampieri, Collado & Lucio, (2006, p. 497) definem categoria como uma “gaveta” concetual criada através de critérios de revisão de dados, por comparação com uma unidade em relação às que a precederam (Bardin, 2008, p. 145).

Estes critérios podem ser semânticos, originando categorias temáticas. Podem ser sintáticos definindo-se categorias a partir de verbos, adjetivos, substantivos, etc. As categorias podem ainda ser constituídas a partir de critérios léxicais, com ênfase nas palavras e seus sentidos ou podem ser fundadas em critérios expressivos, focalizando-se em problemas de linguagem. Cada conjunto de categorias, entretanto, deve fundamentar-se em apenas um destes critérios.

Bardin (2011) apresenta os critérios de categorização, ou seja, de escolha de categorias (classificação e agregação). Categoria, em geral, é uma forma de pensamento e reflete a realidade, de forma resumida, em determinados momentos.

Para Laville & Dionne (2008), categorização são dados na forma bruta que precisam de ser preparados para se tornarem utilizáveis na construção do saber. A forma numérica de apresentação dos dados permite o tratamento e a análise com a ajuda dos instrumentos estatísticos, o que não é de interesse neste estudo, ao passo que os dados que tomam forma literal serão objeto de uma análise de conteúdo.

Rodolphe & Benjamin (1992, p. 190) sugeriam, acerca desta questão, que o saber nos leva a interessar por analisar os valores, origem, destinos, etc., da mensagem.

Por outro lado, para Coutinho (2015, p. 221), a categorização é uma forma geral de conceitos, uma forma de pensamento. São rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos (unidade de registo em razão de características comuns).

Bardin (2011) e Esteves (2006) sublinham que a categorização permite reunir maior informação à custa de uma esquematização, e assim poder correlacionar classes de acontecimentos e ordená-los. Para serem consideradas eficientes, as categorias devem possuir as seguintes qualidades:

1. Exclusão mútua – um elemento não pode ser classificado em mais do que uma categoria;
2. Homogeneidade – para definir uma categoria, é preciso haver apenas uma dimensão na análise; se existirem diferentes níveis de análise, eles devem ser separados em diferentes categorias;
3. Pertença – as categorias devem dizer respeito às intenções do investigador, aos objetivos da pesquisa, às questões formuladas, às características da mensagem, entre outros;
4. Objetividade e fidelidade – se as categorias forem bem definidas, se os índices e indicadores que determinam a entrada de um elemento numa categoria forem bem claros, não haverá distorções devido à subjetividade dos analistas, assim com diferentes códigos o resultado é o mesmo; e
5. Produtividade – as categorias serão produtivas se os resultados forem férteis em inferências, em formulações de novas hipóteses, em dados exatos (Coutinho, 2015, p. 221).

4.8.3. Procedimentos utilizados no Nvivo

Depois de uma leitura exploratória do material das entrevistas, procedeu-se a uma primeira organização e identificação das dimensões de estudo, tendo igualmente em atenção o guião de entrevista. A selecção do *software* para a análise de dados qualitativos deve ter em conta: a) os usos e conhecimentos informáticos do utilizador; b) as características do projeto de investigação e c) o tipo de análise que se pretende realizar (Aires, 2015, p. 64).

Através do NVivo foram usados dois sistemas de categorização: o sistema de classificação e o sistema de codificação. O primeiro permitiu classificar os entrevistados segundo os atributos como o sexo, a faixa etária, o grau académico, a disciplina ou área de formação leccionada e a nacionalidade. O sistema de codificação foi utilizado para atribuir categorias e subcategorias, de acordo com a hierarquia de codificação do conteúdo traduzida na matriz de análise (ver Quadro 5).

De acordo com Bardin (2008, p. 45), a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por detrás das palavras sobre as quais o tema se debruça. Análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa que visa iluminar o conteúdo real do objetivo da entrevista, de forma sistemática e quantitativa. Bardin (1979, p. 42) resume o funcionamento e objetivo da análise de conteúdo, ao explicitar que o termo análise de conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Oliveira, Ens, Andrade & Carlo, 2003, p. 3).

Tal como já referido, a análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda a classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão dos seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.

Segundo Olabuenaga & Ispizua,(1989), a análise de conteúdo é uma técnica para ler e interpretar o conteúdo de toda uma classe de documentos, que analisados adequadamente nos abrem as portas ao conhecimento de aspetos e fenómenos da vida social, de outro modo inacessíveis.

De modo geral, a análise de conteúdo é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador de acordo com a percepção que tem dos dados. Não é possível uma leitura neutra. Toda a leitura se constitui numa interpretação. De acordo com Moraes (1999), esta classificação baseia-se numa definição original de Laswell, em que este caracteriza a comunicação a partir de seis questões:

1. Quem fala?
2. Para dizer o quê?
3. A quem?
4. De que modo?
5. Com que finalidade? e
6. Com que resultados?

Utilizando estas definições podemos categorizar os objetivos da análise de conteúdo de acordo com a orientação que toma em relação a estas seis questões. Por um lado, o objetivo final da análise de conteúdo é fornecer indicadores úteis aos objetivos da pesquisa.

De acordo com Oliveira *et al.* (2003), o objetivo de toda a análise de conteúdo é o de assinalar e classificar de maneira exaustiva e objetiva todas as unidades de sentido existentes no texto. Além de permitir que sobressaíam do documento as suas grandes linhas e as suas principais regularidades. O pesquisador poderá, assim, interpretar os resultados obtidos relacionando-os com o próprio contexto de produção do documento e os objetivos do indivíduo ou organização/instituição que o elaborou.

Para Berdim (2008), a análise de conteúdo é um método muito empírico, dependendo do tipo de discurso que é dedicado e tipo de interpretação a que se destina. Por outro lado, Barelson (1952), na sua obra de referência sobre esta técnica, *Content Analysis in Communication Research*, revê diversas definições de análise de conteúdo e após essa revisão, sistematiza esta técnica definindo-a do seguinte modo: “Análise de conteúdo é a uma técnica de investigação que procura uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”.

4.10.4. Codificar os dados num segundo nível ou plano

A codificação é um aspeto central na análise qualitativa. De acordo com Azevedo (1998, p. 151), necessitamos com frequência, de distribuir os dados por categorias através de indexação de códigos a segmentos de texto, de forma a verificarmos que segmentos representam cada categoria.

A organização dos dados em códigos inclui oito opções (no caso de análise quantitativa e categorial), segundo Bardin (2008, p. 129):

1. O recorte: escolha das unidades;
2. A enumeração: escolha das regras de contagem;
3. Classificação e a agregação: escolha das categorias;
4. Técnica da análise de conteúdo;
5. A técnica da análise de conteúdo foi utilizada por permitir a interpretação do significado implícito dos dados recolhidos por meio da entrevista. A análise de conteúdo começou com a realização de uma leitura flutuante do *corpus* para estabelecer um primeiro contacto com os dados a explorar. Os dados em bruto foram depois agregados em unidades de contexto (categorias) e unidades de registo (nós) no sentido de estabelecer unidades de significação que permitissem uma descrição das características pertinentes do conteúdo (Bardin, 2008).
6. As categorias foram formuladas e estruturadas tendo em conta os objetivos do estudo e o propósito das questões constantes da entrevista (conforme o guião da entrevista). Outras categorias emergiram dos dados, por se entender que tal opção facilitaria a fidelidade da análise ao pensamento dos entrevistados (Esteves, 2006).
7. A análise dos dados foi realizada com o software *NVivo* Versão 11 que permitiu a codificação dos textos desestruturados, organizando os dados num conjunto hierarquizado de dezanove categorias, ou nós, “concebidas para ajudar o investigador a definir e explorar ideias de investigação, encontrar texto relevante para ideias complexas, perseguir intuições fortes em todas as direções, manter os que se revelam úteis e formular e testar hipóteses” (Richards & Richards, 1991, p. 308).
8. A análise do conteúdo das entrevistas conjugou o método quantitativo (para a contabilização da frequência de ocorrência de termos ou conceitos) com o método

qualitativo (para a análise combinada das dezanove categorias definidas previamente). O método qualitativo permitiu “compreender o sentido da comunicação mas também e, principalmente, desviar o olhar para uma outra significação, uma outra mensagem entrevista através ou ao lado da mensagem primeira” (Bardin, 2008, p. 41).

4.10.5. A análise qualitativa de entrevistas

A análise de dados qualitativa é um processo de juntar e unir dados, o foco da análise qualitativa através de entrevistas a partir de perspetivas características dos formadores. Elas são transcritas, categorizadas e o conteúdo analisado de forma a tornar óbvio o invisível, a distinguir o significativo do insignificante, a ligar aparentemente não relacionados e a encaixar categorias umas nas outras (Morse, 2007, p. 35). Trata-se de um processo de conjuntura e verificação, de correção de modo a que o esquema analítico apareça óbvio.

Os resultados da análise de cada categoria surgem apresentados de forma sistemática numa tabela que resume o número de referências à subcategoria encontradas nas entrevistas, com a indicação da área de cobertura ou percentagem de incidência destas referências, ou unidades de registo, no conjunto do *corpus*. Em paralelo, é feita a contagem dos entrevistados que se referiram a cada subcategoria ou posição sobre os temas abordados, com a respetiva percentagem face ao total de 10 professores entrevistados (N=10). As unidades de registo referem-se às unidades ou excertos das entrevistas que foram objeto de codificação e análise.

4.10.6. Apresentação e justificação da matriz da análise de conteúdo elaborada

O quadro seguinte apresenta a matriz utilizada na organização das categorias e subcategorias da análise de conteúdo. A organização da matriz teve por base a estruturação do guião das entrevistas, numa primeira fase, para constituir as dimensões e as categorias da análise. As subcategorias foram, numa segunda fase da análise, concebidas com base nas diferentes tipologias de respostas encontradas no *corpus*, de forma a traduzirem diferentes posições e perspetivas dos entrevistados sobre o assunto abordado.

A matriz organiza-se em três dimensões ou áreas de análise: i) necessidades de formação de professores de língua portuguesa nas escolas secundárias; ii) as dificuldades em

compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita, expressão escrita e funcionamento da língua nas escolas secundário geral; iii) Principais aprendizagens adquiridas pelos professores no domínio da língua portuguesa, durante a formação. As categorias de análise correspondem aos diferentes temas abordados e as subcategorias correspondem a diferentes posições, experiências e opiniões dos entrevistados.

Quadro 5. Matriz da análise de conteúdo

Dimensões	Categorias	Subcategorias
I. Necessidades de formação de professores de língua portuguesa nas escolas Secundária	Necessidades de formação existentes	Definição e domínio de um método de ensino único Formação científica com base sólida e de qualidade Formação pedagógico-didática Programa bem definido Trabalhar o novo currículo
	Principais ações que devem ser feitas na formação de professores da língua portuguesa em Timor-Leste	Avaliação dos professores Formação prática intensiva Maior contato com a língua
	Relação entre conhecer as necessidades de formação e valorização dos professores da língua portuguesa	Valorização estrutural Promover o domínio da língua
	Conhecimento funcionamento do sistema de formação de professores de língua portuguesa	Inconsistente ou frágil Tem poucos meios
	Opinião sobre a necessidade de construir material alternativo de formação de professores da língua portuguesa	Já existem, têm de ser trabalhados São escassos, têm de ser criados

	Opinião sobre os materiais didáticos, manuais de formação de professores da língua portuguesa	Escassos ou de difícil acesso Possuem lacunas São bons, embora difíceis para os formandos
	Opinião sobre a duração da formação	É curta, devia ser mais longa É suficiente Devia ser mais alargada
	Opinião sobre as instalações de apoio à formação e as instalações da formação	Razoáveis Insuficientes Boas
	Apoio administrativo existente para assegurar a aquisição de materiais de Compreensão escrita e pesquisa diversificados durante a formação	Insuficiente Existe em boas condições
II. Dificuldades em compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita e expressão escrita bem como no funcionamento da língua	Na fase de diagnóstico, como descobriu as dificuldades dos formandos	Teste ou entrevista de diagnóstico No dia a dia da formação
	Na fase de diagnóstico, quais foram as dificuldades identificadas ao nível do/a:	Compreensão oral Expressão oral Compreensão escrita Expressão escrita Funcionamento da língua
	Durante a formação que tarefas foram oportunidades de melhoria	O uso de materiais diversificados A capacidade comunicativa dos formandos
	Durante a formação os formandos explicaram a matéria da formação	

	Durante a formação os materiais utilizados ajudaram a aprender	Sim, com reservas /necessárias melhorias
	Durante a formação de que material sentiu falta, ou que poderia haver	Material audiovisual Manuais Dicionários e gramáticas
III: Maiores aprendizagens dos professores no domínio da língua portuguesa	No fim da formação, como foram avaliadas as aprendizagens dos formandos	Exercícios realizados pelos formandos Questionário aos formandos Acompanhamento dos formandos
	O que aprenderam ao nível do/a:	Compreensão oral Expressão oral Compreensão escrita Expressão escrita Funcionamento da língua Utilização de materiais Explicação da matéria
	Os aspetos da formação de que mais gostou	Desafio diário Relação com os formandos Disciplina lecionada e resultados obtidos Interação
	Os aspetos da formação que sentiu falta	Materiais didáticos Outros aspetos

4.11.Triangulação

O presente trabalho está estruturado de forma a discutir paradigmas ou metodologias qualitativas e quantitativas de pesquisa. Centra-se, precisamente, no conceito de

“triangulação” iniciando-se com um “olhar” sobre os dois paradigmas dominantes na sociologia, enquanto forma de enquadramento e de compreensão da “triangulação”, que consiste em quatro fases (1) comparação dos incidentes aplicados a cada categoria; (2) integração das categorias e da sua propriedade; (3) delimitação da teoria; e (4) escrita da teoria (Coutinho, 2014, p. 235). O mesmo autor, prossegue com a discussão do próprio conceito, partindo da sua origem no campo da navegação e da topografia, até aos debates mais recentes no campo das ciências sociais.

Os autores Denzin (1989) e Cox & Hassard (2005) consideram que após esta reflexão, o trabalho “afunila” para o âmbito da “triangulação metodológica”. Mais especificamente, a combinação de métodos quantitativos e qualitativos Fielding & Schreier, 2001; (Flick, 2005), ou seja, o que se apelida de triangulação intermetida.

Para Denzin (1989), triangulação é a acção de efetuar um triângulo. Remonta à civilização grega e à origem das matemáticas modernas (Dubouloz, 2009, p. 322). Por outro lado, o mesmo autor diz que a triangulação é uma abordagem exploratória que se harmoniza com a investigação nas várias disciplinas (Banik, 1993). A triangulação define-se como,

“Uma estratégia para colocar em comparação dados obtidos como a ajuda de dois ou vários processos distintos de observação, seguidos de forma independente no seio de um mesmo estudo, o método da triangulação é aquele em que se reúnem métodos qualitativos e quantitativos, sendo as regras processuais próprias de cada um escrupulosamente respeitadas (Dubouloz, 2009, p. 322).

Para, Godoy (1995) e Snape & Spencer (2003), as tradições qualitativas e quantitativas foram desenvolvidas de forma contrastante. De facto, “os paradigmas de pesquisa qualitativa e quantitativa, incluindo os seus métodos associados, não podem e não devem ser combinados”. Na literatura, fazem-se outras referências a denominações de triangulações, entre elas a de validação convergente (Jick, 1979). Torna-se necessário discutir a extensão do conceito relativamente à mera combinação de métodos no intuito de validar os resultados da pesquisa ou, por outro lado, uma combinação de métodos que impliquem uma conversação relativa às diferentes bases paradigmáticas de cada um dos métodos.

Teixeira & Carrieri (2012, p. 200) referem que o próprio nome triangulação de paradigmas tem suscitado muitas discussões. Bazeley (2002) afirma que o termo triangulação, desde a sua popularização na década de 1980, tem sido erroneamente utilizado quanto ao propósito e ao projeto. Inicialmente, foi concebido como a condução de estudos, utilizando

diferentes métodos para alcançar o mesmo propósito, isto é, como técnica de validação. Já mais recentemente, vem sendo utilizado como sinónimo de métodos mistos de pesquisa.

Sendo assim, a triangulação tem uma variedade de abordagens, podendo estas ser de âmbito quantitativo e/ou qualitativo. Neste caso, utilizou-se uma variedade de fontes de dados, teorias e métodos com informação consistente. Portanto, para entender e encontrar respostas às questões de pesquisa, foi utilizada mais do que uma teoria e mais de que um método. Além disso, na realização de entrevistas de subordinados a superiores foram interpretados os resultados.

Para Aires (2015, p. 55), a triangulação é uma das técnicas mais comuns da metodologia qualitativa. O seu princípio consiste em recolher e analisar os dados a partir de diferentes perspetivas para os contrastar e interpretar. Esta confrontação pode alargar-se aos métodos, teorias, informação e investigadores.

Flick (2002, p. 229) diz que o foco da pesquisa qualitativa possui inerentemente uma multiplicidade de métodos. Denzin & Lincoln (2006, p. 19) sublinharam, no entanto, o uso de múltiplos métodos, ou da triangulação, que reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenómeno em questão.

Downey & Ireland (1979), Godoy (1995) e Snape & Spencer (2003) são da opinião de que a pesquisa qualitativa não conduz a medições nem à quantificação de resultados, pois busca a obtenção de dados descritivos sobre os fenómenos estudados, especialmente sobre pessoas, lugares e processos interativos.

O desenvolvimento da pesquisa qualitativa nas ciências sociais e humanas, ocorreu como uma forma de superar as limitações percebidas dos métodos que prevaleciam para o estudo do comportamento humano e que compreendiam a pesquisa quantitativa. Dessa forma, as tradições qualitativas e quantitativas foram desenvolvidas de forma contrastante (Burges *et al.*, 2010).

Neste estudo, depois encontradas os resultados dos dados recolhidos por questionário, e dos dados recolhidos por entrevistas procedeu-se à triangulação desses resultados.

CAPÍTULO V - RESULTADOS DO ESTUDO

Neste capítulo, apresentam-se em duas partes os resultados da investigação. Na primeira parte, apresentam-se os resultados da análise quantitativa do inquérito por questionário. Na segunda parte, apresentam-se os resultados da análise qualitativa, mas também quantitativa, das entrevistas. O método quantitativo permitiu a análise das características das amostras, a análise das frequências de cada um dos itens ou perguntas, após teste de confiabilidade, análise fatorial, análise de escala e de consistência interna. O método qualitativo obrigou à transcrição, categorização, análise de conteúdo e, por último, à triangulação dos resultados.

5.1. Resultados do Inquérito Por Questionário

5.1.1. Caracterização das Entrevistas

Tabela 1. Dados demográficos

		<i>N</i>	%
Género	Feminino	144	38,5
	Masculino	230	61,5
	Total	374	100,0
Idade	25-40 Anos	182	55,0
	41-55 Anos	131	39,6
	> 55 Anos	18	5,4
	Total	331	100,00

Na tabela 1, pode observar-se que, em termos demográficos, das entrevistas dos professores foi constituída por 38,5% (N=144) de participantes do género feminino e 61,5% (N=230) do género masculino. A maioria dos inquiridos (55%; N=182) tinha entre 25 aos 40 anos, seguindo-se a faixa etária dos 41 aos 55 anos com 39,6% (N=131) e a faixa etária dos professores com mais de 55 anos que integrou 5,4% (N=18) dos participantes. Houve 11,5% (N=43) casos de não resposta em relação à idade.

Tabela 2. Dados profissionais

		<i>n</i>	%
Situação de profissional	Permanente	300	80,2
	Contratado	74	19,8
	Total	374	100,0
Habilitações académicas	Bacharelato	82	22,1
	Licenciatura	269	72,5
	Mestrado	20	5,4
	Total	371	100,0
Formação em língua Portuguesa	Antes de Independência	115	31,4
	Após de Independência	251	68,6
	Total	366	100,0
	A1 Nível de Iniciação	209	57,26
	A2 Nível Elementar	78	21,4
	B1 Nível Limiar	32	8,8
	B2 Nível Vantagem	29	7,9
	C1 Nível Autonomia	9	2,5
	C2 Nível Mestria	8	2,2
	Total	365	100,0
Tempo de serviço na escola onde leciona	1 - 5 Anos	37	11,1
	6 - 10 Anos	177	53,3
	11 - 15 Anos	118	35,5
	Total	332	100,0
Nível de ensino em que leciona	10 ^a Ano	127	37,6
	11 ^a Ano	99	29,3

12 ^a Ano	112	33,1
Total	338	100,00

Na tabela 2, pode observar-se que, no que se refere aos dados profissionais, 80,2% (N=300) dos inquiridos encontrava-se numa situação profissional permanente e apenas 19,8% (N=74) dos professores estava em situação de contrato.

Em termos de habilitações académicas, 72,5% (N=269) tinha o grau de licenciatura, seguindo-se 22,1% (N=82) com o grau de bacharelato e 5,4% (N=20) com o grau de mestrado. Houve 0,8% (N=3) casos de não resposta

A maioria dos professores (68,6%; N=251) adquiriu a sua formação após a independência, enquanto 31,4% (N=115) adquiriu a sua formação inicial antes da independência de Timor-Leste. Houve nesta questão 2,1% (N=8) casos de não resposta.

Em termos de nível conhecimento da língua portuguesa, dos professores participantes (N=209), possuíam nível de iniciação A1, 57,26%; tinham alcançado o nível elementar A2, 21,4%; tinham o nível de lumiar B1, 8,8%; o nível de vantagem B2, 7,9%; possuíam o nível da autonomia C1, 2,5%; e, por fim, o nível da mestria C2, 2,2%. Houve 3,2% de não respostas.

5.1.2. Avaliação da consistência interna e fiabilidade das escalas

A escala que avaliou as necessidades de formação dos professores do ensino secundário geral foi constituída por 10 itens que apresentaram uma muito boa consistência interna ($\alpha=,917$) sendo que a remoção de um qualquer item não favoreceria a consistência interna da escala. A média dos itens avaliados foi de 3 o que correspondeu ao grau de satisfeito.

Tabela 3. Alpha de Cronbach e estatísticas descritivas da escala Necessidades de formação dos professores do ensino secundário geral

	M	DP	N	Alpha
Estou satisfeito com os materiais didáticos e manuais de formação de língua portuguesa para a sala de aula e a escola.	3,01	,787	359	,912
Estou satisfeito com o método e período de formação	2,92	,783	359	,908
Estou satisfeito com o tempo de permanência (duração) na formação	2,79	,850	359	,909
Estou satisfeito com as instalações, pois asseguram o bom funcionamento da formação.	2,79	,834	359	,907
Estou satisfeito com os livros, material de Compreensão escrita e pesquisa da língua portuguesa disponíveis.	2,91	,815	359	,909
Estou satisfeito com o apoio administrativo ao nível da formação.	2,85	,797	359	,906
Estou satisfeito com a qualidade de formação inicial de formadores.	2,86	,846	359	,907
Estou satisfeito com as instalações utilizadas na formação, porque cumprem as normas de formação de língua portuguesa.	2,89	,818	359	,906
Estou satisfeito com o horário da formação em língua portuguesa.	2,88	,806	359	,909
Estou satisfeito com a preparação que tenho para aplicar o programa de formação da língua portuguesa.	2,93	,799	359	,909

Legenda: M- Média; DP-Desvio-padrão; n- número de casos válidos; α - alpha de Cronbach se item eliminado

A análise fatorial de componentes principais (KMO=,936; $p<,01$) confirmou a estrutura unidimensional da escala com valores superiores a 0,5 e a obtenção de um único fator com a capacidade explicativa de 57,20% da variabilidade dos itens. Nesta escala registou-se 4% (N=15) de não respostas.

A escala das dificuldades em compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita, expressão escrita e funcionamento da língua nas escolas secundárias, composta por 10 itens, apresentou uma muito boa consistência interna ($\alpha=.910$) não havendo por isso a necessidade de proceder à remoção de itens. A média dos itens avaliados situou-se também muito próximo de 3 (satisfeito).

Tabela 4. Alpha de Cronbach e estatísticas descritivas da escala das dificuldades em compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita, expressão escrita e funcionamento da língua nas escolas secundárias gerais em Timor-Leste

	M	DP	N	Alpha
Estou satisfeito com a formação na planificação das aulas de língua portuguesa.	2,96	,763	368	,902
Estou satisfeito com o tempo de formação dedicado ao começo da aprendizagem da língua portuguesa.	2,87	,798	368	,899
Estou satisfeito com a formação sobre a utilização da língua portuguesa como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem.	2,96	,743	368	,902
Estou satisfeito com a formação, pois vai ajudar a ultrapassar as dificuldades na área de Compreensão escrita.	2,94	,758	368	,905
Estou satisfeito com formação, pois vai ajudar a ultrapassar as dificuldades na área da Expressão escrita.	2,97	,745	368	,899
Estou satisfeito com formação, pois vai ajudar a ultrapassar as dificuldades na área do Compreensão oral	2,91	,746	368	,899
Estou satisfeito com formação, pois vai ajudar a ultrapassar as dificuldades na área do Expressão oral.	2,86	,775	368	,900
Estou satisfeito com formação, pois vai ajudar a ultrapassar as dificuldades na área do Funcionamento da língua.	2,84	,795	368	,901
Estou satisfeito com o período de formação e sinto que consigo compreender e exprimir-me oralmente, compreender e exprimir-me por escrito e refletir sobre o funcionamento da língua	2,89	,805	368	,900

Estou satisfeito nesta formação, com os materiais didáticos da língua portuguesa, com os métodos e estratégias utilizadas.	2,90	,759	368	,900
--	------	------	-----	------

Legenda: M- Média; DP-Desvio-padrão; *n*- número de casos válidos; α - alpha de Cronbach se item eliminado

A análise fatorial de componentes principais (KMO=,921; $p<,01$) permitiu confirmar também nesta escala a sua estrutura unidimensional com a obtenção de um único fator que explica 55,28% da variabilidade dos itens. Nesta escala registou-se 1,6% (N=6) de não respostas.

Na escala de avaliação da satisfação dos professores com as maiores aprendizagens dos professores no domínio do ensino da língua portuguesa durante a formação, constituída por 10 itens, foi observada uma elevada consistência interna ($\alpha=,913$) não aumentado com a remoção de algum dos itens, cuja média situou-se também em torno de 3 (satisfeito).

Tabela 5. Alpha de Cronbach e estatísticas descritivas da escala Maiores aprendizagens dos professores no domínio do ensino da língua portuguesa

	M	DP	N	Alpha
Estou satisfeito com esta formação no domínio de transmissão dos conteúdos da língua portuguesa.	2,84	,730	370	,906
Estou satisfeito com o modo como o formador explicou em português embora tenha dificuldades na língua portuguesa; não domino bem, mas fiquei satisfeito.	2,80	,788	370	,910
Estou satisfeito porque depois da formação e apliquei os resultados da formação no processo de ensino e aprendizagem na língua portuguesa.	2,92	,759	370	,902
Estou satisfeito com a formação, pois domino a língua portuguesa e irei aplicar os meus conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem na escola.	2,95	,791	370	,902
Estou satisfeito com a formação, pois foi uma oportunidade de atualização dos conhecimentos e supressão de dificuldades na língua portuguesa.	2,90	,746	370	,905

Estou satisfeito porque, após a formação, comunico bastante na língua portuguesa durante o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula.	2,92	,723	370	,903
Estou satisfeito porque, após esta formação, ganhei domínio na utilização dos materiais didáticos no processo de ensino e aprendizagem em língua portuguesa.	2,93	,740	370	,901
Estou satisfeito com a formação porque irei aplicar facilmente os materiais didáticos de apoio ao processo de ensino e aprendizagem em língua portuguesa	2,86	,767	370	,901
Estou satisfeito, pois a maioria das necessidades de formação tem a ver com o facto de não comunicar em português na sala de aula	2,81	,752	370	,905
Estou satisfeito com as instalações utilizadas na formação, pois cumpriram as normas de formação e de apoio pedagógico.	2,86	,764	370	,902

Legenda: M- Média; DP-Desvio-padrão; n - número de casos válidos; α - alpha de Cronbach se item eliminado

A análise de fatorial desta escala ($KMO=,940$; $p<,01$) sugeriu a extração do segundo item (“Estou satisfeito com o modo como o formador explicou em português embora tenha dificuldades na língua portuguesa; não domino bem, mas fiquei satisfeito”) uma vez que obteve uma communalidade de ,436. Foi removido o segundo item da escala e realizada nova análise fatorial que confirmou a estrutura unidimensional da escala e permitiu explicar 58,07% da variância dos itens. Nesta escala registou-se 1,1% ($N=4$) de não respostas.

Atendendo à estrutura unidimensional das escalas que foi validada pela análise fatorial, foram analisadas as estatísticas descritivas da escala total e a consistência interna da escala final.

As escalas totais revelaram uma elevada consistência interna de 0,9 na medição das dimensões em estudo – as médias para colmatar as necessidades de formação, as dificuldades com a língua portuguesa e as aprendizagens alcançadas pelos professores. Para as três dimensões avaliadas, a média de satisfação situa-se muito próxima de 3 que corresponde ao grau de satisfeito e com valores situados entre o nível 1 de insatisfeito (mínimo) e o nível 3 de muito satisfeito (máximo).

Tabela 6. Estatísticas Descritivas das Escalas Totais Validadas

	Nº de itens	Alpha	M	DP	Mín.	Máx.	N
Necessidades de formação	10	,917	2,88	,615	2,79	3,01	359
Dificuldades na língua portuguesa	10	,910	2,91	,571	2,84	2,97	368
Aprendizagens dos professores	10	,910	2,88	,573	2,81	2,95	370

Legenda: α - alpha de Cronbach se item eliminado; M- Média; DP-Desvio-padrão; Mín. – Mínimo; Máx. – Máximo; n- número de casos válidos;

A média do total das necessidades de formação foi 2,88 (DP=,615), a média do total das dificuldades na língua portuguesa foi 2,91 (DP=,571) e a média do total das aprendizagens dos professores foi de 2,88 (DP=,573). Na escala de necessidades de formação, registou-se 4,17% (N=14) de não respostas, nas dificuldades na língua portuguesa, 1,63% (N=6), e nas aprendizagens dos professores, 1,08% (N=4).

5.1.3. Estudo das necessidades de formação dos professores do ensino secundário geral - satisfação com a formação de professores

O quadro 6 apresenta as estatísticas de frequências dos 10 itens da dimensão “Necessidades de formação dos professores do ensino secundário geral”, segundo a escala de satisfação de quatro pontos e que avalia a satisfação dos professores em relação às necessidades da formação de professores.

Quadro 6. Estatísticas de frequências dos 10 itens da dimensão “Necessidades de formação dos professores do ensino secundário geral”

		Insatisfeito	Pouco satisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito	Total
Item 1	Freq.	19	58	200	96	373
	%	5,1%	15,5%	53,6%	25,7%	100,0%
Item 2	Freq.	17	76	190	83	366
	%	4,6%	20,8%	51,9%	22,7%	100,0%
Item 3	Freq.	28	97	176	73	374
	%	7,5%	25,9%	47,1%	19,5%	100,0%

Item 4	Freq.	23	113	162	76	374
	%	6,1%	30,2%	43,3%	20,3%	100,0%
Item 5	Freq.	24	73	192	84	373
	%	6,4%	19,6%	51,5%	22,5%	100,0%
Item 6	Freq.	18	92	182	73	365
	%	4,9%	25,2%	49,9%	20,0%	100,0%
Item 7	Freq.	30	82	182	80	374
	%	8,0%	21,9%	48,7%	21,4%	100,0%
Item 8	Freq.	22	84	186	81	373
	%	5,9%	22,5%	49,9%	21,7%	100,0%
Item 9	Freq.	25	71	195	73	364
	%	6,9%	19,5%	53,6%	20,1%	100,0%
Item 10	Freq.	20	72	194	86	372
	%	5,4%	19,4%	52,2%	23,1%	100,0%

No que se refere à dimensão “As necessidades de formação dos professores nas escolas do ensino secundário geral”, os professores inquiridos referiram o seguinte:

1. “Estou satisfeito com os materiais didáticos e manuais de formação de língua portuguesa para a sala de aula e a escola” – o grau de satisfação dos professores foi: 25,7 % (N=96) muito satisfeito; 53,6% (N=200) satisfeito; 15,5 % (N=58) pouco satisfeito; 5,1% (N=19) insatisfeito;
2. “Estou satisfeito com o método e período de formação” – o grau de satisfação dos professores foi: 22,7% (N=83) muito satisfeito, 51,9% (N=190) satisfeito; 20,8% (N=76) pouco satisfeito; 4,6% (N=17) insatisfeito.
3. “Estou satisfeito com o tempo de permanência (duração) na formação – o grau de satisfação dos professores foi: 25,9% (N=97) muito satisfeito; 47,1% (N=176) satisfeito; 19,5% (N=73) pouco satisfeito; 7,5% (N=28) insatisfeito.
4. “Estou satisfeito com as instalações, pois asseguram o bom funcionamento da formação” – o grau de satisfação dos professores foi: 29,3% (N=76) muito satisfeito; 43,3% (N=162) satisfeito; 30,2% (N=113) pouco satisfeito; 6,1% (N=23) insatisfeito;
5. “Estou satisfeito com os livros, material de Compreensão escrita e pesquisa da língua portuguesa disponíveis” – o grau de satisfação dos professores foi: 22,5% (N=84) muito satisfeito; 51,5% (N=192) satisfeito; 19,6% (N=73) pouco satisfeito; 6,4% (N=24) insatisfeito;

6. “Estou satisfeito com o apoio administrativo ao nível da formação” – o grau de satisfação dos professores foi: 20% (N=73) muito satisfeito; 49,7% (N=182) satisfeito; 25,2% (N=92) pouco satisfeito; 4,9% (N=18) insatisfeito;
7. “Estou satisfeito com a qualidade de formação inicial de formadores” – o grau de satisfação dos professores foi: 21,4% (N=80) muito satisfeito; 48,9% (N=182) satisfeito; 21,9% (N=82) pouco satisfeito; 8,0% (N=30) insatisfeito;
8. “Estou satisfeito com as instalações utilizadas na formação, porque cumprem as normas de formação de língua portuguesa” – o grau de satisfação dos professores foi: 21,7% (N=81) muito satisfeito; 49,9% (N=186) satisfeito; 22,5% (N=84) pouco satisfeito; 5,9% (N=22) insatisfeito;
9. “Estou satisfeito com o horário da formação em Língua portuguesa” – o grau de satisfação dos professores foi: 20,1% (N=73) muito satisfeito; 53,6% (N=195) satisfeito; 19,5% (N=71) pouco satisfeito; 6,9% (N=25) insatisfeito;
10. “Estou satisfeito com a preparação que tenho para aplicar o programa de formação da língua portuguesa” – o grau de satisfação dos professores foi: 23,1% (N=85) muito satisfeito; 52,2% (N=194) satisfeito; 19,4% (N=72) pouco satisfeito; 5,4% (N=20) insatisfeito.

Tabela 7. Grau de satisfação com a formação em língua portuguesa

		N	%
Necessidades de formação	Insatisfeito	22	6,1%
	Pouco Satisfeito	164	45,7%
	Satisfeito	160	44,6%
	Muito Satisfeito	13	3,6%
	Total	359	100,0%

Na tabela 7, que se refere à satisfação com a formação de professores, observou-se que 6,1% (N=22) dos professores mostraram-se insatisfeitos; 45,7% (N=164) sentiram-se pouco satisfeitos; 44,6% (N=160) satisfeitos; e 3,6% (N=13) sentiram-se muito satisfeitos. Houve nesta questão 4% (N=15) de não respostas.

Tabela 8. Grau de satisfação com a formação em língua portuguesa, em função do género

			Feminino	Masculino	Total	X^2 p-valor
Grau de satisfação com a formação	Insatisfeito	Freq.	6	16	22	$X^2(3)=1,395$ $p=0,721$
		%	27,3%	72,7%	100,0%	
	Pouco Satisfeito	Freq.	63	101	164	
		%	38,4%	61,6%	100,0%	
	Satisfeito	Freq.	62	98	160	
		%	38,8%	61,3%	100,0%	
	Muito Satisfeito	Freq.	4	9	13	
		%	30,8%	69,2%	100,0%	

A tabela 8 mostra que, entre os professores insatisfeitos, 72,7% (N=16) era do género masculino, assim como 61,6% (N=101) dos professores pouco satisfeitos. Entre os professores satisfeitos com a formação de professores, 61,3% (N=98) era do género masculino e 38,8% (N=62) do género feminino. Os professores muito satisfeitos são também na sua maioria do género masculino (69,2%; N=9).

O género não apresentou uma associação significativa com a satisfação dos professores com a formação em língua portuguesa, $X^2(3)=1,395$, $p=0,721$. Houve nesta questão 4% (N=15) de não respostas.

Tabela 9. Grau de satisfação com a formação em língua portuguesa em função da idade

			25-40 Anos	41-55 Anos	> 55 Anos	Total	X^2 p-valor
Grau de satisfação com a formação	Insatisfeito	Freq.	13	8	1	22	$X^2(6)=2,465$ $p=0,861$
		%	59,1%	36,4%	4,5%	100,0%	
	Pouco Satisfeito	Freq.	84	53	6	143	
		%	58,7%	37,1%	4,2%	100,0%	

Satisfeito	Freq.	76	59	11	146	
	%	52,1%	40,4%	7,5%	100,0%	
Muito Satisfeito	Freq.	5	4		9	
	%	55,6%	44,4%		100,0%	

A tabela 9, mostra que a idade dos 25 aos 10 anos representa a maioria dos professores insatisfeitos (59,1%; N=13) e dos professores pouco satisfeitos com a formação de professores (58,7%; N=84). Entre os professores que se mostraram satisfeitos, 52,1% pertence à faixa etária mais jovem e 40,4% (N=59) tem idades entre os 41 e os 55 anos. Entre os professores muito satisfeitos, 55,6% (N=5) tem entre 25 e 40 anos e 44,4% (N=4) entre 41 e 55 anos. Houve nesta questão 16,8 % (N=54) de não respostas.

A idade dos inquiridos não mostrou exercer uma influência significativa na satisfação em relação à formação em língua portuguesa $X^2(6)=2,465, p=0,861$.

Tabela 10. Grau de Satisfação com a Formação em Língua Portuguesa, em Função da Situação Profissional

			Permanente	Contratado	Total	X^2 p-valor
Grau de satisfação com a formação	Insatisfeito	Freq.	13	9	22	
		%	59,1%	40,9%	100,0%	$X^2(3)=5,805$
						$p=0,110$
	Pouco Satisfeito	Freq.	133	31	164	
		%	81,1%	18,9%	100,0%	

Satisfeito	Freq.	130	30	160	
	%	81,3%	18,8%	100,0%	
Muito Satisfeito	Freq.	10	3	13	
	%	76,9%	23,1%	100,0%	

A tabela 10 mostra que entre os professores insatisfeitos com a formação em língua portuguesa, 59,1% (N=13) encontrava-se numa situação profissional permanente e 40,9% (N=9) em situação de contratado. A grande maioria dos professores pouco satisfeitos tinha uma situação profissional permanente (81,1%; N=133). Entre os professores satisfeitos com a formação de professores, 81,3% (N=130) encontrava-se numa situação profissional permanente e entre os muito satisfeitos o mesmo acontecia com 76,9% (N=10). Houve nesta questão 4% (N=15) de não respostas.

A situação profissional dos professores não influenciou significativamente o grau de satisfação destes em relação à formação em língua portuguesa, $X^2(3) = 5,805$, $p = 0,110$.).

Tabela 11. Grau de Satisfação com a Formação em língua em Língua Portuguesa, em Função das Habilitações Académicas

		Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Total	X^2 p-valor
Grau de satisfação com a formação	Insatisfeito	Freq. 6	14	2	22	
		% 27,3%	63,6%	9,1%	100,0%	$X^2(6) = 3,370$
	Pouco Satisfeito	Freq. 36	121	6	163	p=0,725
		% 22,1%	74,2%	3,7%	100,0%	

Satisfeito	Freq.	37	113	8	158
	%	23,4%	71,5%	5,1%	100,0%
Muito Satisfeito	Freq.	2	10	1	13
	%	15,4%	76,9%	7,7%	100,0%

A tabela 11 mostra que entre os professores insatisfeitos com a formação em língua portuguesa, 63,6% (N=14) possuem licenciatura e 27,3% (N=6) bacharelato. Também a maioria dos professores pouco satisfeitos tinha licenciatura (74,2%; N=121) enquanto 22,1% (N=36) possuía bacharelato. Entre os professores satisfeitos com a formação em língua portuguesa, 71,5% (N=113) eram licenciados e 23,4% (N=37) bacharéis, e 76,9% dos professores muito satisfeitos com a formação em língua portuguesa eram licenciados (76,9%; N=10). Houve nesta questão 5 % (N=18) de não respostas.

Não se observou uma relação significativa entre o grau de satisfação com a formação em língua portuguesa e as habilitações académicas dos professores, $X^2(6) = 3,370, p=0,725$.).

Tabela 12. Grau de satisfação com a formação em língua portuguesa, em função do momento em que adquiriu a formação inicial

		Antes	Após	Total	X^2 p-valor
Grau de satisfação com a formação	Insatisfeito	Freq. 6	16	22	$X^2(3) = 1,291$ $p = 0,747$
		% 27,3%	72,7%	100,0%	
Pouco Satisfeito		Freq. 49	112	161	

		%	30,4%	69,6%	100,0%
Satisfeito	Freq.	54	103	157	
		%	34,4%	65,6%	100,0%
Muito Satisfeito	Freq.	3	10	13	
		%	23,1%	76,9%	100,0%

A tabela 12 mostra que os professores insatisfeitos com a formação em língua portuguesa formaram-se, na sua maioria, após a independência de Timor-Leste (72,7%; N=16), assim como os que se mostraram pouco satisfeitos com a formação em língua portuguesa (69,6%; N=161).

Entre os professores satisfeitos, 34,4% (N=54) formou-se antes da independência e 65,6% (N=103) depois; entre os professores muito satisfeitos, 23,1% (N=3) formou-se antes da independência e 76,9% (N=10) depois desta. Houve nesta questão 5,9 % (N=21) de não respostas.

O grau de satisfação com a formação em língua portuguesa não variou significativamente entre os professores que se formaram antes e os que se formaram depois da independência de Timor-Leste, $X^2(3) = 1,291, p = 0,747$.

Tabela 13. Grau de satisfação com a formação em língua portuguesa, em função da formação em língua portuguesa

		A1	A2	B1	B2	C1	C2	Total	X ²
		Nível de Iniciação	Nível Elementar	Nível Limiar	Nível Vantagem	Nível Autonomia	Nível Mestria		p-valor
Grau de satisfação com a formação	Insatisfeito	Freq.	13	4	4	1	0	0	22
		%	59,1%	18,2%	18,2%	4,5%	,0%	,0%	100,0%
	Pouco	Freq.	78	47	15	17	2	2	161

$X^2(18) = 37,830$

$p = 0,001$

Satisfeito	%	48,45%	29,2%	9,3%	10,6%	1,2%	1,2%	100,0%
Satisfeito	Freq.	102	22	11	10	6	4	155
	%	65,81%	14,2%	7,1%	6,5%	3,9%	2,6%	100,0%
Muito Satisfeito	Freq.	9	3	0	1	0	0	13
	%	69,23%	23,1%	,0%	7,7%	,0%	,0%	100,0%

A tabela 13 mostra que o nível de iniciação A1 em língua portuguesa foi o mais frequente entre os professores insatisfeitos com a formação (59,1%; N=13), seguindo-se o nível de iniciação A2 e o nível de elementar B1 com 18,2% (N=4) cada um. Entre os professores pouco satisfeitos, 29,2% (N=47) possuía o nível elementar A2, mas 48,5% (N=78) tinha o nível de iniciação A1. Entre os professores satisfeitos com a formação em língua portuguesa, 65,8% (N=102) tinha o nível de iniciação A1 em língua portuguesa e 14,2% (N=22) tinha o nível elementar A2. Entre os muito satisfeitos, 69,2% (N=9) possuía A1 nível iniciação. Houve nesta questão 6,25 % (N=22) de não respostas.

