

Ensino Secundário Geral em Timor-Leste

Perspetivando o futuro

Isabel Cabrita (coordenação)



universidade de aveiro
theoria poiesis praxis

Ensino Secundário Geral em Timor-Leste

Perspetivando o futuro

Isabel Cabrita (coordenação)

Autores:

Isabel Cabrita, Margarida Lucas, Ana Capelo, Adriana Ferreira, Carlos Santos, Margarida Morgado, Mariana Martinho, Patrícia Albergaria-Almeida, Patrícia Sá, Zélia Breda

Consultores Científicos:

Ana Margarida Ramos, Isabel P. Martins e Luis Marques



universidade de aveiro
theoria poiesis praxis

Título
Ensino Secundário Geral em Timor-Leste – perspetivando o futuro

Coordenação
Isabel Cabrita

Autores
**Isabel Cabrita, Margarida Lucas, Ana Capelo, Adriana Ferreira, Carlos Santos, Margarida Morgado, Mariana
Martinho, Patrícia Albergaria-Almeida, Patrícia Sá, Zélia Breda**

Design e serviços de pré-impressão
Realbase, Lda.

Impressão
Realbase, Lda.

Editora
UA Editora
Universidade de Aveiro
Serviços de Biblioteca, Informação Documental e Museologia

1ª edição – junho 2015

Tiragem
200 exemplares

ISBN
978-972-789-452-9

Depósito legal
394932/15

Catálogo recomendada
Ensino Secundário Geral em Timor-Leste – perspetivando o futuro / coord. e autora Isabel Cabrita.
Aveiro: UA Editora, 2015
ISBN 978-972-789-452-9

Ensino secundário - Timor-Leste // Reforma curricular //
Avaliação em educação // Formação contínua de professores

CDU 371.21 (594.75)

Agradecimentos

À semelhança do livro anteriormente publicado (Cabrita et al., 2015), também esta publicação se concretizou graças ao apoio, direto ou indireto, de uma série de individualidades e entidades a quem é devido um sincero agradecimento.

Assim, gostaríamos de começar por reiterar a nossa genuína gratidão à Professora Doutora Isabel Martins e ao Dr. Ângelo Ferreira, a quem muito devemos a concretização do projeto Timor - *Avaliação do impacte da Reestruturação Curricular do Ensino Secundário em Timor-Leste: um estudo no âmbito da cooperação internacional*.

Também continua a ser devido um sentido agradecimento:

- ao Coordenador-Geral do Projeto de Formação Inicial e Contínua de Professores (PFICP) – Dr. Antoninho Pires –, estrutura afeta ao Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais de Educação (INFORDEPE) de Timor-Leste, pela disponibilidade e apoio constantes;
- à equipa do PFICP e, em particular, à Dr.^a Ana Luísa Oliveira, Coordenadora-Adjunta Científico-Pedagógica para o Ensino Secundário, pela colaboração e ajuda incondicionais e inexcusáveis, aos mais diversos níveis e nos mais variados momentos;
- ao Dr. Filipe Silva, ao Dr. Pedro Patrício e a outros funcionários do Ministério da Educação de Timor-Leste, cujo apoio foi fundamental para a consecução de tarefas do foro logístico.

Ainda gostaríamos de renovar os nossos agradecimentos à Direção Nacional do Currículo e Avaliação Escolar do Ministério da Educação de Timor-Leste, bem como aos elementos da Unidade Técnica de Apoio Curricular, pelo acompanhamento do projeto no terreno, pelo apoio na tradução para Tétum de instrumentos de recolha de dados e/ou pela colaboração em outras tarefas logísticas.

O nosso muito obrigada aos Drs.:

- Fernando Gama, Crisódio Araújo, Mateus dos Reis pela concessão de entrevistas;
- Ana Cardoso, Ana Teresa Bola, Bernardo Silva, Geiza Oliveira, Helena Antunes, Hugo Fernandes, Joana Silva, Lílíana Ferreira, Luís Pereira, Nelson Gonçalves, Paula Duarte, Pedro Lázaro, Pedro Peixoto, Teresa Ferreira e Vera Marques, pela colaboração na aplicação de instrumentos de recolha de dados;

Um agradecimento particular também continua a ser devido:

- aos formadores timorenses pela colaboração e participação no estudo;
- aos diretores, professores e alunos das instituições a seguir mencionadas, que nos receberam e/ou disponibilizaram para serem inquiridos por entrevista, *focus group* e/ou questionário
 - do distrito de Díli - Colégio Paulo VI; Seminário Menor Nossa Sr.^a de Fátima e Escolas Secundárias 4 de Setembro, 12 de Novembro, 28 de Novembro e St^a. Madalena da Canossa;
 - do distrito de Liquiçá – Escolas Católica de São João de Brito e Pública de Liquiçá;
 - do distrito de Ermera – Escola Nino Konis Santana de Gleno;
- aos Drs. Fernando Hanjam, Lucia Suharman e Paulo Alves pela colaboração na tradução e pilotagem de instrumentos de recolha de dados.

À Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) também estamos muito gratos pelo financiamento do Projeto Timor.

Finalmente, reiteramos um sentido bem-haja aos consultores científicos do Projeto Timor – Prof.^a Doutora Ana Margarida Ramos, Professora Doutora Isabel Martins e Prof. Doutor Luís Marques – cuja qualidade dos seus comentários engrandece o trabalho realizado.

Pelos membros do projeto, a Coordenadora
Isabel Cabrita

Índice

Apresentação	9
Introdução	11
1. Contextualização	13
1.1. Projeto Timor.....	13
1.2. Principais resultados da fase de monitorização.....	15
2. Enquadramento metodológico	17
2.1. Opções metodológicas.....	17
2.2. Participantes no estudo.....	17
2.2.1. Caracterização de alunos e professores.....	18
2.2.2. Caracterização dos formadores.....	21
2.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	21
2.4. Tratamento e apresentação dos dados.....	24
3. Principais resultados	26
3.1. Funcionamento das escolas.....	26
3.2. Conhecimento dos professores sobre o novo currículo.....	39
3.3. Papel que os professores atribuem aos materiais curriculares.....	45
3.4. Utilização do Guia do professor.....	48
3.5. Concepções de ensino dos professores.....	54
3.6. Práticas pedagógicas dos professores.....	57
3.7. Concepções dos alunos sobre aprendizagem.....	66
3.8. Hábitos de estudo dos alunos.....	72
4. Conclusões do estudo	75
4.1. Funcionamento das escolas.....	75
4.2. Conhecimento dos professores sobre o novo currículo.....	77
4.3. Papel que os professores atribuem aos materiais curriculares.....	78
4.4. Utilização dos materiais curriculares.....	79

4.5. Concepções de ensino dos professores	80
4.6. Práticas letivas dos professores	81
4.7. Concepções dos alunos sobre aprendizagem	82
4.8. Hábitos de estudo dos alunos	84
5. Recomendações	86
5.1. Funcionamento das escolas	86
5.2. Conhecimento dos professores sobre o novo currículo, papel que atribuem aos materiais curriculares e sua utilização	87
5.3. Concepções de ensino e práticas letivas dos professores	89
5.4. Concepções dos alunos sobre aprendizagem e hábitos de estudo.....	90
Referências bibliográficas	91
Apêndices	95
Apêndice I – Guião de observação	96
Apêndice II – Questionário aos alunos.....	101
Apêndice III – Questionário aos professores.....	104
Apêndice IV – Guião de <i>focus group</i> a formadores.....	110
Apêndice V – Guião de <i>focus group</i> a professores.....	113
Apêndice VI – Guião de <i>focus group</i> a alunos	116
Apêndice VII – Guião da entrevista aos responsáveis políticos e educativos	118
Índice de tabelas	
Tabela 1: Distribuição dos alunos e professores inquiridos por questionário (Q) e por <i>focus group</i> (FG), consoante as escolas (%)	18
Tabela 2: Distribuição dos alunos inquiridos por questionário por componente e por ano de escolaridade (%)	19
Tabela 3: Distribuição das respostas dos professores relativas à sua idade (%).....	20
Tabela 4: Distribuição, por disciplina, dos professores inquiridos por questionário (%).....	20
Tabela 5: Distribuição das respostas dos professores sobre o novo currículo do ESG (%)	40
Tabela 6: Distribuição das respostas dos professores sobre os níveis de conhecimento relativo aos vários materiais curriculares por ano de escolaridade (%)	41
Tabela 7: Distribuição das respostas dos professores sobre os níveis de conhecimento relativo às várias dimensões dos diversos materiais curriculares (%)	42

Tabela 8: Distribuição das respostas dos professores sobre a utilização do Guia do professor na preparação de aulas (%).....	51
Tabela 9: Distribuição das respostas dos professores sobre concepções de ensino (%).....	55
Tabela 10: Distribuição das respostas dos professores sobre mudanças/alterações introduzidas nas práticas letivas com a implementação do novo ESG (%)	59
Tabela 11: Distribuição das respostas dos professores sobre métodos e estratégias pedagógicas/didáticas promovidas e/ou desenvolvidas habitualmente pelos docentes (%)... 60	
Tabela 12: Distribuição das respostas dos alunos sobre o que é aprender (%)	68
Tabela 13: Distribuição das respostas dos alunos sobre atividades que consideram como as mais importantes para a sua aprendizagem (%)	69
Tabela 14: Distribuição das respostas dos alunos sobre formas de trabalho que consideram mais importantes para a aprendizagem (%)	70
Tabela 15: Distribuição das respostas dos alunos sobre recursos didáticos que consideram como os mais importantes para a sua aprendizagem (%).....	72
Tabela 16: Distribuição das respostas dos alunos sobre os seus hábitos de estudo (%).....	73

Índice de quadros

Quadro 1: Disciplina lecionada, formação base e escola de proveniência dos formadores	21
Quadro 2: Técnicas e instrumentos de recolha de dados de acordo com os objetivos que se perseguiram na fase II	23
Quadro 3: Códigos de identificação das técnicas e instrumentos de recolha de dados	24
Quadro 4: Códigos de identificação dos participantes por níveis e de aulas.....	25
Quadro 5: Códigos de identificação das disciplinas.....	25

Apresentação

Com a presente publicação pretende-se descrever e interpretar o modo como decorreu a fase de *avaliação* (fase II) do projeto - ***Avaliação do impacte da Reestruturação Curricular do Ensino Secundário em Timor-Leste – um estudo no âmbito da cooperação internacional***, financiado pela FCT (PTDC/MHC-CED/5065/2012). O estudo agora apresentado dá sequência ao anterior, correspondente à fase I, já publicado (Cabrita et al., 2015). Completa-se, assim, o projeto desenvolvido por uma equipa multidisciplinar de 12 investigadores, no biénio 2013-2015. Complexo e delicado nos procedimentos de recolha de dados, o projeto constituiu um grande desafio para a equipa de investigação, exigindo missões alargadas em Timor-Leste, para contacto com interlocutores diversos, a saber, responsáveis educativos, professores, formadores de professores e alunos. Conforme o documento de projeto explícita, os objetivos da fase II contemplavam: (i) caracterizar mudanças nas conceções de ensino dos professores; (ii) caracterizar mudanças nas práticas de ensino dos professores; (iii) caracterizar o conhecimento dos professores acerca do novo currículo; (iv) avaliar o impacte, a curto prazo, da reestruturação curricular do Ensino Secundário Geral (RCESG) nas conceções de aprendizagem dos alunos e hábitos de estudo; (v) explicitar o papel que os professores atribuem aos recursos didáticos desenvolvidos e (vi) perceber como é que os professores usam o Guia do professor para preparar estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação. Saliente-se, desde já, que se trata de fazer uma avaliação do impacte na fase inicial de implementação da RCESG, a qual se iniciou em 2012, no 10.º ano de escolaridade, com os primeiros Manuais, Guias e Programas a chegar às escolas no fim do 1.º período letivo e em número insuficiente face ao número de alunos e professores.

O presente estudo de avaliação do impacte segue uma abordagem mista, usando metodologias quantitativa e qualitativa, consoante a natureza das questões em exploração. Os instrumentos de recolha de dados foram concebidos para o fim em vista e validados antes da sua administração. Teve-se em conta eventuais dificuldades de compreensão da língua portuguesa por parte dos inquiridos, pelo que os questionários de resposta escrita foram traduzidos para língua Tétum por nativos. Em algumas escolas, foi ainda possível recolher dados em sala de aula, por observação direta de alunos e professores em prática letiva.

A presente obra segue uma estrutura própria de um documento com a finalidade de dar conta dos sujeitos envolvidos na recolha de dados, dos procedimentos metodológicos seguidos, da explicitação de evidências - mantendo o anonimato dos seus autores -, dos resultados alcançados e respetivas conclusões, organizados por secções. Os resultados e conclusões para cada item em análise são apresentados segundo vários “olhares”, o dos responsáveis de política educativa, dos formadores de professores, dos professores e dos alunos. Esta visão múltipla das questões permitiu alcançar conclusões mais abrangentes e, portanto, mais ricas para uma compreensão global do objeto de estudo.

Os itens contemplados nesta obra, e sobre os quais foi conduzida recolha de dados com a finalidade de contribuir para o alcance dos objetivos definidos para esta fase do estudo, compreendem: o funcionamento das escolas; o conhecimento dos professores sobre o novo currículo; o papel atribuído pelos professores aos materiais curriculares; a utilização do Guia do professor; as conceções de ensino dos professores; as práticas pedagógicas dos professores; as conceções dos alunos sobre aprendizagem; os hábitos de estudo dos alunos.

A quantidade e diversidade de dados recolhidos, envolvendo interlocutores e escolas diversas, proporcionam uma visão alargada sobre o impacto da implementação do novo currículo do ESG e evidenciam lacunas no próprio sistema que precisarão de atenção particular. Embora as amostras não sejam estatisticamente representativas do sistema educativo em Timor-Leste e apenas se localizem em alguns distritos, os resultados obtidos permitem corroborar algumas hipóteses de partida do estudo. A qualidade da implementação do novo currículo depende de múltiplos fatores aos quais é preciso dedicar especial atenção.

O presente estudo dá um contributo muito valioso para responsáveis de política educativa poderem definir prioridades para a intervenção no terreno, para formadores de professores compreenderem quais são os domínios em relação aos quais os professores precisam de apoio, para os professores percecionarem as suas dificuldades num quadro de partilha com colegas da mesma e de outras disciplinas, e compreenderem, também, as expectativas e dificuldades dos seus alunos. A divulgação do mesmo poderá ainda contribuir para uma consciencialização alargada sobre as potencialidades de um sistema de ensino, quando conceptualmente coerente, para o desenvolvimento das sociedades, bem como a importância de conduzir avaliações periódicas sobre o modo como o currículo é percecionado por professores, alunos e outros agentes sociais.