Observou-se uma associação significativa entre o nível de formação da língua portuguesa e o grau de satisfação com a formação, $X^2(18) = 37,830$, $p=0,001$, sendo que os professores com nível de iniciação A1 são os mais insatisfeitos (Res. Ajs.=2,0), os que possuem nível elementar A2 mostram-se estatisticamente pouco satisfeitos (Res. Ajs.=3,2) e os que possuem nível de iniciação A1 tendem a sentirem-se satisfeitos com a formação em língua portuguesa (Res. Ajs.=4,6).

Tabela 14. Grau de satisfação com a formação em língua portuguesa, em função do tempo de serviço na escola onde lecciona

						X^2	
		1 - 5 Anos	6 - 10 Anos	11 - 15 Anos	Total	p-valor	
Grau de satisfação com a formação	Insatisfeito	Freq. 4	10	6	20	$X^2(6)$	=
		% 20,0%	50,0%	30,0%	100,0%	8,051	p=0,201

Pouco Satisfeito	Freq.	13	72	57	142
	%	9,2%	50,7%	40,1%	100,0%
Satisfeito	Freq.	16	86	46	148
	%	10,8%	58,1%	31,1%	100,0%
Muito Satisfeito	Freq.	3	5	2	0
	%	30,0%	50,0%	20,0%	100,0%

A tabela 14 mostra que o tempo de serviço entre os 6 e os 10 anos foi o mais comum entre os professores insatisfeitos com a formação em língua portuguesa (50%; N=10), seguindo-se o período entre os 11 e os 15 anos de serviço (30%; N=6). Entre os professores pouco satisfeitos, 50,7% (N=72) encontra-se ao serviço há 6-10 anos e 40,1% (N=57) há 11-15 anos. A maioria dos professores satisfeitos também se encontra ao serviço há 6-10 anos (58,1%; N=86). Entre os professores muito satisfeitos, 50% (N=5) estava ao serviço entre 6 a 10 anos e 30% (N=3), há menos e seis anos. Houve nesta questão 16, 8 % (N=54) de não respostas

O tempo de serviço na escola onde lecionava o professor no momento do estudo não influenciou o grau de satisfação com a formação em língua portuguesa, $X^2(6)=8,051, p=0,201$.

Tabela 15. Grau de satisfação com a formação em língua portuguesa, em função do nível de ensino em que lecciona

		10ª ano	11ª ano	12ª ano	Total	X ² p-valor
Grau de satisfação com a formação	Insatisfeito	Freq. 9	7	4	20	X ² (6)=4,614
		% 45,0%	35,0%	20,0%	100,0%	p=0,605

Pouco Satisfeito	Freq.	57	44	46	147
	%	38,8%	29,9%	31,3%	100,0%
Satisfeito	Freq.	54	38	55	147
	%	36,7%	25,9%	37,4%	100,0%
Muito Satisfeito	Freq.	3	5	3	11
	%	27,3%	45,5%	27,3%	100,0%

A tabela 15 mostra que o nível de ensino mais frequente entre os professores insatisfeitos e os pouco satisfeitos foi o 10º ano, com 45% (N=9) e 38,8% (N=57) respetivamente. Entre os professores satisfeitos e os muito satisfeitos, o nível de ensino mais frequente é o 10º ano (36,7%; N=54) e o 11º ano (45,5%; N=5) respetivamente). Houve nesta questão 16 % (N=49) de não respostas

O nível de ensino leccionado pelo professor no momento do estudo e o grau de satisfação com a formação em língua portuguesa não apresentaram uma relação significativa $X^2(6) = 4,614, p=0,605$.

Tabela 16. Grau de satisfação com a formação em língua portuguesa, em função do uso do manual da língua portuguesa

		Muitas vezes	Eventualmente	Raramente	Nunca	Total	X ² p-valor
Grau de satisfação com a formação	Insatisfeito	Freq. 11	4	4	3	21	X ² (9) =8,882
		% 50,0%	18,2%	18,2%	13,6%	100,0%	p=0,396
	Pouco	Freq. 72	57	3	9	141	

Satisfeito	%	44,7%	35,4%	14,3%	5,6%	100,0%
Satisfeito	Freq.	81	55	17	5	158
	%	51,3%	34,8%	10,8%	3,2%	100,0%
Muito Satisfeito	Freq.	8	4	1		13
	%	61,5%	30,8%	7,7%	,0%	100,0%

A tabela 16 mostra que entre os professores insatisfeitos, 50% (N=11) usa o manual da língua portuguesa muitas vezes. Entre os professores pouco satisfeitos, 44,7% (N=72) usa também o manual muitas vezes e 35,4% (N=57), eventualmente. A maioria dos professores satisfeitos usa o manual muitas vezes (51,3%; N=81). Entre os professores muito satisfeitos, 61,5% (N=8) usa também muitas vezes o manual da língua portuguesa. Houve nesta questão 12,31 % (N=41) de não respostas

O uso do manual de língua portuguesa não apresentou uma relação estatística significativa com o grau de satisfação com a formação, $X^2(9)=8,882, p=0,396$.

Tabela 17. Grau de satisfação com a formação em língua portuguesa, em função da língua mais falada na sala de aula

								X ²
								p-valor
Grau de satisfação com a formação	Insatisfeito	Freq.	3	12	1	5	21	X ² (12)=33,177 p=0,001
		%	14,3%	57,1%	4,8%	23,8%	100,0%	
	Pouco	Freq.	36	63	2	4	59	
	Satisfeito	%	22,0%	38,4%	1,2%	2,4%	36,0%	
	Satisfeito	Freq.	30	32	2	4	92	
		%	18,8%	20,0%	1,3%	2,5%	57,5%	

Muito Satisfeito	Freq.	1	1	11	13
	%	7,7%	7,7%	84,6%	100,0%

A tabela 17 mostra que entre os professores insatisfeitos, 57,1% (N=12) fala a língua tétum em sala de aula, assim como 38,4% (N=63) dos professores pouco satisfeitos; 36% (N=59) dos professores pouco satisfeitos falam o português e o tétum conjuntamente. A maioria dos professores satisfeitos fala o português e o tétum conjuntamente (57,5%; N=92), assim como 84,6% (N=11) dos professores muito satisfeitos.). Houve nesta questão 4,46 % (N=16) de não respostas.

O grau de satisfação com a formação de professores variou assim significativamente em função da língua mais falada na sala de aula, $X^2(12)=33,17$, $p=0,001$. Os professores que falam apenas o tétum na sala de aula apresentaram-se estatisticamente os mais insatisfeitos (Res. Ajs.=2,8) e os que revelam menor satisfação com a formação em língua portuguesa (Res. Ajs.=3,1). Por outro lado, os professores que falam o português e o tétum em simultâneo na sala de aula são os que se apresentam satisfeitos (Res. Ajs.=3,7) e muito satisfeitos com a formação em língua portuguesa (Res. Ajs.=2,8).

Tabela 18. Grau de satisfação com a formação em língua portuguesa, em função da conversação em língua portuguesa no dia a dia

		Na escola	Na rua	Em casa, com família	Nunca	Na escola e na rua	Total	X^2 p-valor
Grau de satisfação com a formação	Insatisfeito	Freq.	13		1	5	2	21
		%	61,9%		4,8%	23,8%	9,5%	100,0%
	Pouco Satisfeito	Freq.	128	1	2	12	18	161
		%	79,5%	,6%	1,2%	7,5%	11,2%	100,0%

$X^2(12)$
=20,443

$p=0,031$

Satisfeito	Freq.	141	1	1	8	9	160
o	%	88,1%	,6%	,6%	5,0%	5,6%	100,0%
Muito Satisfeito	Freq.	10					13
o	%	76,9%				23,1%	100,0%

A tabela 18 mostra que entre os professores insatisfeitos com a formação, 61,9% (N=13) fala o português na escola e 23,8% (N=5) nunca usam a língua portuguesa no dia a dia. Entre os pouco satisfeitos, 79,5% (N=128) fala o português na escola, assim como 88,1% (N=141) dos professores satisfeitos e 76,9% (N=10) dos professores muito satisfeitos com a formação em língua portuguesa. Houve nesta questão 5,35 % (N=19) de não respostas.

O grau de satisfação com a formação de professores variou significativamente em função dos diferentes locais de conversação em língua portuguesa no dia a dia dos professores, $X^2(12) = 20,443$, $p=0,031$. Os professores que nunca falam a língua portuguesa surgiram estatisticamente relacionados com o grau de insatisfeito (Res. Ajs.=3,1), enquanto os professores que falam o português na escola estão satisfeitos com a formação em língua portuguesa (Res. Ajs.=2,6).

5.1.4. Estudo das dificuldades em compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita, expressão escrita e funcionamento da língua nas escolas secundárias - satisfação com o conhecimento da língua portuguesa

O quadro 7 apresenta as estatísticas de frequências dos 10 itens da dimensão “Dificuldades em compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita, expressão escrita e funcionamento da língua nas escolas secundárias”, segundo a escala de satisfação de quatro pontos que avalia a satisfação dos professores em relação à superação das referidas dificuldades.

Quadro 7. Estatísticas de frequências dos 10 itens da dimensão II “Dificuldades de compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita, expressão escrita e funcionamento da língua nas escolas secundárias”

		Insatisfeito	Pouco satisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito	Total
Item 1	Freq.	16	69	204	84	373
	%	4,3%	18,5%	54,7%	22,5%	100,0%
Item 2	Freq.	21	82	194	76	373
	%	5,6%	22,0%	52,0%	20,4%	100,0%
Item 3	Freq.	18	59	218	79	374
	%	4,8%	15,8%	58,3%	21,1%	100,0%
Item 4	Freq.	17	68	209	78	372
	%	4,6%	18,3%	56,2%	21,0%	100,0%
Item 5	Freq.	12	74	201	86	373
	%	3,2%	19,8%	53,9%	23,1%	100,0%
Item 6	Freq.	15	76	208	74	373
	%	4,0%	20,4%	55,8%	19,8%	100,0%
Item 7	Freq.	20	88	195	71	374
	%	5,3%	23,5%	52,1%	19,0%	100,0%
Item 8	Freq.	27	76	204	67	374
	%	7,2%	20,3%	54,5%	17,9%	100,0%
Item 9	Freq.	26	67	206	75	374
	%	7,0%	17,9%	55,1%	20,1%	100,0%
Item 10	Freq.	19	74	209	72	374
	%	5,1%	19,8%	55,9%	19,3%	100,0%

No que se refere à dimensão “As Dificuldades em compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita, expressão escrita e funcionamento da língua nas escolas do ensino secundário geral”, os professores inquiridos referiram o seguinte:

1. “Estou satisfeito com a formação na planificação das aulas de língua portuguesa” – o grau de satisfação dos professores foi: 22,5% (N=84) muito satisfeito; 54,7% (N=204) satisfeito; 18,5% (N=69) pouco satisfeito; 4,3% (N=16) insatisfeito;
2. “Estou satisfeito com o tempo de formação dedicado ao começo da aprendizagem da língua portuguesa” – o grau de satisfação dos professores foi: 20,4% (N=76) muito satisfeito; 52% (N=194) satisfeito; 22% (N=82) pouco satisfeito; 5,6% (N=21) insatisfeito;
3. “Estou satisfeito com a formação em língua portuguesa como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem” – o grau de satisfação dos professores foi: 21,1% (N=79) muito satisfeito; 58,3% (N=218) satisfeito; 15,8% (N= 59) pouco satisfeito; 4,8% (N=18) insatisfeito;

4. “Estou satisfeito com a formação, pois vai ajudar a superar as dificuldades na área da Compreensão escrita” – o grau de satisfação dos professores foi: 21% (N=78) muito satisfeito; 56,2% (N=209) satisfeito; 18,3% (N=69) pouco satisfeito; 4,6% (N=17) insatisfeito.
5. “Estou satisfeito com formação, pois é uma oportunidade para melhorar a língua portuguesa no desenvolvimento da área da Escrita” – o grau de satisfação dos professores foi; 23% (N=86) muito satisfeito; 53,9% (N=201) satisfeito; 19,8% (N=74) pouco satisfeito; 3,2% (N=12) insatisfeito;
6. “Estou satisfeito com as dificuldades encontradas na formação de língua portuguesa, porque vai operar mudanças na área do ouvir” – o grau de satisfação dos professores foi; 19,8 % (N=74) muito satisfeito; 55,8% (N=208) satisfeito; 20,4% (N=76) pouco satisfeito; 4% (N=15) insatisfeito;
7. “Estou satisfeito com as dificuldades encontradas na formação de língua portuguesa, porque vai operar mudanças na vertente na área da oralidade” – o grau de satisfação dos professores foi; 19% (N=71) muito satisfeito; 52,1% (N=195) satisfeito; 23,5% (N=88) pouco satisfeito; 5,3% (N=20) insatisfeito;
8. “Estou satisfeito com as dificuldades encontradas na formação de língua portuguesa, porque vai operar mudanças na vertente na área com o conhecimento desenvolvimento da gramática” – o grau de satisfação dos professores foi; 17,9% (N=67) muito satisfeito; 54,5% (N=204) satisfeito; 20,3% (N=76) pouco satisfeito; 7,2% (N=27) insatisfeito;
9. “Satisfeito com o período de formação e sente que consegue compreender e exprimir-me oralmente, compreender e exprimir-me por escrito bem como conheço o funcionamento da língua.” – o grau de satisfação dos professores foi: 20,1% (N=75) muito satisfeito; 55,1% (N=206) satisfeito; 17,9% (N=67) pouco satisfeito; 7% (N=26) insatisfeito; e
10. “Estou satisfeito nesta formação, com os materiais didáticos da língua portuguesa, que os métodos e as estratégias utilizadas” – o grau de satisfação dos professores foi; 19,3% (N=72) muito satisfeito; 55,9% (N=209) satisfeito; 19,8% (N=74) pouco satisfeito; 5,1% (N=19) insatisfeito.

Tabela 19. Grau de satisfação com o conhecimento da língua

	Grau de satisfação	N	%
	Insatisfeito	19	5,2%
	Pouco satisfeito	147	39,9%
Grau de satisfação com o conhecimento da língua	Satisfeito	195	53,0%
	Muito Satisfeito	7	1,9%
	Total	368	100,0%

Na tabela 19, sobre a satisfação com o conhecimento da língua portuguesa, a maioria dos professores referiu sentir-se satisfeito (53%; N=195) e 1,9% (N=7) muito satisfeitos, enquanto 39,9% (N=147) mostrou estar pouco satisfeito e 5,2% (N=19) revelaram-se insatisfeitos. Nesta questão houve 1,6% (N=6) de respostas ausentes.

Tabela 20. Grau de satisfação com conhecimento da língua portuguesa, em função do género

		Feminino	Masculino	Total	X ² p-valor
Grau de satisfação com conhecimento da língua	Insatisfeito	Freq. 3	16	19	X ² (3) =5,024 p=0,165
		% 15,8%	84,2%	100,0%	
	Pouco Satisfeito	Freq. 61	86	147	
		% 41,5%	58,5%	100,0%	
	Satisfeito	Freq. 74	121	195	

		%	37,9%	62,1%	100,0%
Muito Satisfeito	Freq.	2	5	7	
		%	28,6%	71,4%	100,0%

A tabela 20 mostra que entre os professores insatisfeitos com conhecimento da língua portuguesa, 84,2% (N=16) era do género masculino, assim como 58,5% (N=86) dos professores pouco satisfeitos, 62,1% (N=121) dos professores satisfeitos com o conhecimento da língua portuguesa e 71,4% (N=5) dos muito satisfeitos. Nesta questão houve 1,6% (N=6) de respostas ausentes.

Não foram observados níveis de satisfação com conhecimento da língua portuguesa diferentes em função do género, $X^2(3) = 5,024$, $p = 0,165$.

Tabela 21. Grau de satisfação com conhecimento da língua portuguesa, em função da idade

		25-40 Anos	41-55 Anos	> 55 Anos	Total	X^2 p-valor
Grau de satisfação com conhecimento da língua	Insatisfeito	Freq.	9	8	2	19
		%	47,4%	42,1%	10,5%	100,0%
	Pouco Satisfeito	Freq.	77	47	3	127
		%	60,6%	37,0%	2,4%	100,0%
	Satisfeito	Freq.	94	71	13	178
		%	52,8%	39,9%	7,3%	100,0%

$X^2(6) = 6,601$
 $p = 0,325$

Muito Satisfeito	Freq.	2	1	3
	%	66,7%	33,3%	100,0%

A tabela 21 mostra que entre os professores insatisfeitos, 47,4% (N=9) pertencia à faixa etária mais jovem (25-40 anos) e 42,1% (N=8) tinha entre 41 e 55 anos. Dos professores pouco satisfeitos com o conhecimento da língua portuguesa, 60,6% (N=77) tinha entre 25 e 40 anos e 37% (N=47) entre 41 e 55 anos. A faixa etária mais jovem representou a maioria dos professores satisfeitos (52,8; N=94) e muito satisfeitos (66,7%; N=2) com o conhecimento que possuíam da língua portuguesa. Nesta questão houve 14,3 % (N=47) de respostas ausentes.

Apesar das ligeiras diferenças encontradas, em termos da distribuição de frequências, não se observaram diferentes proporções do grau de satisfação nos três grupos etários, $X^2(6) = 6,601, p=0,325$.

Tabela 22. Grau de satisfação com conhecimento da língua portuguesa, em função da situação profissional

			Permanente	Contratado	Total	X^2 p-valor
Grau de satisfação com conhecimento da língua	Insatisfeito	Freq.	13	6	19	$X^2(3)=4,530$ $p=0,183$
		%	68,4%	31,6%	100,0%	
	Pouco Satisfeito	Freq.	121	26	147	
		%	82,3%	17,7%	100,0%	
	Satisfeito	Freq.	156	39	195	
		%	80,0%	20,0%	100,0%	

Muito Satisfeito	Freq.	4	3	7
	%	57,1%	42,9%	100,0%

A tabela 22 mostra que entre os professores insatisfeitos com o conhecimento da língua portuguesa, 68,4% (N=13) encontrava-se numa situação profissional permanente e 31,6% (N=6) como contratado. Os professores em situação permanente representavam a grande maioria dos professores pouco satisfeitos com o conhecimento da língua portuguesa que possuíam (82,3%; N=121), assim como entre os professores satisfeitos (80%; N=156). Entre os professores muito satisfeitos, 57,1% (N=4) estava em situação permanente. Nesta questão houve 1,6% (N=6) de respostas ausentes.

A situação profissional dos professores não influenciou significativamente a satisfação com o conhecimento da língua portuguesa, $X^2(3) = 4,530$, $p = 0,183$.

Tabela 23. Grau de satisfação com conhecimento da língua portuguesa, em função das habilitações académicas

						X ²
		Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Total	p-valor
Grau de satisfação com conhecimento da língua	Insatisfeito	Freq.	3	13	3	19
		%	15,8%	68,4%	15,8%	100,0%
	Pouco Satisfeito	Freq.	34	106	5	145
		%	23,4%	73,1%	3,4%	100,0%
	Satisfeito	Freq.	43	141	10	194
		%	22,2%	72,7%	5,2%	100,0%

$X^2(6) = 5,120$
 $p = 0,467$

Muito Satisfeito	Freq.	2	5	0	7
	%	28,6%	71,4%	,0%	100,0%

A tabela 23 mostra que os professores insatisfeitos com o conhecimento da língua portuguesa são sobretudo licenciados (64,8%; N=13), assim como os professores que se mostraram pouco satisfeitos (73,1%; N=106) e satisfeitos (72,7%; N=141). Entre os professores muito satisfeitos com o conhecimento da língua portuguesa, 71,4% (N=5) possui licenciatura e 28,6% (N=2) bacharelato. Nesta questão houve 2,46% (N=9) de respostas ausentes.

Mais uma vez não foram encontradas influências na satisfação com conhecimento da língua portuguesa, do ponto de vista das habilitações académicas dos professores, $X^2(6)=5,120$, $p=0,467$.

Tabela 24. Grau de satisfação com conhecimento da língua portuguesa, em função do momento em que adquiriu a formação inicial

		Antes	Após	Total	X^2 p-valor
Grau de satisfação com conhecimento da língua	Insatisfeito	Freq. 6	13	19	$X^2(3)=1,801$ $p=0,620$
		% 31,6%	68,4%	100,0%	
	Pouco Satisfeito	Freq. 40	103	143	
		% 28,0%	72,0%	100,0%	
	Satisfeito	Freq. 64	127	191	
		% 33,5%	66,5%	100,0%	

Muito Satisfeito	Freq.	3	4	7
	%	42,9%	57,1%	100,0%

A tabela 24 mostra que entre os professores insatisfeitos com o conhecimento da língua portuguesa, 68,4% (N=13) formou-se antes da independência de Timor-Leste e 31,6% (N=6) depois. 72% (N=103) dos professores pouco satisfeitos com o seu conhecimento da língua portuguesa formou-se após a independência, assim como 66,5% (N=127) dos professores satisfeitos e 57,1% (N=4) dos professores muito satisfeitos. Nesta questão houve 3,88% (N=14) de respostas ausentes.

O momento histórico em que os professores adquiriram a formação inicial não influenciou o grau de satisfação com conhecimento da língua portuguesa, $X^2(3) = 1,801$, $p = 0,620$.

Tabela 25. Grau de satisfação com o conhecimento da língua portuguesa, em função do nível de conhecimento em língua portuguesa

			A1	A2	B1	B2	C1	C2	Total	X ² p-valor
			Nível de Iniciação	Nível Elementar	Nível Limiar	Nível Vantagem	Nível Autonomia	Nível Mestria		
Grau de satisfação com conhecime nto da língua	Insatisfeito	Freq	10	3	5	1	0	0	19	X ² (18) =34,094 p=0,004
		%	52,63%	15,8%	26,3%	5,3%	,0%	,0%	100,0%	
	Pouco Satisfeito	Freq	38	43	12	13	3	1	143	
		%	47,55%	30,1%	8,4%	9,1%	2,1%	,7%	100,0%	
	Satisfeito	Freq	121	29	14	15	5	6	190	

	%	63,68%	15,3%	7,4%	7,9%	2,6%	3,2%	100,0%
Muito Satisfeito	Freq	6	1	0	0	0	0	7
	%	85,71%	14,3%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%

A tabela 25 mostra que o nível de iniciação A1 foi o mais frequente entre os professores insatisfeitos com o conhecimento da língua portuguesa (52,63%; N=10), seguindo-se o nível limiar B1 (26,3%; N=5). Entre os professores pouco satisfeitos, 47,55% (N=38) também possuiu apenas o nível de iniciação A1. Entre aqueles que se mostraram satisfeitos e muito satisfeitos com o conhecimento da língua portuguesa, 63,68% (N=121) e 85,71% (N=6) respetivamente tinha o nível de iniciação A1. Nesta questão houve 4,17 % (N=15) de não respostas.

Observou-se uma associação significativa entre o grau de satisfação com o conhecimento da língua portuguesa e o nível de formação em língua portuguesa dos professores, $X^2(18)=34,094$, $p=0,004$. Os professores com maiores níveis de formação em língua portuguesa são os que apresentam menos níveis de satisfação: os professores com o nível limiar B1 são os mais insatisfeitos (Res. Ajs.=2,8) enquanto os professores com o nível elementar A2 (Res. Ajs.=3,4) são os que mais se mostram pouco satisfeitos com o conhecimento da língua portuguesa. Os professores com o nível de iniciação A1 apresentam-se estatisticamente satisfeitos com o conhecimento que possuem da língua portuguesa (Res. Ajs.=4,0).

Tabela 26. Grau de satisfação com conhecimento da língua portuguesa, em função do tempo de serviço na escola onde lecciona

			1 - 5 Anos	6 - 10 Anos	11 - 15 Anos	Total	X ²
							p-valor
Grau de satisfação com	Insatisfeito	Freq.	2	7	7	16	X ² (3)=11,941

conhecimento da língua		%	12,5%	43,8%	43,8%	100,0%	p=0,040
Pouco Satisfeito	Freq.	11	66	52	129		
	%	8,5%	51,2%	40,3%	100,0%		
Satisfeito	Freq.	20	103	54	177		
	%	11,3%	58,2%	30,5%	100,0%		
Muito Satisfeito	Freq.	3	1	1	5		
	%	60,0%	20,0%	20,0%	100,0%		

A tabela 26 mostra que entre os professores insatisfeitos, 43,8% (N=7) apresentava um tempo de serviço entre os 6 e os 10 anos e a mesma percentagem entre os 11 e os 15 anos. O tempo de serviço entre os 6 e os 10 anos foi o mais frequente entre os professores pouco satisfeitos (51,2%; N=66) e entre os que se mostraram satisfeitos com o conhecimento da língua portuguesa (58,2%; N=103). A maioria dos professores muito satisfeitos (60%; N=3) estava ao serviço há menos de 6 anos. Nesta questão houve 14,37 % (N=47) de respostas ausentes.

O tempo de serviço dos professores teve influência no grau de satisfação com o conhecimento da língua portuguesa, $X^2(3)=11,941$, $p=0,040$ sendo os professores que se encontram há menos tempo no serviço os mais satisfeitos (Res. Ajs.=3,5).

Tabela 27. Grau de satisfação com conhecimento da língua portuguesa, em função do nível de ensino em ano que lecciona

		10ª ano	11ª ano	12ª ano	Total	X^2 p-valor
Grau de satisfação com conhecimento	Insatisfeito	Freq. 6	7	2	15	$X^2(6)=6,235$

da língua						p=0,396
	%	40,0%	46,7%	13,3%	100,0%	
Pouco Satisfeito	Freq.	49	42	41	132	
	%	37,1%	31,8%	31,1%	100,0%	
Satisfeito	Freq.	67	46	66	179	
	%	37,4%	25,7%	36,9%	100,0%	
Muito Satisfeito	Freq.	3	2	1	6	
	%	50,0%	33,3%	16,7%	100,0%	

A tabela 27 mostra que em relação ao nível de ensino, 46,7% (N=7) dos professores insatisfeitos lecionam no 11º ano e 40% (N=6), no 10º ano. Entre os que se mostraram pouco satisfeitos com o conhecimento da língua portuguesa, 37,1% (N=49) lecionava no 10º ano e 31,8% (N=42), no 11º ano. Os professores satisfeitos distribuíram-se sobretudo entre o 10º (37,4%; N=67) e o 12º ano (36,9%; N=66) e metade dos muito satisfeitos com o conhecimento da língua leccionava no 10º ano. Nesta questão houve 12,65 % (N=42) de respostas ausentes.

O nível de ensino no qual os professores lecionavam não influenciou significativamente o grau de satisfação com o conhecimento da língua, $X^2(6)=6,235$, $p=0,396$.

Tabela 28. Grau de satisfação com conhecimento da língua portuguesa, em função do curso ao uso do manual da língua portuguesa

							X ²
		Muitas vezes	Eventualmente	Raramente	Nunca	Total	p-valor
Grau de	Insatisfeito	Freq.	7	4	3	5	19
satisfação com							X ² (9)=16,902

conhecimento da língua							p=0,032
	%	36,8%	21,1%	15,8%	26,3%	100,0%	
Pouco Satisfeito	Freq.	66	51	20	8	145	
	%	45,5%	35,2%	13,8%	5,5%	100,0%	
Satisfeito	Freq.	97	65	25	5	192	
	%	50,5%	33,9%	13,0%	2,6%	100,0%	
Muito Satisfeito	Freq.	6	1			7	
	%	85,7%	14,3%			100,0%	

A tabela 28 mostra que entre os professores insatisfeitos com o conhecimento da língua portuguesa, 36,8% (N=7) usa o manual muitas vezes e 26,3% (N=5) nunca. Entre os professores pouco satisfeitos, o uso mais frequente do manual de língua portuguesa observou-se em 45,5% (N=66) dos professores, enquanto 35,2% (N=51) o usa eventualmente. Entre os que se mostraram satisfeitos e muito satisfeitos com o conhecimento da língua portuguesa, 50,5% (N=97) e 85,7% (N=6) referiu usar o manual “muitas vezes”. Nesta questão houve 3,08 % (N=11) de respostas ausentes.

Observou-se uma relação estatística significativa entre a satisfação com conhecimento da língua e o uso do manual de língua portuguesa, $X^2(9) = 16,902$, $p=0,032$, sendo os professores que nunca usam o manual os mais insatisfeitos (Res. Ajs.=4,4) e os professores que usam muitas vezes o manual de língua portuguesa os que se mostram satisfeitos com o conhecimento da língua portuguesa (Res. Ajs.=2,0).

Tabela 29. Grau de satisfação com conhecimento da língua portuguesa, em função da língua mais falada na sala de aula

		Português	Tétum	Indonésio	Inglês	Português e Tétum	Total	X ² p-valor
Grau de satisfação com conhecimento da língua	Insatisfeito	Freq. 4	8			6	18	
		% 22,2%	44,4%			33,3%	100,0%	
	Pouco Satisfeito	Freq. 36	57	2	5	47	147	
		% 24,5%	38,8%	1,4%	3,4%	32,0%	100,0%	X ² (12)=26,690
								p=0,005
	Satisfeito	Freq. 30	46	2	6	111	195	
		% 15,4%	23,6%	1,0%	3,1%	56,9%	100,0%	
	Muito Satisfeito	Freq. 1	1			5	7	
		% 14,3%	14,3%			71,4%	100,0%	

A tabela 29 mostra que a língua tétum é a língua mais falada em sala de aula entre os professores insatisfeitos e os pouco satisfeitos com o conhecimento da língua portuguesa, 44,4% (N=8) e 38,8% (N=57). A maioria dos professores satisfeitos fala o português e o tétum (56,9%; N=111), assim como os muito satisfeitos (71,4%; N=5). Nesta questão houve 1,9 % (N=7) de respostas ausentes.

Observou-se uma relação estatística significativa entre o grau de satisfação com conhecimento da língua portuguesa e a língua mais falada na sala de aula, $X^2(12)=26,690$, $p=0,005$. Os professores que falam na sala de aula apenas português (Res. Ajs.=2,0) e os que falam apenas tétum (Res. Ajs.=2,8) apresentam-se

estatisticamente pouco satisfeitos com o conhecimento da língua portuguesa. Os professores que falam a língua portuguesa e a língua tétum simultaneamente na sala de aula são aqueles que se mostram satisfeitos com o conhecimento que possuem da língua portuguesa (Res. Ajs.=4,5).

Tabela 30. Grau de satisfação com conhecimento da língua portuguesa, em função dos locais de conversação em língua portuguesa no dia a dia

			Na escola	Na rua	Em casa, com a família	Nunca	Na escola e na rua	Total	X ² p-valor
Grau de satisfação com conhecimento da língua	Insatisfeito	Freq.	8			8	1	17	
		%	47,1%			47,1%	5,9%	100,0%	
	Pouco Satisfeito	Freq.	116	1	2	10	17	146	
		%	79,5%	,7%	1,4%	6,8%	11,6%	100,0%	X ² (12) =33,475 p=0,000
	Satisfeito	Freq.	170	1	2	8	13	194	
		%	87,6%	,5%	1,0%	4,1%	6,7%	100,0%	
	Muito Satisfeito	Freq.	5				2	7	
		%	71,4%				28,6%	100,0%	

A tabela 30 mostra que entre os professores insatisfeitos observou-se uma igual percentagem (47,1%; N=8) dos que falam o português na escola e nunca. A escola foi o local de conversação da língua portuguesa mais frequente entre os professores pouco satisfeitos (79,5%; N=116), satisfeitos (87,6%; N=170) e muito satisfeitos (71,4%; N=5). Nesta questão houve 2,74 % (N=10) de respostas ausentes.

Observou-se uma relação estatística significativa entre o grau de satisfação com o conhecimento da língua e a língua mais falada na sala de aula, $X^2(12)=33,475$, $p=0,000$. Os professores que nunca falam o português são estatisticamente os mais insatisfeitos em relação ao conhecimento da língua portuguesa (Res. Ajs.=6,5). Os professores que falam a língua portuguesa na escola apresentam-se satisfeitos com o conhecimento que possuem (Res. Ajs.=2,9).

5.1.5. Aprendizagens dos professores no domínio do ensino da língua portuguesa - satisfação com as aprendizagens adquiridas durante a formação

O quadro 8 apresenta as estatísticas de frequência dos 10 itens da dimensão “aprendizagens dos professores no domínio do ensino da língua portuguesa”, segundo a escala de satisfação de cinco pontos e que avalia a satisfação dos professores em relação à superação das referidas dificuldades.

Quadro 8. Estatísticas de frequências dos 10 itens da dimensão III “Aprendizagens dos professores no domínio do ensino da língua portuguesa”

		Insatisfeito	Pouco satisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito	Total
Item 1	Freq.	17	82	215	59	373
	%	4,6%	22,0%	57,6%	15,8%	100,0%
Item 2	Freq.	28	77	210	59	374
	%	7,5%	20,6%	56,1%	15,8%	100,0%
Item 3	Freq.	19	66	214	75	374
	%	5,1%	17,6%	57,2%	20,1%	100,0%
Item 4	Freq.	20	68	200	86	374
	%	5,3%	18,2%	53,5%	23,0%	100,0%
Item 5	Freq.	17	76	210	70	373
	%	4,6%	20,4%	56,3%	18,8%	100,0%
Item 6	Freq.	12	76	213	73	374
	%	3,2%	20,3%	57,0%	19,5%	100,0%
Item 7	Freq.	15	72	211	75	373
	%	4,0%	19,3%	56,6%	20,1%	100,0%
Item 8	Freq.	21	75	211	67	374
	%	5,6%	20,1%	56,4%	17,9%	100,0%
Item 9	Freq.	23	81	215	54	373
	%	6,2%	21,7%	57,6%	14,5%	100,0%
Item 10	Freq.	22	77	211	64	374
	%	5,9%	20,6%	56,4%	17,1%	100,0%

No que se refere à dimensão “Aprendizagens dos professores no domínio do ensino da língua portuguesa”, os professores inquiridos referiram o seguinte:

1. “Estou satisfeito com esta formação no domínio de transmissão dos conteúdos da língua portuguesa” – o grau de satisfação dos professores foi: 15,8% (N=56) muito satisfeito; 57,6% (N=215) satisfeito; 22% (N=82) pouco satisfeito; 4,6% (N=17) insatisfeito;
2. “Estou satisfeito com o modo como o formador explicou em português embora tenha dificuldades na língua portuguesa; não domino bem, mas fiquei satisfeito” – o grau de satisfação dos professores foi: 15,8% (N=59) muito satisfeito; 56,1 % (N=210) satisfeito; 20,6% (N=77) pouco satisfeito; 7,5% (N=19) insatisfeito;
3. “Estou satisfeito porque, depois da formação, apliquei os resultados da formação no processo de ensino e aprendizagem na língua portuguesa” – o grau de satisfação dos professores foi: 20,1% (N=75) muito satisfeito; 57,2% (N=214) satisfeito; 17,6% (N=66) pouco satisfeito; 5,1% (N=19) insatisfeito;
4. “Estou satisfeito com a formação, pois domino a língua portuguesa e irei aplicar os meus conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem na escola” – o grau de satisfação dos professores foi: 23% (N=86) muito satisfeito; 53,5% (N=200) satisfeito; 18,2% (N=68) pouco satisfeito; 5,3% (N=20) insatisfeito;
5. “Estou satisfeito com a formação, pois foi uma oportunidade de atualização dos conhecimentos e supressão de dificuldades na língua portuguesa” – o grau de satisfação dos professores foi: 18,8% (N=70) muito satisfeito; 56,3% (N=210) satisfeito; 20,4% (N=76) pouco satisfeito; 4,6% (N=17) insatisfeito;
6. “Estou satisfeito porque, após a formação, comunico bastante na língua portuguesa durante o processo de ensino e aprendizagem na sala de aulas” – o grau de satisfação dos professores foi: 19,5% (N=73) muito satisfeito; 57% (N=213) satisfeito; 20% (N=76) pouco satisfeito; 3,1% (N=12) insatisfeito;
7. “Estou satisfeito porque, após esta formação, ganhei domínio na utilização dos materiais didáticos no processo de ensino e aprendizagem em língua portuguesa” – o grau de satisfação dos professores foi: 20,1% (N=75) muito satisfeito; 56,6% (N=211) satisfeito; 29,3% (N=72) pouco satisfeito; 4,6 % (N=19) insatisfeito;
8. “Estou satisfeito porque irei aplicar facilmente os materiais didáticos de apoio ao processo de ensino e aprendizagem em língua portuguesa” – o grau de satisfação dos professores foi: 17,9 % (N=67) muito satisfeito; 56,4% (N=211) satisfeito; 20,1% (N=75) pouco satisfeito; 5,6% (N=21) insatisfeito;

9. “Estou satisfeito, pois a maioria das dificuldades na formação tem a ver com o facto de não comunicar na língua portuguesa na sala de aula” – o grau de satisfação dos professores foi: 14,5% (N=54) muito satisfeito; 57,6% (N=215) satisfeito; 21,7% (N=81) pouco satisfeito; 6,2% (N=23) insatisfeito;
10. “Estou satisfeito com as instalações utilizadas na formação, pois cumpriram as normas de formação e de apoio pedagógico” – o grau de satisfação dos professores foi: 17,1 % (N=64) muito satisfeito; 56,4 % (N=211) satisfeito; 20,6% (N=77) pouco satisfeito; 5,9% (N=22) insatisfeito.

Tabela 31. Grau de satisfação com as aprendizagens adquiridas

		N	%
Aprendizagens dos professores	Insatisfeito	19	5,1%
	Pouco Satisfeito	149	40,3%
	Satisfeito	194	52,4%
	Muito Satisfeito	8	2,2%
	Total	370	100,0

A tabela 31 mostra que em relação às aprendizagens adquiridas pelos professores no ensino da língua portuguesa, a maioria dos professores mostrou-se satisfeito (52,4%; N=194) e 2,2% (N=8) muito satisfeitos, enquanto 40,3% (N=149) revelou estar pouco satisfeito e 5,1% (N=19) insatisfeitos. Nesta questão houve 1,08 % (N=4) de respostas ausentes.

A distribuição da satisfação dos professores com as aprendizagens adquiridas foi muito semelhante em termos de género, com uma maioria de professores do género masculino nos quatro graus de satisfação considerados.

Tabela 32. Grau de satisfação com as aprendizagens adquiridas, em função do género

			Feminino	Masculino	Total	X ² p-valor
Grau de satisfação com conhecimento da língua	Insatisfeito	Freq.	5	14	19	X ² (3)=1,689 p=0,647
		%	26,3%	73,7%	100,0%	
	Pouco Satisfeito	Freq.	59	90	149	
		%	39,6%	60,4%	100,0%	
	Satisfeito	Freq.	75	119	194	

		%	38,7%	61,3%	100,0%
	Muito Satisfeito	Freq.	2	6	8
		%	25,0%	75,0%	100,0%

A tabela 32 mostra que entre os professores insatisfeitos a maioria é do género masculino (73,7%; N=14), assim como os professores que se sentiam pouco satisfeitos com as aprendizagens adquiridas (60,4%; N=90), satisfeitos (61,3%; N=119) ou muito satisfeitos (75%; N=6). Nesta questão houve 1,08 % (N=4) de respostas ausentes.

Não se observaram por isso diferentes proporções da escala de satisfação entre os professores do género masculino e do género feminino, $X^2(3) = 1,689$, $p=0,647$.

Tabela 33. Grau de satisfação com as aprendizagens adquiridas, em função da idade

			25-40 Anos	41-55 Anos	> 55 Anos	Total	X^2 p-valor
Grau de satisfação com as aprendizagens adquiridas	Insatisfeito	Freq.	10	8	1	19	$X^2(6)=3,109$ $p=0,783$
		%	52,6%	42,1%	5,3%	100,0%	
	Pouco Satisfeito	Freq.	71	50	4	125	
		%	56,8%	40,0%	3,2%	100,0%	
	Satisfeito	Freq.	97	70	13	180	
		%	53,9%	38,9%	7,2%	100,0%	
	Muito Satisfeito	Freq.	3	1		4	
		%	75,0%	25,0%		100,0%	

A tabela 33 mostra que entre os professores insatisfeitos com as aprendizagens adquiridas, 52,6% (N=10) tinha entre 25 e 40 anos e 42,1% (N=8), entre 41 e 45 anos. Entre os professores que se mostraram pouco satisfeitos, 56,8% (N=71) pertencia à faixa etária mais jovem e 40% (N=50) tinha entre 41 e 55 anos. Os professores satisfeitos com as aprendizagens adquiridas tinha na maioria menos de 41 anos (53,9%; N=97) assim como os professores muito satisfeitos (75%; N=3). Nesta questão houve 14,02 % (N=46) de respostas ausentes.

A idade dos professores não influenciou significativamente o grau de satisfação destes em relação às aprendizagens adquiridas, $X^2(6) = 3,109$, $p=0,783$.

Tabela 34. Grau de satisfação com as aprendizagens adquiridas, em função da situação profissional

			Permanente	Contratado	Total	X ² p-valor
Grau de satisfação com as aprendizagens adquiridas	Insatisfeito	Freq.	13	6	19	X ² (3)=6,738 p=0,068
		%	68,4%	31,6%	100,0%	
	Pouco Satisfeito	Freq.	124	25	149	
		%	83,2%	16,8%	100,0%	
	Satisfeito	Freq.	156	38	194	
		%	80,4%	19,6%	100,0%	
	Muito Satisfeito	Freq.	4	4	8	
		%	50,0%	50,0%	100,0%	

A tabela 34 mostra que a maioria dos professores insatisfeitos com as aprendizagens adquiridas (68,4%; N=13) tinha uma situação profissional permanente, assim como 83,2% (N=124) dos professores pouco satisfeitos e 80,4% (N=156) dos satisfeitos. Metade dos professores muito satisfeitos com as aprendizagens adquiridas estava em situação de contratado. Nesta questão houve 1,08 % (N=4) de respostas ausentes.

A situação profissional dos professores não influenciou significativamente o grau de satisfação destes em relação às aprendizagens adquiridas, $X^2(3) = 6,738$, $p=0,068$.

Tabela 35. Grau de satisfação com as aprendizagens adquiridas, em função das habilitações académicas

			Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Total	X ² p-valor
Grau de satisfação com as aprendizagens adquiridas	Insatisfeito	Freq.	3	14	2	19	X ² (6)=2,153 p=0,893
		%	15,8%	73,7%	10,5%	100,0%	
	Pouco Satisfeito	Freq.	31	109	8	148	
		%	20,9%	73,6%	5,4%	100,0%	
	Satisfeito	Freq.	46	137	10	193	
		%	23,8%	71,0%	5,2%	100,0%	
	Muito Satisfeito	Freq.	2	6		8	
		%	25,0%	75,0%		100,0%	

A tabela 35 mostra que entre os professores insatisfeitos com as aprendizagens adquiridas contam-se 73,7% (N=14) com licenciatura e 15,8% (N=3) com bacharelato. Entre os professores pouco satisfeitos, 71% (N=137) possui licenciatura e 23,8% (N=46) o grau de bacharel. Os professores satisfeitos e muito satisfeitos com as aprendizagens adquiridas são também na maioria licenciados, 71% (N=137) e 75% (N=6), respetivamente. Nesta questão houve 1,63 % (N=6) de respostas ausentes.

As habilitações académicas dos professores não influenciam o grau de satisfação com as aprendizagens adquiridas, $X^2(6) = 2,153$, $p = 0,893$.

Tabela 36. Grau de satisfação com as aprendizagens adquiridas, em função do momento em que adquiriu a formação inicial

			Antes	Após	Total	X ² p-valor
Grau de satisfação com as aprendizagens adquiridas	Insatisfeito	Freq.	5	14	19	X ² (3) = 4,285 p = 0,229
		%	26,3%	73,7%	100,0%	
	Pouco Satisfeito	Freq.	38	108	146	
		%	26,0%	74,0%	100,0%	
	Satisfeito	Freq.	68	123	191	
		%	35,6%	64,4%	100,0%	
	Muito Satisfeito	Freq.	3	4	7	
		%	42,9%	57,1%	100,0%	
		Freq.				
		%				
		Freq.				
		%				

A tabela 36 mostra que a formação inicial dos professores depois da independência de Timor-Leste se verificou em 73,7% (N=14) dos que se mostram

insatisfeitos com as aprendizagens adquiridas e em 74,4% (N=108) dos que se mostram pouco satisfeitos. Entre os professores satisfeitos, 35,6% (N=68) formou-se antes e 64,4% (N=123) depois da independência. Entre os professores muito satisfeitos, 42,9% (N=3) formou-se antes da independência e 57,1% (N=4) depois. Nesta questão houve 3,03 % (N=11) de respostas ausentes.

O momento em que os professores adquiriram a sua formação inicial não mostrou exercer influência na satisfação demonstrada pelas aprendizagens adquiridas, $X^2(3)=4,285$, $p=0,229$.

Tabela 37. Grau de satisfação com as aprendizagens adquiridas, em função do nível de conhecimento em língua portuguesa

			A1	A2	B1	B2	C1	C2	Total	X ² p-valor
			Nível de Iniciação	Nível Elementar	Nível Limiar	Nível Vantagem	Nível Autonomia	Nível Mestria		
Grau de satisfação com conhecimento da língua	Insatisfeito	Freq.		11	2	5			19	
		%		57,89%	10,5%	26,3%			100,0%	
	Pouco Satisfeito	Freq.		74	43	12	13	4	147	
		%		50,34%	29,3%	8,2%	8,8%	2,7%	100,0%	X ² (18) =35,213
	Satisfeito	Freq.		117	32	15	16	5	190	p=0,002
		%		61,58%	16,8%	7,9%	8,4%	2,6%	100,0%	
	Muito Satisfeito	Freq.		6	1				7	
		%		85,71%	14,3%				100,0%	

A tabela 37, mostra que entre os professores insatisfeitos, 57,89% (N=11) possuía o nível de iniciação A1 e 26,3% (N=5) o nível vantagem B2. Entre os professores pouco satisfeitos, 29,3% (N=43) tinha o nível de elementar A2 e 50,34% (N=74) o nível de iniciação A1. Entre os professores satisfeitos com as aprendizagens adquiridas no domínio da língua portuguesa, 61,58% (N=117) tinha o nível de iniciação A1, assim como a maioria dos professores muito satisfeitos, 85,71% (N=6). Nesta questão houve 3,03 % (N=11) de não respostas.

A associação significativa entre o grau de satisfação com as aprendizagens adquiridas e o nível de conhecimento em língua portuguesa, $X^2(18) = 35,213$, $p=0,002$, permitiu verificar que os professores com o nível vantagem B2 são os mais insatisfeitos, os professores com o nível de elementar A2 surgem estatisticamente como sentindo-se pouco satisfeitos e os professores com o nível de iniciação A1 tendem a apresentar-se satisfeitos com a aprendizagens no domínio da língua portuguesa.

Tabela 38. Grau de satisfação com as aprendizagens adquiridas, em função do tempo de serviço na escola onde leciona

		1 - 5 Anos	6 - 10 Anos	11 - 15 Anos	Total	X^2 p-valor
Grau de satisfação com as aprendizagens adquiridas	Insatisfeito	Freq. 2	9	7	18	$X^2(3)=10,408$ $p=0,034$
		% 11,1%	50,0%	38,9%	100,0%	
	Pouco Satisfeito	Freq. 13	61	55	129	
		% 10,1%	47,3%	42,6%	100,0%	
	Satisfeito	Freq. 19	103	54	176	
		% 10,8%	58,5%	30,7%	100,0%	

Muito Satisfeito	Freq.	3	3	1	7
	%	42,9%	42,9%	14,3%	100,0%

A tabela 38, mostra que metade dos professores insatisfeitos (N=9) encontra-se ao estar ao serviço há 6-10 anos e 38,7% (N=7) há 11-15 anos. Entre os professores pouco satisfeitos, 47,3% (N=61) encontra-se há 6-10 anos e 42,6% (N=55) há 11-15 anos no serviço. A maioria dos professores satisfeitos com as aprendizagens adquiridas no domínio da língua portuguesa (58,5%; N=103) estava no serviço há 6-10 anos. Igual percentagem de 42,9% (N=3) entre os professores muito satisfeitos estava no serviço há menos de 6 anos e há 6-10 anos. Nesta questão houve 14,72 % (N=48) de respostas ausentes.

O tempo de serviço do professor na escola onde então lecionava, apresentou uma relação significativa com o grau de satisfação com as aprendizagens adquiridas no domínio da língua portuguesa, $X^2(3) = 10,408$, $p = 0,034$. Os professores há mais tempo no serviço são os mais insatisfeitos (Res. Ajs.=2,2). Os professores há 6-10 anos no serviço são estatisticamente os que se sentem satisfeitos com as aprendizagens (Res. Ajs.=2,0) e os professores com menos tempo de serviço são os mais satisfeitos (Res. Ajs.=2,7).

Tabela 39. Grau de satisfação com as aprendizagens adquiridas, em função do nível de ensino em que lecciona

						X ²
		10 ^a ano	11 ^a ano	12 ^a ano	Total	p-valor
Grau de satisfação com as aprendizagens adquiridas	Insatisfeito	Freq. 6	4	6	16	X ² (6)=4,875 p=0,572
		% 37,5%	25,0%	37,5%	100,0%	
	Pouco Satisfeito	Freq. 48	48	39	135	

		%	35,6%	35,6%	28,9%	100,0%
Satisfeito	Freq.	69	44	64	177	
		%	39,0%	24,9%	36,2%	100,0%
Muito Satisfeito	Freq.	3	2	3	8	
		%	37,5%	25,0%	37,5%	100,0%

A tabela 39 mostra que entre os professores insatisfeitos, igual percentagem de 37,5% (N=6) leccionava no 10º e no 12º ano; e entre os professores pouco satisfeitos também foi igual a percentagem que leccionava o 10º e o 11º ano (35,6%; N=48). Dos professores satisfeitos, 39% (N=69) leccionava no 10º ano e 36,2% (N=64) no 12º ano. Entre os professores muito satisfeitos 37,5% (N=3) leccionava o 10º ano e o 12º ano com igual percentagem. Nesta questão houve 11,24% (N=38) de respostas ausentes.

O nível de ensino lecionado não influenciou a satisfação dos professores com as aprendizagens adquiridas no domínio da língua portuguesa, $X^2(6)=4,875$, $p=0,572$.

Tabela 40. Grau de satisfação com as aprendizagens adquiridas, em função do uso do manual de língua portuguesa na sala de aula

			Muitas vezes	Eventualmente	Raramente	Nunca	Total	X^2 p-valor
Grau de satisfação com as aprendizagens adquiridas	Insatisfeito	Freq.	8	2	5	4	19	$X^2(9)=21,462$ $p=0,006$
		%	42,1%	10,5%	26,3%	21,1%	100,0%	
	Pouco Satisfeito	Freq.	69	47	21	11	148	
		%	46,6%	31,8%	14,2%	7,4%	100,0%	
	Satisfeito	Freq.	95	70	22	3	190	
		%	50,0%	36,8%	11,6%	1,6%	100,0%	
	Muito Satisfeito	Freq.	5	2	1		8	
		%	62,5%	25,0%	12,5%		100,0%	

A tabela 40 mostra que entre os professores insatisfeitos com as aprendizagens, 42,1% (N=8) usava o manual muitas vezes, 26,3% (N=5) raramente e 21,1% (N=4) nunca usava o manual. Entre os professores pouco satisfeitos, 46,6% (N=69) usava muitas vezes o manual e 31,8% (N=47) eventualmente. Metade dos professores satisfeitos usava muitas vezes o manual e 36,8% (N=70) eventualmente. A maioria dos

professores muito satisfeitos usava também o manual com maior frequência (62,5%; N=5). Nesta questão houve 2,46% (N=9 de respostas ausentes).

O uso do manual de língua portuguesa na sala de aula relaciona-se significativamente com a satisfação dos professores para com as aprendizagens adquiridas, $X^2(9)=21,462$, $p=0,006$, sendo que os professores mais insatisfeitos são mais uma vez os que nunca usam o manual de língua portuguesa na sala de aula (Res. Ajs.=3,3).

Tabela 41. Grau de satisfação com as aprendizagens adquiridas, em função da língua mais falada na sala de aula

		Português Tétum Indonésio Inglês				Português e Tétum	Total	X^2 p-valor
Grau de satisfação com as aprendizagens adquiridas	Insatisfeito	Freq.	3	9		1	5	18
		%	16,7%	50,0%		5,6%	27,8%	100,0%
	Pouco Satisfeito	Freq.	38	52	2	5	52	149
		%	25,5%	34,9%	1,3%	3,4%	34,9%	100,0%
	Satisfeito	Freq.	31	49	2	3	109	194
		%	16,0%	25,3%	1,0%	1,5%	56,2%	100,0%
	Muito Satisfeito	Freq.	1	2			5	8
		%	12,5%	25,0%			62,5%	100,0%

A tabela 41, mostra que em relação à língua mais falada na sala de aula, metade dos professores insatisfeitos com as aprendizagens adquiridas fala apenas o tétum (N=9) e 27,8% (N=5), o português e o tétum. Igual percentagem de 34,9% (N=52) dos professores pouco satisfeitos fala apenas o tétum, por um lado, e o português e o tétum, por outro. A maioria dos professores satisfeitos fala português e tétum (56,2%; N=109), assim como a maioria dos professores muito satisfeitos (62,5%; N=5). Nesta questão houve 1,35% (N=5) de respostas ausentes.

Verificou-se uma relação significativa entre a satisfação com as aprendizagens adquiridas e a língua mais falada na sala de aula, $X^2(12)=23,110$, $p=0,016$, sendo que os professores que falam apenas o português surgem estatisticamente como pouco satisfeitos com as aprendizagens adquiridas (Res. Ajs.=2,3), enquanto os professores que falam a língua portuguesa e a língua tétum em simultâneo associam-se significativamente com o grau de satisfeito (Res. Ajs.=4,0).

Tabela 42. Grau de satisfação com as aprendizagens adquiridas, em função da conversação em língua portuguesa no dia a dia

			Na escola	Na rua	Em casa, com a família	Nunca	Na escola e na rua	Total	X ² p-valor
Grau de satisfação com as aprendizagens adquiridas	Insatisfeito	Freq.	10			7	1	18	X ² (12) =32,760 p=0,000
		%	55,6%			38,9%	5,6%	100,0%	
	Pouco Satisfeito	Freq.	113	1	2	9	22	147	
		%	76,9%	,7%	1,4%	6,1%	15,0%	100,0%	
	Satisfeito	Freq.	170	1	2	11	9	193	
		%	88,1%	,5%	1,0%	5,7%	4,7%	100,0%	
	Muito Satisfeito	Freq.	6				2	8	
		%	75,0%				25,0%	100,0%	

A tabela 42, mostra que a maioria dos professores insatisfeitos com as aprendizagens adquiridas no domínio da língua portuguesa fala o português apenas na escola (55,6%; N=10) e 38,9% (N=7) nunca usa o português no seu dia a dia. Entre os professores pouco satisfeitos, 76,9% (N=113) fala português apenas na escola e 15% (N=22), na escola e na rua. A grande maioria dos professores satisfeitos com as aprendizagens adquiridas fala o português apenas na escola (88,1%; N=170), assim como 75% (N=6) dos professores que se mostraram muito satisfeitos. Nesta questão houve 2,18% (N=8) de respostas ausentes.

O grau de satisfação dos professores com as aprendizagens adquiridas relacionou-se significativamente com os locais de conversação em língua portuguesa no dia a dia, $X^2(12) = 32,760$, $p = 0,000$.

Os professores que nunca falam em português no dia a dia são os que se relacionam estatisticamente com o grau de insatisfeito em relação às aprendizagens adquiridas no domínio da língua portuguesa (Res. Ajs.=5,2) e os professores que usam

a língua portuguesa na escola e na rua associam-se ao grau de pouco satisfeito (Res. Ajs.=3,1). Por outro lado, os professores que conversam em português somente na escola associam-se significativamente aqueles que estão satisfeitos com as aprendizagens adquiridas no domínio da língua portuguesa (Res. Ajs.=3,3).

5.1.6. Dificuldades dos professores da língua portuguesa

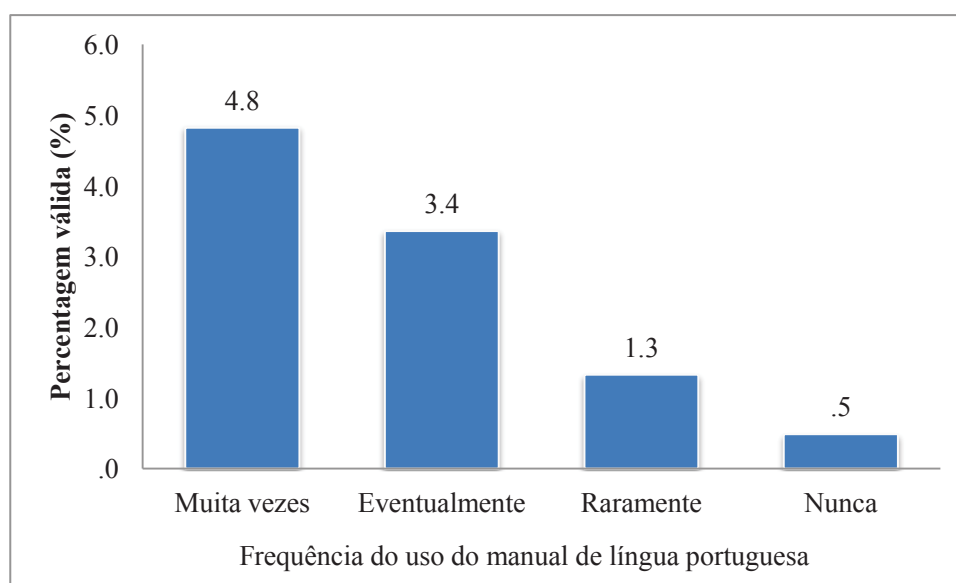
5.1.6.1. Uso do manual de língua portuguesa

Quadro 9. Estatísticas de frequências do uso do manual de língua portuguesa na sala de aula

	Muitas vezes	Eventualmente	Raramente	Nunca	Total
Freq.	178	124	49	18	369
%	48,2%	33,6%	13,3%	4,9%	100,0%

O quadro 9 indica que os professores das escolas do ensino secundário geral dos três municípios de Timor-Leste usam manual da língua portuguesa na sala de aula: 48,2% (N=172) muitas vezes; 33,6% (N=124) eventualmente; 13,3% (N=49) raramente; 4,9% (N=18) nunca. Portanto, a maioria os professores nas escolas do ensino secundário geral nos três municípios usam o manual da língua portuguesa muitas vezes. Nesta questão houve 2,46% (N=9) de respostas ausentes.

Gráfico 1. Uso do manual de língua portuguesa (N=370)



No gráfico 1, Observou-se que 48% dos professores utiliza o manual de língua portuguesa “muita vezes”, enquanto 34% utiliza o ocasionalmente, 13% faz uma utilização raramente e 5% nunca utiliza .

Tabela 43. Uso do manual escolar na sala de aula, em termos de género

		Feminino		Masculino	Total	X ² p-valor
Uso na sala de aulas do manual da língua portuguesa	Muitas vezes	Freq.	56	122	178	X ² (3)=9,760 p=0,020
		%	31,5%	68,5%	100,0%	
	Eventualmente	Freq.	54	70	124	
		%	43,5%	56,5%	100,0%	
	Raramente	Freq.	22	27	49	
		%	44,9%	55,1%	100,0%	
	Nunca	Freq.	11	7	18	
		%	61,1%	38,9%	100,0%	

A tabela 43 mostra que a utilização mais frequente do manual escolar (muitas vezes) verificou-se em 68,5% dos professores do género masculino (N=122) e em 31,5% dos professores do género feminino (N=56). Na categoria eventualmente, observaram-se 56,5% (N=70) do género masculino e 43,5% do género feminino (N=54). O uso do manual raramente observou-se em 55,1% (N=27) dos professores e em 44,9% (N=22) das professoras. O não uso do manual escolar (nunca) observou-se em 61,1% (N=11) das professoras em 38,9% (N=7) dos professores. Nesta questão houve 1,35% (N=5) de respostas ausentes.

Verificou-se uma associação significativa entre o uso do manual escolar e o género, X²(3)=9,760, p<,05, com os professores do género masculino associados a uma utilização mais frequente (68,5% muitas vezes, Res. Ajs.= 2,8) e os professores do género feminino associados à não utilização do manual (61,1%; Res. Ajs.= 2,0).

Tabela 44. Uso do manual escolar na sala de aula, em termos da faixa etária

		25-40 Anos		41-55 Anos	>55 Anos	Total	X ² (gl) p-valor
Uso na sala de aulas do manual da língua portuguesa	Muitas vezes	Freq.	83	64	11	158	X ² (6)=7,392 p=,283
		%	52,5%	40,5%	7,0%	100,0%	
	Eventualmente	Freq.	56	48	5	109	
		%	51,4%	44,0%	4,6%	100,0%	
		Freq.					
		%					

Raramente	Freq.	30	11	2	43
	%	69,8%	25,6%	4,7%	100,0%
Nunca	Freq.	11	5		16
	%	68,8%	31,3%		100,0%

A tabela 44, mostra que entre os professores que usam o manual escolar muitas vezes, 52,5% (N=83) tinham entre os 25 e os 40 anos e 40,5% (N=64), entre os 41 e os 55 anos. Entre os professores que usavam o manual eventualmente, 51,4% (N=56) integrava a faixa etária mais jovem e 44% (N=48) tinha entre os 41 e os 55 anos. Dos professores que usam o manual raras vezes, 69,8% (N=30) tinha entre os 25 e os 40 anos. A maioria dos professores que não usam o manual escolar, 68,8% (N=11) tinha entre os 25 e os 40 anos. Nesta questão houve 14,72% (N=48) de respostas ausentes.

Não se observou uma influência significativa da idade no uso do manual escolar na sala de aula, $X^2(6) = 7,392$, $p=,283$.

Tabela 45. Uso do manual escolar na sala de aula, em termos da situação profissional

			Permanente	Contratado	Total	X^2 p-valor
Uso do manual da língua portuguesa na sala de aula	Muitas vezes	Freq.	145	33	178	$X^2(3) = 2,951$ $p=,407$
		%	81,5%	18,5%	100,0%	
	Eventualmente	Freq.	103	21	124	
		%	83,1%	16,9%	100,0%	
	Raramente	Freq.	36	13	49	
		%	73,5%	26,5%	100,0%	
	Nunca	Freq.	13	5	18	
		%	72,2%	27,8%	100,0%	

Na tabela 45, o uso mais frequente do manual escolar de língua portuguesa, muitas vezes e eventualmente, observou-se sobretudo entre os professores com uma situação profissional permanente, em 81,5% (N=145) e 83,5% (N=103) respetivamente. A maioria dos professores que usam o manual raramente ou nunca usa tem um vínculo permanente, 73,5% (N=36) e 72,2% (N=13) respetivamente. Nesta questão houve 1,35 % (N=5) de respostas ausentes.

A situação profissional dos professores não influencia a frequência do uso do manual da língua portuguesa na sala de aula, $X^2(3) = 2,951$, $p=,407$.

Tabela 46. Uso do manual escolar na sala de aula, em termos das habilitações literárias

			Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Total	X ² (gl)	p-valor
Uso na sala de aulas do manual da língua portuguesa	Muitas vezes	Freq.	42	125	9	176		
		%	23,9%	71,0%	5,1%	100,0%		
	Eventualmente	Freq.	23	95	5	123		
		%	18,7%	77,2%	4,1%	100,0%	X ² (6)= 4,527	
	Raramente	Freq.	12	33	4	49		p=,585
		%	24,5%	67,3%	8,2%	100,0%		
	Nunca	Freq.	4	12	2	18		
		%	22,2%	66,7%	11,1%	100,0%		

A tabela 46, mostra que em termos das habilitações literárias, 71,0% (N=125) dos professores que usa o manual com maior frequência (muitas vezes) possuiu licenciatura, assim como 77,2% (N=95) dos que usam o manual eventualmente; 24,5% (N=12) dos professores que raramente usa o manual possui bacharelato e 67,3% (N=33) licenciatura. Entre os professores que nunca usam o manual 22,2% (N=4) tem bacharelato e 66,7% (N=129) são licenciados. Nesta questão houve 2,18% (N=8) de respostas ausentes.

As habilitações literárias dos professores não influenciam contudo a frequência do uso do manual de língua portuguesa na sala de aula, $X^2(6) = 4,527, p=,585$.

Tabela 47. Uso do manual escolar na sala de aula, em termos do momento em que adquiriu a formação inicial

				Antes	Após	Total	X ² p-valor
Uso do manual da língua portuguesa na sala	Muitas vezes	Freq.	76	102	178		
		%	42,7%	57,3%	100 %		
	Eventualmente	Freq.	22	97	119		
		%	18,5%	81,5%	100%		X ² (3) =24,456
							p=,000
	Raramente	Freq.	8	38	46		
		%	17,4%	82,6%	100%		
	Nunca	Freq.	7	11	18		
		%	38,9%	61,1%	100%		

A tabela 47 mostra que entre os professores que recorrem com maior frequência ao manual escolar de língua portuguesa, 42,7% (N=76) formou-se antes da independência de Timor-Leste e 57,3% (N=102) após a independência. (2002) tendo em conta a história do ensino em Timor-Leste não deixa de ser estranho qu haja tantos docentes do ensino secundário antes da restauração da Independência, 81,5% (N=97) e 82,6% (N=38) respetivamente, formou-se após a independência. Entre os professores que nunca usam o manual, 38,9% (N=7) formou-se antes da independência e 61,1% (N=11) após. Nesta questão houve 3,60% (N=13) de respostas ausentes.

O uso do manual da língua portuguesa na sala apresentou uma associação significativa com o momento em que o professor adquiriu a sua formação inicial, $X^2(3) = 24,456$, $p = ,000$. Os professores que mais usam o manual apresentam uma

associação significativa com a formação inicial antes da independência (Res. Ajs.= 4,6) e os que usam eventualmente ou raras vezes associam-se a uma formação inicial depois da independência (Res. Ajs.= 3,7 e Res. Ajs.= 2,2).

Tabela 48. Uso do manual escolar na sala de aula, em função do conhecimento da língua portuguesa

		A1	A2	B1	B2	C1	C2	Total	X ² (gl) p-valor
		Nível de Iniciação	Nível Elementar	Nível Limiar	Nível Vantagem	Nível Autonomia	Nível Mestria		
Uso do manual da língua portuguesa na sala de aula	Muitas vezes	Freq. 97	39	10	19	5	5	175	
		% 55,43%	22,3%	5,7%	10,9%	2,9%	2,9%	100%	
	Eventualmente	Freq. 75	25	14	5	1	1	121	
		% 61,98%	20,7%	11,6%	4,1%	,8%	,8%	100%	X ² (18)= 25,427
	Raramente	Freq. 23	11	5	5	2	2	48	p=,067
		% 47,92%	22,9%	10,4%	10,4%	4,2%	4,2%	100%	
	Nunca	Freq. 11	3	2		1		17	
		% 64,71%	17,6%	11,8%		5,9%		100%	

A tabela 48 mostra que o uso muitas vezes do manual de língua portuguesa na sala de aula foi mais frequente entre os professores com o nível de iniciação A1 (55,43%; N=97) e o nível de elementar A2 (22,3%; N=39). Entre os professores que usam o manual eventualmente, 61,98% (N=75) tem o nível de iniciação A1 e entre os professores que fazem uma utilização raramente do manual e os que nunca o utilizam, contam-se 47,92% (N=23) e 64,71% (N=11) de professores com o nível de iniciação A1. Nesta questão houve 3,60% (N=13) de não respostas.

Apesar de observarmos que entre os professores que raramente ou nunca usam o manual de língua portuguesa na sala de aula a maior percentagem deles possui apenas o nível de iniciação A1 em língua portuguesa, a relação entre as variáveis não foi significativa, $X^2(18) = 25,427, p = ,067$.

Tabela 49. Uso do manual escolar na sala de aula, em função do tempo de serviço na escola onde leciona

		1 - 5 Anos	6 - 10 Anos	11 - 15 Anos	Total	X^2 (gl) p -valor
Uso do manual da língua portuguesa na sala de aula	Muitas vezes	Freq. 18	84	58	160	$X^2(6) = 14,871$ $p = ,021$
		% 11,3%	52,5%	36,3%	100,0%	
	Eventualmente	Freq. 8	71	31	110	
		% 7,3%	64,5%	28,2%	100,0%	
	Raramente	Freq. 8	17	19	44	
		% 18,2%	38,6%	43,2%	100,0%	
	Nunca	Freq. 2	4	9	15	
		% 13,3%	26,7%	60,0%	100,0%	

A tabela 49, mostra que a maioria dos professores que referiu usar o manual muitas vezes na sala de aula (52,5%; N=84) tem um tempo de serviço entre 6 a 10 anos e 36,3% (N=58), entre 11 a 15 anos. Entre os professores que usam o manual eventualmente, 64,5% (N=71) está no serviço há 6-10 anos e 28,2% (N=31), há 11-15 anos. E os professores que referiram usar o manual raras vezes, 38,6% (N=17) está no serviço há 6-10 anos e 43,2% (N=19), há 11-15 anos. Entre os que nunca usam o

manual, 60% (N=9) estão há mais tempo ao serviço na escola onde leccionam. Nesta questão houve 13,67 % (N=45) de respostas ausentes.

O tempo de serviço do professor apresentou uma associação significativa com a frequência do uso do manual da língua portuguesa na sala de aula, $X^2(6)=14,871$, $p=,021$ estando os professores com 6 a 10 anos de serviço estatisticamente associados ao uso eventual do manual de língua portuguesa (Res. Ajs.=2,8) e os professores com mais tempo de serviço (11-15 anos), associados ao não uso (Res. Ajs.=2,0).

Tabela 50. Uso do manual escolar na sala de aula, em função do nível de ensino que leciona

		10 ^a ano	11 ^a ano	12 ^a ano	Total	X^2 (gl)	p -valor
Uso do manual da língua portuguesa na sala de aula	Muitas vezes	Freq. 68	46	43	157	$X^2(6)= 14,679$ $p=,022$	
		% 43,3%	29,3%	27,4%	100%		
	Eventualmente	Freq. 33	31	50	114		
		% 28,9%	27,2%	43,9%	100%		
	Raramente	Freq. 15	18	14	47		
		% 31,9%	38,3%	29,8%	100%		
	Nunca	Freq. 10	4	3	17		
		% 58,8%	23,5%	17,6%	100%		

A tabela 50 mostra que o 10º ano foi o nível de ensino mais frequente entre os professores que usam o manual muitas vezes (43,3%; N=68), seguindo-se o 11º ano com 29,3% (N=46) dos professores e 12º ano com 27,4% (N=43). Entre os professores que usam o manual eventualmente, 43,9% (N=50) leciona no 12º ano e 28,9% (N=33)

no 10º ano. Entre os professores que usam o manual raramente, 38,3% (N=18) leciona no 11º ano e 31,9% (N=15) no 10º ano. A maioria dos professores que nunca usa o manual (58,8%; N=10) leciona no 10º ano. Nesta questão houve 11,64% (N=39) de respostas ausentes.

Existe uma associação significativa entre a frequência com que os professores usam o manual escolar na sala de aula e o nível de ensino que leccionam, $X^2(6)=14,679$, $p=,022$, sendo que são os professores que leccionam no 10º ano e no 12º ano os que tendem a usar o manual muitas vezes (Res. Ajs.=2,0) e eventualmente (Res. Ajs.=3,1), respetivamente.

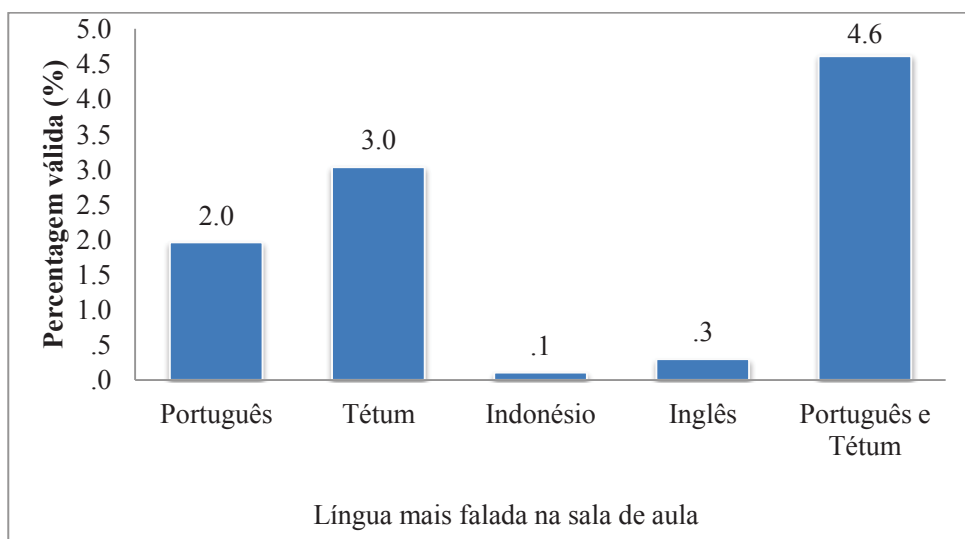
5.1.6.2. Língua mais falada na sala de aula

Quadro 10. Estatísticas de frequências da língua mais falada na sala de aula

	A língua portuguesa	A língua tétum	A língua indonésia	A língua inglesa	A língua portuguesa e a língua tétum	Total
Freq.	73	113	4	11	172	373
%	19,6%	30,3%	1,1%	2,9%	46,1%	100,0%

O quadro 10 indica que a língua mais falada na sala de aula pelos professores de português das escolas do ensino secundário geral dos três municípios é: 46,1% (N=172) a língua portuguesa e a língua tétum; 30,3% (N=113) a língua tétum; 19,6% (N=73) a língua portuguesa; 2,9% (N=11) a língua inglesa e 1,1% (N=4) a língua indonésia. Deste ponto de vista, verifica-se que para a maioria dos professores das escolas do ensino secundário geral têm como línguas mais faladas na sala de aula, a língua portuguesa e a língua tétum.

Gráfico 2. Língua mais falada na sala de aula



No gráfico 2, que observaram o português e o tétum são as línguas mais falada na sala de aula para 46 % dos professores; somente o tétum é a língua falada em 30% dos casos e apenas o português é falada por 20% dos professores ; o Inglês e o indonésio foram línguas falada por 3% e por 1% dos professores respectivamente.

Tabela 51. A língua mais falada na sala de aula, em termos de género

		Feminino	Masculino	Total	X ² (gl)
					p-valor
Língua mais falada na sala de aula	Português	Freq.	25	48	73
		%	34,2%	65,8%	100,0%
	Tétum	Freq.	44	69	113
		%	38,9%	61,1%	100,0%
	Indonésio	Freq.	1	3	4
		%	25,0%	75,0%	100,0%

X²(4)=3,676
p=,451

Inglês	Freq.	7	4	11
	%	63,6%	36,4%	100,0%
Português e Tétum	Freq.	66	106	172
	%	38,4%	61,6%	100,0%

A tabela 51 mostra que em termos de género, os professores do género masculino representam a maioria dos que falam o português (65,8%; N=48), dos que falam o tétum (61,1%; N=69), dos que falam o indonésio (75%; N=3) e dos que falam o português e o tétum (61,6%; N=106). Os professores do género feminino são a maioria dos que falam o inglês na sala de aula (63,6%; N=7). Nesta questão houve 0,3% (N=1) de respostas ausentes.

Não se observou uma influência estatística significativa do género do professor na língua mais falada na sala de aula ($X^2(4)=3,676$; $p=,451$).

Tabela 52. A língua mais falada na sala de aula, em termos da faixa etária

		25-40 Anos	41-55 Anos	>55 Anos	Total	X^2 (gl) p-valor
Língua mais falada na sala de aula	Português	Freq.	29	31	6	66
		%	43,9%	47,0%	9,1%	100,0%
	Tétum	Freq.	56	38	4	98
		%	57,1%	38,8%	4,1%	100,0%
	Indonésio	Freq.	3	1		4
		%	75,0%	25,0%		100,0%
						$X^2(8)=7,937$
						$p=,398$

Inglês	Freq.	7	1	8	
	%	87,5%	12,5%	100,0%	
Português e Tétum	Freq.	87	59	8	154
	%	56,5%	38,3%	5,2%	100,0%

A tabela 52 mostra que dos professores que falam o português na sala de aula, 47% (N=31) tem entre 41 e 55 anos e 43,9% (N=29) tem entre 25 e 40 anos. A faixa etária mais jovem, dos 25 aos 40 anos, é a que maioritariamente fala o tétum (57,1%; N=56), o indonésio (75%; N=3) e o inglês (87,5%; N=7). O português e o tétum são línguas faladas por 56,5% (N=87) dos professores mais jovens e por 38,3% (N=59) dos professores entre os 41 e os 55 anos. Nesta questão houve 13.33 % (N=44) de respostas ausentes.

Existe uma distribuição semelhante da língua mais falada na sala de aula entre as faixas etárias dos professores pelo que não se aponta uma influência significativa da idade, $X^2(8)=7,937$, $p=,398$.

Tabela 53. A língua mais falada na sala de aula, em termos da situação profissional

					X ² (gl)	
					p-valor	
Língua mais falada na sala de aula	Português	Freq.	60	13	73	
		%	82,2%	17,8%	100,0%	
	Tétum	Freq.	87	26	113	
		%	77,0%	23,0%	100,0%	
						X ² (4)= 3,646
						p=,425

Indonésio	Freq.	2	2	4
	%	50,0%	50,0%	100,0%
Inglês	Freq.	9	2	11
	%	81,8%	18,2%	100,0%
Português e Tétum	Freq.	141	31	172
	%	82,0%	18,0%	100,0%

A tabela 53 mostra que os professores com uma situação profissional permanente são a maioria dos professores cuja língua mais falada na sala de aula é o português (82,2%; N=60), tal como os professores que falam o tétum (77%; N=87), o inglês (81,8%; N=9) e o português e o tétum (82%; N=141). Nesta questão houve 0,3% (N=1) de respostas ausentes.

A proporção de professores que fala as diferentes línguas na sala de aula é estatisticamente igual entre os professores com situação profissional permanente e entre os contratados, $X^2(4)=3,646$, $p=,425$.

Tabela 54. A língua mais falada na sala de aula, em termos das habilitações académicas

						X ² (gl)
		Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Total	p-valor
Língua mais falada na sala de aula	Português	Freq.	21	45	6	72
		%	29,2%	62,5%	8,3%	100,0%
	Tétum	Freq.	22	80	9	111
		%	29,2%	62,5%	8,3%	100,0%

$X^2(8)= 18,579$
 $p=,010$

	%	19,8%	72,1%	8,1%	100,0%
	Freq.	2	1	1	4
Indonésio	%	50,0%	25,0%	25,0%	100,0%
	Freq.	0	11		11
Inglês	%	,0%	100,0%		100,0%
	Freq.	37	131	4	172
Português e Tétum	%	21,5%	76,2%	2,3%	100,0%

A tabela 54 mostra que os professores com licenciatura constituem a maioria dos que usa o português (62,5%; N=45) e o tétum (72,1%; N=80) como a língua mais falada na sala de aula. O inglês é falado por licenciados (100%; N=11), enquanto o português e o tétum é falado por 76,3% (N=131) de professores licenciados, 21,5% (N=37) de professores com o bacharelato e 2,3% (N=4) de mestres. Nesta questão houve 1,08 % (N=4) de respostas ausentes.

A associação estatística significativa entre as habilitações académicas do professor e a língua mais falada na sala de aula, $X^2(8) = 18,579$, $p=,010$, apontou para uma relação significativa entre a licenciatura e o uso da língua inglesa na sala de aula (Res. Ajs.=2,1) assim como entre os professores com mestrado e o uso conjunto do português e do tétum (Res. Ajs.=2,4).

Tabela 55. A língua mais falada na sala de aula, em termos do momento em que adquiriu a formação inicial

		Antes	Após	Total	X ² (gl) p-valor
Língua mais falada na sala de aula	Português	Freq.	19	54	73
		%	26,0%	74,0%	100,0%
	Tétum	Freq.	44	66	110
		%	40,0%	60,0%	100,0%
	Indonésio	Freq.	1	3	4
		%	25,0%	75,0%	100,0%
	Inglês	Freq.	2	9	11
		%	18,2%	81,8%	100,0%
	Português e Tétum	Freq.	49	118	167
		%	29,3%	70,7%	100,0%
					X ² (4)= 5,748 p=,201

A tabela 55 mostra que os professores que adquiriam a sua formação inicial após a independência constituem a maioria dos que falam sobretudo o português na sala de aula (74%; N=54), assim como dos que falam o tétum (60%; N=66), o indonésio (75%; N=3), o inglês (81,8%; N=9) e o português e o tétum conjuntamente (70,7%; N=118). Nesta questão houve 2,46% (N=9) de respostas ausentes.

Em relação à língua mais falada na sala de aula, não se observou portanto diferenças significativas entre os professores que adquiriram a formação inicial antes da independência de Timor-Leste e os que se formara depois, $X^2(4) = 5,748, p = ,201$.

Tabela 56. A língua mais falada na sala de aula, em função do conhecimento em língua portuguesa

		A1	A2	B1	B2	C1	C2	Total	X^2 (gl) p-valor
		Nível de Iniciação	Nível Elementar	Nível Limiar	Nível Vantagem	Nível Autonomia	Nível Mestria		
Uso do manual da língua portuguesa na sala de aula	Português	Freq.	28	18	5	14	3	73	
		%	38,36%	24,7%	6,8%	19,2%	6,8%	4,1%	100,0%
	Tétum	Freq.	67	22	11	6	5	3	109
		%	61,47%	20,2%	10,1%	5,5%		2,8%	100,0%
	Indonésio	Freq.	2	2				4	X^2 (24) = 46,707
		%	50%	50,0%				100,0%	p = ,001
	Inglês	Freq.	5	1	1		1	1	9
		%	55,56%	11,1%	11,1%		11,1%	11,1%	100,0%
	Português e Tétum	Freq.	107	35	14	9	3	1	169
		%	63,31%	20,7%	8,3%	5,3%	1,8%	,6%	100,0%

A tabela 56 mostra que os professores com o nível de iniciação A1 e o nível elementar na formação em língua portuguesa são os que mais utilizam o português como a principal língua na sala de aula, 38,36% (N=28) e 24,7% (N=18), respetivamente. O nível de iniciação A1 é o mais frequente entre os professores que falam sobretudo o tétum (61,47%; N=67) ou o inglês (55,56%; N=5) na sala de aula. O

português e o tétum conjuntamente são as duas línguas mais faladas na sala de aula por 63,31% (N=107) de professores com o nível de iniciação A1 e 20,7% (N=35) com o nível elementar A2. Nesta questão houve 2,74% (N=10) de não respostas.

O nível de formação em língua portuguesa influencia significativamente a opção pela língua mais falada na sala de aula, $X^2(24)=46,707$, $p=,001$, sendo expectável que os professores com um nível mais avançado de conhecimento da língua portuguesa (nível autonomia C1) tenderão a falar mais o português na sala de aula (Res. Ajs.=2,7) e os professores com o nível de iniciação tenderão a optar pelo tétum (Res. Ajs.=2,6). Os professores que falam tanto o português como o tétum na sala de aula surgem estatisticamente associados ao nível de conhecimento da língua portuguesa A1, de iniciação (Res. Ajs.=2,8).

Tabela 57. A língua mais falada na sala de aula, em termos de tempo de serviço na escola onde leciona

		1 - 5 Anos	6 - 10 Anos	11 - 15 Anos	Total	X^2 (gl) p -valor
Língua mais falada na sala de aula	Português	Freq. 8	34	26	68	$X^2(8)=10,592$ $p=,183$
		% 11,8%	50,0%	38,2%	100,0%	
	Tétum	Freq. 10	55	34	99	
		% 10,1%	55,6%	34,3%	100,0%	
	Indonésio	Freq. 2		2	4	
		% 50,0%		50,0%	100,0%	
	Inglês	Freq. 2	3	5	10	
		% 20,0%	30,0%	50,0%	100,0%	

	Freq.	15	85	51	151
Português e Tétum	%	9,9%	56,3%	33,8%	100,0%

A tabela 57 mostra que em termos do tempo de serviço, são os professores que lecionam há 6-10 anos na escola de então que representam a maioria dos que usa o português (50%; N=34) e o tétum (55,6%; N=55) como a língua mais falada na sala de aula, assim como a maioria dos que fala o português e o tétum em simultâneo (56,3%; N=85). Metade dos professores que fala o inglês lecionam na mesma escola há 11-15 anos (50%; N=5). Nesta questão houve 12,65% (N=42) de respostas ausentes.

O de tempo de serviço na escola onde lecionava no momento do inquérito não revelou uma influência significativa na opção pela língua mais falada na sala de aula, $X^2(8)=10,592$, $p=,183$.

Tabela 58. A língua mais falada na sala de aula, em função de ensino que leciona

						X^2 (gl)
						p -valor
Língua mais falada na sala de aula	Português	Freq.	25	19	21	65
		%	38,5%	29,2%	32,3%	100,0%
		Freq.	47	27	28	102
		%	46,1%	26,5%	27,5%	100,0%
	Tétum	Freq.	47	27	28	102
		%	46,1%	26,5%	27,5%	100,0%
		Freq.	47	27	28	102
		%	46,1%	26,5%	27,5%	100,0%
	Indonésio	Freq.		2	2	4
		%		50,0%	50,0%	100,0%
		Freq.	4	4	2	10
		%				

$X^2(8)= 8,808$
 $p=,331$

		%	40,0%	40,0%	20,0%	100,0%
Português e Tétum	Freq.	51	47	59	157	
	%	32,5%	29,9%	37,6%	100,0%	

A tabela 58 mostra que entre os professores que falam sobretudo o português na sala de aula, 38,5% (N=25) leciona o 10º ano, 29,2% (N=19) leciona o 11º ano e 32,3% (N=21), o 12º ano. O português e o tétum são as línguas mais faladas por 37,6% (N=59) dos professores que lecionam o 12º ano e 32,5% (N=51) dos que lecionam o 10º ano. O tétum é a língua mais falada na sala de aula por 46,1% (N=47) dos professores que lecionam o 10º ano e o inglês por 40% (N=4) dos professores que leciona o 10º e o 11º anos. Nesta questão houve 10,65% (N=36) de respostas ausentes.

A língua mais falada na sala de aula não apresentou uma associação significativa com o nível de ensino leccionado pelo professor no momento do estudo, $X^2(8)=8,808$, $p=,331$ e por isso se assumo que as variáveis são independentes.

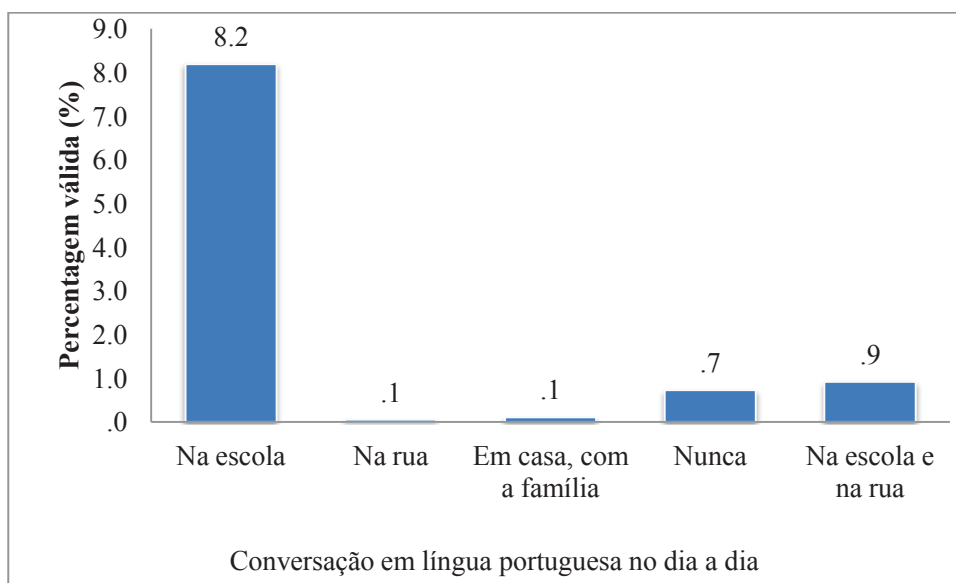
5.1.6.3. Conversação em língua portuguesa no dia a dia

Quadro 11. Estatísticas de frequências dos locais de conversação em língua portuguesa no dia a dia

	Na escola	Na rua	Na escola e na rua	Em casa, com a família	Nunca	Total
Freq.	303	2	34	4	27	370
%	81,9%	0,5%	9,2%	1,1%	7,3%	100,0%

O quadro 10 mostra que a conversação em língua portuguesa no dia a dia dos professores das escola do ensino secundário geral dos três municípios ocorre: 81,9% (N=303) na escola; 9,2% (N=34) na escola e na rua; 7,3% (N=27) nunca; 1,1% (N=4) em casa, com a família; 0,5% (N=2) na rua. Deste ponto de vista, verifica-se que a maioria dos professores dos três municípios tem uma conversação em língua portuguesa no dia a dia só na escola.