A consultora científica do projeto
Isabel P. Martins

Introdução

Desde a sua independência, em 2002, que Timor-Leste enfrenta múltiplos desafios, relacionados com a melhoria das condições de saúde, educação, agricultura, indústria e serviços, incluindo a necessidade de formar “recursos humanos qualificados” nesses setores (ME-RDTL, 2011a, p. 21). Neste contexto, o Ministério da Educação em cooperação com diversos países e, particularmente, com Portugal, tem centrado os seus esforços na melhoria da qualidade da educação e formação (ME-RDTL, 2011a), definindo metas claras para a reforma de todo o sistema de ensino (ME-RDTL, 2011b). De facto, em relação ao ensino secundário geral (ESG), o governo evocava que,

o currículo não é adequado para servir as necessidades de desenvolvimento do País, a gestão dos professores é precária, com uma taxa de professores por aluno muito baixa, e a qualidade do ensino é deficitária, sendo que muitos professores carecem de fluência nas línguas oficiais e de instrução. (ME-RDTL, 2011a, p. 20)

Nesse sentido, o governo tem-se empenhado em efetuar uma reestruturação profunda desse ciclo de estudos (PRCESGTL, 2014), a par da elaboração, reformulação e implementação de documentos normativos e orientadores da prática educativa e formativa (Ramos & Teles, 2012).

Tendo por base um protocolo celebrado em 2010, entre o Ministério da Educação da República Democrática de Timor-Leste (ME-RDTL), o Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD), atualmente Camões IP – Instituto da Cooperação e da Língua, e a Fundação Calouste Gulbenkian (FCG), essa reestruturação inicia-se com a execução do Projeto “Falar Português – Reestruturação Curricular do Ensino Secundário Geral em Timor-Leste”¹. Como resultado, são produzidos novos materiais curriculares (Plano curricular, Programas, Manuais do alunos e Guias do professor) que, de seguida, são implementados no terreno (PRCESGTL, 2014)². Paralelamente, realizam-se ações de formação contínua orientadas por professores portugueses, inseridas no Projeto de Formação Inicial e Contínua de Professores (PFICP) (INFORDEPE, 2014).

Em coerência com tendências atuais das políticas educativas de avaliação dos sistemas educativos, programas e reformas curriculares (Cizek, 1993; Simon, 1993); o crescente interesse na Avaliação do Impacte (AI) junto dos países menos desenvolvidos (Wagner et al., 2012; White, 2006); intenções do próprio ME-RDTL de monitorizar a implementação do novo currículo (ME-RDTL, 2012³) e sobretudo atendendo aos interesses da própria equipa em avaliar o impacte da Reestruturação Curricular do Ensino Secundário Geral (RCESG) no país, são criadas condições para a implementação de um segundo projeto “Avaliação do impacte da Reestruturação Curricular do Ensino Secundário em Timor-Leste – um estudo no âmbito da cooperação internacional” (2013-2015), recorrendo também ao apoio da cooperação internacional com instituições portuguesas, como a Universidade de Aveiro.

1 Para mais informações consultar <http://www.ua.pt/esgtimor/>

2 Idem.

3 No Plano do Ministério da Educação 2013-2017 (http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Timor-Leste/Timor-Leste_Ministerio_da_Educacao_Plano_2013-2017.pdf) é referido que “Um currículo relevante é desenvolvido, implementado e monitorado até 2015” e especificamente propõe que ocorra a “Monitorização da implementação do Currículo do ESG” em 2015 (ME-RDTL, 2012, p. 17).

Este segundo projeto, também designado de Projeto Timor, é concebido para se desenrolar em duas fases - a primeira, de *monitorização*, que já terminou e cujos resultados se encontram publicados (ex. Cabrita et al., 2015), e a segunda, de *avaliação*, cujos resultados se pretendem expor nesta publicação.

O presente livro diz respeito à fase de *avaliação* da recente RCESG em Timor-Leste e nele pretende-se (i) descrever e analisar o estado do ESG no que respeita à implementação da agenda de transformação e (ii) determinar o sentido da transformação no ESG, tendo como pano de fundo o Plano Estratégico Nacional da Educação (PENE) (2011-2030) (ME-RDTL, 2011b) e os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM) (ME-RDTL, 2011a).

Antes, e de forma a enquadrar este livro (Capítulo 1), proceder-se-á a uma breve caracterização do Projeto Timor, das suas fases e metodologias utilizadas (1.1.) para, de seguida, se apresentar uma súmula dos principais resultados da *monitorização* (1.2).

Posteriormente, efetua-se o enquadramento metodológico da fase de *avaliação* (Capítulo 2) e, em particular, expõem-se as opções metodológicas (2.1); os participantes no estudo (2.2); as técnicas (2.3) e o tratamento e apresentação dos dados (2.4).

De seguida, apresentam-se os resultados da *avaliação* (Capítulo 3) e, por último, as conclusões finais (Capítulo 4) e recomendações (Capítulo 5).

O livro termina com uma secção dedicada a bibliografia a outra a apêndices.

1. Contextualização

Neste ponto, caracteriza-se, sucintamente, o projeto Timor – Avaliação do impacto da Reestruturação Curricular do Ensino Secundário em Timor-Leste – um estudo no âmbito da cooperação internacional – e apresenta-se uma síntese dos principais resultados da sua primeira fase – a de *monitorização*.

1.1. Projeto Timor

Conquanto já explicitado em publicações anteriores (ex. Albergaria-Almeida, Martinho, & Cabrita, 2014; Cabrita et al., 2015), julga-se pertinente apresentar aqui, em traços gerais, o Projeto Timor⁴ para contextualização do que se irá descrever em seguida. Assim, este Projeto é concebido com o intuito de investigar o modo como o novo currículo do ESG em Timor-Leste está a ser implementado, através de *monitorização* (Fase I) e *avaliação* exploratória a curto prazo (Fase II).

Para a sua efetivação, constitui-se uma equipa multidisciplinar de 12 investigadores, a maior parte dos quais são membros do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Professores (CIDTFF), da Universidade de Aveiro. Ainda se conta com o apoio de três consultores científicos, da mesma instituição. Tal equipa inicia as atividades em junho de 2013. Tratando-se de um projeto de investigação, desenvolvido em estreita colaboração com entidades afetas ao ME-RDTL (ex. Direção Nacional do Currículo e Avaliação Escolar, INFORDEPE – Instituto de Formação de Docentes e Profissionais de Educação⁵, escolas de ESG dos distritos), a sua implementação exige deslocações ao país para melhor se poder compreender o objeto de estudo.

A primeira deslocação a Timor-Leste ocorre em junho de 2014, no âmbito da fase de *monitorização*, com a principal intenção de se recolher evidências que permitam descrever e analisar a forma como a implementação da RCESG está a decorrer, bem como caracterizar o papel das estruturas, instrumentos e estratégias no processo de implementação. Permite a recolha de dados no terreno a partir de documentos, por observação direta não participante e inquérito por questionário, entrevista e *focus group* (FG). Participam diversos atores timorenses, tais como responsáveis políticos e educativos, formadores portugueses e timorenses, professores e alunos.

4 Para mais informações consultar <http://projetotimor.campus.sapo.pt/>

5 Para mais informação consultar <http://www.infordepe.tl/infordepe/>

Uma outra missão realiza-se em finais de outubro de 2014, com o propósito final de divulgar, através de um Seminário realizado para o efeito em Timor-Leste, os resultados da *monitorização* e fornecer sugestões e recomendações a todos os intervenientes educativos que, de alguma forma, possam contribuir para a qualidade da Reestruturação Curricular do ESG em Timor-Leste. Dada a pertinência dos referidos resultados para contextualização desta obra, expõe-se uma síntese dos mesmos na secção 1.2. Atente-se, ainda, que estes resultados (no todo ou em parte) constituíram já matéria de divulgação em livro, tal como mencionado, (Cabrita et al., 2015) e em artigos de revistas científicas (ex. Cabrita, Capelo, & Ferreira, 2015; Capelo & Cabrita, 2015; Ferreira, Cabrita, Lucas, & Breda, no prelo; Lucas & Cabrita, 2015).

Um pouco antes desta missão, e relacionado especificamente com a Fase II, de *avaliação*, uma outra missão tem início em setembro de 2014, tendo em vista descrever e analisar o estado do ESG no que respeita à implementação da agenda de transformação, bem como determinar o sentido da transformação no ESG, tendo como pano de fundo o PENE (ME-RDTL, 2011a) e os ODM (ME-RDTL, 2011b). Especificamente, pretende-se recolher dados que permitam concretizar os objetivos específicos seguintes, definidos para esta fase reportados a Timor-Leste:

- Caracterizar mudanças nas concepções de ensino dos professores;
- Caracterizar mudanças nas práticas de ensino dos professores;
- Caracterizar o conhecimento dos professores acerca do novo currículo;
- Avaliar o impacte a curto prazo da RCESG e as concepções de aprendizagem e de hábitos de estudo dos alunos;
- Explicitar o papel que os professores atribuem aos recursos didáticos desenvolvidos;
- Perceber como é que os professores usam o Guia do professor para preparar estratégias de ensino e aprendizagem.

Prevê-se ainda, em 2015, uma quarta deslocação a Timor-Leste, para divulgação dos resultados desta Fase II, por via de realização de um segundo Seminário com entidades educativas do ESG, formadores, professores e alunos.

Espera-se que o projeto *Timor* se constitua um meio de acompanhar, no quadro de uma cooperação internacional, o processo de RCESG num país em desenvolvimento como Timor-Leste, permitindo reforçar as relações entre os investigadores, os autores da RCESG e os intervenientes timorenses. Particularmente, com a realização de uma avaliação a curto prazo, nos primeiros 2 anos da implementação da reestruturação, e em função dos resultados alcançados, pretende-se fornecer informações relevantes que possam ser utilizadas para sugerir recomendações aos responsáveis políticos e educativos timorenses e, também, para realizar adaptações em futuras edições dos Manuais do aluno e Guias do professor.

Espera-se, ainda, que esta avaliação exploratória constitua a base para a conceção de um plano de avaliação que as entidades interessadas deverão implementar em Timor-Leste durante um ciclo de estudos completo.

1.2. Principais resultados da fase de monitorização

Os principais resultados decorrentes da primeira fase do Projeto Timor permitem perceber de que forma estava a decorrer a implementação da Reestruturação Curricular do Ensino Secundário Geral (RCESG), no que diz respeito (i) à formação contínua sobre o novo currículo, (ii) às condições da sua implementação, (iii) às estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação adotadas, (iv) à utilização dos materiais curriculares por parte dos professores e (v) dos alunos e ainda (vi) aos principais pontos fortes e fracos que professores e alunos atribuem ao novo currículo.

Relativamente ao primeiro ponto, concluiu-se que a formação era considerada o aspeto mais importante para a implementação do novo currículo e que a mesma incidia, principalmente, sobre os conteúdos curriculares específicos de cada disciplina, as tarefas propostas nos Manuais do aluno e sobre a língua portuguesa. Concluiu-se, também, que a formação ministrada até meados de 2014, quer a professores quer a formadores, não tinha sido suficiente para cobrir a totalidade dos programas a lecionar, nem para colmatar as lacunas que os mesmos admitiram sentir ao nível do domínio científico, linguístico, didático e curricular. Por este motivo concluiu-se, também, que seria aconselhável que os cursos de formação compreendessem períodos de tempo mais longos e abrangessem mais professores de todo o país.

Os principais resultados respeitantes ao segundo ponto - condições de implementação do novo currículo - referem-se sobretudo às condições das escolas ao nível das suas infraestruturas, órgãos de administração e gestão de pessoal docente e não docente, e às condições de distribuição dos novos recursos. Assim, concluiu-se que havia ainda um número reduzido de escolas capaz de dar resposta ao número de alunos a frequentar o ensino secundário geral e que as existentes carecem de obras de reabilitação, de espaços físicos, materiais diversos e equipamentos apropriados para a implementação das diferentes disciplinas do novo currículo. Na generalidade das escolas participantes, não existia uma organização administrativa e de gestão estruturada, o que se devia, em grande parte, à falta de recursos humanos qualificados para tal. Da convergência destes aspetos resultava, na maior parte dos casos, uma distribuição de carga horária semanal díspar nas escolas envolvidas no estudo, principalmente públicas, não condizente com aquela prevista e proposta no novo plano curricular. Também se verificou que, nem sempre, os professores estavam a lecionar disciplinas que correspondiam à sua formação de base. Relativamente à distribuição dos novos recursos, concluiu-se que esta não aconteceu de forma atempada nem em número suficiente. A propósito, registe-se que a maior parte dos alunos participantes, principalmente a frequentar escolas públicas, não dispunha do seu próprio manual escolar para usar fora da sala de aula.

No que se refere ao terceiro ponto acima mencionado, os resultados apontam para a existência de alterações, ainda que ténues, nas estratégias de ensino postas em prática pelos professores. Concluiu-se que, embora os professores reconhecessem uma maior autonomia atribuída ao aluno no âmbito da RCESG, a promoção de aprendizagens mais ativas e participativas e centradas em tarefas mais desafiantes tornava-se, na maior parte dos casos, impraticável devido às condições existentes nas escolas (elevado número de alunos por turma e falta de espaços físicos, recursos didáticos e materiais diversos). A avaliação praticada cingia-se, de uma maneira geral, à modalidade sumativa, havendo *nuances* de uma avaliação no formato contínuo.

Quanto à utilização dos materiais curriculares por parte dos professores, os resultados permitiram concluir que esta se encontrava, em parte, comprometida pelas lacunas a nível curricular, científico, linguístico e didático que a maior parte afirmou sentir. Os materiais curriculares eram utilizados com frequências diferentes, sendo o Manual do aluno o mais utilizado enquanto suporte à preparação e implementação de todas as aulas. Depois do Manual, o Guia surgiu como o recurso mais utilizado para acompanhar a planificação das aulas, quando realizada, e para consulta, servindo de orientação ao trabalho sequencial com o Manual. Concluiu-se que estes recursos eram ainda encarados de forma muito prescritiva, sendo seguidos de forma linear e complementados por diretrizes e materiais oriundos das orientações curriculares seguidas anteriormente em Timor-Leste. Os Programas e o Plano eram utilizados de forma esporádica e, principalmente, em contexto de formação. Relativamente à utilização dos Manuais por parte dos alunos, concluiu-se que a maior parte dos discentes ainda não tinha os seus recursos próprios e mesmo a sua utilização em casa (por requisição) e até na escola (por exemplo, em bibliotecas e, inclusive, na sala de aula) estava muito condicionada pela escassez dos mesmos e, em alguns casos, por alguma resistência manifestada pelos professores relativamente à utilização dos Manuais por parte dos alunos. Os resultados revelaram que os alunos utilizavam os Manuais para consulta, leitura de textos, exploração lexical, cópia de partes de texto para os seus cadernos, memorização de conteúdos, esclarecimento de dúvidas, realização de atividades em pares ou em grupo e para resolução de exercícios.

Em relação ao último ponto estudado durante a fase da monitorização do Projeto Timor, os resultados revelam que todos os participantes, mas em especial os professores e alunos entendiam o novo currículo como algo muito positivo para o futuro e desenvolvimento do país. Estes últimos consideraram, em particular, que o Manual do aluno estava bem organizado e estruturado, possuindo imagens suficientes e apropriadas, e se encontrava adaptado à realidade do país. Os professores consideraram o Guia como um auxílio valioso para a compreensão dos assuntos que tinham que expor na sala de aula, para o esclarecimento de dúvidas e para a promoção do estudo. Os participantes apontaram, no entanto, pontos menos fortes do novo currículo. Ambos foram unânimes em considerar a complexidade da língua portuguesa e da linguagem científica utilizada nos novos recursos como um obstáculo à plena adoção dos mesmos, bem como a inexistência de recursos de apoio adicionais.