Gráfico 3. Conversação em Língua portuguesa no dia a dia (N = 370)



No gráfico 3, observou-se a conversação em língua no dia a dia maioritariamente apenas na escola 82%, enquanto 9% dos professores fala o português na escola e na rua. O português é falado na rua por 0,5% dos professores em casa com a família por 1% e 7% dos professores nunca fala a língua portuguesa no seu dia a dia.

Tabela 59. Conversação em língua portuguesa no dia a dia, em termos de género

		Feminino		Masculino	Total	X ² p-valor
Conversação em língua portuguesa no dia a dia	Na escola	Freq.	111	192	303	X ² (3)=10,376
		%	36,6%	63,4%	100,0%	
	Na rua	Freq.		2	2	p= ,020
		%		100,0%	100,0%	
	Em casa, com a	Freq.	4		4	

família		%	100,0%	100,0%
Nunca	Freq.	9	18	27
	%	33,3%	66,7%	100,0%
Na escola e na rua	Freq.	18	16	34
	%	52,9%	47,1%	100,0%

A tabela 59, mostra que entre os professores que fala apenas o português na escola, 63,4% (N=192) são do género masculino, enquanto 52,9% dos professores que fala o português na escola e na rua são do género feminino (52,9%; N=18). A totalidade dos professores que fala português em casa com a família é do género feminino e a totalidade dos que falam o português apenas na rua são do género masculino. Entre os professores que nunca falam o português, contam-se 66,7% (N=18) do género masculino. Nesta questão houve 1,1% (N=4) de respostas ausentes.

Verificou-se uma associação estatística significativa entre o uso da língua portuguesa na conversação do dia a dia e o género, $X^2(3) = 10,376$, $p = ,020$ sendo de esperar uma maior proporção de professores do género feminino a usar a língua portuguesa em casa, com a família (Res. Ajs.=2,5).

Tabela 60. Conversação em língua portuguesa no dia a dia, em termos da faixa etária

		25-40 Anos	41-55 Anos	>55 Anos	Total	X^2 p-valor
Conversação em língua portuguesa no dia a dia	Na escola	Freq.	152	105	13	270
		%	56,3%	38,9%	4,8%	100,0%
	Na rua	Freq.		1		1

			%	100,0%	100,0%
	Em casa, com a família	Freq.	2	1	3
			%	66,7%	33,3%
					100,0%
	Nunca	Freq.	11	1	23
			%	47,8%	4,3%
					100,0%
	Na escola e na rua	Freq.	17	2	30
			%	56,7%	6,7%
					100,0%

A tabela 60 mostra que em relação à idade dos professores observou-se que a maioria dos que fala o português apenas na escola tem entre 25 e 40 anos (56,3%; N=152), assim como aqueles que falam o português na escola e na rua (56,7%; N=17). A maioria dos professores que fala o português em casa com a família tinha entre 41 a 55 anos (66,7%; N=2) e igual percentagem de 47,8% (N=11) dos professores que nunca utiliza a língua portuguesa no dia a dia tinha entre 25 e 40 anos e entre 25 e 40 anos. Nesta questão houve 14,37% (N=47) de respostas ausentes.

Apesar da diferente distribuição de frequências, não se observou uma relação significativa entre os locais de conversação em língua portuguesa no dia a dia dos professores e a idade destes, $X^2(8)=9,955$, $p=,245$.

Tabela 61. Conversação em língua portuguesa no dia a dia, em termos de situação profissional

			Permanente	Contratado	Total	X^2 p-valor
Conversação em língua portuguesa	Na escola	Freq.	245	58	303	$X^2(4)=2,867$

no dia a dia					$p=,538$
	%	80,9%	19,1%	100,0%	
Na rua	Freq.	2		2	
	%	100,0%		100,0%	
Em casa, com a família	Freq.	3	1	4	
	%	75,0%	25,0%	100,0%	
Nunca	Freq.	19	8	27	
	%	70,4%	29,6%	100,0%	
Na escola e na rua	Freq.	29	5	34	
	%	85,3%	14,7%	100,0%	

A tabela 61 mostra que em termos da situação profissional dos professores, verificou-se que a maioria dos que utilizam a língua portuguesa somente na escola e na escola e na rua têm uma situação profissional permanente, 80,9% (N=245) e 85,3% (N=29), respetivamente. A totalidade dos professores que recorre à língua portuguesa na conversação na rua encontra-se em situação permanente, assim como 75% (N=3) dos que conversam em língua portuguesa em casa, com a família. Dos que nunca utiliza o português no seu dia a dia, 70,4% (N=19) estão numa situação profissional permanente e 29,6% (N=8) em situação de contratado. Nesta questão houve 1,1% (N=4) de respostas ausentes.

Não foram observadas diferenças nas práticas de conversação em língua portuguesa no dia a dia entre os professores em situação premanente e os professores contratados, $X^2(4)=2,867$, $p=,538$.

Tabela 62. Locais de conversação em língua portuguesa no dia a dia, em termos das habilitações académicas

		Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Total	X^2 (gl)
						p -valor
Conversação em língua portuguesa no dia a dia	Na escola	Freq.	58	227	16	301
		%	19,3%	75,4%	5,3%	100,0%
	Na rua	Freq.	1	1		2
		%	50,0%	50,0%		100,0%
	Em casa, com a família	Freq.	1	3		4
		%	25,0%	75,0%		100,0%
	Nunca	Freq.	6	19	1	26
		%	23,1%	73,1%	3,8%	100,0%
	Na escola e na rua	Freq.	14	17	3	34
		%	41,2%	50,0%	8,8%	100,0%
						$X^2(8) = 12,407$
						$p = ,094$

A tabela 62 mostra que em termos das habilitações académicas dos professores, 75,4% (N=227) dos professores que fala a língua portuguesa na escola possui licenciatura, assim como 50% (N=17) dos que falam o português na escola e na rua. Entre os professores que falam a língua portuguesa em casa, com a família, contam-se 25% (N=1) de bacharéis e 75% (N=3) de licenciados. Entre aqueles que nunca falam em português, 73,1% (N=19) têm licenciatura e 23,1% (N=6) têm bacharelato. Nesta questão houve 1,90% (N=7) de respostas ausentes.

As habilitações académicas do professor não influenciam os locais de conversação da língua portuguesa no dia a dia, $X^2(8) = 12,407$, $p = ,094$.

Tabela 63. Conversação em língua portuguesa no dia a dia, em termos do momento em que adquiriu a formação inicial

		Antes	Após	Total	X ² p-valor
Conversação em língua portuguesa no dia a dia	Na escola	Freq. 92	203	295	X ² (4) = 2,870 p = ,562
		% 31,2%	68,8%	100,0%	
	Na rua	Freq. 1	1	2	
		% 50,0%	50,0%	100,0%	
	Em casa, com a família	Freq. 1	3	4	
		% 25,0%	75,0%	100,0%	
	Nunca'	Freq. 11	16	27	
		% 40,7%	59,3%	100,0%	
	Na escola e na rua	Freq. 8	26	34	
		% 23,5%	76,5%	100,0%	

A tabela 63 mostra que a maioria dos professores que falam a língua portuguesa somente na escola (68,8%; N=203) adquiriu a formação inicial após a independência e 31,2% (N=92), antes. Também a maioria dos professores que falam a língua portuguesa na escola e na rua (76,5%; N=26) formaram-se após a independência de Timor-Leste. Dos professores que falam a língua portuguesa na rua, 50% (N=1) formou-se antes da independência; dos que falam o português em casa com a família, 75% (N=16) formou-se após a independência, assim como 59,3%

(N=16) dos que nunca usam a língua portuguesa no dia a dia. Nesta questão houve 13,31% (N=12) de respostas ausentes.

O momento em que os professores adquiriram a sua formação inicial (antes ou após a independência) não apresentou uma associação significativa com os locais de conversação em língua portuguesa no dia a dia dos professores, $X^2(4) = 2,870$, $p = ,562$.

Tabela 64. Conversação em língua portuguesa no dia a dia, em função do conhecimento da língua portuguesa

		A1	A2	B1	B2	C1	C2	Total	X^2 (gl)
		Nível de Iniciação	Nível Elementar	Nível Limiar	Nível Vantagem	Nível Autonomia	Nível Mestria		p-valor
Uso na sala de aulas do manual da língua portuguesa	Na escola	Freq.	172	67	25	23	4	6	297
		%	57,91%	22,6%	8,4%	7,7%	1,3%	2,0%	100,0%
	Na rua	Freq.	2						2
		%	100,0%						100,0%
	Em casa	Freq.	3		1			4	$X^2 (24) = 36,346$
		%	75%		25,0%			100,0%	$p = ,015$
	Nunca	Freq.	16	2	4	2	1	25	
		%	64%	8,0%	16,0%	8,0%	4,0%	100,0%	
	Na escola e na rua	Freq.	14	9	2	4	3	1	33
		%	42,42%	27,3%	6,1%	12,1%	9,1%	3,0%	100,0%

A tabela 64, mostra que entre os professores que conversam em língua portuguesa apenas na escola, 57,91% (N=172) possuiu o nível de iniciação A1 de formação em língua portuguesa e 22,6% (N=67), o nível elementar A2. A totalidade dos professores que falam o português apenas na rua possui A1 nível de iniciação é 57,91% dos professores que falam a língua em casa com a família possuem A1 nível de iniciação. Entre os professores que nunca usam a língua portuguesa na conversação do dia a dia, 64% (N=16) A1 nível de iniciação e 16% (N=4), B1 Nível limiar. Dos professores que falam em português na escola e na rua, 27,3% (N=9) possui o nível A2 Nível de elementar, 42,42% (N=14) B2 nível lumiar, 12,1% (N=4) possui nível B2 e 9,1% (N=3), C1 Nível mestria. Nesta questão houve 3,60% (N=13) de respostas ausentes.

O nível de formação em língua portuguesa exerceu uma influência significativa na conversação em português do dia a dia dos professores, $X^2(24)=36,346$, $p=.015$, tendo-se observado uma associação significativa entre os professores com A1 o nível de iniciação e os que nunca falam em português no dia a dia (Res. Ajs.=2,6), assim como entre o nível A1 de iniciação e aqueles que falam em português somente na rua (Res. Ajs.=2,0). Também foi significativa a relação entre os professores que possuem C1 nível autonomia na conversação em língua portuguesa na escola (Res. Ajs.=3,0) e na escola e na rua (Res. Ajs.=2,6). É por isso expectável que os professores com um nível mais avançado de formação em língua portuguesa tenderão a utilizar a língua nas práticas de conversação do dia a dia na rua e mais frequentemente na escola.

Tabela 65. Locais de conversação em língua portuguesa no dia a dia, em função do tempo de serviço na escola onde leciona

		1 - 5 Anos	6 - 10 Anos	11 - 15 Anos	Total	X^2 (gl)	
						p-valor	
Conversação em língua portuguesa no dia a dia	Na escola	Freq. 27	154	91	272	X^2 (8)= 10,569	
		% 9,9%	56,6%	33,5%	100,0%	p=.174	

Na rua	Freq.	1		1	
	%	100,0%		100,0%	
Em casa, com a família	Freq.	1	1	2	4
	%	25,0%	25,0%	50,0%	100,0%
Nunca	Freq.	4	11	9	24
	%	16,7%	45,8%	37,5%	100,0%
Na escola e na rua	Freq.	4	11	15	30
	%	13,3%	36,7%	50,0%	100,0%

A tabela 65 mostra que entre os professores que conversam em língua portuguesa apenas na escola, 56,6% (N=154) encontra-se no serviço há 6-10 anos e 33,5% (N=91), 13há 11-15 anos. Metade dos professores que falam em português em casa com a família e metade dos que falam a língua portuguesa na escola e na rua tem um tempo de serviço entre os 11 e os 15 anos. Entre os professores que nunca conversam em português no dia a dia, 45,8% (N=11) encontram-se no serviço na escola onde leccionam há 6-10 anos, 37,5% (N=9), há 11-15 anos e 16,7% (N=4), há menos de seis anos. Nesta questão houve 12,99% (N=43) de respostas ausentes.

O tempo de serviço na escola onde lecionavam os professores no momento do estudo não apresentou uma relação significativa com as práticas de conversação em língua portuguesa no dia a dia dos professores, $X^2(8) = 10,569, p = ,174$.

Tabela 66. Locais de conversação em língua portuguesa no dia a dia, em função do ano de ensino que leciona

						X ² (gl)	p-valor
Conversação em língua portuguesa no dia a dia	Na escola	Freq.	101	76	100	277	X ² (8)= 5,443 p=,020
		%	36,5%	27,4%	36,1%	100,0%	
	Na rua	Freq.			2	2	
		%			100,0%	100,0%	
	Em casa, com a família	Freq.	1	1	2	4	
		%	25,0%	25,0%	50,0%	100,0%	
	Nunca	Freq.	12	7	4	23	
		%	52,2%	30,4%	17,4%	100,0%	
	Na escola e na rua	Freq.	12	15	4	31	
		%	38,7%	48,4%	12,9%	100,0%	

A tabela 66 mostra que entre os professores que usam a língua portuguesa apenas na escola, 36,5% (N=101) lecciona no 10º ano e 36,1% (N=277), no 12º ano. A totalidade dos professores que usa o português na rua lecciona no 12º ano e 48,8% (N=45) dos professores que fala a língua portuguesa na escola e na rua lecciona no 11º ano, enquanto 38,7% daqueles lecciona no 10º ano. Metade dos professores que falam o português apenas em casa com a família lecciona no 12º ano e 52,2% (N=12) dos que nunca falam o português leccionam no 10º ano. Nesta questão houve 10% (N=37) de respostas ausentes.

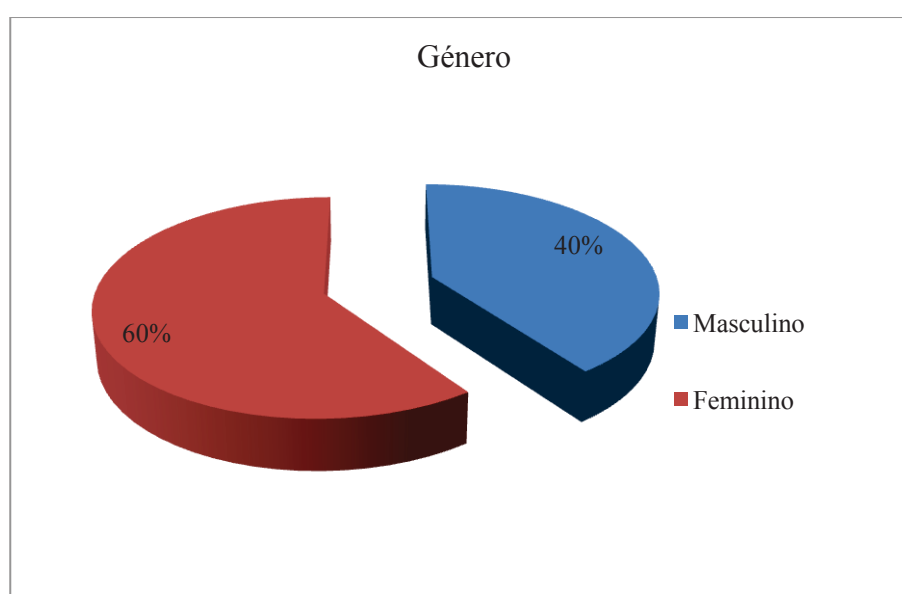
A conversação no dia em dia em língua portuguesa é significativamente diferente em função do nível de ensino que o professor lecciona $X^2(8)=15,443, p=,020$. Os professores que leccionam no 11º ano tendem a usar a língua portuguesa conjuntamente na escola e na rua (Res. Ajs.=2,4) e os professores que leccionam no 12º ano surgem significativamente associados ao uso da língua portuguesa somente na escola (Res. Ajs.=2,4) e na rua (Res. Ajs.=2,0).

5.2. Resultados das Entrevistas

A segunda parte deste capítulo apresenta os resultados da análise das entrevistas realizadas aos formadores de professores de língua portuguesa. São analisadas as necessidades de formação dos professores do Ensino Secundário Geral de Timor-Leste, bem como as necessidade de formação detetadas ao nível da compreensão oral, da expressão oral, da compreensão escrita, da expressão escrita e do funcionamento da língua. O último tópico de análise qualitativa identifica as aprendizagens alcançadas pelos professores timorenses após a formação em língua portuguesa. Procura-se também nesta parte do estudo identificar os aspetos a melhorar ao nível da formação dos professores timorenses em língua portuguesa.

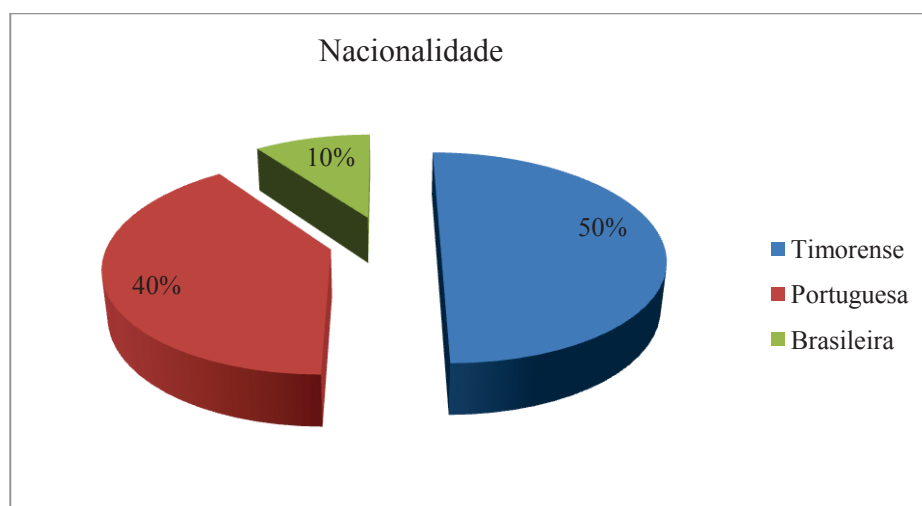
5.2.1. Caraterização das entrevistas

Gráfico 4. Género dos entrevistados



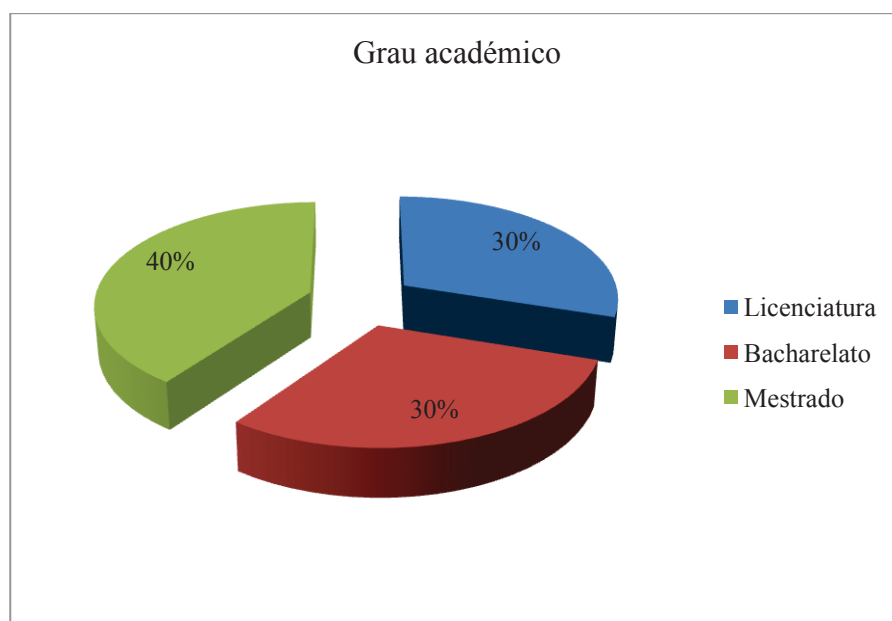
Através dos gráficos seguintes são representadas as características desta amostra. A média de idades dos entrevistados foi de 47 anos, mas a maioria (60%) tinha 50 anos ou mais. Do conjunto dos entrevistados, seis eram do sexo feminino (60%) e quatro do sexo masculino.

Gráfico 5. Nacionalidade dos entrevistados



Metade dos entrevistados era de nacionalidade timorense, 40% era de nacionalidade portuguesa e um era brasileiro .

Gráfico 6. Grau académico dos entrevistados



O mestrado foi o grau académico mais frequente (40%) enquanto a licenciatura e o bacharelato registaram igual representatividade de (30%). Um dos professores lecionava *Temas de Literatura e Cultura* enquanto os restantes lecionavam Língua Portuguesa.

5.2.2. Necessidades de formação de professores nas escolas secundárias

Tabela 67. Descrição da categoria “Necessidades de formação existentes”

Subcategorias	Unidades de Registo		Entrevistados	
	Freq.	% De cobertura	Freq.	%
Definição e domínio de um método de ensino único	6	6,05	6	60,0
Formação científica com base sólida e de qualidade	2	5,80	2	20,0
Formação pedagógico-didática	3	3,18	3	30,0
Programa bem definido	1	1,95	1	10,0
Trabalhar o novo currículo	1	1,16	1	10,0

A tabela 67, refere-se às necessidades de formação. O mais frequentemente apontado pelos entrevistados (60%) foi a definição e domínio de um método de ensino que seja único e adequado à realidade de Timor-Leste, em termos linguísticos e em termos dos métodos e recursos usados pelos professores. A necessidade de reforçar a formação pedagógico-didática foi também apontada com frequência (30%), assim como a necessidade de introduzir e de incentivar a formação científica com base sólida e de qualidade (20%). Um entrevistado aponta a necessidade de formar os professores do ensino secundário no sentido de adotarem um programa curricular bem definido e outro refere a necessidade dos professores trabalharem mais o *Novo Curriculum Geral* das escolas secundárias que foi implementado em Timor-Leste, em 2011 (decreto-lei 47/2011, que aprova o plano curricular do Ensino Secundário Geral e o respetivo regime de implementação).

A necessidade de formar os professores do ensino secundário para um método de ensino único foi, não só a necessidade mais frequentemente apontada, como a que registou maior incidência nas entrevistas consideradas (6,05%) seguindo-se a necessidade de reforçar a formação científica dos professores (5,80%) e a formação pedagógico-didática (3,18%).

Quadro 12. Unidades de Registo da categoria “Necessidades de formação existentes”

Subcategorias	Unidades de Registo
Definição e domínio de um método de ensino único	<p>“É importante que os professores de língua portuguesa possam explorar outros recursos e métodos além da cópia, do ensino por definições, do preenchimento lacunar.” (U1, E1)</p> <p>“As necessidades de formação que existem, na minha perspetiva, estão voltadas para definir um método, uma abordagem, uma teoria que faça uma fundamentação do ensino da língua portuguesa em Timor-Leste, atendendo às necessidades do povo timorense, sobretudo as novas gerações, e atendendo de modo específico aos diferentes cotejos linguísticos que existem dentro de Timor. É preciso definir a conceção de língua a ser ensinada em Timor-Leste, em primeiro lugar, na minha opinião, com base nos meus estudos linguísticos e com base na experiência em Timor-Leste, é preciso definir o método de ensino...” (U2, E4)</p> <p>“Explorar, investigar e ensinar os métodos de ensino e as formas mais adequadas de ensinar a língua portuguesa, pois não basta ter o conhecimento, temos de ter também a habilidade, experiências e saber pôr em prática o nosso conhecimento, partilhando o nosso conhecimento através do ensino, de uma forma clara e perceptível.” (U3, E5)</p> <p>“Precisamos de materiais didáticos e o formador tem de implementar os métodos com relevância para a formação.” (U4, E9)</p>
Formação científica com base sólida e de qualidade	<p>“O maior problema não é o domínio da língua portuguesa. É a falta de conhecimento científico... as principais ações deveriam passar por uma maior aposta no Ensino Superior, um maior controlo da qualidade das licenciaturas e um acompanhamento efetivo dos finalistas aquando do estágio.” (U1, E2)</p> <p>“Uma formação anterior ao professor deveria ser oficialmente reconhecida. Isso passaria por um estágio ou/e por uma tese do seu estágio, pois o próprio aluno deveria ser reconhecido como apto para ser professor... como existem licenças para contabilistas, licenças de advogados... o professor também deveria passar pelo mesmo processo, pois não basta Expressão oral bem e Expressão escrita bem para se poder ensinar.” (U2, E5)</p>
Formação	<p>“Os professores precisam de ter alguma preparação para enfrentar diferentes capacidades dos alunos... A capacidade de ensinar e pôr em</p>

pedagógico-didática	<p>prática o seu conhecimento exige uma formação na área da educação. Isso requer estudo, preparação, estágio de educação, assistir a aulas. Ter um ano de formação em educação e ter a oportunidade de poder estagiar numa escola seria importantíssimo... A formação em ensino/educação faz do professor uma pessoa como muito mais capacidades de ensinar com qualidade, com a segurança de os seus alunos aprenderem com sucesso e eficácia.” (U1, E5)</p> <p>“Existe a formação, para cada um dos professores saber elaborar os seus pontos de exame em português.” (U2, E8)</p> <p>“há necessidade de formação inicial de língua portuguesa e mais formação em língua portuguesa.” (U3, E10)</p>
Programa bem definido	<p>“A formação de professores da língua portuguesa deve ser uma aposta com certa seriedade, um programa bem definido pelo nosso governo, no sentido de elevar o conhecimento da língua, bem como a transformação de mentalidades e a construção de novas características pessoais para melhorar o desempenho das suas funções.” (U1, E7)</p>
Trabalhar o novo currículo	<p>“neste momento nós não damos oportunidade para trabalhar temas da cultura, da geologia, matemática, das tecnologias multimédia, que são disciplinas mais difíceis e são novas disciplinas, neste momento, segundo o <i>Novo Curriculum Geral</i> das escolas secundárias que foi implementado em Timor-Leste.” (U1, E6)</p>

E= Entrevistado, U= Unidade de registo

No quadro 12, unidades de registo da categoria “As necessidades de formação existentes” refere-se relativamente a necessidade de definir um método de ensino, do ponto de vista dos métodos e recursos didáticos e do ponto de vista da abordagem ou conceção da língua. Os formadores defenderam a necessidade de desenvolver habilidades e experiências com o uso da língua (U3, E5) e de definir um método e uma abordagem de ensino única que atenda às especificidades do povo timorense, em cujo território convivem várias expressões linguísticas (U2, E4). A questão da necessidade de definir um método único prende-se com a diversidade linguística que é encontrada em Timor-Leste bilingue/multilingue, um lado, e com a influência de diferentes abordagens de ensino da língua portuguesa conforme a origem da cooperação.

Com feito, acontece que existem professores timorenses que recebem formação em língua portuguesa dada por professores da cooperação brasileira, segundo uma abordagem sociocomunicativa e, ao mesmo tempo, professores timorenses que recebem formação em língua portuguesa dada por professores de

Portugal através cooperação (E4). Esta dualidade de abordagens compromete a implementação e o domínio de um método de ensino único, criando assim desencontros na formação e no desenvolvimento profissional dos professores timorenses

Outra área de formação onde é necessário apostar, segundo os entrevistados, é a formação científica dos professores do ensino secundário, que se pretende que seja sólida e de qualidade. É defendida uma maior aposta na formação científica e de qualidade e a realização de um estágio curricular.

Do ponto de vista do reforço da formação pedagógica, foi referida a necessidade dos professores terem uma maior preparação para ensinar e acompanhar os alunos na sala de aula.

Tabela 68. Descrição da categoria “Principais ações que devem ser feitas na formação de professores de língua portuguesa em Timor-Leste”

Subcategorias	Unidades de Registo		Entrevistados	
	Freq.	% de cobertura	Freq.	%
Monitorização dos professores	2	2,80	2	20,0
Prática pedagógica	6	9,50	6	60,0
Maior contacto com a língua	1	1,32	1	10,0

De acordo com a tabela 68, do ponto de vista das principais ações que devem ser feitas na formação de professores da língua portuguesa em Timor-Leste, 60% dos entrevistados defende a formação prática pedagógica com uma incidência de 9,5%, enquanto 20% refere a monitorização dos professores (2,80% de cobertura das unidades de registo) e 10% aponta a necessidade de implementar ações que proporcionem um maior contacto com a língua (1,32% de cobertura).

Quadro 13. Unidades de Registo da categoria “Principais ações que devem ser feitas na formação de professores da língua portuguesa em Timor-Leste”

Subcategorias	Unidades de Registo
Monitorização	<p>“Existem várias formações a decorrer. Eu trabalho numa escola privada que tem a sua própria formação interna, para os funcionários. Ao nível do governo também existem já formações, mas na minha opinião os professores que não desenvolvem o português deveriam ter um prazo e depois sair do sistema de ensino. Pode ser uma ação radical, mas seria um incentivo para os docentes.” (U1, E3)</p> <p>“É pena que depois disto não haja mais controlo significativo sobre as matérias dadas. Pelo que as pessoas nunca sentem a importância e a responsabilidade nesse sentido.” (U2, E7)</p>
Formação prática Pedagógica	<p>“é muito importante que os professores procurem fazer formação de língua portuguesa, e não só os professores da disciplina de Português, mas também outros professores, porque assegurar uma boa instrução em Timor-Leste passa por dominar essa língua. É claro que também é importante fazer formação na disciplina que ensinam, até porque muitas vezes essa é uma área diferente da área de formação inicial... o papel das direções é fundamental para o estímulo à formação e aprendizagem em língua portuguesa.” (U1, E1)</p> <p>“Para além desta aposta na formação inicial, deveria continuar a apostar-se no acompanhamento científico-pedagógico dos professores que estão no ativo... Não temos, nas escolas de Timor-Leste, muitos professores que sejam licenciados em Português... Mesmo os que terminam licenciaturas em Português acabam por sair das universidades com algumas falhas, nomeadamente a nível de proficiência linguística...têm de dominar a ciência e a pedagogia e a língua.” (U2, E2)</p> <p>“haver mais exercícios práticos nas aulas será umas das medidas de sucesso (<i>“learn by doing”</i>)... Os professores da língua portuguesa na escola secundária em Timor também devem ter uma avaliação prática prévia antes de entrarem no mercado de trabalho do ramo.” (U3, E5)</p> <p>“não só formação de metodologias, didáticas e pedagogias, mas também é preciso uma formação intensiva e rigorosa nas expressões e ser fluente no oral como na escrita.” (U4, E7)</p> <p>“a formação de professores da língua portuguesa em Timor-Leste é para elevar o conhecimento na prática da estruturação, na produção da escrita e na prática de comunicação entre alunos na sala de aula e com os colegas do trabalho.” (U5, E8)</p> <p>“Ações no âmbito da interpretação de texto e produção de texto escrito e</p>

	funcionamento da escrita, oralidade através de Compreensão escrita, criação texto e desenvolver a gramática.” (U6, E10)
Maior contacto com a língua	“Penso que deveria haver uma maior exposição à língua portuguesa, seja através da presença de professores portugueses nos vários municípios de Timor-Leste, seja através de bolsas para cidadãos timorenses irem frequentar as universidades em Portugal. Outra coisa que também seria interessante seria haver um programa para enviar as direções das escolas a Portugal... o papel das direções é fundamental para o estímulo à formação e aprendizagem em língua portuguesa.” (U1, E1)

E= Entrevistado, U= Unidade de registo

No quadro 13, unidades de registo da categoria “Principais ações que devem ser feitas na formação de professores da língua portuguesa em Timor-Leste”, mostra que, do ponto de vista da Monitorização de professores, é defendido que, a par das ações de formação, tanto das escolas privadas, como do Governo, deve existir uma maior acompanhamento e monitorização dos professores timorenses, no sentido de monitorizar o desenvolvimento profissional do professor e, ao mesmo tempo, premiar o mérito ou penalizar os professores que não progridem, ou que não desenvolvem as suas competências (E3). A avaliação deve ser também uma forma de responsabilizar o professor e conferir maior importância à formação/ avaliação (E7).

Entre as outras práticas são apontados: o acompanhamento científico pedagógico dos professores que estão no ativo (E2), a realização de mais exercícios práticos nas aulas (E5), a aposta na formação sobre as metodologias, as didáticas e as pedagogias de ensino, tornar a formação em língua portuguesa mais intensiva (E7), promover a maior aproximação dos professores timorenses aos alunos (E8), maior aposta na interpretação e produção de textos escritos e treino da oralidade (E10).

As práticas intensivas de formação são apontadas como as principais ações a adotar, sobretudo para reforçar a formação em pedagogia (E2). Fora das salas de aula devem ser também promovidas ações que visem um maior contacto com a língua portuguesa, pela exposição dos professores à língua, intercâmbio de experiência e alargamento da formação às direções das escolas e das universidades timorenses (E1).

Tabela 69. Descrição da categoria “Relação entre as necessidades de formação e valorização dos professores da língua portuguesa”

Subcategorias	Unidades de Registo		Entrevistados	
	Freq.	% de cobertura	Freq.	%
Valorização estrutural	6	5,04	6	60,0
Promover o domínio da língua	2	1,80	2	20,0

Segundo a tabela 69, que se refere à relação entre as necessidades de formação e valorização dos professores da língua portuguesa, 60% dos professores referiu a valorização estrutural e 20% a promoção do domínio da língua portuguesa. A percentagem de cobertura, isto é, a incidência do fator nas entrevistas foi também mais significativa na valorização estrutural (5%).

Quadro 14. Unidades de Registo da categoria “Relação entre as necessidades de formação e valorização dos professores da língua portuguesa”

Subcategorias	Unidades de Registo
Valorização estrutural	<p>“A valorização dos professores de língua portuguesa passa por lhes dar um papel mais ativo nas escolas. As direções das escolas devem, tanto quanto possível, apoiar-se nestes professores para dinamizar atividades de âmbito cultural. Depois, deve haver uma valorização estrutural. Os meios de comunicação social deveriam usar mais o português, assim como o Parlamento.” (U1, E1)</p> <p>“Ao terem consciência das suas dificuldades, os professores conseguem ultrapassá-las mais facilmente e a sua prestação é valorizada pelos alunos... A autoridade do professor passa pelo seu conhecimento. Ao saberem mais estão obviamente a valorizarem-se e a ganharem autoridade perante os alunos.” (U2, E2)</p> <p>“os professores que já têm um bom conhecimento da língua são professores com muito mais qualidade de ensino” (U3, E3)</p>

	<p>“conhecer as necessidades de formação pressupõe um trabalho de observação e de investigação do perfil do professor, para perceber se o professor tem perfil adequado às necessidades que hoje o ensino da língua portuguesa em Timor-Leste requer. E as necessidades desse professor, depois de serem identificadas, elas vão ser trabalhadas e isso implica valorização.” (U4, E4)</p> <p>“A formação foi sempre um meio mais exigente para qualquer progressão de trabalho. Pois sendo assim podemos garantir para o futuro a projeção de uma educação qualificada.” (U5, E7)</p> <p>“Para valorizar e conhecer as necessidades dos professores da língua portuguesa o governo tem de realizar uma formação académica.” (U6, E9).</p>
Promover o domínio da língua	<p>“A relação que faço em conhecer as necessidades de formação e a valorização dos professores é para promover a prática do uso da língua portuguesa entre os professores porque há muitos professores que ainda não dominam a língua portuguesa no ensino-aprendizagem.” (U1, E8).</p> <p>“Quanto mais formação e domínio da língua, mais qualificados os professores estarão” (U2, E10).</p>

E= Entrevistado, U= Unidade de registo

No quadro 14, unidades de registo da categoria “Relação entre conhecer as necessidades de formação e valorização dos professores da língua portuguesa”, refere-se que para alguns professores entrevistados, a valorização estrutural da língua portuguesa prende-se com o uso da língua portuguesa a todos os níveis da sociedade, de forma a que a língua portuguesa tenha um papel mais ativo nas escolas e na sociedade. São referidos os meios de comunicação social e o Parlamento, como agentes de mudança, assim como as direções das escolas ao nível do sistema de ensino.

É defendida também a qualidade dos professores e nível de conhecimento da língua que estes possuem como fatores de valorização do ensino da língua e das suas competências, o que remete novamente para a necessidade de fortalecer a formação dos professores. Defende-se que, numa primeira fase, devem ser conhecidas as necessidades de formação dos professores timorenses, definidas no Estatuto da carreira Docente. As necessidades identificadas devem, depois, ser trabalhadas, permitindo assim a valorização do professor (U4, E4).

Para outros entrevistados, a relação entre as necessidades de formação e a valorização dos professores prende-se com a promoção do domínio da língua portuguesa, quer do ponto de vista do ensino prestado, quer do ponto de vista da sua formação de professores mais qualificados (U2, E10).

Tabela 70. Descrição da categoria “Conhecimento do funcionamento do sistema de formação de professores de língua portuguesa”

Subcategorias	Unidades de Registo		Entrevistados	
	Freq.	% de cobertura	Freq.	%
Inconsistente / frágil	4	2,70	4	40,0
Tem poucos meios	1	1,90	1	10,0

Segundo a tabela 70, acerca do funcionamento do sistema de formação de professores de língua portuguesa, os entrevistados que o conhecem apontam-no como inconsistente e frágil (40%) ou como possuidor de poucos meios e recursos (10%).

Quadro 15. Unidades de Registo da categoria “Conhecimento do funcionamento do sistema de formação de professores de língua portuguesa”

Subcategorias	Unidades de Registo
Inconsistente / frágil	<p>“há alguma inconsistência na formação universitária dos professores, e não falo apenas dos professores de língua portuguesa. A UNTL tem algumas aulas em Português, universidade cuja língua de instrução é o <i>bahasa</i>, que não deve ser a língua de ensino-aprendizagem em sala de aula.” (U1, E1)</p> <p>“é desejável desenvolver e aumentar a capacidade educativa, para que possam progredir melhor no ensino e aprendizagem.” (U2, E7)</p> <p>“é muito frágil, que não vai ter a qualidade.” (U3, E9)</p> <p>“Desde 2004 que frequento em língua portuguesa e acho que podia ser mais contínua e não ser interrompida.” (U4, E10)</p>

Tem poucos meios	“Muitos professores não têm formação específica na língua portuguesa e apenas vão ensinar porque sabem Expressão oral bem português. Esta realidade que eu conheço é maior em aldeias mais remotas. Existem algumas dificuldades na língua portuguesa, pois não há recursos humanos de qualidade e preparados para ensinar a língua portuguesa.” (U1, E5)
------------------	---

E= Entrevistado, U= Unidade de registo

No quadro 15, unidade de registo da categoria “Conhecimentos do funcionamento do sistema de formação de professores de língua portuguesa”, refere-se que a fragilidade do sistema de formação dos professores de língua portuguesa tem que ver com a falta de qualidade, a incosistência e a pouca continuidade da formação dos professores, bem como a reduzida prossecução das ações de formação. Defende-se o desenvolvimento e o aumento da capacidade educativa dos professores, para que possam progredir melhor no ensino e aprendizagem (U2, E7).

Do ponto de vista da escassez de meios nas escolas, são apontadas as dificuldades em obter recursos humanos de qualidade e preparados para ensinar a língua portuguesa, sobretudo nos territórios mais remotos (U1, E5)

Tabela 71. Descrição da categoria “Opinião os materiais didático, Manuais de formação de professores da língua portuguesa”

Subcategorias	Unidades de Registo		Entrevistados	
	Freq.	% de cobertura	Freq.	%
Já existem, têm de ser trabalhados	2	1,20	2	20,0
São escassos, têm de ser criados	7	5,31	7	70,0

De acordo com a tabela 71, em relação à necessidade de construir os materiais didático, Manuais de formação de professores da língua portuguesa, as opiniões dos professores dividiram-se em duas posições: existem por um lado os que defendem que já existem materiais alternativos de formação, mas que têm de ser

melhorados (20%), enquanto a maioria defende que os materiais alternativos existentes são escassos e, portanto, têm de ser criados materiais adicionais (70%).

Quadro 16. Unidades de Registo da categoria “Conhecimento do funcionamento do sistema de formação de professores da língua portuguesa”

Subcategorias	Unidades de Registo
Já existem, têm de ser trabalhados com os formandos	<p>“Do que tenho observado nas escolas como formadora de <i>Temas de Literatura e Cultura</i>, os professores têm acesso aos materiais didáticos do Ministério, mas a questão é que muitas vezes estes materiais não se encontram bem armazenados e organizados, e sim amontoados e ao abandono.” (U1, E1)</p> <p>“Antes da construção de material alternativo, é necessário que os professores conheçam bem o material já existente (Programa, Manual do Aluno e Guia do Professor). Nós estamos com os professores durante cerca de dez semanas a trabalhar com o material construído para Timor. Para além desses materiais, os professores vão construindo eles próprios outros materiais” (U2, E2)</p>
São escassos, têm de ser criados e partilhados	<p>“É necessário algum material alternativo. Os manuais não têm CD’s áudio para os alunos Compreensão oral, expressão Oral, compreensão escrita, expressão Escrita em português. Esses CD’s seriam muito úteis, mas antes disso seria importante dotar as escolas de eletricidade e dispositivos de som ou internet.” (U1, E1)</p> <p>“é preciso que sempre seja dada a oportunidade ao professor timorense de construir o material didático com o qual vai trabalhar... o professor timorense, ele deve receber um suporte para construir o material didático” (U3, E4)</p> <p>“Material alternativo, o eu acho que ainda não temos na maioria” (U4, E6)</p> <p>“necessita de ser feito de uma forma mais eficaz, com diálogos e interativos para os formandos” (U5, E7)</p> <p>“a necessidade de construir material alternativo de formação de professores ...é preciso que os professores construam materiais originais que têm relevância” (U6, E9)</p> <p>“defendo que haja fóruns e encontros para debates de ideias, sobre construir materiais alternativos. Eu acho que materiais necessários como Manual do aluno, guia do professor, é preciso atualizar para a realidade timorense.” (U7, E10)</p>

E= Entrevistado, U= Unidade de registo

De acordo com o quadro 16, unidades de registo da categoria “Opinião sobre a necessidade de construir material alternativo de formação de aprendizagens da língua portuguesa”, os entrevistados entendem que existem materiais que precisam de ser melhor organizados, trabalhados e conhecidos pelos professores. Os professores têm acesso aos materiais didáticos do Ministério da Educação, mas muitas vezes estes materiais não se encontram bem organizados, o que dificulta o seu acesso e consulta (U1, E1). Por isso, alguns entrevistados defendem que é prioritário que os professores timorenses conheçam bem o material do Ministério, designadamente, o Programa, o Manual do Aluno e o Guia do Professor. Estes documentos devem ser a base do trabalho do professor, ou seja, deve ser a partir destes materiais que os professores vão construindo os seus próprios materiais para o processo de aprendizagem.

A opinião de que os materiais alternativos são escassos e que novos têm de ser criados é partilhada pela maioria dos entrevistados. É apontada a necessidade de introduzir materiais alternativos dos materiais didáticos e dos instrumentos de formação como os CD's (material áudio), aparelhos de som e internet (os quais dependem da eletricidade) (U1, E1) e materiais interativos (U5, E7). Dois formadores referiram a necessidade do professor participar no processo de criação de materiais alternativos e originais, com relevância para os professores timorenses (U6, E9), sugerindo inclusive a organização de fóruns e encontros para os professores se encontrarem, partilharem ideias e se atualizarem (U7, E10).

Tabela 72. Descrição da categoria “Opinião sobre os materiais didáticos e Instrumentos dos manuais formação de professores da língua portuguesa”

Subcategorias	Unidades de Registo		Entrevistados	
	Freq.	% de cobertura	Freq.	%
Acassos e adequação	5	5,00	5	50,0

Possuem lacunas	4	4,20	4	40,0
São bons, embora difíceis para os formandos	1	1,35	1	10,0

De acordo com a tabela 72, quanto aos materiais didáticos e instrumentos dos manuais dos manuais formação de professores da língua portuguesa, as opiniões dividem-se. Metade dos professores entende que os manuais de língua portuguesa são Acassos e adequação (com 5% de cobertura), enquanto 40% considera que estes possuem lacunas e 10% é da opinião que os materiais didáticos existentes são bons e adequados.

Quadro 17. Unidades de Registo da categoria “Opinião sobre os materiais didáticos e instrumentos dos manuais formação de professores da língua portuguesa”

Subcategorias	Unidades de Registo
Escassos ou de difícil acesso	<p>“Julgo que seria necessário que as escolas tivessem dicionários e gramáticas em número suficiente para professores e alunos poderem usar” (U1, E2)</p> <p>“O que é mais difícil é ter livros, acesso a livros sem ser as fichas das formações... livros que os professores possam consultar, gramáticas e dicionários, porque chegam algumas gramáticas e dicionários a Timor, alguns estão na biblioteca que existe na escolas e outros estão à venda, são proibitivamente caros” (U2, E3)</p> <p>“Muito abaixo do que seria necessário. Material, não só para o professor, mas também para os alunos. Livros, lições áudio, em que podemos praticar aulas áudio. Basicamente ainda falta muito material em Timor.” (U3, E5)</p> <p>“os materiais em Timor-Leste só se baseiam nos manuais dos professores e nos manuais dos alunos preparados pela Universidade de Aveiro... materiais didáticos da língua portuguesa, em princípio cada professor prepara os materiais locais baseado no manual do aluno e também baseado no manual do professor que deve preparar para lecionar as aulas de língua portuguesa.” (U4, E6)</p> <p>“há necessidade de produzir mais textos de redação, de diálogos, dramas e também a poesia e o conto, etc.” (U5, E7)</p>
Possuem lacunas	<p>“estive a dar apoio a um aluno da Licenciatura em Língua Portuguesa da UNTL em 2013 e verifiquei que não tinha acesso a grandes materiais. Usava fotocópias traduzidas, muitas vezes mal traduzidas, e com bastantes erros científicos.” (U1, E2)</p> <p>“Os livros que vêm para Timor-Leste além de saírem da realidade, têm erros ortográficos. Então eu acho que seria mais importante investir em mais material adaptado à realidade de Timor-Leste, porque acontece que são os formadores a fazer essas adaptações e depois também é difícil fazer com que os formandos usem</p>

	<p>normalmente o manual, é preciso imprimir porque não há manuais adaptados ainda.” (U2, E3)</p> <p>“ainda é muito complicado para os formadores, porque é muito elevado para os formandos, porque esses manuais têm uma estrutura a um nível muito elevado, como a do ensino superior, e ainda mais têm muitas palavras difíceis.” (U3, E8)</p> <p>“Há manuais, mas têm lacunas e falta materiais didáticos essencialmente para o funcionamento da língua.” (U4, E10)</p>
--	--

No quadro 17, unidades de registo da categoria “ Opinião sobre os materiais didáticos e instrumentos dos manuais de formação de professores da língua portuguesa”, refere-se que são necessários dicionários e gramáticas em número suficiente para professores e alunos poderem usar (U1, E2), acessíveis sobretudo nas bibliotecas para que todos os possam usar e porque, em geral, os que estão à venda não estão ao alcance dos professores (U2, E3). É referida a pouca variedade dos materiais didáticos existentes, muito dependentes dos manuais dos professores e dos manuais dos alunos preparados pela Universidade de Aveiro. Os professores são incentivados a criar os seus próprios materiais didáticos da língua portuguesa. (U4, E6).

As lacunas apontadas aos manuais prendem-se com erros ortográficos (U2, E3), a ausência de materiais para trabalhar o funcionamento da língua (U3, E10) e a sua não adaptação à realidade de Timor-Leste (U2, E3). As razões apontadas para esta desadequação prendem-se com: uma estrutura a um nível muito elevado, equiparável à do ensino superior, e conceitos difíceis (U3, E8). É ainda dado o exemplo do caso de um aluno da Licenciatura em Língua Portuguesa da UNTL que para fazer face à escassez de materiais didáticos utilizava fotocópias com erros de tradução (U1, E2).

Um professor defende que o Programa de Português, o Guia do Professor para o 10.º, 11.º e 12.º e o Manual do Aluno para o 10.º, 11.º e 12.º são materiais adequados, embora possuam um certo grau de dificuldade para os professores que têm dificuldade em usá-los, uma vez que as falhas científicas e pedagógicas são grandes (U1, E2).

Tabela 73. Descrição da categoria “Adequação e expensão ou divulgação duração da formação”

Subcategorias	Unidades de Registo		Entrevistados	
	Freq.	% de cobertura	Freq.	%
Duração, devia ser mais longa	7	6,60	7	70,0
É Adequação	1	1,70	1	10,0
Devia ser alargada a outros municípios	1	1,00	1	10,0

De acordo com a tabela 73, acerca da duração da formação, a generalidade dos professores aponta o facto de ser curta (70%), enquanto um professor entende que é suficiente (10%) e outro defende que devia ser alargada a outros municípios (10%) – embora esta última opinião não se enquadre totalmente na categoria em estudo, considerou-se relevante na análise geral das necessidades de formação dos professores de língua portuguesa do ensino secundário timorense.

Quadro 18. Unidades de Registo da categoria “ A duração da formação”

Subcategorias	Unidades de Registo
Duração, devia ser mais longa	<p>“No que diz respeito à formação do Projeto, penso que deveria ir além dos dois meses, talvez três meses. Com três meses os formadores teriam mais tempo para observar os formandos em contexto de sala de aula e poderiam articular-se melhor com as direções das escolas.” (U1, E1)</p> <p>“A duração da formação é muito curta. Estamos cerca de 10 semanas em cada município, o que é manifestamente insuficiente, dadas as dificuldades dos professores.” (U2, E2)</p> <p>“um prazo mínimo de quatro anos.” (U4, E4)</p> <p>“Eu acho que um ano era suficiente, juntando todos os professores... deveria haver uma remodelação do ensino e implementar regras obrigatórias de um ano de formação em educação e depois, claro, se houver interesse dos professores em continuar, dar continuidade na sua formação na área de educação mais um ano.” (U5, E5)</p> <p>“ainda é mínima porque a formação é só para uma semana, não dá para os professores compreenderem melhor sobre a formação para professores da língua portuguesa, cada ano deveríamos fazer esta formação duas vezes por três semanas”</p>

	(U6, E8) “A duração da formação é muito pouco porque só tem 5 dias por semana” (U7, E9) “A duração deveria ser mais longa, para ser mais consistente... aprender uma língua é preciso tempo, mais de um ano de frequência.” (U8, E10)
É Adequação e expansão	“a formação é contínua, dura um ano inteiro... uma formação de 200 horas; se fosse só duas vezes por semana não seria eficaz, efetiva... na minha opinião, estou satisfeita com esta formação contínua. Não posso Expressão oral das outras formações.” (U3, E3)
Devia ser alargada a outros municípios	“Penso que, de uma forma geral, os professores timorenses têm feito muita formação, mas a maioria tem sido em Díli, pelo que é bom que a formação chegue a outros municípios, como o Suai. E não só de Português. Quando um professor de Biologia faz a sua formação naquela disciplina, está a melhorar indiretamente as suas competências em língua portuguesa.” (U1, E1)

E= Entrevistado, U= Unidade de registo

O quadro 18, unidades de registo da categoria “a duração da formação”, mostra que em relação à duração da formação dos professores timorenses em língua portuguesa, a maioria dos formadores entrevistados referiu que a mesma deve ser mais longa, mais intensa, consistente, recorrente e alargada a todos os municípios de Timor-Leste. Na opinião de dois formadores, a formação com 200 horas anuais é suficiente. Para outros dois, 5 dias por semana é insuficiente.

Tabela 74. Descrição da categoria “Avaliação do apoio e das das instalações”

Subcategorias	Unidades de Registo		Entrevistados	
	Freq.	% de cobertura	Freq.	%
Insuficientes	7	7,80	7	70,0
Razoáveis	2	3,00	2	20,0
Boas	3	2,80	3	30,0

De acordo com a tabela 74, acerca das instalações de apoio à formação e as instalações da formação, elas eram insuficientes para 70% dos formadores entrevistados, razoáveis, para 20% e boas, para 30%.

Quadro 19. Unidades de Registo da categoria “Avaliação do apoio e das instalações”

Subcategorias	Unidades de Registo
Insuficientes	<p>“Nos municípios onde estive até agora, a falta de eletricidade era a maior carência. Quando preciso de mostrar algum vídeo ou Compreensão oral alguma música, tenho de levar o computador comigo... O formador tem de ter muita criatividade.” (U1, E1)</p> <p>“Há escolas onde não há nenhum espaço destinado a formação. Acabamos por usar as salas de aula que estejam livres, mas que muitas vezes estão sujas, com lixo espalhado pelo chão... muitas escolas não têm água corrente nas casas de banho, sendo, por vezes, o cheiro nauseabundo.</p> <p>A estes fatores, acresce o barulho que se faz sentir fora (e por vezes dentro) das salas de aula, o que acaba por dificultar a formação.” (U2, E2)</p> <p>“as instalações à época, àquela altura eram... não adequadas... havia a necessidade de mais suporte técnico, de mais... tecnologias.... de formação em comunicação para poder administrar melhor a falta de... a dificuldade de acesso a material, ter condições, mais recursos eletrónicos e mediáticos.” (U3, E4)</p> <p>“Em relação às instalações em Timor, basicamente existem algumas instituições que não estão coordenadas para o apoio às escolas... Quanto mais remota está a escola, mais os professores de língua portuguesa estão isolados e menos ligação têm com os apoios disponibilizados.” (U4, E5)</p> <p>“as instalações utilizadas na formação de professores da língua portuguesa ainda estão numa condição precária.” (U5, E8)</p> <p>“As instalações deveriam ser mais dignas para facilitar os processos de aprendizagem. No terreno de formação, alguns usam o computador para Compreensão oral som ... Deveriam ser mais apetrechadas” (U6, E10)</p> <p>“ainda é muito complicado na deslocação de formadores ao local do trabalho ou formação principalmente no apoio financeiro, equipamentos, materiais didáticos e na acomodação.” (U7, E8)</p>
Razoáveis	<p>“as instalações da formação são as que as escolas-sede oferecem. No geral, temos tido condições mínimas ou temos criado nós essas condições. O apoio que fazemos às direções tem passado pela reabilitação ou criação de espaços dignos, que permitem depois o desenvolvimento de hábitos e dinâmicas nas escolas.” (U1, E1)</p> <p>“não é suficiente mas são razoáveis, temos instalações suficientes, temos essas instalações mínimas para atender à formação.” (U2, E6)</p>
Boas	<p>“As instalações de apoio que temos são boas. Em Díli temos o edifício destinado ao projeto... onde temos disponibilizada uma sala de reuniões e uma sala de professores. Para além disso, temos um computador e uma impressora disponíveis.</p>

	Nos restantes municípios as instalações de apoio são as casas onde moramos, que têm boas condições. Em todas elas, temos disponível uma impressora.” (U1, E2) “as instalações são boas.” (U2, E3) “temos facilidades, mas ainda não temos o laboratório da língua, temos uma biblioteca, temos laboratório de informática” (U3, E6)
--	---

E= Entrevistado, U= Unidade de registo

No quadro 19, unidades de registo da categoria “ Opinião sobre as instalações de apoio à formação e as instalações da formação”, refere-se que em termos das instalações da formação, as insuficiências apontadas relacionam-se com a falta de eletricidade nas escolas de alguns municípios, o que condiciona o uso de materiais áudio e vídeo (U1, E1), assim como a falta de suporte técnico e de tecnologias (U3, E4; U6, E10). São ainda apontadas insuficiências em termos de higiene das instalações, ausência de água potável e barulho (U2, E2).

Estas limitações são mais sentidas nas escolas mais remotas, onde os professores de língua portuguesa estão também mais isolados e têm menos ligação com os apoios disponibilizados (U3, E5). Para os formandos que têm de se deslocar para frequentar a formação em língua portuguesa, as distâncias percorridas entre a sua residência e os locais da formação são fatores que dificultam a aprendizagem dos professores e chamam a atenção para a necessidade de assegurar o apoio financeiro e em termos de equipamentos, materiais didáticos e de acomodação para estes professores (U6, E8).

Dois formadores referem, atendendo à sua experiência de formadores, a existência também de instalações razoáveis e dignas para atender à formação (U2, E6), em parte devido à reabilitação ou criação dos espaços das escolas (U1, E1).

Tabela 75. Descrição da categoria “Apoio e recursos para a aquisição de matérias de formação em compreensão escrita”

Subcategorias	Unidades de Registo		Entrevistados	
	Freq.	% de cobertura	Freq.	%
Insuficiente	2	0,8	2	20,0
Existe em boas condições	5	5,0	5	50,0

De acordo com a tabela 75, sobre o apoio e recursos para a aquisição de matérias de formação em compreensão escrita e pesquisa diversificados durante a formação, dois professores formadores consideraram-no insuficiente ou quase nulo (20%), enquanto metade dos formadores refere que este apoio existe (50%).

Quadro 20. Unidades de Registo da categoria “Apoio e recursos para a aquisição de matérias de formação em compreensão escrita e pesquisa diversificados durante a formação”

Subcategorias	Unidades de Registo
Insuficiente	<p>“Apoios administrativos quase nulos. Os próprios professores é que tentam encontrar soluções do material necessário, não há apoio administrativo.” (U1, E5)</p> <p>“Muita falta de apoio administrativo” (U2, E10)</p>
Existe em boas condições	<p>“O apoio administrativo que temos no projeto é muito bom. Sempre que precisamos de algum material, a coordenação do projeto tenta responder positivamente ao nosso pedido.” (U1, E2)</p> <p>“Temos biblioteca equipada e temos também apoio para tirar fotocópias. As fotocópias são precisas para que os formandos possam utilizar os materiais em casa.” (U2, E3)</p> <p>“atribuímos um certificado mesmo que ainda não foi valorizado pelos Recursos Humanos, sempre apoiamos durante a formação... com materiais de escritório... também preparamos subsídios de transporte local, consumo diário” (U3, E6)</p> <p>“é assegurado pela responsabilidade do Governo, neste caso o Ministério da Educação, do centro da formação.” (U4, E7)</p> <p>“Esse apoio faz-se com um documento comprovativo e classificativo para preencher os requisitos de avaliação durante a formação.” (U5, E8)</p>

E= Entrevistado, U= Unidade de registo

No quadro 20, unidades de registo da categoria “Apoio administrativo existente para a assegurar a aquisição de materiais de Compreensão escrita e pesquisa diversificados durante a formação”, refere-se que os apoios administrativos são insuficientes (U2, E10) ou quase nulos. Os professores são quem tenta encontrar soluções para o material necessário (U1, E5).

Atendendo à sua experiência de formação, os professores de língua portuguesa referem um bom apoio administrativo que procura responder positivamente às necessidades correntes (U1, E2) e apoio para tirar fotocópias, que são fundamentais para o uso transversal do manual (U2, E3). Outro professor refere o apoio logístico ao professor formando, através da atribuição de certificado e subsídios de transportes (U3, E6).

5.2.3. Dificuldades em compreensão oral, expressão oral , compreensão escrita, expressão escrita e funcionamento da língua nas escolas secundárias

Nesta parte do estudo foram analisadas as dificuldades em compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita, expressão escrita e funcionamento da língua por parte dos formandos, professores das escolas secundárias de Timor-Leste.

Tabela 76. Descrição da categoria “Dignóstico das dificuldades dos formandos”

Subcategorias	Unidades de Registo		Entrevistados	
	Freq.	% de cobertura	Freq.	%
Teste ou entrevista de diagnóstico	6	3,90	6	60,0
No dia a dia da formação	3	2,30	3	30,0

A tabela 76, relativa à primeira área ou categoria de análise neste domínio, foca a realização do diagnóstico das dificuldades dos formandos. A maioria dos entrevistados referiu a utilização do teste diagnóstico (60%) e três fizeram este diagnóstico das dificuldades no dia a dia da formação (30%).

Quadro 21. Unidades de Registo da categoria “Na fase de diagnóstico, como descobriu as dificuldades dos formandos”

Subcategorias	Unidades de Registo
Teste diagnóstico	<p>“os formadores percebem as dificuldades dos formandos através da entrevista de diagnóstico, realizada no primeiro dia de formação. Essa entrevista serve para determinar as necessidades de formação de cada município, para que se possa ajustar o plano de formação. Outro dos objetivos é avaliar o nível de competência” (U1, E1)</p> <p>“No início de cada formação, fazemos um diagnóstico de carências.” (U2, E2)</p> <p>“Nós fizemos um teste diagnóstico. Teste de Compreensão escrita, escrita, oralidade. Depois os formandos foram divididos pelos seus níveis para poderem ter uma formação de acordo com o nível em que estavam, através deste teste.” (U3, E3)</p> <p>“portanto oralmente numa conversa consegue descobrir as dificuldades dos alunos.” (U4, E5)</p> <p>“Para descobrir as dificuldades dos formandos é preciso um teste diagnóstico de Compreensão oral e compreensão oral.” (U5, E8)</p> <p>“Para o diagnóstico sobre as dificuldades dos formandos na sala de aula tem de estabelecer um teste diagnóstico e explorar as ideias.” (U6, E9)</p>
No dia a dia da formação	<p>“só com o tempo verificamos as verdadeiras necessidades. Os professores raramente dizem que não percebem um determinado conteúdo. Só com o tempo e com o à-vontade é que se vai percebendo o que conseguem fazer.” (U1, E2)</p> <p>“Descobri nas aulas, ensinando e na convivência. Eles mesmo depois das aulas demonstram dificuldades. Muitas dificuldades são detetadas através da conversa” (U2, E5)</p> <p>“Na prática, no terreno, descobrimos as suas dificuldades sempre que fazemos produção de textos mais compridos.” (U3, E10)</p>

E= Entrevistado, U= Unidade de registo

No quadro 21, unidade de registo da categoria “Na fase de diagnóstico , como descobriu as dificuldades dos formandos”, refere-se que o teste de diagnóstico é feito no início da formação, ao nível da Compreensão escrita, da escrita e da oralidade (U2, E2), servindo para determinar as necessidades de formação de cada professor e de cada município e, assim, ajustar o plano de formação dos professores. Outro dos

objetivos é avaliar o nível de competências dos professores timorenses no domínio da língua portuguesa (U1, E1).

A prática e a experiência do dia a dia da formação são também apontadas como formas de diagnóstico das carências dos formandos. A este nível é referido o pouco à-vontade dos professores para questionarem, tirarem dúvidas ou dizer que não percebem uma determinada matéria (U1, E2).

Tabela 77. Descrição da categoria “Na fase de diagnóstico, quais foram as dificuldades identificadas ao nível do competências linguísticas”

Subcategorias	Unidades de Registo		Entrevistados	
	Freq.	% cobertura	Freq.	%
Compreensão oral	6	3,75	6	60,0
Expressão oral	9	6,60	9	90,0
Compreensão escrita	9	7,30	9	90,0
Expressão escrita	8	5,70	8	80,0
Funcionamento da língua	9	7,00	9	90,0

A tabela 77 mostra que ainda na fase de diagnóstico, se analisaram as dificuldades detetadas pelos formadores ao nível da compreensão oral (60 %), da expressão oral (90%), da compreensão escrita (90%), da expressão escrita (80%) e do funcionamento da língua (90%).

A generalidade dos entrevistados especificou as dificuldades encontradas na fase do diagnóstico. Seis professores referiram dificuldades no compreensão oral, oito formadores falaram das dificuldades encontradas na área da expressão escrita e nove nos restantes domínios. As dificuldades ao nível da expressão oral, da compreensão

escrita e do funcionamento da língua foram as mais profundadas face às dificuldades da expressão escrita e da compreensão oral.

Quadro 22. Unidades de Registo da subcategoria “Na fase de diagnóstico, quais foram as dificuldades identificadas ao nível da Compreensão Oral”

Subcategorias	Unidades de Registo
dificuldades identificadas ao nível da Compreensão Oral	<p>“de uma forma geral, os timorenses com quem tenho privado na formação têm um nível de compreensão do português mais elevado do que o seu nível de expressão, o que é natural” (U1, E1)</p> <p>“Não encontrei grandes dificuldades ao nível da compreensão oral, os professores compreendem normalmente o que é dito. O grande problema diz ao entendimento de conceitos, o que faz com que na prática a compreensão não seja efetiva... há falhas científicas consideráveis. Ao não entenderem os conceitos não dominam a compreensão a 100%.” (U2, E2)</p> <p>“Compreensão oral é bastante complicado especialmente quando usamos gravações ou os professores falam mais rápido... Se eu ler o texto mais lentamente, aí melhora um pouco. Têm bastante dificuldade na compreensão</p>
	<p>oral.” (U3, E3)</p> <p>“Conjugação dos verbos principalmente.” (U4, E5)</p> <p>“os professores ainda têm uma grande dificuldade. Temos que repetir duas ou três vezes para poderem memorizar.” (U5, E8)</p> <p>“Para descobrir a audição, no diagnóstico, faço um teste com o rádio e o gravador.” (U6, E9)</p>

E= Entrevistado, U= Unidade de registo

No quadro 22, unidades de registo da subcategoria “Na fase de diagnóstico, quais foram as dificuldades identificadas ao nível do ouvir”, refere-se que as competências no domínio da compreensão oral dos professores timorenses do ensino secundário são melhores que as competências de expressão oral em português (U1, E1). Existem dificuldades relacionadas com a compreensão dos conceitos (U2, E2), dificuldades em compreender os conteúdos áudio ou quando o formador fala um pouco mais rápido (U3, E3). Outro formador refere que as principais dificuldades da compreensão oral relacionam-se com a conjugação dos verbos (U4, E5).

Quadro 23. Unidades de Registo da subcategoria “Na fase de diagnóstico, quais foram as dificuldades identificadas ao nível do Expressão oral”

Subcategorias	Unidades de Registo
Dificuldades identificadas ao nível do Expressão oral	<p>“Para Expressão oral há alguma resistência, pelo medo de Expressão oral mal a língua. Há que dizer “fala bem, fala mal, mas fala”. O “não compreende” às vezes é uma desculpa para esconder o receio de não Expressão oral de forma correta a língua. As dificuldades a Expressão oral são os artigos, por exemplo: dizemos “o poema” e não “a poema”. Há dificuldades na conjugação verbal, também. O português é considerado difícil porque há muita flexão, muita concordância...” (U1, E1)</p> <p>“Os professores mais velhos, apesar de terem um domínio aceitável da língua, dão erros ao nível da concordância sujeito/predicado, por exemplo. Mas os problemas maiores encontrámo-los nos professores mais jovens... Apesar de terem um maior nível de escolaridade, muitos têm licenciatura, o domínio da língua ao nível da expressão oral acaba por revelar dificuldades graves: seja nas concordâncias, seja no não domínio vocabular, seja na má seleção das palavras.” (U2, E2)</p> <p>“Na minha opinião a maior dificuldade em Expressão oral é o medo, é o medo. É importante quebrar isso para melhorar os resultados. Porque há pessoas que têm boa compreensão oral, boa Expressão oral, mas péssima expressão oral. Eu acho que o medo é o principal fator.” (U3, E3)</p> <p>“A Expressão oral existe alguma dificuldade rítmica e conjugação dos verbos principalmente.” (U4, E5)</p> <p>“nas instalações públicas e na convivência da sociedade é pouco utilizada a língua portuguesa na conversação e interação social. Esta língua só se utiliza nas cerimónias formais” (U5, E6)</p> <p>“Nas dificuldades a Expressão oral é muito mau. Porque os professores sentem-se mais acanhados em expressar as palavras e a Expressão oral em língua portuguesa.” (U6, E7)</p> <p>“na fala eles ainda têm dúvidas no uso das formas verbais (no tempo e modo).” (U7, E8)</p> <p>“tem de fazer uma apresentação.” (U8, E9)</p> <p>“em regras de Compreensão escrita e conversação, no diálogo.” (U9, E10)</p>

E= Entrevistado, U= Unidade de registo

No quadro 23, unidades de registo da subcategoria “Na fase de diagnóstico, quais foram as dificuldades identificadas ao nível do Expressão oral”, constata-se que, ao nível da expressão oral, os formadores apontam em primeiro lugar o medo dos formandos em Expressão oral o português, medo este que depois se manifesta em resguardos como o “não compreende” para esconder o receio de não Expressão oral de forma correta a língua (U1, E1). Destaca-se a necessidade de apoiar os professores timorenses a sentirem-se mais confiantes e seguros a Expressão oral a língua, porque só desta forma podem quebrar as barreiras do medo e desenvolver a compreensão e a expressão oral, a Expressão oral e a Expressão oral em público. As principais dificuldades ao nível do Expressão oral prendem-se com o uso dos artigos (U1, E1), a concordância sujeito/predicado, a conjugação verbal e a rítmica da língua.

As dificuldades ao nível do Expressão oral são mais sentidas nos professores mais jovens, apesar de terem um maior nível de escolaridade. Isto acontece porque o domínio da língua ao nível da expressão oral é mais limitado devido às circunstâncias históricas e culturais que não propiciaram o contacto com a língua portuguesa enquanto língua adicional. As dificuldades dos professores timorenses mais jovens são sobretudo ao nível das concordâncias, do domínio vocabular e da má seleção das palavras (U2, E2).

Esta realidade prende-se com o facto histórico de haver já uma geração de professores que nasceu durante a ocupação indonésia e, portanto, para estes a língua portuguesa é uma língua aprendida como língua estrangeira e não enquanto língua segunda e de escolarização. Pois, os timorenses da “velha geração” é que falam a língua portuguesa fluentemente, pois tiveram a oportunidade de estudar a língua portuguesa e pertencem a uma comunidade de falantes de língua portuguesa. Por isso, existe um grande desfasamento entre os timorenses que pertencem à comunidade de fala de língua portuguesa e os timorenses da nova geração (E4).

Outra das razões apontadas para as dificuldades na língua portuguesa relacionam-se com o facto desta ser uma língua quase exclusiva dos atos oficiais e das cerimónias formais. Nas instalações públicas e nos locais públicos, na conversação e na interação social, a língua portuguesa é pouco utilizada (U5, E6).

Quadro 24. Unidades de Registo da subcategoria “Na fase de diagnóstico, quais foram as dificuldades identificadas ao nível da Compreensão escrita”

Subcategorias	Unidades de Registo
Dificuldades identificadas ao nível da Compreensão escrita	<p>“Há falta de hábitos de Compreensão escrita e falta de contacto com obras literárias. Mas em termos de Compreensão escrita em sala de aula, há por exemplo dificuldades em ler palavras terminadas em “m”, por exemplo, e aspiram-se os “h”... depois palavras como “lusofonia” e “biologia” são lidas com a tónica no “fó” e no “ló”. Já vi, em contexto de simulação, um professor com 44 anos de ensino a corrigir de forma sistemática um professor mais jovem, precisamente nestes aspetos.” (U1, E1)</p> <p>“Não descobri grandes dificuldades na área da Compreensão escrita por parte dos professores. É a primeira vez que os professores têm aulas observadas, o que é interessante. Os alunos vão revelando algumas dificuldades: leem com muitas pausas, soletram mal as palavras, mas é engraçado, repare, já encontrei alunos cá que leem melhor do que alguns alunos que tive em Portugal.” (U2, E2)</p> <p>“Não, não a Compreensão escrita e Compreensão oral parecem as áreas onde têm mais facilidade.” (U3, E3)</p> <p>“os alunos demonstram elevadas dificuldades em distinguir palavras com s, c ou ss, palavras com x e também há muitas dificuldades em expressar palavras com r ou rr.” (U4, E5)</p> <p>“de vez em quando, pronunciam mal as palavras acentuadas e com acentos tónicos, muitas vezes ignoram as acentuações na Compreensão escrita.” (U5, E6)</p> <p>“Na Compreensão escrita é ainda razoável, só poucos professores não gostam de Compreensão escritas... Na escrita é bastante razoável, mas muitas vezes não dão conta com os acentos e os sinais ortográficos.” (U6, E7)</p> <p>“Quanto à Compreensão escrita também têm dificuldades na pronúncia, na entoação da voz (parece que estão com medo na pontuação e no ritmo).” (U7, E8)</p> <p>“é a pronúncia.” (U8, E9)</p> <p>“através da Compreensão escrita efetuada pelos formandos, más construções frásicas, erros de concordância, palavras mal pronunciadas, erros nas conjugações verbais, etc... Falta de respeito pelos sinais de pontuação, de acentuação e a dicção das palavras.” (U9, E10)</p>

E= Entrevistado, U= Unidade de registo

No quadro 24, unidades de registo da subcategoria “ Na fase de diagnóstico, quais foram as dificuldades identificadas ao nível da Compreensão escrita”, são apontadas, na Compreensão oral, dificuldades em ler palavras terminadas em “m”, a

aspiração os “h” e a antecipação da sílaba tónica em palavras como “lusofonia” e “biologia” (U1, E1).

Existem dificuldades a “distinguir palavras com s, c ou ss, palavras com x e também há muitas dificuldades a expressar palavras com r ou rr” (U4, E5), assim como na pronúncia, na entoação da voz, na pontuação e no ritmo (U7, E8; U8, E9). As dificuldades na Compreensão escrita em voz alta alargam-se ao respeitar dos sinais de pontuação, de acentuação e à dicção das palavras (U9, E10). Numa fase inicial da aprendizagem da língua portuguesa os professores timorenses leem com muitas pausas e soletram mal as palavras (U2, E2). Mas apesar das dificuldades esta é uma das competências que é considerada razoável e, portanto, onde são sentidas mais melhorias como adiante mostraremos.

Quadro 25. Unidades de Registo da subcategoria “Na fase de diagnóstico, quais foram as dificuldades identificadas ao nível do Expressão escrita”

Subcategorias	Unidades de Registo
Dificuldades identificadas ao nível do Expressão escrita	<p>“Há uma certa interferência do tétum, uma certa confusão entre o “s” os “ss” e o “ç”, por exemplo. As dificuldades na oralidade são duplicadas na escrita, com a agravante da escrita ter outras particularidades. A falta de hábitos de Compreensão escrita tem as suas consequências no desenvolvimento das competências de escrita.” (U1, E1)</p> <p>“Esta é a competência em que se detetam os maiores problemas. Os professores não estão habituados a Expressão escrita. Nota-se claramente que não estão habituados a Expressão escrita no quadro, por exemplo. Quando escrevem, dão normalmente erros, sobretudo sintáticos e ortográficos.” (U2, E2)</p> <p>“Na área de Expressão escrita a maior dificuldade é colocar as ideias de forma organizada e às vezes nos textos repetem a mesma ideia muitas vezes... é difícil eles Expressão escritaem e desenvolverem uma ideia de forma organizada.” (U3, E3)</p> <p>“a conjugação dos verbos é claramente uma dificuldade. E saber usar em diferentes situações c, s ou dois ss, assim como o ç.” (U4, E5)</p> <p>“os professores, por vezes, esquecem-se das acentuações e fazem muitos erros principalmente no r dobrado, no s dobrado, de vez em quando só escrevem um s mesmo se precisa de dois, nas Compreensão escritas de vez em quando dão importância nos r dobrados e s dobrados e não fazem a distinção entre c, s” (U5, E6)</p>

	<p>“Na área de escrita tiveram muita dificuldade na estrutura ou formação das frases, porque têm muita confusão no uso e na colocação dos verbos.” (U6, E8)</p> <p>“é a ortografia.” (U7, E9)</p> <p>“essencialmente a nível de construção frásica e erros ortográficos.” (U8, E10)</p>
--	---

No quadro 25, unidades de registo da subcategoria “Na fase diagnóstico, quais foram as dificuldades identificadas ao nível do Expressão escrita”, refere-se que, ao nível da escrita, as dificuldades detetadas no diagnóstico são as dificuldades existentes ao nível da oralidade, mas reforçadas devido à falta de hábitos de Compreensão escrita dos professores timorenses, o que compromete o desenvolvimento das competências de escrita (U1, E1). As dificuldades encontradas na fase de diagnóstico são de sintaxe e de ortografia (U2, E2), nomeadamente, dificuldades em colocar as ideias de forma organizada (U3, E3), respeitarem a acentuação, distinguir o uso do “c”, “s” ou dois “ss”, assim como o “ç” (U4, E5), usar corretamente os verbos (U6, E8) e a ortografia em geral (U7, E9).

De acordo com os professores entrevistados, as dificuldades ao nível da escrita advêm muito da interferência do tétum (U1, E1) e, sobretudo, porque os professores não estão habituados a Expressão escrita, e ainda menos habituados a Expressão escrita no quadro, dando erros sintáticos e ortográficos (U2, E2).

Quadro 26. Unidades de registo da subcategoria “na fase de diagnóstico, quais foram as dificuldades identificadas ao nível da Funcionamento da língua”

Subcategorias	Unidades de Registo
Dificuldades identificadas ao nível da Funcionamento da língua	<p>“uma das grandes dificuldades são os verbos. E construções verbais como “está feito”, “se eu pudesse”, “que eu queira”, são muito difíceis e pouco naturais para os timorenses.” (U1, E1)</p> <p>“Há muitas dificuldades nesta área. É engraçado que a nível de conjugação verbal não há problema absolutamente nenhum. Mas depois quando entramos na sintaxe, por exemplo, aqui as falhas são graves. A maior parte dos professores não tem formação científica.” (U2, E2)</p> <p>“Na Funcionamento da língua demonstram muitas dificuldades... na funcionamento da língua, na aplicação do tempo verbal correto,</p>

	<p>masculino e feminino... acho que tem a ver com o facto do tétum ser uma língua com uma gramática mais simples, e até mesmo o bahasa indonésio.” (U3, E3)</p> <p>“os verbos e conjugação dos verbos.” (U4, E5)</p> <p>“na Funcionamento da língua é um pouco complicado, principalmente na funcionamento da lingua, ainda não conseguem diferenciar os verbos do presente do indicativo, pretérito perfeito simples, do futuro e também a primeira pessoa, terceira pessoa” (U5, E6)</p> <p>“Na área da gramática é muito difícil ainda na definição das classes gramaticais, funcionamento da lingua, nos modos e tempos.” (U6, E7)</p> <p>“confusão a usar os pronomes, as formas verbais nos tempos e modos, principalmente no vocabulário, ou as locuções proposicionais.” (U7, E8)</p> <p>“a construção das frases.” (U8, E9)</p> <p>“Muitas dificuldades principalmente por que o tétum a que estão habituados é uma língua sincrética, por isso a gramática portuguesa é muito difícil de assimilar.” (U9, E10)</p>
--	--

E= Entrevistado, U= Unidade de registo

No quadro 26, unidade de registo da subcategoria “Na fase de diagnóstico, quais foram as dificuldades identificadas ao nível da Funcionamento da língua”, refere-se que as dificuldades identificadas ao nível da Funcionamento da língua relacionam-se com a conjugação dos verbos, a sintaxe, a concordância de género e o uso dos pronomes. As dificuldades ao nível da gramática são as mais profundas, na fase de diagnóstico, e resultam, por um lado, da falta de preparação científica de base dos professores (U2, E2) e, por outro, do facto do tétum ser uma língua com uma gramática mais simples (U9, E10; U3, E3), daí a gramática portuguesa ser muito difícil de assimilar para os professores timorenses.

Em síntese, as dificuldades detetadas pelos formadores de língua portuguesa na fase de diagnóstico prendem-se sobretudo com a pouca prática e o reduzido uso da língua no dia a dia, em termos de conversação, Compreensão escrita e escrita. As dificuldades ao nível do Compreensão oralsão sobretudo sentidas quando a conversação é mais rápida. Os professores ainda precisam de Compreensão oralExpressão oral devagar e de se apoiar na repetição. Os hábitos de Compreensão escrita e de escrita são reduzidos, ou quase inexistentes, o que dificulta aprendizagens consolidadas da língua portuguesa. A sublinhar ainda o contexto social timorense onde

o uso da língua ainda não é total. Faltam mais órgãos de informação e de comunicação em língua portuguesa e nos documentos oficiais do Governo, o português ainda não está totalmente incorporado, sendo apenas usado em atos oficiais. Este contexto de pouco uso e sobretudo de uma reduzida interação social leva a que a aprendizagem dos professores seja um processo isolado da comunidade, sem repercussões no seu dia a dia. O tétum em Timor-Leste exerce uma forte influência na conversação, o que opera também como uma resistência à disseminação do uso da língua portuguesa e proficiência na mesma.

Tabela 78. Descrição da categoria “Durante a formação que tarefas foram oportunidades de melhoria”

Subcategorias	Unidades de registo		Entrevistados	
	Freq.	% cobertura	Freq.	%
O uso de materiais diversificados	2	1,30	2	20,0
A capacidade comunicativa dos formandos	5	2,70	5	50,0

De acordo com a tabela 78, sobre que tarefas foram oportunidades de melhoria durante a formação, foram registadas duas áreas distintas: dois professores (20%) apontaram o uso de materiais didáticos diversificados como uma área onde observaram melhorias significativas, enquanto metade dos entrevistados (50%) apontou melhorias na capacidade comunicativa dos formandos, com uma incidência de 2,70%.

Quadro 27. Unidades de Registo da categoria “Durante a formação que tarefas foram oportunidades de melhoria”

Subcategorias	Unidades de Registo
Uso de materiais diversificados	“Uma oportunidade de melhoria nas minhas aulas é o facto de aqui (na IOB) ter o privilégio de ter mais material, projetores e o meu material. Então quanto a mim houve uma melhoria do ensino, muito devido ao material didático a que tenho acesso.” (U1, E5)

	“a utilização de materiais curriculares e o uso do guia de professores.” (U2, E7)
Capacidade comunicativa dos formandos	<p>“eu falava da minha cultura para motivar o professor timorense a Expressão oral de sua cultura, de sua história, de sua realidade, de seu momento presente, de seu passado e de sua perspectiva para o futuro. Então, nesse momento, eu percebia que, depois de um trabalho de motivação intensa para a realização dessa atividades, essas atividades de oralidade, elas... elas resultavam mais... mais significativas” (U1, E4)</p> <p>“corrigir os erros, aumentar as capacidades” (U2, E6)</p> <p>“As oportunidades de melhoria durante a formação foram as tarefas a desenvolver na prática da oralidade.” (U3, E8)</p> <p>“trabalhos do grupo, trabalho individual” (U4, E9)</p> <p>“As oportunidades de melhoria surgiram pelo facto de ter formadores portugueses e, como tal, ser privilegiada a comunicação nessa língua.” (U5, E10)</p>

E= Entrevistado, U= Unidade de registo

No quadro 27, unidade de registo da subcategoria “Durante a formação que tarefas foram oportunidades de melhoria”, refere-se que a utilização de materiais curriculares e o uso do guia de professores (U2, E7) constituiu uma oportunidade de melhoria dos formandos nas aulas, o que permite uma melhoria pedagógica e do ensino (U1, E5). A capacidade comunicativa dos professores timorenses foi uma oportunidade de melhoria, pelo desenvolvimento da prática da oralidade (U3, E8), removendo os bloqueios e os medos em Expressão oral a língua portuguesa (U1, E4) e promovendo os trabalhos de grupo (U4, E9).

Tabela 79. Descrição da categoria “Durante a formação os formandos explicaram a matéria didática da formação”

Subcategorias	Unidades de registo		Entrevistados	
	Freq.	% de cobertura	Freq.	%
Não	2	0,60	2	20,0
Sim	6	2,30	6	60,0

A tabela 79, em relação à pergunta se durante a formação os formandos explicaram a matéria da formação, 20% dos professores referiu que não e 60% indicou que sim.

Quadro 28. Unidades de Registo da categoria “Durante a formação os formandos explicaram a matéria da formação”

Subcategorias	Unidades de Registo
Não	“não houve esse momento” (U1, E4) “Nem sempre os formandos lecionam com os materiais previstos e planificados.” (U2, E10)
Sim	“Sim, isso faz parte do nosso trabalho. Nós vamos ajudando a que os professores dominem cientificamente os conteúdos que vão ensinar” (U1, E2) “Posso dizer que sim.” (U2, E3) “Explicaram alguns bem, outros explicaram mal.” (U3, E5) “Sim, os formadores depois trabalham em grupo para preparar uma aula de 15-20 minutos e aí fazem uma simulação de aula onde eles praticam o português.” (U4, E6) “Sim durante a formação os formandos explicaram as tarefas distribuídas pela formadora segundo os temas que foram elaborados.” (U5, E8) “Sim, durante a formação os formandos apresentam os seus trabalhos de grupos.” (U6, E9)

E= Entrevistado, U= Unidade de registo

No quadro 28, unidade de registo subcategoria “Durante a formação os formandos explicaram a matéria da formação”, refere-se que entre os motivos para não ter havido a explicação da matéria por parte dos entrevistados, observou-se o facto de não ter ocorrido oportunidade para tal (U1, E4) e o facto da formação nem sempre decorrer conforme as planificações dos formadores (U2, E10).

Outra realidade encontrada foi a de ter havido essa explicação da matéria dada durante a formação por parte dos formandos (U5, E8), na forma de trabalhos de grupo (U6, E9) ou através de uma aula de simulação de 15-20 minutos (U4, E6).

Tabela 80. Descrição da categoria “Durante a formação os materiais utilizados ajudaram a aprender”

Subcategorias	Unidades de registo		Entrevistados	
	Freq.	% de cobertura	Freq.	%
Sim	7	5,60	7	70,0
Sim, com reservas / necessárias melhorias	1	0,5	1	10,0

De acordo com a tabela 80, descrição da categoria “durante a formação, os materiais utilizados ajudaram a aprender”, 70% dos entrevistados indicou que os materiais utilizados ajudaram a aprender, enquanto 10% indicou também que sim, mas apontando reservas e a necessidade de serem introduzidas melhorias.

Quadro 29. Unidades de Registo da categoria “Durante a formação os materiais utilizados ajudaram a aprender”

Subcategorias	Unidades de Registo
Sim	<p>“Eu acredito que sim, sim, porque nós vemos a sua evolução. Vemos as melhorias que vão ocorrendo aquando da observação de aulas. Acredito mesmo que os materiais ajudam a aprender e ajudam a aprender a ensinar. Os professores valorizam muito os materiais que lhes fornecemos.” (U1, E2)</p> <p>“Sim. Principalmente importante mandar trabalhos de casa. Eu não gosto muito de trabalhos de casa, mas no caso percebi que era muito importante, porque se eu não mandar trabalhos de casa não há qualquer estudo durante essa semana. Não há! Então mandar trabalhos de casa é uma forma de obrigar a consolidar conceitos, principalmente os conceitos gramaticais.” (U2, E3)</p> <p>“Sim porque você planeja, planeamento flexível, mas você planeja. Voltado para a realidade. Se você leva para a formação a realidade do professor, se o material da formação, todo o material teórico, metodológico e prático é voltado para a realidade do professor, resultando também de modo significativo.” (U3, E4)</p> <p>“Sim, claro” (U4, E5)</p> <p>“Sim, os materiais são razoáveis.” (U5, E7)</p> <p>“Os materiais utilizados durante a formação são muito aproveitados e facilitam os formandos a aprender muita coisa, mas é pena que nas escolas secundárias não havia muitos materiais para usar, apenas o dicionário, a gramática, o manual do aluno e o guia do professor. Como discos portáteis, os professores dos municípios não tinham</p>

	esses materiais para facilitar no momento do ensino-aprendizagem.” (U6, E8) “Os materiais que ajudaram na formação são as materiais didáticos.” (U7, E9)
Sim, com reservas	“Alguns, mas deveriam ser em mais quantidade e mais diversificados.” (U1, E10)

E= Entrevistado, U= Unidade de registo

O quadro 29, unidades de registo da subcategoria “Durante a formação os materiais utilizados ajudaram a aprender”, refere que os materiais utilizados durante a formação foram benéficos para a aprendizagem dos formandos, na medida em que facilitam as aprendizagens adquiridas, apesar de serem reconhecidas as carências e limitações no acesso a materiais como o dicionário, a gramática, o manual do aluno, o guia do professor e os discos portáteis (U6, E8). A generalidade dos entrevistados concorda que os materiais didáticos ajudam a aprender e ajudam a aprender a ensinar.