2. Enquadramento metodológico

Dado que as opções metodológicas da fase de *avaliação* são idênticas às da fase de *monitorização*, já descritas e fundamentadas numa publicação recente (Cabrita et al., 2015), expõe-se de seguida apenas uma breve síntese das mesmas. Seguidamente, caracterizam-se os participantes do estudo e as técnicas e os instrumentos de recolha de dados usados especificamente na *avaliação*. Termina-se este ponto com referência à forma como os dados foram tratados e serão apresentados no ponto seguinte.

2.1. Opções metodológicas

Em termos de organização metodológica, a fase de *avaliação* do Projeto Timor vem complementar a fase I, de *monitorização*, integrando ambas uma avaliação de impacte (Perrin, 2012; Rogers, 2012). Faz-se uso do termo impacte e não do termo *impacte*, dado que, de acordo com vários autores (ex. Rogers, 2012; Leeuw & Vaessen, 2009), a avaliação de impacte refere-se a uma abordagem em termos de *outputs* e de *outcomes*, de curto, médio ou longo-prazo; já a avaliação de impacte é “mais do que medir e classificar [pois implica também] descrever e interpretar” (Canha, 2013, p. 137). Tal como expressam Gertler, Martinez, Premand, Rawlings e Vermeersch (2011), “an impact evaluation assesses the changes in the well-being of individuals that can be attributed to a particular project, program, or policy” (p. 4). Também o Projeto Timor, para a avaliação de impacte do objeto de estudo em causa, contempla as fases de monitorização e avaliação (Baker, 2000). Assim, se a *monitorização* permite avaliar se a intervenção está a ser executada conforme o planeado, já a avaliação destina-se a averiguar, de forma mais ampla, se essa intervenção está a ter os efeitos desejados nos professores, alunos e instituições (Baker, 2000). Ressalve-se, no entanto, como é invocado por Robinson (2009), que em alguns momentos, os objetivos de cada uma podem a vir a sobrepor-se.

Em termos da natureza da investigação, a *avaliação*, tal como a *monitorização*, assenta numa abordagem mista, dada a mais-valia deste tipo de métodos em estudos de avaliação de impacte (Bamberger, 2012). Ou seja, a fase de *avaliação* faz uso de uma abordagem qualitativa e quantitativa.

Importa agora reportar às técnicas de recolha e tratamento de dados previstas para esta fase (2.3.), implementadas a um conjunto de participantes específicos, que a seguir se caracteriza (2.2.).

2.2. Participantes no estudo

Os dados constantes na presente obra foram recolhidos em Timor-Leste, por dois dos membros que integram o *Projeto Timor* e que, portanto, também se assumem como participantes do

estudo. Para além de recolherem documentos que interessavam ao estudo, também fizeram uso da observação direta e da inquirição, envolvendo diferentes participantes para permitir uma maior multiplicidade de perspetivas sobre a situação em estudo, minimizando distorções de análise e interpretação e possibilitando uma margem de segurança mais consolidada na análise dos dados. Destacam-se os seguintes participantes correspondentes a dois níveis distintos:

- Nível macro – dois Diretores de duas Direções Educativas (DE) e um Assessor de um Diretor de uma das DE;
- Nível micro – 277 alunos, dos quais 215 foram inquiridos por questionário e 62 por *focus group* (FG); 135 professores, tendo 67 sido inquiridos por questionário e 68 por FG e 12 formadores (exceção dos formadores de Química e Matemática).

2.2.1. Caracterização de alunos e professores

Na tabela 1 sintetiza-se a distribuição dos alunos e professores inquiridos por questionário (Q) e/ou por FG, pelas respetivas escolas (9), públicas (5) e privadas (4), dos distritos de Díli, Liquiçá e Ermera. Por questões éticas, não se identificam as instituições. Antes, atribui-se um código.

Tabela 1: Distribuição dos alunos e professores inquiridos por questionário (Q) e por *focus group* (FG), consoante as escolas (%)

	Escolas	Alunos (Q)	Alunos (FG)	Professores (Q)	Professores (FG)
Díli					
Públicas	ES4SET	11,6	12,9	18,5	10,3
	ES12NOV	12,6	17,7	10,8	10,3
	ES28NOV	0	11,3	0	11,8
Privadas	CPVI	14	11,3	9,2	17,6
	ESSMC	7,4	14,5	15,4	10,3
	SM	7,4	12,9	8	10,3
Liquiçá					
Pública	ESPL	13	9,7	12,3	10,3
Privada	ESCSJB	14	0	12,3	8,8
Ermera					
Pública	ESNKS	13	9,7	13,8	10,3

Relativamente aos estudantes, foram inquiridos por questionário 215. Por falta de resposta à respetiva questão, não foi possível apurar a escola de proveniência de 15 deles. Dos 200 respondentes, verificou-se que frequentavam 8 escolas – 4 públicas (54%) e 4 privadas (46%) –, localizadas em três distritos – Díli (57%), Liquiçá (29%) e Ermera (14%).

Os alunos inquiridos por questionário apresentavam uma média de idades de 17,7 anos, sendo a idade mais baixa 15 anos e a mais elevada 22 anos. A maior parte (75,3%) dos alunos tinha entre os 17 e os 19 anos de idade. A distribuição dos alunos por género é, de uma forma global, equilibrada, havendo 45,1% de alunos do sexo masculino e 54,9% do feminino.

Uma maior percentagem de alunos, correspondente a 42,3%, frequentava o 12.º ano de escolaridade; 34,9% encontrava-se no 11.º ano e 22,8% no 10.º ano. A generalidade, 81,9%, integrava a componente de estudos de Ciências e Tecnologias (CT), enquanto 17,7% mencionou frequentar Ciências Sociais e Humanidades (CSH). Tendo em conta os vários anos de escolaridade, a distribuição dos alunos respondentes pelas componentes de estudos é a que se apresenta na tabela 2.

Tabela 2: Distribuição dos alunos inquiridos por questionário por componente e por ano de escolaridade (%)

Componente	10.º ano	11.º ano	12.º ano
CT	71,4	90,7	80,2
CSH	28,6	8,0	19,8

No total, participaram 62 alunos nos FG, a maior parte dos quais (41,9%) frequentava escolas públicas de Díli. Tal como sintetizado na tabela 3, 22,6% frequentavam escolas também públicas em Liquiçá ou Ermera. A percentagem de alunos nos 11.º e 12.º anos de escolaridade distribui-se de forma equitativa (40,3%) e no 10.º ano corresponde a 19,4%. A percentagem de alunos da componente de CT é de 75,8% e de CSH de 24,2%.

No que diz respeito aos professores, foram inquiridos por questionário 67. Relativamente à escola na qual lecionavam, os que responderam à respetiva questão referiram que lecionavam em 8 escolas – 4 públicas (53,7%) e 4 privadas (46,3%), localizadas em três distritos – Díli (62,7%), Liquiçá (23,9%) e Ermera (13,4%) (ver tabela 1).

Os professores inquiridos por questionário apresentavam uma média de 37,4 anos de idade, tendo a maior parte entre 30 e 34 anos de idade (28,8%), consoante os dados da tabela 3. A maioria é do sexo masculino (61,2%).

Tabela 3: Distribuição das respostas dos professores relativas à sua idade (%)

Idades	Professores	Idades	Professores
25-29	21,2	50-54	4,5
30-34	28,8	55-59	4,5
35-39	13,6	60-64	1,5
40-44	16,7	65-69	1,5
45-49	7,6		

A distribuição dos professores por ano de lecionação, tendo em conta a sua acumulação, é a seguinte: 10.º ano – 32,8%; 11.º ano – 56,7% e 12.º ano – 47,8%.

A maioria dos professores inquiridos correspondente a 70,1%, indicou que lecionava apenas uma disciplina, sendo que 25,4% lecionavam duas e 1,5% três disciplinas. Os restantes professores não responderam a esta questão. Verifica-se que foram incluídos professores de quase todas as disciplinas do currículo do ESG (exceptua-se Tecnologias Multimédia), tendo também sido referidas algumas disciplinas que não constam no currículo oficial e que, possivelmente, fazem parte da oferta formativa de algumas escolas privadas. Os dados da tabela 4 mostram a distribuição de professores por disciplina.

Tabela 4: Distribuição, por disciplina, dos professores inquiridos por questionário (%)

Disciplina	Professores	Disciplina	Professores
Biologia	2,5	Inglês	5,1
Cidadania e Desenvolvimento Social	5,1	Matemática	5,1
Economia e Métodos Quantitativos	10,1	Português	13,9
Educação Física e Desporto	1,3	Química	8,9
Física	5,1	Sociologia	6,3
Geografia	3,8	Temas de Literatura e Cultura	6,3
Geologia	8,9	Tétum	2,5
História	5,1	Religião e Moral	2,5
Indonésio	5,1		

Também os FG com professores foram realizados nas escolas anteriormente mencionadas. No total, participaram 68 professores – 70,6% de escolas de Díli, divididos por escolas públicas (32,4%) e privadas (38,2%); 19,1% de Liquiçá, distribuídos por escolas públicas (10,3%) e privadas (8,8%) e 10,3% de Ermera (ver tabela 1).

2.2.2. Caracterização dos formadores

Os participantes no FG eram formadores das disciplinas de Biologia, Geologia, História, Sociologia, Cidadania e Desenvolvimento Social, Economia e Métodos Quantitativos, Geografia, Inglês, Tecnologias Multimédia e Temas de Literatura e Cultura, Física e Português. A formação base dos inquiridos nem sempre corresponde à área que se encontram a lecionar, conforme informação constante no quadro 1.

Disciplina lecionada	Formação base	Escola de proveniência
Biologia	Matemática	ESF
Geologia	Biologia	ESF
História	Agronomia	ES28NOV
Física	Matemática	ES10DEZ
Sociologia	Sociologia	ES5MAI
Cidadania e Desenvolvimento Social	Religião	ESSMC
Economia e Métodos Quantitativos	Economia	ES4SET
Geografia	Ciências Governamentais	ES4SET
Inglês	Economia e Relações Internacionais	CPVI
Tecnologias Multimédia	Gestão Informática	ERP
Temas de Literatura e Cultura	Língua Portuguesa	ESF
Português	Língua Portuguesa	ES12NOV

Quadro 1: Disciplina lecionada, formação base e escola de proveniência dos formadores

2.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Tal como é defendido por vários autores (ex. Rogers, 2012), a escolha de métodos, desde a conceção à implementação e avaliação de um projeto, deve ser a mais adequada possível, de forma a avaliar o impacto dos resultados esperados e, adicionalmente, dos não esperados. Importa, por isso, dar prioridade a múltiplas fontes de informação, quer qualitativas quer quantitativas, com vista à sua triangulação (Baker, 2000; Maxwell, 1996). Assim, para a consecução dos objetivos que a investigação persegue, a fase de *avaliação* teve como suporte várias técnicas de recolha assentes em vários instrumentos (cf quadro 2). Especificamente fez-se uso de:

- recolha de documentos oficiais e outros documentos policopiados;
- observação direta não participante, orientada por grelhas de observação (Apêndice I) e registada em notas de campo, áudio e fotografia, de aulas;
- inquirição por questionário a alunos e professores (Apêndices II e III), por FG a formadores, professores e alunos (Apêndices IV – VI) e por entrevista a responsáveis políticos e educativos (Apêndice VII).

É de notar que, tal como ocorreu na fase de *monitorização*, os questionários apresentam-se bilingues – português e tétum – para evitar que as respostas fossem influenciadas por uma compreensão menos adequada. A sua tradução para tétum foi da responsabilidade de agentes educativos locais.

No quadro seguinte, sintetiza-se as técnicas e instrumentos de recolha de dados de acordo com os objetivos que se perseguiram na fase II – de avaliação.

Fase	Objetivo geral	Técnicas		Observação não participante	Recolha documental	Inquirição por entrevistas	Inquirição por Focus group			Inquirição por Questionário				
		Instrumentos	Participantes				Guião de observação	Professores e alunos	Planos de aula dos professores	Guiões de entrevista	Formadores	Professores	Alunos	Professores
	Objetivos específicos													
	Identificar e caracterizar alterações nas conceções de ensino dos professores													
	Identificar e caracterizar alterações nas práticas dos professores													
	Caracterizar o conhecimento inicial dos professores sobre o novo currículo													
	Avaliar o impacto a curto prazo da reestruturação do Ensino Secundário Geral sobre as conceções de aprendizagem e hábitos de estudo dos alunos													
	Perceber o papel que os professores atribuem aos materiais pedagógicos, tal como o Manual e o Guia do Professor													
	Perceber como é que os professores utilizam o Guia do Professor para preparar estratégias de ensino e aprendizagem													
	Avaliar o impacto inicial da reestruturação do Ensino Secundário Geral no funcionamento das escolas													

Identificar e caracterizar alterações nas conceções de ensino dos professores

Identificar e caracterizar alterações nas práticas dos professores

1) descrever e analisar o estado do Ensino Secundário Geral em relação à implementação da sua reestruturação

2) estabelecer a direção que o Ensino Secundário Geral está a tomar relativamente ao consignado no Plano Estratégico da Educação e aos Objetivos do Milénio

Fase II: Avaliação

Quadro 2: Técnicas e instrumentos de recolha de dados de acordo com os objetivos que se perseguiram na fase II

2.4. Tratamento e apresentação dos dados

Os dados recolhidos, tal como na fase de *monitorização*, foram sujeitos a tratamento diferenciado consoante a natureza dos mesmos. Assim, os dados quantitativos, principalmente os que respeitam às respostas às questões fechadas dos questionários aplicados a professores e alunos, foram alvo de análise estatística, suportada pelo *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). As respostas às questões abertas dos questionários, bem como os dados resultantes das entrevistas e dos FG realizados com responsáveis políticos e educativos, formadores e professores e alunos; das notas de campo; dos guiões de observação; de documentos oficiais e de outros documentos policopiados foram objeto de análise de conteúdo.

Tal análise foi orientada por categorias apriorísticas, decorrentes dos objetivos que se perseguem:

- Funcionamento das escolas
- Conhecimento dos professores sobre o novo currículo
- Papel que os professores atribuem aos materiais curriculares
- Utilização dos materiais curriculares, em particular do Guia do professor
- Conceções de ensino dos professores
- Práticas pedagógicas dos professores
- Conceções dos alunos sobre aprendizagem
- Hábitos de estudo dos alunos

Em relação a cada uma das categorias, foram triangulados os dados recolhidos pelas diferentes técnicas e instrumentos utilizados e consideradas as vozes dos diferentes participantes - responsáveis políticos e educativos, formadores e professores e alunos.

Para identificação de instrumentos de recolha de dados, participantes e disciplinas utilizam-se os códigos apresentados em seguida (cf. quadros 3, 4 e 5).

Técnica	Observação		Inquirição		
Instrumento	Notas de campo	Grelha de observação	Guião de entrevista	Guião do <i>focus group</i>	Questionário
Código	NC	GO	E	FG	Q

Quadro 3: Códigos de identificação das técnicas e instrumentos de recolha de dados

Nível	Designação	Código	Nível	Designação	Código
Macro	Diretor de uma DE	D	Micro	Alunos	A
	Diretor de escola	DNESG		Professores	P
	Assessor Diretor	aD		Formadores	F
		Aulas		Au	

Quadro 4: Códigos de identificação dos participantes por níveis e de aulas

Disciplinas	Código
Biologia	Bio
Cidadania e Desenvolvimento Social	CDS
Economia e Métodos Quantitativos	EMQ
Física	Fis
Geografia	Geo
Geologia	Geol
História	Hist
Inglês	Ing
Matemática	Mat
Português	Pt
Química	Qui
Sociologia	Soc
Tecnologias Multimédia	TM
Temas de Literatura e Cultura	TLC

Quadro 5: Códigos de identificação das disciplinas

Relativamente aos códigos de identificação das diferentes escolas participantes, retoma-se a codificação indicada no quadro 1 do ponto 2.2.2.