Existe por parte dos professores timorenses uma valorização dos materiais didáticos fornecidos, o que torna mais urgente a necessidade de garantir que todos os professores têm igual acesso a um maior número e a uma maior diversidade de materiais didáticos (U1, E10).

Tabela 81. Descrição da categoria “Durante a formação de que material sentiu falta, ou que poderia haver”

Subcategorias	Unidades de registo		Entrevistados	
	Freq.	% de cobertura	Freq.	%
Material audiovisual	3	2,20	3	30,0
Manuais	2	1,60	2	20,0
Dicionários e gramáticas	2	1,20	2	20,0

Segundo a tabela 81, os materiais de que os formadores mais sentiram falta durante a formação foram os materiais audiovisuais (30%), os manuais (20%) e os dicionários e gramáticas (10%). Foi inclusive a necessidade de materiais audiovisuais

que os entrevistados mais justificaram, atendendo à percentagem de cobertura de 2,20%.

Quadro 30. Unidades de Registo da categoria “De que material senti falta, ou que poderia haver”

Subcategorias	Unidades de Registo
Material audiovisual	<p>“Mais uma vez, senti falta de apoio audiovisual. No manual de <i>Temas de Literatura</i>, há por exemplo um texto sobre a chegada de Xanana a Díli, ao fim de sete anos de prisão. Tive de usar o telemóvel para vermos o vídeo e comparar as imagens com a imagética do poema.” (U1, E1)</p> <p>“um professor secundário que queira colocar um texto de audição, ele precisa de um portátil e um coluna de som” (U2, E8)</p> <p>“Os materiais que senti falta para formação e que poderia haver são os materiais eletrónicos que têm relação com o modelo e o conteúdo.” (U3, E9)</p>
Manuais	<p>“Nós temos os materiais necessários para a formação e os professores também tenham acesso aos mesmos. O problema é que muitas vezes só os professores têm acesso a eles. O Ministério da Educação forneceu manuais para as escolas e muitas vezes os professores não os levam para as salas. Ficam fechados dentro das bibliotecas” (U1, E2)</p> <p>“Em Timor-Leste em muitas escolas os alunos não têm ou não usam manuais porque para distribuir a cada aluno esses manuais não chegam para todos.” (U2, E8)</p>
Dicionários e gramáticas	<p>“Seriam necessários dicionários e gramáticas em maior número para os professores levarem para a aula.” (U1, E2)</p> <p>“Eu acho que o que faz falta são os dicionários, as gramáticas... não para utilizar durante na aula mas para os formandos terem a possibilidade de consultar durante a semana quando não estamos na aula.” (U2, E3)</p>

E= Entrevistado, U= Unidade de registo

O quadro 30, unidade de registo da subcategoria “De que material senti falta, ou que poderia haver”, refere que a falta de material audiovisual é sentida pela maioria dos professores formadores em língua portuguesa. Para colmatar esta lacuna os professores procuram diariamente recorrer a alternativas como o telemóvel pessoal, por exemplo, para apresentar conteúdos audiovisuais (U1, E1).

Os manuais, que devem ser a primeira ferramenta de trabalho e de preparação das aulas a ser usada pelo professor, são escassos e quando estão disponíveis ou acessíveis aos professores timorenses, muitas vezes estes não os levam para a sala de aula (U1, E2). Outras vezes, os alunos não têm contacto com o manual de língua portuguesa porque a escola não possui manuais em número suficiente para todos os seus alunos (U2, E8).

5.2.4. Aprendizagens Significativas no domínio da Língua portuguesa

A terceira dimensão dos resultados das entrevistas relaciona-se com as maiores aprendizagens dos professores do ensino secundário no domínio da língua portuguesa.

Tabela 82. Descrição da categoria “Avaliação final dos Formandos”

Subcategorias	Unidades de registo		Entrevistados	
	Freq.	% de cobertura	Freq.	%
Exercícios realizados pelos formandos	6	5,0	6	60,0
Questionário aos formandos	1	1,1	1	10,0
Avaliação contínua	2	1,0	2	20,0

Segundo a tabela 82, no final da formação, as aprendizagens dos formandos foram avaliadas através de exercícios e testes (60%), questionários aos formandos (10%) e através do acompanhamento aos formandos (20%) com uma cobertura nas entrevistas de 5% e 1%.

Quadro 31. Unidades de Registo da categoria “No fim da formação, como foram avaliadas as aprendizagens dos formandos”

Subcategorias	Unidades de Registo
Exercícios realizados pelos	<p>“Através de trabalhos autónomos, de grupo, de exames... Com essa reflexão conseguiram perceber o que aprenderam durante a formação.” (U1, E10)</p> <p>“No final da formação os professores têm de fazer um relatório crítico, onde vão</p>

formandos	<p>mencionando o que aprenderam a vários níveis.” (U2, E2).</p> <p>“Nós fizemos várias avaliações, fizemos avaliações intermédias, fizemos avaliações dos trabalhos de casa, apresentações orais, às vezes trabalhos de grupo e temos um exame final que também tem uma componente oral. Então, através de vários parâmetros de avaliação.” (U3, E3).</p> <p>“Oralmente, com conversas, com testes e com trabalhos. O trabalho que estiveram a fazer foi concluído durante um ano.” (U4, E5).</p> <p>“no final da formação devemos colocar a avaliação de uma prática de escrita através de um tema que indicamos e terão de apresentar essa proposta, daí podemos saber como cada indivíduo vai apresentar.” (U5, E8).</p> <p>“No fim da formação os formandos fazem um teste em relação com os conteúdos da formação.” (U6, E9).</p>
Questionário aos formandos	<p>“os formandos fazem uma reflexão ou preenchem um questionário no fim da formação, para determinar se o plano de formação foi ajustado, se os professores e os contributos cobriram as necessidades... É por esta reflexão ou questionário que conseguimos fazer um balanço da formação e aproveitar as sugestões para o município seguinte.” (U1, E1)</p>
Avaliação contínua	<p>“da participação, da assiduidade e da pontualidade.” (U1, E10)</p> <p>“O melhor diagnóstico é o que fazemos no momento da observação de aulas. É aí que percebemos se de facto interiorizaram as aprendizagens. É no acompanhamento no terreno que se diagnostica melhor.” (U2, E2)</p>

E= Entrevistado, U= Unidade de registo

O quadro 31, unidade de registo da subcategoria “No fim da formação, como foram avaliadas as aprendizagens dos formandos”, refere que a maioria dos professores utiliza ferramentas formais de avaliação, como os testes, os exames, os trabalhos de grupo (U1, E10) ou um relatório crítico das aprendizagens adquiridas a vários níveis (U2, E2). As competências da oralidade também são avaliadas nas provas finais, a par dos trabalhos de grupos e do exame final (U3, E3). No final da formação é realizada uma prática de escrita para avaliar a componente escrita (U5, E8).

O questionário, enquanto reflexão e balanço final também é utilizado pelos formadores para determinar se o plano de formação foi ajustado às necessidades dos professores timorenses (U1, E1).

A avaliação contínua considera os aspetos relacionados com a participação, a assiduidade, a pontualidade dos formandos (U1, E10) e é referido um acompanhamento dos mesmos durante toda a formação (U2, E2).

Tabela 83. Descrição da categoria “ Avaliação das aprendizagens relativas às competências linguísticas comunicativas”

Subcategorias	Unidades de Registo		Entrevistados	
	Freq.	% de cobertura	Freq.	%
Compreensão oral	8	4,20	8	80,0
Expressão oral	8	7,35	8	80,0
Compreensão escrita	8	6,31	8	80,0
Expressão escrita	8	8,20	8	80,0
Funcionamento da língua	9	9,40	9	90,0
Utilização de materiais	9	7,85	9	90,0
Explicação da matéria	9	10,0	9	90,0

Como mostra a tabela 83, relativa a um dos últimos conjuntos de questões, procurou-se determinar como foram avaliadas as competências dos professores do ensino secundário, no final da formação, ao nível da compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita, expressão escrita e funcionamento da língua, da utilização dos materiais e da capacidade de explicação da matéria. Nas respostas às entrevistas, os formadores acabaram por focar e referir sobretudo as maiores aprendizagens que os formandos registaram nos diferentes domínios da língua. A generalidade dos professores respondeu a esta questão (entre 80% a 90% dos entrevistados) sendo que a maior incidência dos testemunhos dos professores centrou-se nas aprendizagens ao nível da explicação da matéria (10%), seguindo-se a área do funcionamento da língua (9%) e a área da expressão oral (8%).

Quadro 32. Unidades de Registo da subcategoria “No fim da formação, como foram avaliação das aprendizagens relativamente à compreensão oral”

Subcategorias	Unidades de Registo
Aprendizagens dos formandos ao nível da compreensão oral	<p>“A competência “Compreensão Oral” foi trabalhada na disciplina de <i>Temas de Literatura e Cultura</i> com atividades ligadas à Compreensão escrita... Também foram exploradas algumas músicas, vídeos, com o propósito de suscitar o diálogo ou de introduzir algum assunto ou texto.” (U1, E1)</p> <p>“Ao nível da compreensão oral, os professores vão analisando diversas atividades propostas nos manuais, vão construindo atividades. Trabalha-se, entre outras coisas, a questão do contexto, a questão da intencionalidade comunicativa, a questão do género do oral. Trabalhamos cada competência ao nível científico e pedagógico.” (U2, E2)</p> <p>“No Compreensão oral nota-se alguma evolução, mas é realmente difícil para eles perceberem os professores a Expressão oral rápido. Ainda não melhoraram isso.” (U3, E3)</p> <p>“Aprenderam bastante através de lições áudio e depois eles reproduziam o que ouviam.” (U4, E5)</p> <p>“Eu acho que os formandos ouvem bem e compreendem a explicação do formador, apresentando no PowerPoint eles compreendem melhor.” (U5, E6)</p> <p>“aprende-se a didática de ouvir: a pré-audição, a audição e a pós-audição.” (U6, E7).</p> <p>“Nesse contexto de audição podemos fazer uma Compreensão escrita de um tema em voz alta, o formando deve escutar com muita atenção, em seguida ele pode explicar oralmente aquilo que ouviu.” (U7, E8).</p> <p>“a capacidade de manutenção da atenção.” (U8, E9).</p>

E= Entrevistado, U= Unidade de registo

No quadro 32, unidade de registo da subcategoria “No fim da formação, como foram avaliadas as aprendizagens dos formandos ao nível da Compreensão Oral”, refere-se que ao nível da compreensão oral, o balanço feito aponta sobretudo para o trabalho de músicas e vídeos com o objetivo de suscitar o diálogo ou de introduzir algum assunto ou texto (U1, E1). É trabalhado o contexto, a intencionalidade comunicativa e a questão do género do oral, assim como as competências ao nível científico e pedagógico (U2, E2). Em termos de resultados, os professores referem evolução ao nível da Compreensão oral, através dos exercícios com recurso a materiais audiovisuais (U3, E3; U4, E5).

Quadro 33. Unidades de Registo da subcategoria “No fim da formação, como foram avaliadas as aprendizagens dos formandos ao nível da expressão oral”

Subcategorias	Unidades de Registo
Aprendizagens dos formandos ao nível da expressão oral	<p>“De uma forma geral, os professores foram perdendo a vergonha de expressão oral português e foram-se exprimindo, com progressiva confiança, em português. Também trabalhámos algumas atividades ligadas à oralidade, como o debate.” (U1, E1)</p> <p>“Trabalhamos questões científicas e pedagógicas. Para além disso, os professores têm oportunidade de Expressão oral português durante três horas por dia, quatro vezes por semana. Isso ajuda e muito no desenvolvimento da expressão oral.” (U2, E2)</p> <p>“quando nós começamos a formação realmente têm medo, mas quando nós trabalhamos ao nível de apresentações orais, as pessoas começam a Expressão oral, pelo menos a decorar. Então nota-se uma evolução muito rápido no Expressão oral, porque muitos dos conhecimentos já estão lá, - já vêm dos empréstimos do tétum - só não são desenvolvidos. Quando há esse primeiro desenvolvimento, depois a evolução em Expressão oral é rápida.” (U3, E3).</p> <p>“Melhorar a conjugação dos verbos que grandes dificuldades demonstravam, tive uma indicação maior a Expressão oral sobre verbos e aumentaram o vocabulário.” (U4, E5)</p> <p>“têm a influência da língua materna, mas eles falam bem.” (U5, E6).</p> <p>“aprende-se o que é Expressão oral em situações de interação comunicativa de um emissor e o recetor. Expressão oral para narrar e dExpressão escrita acontecimentos e Expressão oral para aprender.” (U6, E7)</p> <p>“Na fala o formando fez um texto que escolheu, depois de fazer esse texto, o formando explica oralmente sobre aquilo que fez ou podemos usar o texto de dramatização.” (U7, E8)</p> <p>“Expressão oral em discussões coletivas em que formandos aprenderam a esperar pela respetiva oportunidade de argumentar... Hábito de lhes contar diariamente histórias ou notícias, formalmente a Compreensão escrita em voz alta por parte dos formandos.” (U8, E9)</p>

E= Entrevistado, U= Unidade de registo

No quadro 33, unidades de registo da subcategoria “ No fim da formação, como foram avaliadas as aprendizagens ao nível da expressão oral”, refere-se que ao nível da expressão oral, os principais ganhos e aprendizagens da formação em língua portuguesa relacionam-se com a quebra das barreiras e dos medos dos professores timorenses, sobretudo no Expressão oral em público. Observa-se que ao longo da formação os professores adquirem maior confiança para Expressão oral a língua

portuguesa em público, através da interação comunicativa, da Compreensão escrita em voz alta, do contar histórias, do debate, da exposição e apresentação de trabalhos. As melhorias ao nível do Expressão oral refletiam-se também no funcionamento da língua..

Quadro 34. Unidades de Registo da subcategoria “No fim da formação, como foram avaliadas as aprendizagens dos formandos relativamente à compreensão escrita”

Subcategorias	Unidades de Registo
Aprendizagens dos formandos ao nível da compreensão escrita	<p>“A compreensão escrita é o forte da disciplina de <i>Temas de Literatura e Cultura</i>. Na formação vimos algumas atividades de pré-compreensão escrita e pós-compreensão escrita, trabalhamos as várias modalidades de compreensão escrita, critérios para as avaliar e formas de analisar e interpretar textos de géneros diferentes, partindo sempre da ideia que há uma relação do texto literário com aspetos da identidade e experiências humanas.” (U1, E1)</p> <p>“ao nível de compreensão escrita, trabalhamos também a parte pedagógica e científica, as modalidades da compreensão escrita, tipos de compreensão escrita, exercícios de compreensão da escrita, construção de glossários, análise de verbetes... Trabalhamos sempre a forma como a compreensão escrita deve ser trabalhada com os alunos.” (U2, E2)</p> <p>“Sim, a compreensão escrita ajuda muito a desenvolver vocabulário, então podemos começar a ver palavras não utilizadas antes e que estavam nos textos que nós utilizámos na formação.” (U3, E3)</p> <p>“a aprendizagem foi ganhar mais traquejo a ler, lendo alto e em público, para ler sem medos.” (U4, E5)</p> <p>“leem fluentemente, só que a maioria identifica mal ou ignora as acentuações nas palavras tónicas.” (U5, E6)</p> <p>“aprende-se o processo interativo entre o leitor e o texto.” (U6, E7)</p> <p>“Para aprender a ler colocamos um texto e mando o formando ler, no momento que ele lê, o formador deve estar com atenção para acompanhar o formando a ler. Se caso pronunciar mal as palavras, não respeitar as acentuações, como seguia as linhas de uma Compreensão escrita, aí o formador chama atenção ao formando e já compreendeu como pode ler.” (U7, E8)</p> <p>“Ler para aprender, só quem lê compreende e atribui significados àquilo que lê, estimular os formandos para ler mais e melhor.” (U8, E9).</p>

E= Entrevistado, U= Unidade de registo

No quadro 34, unidades de registo da subcategoria “No fim da formação, como foram avaliadas as aprendizagens dos formandos ao nível da compreensão

escrita”, refere-se que ao nível da compreensão escrita, as principais aprendizagens ganhas no final da formação relacionam-se com o domínio das várias modalidades de compreensão escrita, a análise e a interpretação de textos de géneros literários diferentes (U1, E1), assim como a parte pedagógica e científica da Compreensão escrita, as modalidades e os tipos de compreensão escrita, os exercícios de compreensão da compreensão escrita, a construção de glossários e a análise de verbetes (U2, E2). São referidas ainda conquistas em termos de estímulos à compreensão escrita que resultam em mais e melhores hábitos de compreensão escrita e de atribuição de sentidos e significados (U8, E9).

Quadro 35. Unidades de Registo da subcategoria “No fim da formação, como foram avaliadas as aprendizagens dos formandos ao nível da expressão escrita”

Subcategorias	Unidades de Registo
Aprendizagens dos formandos ao nível da expressão escrita	<p>“Vimos na formação algumas formas de operacionalizar a escrita em sala de aula, etapas para a produção de texto, critérios para avaliar textos, etc. A escrita é uma área muito difícil de se ver bem conseguida em sala de aula, por causa da falta de hábitos de compreensão escrita e de uma certa cultura de escrita ligada à cópia e aos exercícios de escolha múltipla.” (U1, E1)</p> <p>“Abordamos o método de <i>Hayes & Flower</i> e colocamos os professores a resolver as atividades propostas pelos manuais. Esta é uma atividade muito útil. No fundo obriga ao uso de competência de compreensão e expressão orais. Muitas vezes os professores não resolvem os exercícios que pedem aos alunos para resolverem... Ao terem de resolver os exercícios confrontam-se com as dificuldades e percebem o que é necessário saber para poder ensinar.” (U2, E2)”</p> <p>“Nós tentamos trabalhar vários tipos de textos. Cartas... as cartas são muito importantes porque os professores usam no dia a dia. Formulários de perguntas de exames, depois as notícias, jornais eletrónicos... Então, os professores começam a expressão escrita com textos de opinião nos níveis avançados – textos de opinião estruturados – começam a expressão escrita com cartas estruturadas, já não há aquela situação de repetir ideias. Às vezes nota-se evolução, sim.” (U3, E3)</p> <p>“Não fazer frases longas, porque acaba por ficar confuso e frases mais curtas são mais corretas para quem está a aprender português.” (U4, E5)</p> <p>“a maioria deles escrevem bem, há alguns que não conseguem identificar as acentuações, ou de vez em quando colocam as letras <i>s</i> em vez de <i>c</i> e <i>c</i> em vez de <i>s</i>” (U5, E6)</p> <p>“O expressão escrita é um meio ainda poderoso de comunicação e aprendizagem que tem funções múltiplas e variadas.” (U6, E7)</p> <p>“Para a expressão escrita o formando deve preparar alguns temas de forma diferente; carta formal ou informal, requerimento, declarações, diálogo, poesias,</p>

	<p>texto narrativos, publicidades etc.” (U7, E8)</p> <p>“a escrita é uma transmissão do pensamento através das palavras. O ato de expressão escrita implica planificar, organizar as ideias, adequar o estilo da finalidade possuir um significado linguístico.” (U8, E9)</p>
--	---

E= Entrevistado, U= Unidade de registo

No quadro 35, unidade de registo da subcategoria “ No fim da formação, como foram avaliadas as aprendizagens dos formandos ao nível da expressão escrita”, (U1, E1). Os formandos aprenderam também a preparar textos de natureza diferente, como a carta formal ou informal, os requerimentos, as declarações, o diálogo, a poesia, o texto narrativos e a publicidade (U7, E8). Os professores adquiriram ainda o hábito de resolver as atividades propostas pelos manuais, antes de as proporem aos alunos, o que promove simultaneamente a preparação das aulas e favorece a compreensão e a expressão. Ao terem de resolver os exercícios dos manuais, os professores confrontam-se com as dificuldades e percebem o que é necessário saber para poder ensinar (U2, E2).

Quadro 36. Unidades de Registo da subcategoria “No fim da formação, como foram avaliadas as aprendizagens dos formandos ao nível do funcionamento da língua”

Subcategorias	Unidades de Registo
Aprendizagens dos formandos ao nível do funcionamento da língua	<p>“A gramática é uma área particular na aula de <i>Temas de Literatura e Cultura</i>. A atenção com a arquitetura da linguagem está implícita na análise dos textos, ou seja, a gramática é explicitada apenas para favorecer a compreensão dos textos. Por exemplo, há um texto de Mia Couto no Manual de 10.º ano sobre a “brinciação” vocabular. Aí há que falar no conceito de neologismo, mas não falamos nele se esse texto não for lido.” (U1, E1)</p> <p>“Trabalhamos também a nova terminologia linguística e o acordo ortográfico.” (U2, E2)</p> <p>“Muitos formandos esforçam-se, mas realmente a gramática é muito difícil. Grande parte dos professores começam a ter uma ideia de como funciona a gramática de português ou os verbos mas é, de facto, o que é mais difícil.” (U3, E3)</p> <p>“verbos, adjetivos, graus de adjetivos, pronomes, artigos” (U4, E5)</p> <p>“apenas aprenderam pronomes pessoais, pronomes definidos e indefinidos, conjugação dos verbos e tónicas das palavras.” (U5, E6)</p> <p>“Sobre a gramática estudam os verbos e mais outras classes gramaticais.” (U6, E7)</p>

	<p>“variações, linguísticas, mudanças linguísticas, classes de palavras e morfossintaxe... classe de adjetivos, classes de determinantes, quantificadores, classes de pronomes, classes de verbos, conjugações, classes de preposições, onomatopeias, advérbios, formação de palavras, composição, frases como os tipos formais, funções sintáticas.... semântica lexical, como relações semânticas entre as palavras, relações fonéticas e gráficas, neologia, acrónimos, siglas... pragmática e linguística textual como a comunicação verbal, a adequação discursiva, o relato do discurso, a coesão textual, a tipologia textual, a fonética e fonologia, linguagem oral, pontuação, sinais... regras de acentuação, regras de translineação e regras na prática de escrita.” (U7, E8)</p> <p>“A gramática é o conhecimento explícito, partindo do uso de reflexões e o formando vai descobrir as regras, vai formando consciência da estrutura e do funcionamento da língua.” (U8, E9)</p> <p>“Sobre a gramática aprendemos que a gramática portuguesa é muito complexa e abrangente.” (U9, E10)</p>
--	---

E= Entrevistado, U= Unidade de registo

No quadro 36, unidade de registo da subcategoria “No fim da formação como foram avaliadas as aprendizagens dos formandos ao nível do funcionamento da língua”, refere-se que, ao nível do conhecimento explícito sobre o funcionamento da língua, é dada uma atenção à arquitetura da linguagem e à gramática (U1, E1), à nova terminologia linguística e ao Acordo Ortográfico (U2, E2). São alcançadas melhorias em todos os domínios da gramática da língua portuguesa, como ao nível das variações linguísticas, classes de palavras e morfossintaxe, pronomes, determinantes, adjetivos, quantificadores, conjugação de verbos, preposições, onomatopeias, advérbios, formação de palavras, composição das frases e funções sintáticas. Na semântica lexical, registam-se melhorias ao nível das relações semânticas entre palavras, das relações fonéticas e gráficas. É melhorada igualmente a adequação discursiva e a coesão textual, a fonética e a fonologia, linguagem oral, a pontuação e a acentuação.

Quadro 37. Unidades de Registo da subcategoria “No fim da formação, como foram avaliadas as aprendizagens dos formandos ao nível da utilização de materiais”

Subcategorias	Unidades de Registo
Aprendizagens dos formandos ao nível da utilização de materiais	<p>“Os professores aprenderam a manipular os recursos da disciplina: o Programa, o Manual do Aluno e o Guia do Professor. Aprenderam a fazer planos de aula recorrendo ao programa da disciplina; organizaram o seu trabalho de acordo com as unidades temáticas propostas no manual do aluno e sabem como consultar o guia do professor a fim de complementar ou esclarecer alguma dúvida.” (U1, E1)</p> <p>“A formação está toda direcionada para a aprendizagem do uso dos materiais didáticos. O que muitas vezes acontece é que o professor abre o manual numa página e “ensina” os conteúdos do texto que aparecer, sem haver interligação entre conteúdos, sem haver contextualização. Nós na formação tentamos que esses hábitos se alterem e que haja uma sequência lógica entre conteúdos... não é hábito fazerem-se planificações anuais, muito menos de aula. É isso que estamos também a construir com os professores.” (U2, E2)</p> <p>“Fizemos trabalhos de casa para ensinar a utilizar o dicionário, para os estudantes terem alguma autonomia... Eu acho muito importante um professor ensinar autonomia neste contexto.” (U3, E3)</p> <p>“Não aprenderam nada. Apenas uma análise mais cuidada das instruções dadas.” (U4, E5)</p> <p>“principalmente sobre o uso de projetor, como se prepara a aula através do PowerPoint, tudo isso foi dado e eles conseguiram aprender” (U5, E6)</p> <p>“aprende-se com o uso de materiais locais e também com meios digitais.” (U6, E7)</p> <p>“aprenderam no momento de elaborarem o plano de aula.” (U7, E8)</p> <p>“A utilização de materiais é muito importante, é para facilitar ou ajudar no ensino de aprendizagem.” (U8, E9)</p> <p>“Aprendemos que os materiais pedagógicos são importantes porque são um bom instrumento na transmissão de conhecimentos, se estão expostos eles, os alunos visualizam-nos durante em certo tempo e assimilam melhor.” (U9, E10)</p>

E= Entrevistado, U= Unidade de registo

No quadro 37, unidade de registo da subcategoria “ No fim da formação, como foram avaliadas as aprendizagens ao nível da utilização de material”, refere-se que todos os professores formadores entrevistados apontaram melhorias significativas na utilização dos materiais didáticos. Os professores timorenses aprenderam a trabalhar com os recursos da disciplina: o Programa, o Manual do Aluno e o Guia do Professor; aprenderam a fazer planos de aula de acordo com as unidades temáticas

propostas no Manual do Aluno; aprenderam a consultar o Guia do Professor para esclarecer dúvidas.

O Manual do Professor é trabalhado enquanto material de base para a preparação das aulas, de forma estruturada de acordo com o Programa, sequencial, interligada e contextualizada. A planificação das aulas é fortemente trabalhada na formação de professores e é também uma das áreas onde as melhorias e as aprendizagens são mais notórias.

Quadro 38. Unidades de Registo da subcategoria “No fim da formação, como foram avaliadas as aprendizagens dos formandos ao nível da explicação da matéria”

Subcategorias	Unidades de Registo
Aprendizagens dos formandos ao nível da explicação da matéria	<p>“na formação trabalhamos alguns aspetos de didática. Num dos municípios onde estive, os professores recorriam muito à cópia e faziam aulas muito expositivas... era transversal, porque havia outros professores de outras disciplinas a fazerem o mesmo... Na formação trabalhamos a ideia de que o aluno é o centro da aprendizagem e que as aulas devem ser organizadas por atividades para o aluno realizar, para que este seja capaz de atingir determinados objetivos... Há ainda a questão da verificação das aprendizagens. Os professores recorrem muito à tradicional pergunta “<i>Compreenderam ou não?</i>” que é uma pergunta de conforto, porque os alunos respondem sempre “Sim”. Essa pergunta pode e deve ser substituída por uma pergunta estratégica. (U1, E1)</p> <p>“Estamos a tentar que os métodos de ensino passem por uma abordagem comunicativa e que o aluno esteja no centro do ensino-aprendizagem. Tentamos que o professor idealize aquilo que vai fazer na aula, que antecipe dificuldades dos alunos e que vá ao encontro das suas necessidades. Quando perguntamos aos professores como é uma aula das que dão, a resposta é sempre muito idêntica: <i>escolhem um texto, lêem-no e explicam a matéria</i>. Este explicar a matéria consiste em traduzir para tétum o que é dito no texto. Muitas vezes o que dizem nada tem a ver com o texto em questão... É isto que estamos a tentar mudar... Para explicar a matéria têm de saber a matéria, têm de saber transpô-la.” (U2, E2)</p> <p>“Claro que quando os professores já sabem Expressão oral português, já compreendem os livros que utilizam no dia a dia para ensinar e isso melhora muito a qualidade do ensino do professor. Eu tenho um professor cá na escola que antigamente não percebia muito bem o livro que usava, agora já faz resumos da matéria. Portanto é uma grande evolução.” (U3, E3)</p> <p>“aprenderem formas de ensinar para tornarem-se professores da língua portuguesa” (U4, E5)</p> <p>“Através de simulação eles aprenderam como explicar a matéria, porque eles antes fizeram a formação, eles também preparam aulas e fazem simulação durante 15 minutos sobre como que ensina os estudantes, ou a dar formação</p>

	<p>aos professores.” (U5, E6)</p> <p>“Explicar melhor a matéria é a forma de transmitir claramente com métodos mais fáceis que tornam mais compreensível um conteúdo.” (U6, E7)</p> <p>“preparar bem a sua aula antes de explicar a matéria. Isso significa que o professor tem de estudar antes de ensinar.” (U7, E8)</p> <p>“Explicar melhor a matéria tem de ter um plano de ensinar e preparar materiais didáticos relevantes.” (U8, E9)</p> <p>“A matéria explica-se e aprende-se com metodologias e estratégias diversificadas.” (U9, E10)</p>
--	--

E= Entrevistado, U= Unidade de registo

O quadro 38, unidade de registo da subcategoria “ No fim da formação, como foram avaliadas as aprendizagens dos formandos ao nível da explicação da matéria”, refere que acerca das capacidades dos formandos explicarem a matéria, as principais aprendizagens identificadas prenderam-se com o desenvolvimento de metodologias pedagógicas mais centradas no aluno e planificadas de forma orientada para os alunos e a aprendizagem dos alunos. Além da planificação, os professores timorenses aprenderam a preparar as aulas através de simulação e treinando formas de transmitir os conteúdos (U5; U6, E7).

Tabela 84. Descrição da categoria “Os aspetos da formação de que mais gostou”

Subcategorias	Unidades de Registo		Entrevistados	
	Freq.	% de cobertura	Freq.	%
Desafio diário	1	0,40	1	10,0
Relação com os formandos	4	2,40	4	40,0
Disciplina lecionada e resultados obtidos	3	2,11	3	30,0
Interação	2	0,73	2	20,0

De acordo com a tabela 84, sobre os aspetos que os professores formadores mais gostaram, foi referido o desafio diário de ensinar a língua portuguesa em Timor-Leste (10%), mas a relação com os formandos foi o aspeto mais valorizado (40%) pelos professores entrevistados, assim como a disciplina lecionada e os resultados

obtidos no final da formação (30%). Por último, 20% dos professores apontou como aspeto positivo interação as ideias entre os formandos e o formador.

Quadro 39. Unidades de Registo da categoria “Os aspetos da formação de que mais gostou”

Subcategorias	Unidades de Registo
Desafio diário	“gosto muito de trabalhar com os manuais disponíveis e num contexto que não é o meu e sobre o qual aprendo todos os dias.” (U1, E1)
Relação com os formandos	“Outro aspeto muito importante são os laços de amizade que se criam durante e depois da formação.” (U1, E1) “Um dos aspetos de que mais gostei na formação foi a relação que mantive com os formandos. Para mim, quando há uma boa relação, a formação funciona muito melhor. A maioria dos formandos também defende o mesmo. Felizmente, tenho conseguido ter uma boa relação com aqueles com quem tenho contactado, o que é muito gratificante.” (U2, E2) “É muito gratificante quando os alunos estão motivados, não é?! Alguns, muito, muito motivados aprendem o português rapidamente. Então claro que é gratificante trabalhar com esses professores.” (U3, E3) “Quanto aos aspetos da formação de que gosto mais é a prática da oralidade.” (U4, E8)
Disciplina lecionada e resultados obtidos	“gosto muito da disciplina e considero-a muito importante no panorama do Ensino Secundário, por ser uma disciplina que explora a identidade cultural e literária de Timor-Leste, com as lendas e os mitos timorenses, a poesia de resistência” (U1, E1) “Ver melhorias e evolução. Chegarem ao final do ano e saber que existem vários formandos que sabem mais agora do que quando começaram a assistir às aulas é muito gratificante para um professor.” (U2, E5) “O que mais gostei foi a matéria de língua portuguesa e da literatura, porque são matérias da disciplina que lecionava.” (U3, E7)
Interação	“é uma formação com participação ativa de todos os formandos” (U1, E6) “Gostei mais interação.” (U2, E10)

O quadro 38, unidade de registo da subcategoria “Os aspetos da formação de que mais gostou”, refere que o desafio do ensino da língua portuguesa em Timor-Leste surge associado ao facto de se tratar de um contexto cultural diferente, com recursos escassos e onde todos os dias são diferentes (U1, E1). Do ponto de vista das relações

com os formandos são destacados os laços de amizade (U1, E1; U2, E2) e a motivação dos formandos para aprender.

Para outros professores, a disciplina leccionada é um dos aspetos mais apreciados. Consideram o português uma disciplina muito importante na formação dos jovens timorenses no Ensino Secundário e também uma disciplina fundamental na formação da identidade cultural e literária de Timor-Leste, um território que alberga várias línguas e inúmeros dialetos, de forte tradição oral como mostram as suas lendas, os mitos timorenses e a poesia de resistência (U1, E1).

A participação ativa de todos os formandos (U1, E6), a par do debate de ideias e da troca de experiências (U2, E10) são fatores também apreciados pelos entrevistados, o que revela que os formadores de língua portuguesa valorizam o intercâmbio cultural da sua experiência de ensino da língua portuguesa no contexto da cooperação dos países da CPLP.

Tabela 85. Descrição da categoria “Os aspetos da formação de que sentiu falta”

Subcategorias	Unidades de Registo		Entrevistados	
	Freq.	% de cobertura	Freq.	%
Materiais didáticos	4	2,00	5	50,0
Outros aspetos	5	3,55	5	50,0

Segundo a tabela 85, os aspetos de que os professores mais sentiram falta foram os materiais didáticos (50%) e outros aspetos (50%) como o maior acesso à informação (3,55% de cobertura).

Quadro 40. Unidades de Registo da categoria “Os aspetos da formação De que sentiu falta”

Subcategorias	Unidades de Registo
Materiais didáticos	<p>“senti falta de meios audiovisuais e de livros.” (U1, E1)</p> <p>“textos e material em que possam relacionar a língua portuguesa com a realidade de Timor, texto do dia a dia em Timor que tem mais interesse para os alunos.” (U2, E5)</p> <p>“limitação de manuais... utilização dos materiais, porque em Timor-Leste ainda faltam materiais didáticos.” (U3, E6)</p> <p>“Senti falta de mais materiais, mais diversidade de géneros de livros e que houvesse mais tempo e que a formação fosse mais duradoura.” (U4, E10)</p>
Outros aspetos	<p>“Era importante haver um maior controlo da participação na formação. Muitas vezes, os diretores municipais, os diretores das escolas e os próprios professores não se envolvem na formação. Note-se que a formação, muitas vezes, não é obrigatória e, como tal, os formandos acabam por não participar.” (U1, E2)</p> <p>“Em alguns casos, esforço da parte dos formandos. Quando os formandos não se esforçam, não fazem os trabalhos de casa, não preparam a apresentação oral,... não há muito que o formador possa fazer. Senti, em alguns casos, falta de esforço por parte dos formandos.” (U2, E3)</p> <p>“Eu sinto falta de outros apoios... de apoio psicológico, apoio... social ao professor” (U3, E4)</p> <p>“o lugar de formação é pouco agradável, limitação de manuais, umas instalações são longe das moradas dos professores e falta alojamento para os formandos” (U4, E6)</p> <p>“senti muita falta, foi na formação em literatura, é lamentável porque que até hoje ainda não encontramos um bom formador da mesma.” (U5, E7)</p>

E= Entrevistado, U= Unidade de registo

O quadro 40, unidade de registo da subcategoria “Os aspetos da formação de que sentiu falta”, refere que os aspetos de que foi sentida falta são materiais didáticos, sobretudo audiovisuais, os manuais e os textos de origem timorense ou expressão da realidade de Timor-Leste. Os outros aspetos apontados prendem-se com a necessidade de haver um maior controlo da participação na formação (U1, E2), a necessidade de

um maior apoio psicológico e social dado ao professor timorense (U3, E4), assim como melhores condições logísticas para a formação, incluindo o alojamento dos formandos deslocados (U4, E6).

5.3. Discussão e triangulação dos resultados

Para podermos apontar as principais ilações e conclusões da investigação desenvolvida, temos de, em primeiro lugar, proceder à discussão e triangulação dos resultados do estudo quantitativo, do estudo qualitativo e do estudo de caso.

O inquérito por questionário conduzido a 374 professores do Ensino Secundário Geral permitiu conhecer o perfil do professor do Ensino Secundário em Timor-Leste, por um lado, e avaliar a adequação entre as necessidades de formação e a oferta formativa no domínio da língua portuguesa, por outro.

A maioria dos professores que participou no estudo quantitativo era do sexo masculino (62%) e tinha entre 20 e 40 anos de idade (55%). Em termos profissionais, 80% dos professores encontrava-se numa situação profissional permanente, 73% possuiu o grau de licenciado e 69% adquiriu a formação inicial após a independência de Timor-Leste, em 2002.

Em termos do nível de formação em língua portuguesa, o panorama observado foi mais variável. Dos professores participantes, encontravam-se no nível de iniciação A1, 57,26%, e no nível elementar A2, 21,4%. Os professores com nível limiar B1 e nível vantagem B2 representavam menos de 10% da amostra e os que possuíam o nível autonomia C1 e nível mestria C2 constituíam menos de 3%. A maioria dos professores (53%) tem um tempo de serviço na escola onde leciona entre 6 a 10 anos e cerca de um terço (35%), entre 11 e 15 anos. A distribuição dos professores pelos três anos do ensino secundário, 10º ano (38%), 11º ano (29%) e 12º ano (33%), foi homogénea.

A realização de entrevistas a nove formadores de língua portuguesa e ao diretor do INFORDEPE permitiu conhecer em profundidade as circunstâncias em que os professores timorenses de língua portuguesa lecionam e desenvolvem as

competências em língua portuguesa, bem como as condições em que adquirem e desenvolvem didáticas e métodos de ensino. Entre os entrevistados, cinco eram timorenses, quatro eram portugueses e um tinha nacionalidade brasileira; 40% tinham o grau de mestre e eram do sexo feminino.

O Ensino Secundário Geral de Timor-Leste constitui a unidade de análise que teve como propósito conhecer em detalhe as circunstâncias administrativas, logísticas, humanas e técnicas em que decorre a formação dos professores timorenses em língua portuguesa. A formação prestada no Ensino Secundário é fundamental para preparar os jovens para o Ensino Superior, por um lado, e para promover a integração social e económica das populações, contribuindo assim para a erradicação da pobreza e o alcance de uma melhor qualidade de vida das populações, conforme os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM), firmados também pelo Estado de Timor-Leste (Albergaria *et al.* 2014, p. 666).

No sentido de apoiar e reforçar o ensino da língua portuguesa, têm sido desenvolvidos programas de cooperação, nomeadamente com Portugal, para formar os professores timorenses, por via de uma maior capacitação técnica e científica. O Projecto de Reintrodução da Língua Portuguesa, promovido pela Cooperação Portuguesa em Timor-Leste, organismo do Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, pretendeu ensinar a língua aos jovens timorenses. Percebeu-se entretanto que dar formação linguística, pedagógica e didática aos professores timorenses permitira chegar a um maior número de jovens e crianças, que passariam a aprender a Língua portuguesa com os professores timorenses.

Neste contexto, a investigação desenvolvida procurou perceber junto dos professores timorenses e junto dos formadores quais os impactos da formação em língua portuguesa oferecida pelo INFORDEPE, quais as necessidades de formação encontradas, quais as principais dificuldades dos professores timorenses na aprendizagem da língua e quais as melhorias alcançadas em termos do domínio da língua, por um lado, e do ensino da mesma nas escolas do Ensino Secundário Geral, por outro.

O inquérito aos professores de língua português mostrou que, em geral, estes estão pouco satisfeitos (46%) e satisfeitos (45%) com a formação em língua portuguesa, na medida em que permitiu fazer face às suas necessidades de formação, no que se refere ao domínio da língua, uso de materiais didáticos na sala de aula e aplicação de métodos de ensino.

O grau de satisfação com a formação em língua portuguesa foi semelhante entre os professores do sexo masculino e os professores do sexo feminino, bem como entre os professores de todos os grupos etários. Observou-se ainda que a satisfação com a formação adquirida em língua portuguesa foi semelhante entre os professores com uma situação profissional permanente ou de contratado, com diferentes graus académicos e com diferentes momentos de aquisição da sua formação inicial.

Já os professores com diferentes níveis de conhecimento da língua apresentaram níveis de satisfação diferentes em relação à formação em língua portuguesa ($p < 0,05$). Os professores que possuem o nível A1 de iniciação são os mais insatisfeitos (41%), enquanto os professores com nível A2 elementar tendem a revelar-se pouco satisfeitos (29%). Entre os professores satisfeitos com a formação em língua portuguesa, 47% encontrava-se no nível de iniciação A1. Conclui-se, portanto, que os professores com um maior domínio da língua apresentam maiores níveis de satisfação com a formação em língua portuguesa, enquanto os professores no nível inicial são os mais insatisfeitos com a formação. Para estes professores a formação em língua portuguesa não contribuiu tanto para colmatar as suas necessidades iniciais.

Em relação ao tempo de serviço, assim como ao ano de escolaridade lecionado, não foi encontrada uma tendência significativa em termos da satisfação dos professores com a formação em língua portuguesa, embora se destaque o facto de 58% dos professores satisfeitos se encontrar em funções há 6-10 anos e 45% dos insatisfeitos lecionar o 10º ano de escolaridade.

As principais necessidades de formação sentidas pelos professores timorenses relacionam-se com a formação continuada e mais prolongada (48%), de modo a permitir um maior acompanhamento das aprendizagens do professor (30%). Outras necessidades apontadas referem-se ao uso de materiais didáticos, como os manuais e

materiais alternativos de suporte às aulas (19%), bem como a necessidade de adquirirem formação sobre os métodos de ensino em sala de aula (15%).

Estas observações foram ao encontro da opinião dos formadores entrevistados. Segundo estes, as principais necessidades de formação dos professores timorenses prendem-se com questões relacionadas com a pedagogia, a didática e o método de ensino. Defenderam que deve ser feita uma maior aposta na formação científica sólida dos professores timorenses, no sentido destes adquirirem melhores práticas e no que se refere à preparação das aulas, ao uso do manual escolar e de outros materiais didáticos – *“É importante que os professores de língua portuguesa possam explorar outros recursos e métodos além da cópia, do ensino por definições, do preenchimento lacunar.”* (E1).

No sentido de ser conseguida uma maior qualidade técnica e científica no sistema de ensino, 20% dos formadores defenderam que devia ser implementado um sistema de avaliação e de monitorização do desempenho dos professores.