Em concordância com a codificação proposta, e a título de exemplo, uma entrevista realizada a um assessor de diretor representa-se pelo código E-aD. Segue-se informação relativa à data de realização da respetiva recolha de dados, passando o código a assumir a forma de E-aD-30.9.14. Nos casos específicos de recolhas de dados nas escolas, acrescenta-se a codificação relativa à escola (por exemplo: FG-A-ESSMC-13.10.14) e, particularmente na observação direta não participante, informação relativa à aula assistida (por exemplo: NC-Au-Pt-ES12NOV-10.10.14).

3. Principais resultados

Este ponto organiza-se de acordo com os objetivos que se perseguem na fase de avaliação do projeto Timor. Assim, após um primeiro ponto (3.1) dedicado ao funcionamento das escolas, seguem-se os pontos relativos ao conhecimento dos professores sobre o novo currículo (3.2); ao papel que atribuem aos materiais curriculares (3.3); à forma como utilizam o Guia do professor (3.4); às concepções de ensino que apresentam e às suas práticas pedagógicas (3.5). Os pontos seguintes respeitam às concepções dos alunos sobre aprendizagem (3.7) e aos seus hábitos de estudo (3.8).

3.1. Funcionamento das escolas

Perspetiva dos responsáveis políticos e educativos

Em 2011, foi publicado o Decreto-Lei Nº. 33 /2011, que estabelece o Regime Jurídico da Administração e Gestão do Sistema de Ensino Secundário, propondo um modelo de organização e atribuindo uma série de competências às estruturas administrativas (Diretor, Gabinete Diretivo, Departamento Curricular, Departamento Pedagógico, Conselho Escolar, Coordenação dos Diretores de Turma, Diretor de Turma) das escolas do Ensino Secundário Geral (ESG) e do Ensino Secundário Técnico Vocacional (ESTV).

Todos os dirigentes entrevistados reconhecem que, apesar do “regime jurídico já [ter sido] aprovado em 2011” (E-DNESHG-8.10.14), efetivamente “não está em vigor” (E-D-30.9.14). Relativamente às estruturas consagradas neste decreto, “[a] única figura que existe no terreno é a do Diretor”, cuja nomeação “este ano [foi feita através de] uma nomeação provisória para os Diretores” (E-D-30.9.14). Embora os responsáveis entrevistados tenham conhecimento das estruturas que devem existir numa escola como, por exemplo, um Conselho Pedagógico ou um Conselho Diretivo, e dos papéis que devem desempenhar, reconhecem que ainda “não estamos próximos dessa realidade” (E-aD-30.9.14).

Pese embora a não implementação, na prática, do decreto acima referido, “há escolas que se organizam de forma informal de acordo com as estruturas” (E-D-30.9.14) consagradas nesse decreto. São sobretudo “algumas escolas privadas que (...) têm essas estruturas, uma orgânica interna, e estão a funcionar” (E-D-30.9.14). De qualquer forma, e como o próprio Diretor adverte, este cumprimento por parte de algumas escolas privadas exige alguma atenção, pois “não podemos deixar as escolas fazerem o que elas querem, tem que haver orientações mais direcionadas para que as escolas se organizem” (E-D-30.9.14) de uma forma semelhante. Esta necessidade de orientar e monitorizar o que estas escolas estão a fazer constitui um problema, visto que “da parte formal do Ministério (...) ainda não [foi feita] uma atribuição de competências para esses cargos” (E-D-30.9.14).

Por outro lado, um dos inquiridos revela que: “é uma lei aprovada, tem que [se] implementar (...), mas a organização definida (...) não está bem adequada” (E-DNESHG-8.10.14) e por isso, segundo outro entrevistado, “encontra-se em revisão” (E-D-30.9.14). E-DNESHG-8.10.14 acrescenta que “a organização do Ensino Básico é diferente do Ensino Secundário e infelizmente no decreto está tudo misturado”. Uma vez que o decreto se circunscreve ao

Ensino Secundário, não se percebe bem a abrangência desta afirmação. Ainda segundo o seu ponto de vista, coerente com o que está previsto no referido decreto, o ESG precisa de uma estrutura clara

um diretor e dois adjuntos, um que toma responsabilidade dos assuntos curriculares e outro dos assuntos administrativos. Mais um técnico que apoie o gabinete e facilite o diretor e os dois adjuntos, como intermediário que trabalhe especificamente [com a] administração e finanças na escola.” (E-DNESHG-8.10.14)

A não implementação do decreto supracitado não é o único aspeto que influi no funcionamento das escolas. Nas entrevistas realizadas com os diferentes responsáveis políticos, continuam a ser identificadas carências ao nível das infraestruturas e equipamentos nas escolas, de pessoal docente e não docente ou de formação para professores e para outros cargos, como sejam o de diretor.

Em relação ao primeiro ponto mencionado, mais concretamente às infraestruturas que possam, por exemplo, dar resposta ao elevado número de alunos por sala de aula/turma, um dos responsáveis refere que a redução deste número não tem vindo a ser cumprida, porque “não há professores. (...). É porque não há salas? Não. É mais porque não há professores” (E-aD-30.9.14). Opinião diferente tem outro dos responsáveis, uma vez que aponta problemas ao nível das infraestruturas existentes. Admite que a “política do ministério é de mais ou menos 30 alunos [por turma]”, mas reconhece que para implementar esta política “é preciso ter outras condições (...) [e] ainda [há] algumas barreiras” que levam a que “no terreno, as coisas não corr[am] da maneira que nós pretendemos” (E-D-30.9.14). Portanto, admite a necessidade de “fazer novas construções e novos edifícios, (...) [e] reparar aqueles que estão estragados”, bem como a de distribuir “cadeiras [e] mesas para todas as escolas” (E-D-30.9.14). Opinião idêntica tem outro dos inquiridos quando refere que o número de alunos por turma “tem que ser reduzido”, mas que, para tal, é necessário haver “mais professores, mais salas de aula”. E reconhece que um dos entraves para que a situação não se resolva é que há “muitos decisores, (...) muitas estruturas e coordenação” (E-DNESHG-8.10.14).

Ainda a respeito do elevado número de alunos por turma, é referido que poderá estar a ser inflacionado para que as escolas consigam mais subsídios: “[o]s números [de alunos] são inflacionados, porque [assim] as escolas recebem mais subsídios (E-aD-30.9.14) e, portanto, é importante “ter dados estatísticos mais seguros” que permitam aferir a “frequência escolar, a qualidade da escola [ou] a desistência escolar” (E-aD-30.9.14). A questão do número de alunos “está a ser estudada” com o apoio de “uma equipa da Universidade Católica, liderada pelo Dr. Roberto Carneiro, em coordenação com os nossos registos. Já estamos no terreno [e] eu penso que é o momento oportuno para avançar” (E-aD-30.9.14).

Quanto ao controlo da assiduidade dos alunos, este responsável acrescenta que, para tentar colmatar esta falha, se está a fazer uma “caderneta [que] também já está aí quase pronta. Também queremos ter livro do ponto (...) para controlo das faltas e dos sumários” (E-aD-30.9.14).

Embora não haja ainda dados oficiais sobre o abandono escolar, um dos responsáveis entrevistados refere que este problema “acontece, primeiro, porque falta vontade por parte dos pais” (E-D-30.9.14) que não valorizam devidamente a educação e a instrução. Por outro lado, “[os alunos] em si não têm vontade para continuar os seus estudos. E há várias coisas que podem impedi[-los] de querer continuar os seus estudos” (E-D-30.9.14). Assim, invocam problemas como “a distância entre a escola e a casa”, a falta de “capacidade para podermos

levar os filhos para a escola” ou a falta de “condições” (E-D-30.9.14). Para este responsável, cabe aos pais “obrigar os seus filhos [a] continuar na escola” e cabe às entidades competentes “criar condições para estes alunos, [e] por isso já começámos a falar sobre transporte escolar (...), em espaço escolar [e em] fazer algumas residências para estudantes” (E-D-30.9.14).

Para além de exigir um ensino mais centrado no aluno e, conseqüentemente, turmas mais reduzidas, o novo currículo exige que as escolas estejam apetrechadas com uma série de equipamento que permita uma adequada implementação de determinadas disciplinas e a realização de atividades práticas que lhes são inerentes. Embora, com a exceção de algumas escolas privadas, a existência de laboratórios apetrechados e de outros recursos didáticos seja rara, foi mencionado, numa das entrevistas realizadas, que “há iniciativas pessoais de dotar as escolas de bibliotecas” (E-aD-30.9.14). Todavia, quando questionado sobre a requalificação dos edifícios e a construção de salas para laboratórios, este entrevistado responde que “[n]ão temos. Não está padronizado. Isso parte de cada escola que terá de pedir o equipamento que precisa” (E-aD-30.9.14). No entanto, outro dos inquiridos refere que em “2015 [pretende apresentar] uma escola ideal (...) com biblioteca, laboratório, casa de banho, água, eletricidade, um espaço onde os professores possam trabalhar” e que os primeiros passos para apetrechar as escolas com material necessário à implementação das novas disciplinas do novo currículo, nomeadamente para a disciplina de Tecnologias Multimédia, já foram dados

(...) este ano comprámos trezentos e tal computadores para vinte escolas. (...). Já pedimos aos diretores para indicarem uma sala para equipar com computadores [e cada] escola vai receber 18 computadores (...) em todo o país. (...). No próximo ano, vamos completar mais 45 escolas. Mas só as públicas, não as católicas. (E-DNESHG-8.10.14)

Esta informação é suportada por outro entrevistado que refere a preparação de orçamento para apoiar a montagem de outro tipo de laboratórios para as disciplinas de Física, Química e Biologia. No entanto, aponta outras condicionantes com as quais têm de lidar como sejam, por exemplo, a falta de eletricidade, embora “70% das escolas já tenha” (E-D-30.9.14), ou a falta de estradas de acesso para que os transportes lá cheguem. Todos reconhecem a importância e necessidade de investir em recursos humanos e materiais (E-D-30.9.14; E-aD-30.9.14; E-DNESHG-8.10.14), mas também que está tudo ligado e dependente do orçamento e da sua aprovação por parte do Parlamento: “sem orçamento... não há nada!” (E-DNESHG-8.10.14).

Em relação à falta de pessoal docente e não docente, os dados recolhidos por via da entrevista permitem concluir que a implementação do novo currículo não originou a contratação de mais pessoal docente. Os responsáveis entrevistados são unânimes ao afirmar que

[e]m termos de número, nós temos professores suficientes para ensinar. (...). Por exemplo, nós temos 2000 professores, mas esses 2000 professores são 1000 para Física ou Química, e depois 500 para História e Geografia, e o resto para outra [disciplina], então significa que nós não podemos dizer que esses professores são suficientes para ensinar. Há demais para a mesma disciplina, digamos assim, e isto vai dificultar mais outras disciplinas que neste momento [têm falta de professores]. (E-D-30.9.14)

Está a referir-se às novas disciplinas que o atual currículo introduziu no ESG e em relação às quais “os professores [existentes] não têm capacidade para poder implementar como deve ser” (E-D-30.9.14). Relativamente, por exemplo, às disciplinas de Economia e Métodos

Quantitativos e de Tecnologias Multimédia, um dos entrevistados refere que

aqui não há universidade que prepar[e] professores de Métodos Quantitativos. Há professores de Economia e há professores de Matemática. É isso que existe. (...) quem é que vai ensinar? [E] de Tecnologia e Multimédia, onde vamos arranjar esses professores? Não vamos contratar um que tenha um curso de 6, 7 meses (...). Vamos pôr alguém que não está preparado? (...) Depois da implementação é que vamos arranjar professores? Um economista não tem conhecimento suficiente da parte de metodologia para ensinar. (E-DNESHG-8.10.14)

Como não há ainda cursos universitários que preparem professores para estas novas disciplinas, o que, por si só, levanta questões pertinentes sobre a contratação de professores para as lecionar, o que acontece “é que se misturam as coisas nas escolas” e se colocam “professores a ensinar as novas disciplinas sem formação para tal” (E-D-30.9.14). O resultado é que “[a]lgumas escolas (...) foram buscar professores de Matemática, mas como sabiam bem o português, [passaram a dar] Literatura. É perigoso” (E-aD-30.9.14).

Embora haja quem considere que esta prática contribui para “esta[r]mos, nós próprios, a prejudicar a nossa sociedade” (E-DNESHG-8.10.14), a verdade é que a plena implementação do currículo “é um processo muito longo, lento e difícil. Estamos a ir devagar” (E-D-30.9.14). Com efeito, os primeiros passos estão a ser dados no sentido de “dar resposta a algumas necessidades urgentes” (E-D-30.9.14) como, por exemplo, “preparar professores qualificados para ensinar essas disciplinas [do novo currículo]” (E-D-30.9.14). Assim, está a apostar-se na formação para “aqueles professores que [as] estão a lecionar, neste caso no âmbito do INFORDEPE” e a providenciar a abertura de “cursos na UNTL para termos recursos” (E-D-30.9.14).

Relativamente à formação dada no âmbito do novo currículo, um dos responsáveis refere que

há um grupo de 14 professores que são da Universidade de Aveiro que estão a apoiar o INFORDEPE e as escolas secundárias. Alguns desses professores estão nas escolas para poder apoiar e para poder dar formação (...) na parte da língua e dos conteúdos curriculares. (E-D-30.9.14)

Outro responsável aponta que “não podemos só ficar com formações de um mês, uns dias (...). Temos que enviar já professores do Ensino Secundário para [o] Brasil (...), Portugal (...) para daqui a quatro ou cinco anos podermos substituir os idosos e os menos profissionais” (E-DNESHG-8.10.14).

A necessidade de formação não se restringe aos professores - estende-se a outras estruturas essenciais para o bom funcionamento das escolas, como sejam as estruturas de gestão. Os dirigentes reconhecem que para haver uma escola não basta haver professores e alunos: “[p]recisamos de formar diretores. Está na lei. Uma escola não é um professor, ou vários professores juntos (...). É preciso que haja um projeto conjunto” (E-aD-30.9.14). Mas a gestão do pessoal é dificultada pela grande dimensão da comunidade escolar: “[n]ós não temos condições suficientes para orientar os diretores, os professores. Aqui há muita gente. Temos muitos problemas” (E-DNESHG-8.10.14).