Entre os formadores, 60% defendeu a necessidade da formação de professores ser mais continuada, prática e mais intensiva, *“não só os professores da disciplina de Português, mas também outros professores, porque assegurar uma boa instrução em Timor-Leste passa por dominar essa língua [portuguesa]”* (E1). A formação de professores em língua portuguesa devia ser uma iniciativa alargada a todos os municípios e a todos os professores timorenses, independentemente da sua área de lecionação: *“Os professores timorenses têm feito muita formação, mas a maioria tem sido em Díli, pelo que é bom que a formação chegue a outros municípios, como o Suai. E não só de Português. Quando um professor de Biologia faz a sua formação naquela disciplina, está a melhorar indiretamente as suas competências em língua portuguesa”* (U1, E1).

Um dos formadores refere ainda a necessidade de promover um maior contato do professor timorense com a língua portuguesa, através de ações de uma maior exposição à língua, pela presença de professores portugueses nos vários municípios de Timor-Leste e através de bolsas de estudo concedidas a cidadãos timorenses para frequentarem universidades em Portugal e prosseguirem, assim, os seus estudos. Os

órgãos de comunicação social e mesmo o Parlamento deviam fazer um maior uso da língua portuguesa, contribuindo assim para promover a prática do uso da língua por todos cidadãos timorenses, pois *“quanto mais formação e domínio da língua, mais qualificados os professores estarão”* (E10).

O facto de o português ser uma língua quase exclusiva de atos oficiais limita-a no processo de socialização: *“nas instalações públicas e na convivência da sociedade é pouco utilizada a língua portuguesa na conversação e interação social. Esta língua só se utiliza nas cerimónias formais”* (U5, E6). Daí que o contacto e a integração da língua seja mais lenta e mais difícil. O uso da língua portuguesa em casa com a família ou na rua, é praticamente inexistente por parte dos professores timorenses (1%). Como se observou no estudo realizado, 82% dos professores timorenses do ensino secundário utilizam o português na conversação do seu dia a dia apenas na escola. Existe, portanto, uma maioria de professores que fala o Português somente na escola, enquanto 9% fala português na escola e na rua e 7% não fala português no seu dia a dia.

Esta utilização da língua portuguesa surge muito influenciada pelo nível de formação em língua portuguesa e pelo nível de ensino lecionado. Do ponto de vista do conhecimento da língua, 44% dos professores que nunca falam em português possuem o nível A1 de iniciação, enquanto 36% dos professores que usam a língua portuguesa na escola possuem o nível A1 de iniciação.

Conclui-se portanto que são os professores com maior conhecimento da língua portuguesa que a utilizam na sala de aula. Os professores com um nível de conhecimento inicial evitam a utilização do português, em particular na sala de aula.

Também foi possível estabelecer uma relação entre o nível de ensino lecionado pelo professor e os locais de conversação em língua portuguesa ($p < 0,05$). São sobretudo os professores do 11º ano que utilizam o português na escola e na rua (48%) e que os professores do 12º ano são os que mais falam o português na escola (36%). Há, por outro lado, uma tendência para os professores insatisfeitos com a formação em língua portuguesa nunca usarem a língua no seu dia a dia (24%), ao contrário dos professores satisfeitos cuja maioria utiliza o português na escola (88%).

Sendo uma língua com estatuto de oficial e também a língua de ensino, o português deve ser também encarado como uma língua de socialização secundária que se inicia com o nascimento de um indivíduo e, portanto, envolve a família e a comunidade, numa primeira fase. Por isso, é também fundamental o sentimento de pertença a um ou mais grupos sociais e culturais porque vai favorecer a socialização e a interiorização da língua portuguesa como sua. É também reconhecido que daqui resulta o aumento o repertório plurilingue e da comunidade plurilingue em Timor-Leste, o que vai envolver ao longo da vida o desenvolvimento de um maior conhecimento de outras culturas e grupos culturais, podendo levar o indivíduo a relacionar-se com as comunidades onde se falam as línguas por ele aprendidas (Grosso, 2005).

É assumido pelos formadores que um maior domínio da língua portuguesa e um papel mais ativo dos professores timorenses nas escolas contribuem para uma maior valorização dos professores: *“As direções das escolas devem, tanto quanto possível, apoiar-se nestes professores para dinamizar atividades de âmbito cultural.”* (E1).

A montante deste suporte científico que o professor timorense carece, torna-se necessário definir um método de ensino que seja único e adequado à realidade étnica, cultural e linguística de Timor-Leste. Trata-se de *“definir um método [...] do ensino da língua portuguesa em Timor-Leste que atenda às necessidades do povo timorense, sobretudo das novas gerações, e aos diferentes cotejos linguísticos que existem dentro de Timor.”* (E4).

Em relação à questão sobre quais são as maiores dificuldades dos professores no domínio da formação em língua portuguesa concluímos o seguinte.

É referida por 40% dos formadores a *“inconsistência na formação universitária dos professores”* devido ao facto de a língua bahasa estar ainda muito presente nas salas de aulas e por isso é ainda uma das línguas de ensino-aprendizagem, o que cria resistências e dificuldades maiores à aprendizagem da língua portuguesa. Além do bahasa indonésio, muitos professores timorenses lecionam ainda em tétum,

como se verificou na amostra estudada (30% dos professores fala a língua tétum na sala de aula e 46% o português e o tétum).

Esta dualidade linguística estende-se para além do Ensino Secundário e está também presente no Ensino Superior, o que influencia fortemente a preparação técnica e linguística dos futuros professores: *“A UNTL tem algumas aulas em Português, só que há outras universidades cuja língua de instrução é o Bahasa, que não deve ser a língua de ensino-aprendizagem em sala de aula.”* (E1).

A circunstância cultural e linguística dos timorenses pode, contudo, ser vista como uma oportunidade. Um dos formadores destaca a capacidade dos timorenses para aprenderem línguas, uma vez que são um povo que teve contacto e necessidade de aprender várias línguas e dialetos. Além do tétum, a língua nacional de Timor-Leste, existe ainda uma comunidade falante de inglês, do bahasa indonésio, do português e além das línguas maternas locais.

A par da questão da língua, é ainda referida a escassez e o difícil acesso aos recursos didáticos nas escolas e a materiais alternativos de suporte à formação, em que os materiais audiovisuais e a biblioteca escolar (com dicionários e gramáticas) são os principais materiais necessários, tanto pelos formadores, como pelos professores que frequentaram a formação em língua portuguesa. Em paralelo, é reduzida a divulgação e o acesso dos professores timorenses aos materiais oficiais da disciplina de Português, nomeadamente, o Programa, o Manual do Aluno e o Guia do Professor são distribuídos gratuitamente pelo programa Forma Mais.

A opinião dos formadores sobre os materiais didáticos e os manuais da língua portuguesa é a de que os materiais são escassos e de difícil acesso, não só porque não constam das bibliotecas de todas as escolas, mas também porque são *“Os manuais são grátis”* (E3). São também apontadas pelos formadores lacunas e falhas ortográficas nos materiais didáticos existentes (E3) enquanto outros formadores expressam o desejo de serem professores timorenses a fazer os seus próprios manuais e não os portugueses.

A par da escassez e da fragilidade dos recursos didáticos, muitos formadores apontam ainda a falta de condições logísticas (eletricidade, água e internet) de algumas escolas sobretudo fora da capital e nos meios rurais, a par da falta de meios (de transporte, alojamento e alimentação) para o acesso à formação por parte dos professores timorenses.

Outra característica do sistema de ensino secundário timorense apontada pelos formadores prende-se com dificuldade em obter recursos humanos de qualidade e preparados para ensinar a língua portuguesa: *“Muitos professores não têm formação específica na língua portuguesa e apenas vão ensinar porque sabem Expressão oral bem português. Esta realidade que eu conheço é maior em aldeias mais remotas.”* (E5).

As carências do Ensino Secundário Geral são, portanto, de várias ordens, são físicas, logísticas, humanas e de recursos didáticos, e estendem-se a todos os intervenientes do sistema nacional de ensino, formadores, professores e alunos.

Uma outra questão mais específica procurou determinar quais são as dificuldades ao nível da Expressão escrita, Compreensão oral e Expressão oral, bem como ao nível do conhecimento da gramática nas Escolas Secundárias Gerais em Timor-Leste concluímos o seguinte.

As dificuldades dos formandos ao nível da compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita, expressão escrita e funcionamento da língua foram identificadas através do teste diagnóstico, pela maioria dos formadores (60%).

As dificuldades iniciais dos professores timorenses ao nível da compreensão oral referem-se, sobretudo, *“ao entendimento de conceitos, o que faz com que na prática a compreensão não seja efetiva... há falhas científicas consideráveis”* (E2), na identificação e sons (compreensão do texto áudio) (E3) e no funcionamento da língua (E5).

Ao nível da expressão oral há dificuldades na conjugação verbal, nas concordâncias, no domínio vocabular e na seleção das palavras, *“o Português é considerado difícil porque há muita flexão, muita concordância”* (E1).

Ao nível da compreensão escrita são encontradas dificuldades iniciais que têm a ver com a distinção tendo em conta, bem como a compreensão escrita correta a acentuação e da pontuação. Ao nível da expressão escrita, as principais dificuldades identificadas na fase de diagnóstico aos formandos foram a confusão entre o “s” os “ss” e o “ç”, além de dificuldades na sintaxe e ortografia da língua portuguesa (de acentuação e pontuação). Os formadores falam de uma “*uma certa interfência do tétum*” (E1).

Ao nível funcionamento da língua destacam-se as dificuldades com as conjugações verbais, o uso dos pronomes, ou as locuções proposicionais, que são mais difíceis de ultrapassar porque o tétum e o bahasa indonésio são línguas sintéticas, com uma gramática mais simples.

Os verbos em tétum e bahasa não têm variação de pessoa, número, modo, aspecto. No tétum, o tempo é marcado por palavras próprias como *ona* (passado), *sei* (futuro), *atu* (na eminência de ser feito ou acontecer), por outro lado, os tempos compostos do português são também difíceis de apreender (Esperança, 2001).

As aprendizagens mais significativas dos professores timorenses que frequentaram a formação em língua portuguesa relacionaram-se com a compreensão oral, a leitura em voz alta, a compreensão escrita e as apresentações em *PowerPoint*.

A nível do expressão oral, as principais aprendizagens identificadas pelos formadores estiveram relacionadas, primeiramente, com a desinibição, a perda do medo e o aumento da confiança do professor para Expressão oral em público e para interagir em atividades ligadas à oralidade, como o debate. O desenvolvimento da expressão oral provocou melhorias em outros domínios da língua, como a compreensão, a conjugação verbal, o conhecimento aquisição vocabular. (Esperança, 2001).

Ao nível da Expressão Oral, os formandos exercitaram a escrita de diferentes géneros, como a carta formal ou informal, o requerimento, as declarações, o texto argumentativo e o diálogo, poesias, texto narrativos e publicidades. No sentido de apoiar a preparação das aulas, os professores aprenderam a resolver as propostas de

exercícios dadas aos alunos, no sentido de antecipar e ter maior contato com as dúvidas e as dificuldades dos seus alunos. Ao nível funcionamento da língua, foram registadas melhorias no uso dos verbos, adjetivos, graus de adjetivos, pronomes, artigos, embora esta seja a área onde são necessários mais esforços para se alcançar o nível de domínio desejável da língua.

Do ponto de vista do contributo da formação em língua portuguesa para ultrapassar as dificuldades ao nível da compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita, expressão escrita bem como do funcionamento da língua, 53% dos professores timorenses mostraram-se satisfeitos e 40%, insatisfeitos. Apesar de se observar uma maioria que reconhece que a formação contribuiu para colmatar dificuldades e, nesse sentido, contribuiu para um melhor domínio da língua portuguesa, foi ainda expressivo o número de professores que se sentiram menos satisfeitos (40%). Concluiu-se que, pelo menos para uma parte dos professores, os resultados da formação em termos de melhoria do domínio da língua portuguesa não foram alcançados ou não corresponderam às expetativas da formação.

Tanto os professores pouco satisfeitos como os professores satisfeitos com o contributo da formação em língua portuguesa são, na maioria, do sexo masculino, têm entre 25 e 40 anos, encontram-se numa situação profissional permanente, possuem licenciatura e adquiriram a formação inicial depois da independência de Timor-Leste.

As únicas diferenças encontradas entre professores pouco satisfeitos e satisfeitos com as dificuldades colmatadas relacionaram-se com o nível de conhecimento da língua. Entre os professores pouco satisfeitos prevalece o nível elementar A2 (30%) e entre os professores satisfeitos é maior a proporção de professores com o nível elementar A1. Entre os professores insatisfeitos verifica-se uma maior proporção de professores com o nível limiar B1. Conclui-se, assim, que são os professores com mais elevados níveis de conhecimento da língua os mais insatisfeitos com o contributo da formação em língua portuguesa, enquanto os professores satisfeitos ou muito satisfeitos têm sobretudo o nível A1 elementar.

É entre os professores com menos tempo de serviço (entre 1 a 5 anos) que se verificam maiores níveis de satisfação (muito satisfeito), enquanto a maioria dos

professores satisfeito ou pouco satisfeito com a formação em língua portuguesa leciona há 6-10 anos, de forma semelhante no 10º, 11º e 12º ano.

O estudo empírico procurou também conhecer quais são as maiores aprendizagens dos professores no domínio da língua portuguesa. Esta questão abordou as maiores aprendizagens dos professores timorenses na preparação e na leção das aulas de português nas Escolas Secundárias Gerais em Timor-Leste, assim como as maiores aprendizagens ao nível da compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita e expressão escrita bem como do funcionamento da língua.

Quanto às maiores aprendizagens adquiridas pelos professores no domínio do ensino da língua portuguesa, 52% dos professores mostrou-se satisfeito e 40% pouco satisfeito, sendo esta distribuição muito semelhante entre os professores do sexo masculino e feminino, os diferentes grupos etários, a situação profissional do professor, o nível académico e o momento em que o professor adquiriu a sua formação inicial, assim como o ano que leciona.

Por sua vez, o nível de domínio da língua portuguesa surge como tendo influência na satisfação dos professores com as aprendizagens adquiridas. Os professores insatisfeitos com as aprendizagens adquiridas estão associados com o nível limiar B1 (26%), o nível elementar A2, com os professores pouco satisfeitos (29%) e o nível de iniciação A1, com os professores satisfeitos (61,58%). Conclui-se assim que os professores com um menor domínio da língua portuguesa são os mais satisfeitos com as aprendizagens adquiridas na formação de língua portuguesa. Os professores com um maior domínio do português, por sua vez, são os menos satisfeitos com as aprendizagens adquiridas, talvez porque sentem que obtiveram menos melhorias no domínio da língua portuguesa após a formação.

Entre os professores insatisfeitos existe também uma maior proporção de professores com um tempo de serviço entre 11 a 15 anos (39%) enquanto os professores satisfeitos lecionam sobretudo há 6-10 anos (58%).

Verifica-se que quanto maior o grau de satisfação dos professores com as aprendizagens adquiridas na formação de língua portuguesa, mais intensivo é o uso do

manual escolar. Entre os professores muito satisfeitos existe uma grande prevalência de professores que usa o manual muitas vezes (63%), enquanto os professores satisfeitos ou mesmo os que se mostraram pouco satisfeitos com as aprendizagens adquiridas na formação de língua portuguesa utilizam o manual também com alguma frequência (“eventualmente” 37% e 32%, respetivamente).

Quando os professores sentem que a formação contribuiu também para ultrapassar as suas dificuldades ao nível da compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita e expressão escrita bem como do funcionamento da língua, então o uso do manual escolar torna-se também mais frequente. A maioria dos professores satisfeitos com a formação e satisfeitos com as dificuldades ultrapassadas tornam-se utilizadores mais assíduos e mais frequentes do manual de língua portuguesa na sala de aula.

Verificou-se que entre os professores insatisfeitos com o contributo da formação existe uma prevalência significativa de professores que usam o manual escolar “muitas vezes” (37%) e dos que “nunca” usam (26%), enquanto entre os professores muito satisfeitos com a formação em língua portuguesa é observada uma maior proporção de utilização do manual escolar “muitas vezes” (86%).

De uma forma geral, observou-se que 48% dos professores utiliza o manual escolar muitas vezes, enquanto 34% o utiliza eventualmente e apenas 13% raras vezes. O uso mais frequente do manual de língua portuguesa na sala de aula (muitas vezes e eventualmente) foi mais frequente entre os professores do sexo masculino (69% e 57%, respetivamente), enquanto que se observou uma proporção maior de professores do sexo feminino entre os professores que nunca usam o manual (61%; $p < 0,05$).

A utilização do manual foi também mais comum e significativa entre os professores que se formaram antes da independência de Timor-Leste (43% dos professores que usa o manual muitas vezes). Os professores que usam o manual eventualmente e muitas vezes formaram-se sobretudo após 2002 (82% e 83%, respetivamente). O uso moderado do manual escolar (eventualmente) foi mais significativa nos professores que lecionam há 6-10 anos e sobretudo no caso dos professores que lecionam no 10º e no 12º ano de escolaridade.

Do ponto de vista da língua mais falada na sala de aula, 46% dos professores fala o português e o tétum, enquanto 30% fala o tétum e 20% apenas o português. Existe uma presença ainda muito marcante do tétum na sala de aula e, embora as ambas línguas (português e tétum) sejam reconhecidos como as línguas oficial de ensino em Timor-Leste, é ainda reduzida a percentagem de professores que fala exclusivamente o português na sala de aula no Ensino secundário Geral..

A maioria dos professores que utiliza o português e o tétum na sala de aula é do sexo masculino (62%), como também os professores para quem o português é a língua mais falada na sala de aula (66%).

O português na sala de aula é falado sobretudo pelos professores de meia idade (47% dos professores entre os 41 e os 55 anos de idade). O português e o tétum, em conjunto, são as línguas mais faladas pelos professores mais jovens (57% dos professores com idade entre os 25 e os 40 anos). O tétum tem uma expressão muito forte nas salas de aula e a maioria dos professores que o usam (57%) são os professores mais jovens (25-40 anos).

Do ponto de vista das habilitações académicas, observou-se que existe uma maior proporção de professores licenciados entre aqueles que falam sobretudo o inglês na sala de aula (20%) e também uma maior proporção de professores com mestrado entre aqueles que falam o português e o tétum (49%) ($p<,05$). A grande maioria dos professores para quem o tétum é a língua mais falada na sala de aula (72%) possui licenciatura.

Entre os professores que adquiriram a sua formação inicial antes da independência de Timor-Leste, para 38% o Tétum é a língua mais falada na sala de aula e para 43% o português e o tétum são as línguas mais faladas na sala de aula. Entre os professores que se formaram depois de 2002, 47% usa o português e o tétum na sala de aula e 26% apenas o tétum.

Os professores que falam o português na sala de aula são os que possuem maiores níveis de conhecimento da língua, em particular é neste grupo de professores que é observada uma maior proporção de professores com o nível C1 ($p<,05$). O tétum

é a língua mais comum entre os professores que se encontram no nível A1 de iniciação (32%). 40% os professores que usam o português e o tétum na sala de aula possuem o nível A2 elementar. Metade dos professores para quem o português é a língua mais falada na sala de aula, leciona há 6-10 anos, assim como 56% dos professores que usam o português e o tétum na sala de aula.

Os professores insatisfeitos com os resultados da formação em língua portuguesa, não só são os que menos usam o manual escolar na sala de aula, como também são os que tendem a usar a língua tétum na sala de aula (44%). Estes mesmos professores insatisfeitos são os que tendem a nunca utilizar a língua portuguesa no seu dia a dia (47%; $p < 0,05$).

Entre os professores pouco satisfeitos com as aprendizagens adquiridas também é elevada a proporção dos que falam somente o tétum na sala de aula (39%), mas destaca-se igualmente uma proporção significativa de professores que fala o português nas aulas (25%).

Já os professores que se sentem satisfeitos com o contributo da formação para ultrapassar as suas dificuldades são os que utilizam o português e o tétum em conjunto na sala de aula (57%) e são os que mais utilizam o português na escola (88%).

Conclui-se assim que quando os professores estão satisfeitos com a forma como a formação em língua portuguesa contribui para colmatar as dificuldades com a língua, existe uma maior tendência para não só para usar o manual na sala de aula, mas também para Expressão oral em português na sala de aula e na escola.

Este comportamento estará associado, segundo a opinião dos formadores, com a maior confiança e segurança adquirida pelos professores timorenses durante a formação em língua portuguesa. No início da formação, foi muito notório o medo de Expressão oral e medo de cometer erros, ou de não corresponder às expectativas: *“Os professores sentem-se mais acanhados em expressar as palavras e a Expressão oral em língua portuguesa.”* (E7). *“Na minha opinião a maior dificuldade em Expressão oral é o medo, é o medo. É importante quebrar isso para melhorar os resultados. Porque há pessoas que têm boa compreensão oral, boa Expressão oral, mas péssima*

expressão oral. Eu acho que o medo é o principal factor.” (E3). Depois de quebrar as barreiras do medo e de praticar a língua, os professores sentem-se mais confiantes para Expressão oral em português na escola, com os seus alunos, e nas aulas.

A língua mais falada na sala de aula apresentou uma relação muito significativa com o grau de satisfação dos professores face à sua formação como professores de língua portuguesa ($p < 0,05$). A maioria dos professores insatisfeitos (57%) e uma percentagem significativa de professores pouco satisfeitos (38%) fala o tétum na sala de aula, enquanto se observa que são sobretudo os professores satisfeitos (58%) e os professores muito satisfeitos (85%) com a sua formação em língua portuguesa que utilizam tanto o português como o tétum na sala de aula.

Observou-se que quanto mais satisfeitos os professores timorenses se sentirem em relação às aprendizagens adquiridas no domínio da língua portuguesa, maior o uso do português na sala de aula. Entre os professores pouco satisfeitos, 26% fala o português, enquanto 56% dos professores satisfeitos e 63% dos professores muito satisfeitos com os resultados da formação falam o português e o tétum na sala de aula.

São também os professores satisfeitos que mais falam o português na escola (88%), assim como os professores pouco satisfeitos (77% fala português na escola e 15% na escola e na rua). Já entre os professores insatisfeitos com as aprendizagens adquiridas é esperada uma maior proporção que nunca fala o português (39%; $p < 0,05$).

5.4. Síntese dos Resultados do Questionário e das Entrevistas

O quadro 41 apresenta uma síntese dos resultados de maior expressão do grau de satisfação dos professores timorenses em relação aos 10 itens de cada uma das dimensões estudadas: (I) Necessidades de formação de professores do ensino secundário geral; (II) Dificuldades de compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita, expressão escrita e funcionamento da língua nas escolas secundárias; (III) Aprendizagens dos professores no domínio do ensino da língua portuguesa; assim como o uso do manual escolar de língua portuguesa na sala de aula, a língua mais falada na sala de aula e os locais de conversação em língua portuguesa no dia a dia.

Para cada um dos itens estudados são apresentados os aspetos negativos (isto é, a percentagem de professores menos satisfeitos) e os aspetos positivos (isto é, a percentagem de professores mais satisfeitos).

Quadro 41. Síntese dos resultados das estatísticas de frequências do total dos 30 itens avaliados nas três dimensões em estudo

		<i>Aspetos Negativos</i>	<i>Aspetos Positivos</i>
I As necessidades de formação de professores do ensino secundário geral	1	15,5% Pouco satisfeito com os materiais didáticos e manuais de formação de língua portuguesa para a sala de aula e a escola.	53,6% Satisfeito com os materiais didáticos e manuais de formação de língua portuguesa para a sala de aula e a escola.
	2	20% Pouco satisfeito com o método e o período de formação.	51,9% Satisfeito com o método e o período de formação.
	3	19,5% Pouco satisfeito com o tempo de permanência (duração) na formação.	47,1% Satisfeito com o tempo de permanência (duração) na formação.
	4	30,2% Pouco satisfeito com as instalações, pois asseguram o bom funcionamento da formação.	43,3% Satisfeito com as instalações, pois asseguram o bom funcionamento da formação.
	5	19,6% Pouco satisfeito com a falta de livros, material de Compreensão escrita e pesquisa da língua portuguesa.	51,5% Satisfeito com a falta de livros, material de Compreensão escrita e pesquisa da língua portuguesa.
	6	25,2% Pouco satisfeito com o apoio administrativo ao nível da formação.	49,3% Satisfeito com o apoio administrativo ao nível da formação.
	7	21,9% Pouco satisfeito com a qualidade de formação inicial de formadores.	48,9% Satisfeito com a qualidade de formação inicial de formadores.
	8	22,9% Pouco satisfeito com as instalações utilizadas na formação, porque cumprem as	49,9% Satisfeito com as instalações utilizadas na formação, porque cumprem as

		normas de formação de língua portuguesa.	normas de formação de língua portuguesa.
	9	19,5% Pouco satisfeito com o horário de formação da Língua portuguesa.	53,6% Satisfeito com o horário de formação da Língua portuguesa.
	10	19,2% Pouco satisfeito com as necessidades de formação que tenho para aplicar o programa de formação da língua portuguesa.	52,2% Satisfeito com as necessidades de formação que tenho para aplicar o programa de formação da língua portuguesa.
II Dificuldades em compreensão oral expressão oral, compreensão escrita, expressão escrita e funcionamento da língua nas escolas secundárias	1	18,5% Pouco satisfeito com a formação de língua portuguesa, na área da compreensão oral expressão oral, compreensão escrita expressão escrita, funcionamento da língua e planificação com o conhecimento da língua portuguesa.	54,7% Pouco satisfeito com a formação de língua portuguesa, na área da compreensão oral expressão oral, compreensão escrita expressão escrita, funcionamento da língua e planificação com o conhecimento da língua portuguesa.
	2	22,1% Pouco satisfeito com o tempo de formação de língua portuguesa.	52% Satisfeito com o tempo de formação de língua portuguesa.
	3	15% Pouco satisfeito com o uso a língua portuguesa, como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem.	58,3% Satisfeito com o uso a língua portuguesa, como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem.
	4	18,3% Pouco satisfeito com a formação para ajudar a superar as dificuldades na área de compreensão escrita.	51,2% Satisfeito com a formação, pois vai ajudar a superar as dificuldades na área de compreensão escrita.
	5	19,8% Pouco satisfeito com formação, como oportunidade para melhorar a língua portuguesa na vertente do desenvolvimento na área da escrita.	53,9% Satisfeito com formação, pois é uma oportunidade para melhorar a língua portuguesa na vertente do desenvolvimento na área da escrita.
	6	20,4% Pouco satisfeito com as dificuldades encontradas na formação de língua portuguesa para operar mudanças na área da compreensão oral.	55,8% Satisfeito com as dificuldades encontradas na formação de língua portuguesa, porque vai operar mudanças na área da compreensão oral.

	7	23,5% Pouco satisfeito com as dificuldades encontradas na formação de língua portuguesa, porque vai operar mudanças na área oralidade.	48,9% Satisfeito com as dificuldades encontradas na formação de língua portuguesa, porque vai operar mudanças na área oralidade.
	8	20,3% Pouco satisfeito com as dificuldades encontradas na formação de língua portuguesa, porque vai operar mudanças na área do conhecimento e desenvolvimento da gramática.	54,5% Satisfeito com as dificuldades encontradas na formação de língua portuguesa, porque vai operar mudanças na área do conhecimento e desenvolvimento da gramática.
III. Maiores aprendizagens dos professores no domínio do ensino da língua portuguesa	9	17,9% Pouco satisfeito com o período de formação e sente que consegue não compreender e exprimir-se oralmente, compreender e exprimir-se por escrito bem como não conhece o funcionamento da língua.	55,1% Satisfeito com o período de formação e sente que consegue compreender e exprimir-se oralmente, compreender e exprimir-se por escrito bem como conhece o funcionamento da língua.
	10	19,8% Pouco satisfeito nesta formação, com os materiais didáticos da língua portuguesa, os métodos e as estratégias utilizadas na área da compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita, expressão escrita e funcionamento da língua.	53,9 % Satisfeito nesta formação, com os materiais didáticos da língua portuguesa, os métodos e as estratégias utilizadas na área do compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita, expressão escrita e funcionamento da língua.
	1	22 % Pouco satisfeito com esta formação no domínio da transmissão dos conteúdos da língua portuguesa.	57,6% Satisfeito com esta formação no domínio da transmissão dos conteúdos da língua portuguesa.
	2	20,6% Pouco satisfeito com o modo como o formador explicou em português, embora tenha dificuldades na língua portuguesa, não domino bem, mas fiquei satisfeito.	56,9% Satisfeito com o modo como o formador explicou em português, embora tenha dificuldades na língua portuguesa, não domino bem, mas fiquei satisfeito.
	3	17,6% Pouco satisfeito porque, depois da formação, aplicou os resultados da formação no processo de ensino e aprendizagem na língua portuguesa.	57,5% Satisfeito porque, depois da formação, aplicou os resultados da formação no processo de ensino e aprendizagem na língua portuguesa.

	4	16% Pouco satisfeito com a formação, pois domina a língua portuguesa e irá aplicar os conhecimentos adquiridos no processo de ensino e aprendizagem na escola.	53,5% Satisfeito com a formação, pois domina a língua portuguesa e irá aplicar os conhecimentos adquiridos no processo de ensino e aprendizagem na escola.
	5	20% Pouco satisfeito com a formação, pois foi uma oportunidade para actualizar os conhecimentos e ultrapassar as dificuldades da língua portuguesa.	56,3% Satisfeito com a formação, pois foi uma oportunidade para actualizar os conhecimentos e ultrapassar as dificuldades da língua portuguesa.
	6	20% Pouco satisfeito porque, após a formação, comunica bastante em língua portuguesa durante o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula.	57% Satisfeito porque, após a formação, comunica bastante em língua portuguesa durante o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula.
	7	29,1% Pouco satisfeito porque, após a formação, comunica bastante em língua portuguesa durante o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula.	56,6% Satisfeito porque, após a formação, comunica bastante em língua portuguesa durante o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula.
	8	21,1% Pouco satisfeito porque, após a formação, comunica bastante em língua portuguesa durante o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula.	57,4% Satisfeito porque, após a formação, comunica bastante em língua portuguesa durante o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula.
	9	21,7% Pouco satisfeito porque após a formação, não comunica bastante na língua portuguesa durante o processo de ensino e aprendizagem na sala de aulas.	57,6% Satisfeito porque após a formação, comunica bastante na língua portuguesa durante o processo de ensino e aprendizagem na sala de aulas.
	10	20,6% Pouco satisfeito porque após a formação, comunica-me bastante na língua portuguesa durante o processo de ensino e aprendizagem na sala de aulas	56,4% Satisfeito porque após a formação, comunica-me bastante na língua portuguesa durante o processo de ensino e aprendizagem na sala de aulas.
Uso do manual		52% dos professores ocasionalmente, raramente e não usa o manual da língua portuguesa na sala de aula.	48% dos professores refere que usa muitas vezes o manual da língua portuguesa na sala de aula.

Língua mais falada	53,9% dos professores utiliza as línguas, parcialmente, na sala de aula numa quantidade reduzida, em que 20% usa o português, 30% usa o tetum, 3% usa o Inglês e 1% usa o Indonésio.	46,1 % dos professores refere que a língua mais falada na sala de aula é a língua portuguesa e a língua tetum.
Conversação em português	18,1% dos professores, em numero reduzida, usa a língua portuguesa na sua conversação no dia a dia nos varios locais, sendo 9,2% na escola e na rua, 0,5% na rua, 1,1% em casa com família, e 7,3% não fala português no seu dia a dia.	81.9 % dos professores usam a língua portuguesa na sua conversação no dia a dia na escola.

O quadro 42, representa uma síntese dos resultados da análise estatística de inferência realizada, ou seja, uma síntese dos resultados do Teste Exato de Fisher que foi utilizado para testar a associação ou relação entre as variáveis. Os resultados da análise de associação estatística foram sistematizados sob a forma de relações não significativas (isto é, ausência de relação entre as variáveis em estudo) e relações significativas (isto é, a existência de uma relação de dependência entre as variáveis referidas).

Quadro 42. Síntese dos resultados da estatística de inferência (Teste Exato de Fisher)

<i>Relações não significativa</i>	<i>Relações significativas</i>
O grau de satisfação dos professores timorenses com a formação adquirida em língua portuguesa	
<u>não é influenciado pelo(a):</u> <ul style="list-style-type: none"> • Género • Idade • Situação profissional • Habilitações académicas • Momento em que adquiriu a formação inicial • Tempo de serviço na escola onde lecciona • Nível de ensino que lecciona • Uso do Manual de língua portuguesa 	<u>é influenciado pelo(a):</u> <ul style="list-style-type: none"> • Nível de formação em língua portuguesa • Língua mais falada na sala de aula • Locais de conversação em língua portuguesa.
O grau de satisfação dos professores timorenses com o conhecimento que possuem da língua portuguesa	

<p><u>não é influenciado</u> pelo(a):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Género • Idade • Situação profissional • Habilitações académicas • Momento em que adquiriu a formação inicial • Nível de ensino que leciona 	<p><u>é influenciado</u> pelo(a):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nível de formação em língua portuguesa • Tempo de serviço na escola onde lecciona • Uso do Manual de língua portuguesa • Língua mais falada na sala de aula • Locais de conversação em língua portuguesa.
O grau de satisfação dos professores timorenses com as aprendizagens adquiridas	
<p><u>não é influenciado</u> pelo(a):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Género • Idade • Situação profissional • Habilitações académicas • Momento em que adquiriu a formação inicial • Nível de ensino que lecciona 	<p><u>é influenciado</u> pelo(a):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nível de formação em língua portuguesa • Tempo de serviço na escola onde lecciona • Uso do manual de língua portuguesa • Língua mais falada na sala de aula • Locais de conversação em língua portuguesa
O uso do manual de língua portuguesa	
<p><u>não é influenciado</u> pelo(a):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Idade • Situação profissional • Habilitações académicas • Nível de formação em língua portuguesa 	<p><u>é influenciado</u> pelo(a):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Género • Momento em que adquiriu a formação inicial • Tempo de serviço na escola onde lecciona • Nível de ensino que leciona
A língua mais falada na sala de aula	
<p><u>não é influenciada</u> pelo(a):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Género • Idade • Situação profissional • Momento em que adquiriu a formação inicial • Tempo de serviço na escola onde lecciona • Nível de ensino que leciona 	<p><u>é influenciada</u> pelo(a):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Habilitações académicas • Nível de formação em língua portuguesa
Os locais de conversação em língua portuguesa que os professores timorenses mais utilizam	

<u>não são influenciados</u> pelo(a): <ul style="list-style-type: none">• Idade• Situação profissional• Habilitações académicas• Momento em que adquiriu a formação inicial• Tempo de serviço na escola onde leciona	<u>são influenciados</u> pelo(a): <ul style="list-style-type: none">• Género• Nível de formação em língua portuguesa• Nível de ensino que lecciona
---	---

No que se relaciona com o grau de satisfação dos professores timorenses com a formação adquirida em língua portuguesa, o estudo quantitativo concluiu que a referida satisfação não é influenciada pelo género, a idade, a situação profissional, as habilitações e o momento em que o professor adquiriu a sua formação inicial.

No entanto, a satisfação com a formação adquirida é influenciada pelo nível de formação/conhecimento que o professor possui da língua portuguesa, da língua mais falada na sala de aula e dos locais de conservação da língua portuguesa.

O grau de satisfação com o conhecimento da língua portuguesa, assim como o grau de satisfação com as aprendizagens adquiridas apresentaram correlação com o nível de formação em língua portuguesa, o tempo de serviço, a utilização do manual de língua portuguesa, a língua mais falada na sala de aula e com os locais de conservação em língua portuguesa no dia a dia. Relativamente ao uso do manual escolar, este é influenciado pelo género, pelo momento em que a formação inicial foi realizada, o tempo de serviço e pelo nível de ensino lecionado. A língua mais falada na sala de aula está relacionada com as habilitações literárias e com o nível de formação em língua portuguesa. Por último, os locais de conversação em língua portuguesa no dia a dia são influenciados pelo género, pelo nível de formação em língua portuguesa e pelo nível de ensino lecionado.

Quanto às conclusões acerca das necessidades de formação dos professores, podemos constatar que as carências têm a sua génese no ensino secundário geral, onde são notórias as dificuldades em obter os melhores recursos, materiais didáticos, gramáticas, meios audiovisuais, assim como noutros fatores de ordem humana, física e logística, como incentivos à deslocações dos professores. De entre as dificuldades mais referidas estão a conjugação dos verbos, a distinção das sílabas e dos ditongos, a correta Compreensão escrita, a acentuação e a pontuação.

A via da oralidade poderá ser uma forma eficaz de ultrapassar parte das carências detetadas, tendo que ser entendidas as verdadeiras diferenças para o tétum. Apesar das necessidades serem evidentes, verificou-se alguma resistência por parte de alguns professores, provavelmente devido a um “acanhamento” na utilização da língua portuguesa. No entanto, a maioria dos elementos inquiridos manifestou a sua satisfação na aprendizagem da língua portuguesa.

O quadro 43 apresenta uma síntese dos resultados do estudo qualitativo das entrevistas, identificando os aspetos negativos e os aspetos positivos que se evidenciaram da análise. Ou seja, são identificados na primeira coluna os aspetos negativos que precisam de melhorias, enquanto são enumerados na segunda coluna os aspetos que constituem ganhos e melhorias resultantes da aposta na formação contínua dos professores de língua portuguesa.

Quadro 43. Síntese dos Resultados do estudo qualitativo

Aspetos Negativos	Aspetos Positivos
Necessidades de formação de professores timorenses do Ensino Secundário Geral	
<ul style="list-style-type: none">• Existe necessidades de uma formação inicial (científica e pedagógico-didática de qualidade/de base sólida).• Existe uma reduzida valorização da língua portuguesa em Timor-Leste, porque o português é uma língua quase exclusiva dos atos oficiais e pouco usada na conversação do dia a dia (nos órgãos de comunicação social, no Parlamento e nos serviços públicos).• O uso do bahasa como língua de ensino-aprendizagem na UNTL gera inconsistências na formação superior dos professores.• A escassez e/ou ausência de meios (humanos, técnicos, administrativos e logísticos) compromete a qualidade do sistema de ensino, sobretudo nas áreas mais remotas do país.• Existem espaços de formação desprovidos de meios audiovisuais e de acesso à internet, com falhas no fornecimento de luz e de água potável.• Os manuais não estão financeiramente acessíveis a todos os professores timorenses.• Quando disponíveis e acessíveis nas escolas, os manuais não são suficientes para todos os alunos.• São escassos ou inexistentes os dicionários e as gramáticas nas escolas secundárias de Timor-Leste.• O período da formação de professores em língua	<ul style="list-style-type: none">• Os professores timorenses valorizam o Programa, o Manual do Aluno e o Guia do Professor, e estão disponíveis para construir os seus próprios materiais alternativos, a partir daqueles.• Existem instalações de formação de professores em Díli que reúnem razoáveis / boas condições técnicas, logísticas e administrativas de apoio à formação, assim como materiais curriculares diversificados

portuguesa é curto e, por vezes, não tem	
<ul style="list-style-type: none"> • continuidade nem é consequente (em termos de monitorização) o que resulta numa preparação inconsistente. 	
Dificuldades a Compreensão oral, Expressão oral, Compreensão escrita e Expressão escrita, Funcionamento da língua.	
<ul style="list-style-type: none"> • Os professores timorenses têm medo de Expressão oral português, sobretudo em público. • Existe uma interferência do tétum pelo que são grandes as dificuldades na gramática e na sintaxe do português. • A influência do tétum e a sua predominância na conversação do dia a dia constituem resistências à disseminação do uso da língua portuguesa e à proficiência da mesma. • Apesar das melhorias registadas no final da formação, persistem dificuldades no domínio da língua, sobretudo ao nível da funcionamento da língua o que revela a necessidade da formação em língua portuguesa ser continuada e reforçada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ao longo da formação em língua portuguesa é notória a evolução da capacidade comunicativa dos professores timorenses porque são quebrados os medos e aumentada a autoconfiança. • Ao longo da formação em língua portuguesa os professores timorenses conseguem expor a matéria dada na formação, simular aulas e fazer apresentações em público. • Ao longo da formação os professores timorenses revelam melhorias na utilização de materiais didáticos diversificados para aprender e aprender a ensinar.
Aprendizagens mais significativas dos professores no domínio da língua portuguesa	
	<ul style="list-style-type: none"> • Os professores timorenses apresentam melhorias notórias em todos os domínios da língua portuguesa: na Compreensão escrita, na escrita, na gramática e, sobretudo, na fala e na audição. • Registam-se melhorias significativas ao nível da expressão escrita e da Compreensão escrita, com uma confiança crescente por parte dos professores para Expressão oral em público e em voz alta. • Registam-se melhorias na conjugação verbal, na Compreensão escrita e na aquisição de vocabulário. • Os professores aprendem a implementar práticas e metodologias de ensino diferentes da cópia. • Alguns professores aprendem a utilizar o Powerpoint e o projetor para preparar e ministrar as aulas. • Os professores aprendem a colocar o
	<ul style="list-style-type: none"> • aluno no centro das aulas e do processo de ensino e aprendizagem, através da utilização de métodos de ensino mais ativos e menos expositivos.

CAPÍTULO VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS / CONCLUSÃO

No sexto capítulo são apresentadas as considerações e conclusões finais da presente investigação que procurou lançar um olhar atento sobre as condições de formação, aprendizagem e desenvolvimento de competências dos professores do ensino secundário de Timor-Leste no domínio da língua portuguesa. A partir da análise, através dos vários pontos do questionário e no roteiro do guião de entrevista procurou-se dar resposta às questões do estudo. Identificar as dificuldades na compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita, expressão escrita bem como no conhecimento sobre o funcionamento da língua, nas escolas secundárias gerais em Timor-Leste?, Conhecer principais dificuldades dos professores de língua portuguesa no domínio da língua? E Conhecer as necessidades de formação língua portuguesa para professores em língua portuguesa, nas escolas secundárias? Por último, apontam-se também as limitações do estudo, resultados alcançados, a contribuição do estudo e recomendações para ações de investigação futuras.

Tratou-se de proceder a um diagnóstico e levantamento das necessidades de formação dos professores do Ensino Secundário Geral no que concerne ao domínio da língua portuguesa, designadamente: conhecer o grau de satisfação dos professores com a formação adquirida no domínio da língua portuguesa, perceber quais as condições de formação, aquisição e desenvolvimento de competências dos professores de língua portuguesa do ensino secundário geral de Timor-Leste no domínio da língua portuguesa, qual o uso que faz da língua portuguesa no seu dia a dia e na condução das aulas, como decorre a utilização do manual escolar, quais são as principais dificuldades no seu dia a dia de professor e, em particular, no domínio da língua portuguesa. De igual modo, pretendeu-se perceber quais as necessidades de formação sentidas pelos professores timorenses, quais as aprendizagens desenvolvidas ao nível da língua portuguesa através das ações de formação frequentadas e quais as melhorias sentidas, ao nível da Compreensão escrita, da escuta, e do funcionamento do português. Procurou-se encontrar em que medida o percurso pessoal e profissional do professor se associa ao uso e às principais dificuldades em língua portuguesa.

As respostas a estas questões e as ilações retiradas da triangulação entre o estudo quantitativo, o estudo qualitativo e o estudo de caso dos professores do Ensino Secundário Geral de Timor-Leste contribuíram para identificar os aspetos a melhorar e para adequar o programa de formação da língua portuguesa às necessidades existentes no terreno e às circunstâncias históricas, culturais e sociais de Timor-Leste.

A pertinência deste trabalho prende-se com o desenvolvimento e a melhoria das condições de formação em língua portuguesa, uma língua oficial de Timor-Leste e língua de instrução e ensino, por parte dos professores do Ensino Secundário Geral. Trata-se também de contribuir para que a formação de professores possa ser continuada e aprofundada, para que os professores timorenses sejam acompanhados, no sentido de melhor desenvolver as suas competências linguísticas e comunicativas para ensinar os alunos na sala de aula, pois é neles que reside a qualidade da formação dos jovens e do sistema de ensino nacional. Competências como a compreensão oral, a expressão oral, a compreensão escrita, a expressão escrita bem como o conhecimento do funcionamento da língua portuguesa são fundamentais para uma melhoria da qualidade do ensino da língua portuguesa nas escolas de Timor-Leste e para preparar os jovens para o exercício dos seus direitos e deveres cívicos, plenamente integrados na sociedade.

A língua portuguesa em Timor-Leste é resultado de uma situação política específica: foi apenas em 1999 que teve início o processo de democratização, com a realização de um referendo para a independência e a administração transitória do território sob tutela das Nações Unidas. A consulta popular de 1999 foram 24 anos de ocupação indonésia e o regresso de 80% dos timorenses à sua terra. O Conselho de segurança das Nações Unidas estabelece a presença da UNAMET de junho a outubro de 1999, chefiado por Ia Martin. A 25 de outubro de 1999 a resolução 1272 do Conselho de Segurança estabelece a presença da UNTAET. Na sequência do referendo, em Outubro de 2000, o Conselho de Segurança da ONU estabeleceu a *United Nations Transition Administration in East Timor* (UNTAET) como órgão responsável pelas operações militares de manutenção da paz e a total responsabilidade de administrar Timor-Leste durante a fase transitória até à independência, proclamada a 20 de Maio de 2002. A cessação do mandato desta administração, em 2002, marcou

a passagem definitiva deste território, anteriormente administrado pelos portugueses e posteriormente ocupado militarmente pelos indonésios, a um país soberano e democrático.

No entanto, seguiu-se ao referendo de 1999 um período de instabilidade política e social que resultou na perda de quase toda a sua força de trabalho qualificada em todos os setores de Timor-Leste, incluindo na educação, e a deterioração das condições sociais da população (PNUD, 2002). Após a independência, em 2002, houve uma grande falta de professores, sobretudo nas áreas rurais mais remotas do país e houve, inclusive, um grande número de professores recrutados numa base voluntária (Berlie, 2008, p. 412).

O atual sistema de ensino de Timor-Leste é, por isso, uma herança do período de administração colonial, de Portugal e da Indonésia, cujas prioridades eram substancialmente diferentes. Durante a maior parte do período de administração portuguesa, apenas uma pequena proporção da população frequentava os estabelecimentos de ensino que pertenciam na maioria à Igreja Católica. Aquando da partida dos portugueses, em 1975, a taxa de alfabetização no país era de cerca de 5%.

A ocupação portuguesa caracterizou-se por políticas elitistas, enquanto o regime da Indonésia visou sobretudo a expansão da rede escolar, nomeadamente do ensino básico, como forma de se afirmar no novo país apossado, pois a língua de instrução, o currículo e uma boa parte dos professores e administrativos eram indonésios (Albergaria, Almeida, Martinho & Cabrita, 2014).

Mesmo após a independência, as escolas do ensino secundário continuaram a utilizar uma versão adaptada do currículo da Indonésia (Heyward, 2005), o que era insuficiente para lidar com as necessidades de desenvolvimento do país. As taxas de desistência e de repetência eram muito elevadas, sendo apontadas como causas destes resultados: a falta de livros escolares e materiais de aprendizagem; o número reduzido de horas de ensino; a baixa preparação dos docentes; elevados rácios de alunos por docente; as infraestruturas físicas deficientes; o elevado número de estudantes a contrastar com a elevada taxa de absentismo dos professores; a preparação inadequada dos estudantes para a língua de ensino, o português (Albergaria, *et. al*, 2014, p. 666).

Em 2007, uma pesquisa sobre os padrões de vida de Timor-Leste mostrou que 57% da população não tinha concluído o ensino primário e apenas 14% dos timorenses haviam concluído o ensino secundário. O estudo revelou ainda que 75% dos professores de Timor-Leste não estavam qualificados para ensinar (Albergaria, *et. al*, 2014, p. 666).

No período pós-independência, o sistema educativo timorense continuou com o modelo indonésio, até à publicação da Lei de Bases da Educação (LBE), em 2008, a Lei n.º 14/2008 de 29 de outubro, que representa o primeiro enquadramento legal genérico decretado pelo Estado independente de Timor-Leste para a área da educação.

A LBE lançou e fundamentou as diretrizes de referência para a organização, orientação, regulação e desenvolvimento do sistema educativo timorense. A LBE surgiu da necessidade de estabelecer um enquadramento legal para a área da educação, dando também resposta à necessidade de padronizar a educação nacional, melhorar a organização e o funcionamento do sistema educativo, bem como promover a qualidade do ensino e da aprendizagem, imperativos para o desenvolvimento da educação de Timor-Leste.

Observaram-se algumas melhorias relacionadas como o aumento das infraestruturas escolares, o aumento do número de professores e melhoria do rácio entre alunos e professores da escola primária. No ensino pré-secundário e secundário continuou a haver distribuição proporcional.

De acordo com a Lei 14/2008 e o Dec.Lei 23/2010 (Estatuto da Carreira Docente), o Diploma Ministerial 20/ME/2011 aprovou o novo sistema da qualificação de professores, estabelecendo critérios de valorização das qualificações nas diferentes categorias e definindo os termos em que os docentes acedem ao programa de formação intensiva.

Atualmente, Timor-Leste está a lidar com o desafio de implementar uma reforma da educação. Os objetivos mais vastos da atual reforma educativa são contribuir para o desenvolvimento socioeconómico e melhoria da capacidade dos recursos humanos do país. Uma vez que a qualidade dos professores é uma das

prioridades para o desenvolvimento de Timor-Leste (Couto & Casquilho, 2014), e tendo em vista o grande número de professores do ensino secundário sem qualificação (Albergaria, Almeida, Martinho & Lopes, 2013) é essencial a implementação de um novo currículo para garantir a formação de professores de alta qualidade (tanto científica e pedagógica) e assim promover uma melhor preparação dos alunos para o ensino superior. Para além deste propósito, as autoridades timorenses encaram a Educação, através da formação dos recursos humanos nacionais, como um meio primordial para diminuir as desigualdades, promover a integração social e económica das populações e, por conseguinte, contribuir para a erradicação da pobreza e o alcance dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM) e, por conseguinte, uma melhor qualidade de vida das populações (Albergaria, Almeida, Martinho & Cabrita, 2014).

O Plano Estratégico Nacional da Educação (PENE) 2011-2030 estabelece a relação entre a educação e o capital social da população timorense. Assim, a educação e a formação são definidas como as:

“chaves para melhorar as oportunidades de vida do nosso povo, para o ajudar a concretizar todo o seu potencial. São também vitais para o desenvolvimento e crescimento económico de Timor-Leste. A nossa visão é de que todas as crianças timorenses devem ir à escola e receber uma educação de qualidade que lhes dê os conhecimentos e as qualificações que lhes permitam virem a ter vidas saudáveis e produtivas, contribuindo de forma ativa para o desenvolvimento da Nação.” (RDTL, 2011, p. 18).

O PENE foi a primeira tentativa de analisar, de forma abrangente, a situação educativa de Timor-Leste, no sentido de identificar os desafios que são apresentados na área da educação, no âmbito dos ODM definidos para Timor-Leste, bem como as metas do Plano de Desenvolvimento Nacional. Este documento estratégico chama a atenção para áreas de ação vitais ao nível da reforma da educação, designadamente o desenvolvimento de um novo currículo que se concentra na promoção de habilidades e

conhecimentos de ordem superior, bem como a qualificação pedagógica e científica dos professores.

Segundo a visão orientadora para a educação, (M.E 2011,p. 13) estipula que, até 2030, o povo de Timor-Leste irá estar educado, informado e qualificado para viver uma vida longa e produtiva, respeitando os valores tradicionais, da paz e da família; os indivíduos terão as mesmas oportunidades no acesso à educação de qualidade, que lhes permitam participar no processo de desenvolvimento económico, social e político, assegurando a equidade social e a unidade timorense.

Todos os professores precisam de ensinar os seus alunos para a vida e para a sociedade, por isso são importantes não apenas o saber técnico e científico, como também o saber cultural e o saber de tradição oral. Num país em reconstrução é fundamental não apenas o ensino da língua portuguesa, mas também os saberes e experiências do povo timorense, a cultura local e suas implicações no ensino-aprendizagem dessa língua, na formação de professores e de alunos.

A formação do professor é fundamental para a qualidade do ensino e aprendizagem. Por isso, é necessário propiciar ao professor o acesso aos conhecimentos necessários para tornar mais efetiva a sua ação pedagógica.

A língua portuguesa, introduzida em Timor-Leste pelos colonizadores pela igreja, passou a fazer parte de cultura e de história timorenses, de modo que está presente no dia a dia dos timorenses e nas palavras que se incorporaram no tétum, nos nomes e sobrenomes que batizam os cidadãos e na história nacional (Belo, 2013). Durante o domínio português, a língua portuguesa era a língua usada pela administração e no sistema de ensino, embora coexistindo no dia a dia com o tétum. A língua portuguesa influenciou profundamente esta língua, especialmente o tétum-praça, que constitui atualmente a versão oficial da língua e a que se ensina nas escolas (Belo, 2013). Durante o período da ocupação indonésia, de 1975 a 1999, o ensino da língua portuguesa foi banido e proibido em todo o território de Timor-Leste.

Após a independência, o governo timorense tem apostado na construção e na reconstrução das infraestruturas de educação, no reforço da capacidade institucional do

Estado e na melhoria do sistema educativo, sobretudo pela via da formação professores no domínio da língua portuguesa e de métodos pedagógicos de ensino.

A língua portuguesa voltou assim, por vontade própria do povo, encontrando-se numa situação privilegiada, pois é língua oficial e de escolarização, para além de ser alvo de esforços consideráveis de Portugal, do Brasil e do Estado timorense no seu revigoramento, numa perspetiva mais massiva do que nunca, no ensino dos jovens nas escolas, nos centros de formação e na formação dos agentes administrativos, educativos, judiciais e políticos, em particular, e da população, em geral. Isto num país onde uma faixa da população foi escolarizada em indonésio, a permanência prolongada de um corpo internacional de formação do português poderá permitir a difusão do conhecimento da língua.

A formação de professores de língua portuguesa tem como propósito preparar-los professores para desenvolverem competências comunicativas, como Expressão escrita, Compreensão escrita, Compreensão oral e Expressão oral. A formação em língua portuguesa é fundamental para a qualidade do ensino secundário em Timor-Leste, porque esta é uma língua oficial de Timor-Leste e uma língua oficial do ensino, depois de um período de ocupação indonésia que terminou em 1999 e no qual prevalecia a língua o indonésio.

Por isso, existem hoje grandes lacunas no uso da língua portuguesa, Os professores, alguns deles pertencentes a esta geração, são os responsáveis pelo ensino da língua portuguesa no país, daí a sua formação e o domínio que possuem da língua serem fundamentais para a formação dos jovens.

As vantagens da cooperação internacional, nomeadamente da cooperação portuguesa no ensino da língua, residem no facto de os professores que ministram o ensino da língua portuguesa serem falantes nativos, o que acaba por ter impacto na capacidade de formar de modo robusto e integral os formandos e os alunos, contribuindo para impedir fenómenos de fossilização linguística. Além disso, a aprendizagem da língua sugere uma abordagem comunicativa centrada nas necessidades dos alunos e baseadas em tarefas significativas e na simulação de situações reais de comunicação.

No caso de Timor-Leste, a língua portuguesa é uma língua verdadeiramente a língua importada, ou seja, que não teve a sua origem em nenhuma das comunidades linguísticas nacionais. O Governo decidiu portanto, para a curto prazo, concretizar o ensino da língua oficial a professores, funcionários públicos e governantes, iniciar a sua difusão nacional, recorrendo sobretudo a professores portugueses, que, por serem falantes fluentes de língua portuguesa, darão a garantia de um bom trabalho, mas que, por pertencerem a outra cultura, poderão ser, também eles próprios, agentes da mudança cultural.

Partindo do princípio de que ao português europeu está associada uma cultura que é portuguesa, ao português brasileiro está associada uma cultura que é brasileira e a cada uma das variantes da língua portuguesa está associada uma cultura própria, formando todas em conjunto as culturas da Lusofonia, centrada na língua, é necessário, no processo de importação do idioma português em Timor-Leste, pensar no modo de adaptar a língua portuguesa à cultura timorense, atenuando o possível choque entre estes dois elementos.

A situação de plurilinguismo vivida pelos aprendentes de língua portuguesa em Timor-Leste pode ainda ser aproveitada para potenciar o desenvolvimento de competências interculturais, úteis na defesa, na valorização e na proteção das línguas minoritárias e dos dialetos, fomentando a consciência cívica, a cultura e as tradições nacionais do povo timorense.

6.1. Implicações teóricas e práticas da investigação

Deve notar-se que a situação linguística de Timor-Leste se reveste de uma complexidade considerável, desde logo, quando se tenta classificar a língua portuguesa como língua estrangeira ou como língua segunda. Se atendermos ao estatuto sociopolítico, o português em Timor-Leste constitui uma língua segunda. Por outro lado, quando é tido em conta o contexto de aprendizagem parece ser mais proveitoso recorrer ao conceito de língua estrangeira, no sentido em que se procuram aplicar estratégias minimizadoras do reduzido contacto com a língua.

Ainda, por outro lado, se pensarmos nos objetivos de aprendizagem do público aprendente, então devemos encarar a língua portuguesa como língua segunda. Se olharmos para o estatuto sociopolítico da língua portuguesa em Timor-Leste, então, estamos perante uma língua oficial que é também língua de escolarização e, portanto, determinante para encontrar resposta às questões e aos anseios sociais, políticos e cívicos dos cidadãos timorenses.

Esta convivência de diferentes perspetivas acerca do estatuto da língua portuguesa em Timor-Leste, exige que se usem simultaneamente estratégias e metodologias do ensino de um e de outro quadro, à medida do cidadão timorense e do contexto de aprendizagem do país.

Por último, o facto de a língua portuguesa ser ensinada numa comunidade multilingue de falantes plurilingues, implica também consequências práticas que suscitam uma reflexão, no sentido de perceber qual o melhor caminho a percorrer para ensinar a língua portuguesa em Timor-Leste com o sucesso que é desejável.

O português como língua oficial resulta das mesmas razões culturais e identitárias que permitiram classificar a língua portuguesa como língua nacional. As implicações deste estatuto exigem, desde logo, que se pense no ensino da língua em larga escala, enquadrado num currículo escolar em português. Depois, é necessário ter presente que o não acesso dos cidadãos ao ensino da língua portuguesa significa a impossibilidade do cidadão beneficiar dos seus direitos e de cumprir com os seus deveres cívicos, na sua relação com o governo e com a sociedade. A dificuldade ou os constrangimentos existem ainda no facto do português não ser a língua mãe como é o tétum, que é a outra língua oficial. No entanto, o tétum ainda não teve tempo para atingir um nível de consistência funcional que lhe permita substituir a língua portuguesa neste papel de língua oficial, a que permite o cumprimento dos direitos e deveres do cidadão.

Para promover o ensino massificado da língua portuguesa, deve estar bem presente a ideia e a consciência de que o esta poderá ser, assim, a motivação para a aprendizagem da língua portuguesa e para que os timorenses queiram dominar a língua.

Nesse sentido, e acreditando que esta consciência resultará numa maior comunidade de falantes interessados em aprender, defende-se que o ensino do português tem de partir de objetivos claros e bem definidos, de modo a que a língua portuguesa possa ser aprendida com validade, ou seja, com a consciência de que pode satisfazer as necessidades dos cidadãos, sem entrar em conflito com as funções das várias línguas em Timor-Leste.

Ensinar o português em Timor-Leste implica também a necessidade de proteger outras línguas nacionais, como as línguas materna locais.. Por isso, devem ser definidos os objetivos em que assentam os programas de formação de professores, assim como o Programa de Língua Portuguesa no currículo do Ensino Secundário Geral. Estes documentos devem orientar a reintrodução da língua portuguesa em Timor-Leste, mas com o cuidado de não absorver, de não suplantiar ou não corromper os mecanismos de separação funcional das línguas presentes no território de Timor-Leste e que ao longo dos tempos sempre coexistiram numa situação de equilíbrio e num quadro plurilingue (Esperança, 2001).

O facto de o ensino da língua portuguesa e sua difusão nacional, no período posterior à ocupação indonésia e ainda hoje, ser protagonizado por professores estrangeiros, maioritariamente portugueses, significa que estes se assumem como agentes culturais externos, o que terá repercussões na cultura timorense.

Existe, por isso, a necessidade dos professores portugueses conhecerem a realidade e a cultura timorenses. Desta forma, os professores estarão mais preparados para ensinar a língua portuguesa, sendo capazes de integrá-la na cultura existente, sem entrar em conflito ou em negação com as outras línguas e dialetos presentes em Timor-Leste.

Assim, os temas abordados, o tipo de situações de conversação a trabalhar e o vocabulário ensinado nas aulas de língua portuguesa terão de partir de um suficiente conhecimento da realidade timorense e das necessidades comunicativas desses falantes. Não poderão ser pensados na lógica de ensino da língua como língua estrangeira, em que se ensina a língua acompanhada da cultura própria do país de

origem, porque desta forma será impedida a identificação dos aprendentes com a língua portuguesa.

6.2. Limitações

O estudo apresentado foi desenvolvido com a expectativa de fazer um contributo válido e fundamentado para o processo de ensino da língua portuguesa em Timor-Leste dirigido aos professores timorenses dessa língua, no Ensino Secundário Geral. Acreditamos que esta missão foi cumprida, embora de forma limitada e circunscrita ao tempo, aos meios e aos recursos disponíveis na investigação. Como tal, foi necessário delimitar a amostra de professores timorenses inquiridos, bem como o número de formadores entrevistados, não só em termos numéricos, como também do ponto de vista da sua localização e atuação nas cidades de Díli, Baucau e Bobonaro.

6.3. Futuras investigações

Em futuras investigações, e beneficiando dos contributos de vários estudos de referência já desenvolvidos sobre a presença de língua portuguesa em Timor-Leste, gostaríamos de aprofundar o conhecimento sobre os desafios culturais do ensino da língua portuguesa em Timor-Leste, simultaneamente como língua oficial e estrangeira, que não uma língua materna. Nesse estudo, considerar-se-ia não apenas o nível de ensino secundário geral, mas também o técnico e vocacional. Outros ciclos de escolaridade também são muito importantes, como a educação pré-escolar, o ensino básico e o ensino superior. Em relação à formação da língua portuguesa no contexto de Timor-Leste, todos os níveis do ensino realmente são importantes. Por outro lado, gostaríamos de, no futuro próximo, poder realizar um novo estudo para observar as mesmas variáveis aqui analisadas e perceber quais as mudanças e melhorias encontradas, assim como perceber em que medida os resultados da formação de professores em língua portuguesa concretiza as metas preconizadas pelo governo timorense.

BIBLIOGRAFIA

- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. (Universidade AbERTA, Ed.) (1.^a ed.). Lisboa.
- Alarcão, I., Freitas, V. C., Ponte, P. J., Alarcão, J., & Tavares, F. J. M. (1997). *A Formação de Professores no Portugal de Hoje*. Lisboa. Obtido de <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/26593/1/97-CRUP.pdf>
- Albergaria, A. P., Martinho, M., & Isabel, C. (2013). Evaluating the Impact of Restructuring Secondary Education in East Timor. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 141, 665–669. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.116>
- Alves, F. M. E. (2014). *O Processo de Elaboração da Lei de Bases da Educação de Timor-Leste: Entre a Regulação Nacional e a Regulação*. Universidade de Aveiro.
- Andrade, E. M. De, Silveira, S. S., & Azevedo, B. M. De. (2003). Investigação da Estrutura Multivariada da Evapotranspiração na Região Centro Sul do Ceará pela Análise de Componentes Principais. *Revista Brasileira de Recursos Hídricos*, 8(1), 39–44. <https://doi.org/10.21168/rbrh.v8n1.p39-44>
- Araújo, M. G. B. (2015). *Contribuição da Formação Contínua para uma Prática Reflexiva – O que pensam os Contribuição da Formação Contínua para uma Prática Reflexiva – O que Pensam os Professores*.
- Azevedo, J. (1998). Programas de computadores para análise de dados qualitativo, 149–155.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo* (70.^a ed.). Lisboa. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo* (4.^a ed.). Lisboa-Portugal.
- Batoréo, H. J. (2010). Ensinar Português no Enquadramento Poliglóssico de Timor-Leste, (Ii), 55–65.
- Belo, L. (2013). Formação de professores de língua portuguesa em quelicai. Obtido de http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/Modalidade_6datah_ora_27_09_2013_20_15_28_idinscrito_1013_c7ee8c7a7f493689963e380215bf9bfd.pdf. Acesso em 12/10/2015
- Berlie, J. A. (2008). Notes on East Timor: Languages and education. *Asian Journal of Social Science*, 36(3), 629–637. <https://doi.org/10.1163/156853108X327119>
- Bolina, M. (2005). Timor e a Língua Portuguesa no seu Projecto Educativo, 179–193. Obtido de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n6/n6a12.pdf>
- Bradshaw, J. (1972). *Taxonomy of social need*. London: University Perss. Obtido de

http://eprints.whiterose.ac.uk/118357/1/bradshaw_taxonomy.pdf

- Brito, R. H. P. (2010). Temas para a compreensão do atual quadro linguístico de Timor-Leste, 175–194. Obtido de <http://seer3.fapa.com.br/index.php/arquivos/article/viewFile/55/50>
- Burges, J., Sbicigo, Ruschel, D., Bandeira, Débora, D., & Aglio Dell. (2010). Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR): validade fatorial e consistência interna próprio valor, competência e adequação, que se reflete valorativo, o que influencia na forma como o indivíduo psicológicos como bem-estar preditor, 15(3), 395–403.
- Camila, J. G. (2012). As Necessidades de Formação Continuada de Professores: Compreensões Necessárias ao Campo e às Práticas Formativas. Obtido de <http://piwik.seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/viewFile/5366/4299>
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação Guia para Auto-Aprendizagem*. (Universidade Aberta, Ed.) (2ª. Edição). Lisboa.
- Carvalho, K. R. R. de. (2008). *Análise de Necessidades para a Disciplina Língua Inglesa em um Curso de Letras*. Católica de São paulo.
- Cassiani, S., Linsingen, I. von, & Pereira, P. B. (2015). Textos para pensar a Cooperação Educacional em Timor-Leste: Algumas Referências ao Internacionalismo Solidário. *Centro de Estudos Sociais Laboratório Associado Universidade de Coimbra*.
- Correia, J. A., Lopes, A., & Felgueiras, M. L. (1994). Análise de neessidades na formação profissional de professores. Obtido de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/54209/2/44512.pdf>
- Coutinho, C. P. (2000). Instrumentos na investigação em tecnologia educativa: escolha e avaliação. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 6(4), 154–166. Obtido de <http://hdl.handle.net/1822/7370>
- Coutinho, C. P. (2006). Aspectos metodológicos da investigação em tecnologia educativa em Portugal (1985-2000). *Actas do XIV Colóquio AFIRSE*, 1--12. Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6497>
- Coutinho, C. P. (2015). *Metodologia de Investigação e Ciências Sociais e Humans : Teoria e Prática*. (S. . Almedina, Ed.) (2.ª ed.). Coimbra.
- Couto, F., & Casquilho, J. P. (2014). Apontamentos sobre a evolução do Ensino Secundário Técnico Vocacional em Timor-Leste, (1), 219–234. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2999.1449>
- CRDTL. (2002). *Constituição da República Democrática de Timor- Leste*. Dili Timor Leste: Assembleia da República de Timor Leste. Obtido de http://timor-leste.gov.tl/wp-content/uploads/2010/03/Constituicao_RDTL_PT.pdf

- Cunha, N. D. B., & Acácia, Aparecida Angeli, dos S. (2009). Validade por Processo de Resposta no teste de Cloze. *Revista de Psicologia*, 21, 549–562.
- D'Hainaut, L. (1979). Les besoins en éducation. Em L. D'Hainaut (Ed.), *Programmes d'études et éducation permanente* (pp. 62–80). Paris: Unesco.
- Damásio, B. F. (2012). Uso da análise fatorial exploratória em psicologia. *Avaliação Psicológica*, 11(2), 213–228. Obtido de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v11n2/v11n2a07.pdf>
- Defays, J. M., & Deltour, S. (2003). *Le Français langue étrangère et seconde enseignement et apprentissage* (Sprimon). Paris: pierre Mardaga.
- Demailly, L. C. (1992). Professores e sua formação : NÓVOA, Antonio (org.). Em *Modelos de formação contínua e estratégias de mudança*. Lisboa: Quixote, Dom.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2006). *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa Teorias e Abordagens*. (Artmed, Ed.) (2.^a ed.). Brasil: Porto.
- Dominicé.P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. (L'Harmattan, Ed.). Paris.
- Dominicé, P. (1986). *"La formation continue est aussi un règlement de compte avec sa scolarité* (Vol. 3). Éducation et Recherche.
- Downey, H. K., & Ireland, R. D. (1979). Quantitative versus qualitative: the case of environmental assessment in organizational studies. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 630–637.
- Dubouloz, C. J. (2009). Métodos de Análise dos dados em Investigação Qualitativa. Em M.-F. Fortin (Ed.), *o Processo de Investigação : da Concepção à Realização* (5.^a ed.). Lisboa: Décarie.
- Eduardo, P., Alexradre, A., & Sofia, F. (2002). Relatório do Desenvolvimento Humano de Timor Leste 2002 : Ukun Rasik A'an, o Caminho à nossa Frente. *Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento PNUD*. Lisboa: PNUD. Obtido de <http://docplayer.com.br/8194696-Ukun-rasik-a-an-o-caminho-a-nossa-frente.html>
- Esperança, J. P. T. (2001). Algumas achegas sobre política e planificação linguística em Timor Oriental» in Estudos de Linguística Timorense Aveiro, SUL – *Associação de Cooperação para o Desenvolvimento*.
- Esteves, M. (2001). A investigação como estratégia de formação de professores: perspectivas e realidades. *Mathesis*, 10, 217–233. Obtido de http://www4.crb.ucp.pt/Biblioteca/Mathesis/Mat10/mathesis10_217.pdf
- Esteves, M. (2001). A Investigação como Estratégia de Formação de Professores: Perspectivas e Realidades. *Mathesis*, 10, 217–233. Obtido de http://www4.crb.ucp.pt/Biblioteca/Mathesis/Mat10/mathesis10_217.pdf

- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classe Uma Estratégia de Formação de Professores*. (Porto, Ed.) (4.^a ed.). Portugal.
- Feijo, R. G. (2008). Língua, nome e identidade numa situação de plurilinguismo concorrencial: o caso de Timor- Leste. *Revista do Centro em Rede de Investigação em Antropologia*, 20(2), 142–172. <https://doi.org/10.4000/etnogra>
- Fernandes, P. (2001). *Uma Formação em Círculo Uma Sentido no Presente... Um sentido no Futuro (Práticas Pedagógicas)*. (Instituto de Inovação Educacional, Ed.) (1.^a ed.). Lisboa.
- Ferreira, A., Cabrita, I., Lucas, M., & Breda, Z. (2017). A Monitorização da Reestruturação Curricular do Ensino Secundário Geral de Timor-Leste : as vozes de formadores portugueses. *Revista Lusófona de Educação*, 119–135. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle35.07>
- Ferreira, F. I. (1994). *Formação Contínua e Unidade do Ensino Básico. O Papel dos Professores, das Escolas e dos Centros de Formação*. (Porto, Ed.). Porto: Coleção Educação Básica.
- Ficher, P. J. (2017). *East Timor, administrative divisions - de - monochrom.tif. Obra do proprio*. Dili Timor Leste. Obtido de https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:2015_East_Timor,_administrative_divisions_-_de_-_monochrom.tif
- Filho, A. P. J. (2009). O Ensino de Português como Língua não-Materna: Concepções e Contextos de Ensino. *Museu da língua Portuguesa*, 1–28.
- Flick, U. (2002). *An Introduction to Qualitative Research* (1.^a ed.). London: SAGE Ltd.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica* (1.^a ed.). Lisboa-Portugal: Monitor.
- Flores, M. A. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, 33(3), 182–188.
- Fonseca, N. ., Gouveia, V. V., Gouveia, V. S. R., Pimentel, E. C., & Madeiros, D. E. (2007). Escala de atitudes frente à escola validade fatorial e consistência interna. *Psicologia Escolar e Educacional*, (11), 285–297. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v11n2/v11n2a08>
- Fortin, M.-F. (2009). *O Processo de Investigação da concepção à realização*. (L. LUSOCIÊNCIA Técnica e Científicas, Ed.) (5.^a ed.). Loures.
- Gleason Jr., H. A. (1978). *Introdução à linguística descretiva*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gómez, P. (1992). O pensamento prático do professor; a formação do professor como profissional reflexivo. Em *In: NÓVOA, A. Os professores e sua formação*.

Lisboa: Dom Quixote.

- Gorjão, P. (2004). O legado e as lições da Administração Transitória das Nações Unidas em Timor Leste. *Análise Social*, 38(169), 1043–1067. Obtido de <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218650917Z6cTL7sm2Gw77GW1.pdf> em 13/10/2016
- Guerra, C. I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo Sentido e Formas de uso*. (Principia, Ed.) (1.^a ed.). Lisboa-Cascais.
- Guterres, F. M. L. (2011). *Choque de Realidade dos Professores Principiantes em Díli (Timor-Leste) um estudo*. Universidade de Lisboa Instituto.
- Hygino, B. C., Moura, A. S., & Linhares, P. M. (2014). Modelos Didáticos na Formação Inicial de Professores de Física: Uma Apreciação na Perspetiva da Análise do Discurso, 20(1), 43–59.
- Isabel, C. G. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: Sentido e Formas de Uso* (1.^a ed.). Cascais.
- Jesus, S. N. de. (1997). *Motivação e Formação de Professores*. (Nova era, Ed.). Coimbra.L.da: Quarteto.
- Jick, T. D. (1979). Mixing Qualitative and quantitative methods triangulation in action. *Administrative science quarterly*, 24(4), 602–611.
- Koltai, C. (2013). Traumas decorrentes dos deslocamentos forçados. *Revista Diversitas*, 1(1), 131–137.
- Laville, C., & Dionne, J. (2008). *a Construção do Saber: Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas*. (Artmed, Ed.). Brasil.
- Leffa, V. J. (2008). *O Professor de Línguas Estrangeiras Construindo a profissão*. (W. J. H. CONSELHO, Ed.) (2.^a). Brasil: Universidade Católica de Pelotas - UCPEL.
- Leiria, I. (1999). Português língua segunda e língua estrangeira: Investigação e Ensino 1, 1–11. Obtido de <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf>
- Lopes, A. (2007). *De uma escola a outra – temas para pensar a formação inicial de professores*. Porto: Afrontamento/CIIE.
- Lousá, A., Pereira, P. A., Lambert, P., & Lousá, M. D. (2004). *Organização e Gestão Empresarial 10^o*. (Porto, Ed.). Porto.
- Machado, P. J. (1981). *Grande Dicionário da língua Portuguesa*. (P. & More, Ed.). Porto: Amazon.
- Magalhães, A. B. (2004). *Descolonização Ensino Timor-Leste*. Porto: Universidade

do Porto.

- Marcon, D., Graça, A. B. S., & Nascimento, J. V. (2011). Critérios para a implementação de práticas pedagógicas na formação inicial em educação física e implicações no conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores. *Rev Bras Fis Esporte*, 25(3), 497–511. <https://doi.org/10.1590/S1807-55092011000300013>
- Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2013). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4(1), 65–90. <https://doi.org/10.14417/lp.763>
- McBride, R. (1989). The in service training of teacher. lowes : *The falmer perss*.
- McCabe, A. (2011). *An Introduction to Linguistic and Language studies*. (Robin Fawett Cardiff University, Ed.). London: Equinex Lda.
- McGehee, W., & Thayer, W.P. (1961). *Training In business and Industry*. (W. J. & S. Cop, Eds.). London.
- Ministério da Educação. (2011a). *Plano Curricular Do Ensino Secundário Geral (Pcesg)*. Dili, Timor Leste: República de Democrática de Timor Leste. Obtido de [file:///E:/Plano Curricular Ensino Secundário Geral.pdf](file:///E:/Plano%20Curricular%20Ensino%20Secundário%20Geral.pdf) Timor Leste.pdf
- Ministério da Educação. (2011b). *Plano estratégico nacional da educação 2011-2030*. Díli, Timor-Leste.
- Monette, M. . (1977). The concept of educational need: an analysis of selected literature. *Adult Education*, 27(2), 116–127.
- Moreira, C. D. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: ISCSP.
- Morse, J. M. (2007). *Aspectos Essenciais de Metodologia de Investigação Qualitativa*. Coimbra: Portuguesa.
- Municio, P. (1987). Análisis de la realidad educativa. *apuntes de Education, Cusdermos de direccion y Administracion Escolar*, 26.
- Nelson, M. (2013). Inquérito Sobre Práticas de Ensino do PLNM. Em M. H. Mira & Lúisa Solla (Eds.), *Ensino do Português como Língua Não Materna : Estratégias, Materiais e Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de Professores e Profissão Docente. Em *Os Professores e a sua Formação* (1.^a ed.). Lisboa: Dom Queixote.
- Olabuenaga, J. I. R., & Ispizua, M. A. (1989). *La descodificacion de la vida cotidiana: metodos de investigacion cualitativa*. Bilbao: Universidad de deusto.
- Oliveira, E. de, Ens, R. T., Andrade, R. T. E. D. B. S. F., & Mussis, C. R. de. (2003). Análise de Conteúdo e Pesquisa na área da Educação. *Revista Diálogo*

Educacional, 4(9), 11–27.

Pacheco, A. (2003). Formação de professores. Braga: Universidade do Minho. Obtido de <http://webs.ie.uminho.pt/jpacheco/files/formacaoProfessores.pdf>

Pacheco, B. A. J. (1995). *Formação de professores teoria e praxis* (1.^a ed.). Braga: Instituto de Educação e Psicologia Universidade do Minho.

Pedreiro, S. (2013). Ensino de línguas estrangeiras – métodos e seus princípios. *Especialize revista on line IPOG*. Obtido de <http://www.bussinesstour.com.br/uploads/arquivos/8690e1801f0fee0e80ff9fcb75d14a0d.pdf>

Perrenoud, P. (2012). a Formação Dos Professores no Século XXI As competências para ensinar. Porto: artmed.

Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2014a). *Análise de Dados Para Ciências Soaciais A Complementaridade do SPSS*. (M. Robalo, Ed.) (6.^a ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2014b). *Análise de Dados para Ciências Sociais - A Complementariedade do SPSS*. <https://doi.org/10.13140/2.1.2491.7284>

Pinto, P. F. (1998). O Projecto Trans. L2, Transversalidade da Língua Segunda. Em *O ensino da Língua Portuguesa como 2^a Língua*. Lisboa: In DEB (ed.) Ministério da Educação.

PRCESGTL. (2014). Projeto de Reestruturação Curricular do Ensino Secundário Geral em Timor-Leste Projeto de Formação Inicial e Contínua de Professores (PFCIP). Obtido de <http://www.ua.pt/esgtimor/PageText.aspx?id=16645>

Raupp, M. F., & Beuren, M. I. (2003). Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais, 76–97. Obtido de http://www.geocities.ws/cienciascontabeisfecea/estagio/Cap_3_Como_Elaborar.pdf

RDTL. (2011a). *Population and Housing Census of Timor-Leste , 2010 Volume 3 : Social and Economic Characteristics* (Vol. 3). Dili -Timor Leste.

RDTL. (2011b). *Timor-Leste Plano Estratégico 2011-2030*. Dili, Timor Leste: República De Decomcrática de Timor Leste. Obtido de http://180.189.161.138/wp-content/uploads/2012/02/Plano-Estrategico-de-Desenvolvimento_PT.pdf

Reto, L., & Pinheiro, A. (1999). *Análise de Conteúdo*. (B. Laurence, Trad.). Lisboa: edições 70, Lda (Obrga originalmente publicada em 1977).

Ricardo, T. C., & Gisele, J. C. (2013). Formação de Professores em Timor-Leste: Desafios e Perspetivas, (7), 1–10. Obtido de http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/simfop/artigos_vsf/Ricardo_Canarin_1.pdf

- Richards, T., & Richards, L. (1991). The NUDIST Qualitative Data Analysis System. *Human Sciences Press, Inc.*, 14(4), 307–324.
- Rodolphe, G., & Benjamin, M. (1992). *O Inquérito Teoria e Prática*. (C. Lda, Ed.). Portugal.
- Rodrigues, Â., & Esteves, M. (1993). *A Análise de Necessidades na Formação de Professores*. (Porto, Ed.). Lisboa.
- Rodrigues, Â., ESTEVES, M., & Teresa, M. (2002). *Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal (1990-2000)*. Lisboa.
- Rolo, C. (1996). As Dinâmicas Formativas do Contexto de Trabalho dos Professores do 1º Ciclo. In Estrela, A. & Canário, R. & Ferreira, J. (Org.) (Ed.). *Formação, Saberes Profissionais e Sistemas de Trabalho*, 2, 481–495.
- Rosa, S. P. F. I. M., & Schnetzler, P. R. (2003). A Investigação-ação na Formação Continuada de Professores de Ciências. *Ciência & educação*, 9(1), 27–39.
- Rosália, D. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas Interviews in qualitative research, 213–225. Obtido de [http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T2-5SF/Sandra/Entrevistas em pesquisas qualitativas.pdf](http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T2-5SF/Sandra/Entrevistas%20em%20pesquisas%20qualitativas.pdf)
- Sampieri, R. H., Callado, C. F., & Lucio, M. de P. B. (2013). *Metodologia de Pesquisa*. (L. A. Freitag, Ed.) (5.ª ed.). Brasil: Mc Graw Hill.
- Sanches, I. R. (1995). *Professores de Educação especial da formação às Práticas Educativas*. (Porto, Ed.). Lisboa Porto.
- Santos, R. J. . (2008). *Gestão estratégica: conceitos, modelos e instrumentos*. (Escolar, Ed.). Lisboa: DINTERNAL, Lda.
- Santos, S. B. (2015). Para Além do Pensamento Abissal: das linhas Globais a uma Ecologia dos saberes. Em M. Tavares & R. J. Ricardson (Eds.), *Metodologias Qualitativas : Teoria e Prática* (1.ª ed., pp. 45–98). Curitiba-Brasil: Editora CRV.
- Schlatter, M. (2009). O ensino de leitura em língua estrangeira. *Calidoscópio*, 7(1), 11–23. <https://doi.org/10.4013/cld.2009.71.02>
- Seabra, L. S. A. (2013). *A competência comunicativa de alunos do 3.º ciclo em aulas de línguas - um percurso de diagnóstico em torno do oral formal*. Universidade do Porto.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational*, 15(2), 4–14.
- Silva, C. M. A. (2000). A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação & Sociedade* nº72, 72, 89–109. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000300006>

- Silva, M. O. E. da. (2000). A Análise de Necessidades na Formação Contínua de Professores: Uma Estratégia para (RE) pensar a inclusão. Obtido de <http://www.afirse.com/archives/cd3/tematica5/029.pdf>
- Silva, V. C. M. (2005). “ A aquisição de uma Língua Segunda: muitas questões e algumas respostas ”. *Saber e Educar*. Obtido de http://www.catedraportugues.uem.mz/?__target__=lista-bibliografia-aquisicao
- Silvio, A. R. . (2002). Políticas Linguísticas em Timor-Leste: Tensões no Campo da Formação Docente. *Cardernos do CNLF*, 14(3), 3168–3178.
- Soares, L. M. M. C. V. P. (2010). Língua portuguesa : ultrapassar fronteiras , juntar culturas, 23–40. Obtido de <http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slg6/04.pdf>
- Soares, L. V. (2015). Os Plurilinguismos de Timor-Leste. *Separata de «Povos e Culturas»-Universidade Católica Portuguesa: A conferencia sobre Timor-Leste e Portugal:Cinco centúrias de relacionamento*, (19), 201–216.
- Soares, V. L. (2011, Maio). Qual o Papel Portuguesa na Política Educativa. *Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação*. Obtido de https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/2993/1/Soares_COOPEDUI_2.6.pdf
- Sousa, M. . M. L., Vieira, M. A. M. C., Carvalho, R. L. R., Veludo, F., & José, G. M. H. (2015). Fidelidade e validade na construção e adequação de instrumentos de medida, (4), 25–32.
- Stewart, J. C., & William B. Jr Cash. (2015). *Técnica De Entrevista : Estruturação e Dinâmica para Entrevistados e Entrevistadores*. (AMGH Ltda, Ed.) (14.^a ed.). Brasil: Education, Mc Graw Hill.
- Stufflebeam, D., McCormick, C., Brinkerhoff, R., & Nelson, C. (1985). Conducting educational needs assessments. *Boston-Kluwe:Nijhoff Publishing*, p.34. Obtido de [http://www.academicjournals.org/article/article1381417778_Alibaygi and Zarafshani.pdf](http://www.academicjournals.org/article/article1381417778_Alibaygi_and_Zarafshani.pdf).
- Teixeira, C. J., Nascimento, R. C. R., & Carrieri, P. A. (2012). Triangulação entre Métodos na Administração: gerando conversações paradigmáticas ou meras validações convergentes? *RAP-Rio de Janeiro*, 46(1), 191–220. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/rap/v46n1/v46n1a10>
- Teles, P. G. (1999). Autodeterminação Em Timor Leste: dos Acordos de Nova Iorque À Consulta Popular de 30 De Agosto De 1999. Obtido de <http://www.gddc.pt/actividade-editorial/pdf>
- Tenório, R., Machado, C. B., & Lopes, U. M. (2010). *Indicadores da Educação Básica Avaliação para uma gestão sustentável*. Bahia: EDUFBA.
- Thomaz, L. F. R. (2002). Babel Lorosa’e. O problema linguístico de Timor-Leste. Lisboa: Instituto Camões.

- Tuckman, B. W. (2012). *Manual de Investigação em Educação Metodologia para conceber e Realizar o Processo de Invesitagação Científica*. (I. Évora, Ed.) (4.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tupinambá, A. C. R. (2001). O mosaico lingüístico do Timor Leste. Comentarios sobre o futuro da língua portuguesa no pais dos mauberes. *Rev. de Letras*, 23(1/2), 53–58. Obtido de http://repositorio.ufc.br/ri/bitstream/riufc/16568/1/2001_art_acrtupinamba.pdf
- Veloso, M. R. dos S. (2011). *Análise de necessidade de formação como estratégia da formação continua de porfessores*. UNiversidade de Lisboa.
- Waldman, M. (1997). Geografia do timor leste e dados gerais locazação de Timor, 1–13. Obtido de http://mw.pro.br/mw/geog_timor_leste.pdf
- Zainko, M. A. S. (2010). Políticas de formação de professores na universidade pública: uma análise de necessidades, entre o local e o global. *Educar em Revista*, (37), 113–127. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000200008>

Legislação

Lei Nº. 14/2008 de 29 de Outubro Lei de Bases da Educação, Jornal da República quarta-feira Série I. Nº. 40

Decreto-lei Nº.4/2011 de 26 de Janeiro Lei aprovação o Estatuto do Instituto Nacional de Formação de Docente e Profissional da Educação, Jornal da República quarta-feira Série I. Nº. 3

Decreto-lei Nº.22/2010 de 9 de Dezembro, Lei orgânica do Ministério da Educação, Jornal da República quarta-feira Série I. Nº. 46

Decreto-lei Nº.23/2010 de 9 de Dezembro, Lei Estatuto da carreira dos Educadores de Infância e dos professores do Ensino e Secundário (Estatuto da Carreira docente), Jornal da República quarta-feira Série I. Nº. 46.

Diplomas Ministeriais Nº: 199/GM/MAEOT/IX/09 de 15 de setembro 2009. Jornal da República Série I Nº. 33.

Estatutos da Comunidade dos Países de língua portuguesa (Com revisões de São Tomé/2001, Brasília/2002, Luanda/2005 e Bissau/2006)

ANEXOS

1. Declaração de Instituto da Educação
2. Despacho Diretor Geral Ensino Secundário Ministério da Educação Timor Leste
3. Despacho cc. Para Presidente do INFORDEPE
4. Questionários
5. Guião de entrevista
6. Ficha de unidade registos
7. Resultado base de dados do quantitativa - CD
8. Output de análise do Programa SPSS - CD
9. Protocolo dos entrevistas - CD