A falta de professores e de uma gestão estruturada e preparada reflete-se, por exemplo e em muitos casos, na distribuição de serviço docente que não é feita de acordo com as habilitações dos professores, ou na parca rentabilização do investimento feito em determinado professor ao nível da formação profissional. Relativamente a este aspeto, um dirigente propõe medidas

concretas passíveis de virem a ser implementadas num futuro próximo

[n]o âmbito da formação [que está a ser dada para o novo currículo], temos que [reunir os] dados dos professores, segundo as suas habilitações literárias [para] depois podermos encaixar as pessoas nas áreas certas. Por exemplo, este professor é bom para Matemática, então vamos encaixá-lo na formação sobre os conteúdos curriculares de Matemática. Porque, por exemplo, um professor que tirou uma licenciatura ou um bacharelato em Matemática e depois vai dar aulas de Português, o que é que vai fazer? Em termos de conhecimento académico, não tem; metodologia, não tem. Vamos arranjar metodologia, estratégias, para fazer andar e esse trabalho [atribuição de serviço docente de acordo com as habilitações dos professores] ser implementado como deve ser. (E-D-30.9.14)

Outra medida prevista prende-se com o alargamento da formação contínua no âmbito do novo currículo a todos os professores a lecionar o ESG, sejam professores permanentes ou contratados, No entanto, a sua implementação não é fácil, porque exige dispensa, pelo menos parcial, de serviço docente e “nós ainda não temos isso [compatibilização da formação com a prática letiva] organizado” (E-aD-30.9.14).

A conjugação de todos os aspetos anteriormente mencionados - falta de infraestruturas, de professores e de estruturas de gestão - reflete-se, também, ao nível do cumprimento dos tempos letivos previstos no novo currículo. Os responsáveis entrevistados admitem saber que os tempos letivos previstos no novo currículo não estão a ser cumpridos e que se verifica uma grande disparidade entre escolas: “[a] carga horária não [se] cumpre. Eu e o diretor estamos conscientes disso. (...). O horário até pode lá estar afixado, mas não quer dizer que seja cumprido” (E-aD-30.9.14); “[em u]ma escola, cumpre-se só 30 horas por semana, outra escola 18 horas, isto não pode ser. Temos [definidas legalmente] 36h por semana, quer queiramos quer não, temos que cumprir” (E-D-30.9.14). Há informação de casos em que “os horários [são postos] à maneira deles. Então algumas escolas põem quatro aulas de Português nas escolas todas no mesmo dia. Isto resulta que depois, as quatro passam a duas e de duas a nenhuma” (E-aD-30.9.14).

Quanto às medidas que possam ser tomadas para garantir que os tempos letivos são cumpridos por todas as escolas, ambos defendem uma maior monitorização que deverá ser “da competência da parte da inspeção escolar, neste caso, do inspetor-geral da educação com os seus subordinados” (E-D-30.9.14). Como alerta um dos responsáveis, “temos a figura dos inspetores, dos diretores distritais, mas podem acabar por nem sempre cumprir as suas funções” (E-aD-30.9.14).

Na realidade, este não-cumprimento dos tempos letivos e a falta de monitorização do mesmo é, na perspetiva deste inquirido, mais uma consequência de várias condicionantes e, no fundo, o cumprimento dos tempos letivos acaba por se tornar secundário perante outras necessidades mais prementes, como a manutenção e preservação das infraestruturas: “[n]a prática (...) o inspetor acaba por ir ver o quê? Os inspetores, muitas vezes, são chamados para verem que está o telhado a cair, ou assim (...). Era preciso haver alguém da logística” (E-aD-30.9.14) para assegurar a manutenção e preservação das infraestruturas. Desta forma, o inspetor ficaria mais liberto para as questões pedagógicas: “[e]u entendo que o inspetor veja mais as questões pedagógicas. Esta questão dos inspetores [se focarem sobretudo nas questões pedagógicas] não é vista por todos da mesma maneira. Não é consensual”, mas “se definirmos mais o que é (...), o Ministro terá que definir o perfil do inspetor” (E-aD-30.9.14) e passará a ser mais fácil identificar as competências pedagógicas de um inspetor. Depois

cabe à Direção Nacional “monitorizar este trabalho e colaborar com a inspeção para poder saber como é que está a correr a implementação do novo currículo, as cargas horárias para saber se [se] estão a cumprir as regras que foram definidas pelo Ministério” (E-D-30.9.14). É ainda importante “coordenar com outras direções relevantes e outras instituições para poder [assegurar] a implementação” (E-D-30.9.14) e, embora haja “fraquezas em recursos humanos [e] recursos materiais (...), temos que [nos] esforçar para cumprir com aquilo que temos” (E-D-30.9.14).

A implementação do novo currículo também não originou a contratação de pessoal não docente, necessário para garantir a gestão administrativa, manutenção e segurança das escolas. Os responsáveis reconhecem que “[a] escola não pode ter só professores para ensinar, [precisa] também [de funcionários] na parte administrativa, precisamos de [mais] funcionários para organizar tudo” (E-D-30.9.14). O que acontece na prática é que são os professores que fazem, também, todo o trabalho administrativo: “[n]as escolas temos 1 ou 2 pessoas que estão lá para atender a comunidade, para fazer cartas”, mas são necessárias pessoas com formação para desempenharem outras tarefas, como “por exemplo, fazer inscrição, pagar propinas, tratar da ação social, para a papelaria, essas coisas” (E-D-30.9.14). Este responsável afirma que “[a]gora com a comissão da função pública” vai passar a ser possível “recrutar uns funcionários para ficar nas escolas e tratar das questões administrativas”, mas refere também que ainda é cedo, e que “mesmo assim nós ainda não conseguimos” (E-D-30.9.14).

Perspetiva dos formadores

À semelhança do que foi referido pelos responsáveis políticos e educativos, sobre as estruturas enquadradas pelo Decreto-Lei N.º 33 /2011, os formadores referem que estas “não [existem,] só há professores, diretor e alunos. A organização dos pais ainda não está incluída nesta organização da escola” (FG-F-25.10.14). Um dos inquiridos chega mesmo a sustentar-se num exemplo concreto: “Do que eu aprendi em Portugal das vossas escolas, é que tem 5 pessoas representantes dos conselhos dos pais, conselho dos professores, mas em Timor, isso não acontece. Quando [há] necessidade convida[-se] para [um] encontro” (FG-F-25.10.14). Contudo, as opiniões não se revelam lineares e houve quem mencionasse existir algumas das estruturas previstas legalmente como, por exemplo, o Departamento Pedagógico ou Departamentos Curriculares em algumas escolas (FG-F-25.10.14).

A distribuição do serviço docente revela-se uma questão ainda problemática, como já havia sido ressaltado na fase anterior deste projeto. Para as novas disciplinas do currículo, como são os casos de Geologia, Cidadania e Desenvolvimento Social, Sociologia, Tecnologias Multimédia ou Temas de Literatura e Cultura, que carecem de professores especializados nas respetivas áreas, parecem ser os “professores antigos (...) que assum[em] o papel [e] as [lecionam]” (FG-F-25.10.14). Por exemplo, em relação a Tecnologias Multimédia, vários formadores mencionam existir professores “de Matemática, (...) de Física, Química” (FG-F-25.10.14) a lecionar esta disciplina. Outros professores especializados em Física são responsáveis pela disciplina de Geologia, e há ainda casos de professores de Matemática a lecionar Temas de Literatura e Cultura (FG-F-25.10.14). Na base deste tipo de distribuição estão critérios como o “conhecimento em língua portuguesa, [ou a existência de] muitos professores de Matemática [na escola]” (FG-F-25.10.14), ou até uma suposta proximidade às áreas em questão, como será o caso de professores “de Física [a] dar Geologia” (FG-F-25.10.14). Esta situação pode ainda justificar-se devido à ausência de contratação docente

- “a escola não contrata professores novos” (FG-F-25.10.14) - pelo que, “a escola tem que distribuir pelos professores todas as disciplinas que há para dar” (FG-F-25.10.14). Assim, é frequente acumularem mais do que uma disciplina: “Os que ensinam Geologia são também de Física”; “Eu dou 2 disciplinas: [Temas de] Literatura [Cultura] e Língua Portuguesa”; “Eu dou Economia e Multimédia” (FG-F-25.10.14).

Ainda em linha com o que foi evidenciado na fase de monitorização, a respeito da formação contínua de professores, os inquiridos voltam a enfatizar a importância da formação e do acompanhamento dos professores nas escolas, o que não era habitual acontecer

Pelo que sei, nas escolas ainda não há essa ideia de mandar vir alguém dar formação. (...) A professora [X] vinha dar apoio aos colegas, por conta dela. Havia um professor que também dava Religião, Sociologia, Temas e Literatura e ela vinha dar ajuda. Mas este ano não veio. (FG-F-25.10.14)

Tal situação pode dever-se, por um lado, à ausência de uma cultura de formação/aprendizagem ao longo da vida e, por outro, à falta de autonomia por parte das escolas.

Quando confrontados com o que se encontra legislado relativamente ao direito à formação e sobre as condições proporcionadas pela escola para a frequência de formação, os formadores limitam-se a mencionar “talvez” (FG-F-25.10.14). Porém, existem relatos reveladores de formas de atuação por parte de diretores de escolas face às iniciativas de formação que vão sendo promovidas pelas entidades timorenses

No ano passado, a minha escola, quando o INFORDEPE organizou formação para os professores, a diretora contratou (...) professores brasileiros para apoiar os professores que não são do governo. Os professores permanentes foram à formação e os contratados foram dar aulas, ajudados pelos professores brasileiros. (FG-F-25.10.14)

A progressão na carreira, situação que se revelou ainda inexistente no contexto de Timor-Leste, emerge como um dos fatores que deveria servir de incentivo e até obrigatoriedade para a frequência de formação

Se existisse regime de carreira, nós podíamos participar [e], obrigatoriamente, os professores tinha[m] que ir. Depende [também] dos diretores da escola mandar os professores para a formação, porque há falta de professores nas escolas para substituir os professores que vão à formação. (FG-F-25.10.14)

Do testemunho dos formadores, depreende-se que a participação em ações de formação ainda parece não depender apenas da vontade do professor/formador, na medida em que está sempre dependente da autorização última do diretor de escola que, face à falta de professores, pode inviabilizar a participação na formação.

Em termos dos tempos letivos atribuídos a cada disciplina, verifica-se não haver uniformização nas escolas, podendo variar de “35, 40, 45, 50 minutos” (FG-F-25.10.14). Alguns relatos ainda são reveladores de certos incumprimentos horários: “[Em] algumas matérias (...) uma hora utiliza 35min, e outra hora utiliza 35min. Dá 70 minutos” (FG-F-25.10.14). Outros invocam também a modalidade de “turnos [de 45 minutos]” (FG-F-25.10.14). Relatam igualmente existir diferenças entre escolas públicas e privadas, sendo que “nas escolas católicas é muito rigoroso. [Nas públicas] não há motivação para levar os professores a fazer o seu trabalho como devem” (FG-F-25.10.14). A este propósito, alguns formadores referem que este aspeto depende da “consciência” (FG-F-25.10.14) de cada um. Sobre as penalizações

por incumprimento, as opiniões são divergentes, havendo quem afirme existir cortes nos salários e quem invoque ausência de penalizações: “Temos uma lista de presença, mas ao fim do mês [está] tudo assinado” (FG-F-25.10.14). Como motivos justificadores para tal ocorrer, enunciam o medo que o diretor pode ter dos professores ou então o facto de serem seus familiares (FG-F-25.10.14). Em tom esperançado, invocam que medidas para erradicar incumprimentos como os enunciados passam pela avaliação de desempenho docente, como forma de “melhorar as coisas” (FG-F-25.10.14). Não deixam, no entanto, de apresentar reticências, na medida em que “muitas vezes [os dirigentes] fazem promessa[s], mas não cumprem” (FG-F-25.10.14). Atentam também para a necessidade de “haver uma fiscalização” (FG-F-25.10.14), realizada por pessoas competentes e especialistas em educação, pois identificam casos em que

escolheram pessoas que não sabem nada de educação, os planos de aula, e assim... (...) como é que podemos melhorar a qualidade da educação dos nossos alunos? Os professores têm essa consciência, essa responsabilidade, mas os superiores, que não sabem nada destas coisas, como é que vão ajudar os professores? Nós não temos capacidade para fazer nada, [mas] temos interesse em mudar. (FG-F-25.10.14)

Os formadores invocam o elevado número de alunos por turma – “96 (...) 97, 98” (FG-F-25.10.14) – como fator que influencia diretamente o funcionamento das aulas, por relação às orientações do currículo que propõe um ensino mais centrado nos alunos, bem como o número ainda reduzido de salas. Sobre a questão das salas de aula, referem existir subsídios para a construção e reconstrução das infraestruturas das escolas. Contudo, afirmam que as mesmas são condicionadas por atrasos por parte das entidades ministeriais (FG-F-25.10.14). Acrescentam, ainda, que os subsídios são atribuídos com base na relação total de alunos que cada escola reporta aos responsáveis políticos, algumas vezes falseados e ausentes de qualquer tipo de penalização, realidade sobre a qual os inquiridos se mostram algo indignados (FG-F-25.10.14). A este nível, ressaltam-se as distinções existentes entre as escolas públicas e as privadas, cuja propina possibilita, por exemplo, a aquisição de materiais, o que nas escolas públicas não se verifica, pois depende diretamente do subsídio destinado às escolas e das diretrizes que o acompanham

A lei não autoriza. Cada escola recebe dinheiro, mas o diretor tem que seguir as instruções que [vêm] no papel. Se não estiver nas instruções, não pode. Para os exames, papel, transporte do diretor. (...) As escolas privadas católicas têm autonomia, além das propinas têm subsídio do governo, (...) ao passo que as públicas, apenas 50 centavos. Para realizar o exame, também não há dinheiro. (FG-F-25.10.14)

Esta questão revela ter implicações ao nível das práticas letivas dos professores e, conseqüentemente, nos processos de ensino e aprendizagem, na medida em que “nas escolas públicas [tem-se verificado] dificuldade[s], por exemplo, se o professor tem um resumo manda os alunos tirar uma fotocópia e os pais protestam” (FG-F-25.10.14).

Perspetiva dos professores

Os professores consideram que a reestruturação curricular deveria implicar a contratação de novos professores, nomeadamente para as disciplinas que não existiam no anterior currículo, o que não aconteceu em várias escolas participantes no estudo (FG-P-ES28NOV-1.10.14; FG-P-ES4SET-15.10.14; FG-P-ES12NOV-2.10.14; FG-P-ESPL-23.10.14). Neste caso, as novas disciplinas foram distribuídas pelos professores que já lecionavam na escola, e nem

sempre os critérios definidos para tal atribuição foram os mais adequados. Se, em certas escolas, Temas de Literatura e Cultura por exemplo, foi atribuída a “professores de Língua Portuguesa” (FG-P-ESPL-23.10.14), em outras instituições “Quando não há professor de uma disciplina, põe-se outro professor, por exemplo, de Economia [ou] de Química [porque] há mais [destes] professores. Então põe[m]-se [estes professores] a dar outra matéria que não tem professor” (FG-P-CPVI-10.10.14). Também na ESSMC, é o professor “de Economia que está a dar Geografia” (FG-P-ESSMC-13.10.14); na ESPL, quem está a lecionar Tecnologias Multimédia é “um [professor] de Matemática” (FG-P-ESPL-23.10.14); na ESCSJB é o professor de Economia que está a lecionar Temas de Literatura e Cultura (FG-P-ESCSJB-23.10.14) e há ainda o caso de um professor da área de Pecuária e Agricultura a lecionar esta disciplina (FG-P-ESNKS-9.10.14). Os professores reconhecem, no entanto, que “não devia ser assim, porque [estes professores] não dominam a área da ciência dessas disciplinas” (FG-P-CPVI-10.10.14).

Em outras escolas, no entanto, os professores referem que foram contratados novos professores, nomeadamente para lecionar Temas de Literatura e Cultura, Tecnologias Multimédia, Geologia e Geografia (FG-P-CPVI-10.10.14; FG-P-ESSMC-13.10.14; FG-P-ESNKS-9.10.14), mas reconhecem que, muitas vezes, esses professores “não são especializados” (FG-P-ESNKS-9.10.14).

Também em relação ao pessoal não docente, a situação varia de escola para escola. Se há casos de professores que admitem a existência de um número razoável de pessoal não docente nas suas escolas (FG-P-SM-7.10.14; FG-P-ESSMC-13.10.14; FG-P-ESPL-23.10.14), em outras instituições haverá falta de funcionários administrativos, de manutenção e de segurança (FG-P-ES12NOV-2.1.14; FG-P-ES4SET-15.10.14; FG-P-ESCSJB-23.10.14; FG-P-ESNKS-9.10.14) - apesar de “est[ar] previsto, ainda não há” (FG-P-ESNKS-9.10.14), já que a escola “não tem meios financeiros para contratar (...) [pois] depende do Ministério da Educação [fazê-lo]” (FG-P-ES4SET-15.10.14). E os professores lamentam a situação, porque consideram que estes funcionários são necessários para o bom funcionamento da escola.

No que se refere ao número de horas letivas semanais exigidas aos professores, os dados apontam para divergências interinstituições: alguns professores referem que têm de cumprir no mínimo 24 horas letivas por semana (FG-P-ES28NOV-1.10.14; FG-P-ES12NOV-2.1.14; FG-P-SM-7.10.14; FG-P-CPVI-10.10.14; FG-P-ESSMC-13.10.14; FG-P-ESCSJB-23.10.14), enquanto outros referem ter de cumprir 35h (FG-P-ESNKS-9.10.14). As discrepâncias verificam-se, também, dentro da mesma escola, com professores a referirem trabalhar 24 horas letivas por semana e outros mais de 30h (FG-P-ESPL-23.10.14).

A duração de cada aula também oscila de escola para escola. O novo currículo propõe que cada tempo letivo tenha uma duração de 50 minutos e que, por exemplo, a carga horária semanal atribuída a Português seja de 4 tempos letivos em qualquer dos anos de escolaridade do ESG. O que acontece numa das escolas participantes é que “cada aula é só [de] 35 minutos. Ou seja, 1 turma [tem] duas aulas de 35 minutos. Fica com 70 minutos - 35 minutos duas vezes [por semana], para cada turma” (FG-P-ESNKS-9.10.14), o que resulta num défice de 130 minutos por semana para esta disciplina. Em outra escola, no caso da disciplina de Química

a carga horária (...) é de 45 minutos. Mas não está assim, porque temos dois turnos. Por isso só usamos 35 minutos [em] cada turno. Agora estamos com 35 minutos (...). Por exemplo, na nossa escola, Física [tem] 3 horas, Química 3 horas, Biologia

3 horas, mas [devia] ter 4 horas [por se tratar do 12.º ano]. (FG-P-ES4SET-15.10.14)

Há, no entanto evidências de escolas em que cada tempo letivo tem cerca de 50 minutos e se cumprem os 4 períodos letivos. Por exemplo, Língua Portuguesa tem “4 horas por semana. (...) - 2 horas mais 2 horas para a mesma turma, por exemplo, 2 horas na 2ª feira e 2 horas na 5ª feira” (FG-P-CPVI-10.10.14).

O elevado número de alunos por turma, que se alia à falta de infraestruturas, nomeadamente de mais salas de aula, e à escassez de professores, continua a ser referido como um dos obstáculos para o bom funcionamento das escolas e para a implementação do novo currículo. Em algumas instituições esse número ronda os 45 (FG-P-ES28NOV-1.10.14; NC-ESSMC-13, 15, 17 e 22.10.14; FG-P-ESCSJB-23.10.14). Em outras, eleva-se a 50 (FG-P-CPVI-10.10.14) ou mesmo a 60 (FG-P-ES4SET-15.10.14; FG-P-ESPL-23.10.14), 65 ou 70 (FG-P-ES12NOV-2.10.14; FG-P-ESNKS-9.10.14). Há ainda um professor que, referindo-se a uma outra escola onde leciona, mas que não identifica, afirma “se acham isso muito [50 alunos por turma], na minha escola eu tenho 97, 98 na turma” (FG-P-CPVI-10.10.14). Os professores acreditam que este aspeto é mais frequente em “Díli, na capital, [pois] os alunos fogem das suas terras do interior para vir para aqui” (FG-P-CPVI-10.10.14) e avançam com uma proposta para que este fenómeno deixe de acontecer: “O ministério tem que fazer chegar uma circular para [que] as crianças não p[ossam] sair fora dos seus distritos. Todos os distritos têm ensino secundário. Mandam-nos as listas, as turmas já feitas [e] somos obrigados a recebê-los” (FG-P-CPVI-10.10.14). Os dados revelam, no entanto, que esta situação também se verifica nas escolas participantes que pertencem aos distritos de Ermera e de Liquiçá, pelos mesmos motivos que se observam em Díli: “porque só temos 17 salas [e os alunos] vêm todos para aqui” (FG-P-ESNKS-9.10.14); “Não há mais salas” (FG-P-ESCSJB-23.10.14). Os professores têm consciência de que este aspeto põe em causa a qualidade do ensino implementado: “[A] nós também nos preocupa a qualidade. Na sala, [numa] turma [com] 50, não dá para fazer nada” (FG-P-ES28NOV-1.10.14) e, em salas sobrelotadas “não há espaço para passar entre eles [os alunos]” (FG-P-CPVI-10-10-14).

Há, no entanto, professores que referem haver planos para que “[n]o próximo ano (...) [se] diminu[a] para 30, máximo 35” alunos por turma (FG-P-ES28NOV-1.10.14). Note-se que, em algumas privadas, as turmas até já só têm 20 alunos (NC-SM-14 e 21.10.14).

As carências ao nível dos espaços físicos, como laboratórios equipados, bibliotecas ou salas multimédia, são reconhecidas por quase todos os professores (FG-P-ES28NOV-1.10.14; FG-P-ES12NOV-2.10.14; FG-P-SM-7.10.14; FG-P-CPVI-10.10.14; FG-P-ES4SET-15.10.14; FG-P-ESNKS-9.10.14; FG-P-ESCSJB-23.10.14; FG-P-ESPL-23.10.14), com a exceção de alguns pertencentes a uma escola privada (FG-P-ESSMC-13.10.14). Numa destas escolas, os professores referem que “[n]ós temos [um] laboratório espetacular, mas ainda [nos] falta[m] alguns materiais. Temos microscópio, mas ainda não há corantes, e [já] pedimos para o ministério [comprar]” (FG-P-ESSMC-13.10.14).

No que se refere aos recursos didáticos, os professores consideram que, de uma maneira geral, ainda não há Manuais do aluno suficientes, pelo que muitas vezes têm de tirar fotocópias dos mesmos: “(...) temos que mandar fazer fotocópias. Fazem os exercícios em casa e depois trazem para a escola” (FG-P-CPVI-10.10.14); “(...) para o 10º ano não há” (FG-P-SM-7-10-14); “não temos que chegue” (FG-P-ESPL-23.10.14).

Todas estas condições, aliadas a problemas familiares ou económicos (FG-P-CPVI-10.10.14), podem contribuir para o abandono escolar, embora os professores considerem que,

atualmente, a percentagem é baixa: “É pouco - 5%” (FG-P-ESNKS-9.10.14. Em algumas escolas, existem grupos de trabalho para ajudar a minimizar os problemas de abandono escolar “(...) temos [um] grupo de trabalho e quando os alunos têm insucesso e [problemas de] comportamento fazem discussão para pensar em estratégias para (...) resolver” (FG-P-SM-7.10.14). E em outras, procura-se fazer um trabalho mais sistemático com as famílias: “É preciso [trabalhar] mais (...) com as famílias. É reunir com os pais dos alunos. O diretor faz essas reuniões” (FG-P-ESNKS-9.10.14). No entanto, apenas “as famílias [que moram] perto, vêm. Outros não têm interesse em vir” (FG-P-ESNKS-9.10.14). No caso de uma escola em particular, quando os alunos não querem continuar os seus estudos no ensino secundário, procura efetuar-se o seu encaminhamento para a formação técnico-vocacional, de modo a que possam ficar com um diploma do ensino secundário: “Mesmo que não tenham acabado o básico, seguem para as escolas técnicas para ter diploma do ensino secundário. Quer queira, quer não, tem que ter diploma do ensino secundário” (FG-P-CPVI-10.10.14).

Perspetiva dos alunos

Na perspetiva dos alunos “[h]á falta de equipamentos e infraestruturas para ensinar⁶” (FG-A-ES12NOV-2.10.14), o que não permite aos professores realizarem atividades práticas: “Em Química não [há] lugar para fazer as práticas. (...) [O] professor não faz[, porque] [n]ão tem laboratório” (FG-A-ES4SET-15.10.14); “[e] damos dinheiro para o professor comprar todos os materiais, nós fazemos experiências, mas quando os alunos não trazem dinheiro é muito difícil fazer práticas” (FG-A-CPVI-10.10.14). Ainda assim, os alunos relevam o esforço que alguns professores fazem para “traz[er] materiais para as práticas” (FG-A-ES4SET-15.10.14) e para usar “coisa[s] simples, [d]a natureza” (FG-A-ESNKS-9.10.14).

Também em termos de recursos didáticos, os alunos referem a inexistência ou existência em número insuficiente de Manuais do aluno, computadores ou dicionários: “há poucos livros” (FG-A-ES12NOV-2.10.14); “A minha escola não tem Manual de desporto (...). Falta o livro de Geologia” (FG-A-ESSMC-13.10.14); “(...) temos computadores, [mas] só alguns é que funcionam” e mesmo estes “só [podemos usar] em Tecnologias Multimédia (FG-A-ESSMC-13.10.14); “[a sala de computadores] não é para os estudantes” (FG-A-ES28NOV-1.10.14); “[faltam] livros, (...) e outros materiais” (FG-A-ESSMC-13.10.14) de apoio às aulas, como sejam, dicionários, referidos em diferentes *focus groups* realizados (FG-A-ES28NOV-1.10.14; FG-A-CPVI-10.10.14; FG-A-ESNKS-9.10.14; FG-A-ESPL-23.10.14).

Referem, também, que não “há professores que cheguem” (FG-A-ESNKS-9.10.14). Alunos de diferentes escolas chegam a admitir a não lecionação de algumas disciplinas, por não haver professores preparados para as lecionar, como é o caso de Tecnologia Multimédia, de Geologia ou de Temas de Literatura e Cultura (FG-A-ES4SET-15.10.14; FG-A-ESPL-23.10.14; FG-A-ES12NOV-2.10.14; FG-A-SM-7.10.14; FG-A-ESNKS-9.10.14). Ainda mencionam o trabalho excessivo de alguns professores que, por falta de colegas, têm que assegurar a lecionação de várias disciplinas para diferentes anos: “Só há uma professora [de Biologia] a ensinar todas as turmas. Ela ensina todas as salas. É muito trabalho. Ela também dá História” (FG-A-CPVI-10.10.14).

6 Traduzido do inglês.

Outro aspeto referido é o elevado número de alunos por turma o que, em contexto de sala de aula, se pode tornar numa situação “difícil para controlar” agravada, por vezes, pelo “mau comportamento” e o facto de “os que querem aprender s[erem] poucos” (FG-A-ESNKS-9.10.14).

Observação direta

Os dados recolhidos por via da observação direta correspondem, de uma maneira geral, às opiniões anteriormente apresentadas nos vários pontos desta seção 3.1. Organizam-se em quatro pontos principais – modelo de gestão, condições físicas, materiais didáticos, procedimentos internos.

No que diz respeito ao funcionamento das escolas participantes no estudo, mais concretamente ao modelo de gestão encontrado, os registos mostram que todas têm um diretor, normalmente assessorado por um ou dois vice-diretores. Em algumas escolas, registou-se ainda a figura do chefe dos alunos, do departamento do currículo e/ou dos orientadores dos professores (NC-ES4SET-15.10.14; NC-ESSMC-13.10.14; NC-ESNKS-9.10.14; NC-ESPL-23.10.14; NC-ESSMC-13.10.14; NC-SM-7.10.14), embora não seja possível confirmar se funcionam na prática.

A existência de pessoal afeto exclusivamente ao serviço administrativo foi observada apenas em duas das escolas (NC-ESSMC-13.10.14; NC-SM-7.10.14), sendo que nas restantes são os professores que dele se ocupam (NC-ES12NOV-2.10.14; NC-ES28NOV-1.10.14; NC-ES4SET-15.10.14; NC-ESPL-23.10.14; NC-ESNKS-9.10.14; NC-CPVI-10.10.14; NC-ESCSJB-23.10.14). A existência de pessoal não docente que assegure, por exemplo, a manutenção dos espaços ou a segurança das escolas foi verificada apenas numa (NC-ESSMC-13.10.14).

A maior parte das escolas participantes no estudo carece de condições básicas, como instalações sanitárias (NC-ES28NOV-1.10.14; NC-ES12NOV-2.10.14; NC-ESNKS-9.10.14; NC-ES4SET-15.10.14; NC-ESPL-23.10.14), instalação elétrica que abranja a totalidade do espaço escolar (NC-ES12NOV-2.10.14; NC-ES28NOV-1.10.14; NC-ESNKS-9.10.14; NC-ES4SET-15.10.14; NC-ESPL-23.10.14) ou de abastecimento de água (NC-ES12NOV-2.10.14; NC-ES28NOV-1.10.14; NC-ES4SET-15.10.14; NC-ESNKS-9.10.14). As escolas privadas estão dotadas destas condições (NC-ESSMC-13.10.14; NC-ESCSJB-23.10.14), embora numa delas as instalações sanitárias não se encontrem em funcionamento por não estarem concluídas.

As escolas, em particular as públicas, também precisam de obras de recuperação e reabilitação. Há salas de aula sem portas e janelas, o que, por um lado, não permite isolamento de barulhos exteriores e, por outro, permite que as aulas sejam interrompidas por elementos externos a essas aulas. Em algumas escolas foram observadas salas de aula recuperadas, outras novas, equipadas com mobiliário, quadro e armários (NC-ES12NOV-2.10.14; NC-ESNKS-9.10.14; NC-ESCSJB-23.10.14) mas, em outros casos, estas encontram-se fechadas sem serem utilizadas (NC-ES12NOV-2.10.14) ou a serem utilizadas por entidades externas à escola e para atividades não diretamente relacionadas com o currículo escolar (NC-ESNKS-9.10.14).

Das nove escolas participantes, apenas foi possível observar e registar a existência de biblioteca em quatro (NC-SM-7.10.14; NC-ESNKS-9.10.14; NC-CPVI-10.10.14; NC-

ESSMC-13.10.14). No entanto, na ESNKS, durante a primeira fase do Projeto Timor, encontrou-se uma biblioteca ampla e arrumada, com mesas e cadeiras que eram ocupadas pelos alunos durante os tempos não letivos e dotada de dicionários, manuais escolares diversos, literatura juvenil (em língua portuguesa e inglesa) e outro material de apoio para diversas disciplinas. A observação realizada durante esta segunda fase do Projeto Timor revela um espaço completamente alterado, no qual todo o material, outrora ordenado, se encontra empilhado no chão da sala e o mobiliário existente foi deslocado para outras salas (NC-ESNKS-9.10.14). Numa outra escola, e porque não há um espaço físico que possa servir os propósitos de uma biblioteca, foram observados livros (em português e inglês, atlas e enciclopédias) em armários existentes nas salas de aula com visíveis sinais de degradação (NC-ESCSJB-23.10.14). À exceção de uma das escolas, equipada com um laboratório e algum equipamento e material para a realização de experiências (NC-ESSMC-13.10.14), nenhuma das outras tem laboratórios que permitam a implementação dos programas curriculares de Biologia, Geologia, Física e Química. Apenas duas escolas têm uma sala equipada com computadores (NC-ESSMC-13.10.14; NC-ES4SET-15.10.14) e uma delas com acesso à Internet (NC-ES4SET-15.10.14). Há registo de outras escolas com sala de computadores (NC-ES28NOV-1.10.14; NC-SM-7.10.14; NC-CPVI-10.10.14), mas que ainda não se encontram em funcionamento ou que são apenas para uso dos professores. Salvo algumas exceções (NC-SM-7.10.14; NC-ESNKS-9.10.14; NC-CPVI-10.10.14; NC-ESSMC-13.10.14), não foi observada a existência de materiais de apoio como sejam mapas, globos, calculadoras, dicionários, etc. (NC-ES12NOV-2.10.14; NC-ES28NOV-1.10.14; NC-ES4SET-15.10.14; NC-ESPL-23.10.14; NC-ESCSJB-23.10.14).

Em nenhuma aula observada foi registada a existência de Manuais do aluno suficientes para todos. Por norma, o professor estava munido de um Guia do professor e havia três ou quatro Manuais na sala de aula. No entanto, a observação efetuada revela que, em algumas escolas, os Manuais se encontram empacotados e guardados na sala da direção ou em outras salas que não são utilizadas ou às quais os alunos não têm acesso (NC-CPVI-10.10.14; NC-ES4SET-15.10.14; NC-ES12NOV-2.10.14; NC-ES28NOV-1.10.14; NC-ESPL-23.10.14). Há casos de escolas que dispõem de Manuais na biblioteca e testemunhos recolhidos apontam para que os alunos os possam utilizar nesse espaço e/ou requisitar para levar para casa durante alguns dias. Em algumas situações, foi possível observar alunos a requisitar Manuais na biblioteca e a levá-los para a sala de aula (NC-ESNKS-9.10.14), mas também foi possível assistir à utilização de fotocópias e ao recurso à cópia no quadro, em detrimento da utilização de Manuais que se encontravam na biblioteca e em número suficiente para os alunos da turma (NC-ESSMC-22.10.14). Um dos motivos apontados para a tomada desta opção prende-se com o facto de os Manuais não pertencerem aos alunos e, como tal, não poderem ser sublinhados ou anotados.

Durante as visitas realizadas, todas elas em horário de atividades letivas, foi possível observar aulas a decorrer, mas também salas de aula vazias e outras com alunos, mas não com professores. Testemunhos recolhidos apontam para que seja comum haver alunos que vão à escola mas não vão às aulas e professores que se encontram nas escolas mas que não se deslocam à sala de aula para lecionar ou a abandonam para se ocuparem com outros afazeres (NC-12NOV-2.10.14; NC-ES4SET-15.10.14; NC-ESSMC-15.10.14; NC-ESNKS-9.10.14; NC-ESPL-23.10.14; NC-SM-21.10.14). Apesar de haver sinal sonoro que marca o início de cada aula, vários professores chegam atrasados, ficando os alunos sentados à espera da aula e, em alguns casos, a estudar (NC-ES12NOV-10.10.14; NC-ESNKS-9.10.14).

Em algumas escolas foram encontrados livros de registo e de turma (NC-ES4SET-15.10.14; NC-ESSMC-15.10.14; NC-ESPL-23.10.14; NC-12NOV-2.10.14). Os livros de registos continham informação sobre visitas realizadas à escola por parte de visitantes externos e ainda informação sobre a assiduidade dos professores. Em relação a este aspeto, verificou-se que a presença de alguns professores se encontrava assinada para além da data de observação (NC-ESSMC-15.10.14; NC-ESPL-23.10.14). Os livros de turma continham informação sobre as aulas e respetivos sumários, bem como o registo de falta ou de presença do professor, sendo a informação sobre a presença de alunos inexistente. Uma leitura mais atenta revelou que, no caso concreto de um dos livros, o último registo havia sido feito 3 meses antes da data de observação e que, no espaço reservado ao sumário de cada aula, apenas existia a assinatura do professor (NCES4SET-15.10.14).

3.2. Conhecimento dos professores sobre o novo currículo

Ao professor compete implementar o currículo e tomar as decisões adequadas ao nível da sala de aula, de forma a adaptá-lo à realidade escolar e às características dos alunos (Flores & Flores, 1998; Flores, Moreira, & Oliveira, 2015; Pacheco, 2001; Paraskeva, 2011; Roldão, 1999).

Tendo isso em consideração, pretende-se, de seguida, apresentar os resultados sobre o conhecimento que os professores evidenciam ter acerca do novo currículo do ESG que pode, nomeadamente, influenciar nas suas decisões e práticas curriculares.

Perspetiva dos formadores

Na perspetiva dos formadores timorenses, o conhecimento que os professores parecem ter acerca do novo currículo varia em função da sua participação, ou não, nas ações de formação de professores promovidas pelo PFICP. Na sua opinião, quem frequentou a formação tem conhecimento da existência de um novo currículo e dos respetivos materiais curriculares – Plano e Programas curriculares, Guia do professor e Manual do aluno (FG-F-25.10.14). Já os professores que não frequentaram a formação “não sabem da existência do novo currículo, nem do plano (...) [e, por conseguinte] não [têm] conhecimento do novo currículo” (FG-F-25.10.14).

Segundo estes participantes no estudo, para os professores que o conhecem, o novo currículo afigura-se como um plano estruturado, que interliga os três anos de escolaridade, articula matérias curriculares e propõe um conjunto de orientações metodológicas e de avaliação (FG-F-25.10.14).

Atribuem-lhe interesse, valor e utilidade dado considerarem que é um “programa que traz muita transformação [à população timorense]” (FG-F-25.10.14). Por outro lado, reconhecem-lhe exigência e consideram difícil a sua implementação, principalmente por limitações de tempo, por terem de lecionar várias disciplinas e pela existência de turmas com um elevado número de alunos. Afirmam, assim, “não [conseguir] fazer tudo. Registrar tudo em grelhas não [nos deixa] tempo para dar todas as disciplinas” (FG-F-25.10.14).

Os formadores julgam, no entanto, haver “capacidade para [os professores] aprender[em], [dado que] (...) não é difícil” (FG-F-25.10.14). E reconhecem que a formação constitui um mecanismo determinante no processo de implementação da reestruturação curricular – “Se não percebemos, temos que ir à formação (...) [pode ser mestre, doutorado,...] mas tem à mesma que ter esta formação para adaptar o currículo, se não como [vai] responder às perguntas dos nossos alunos?” (FG-F-25.10.14).

Perspetiva dos professores

Evidências recolhidas por questionário aplicado aos professores (Apêndice III) permitem conhecer melhor as suas opiniões sobre o novo currículo. A tabela 5 apresenta as percentagens de respostas obtidas para cada uma das opções apresentadas na questão 6.

As evidências recolhidas indiciam que a maior parte dos professores (92,5%) encara o novo currículo como *um conjunto de princípios, competências gerais e transversais, objetivos, conteúdos (matérias), orientações metodológicas e avaliativas, que atravessa todas as disciplinas e os três anos de escolaridade*.

No entanto, 86,6% assinala tratar-se de um conjunto de materiais curriculares para ser usado de forma articulada, somente, em cada disciplina e 71,6% ainda o encara como *uma lista de conteúdos a ser seguida ano a ano e disciplina a disciplina*. Talvez por se focarem nos conteúdos, 58,2% dos professores considera que o novo currículo ESG *não é muito diferente daquele que estava em vigor até 2012*. Não obstante, a maior parte dos respondentes assinala que o novo currículo ESG exige novas funções/tarefas, principalmente ao professor (83,6%) e não tanto ao aluno (41,8%), e que *permite uniformizar o ensino secundário em Timor-Leste* (88,1%).

Tabela 5: Distribuição das respostas dos professores sobre o novo currículo do ESG (%)

O novo currículo do ESG ...	Sim	Não	Não Responde
... é um conjunto de princípios, competências gerais e transversais, objetivos, conteúdos (matérias), ...	92,5	6,0	1,5
... é uma lista de conteúdos a ser seguida ano a ano e disciplina a disciplina	71,6	17,9	10,5
... é um conjunto de materiais curriculares - plano, programa, manual do aluno e guia do professor – para ser usado ...	86,6	9,0	4,4
... não é muito diferente daquele que estava em vigor até 2012	58,2	35,8	6,0
... permite uniformizar o ensino secundário em Timor-Leste	88,1	4,5	7,4
... exige novas funções/tarefas ao Professor no exercício da sua profissão	83,6	9,0	7,4
... não exige novas funções/tarefas ao aluno	41,8	47,8	10,4

Na questão 7 do QP (ver Apêndice III), pede-se aos professores que assinalem o seu

conhecimento sobre as várias dimensões – princípios orientadores, competências, objetivos, conteúdos/matérias, métodos e estratégias, tarefas/atividades, recursos/materiais e tipos e instrumentos de avaliação – de cada um dos materiais curriculares e para cada um dos anos de escolaridade.

Pela análise da tabela seguinte, pode verificar-se que, em relação a cada nível de conhecimento, não existem diferenças assinaláveis, nem entre materiais curriculares nem de ano para ano de escolaridade. A maior parte dos professores que respondeu à questão assinala deter um conhecimento suficiente ou bom, nos vários anos de escolaridade, sobre os Programas das disciplinas (média de 29%), o Manual do aluno (média de 28,4%), o Plano Curricular (média de 27,4%) e, por último, sobre o Guia do Professor (média de 27,1%).

Tabela 6: Distribuição das respostas dos professores sobre os níveis de conhecimento relativo aos vários materiais curriculares por ano de escolaridade (%)

		Insuficiente	Suficiente	Bom	Excelente	Não Responde
Plano Curricular	10.º	9,1	29,7	26,5	7,3	27,6
	11.º	8,4	29,7	27,3	6,6	28,0
	12.º	6,9	27,1	24,5	5,8	35,7
Programas das disciplinas	10.º	5,0	28,7	29,1	7,3	29,8
	11.º	4,3	32,5	26,7	7,3	29,3
	12.º	3,0	29,5	27,5	6,2	33,9
Manual do aluno	10.º	3,9	28,6	30,1	7,7	30,0
	11.º	5,8	29,1	28,6	7,7	28,7
	12.º	3,9	25,2	29,1	6,7	35,0
Guia do Professor	10.º	6,4	29,3	28,0	5,4	30,9
	11.º	7,1	30,8	24,4	5,8	31,9
	12.º	8,2	24,6	25,6	6,6	35,0

A percentagem mais elevada de conhecimento de nível *bom* refere-se ao Manual do aluno dos 10.º (30,1%), 12.º (29,1%) e 11.º (28,6%) anos de escolaridade, sendo que o valor de 29,1% também se verifica em relação ao Programa das disciplinas do 10.º ano. O conhecimento de nível *suficiente* regista os maiores valores em relação ao Programa das disciplinas (32,5%) e Guia do professor (30,8%), do 11.º ano de escolaridade, e em relação ao Plano Curricular dos 10.º e 11.º anos (*exaequo* 29,7%).

A partir da análise da tabela 7 é possível constatar que a maior parte dos professores que respondeu à mesma questão assinala ter um nível *suficiente* (média de 28,7%) ou *bom* (média de 27,3%) de conhecimentos em relação às várias dimensões dos diversos materiais curriculares. Só em relação ao Manual do aluno é que o valor da percentagem do nível *bom* (29,2%), para todas as dimensões curriculares, é superior ao valor da percentagem de nível *suficiente* (27,6%).

Pode constatar-se, ainda, que a maior parte dos respondentes assinala, curiosamente, que, em relação a todos os materiais curriculares, tem um nível *bom* de conhecimento sobre as competências (média de 34,1%), os métodos e estratégias (média de 30,1%), os princípios orientadores (média de 27,9%) e os objetivos (média de 27%). Relativamente ao nível *suficiente*, as dimensões curriculares que registam maior valor de média são as tarefas (33,6%), os conteúdos/matérias (32,6%) e os recursos/materiais (32,2%) e, por último, os tipos e instrumentos de avaliação (30,8%).

Tabela 7: Distribuição das respostas dos professores sobre os níveis de conhecimento relativo às várias dimensões dos diversos materiais curriculares (%)

	Insuficiente				Suficiente				Bom				Excelente			
	PC	PD	MA	GP	PC	PD	MA	GP	PC	PD	MA	GP	PC	PD	MA	GP
Princípios orientadores	7,5	2,0	3,5	7,5	23,9	28,4	25,9	28,8	27,4	31,3	28,4	24,4	9,4	7,0	10,4	7,5
Competências	6,5	1,5	2,5	7,0	26,4	28,4	24,9	24,9	33,8	34,3	37,8	30,3	5,0	6,0	5,0	5,0
Objetivos	3,5	0,0	1,0	5,5	21,4	21,4	20,4	18,4	26,9	26,4	26,4	28,4	9,5	10,4	11,9	7,5
Conteúdos/matérias	7,5	4,5	6,0	7,5	35,8	32,8	30,3	31,3	21,9	27,9	27,9	25,9	6,0	5,5	6,0	4,5
Métodos e estratégias	7,5	2,5	3,5	5,0	27,9	30,3	23,9	26,9	26,9	29,3	34,3	29,8	8,0	8,0	7,5	6,0
Tarefas/atividades	9,9	7,0	7,0	7,5	33,3	34,8	32,8	33,3	23,9	23,9	25,4	24,4	4,0	6,0	5,5	4,0
Recursos/materiais	12,4	8,5	8,0	9,5	32,8	33,8	31,9	30,4	21,4	23,4	24,3	22,9	5,0	6,0	6,5	5,5
Tipos e instrumentos de avaliação	10,4	7,0	5,0	8,5	28,9	31,8	30,8	31,8	26,4	25,4	29,4	21,9	5,5	6,5	6,0	7,5

Uma análise mais pormenorizada em relação às várias dimensões dos materiais curriculares permite constatar que a maior parte dos professores assinala deter um *bom* nível de conhecimento:

- dos *princípios orientadores* do PD (31,3%), do MA (28,4%) e do PC (27,4%);
- das *competências*, em relação a todos os materiais curriculares mas, principalmente, do MA (37,8%);
- dos *objetivos* de todos os materiais curriculares mas, em especial, do GP (28,4%) e
- dos *métodos e estratégias* só do MA (34,3%) e do GP (29,8%).

Já em relação ao conhecimento *suficiente*, este estende-se aos *conteúdos/matérias* de todos os materiais curriculares, em particular do PC (35,8%) e dos PD (32,8%); aos *métodos e estratégias*, mas só do PC (27,9%) e dos PD (30,3%); às *tarefas/atividades*, principalmente dos PD (34,%) e, *ex aequo*, dos PC e GP (33,3%); aos *recursos/materiais*, em particular do PC (33,8%) e dos PD (32,8%) e aos *tipos e instrumentos de avaliação*, *ex aequo* dos PD e do GP (31,8%). É ainda de salientar que um número relevante de inquiridos refere ter um conhecimento *insuficiente* do PC, quer ao nível dos *recursos/materiais* (12,4%) quer em relação aos *tipos e instrumentos de avaliação* no PC (10,4%), e ao nível do GP também ao nível dos *recursos/materiais* (9,5%).

Os *focus group* realizados permitem corroborar as opiniões referidas anteriormente e conhecer outras – “Então, no IV Governo constitucional, é que construímos um currículo, em colaboração com a Universidade de Aveiro, para orientar os professores e uniformizar as disciplinas no nosso país” (FG-P-CPVI-10.10.14). Na opinião dos professores, este constitui um conjunto de orientações que esclarece o que é necessário ensinar e aprender e como o fazer. Tal como alguns expressam, o currículo é “o guia para orientar o professor [a] ensinar” (FG-P-ESCSJB-23.10.14); é “o conjunto de planos que pode orientar o professor a dar conhecimentos aos alunos” (FG-P-CPVI-10.10.14) acrescentando ainda que é “para formar (...) [cada] aluno a ser bom cidadão do seu país” (FG-P-CPVI-10.10.14). Serve, por isso, como outros fazem questão de evidenciar, de “orientação básica para os alunos, [e para os] prof[essores]” (FG-P-ESPL-23.10.14).

Um aspeto distintivo do atual currículo do ESG que referem prende-se com o número de horas semanais de lecionação de algumas disciplinas. Algumas disciplinas têm mais horas, como é o caso da disciplina de História que “[t]inha menos. [Tinha] 2 horas no currículo antigo. [No novo currículo são] três horas” (FG-P-ES28NOV-1.10.14). No entanto, há disciplinas que sofreram uma redução do número de tempos letivos semanais, como é o caso da disciplina de Matemática que beneficiava de seis tempos letivos (FG-P-ES28NOV-1.10.14), de Física que beneficiava de sete, ou de Química (FG-P-ES12NOV-2.1.14). Os reajustes efetuados advieram, sobretudo, da introdução de novas disciplinas no atual currículo.

Relativamente aos conteúdos (matérias) presentes nos materiais curriculares, os professores também consideram que há temáticas e terminologias novas que só são compreendidas se frequentarem a formação contínua, que muito valorizam – “mas para os colegas que ainda não tiveram nenhuma formação, é difícil conseguir que os alunos aprendam essas terminologias novas. Temos que ter essa formação, para poder continuar” (FG-P-CPVI-10.10.14).

Perspetiva dos alunos

Também na perspetiva dos alunos que participaram no estudo, o conhecimento que os professores evidenciam acerca do novo currículo varia, sendo maior no caso de beneficiarem da formação contínua (FG-A-SM-7.10.14; FG-A-ESNKS-21.10.14; FG-A-ESSMC-13.10.14; FG-A-ES12NOV-2.10.14). No entanto, isso não significa que dominem os conteúdos científicos e que os saibam lecionar. Também não significa que não tenham muitas lacunas em relação à língua portuguesa. De facto, na opinião de vários alunos, alguns professores não dominam a matéria e, por isso, deveriam ter mais formação:

- “o prof[essor] não domina a matéria do livro novo. (...) Não domina a matéria de Geologia e de Química” (FG-A-ES12NOV-2.10.14);
- o mesmo ocorre a Temas de Literatura e Cultura e, em virtude disso, os alunos têm dúvidas e colocam-nas aos professores: “Cada vez que o prof[essor] vem na sala para explicar a matéria (...) [os] (...) estudantes fazem perguntas” (FG-A-ES12NOV-2.10.14);
- os professores deveriam “saber mais sobre [a] matéria (...) [e deveriam ter, por isso,] formação” (FG-A-ES4SET-15.10.14);
- “ia facilitar os nossos prof[essores] (...) [a] ensinar, porque não domina[m] bem [a matéria]” (FG-A-SM-7.10.14).

Para além do fator tempo, para se prepararem melhor – “têm pouco tempo” (FG-A-ES4SET-15.10.14) – os alunos acrescentam que as dificuldades científicas dos professores devem-se também ao facto de, muitas vezes, estarem a lecionar uma área que não é a da sua formação inicial – “Também há prof[essores] que não estão a dar a matéria da sua formação” como, por exemplo, o “prof[essor] de Sociologia [que] é de Matemática” (FG-A-ESPL-23.10.14). Em relação a Física, a Química e a Economia e Métodos Quantitativos, os alunos referem – “A prof[essora] de Física estudou na Universidade só a matéria Física e a de Economia só aprendeu Economia na Universidade. Se é de Física, também só sabe essa [matéria]” (FG-A-ES28NOV-1.10.14). De acordo com alguns alunos, “só a prof[essora] de português é que tem formação [na área da disciplina que está a lecionar]” (FG-A-SM-7.10.14). Nesse sentido, será uma das poucas que deve conhecer e compreender as matérias da sua disciplina (FG-A-SM-7.10.14).

Mesmo quando os professores dominam a matéria – “Alguns, sim. Os mais velhos, com mais experiência [compreendem a matéria]” (FG-A-CPVI-10.10.14) – no que respeita a aspetos de índole didática, alguns alunos invocam que nem todos os professores se sentem confiantes para lecionar: “Nem todos os prof[essores] são confiantes. Há prof[essores] que entram na sala, só escrevem no quadro. [E depois] (...) [n]ós escrevemos e pronto” (FG-A-ES28NOV-1.10.14); “Alguns [professores] têm a matéria, a teoria [,] mas não têm a prática. [Isto é,] conhecem [as matérias], mas não têm explicação” (FG-A-ESNKS-21.10.14).

Relativamente ao uso da língua portuguesa, referem que “o problema é a língua [pois, estes professores] (...) [e]studaram em língua inglesa e agora têm [de utilizar] a [língua] portuguesa” (FG-A-ESNKS-21.10.14). Outros reportam-se a estudos anteriores em língua indonésia – “O maior erro dos prof[essores] que ensinam aqui [é terem estudado] (...) com a língua indonésia, [o que] dificulta [agora o desempenho] [d]os prof[essores]” (FG-A-SM-7.10.14). É necessário, por isso, que eles saibam “mais língua portuguesa para nos poderem explicar (...) melhor” (FG-A-CPVI-10.10.14). Ainda a propósito, um outro grupo refere

Na realidade, o prof[essor] não sabe falar o português sobre a matéria de Geografia, [e, por isso,] explica em língua malaia. Quando pedimos para explicar em português, (...) ele diz que não consegue. Até agora só escrevemos, [mas] quando queremos explanation [termo inglês usado pelos alunos], no explanation [querem referir que os professores não dão qualquer explicação em português]. (FG-A-ES12NOV-2.10.14)

Por isso, também a este nível, defendem a continuidade da formação – “Acho que sim, eles precisam de aumentar a sua formação. Eu vi que todos os prof[essores] são iguais. Mas quando ensinam, há algumas palavras que eles não dominam. Precisam de aumentar a[s] capacidade[s] na sua formação” (FG-A-ES28NOV-1.10.14). Acrescentam mesmo que “Nós precisamos de mais formação para os prof[essores] porque quando perguntamos ele tem sempre que ir à procura [de outras fontes, para esclarecer as nossas dúvidas] e atrasa tudo” (FG-A-SM-7.10.14).

3.3. Papel que os professores atribuem aos materiais curriculares

O currículo implementado pela RCESG introduz profundas mudanças educativas, nomeadamente ao nível das orientações que sustentam as conceções de ensino e aprendizagem que estiveram na base da sua reestruturação, claramente voltadas para a construção e o desenvolvimento de competências: de comunicação em línguas; sociais, cívicas e culturais; digitais; em ciências, tecnologias e matemática e em ciências sociais e humanidades (ME-RDCL, 2011c). Nesta linha, procura introduzir novas práticas pedagógicas e releva a pertinência de um ensino que se mova entre os materiais curriculares construídos no seio da RCESG – Plano Curricular, Programas das disciplinas, Guias do professor e Manuais do aluno.

Para melhor se poder entender o uso que fazem desses materiais curriculares – aspeto a analisar posteriormente –, neste espaço procura-se discutir que papel lhes atribuem os professores. Para tal, mobilizam-se as visões de formadores, professores e alunos complementadas, por sua vez, pelas notas resultantes da observação direta não participante.

Perspetiva dos formadores

Uma análise aos resultados obtidos permite perceber que os formadores inquiridos facilmente se reportam à sua experiência enquanto professores do ESG para abordar e discutir os assuntos questionados nos FG.

Assim, no que concerne aos materiais curriculares, os formadores consideram que constituem a base de todo o trabalho docente, pelo que lhes é atribuído um papel deveras relevante para se conhecerem, principalmente, os objetivos, os conteúdos/matérias e a forma de os ensinar e avaliar. Principalmente o Guia do professor e o Manual do aluno parecem ocupar um lugar central no processo educativo – “os materiais [servem] para seguir o[s] objetivo[s]” (FG-F-25.10.14) – pelo que, a sua ausência parece condicionar uma adequada implementação da reestruturação curricular.

A este respeito, entendem ser fundamental que as entidades ministeriais, bem como os pais dos alunos, conheçam a realidade das escolas timorenses e diligenciem para que todos os alunos acedam aos Manuais

Se os pais não têm dinheiro para o livro, têm que mandar dinheiro para fotocópia. Tem que se meter isso nas cabeças dos pais. Mas não é só culpa dos pais. É também dos superiores, que perguntam porque é que mandam fazer cópias. É que eles não sabem

que os livros que eles distribuíram não chegam para todos. (...) Se [for] possível o Ministério contratar com as gráficas para construir os manuais (...)! [Em] Portugal os manuais são obrigatórios. (FG-F-25.10.14)

Apesar dos constrangimentos com que se deparam no contexto das suas escolas, parecem reconhecer a importância e o papel fundamental dos materiais, além dos curriculares, nos processos de ensino e de aprendizagem, como as orientações curriculares procuram introduzir – “Dois anos passados, se quiser comprar tenho que tirar do meu bolso. Então vou à internet buscar imagens e depois uso o projetor na escola. Mostro assim” (FG-F-25.10.14). Se, por um lado, existem relatos que permitem perceber a procura e a mobilização de materiais mais estruturados, por outro há evidências que apontam para uma valorização de materiais mais básicos e de fácil acesso – “Em Geologia, (...) compr[o] e arranjo material barato” (FG-F-25.10.14).

Perspetiva dos professores

De uma forma geral, os professores também atribuem uma grande importância aos materiais curriculares, que constituem a base de todo o trabalho letivo. No entanto, consideram que “são todos importantes, mas todos os dias, o mais importante é o Manual e o Guia” (FG-P-ESSMC-13.10.14).

Relevam o Guia do professor, principalmente a nível científico, didático e linguístico, dado que dá orientações claras acerca do modo como podem ser planificadas as aulas, concretizando diretrizes sobre como “preparar a aula, fazer exercícios na aula. Tem outro vocabulário para ajudar a explicar” (FG-P-ESCSJB-23.10.14). E destacam o papel do Manual do aluno, pois consideram que o mesmo “já tem tudo” (FG-P-CPVI-10.10.14). Por isso, não prescindem dele e, para colmatar a falta dos mesmos em sala de aula, os professores recorrem a fotocópias – “Os Manuais não chegam. Fazemos cópias” (id). Acrescentam ainda que às “vezes as aulas decorrem ao mesmo tempo. [Por exemplo, a] Língua Portuguesa decorre na mesma hora para [as] duas turmas. Assim, temos uma professora que usa o Manual, outra [fica] com [a] cópia, e na vez seguinte, trocamos” (FG-P-CPVI-10.10.14).

Mas também valorizam outros materiais que tenham disponíveis na escola, para inovar o processo educativo, como gramáticas (FG-P-ESPL-23.10.14), mapas (FG-P-ES28NOV-1.10.14), “projetor, quadro, giz... modelos (...) esqueleto” (FG-P-ESSMC-13.10.14), dicionários e enciclopédias (FG-P-CPVI-10.10.14).

A Internet também é reconhecida como uma ferramenta importante, principalmente como fonte de informação (FG-P-CPVI-10.10.14; FG-P-ES12NOV-2.10.14; FG-P-SM-7.10.14; FG-P-ESSMC-13.10.14), assim como os computadores (FG-P-CPVI-10.10.14; FG-P-ES4SET-15.10.14; FG-P-SM-7.10.14; FG-P-ESSMC-13.10.14), também pela questão motivacional.

Quando confrontados com a questão particular das atividades laboratoriais preconizadas nos materiais curriculares, afirmam valorizar e, dada a escassez de materiais estruturados, planejar experiências com recurso a “materiais simples, garrafa de água, e assim...” (FG-P-ESPL-23.10.14). A experimentação em laboratório é uma questão que entusiasma os professores e que beneficia a aprendizagem dos alunos.

A consciência do papel que os materiais didáticos podem desempenhar na aprendizagem dos alunos, expresso nos próprios documentos curriculares, leva a que os professores,

designadamente de Português, pretendam “(...) outros materiais para não ser sempre os Manuais. Queria gravador, música, para ensinar, usar métodos” (FG-P-ESPL-23.10.14). Também em relação às aulas de Inglês reconhecem que a ausência, por exemplo, de gravador dificulta o trabalho da oralidade (FG-P-ESNKS-9.10.14).

Como material complementar ao Manual do aluno, alguns dos inquiridos desenvolvem estratégias que lhes permitam dinamizar as aulas com maior segurança

língua [é] elevada, [pelo que] sempre gosto de ler o livro do Brasil. Mais simplificado. O de português também, muito bom, mas é mais difícil. Porque não temos dicionário. Quando não entende no livro português, vai ao brasileiro ou ao da Indonésia. (FG-P-SM-7.10.14)

A observação direta também permite confirmar a importância que os professores atribuem aos materiais, como gramáticas, ainda que em formato fotocópia (NC-Au-Pt-ESSMC-15 e 22.10.14; NC-Au-Pt-ES12NOV-10.10.14), e dicionários, limitados ao número existente em sala de aula (NC-Au-Pt-ES12NOV-10.10.14). Mas quadro, giz, cadernos, canetas e/ou lápis emergem como materiais centrais e imprescindíveis para o processo de ensino (e.g. NC-Au-Pt-ES12NOV-10.10.14; NC-Au-Fis-ESSMC-15 e 22.10.14; NC-Au-Mat-ESSMC-15.10.14; NC-Au-Mat-SM-21.10.14).

Perspetiva dos alunos

Alguns alunos parecem não valorizar mais os novos materiais curriculares do ESG do que valoravam outros quaisquer – o “currículo pode mudar, mas [a] ciência não. (...) [Chegam mesmo a afirmar que] alguns processos (...) [são] diferente[s], mas [o] resultado é o mesmo” (FG-A-ESNKS-9.10.14). Acrescentam ainda que na “Química é diferente, na oxidação, o processo é diferente que no livro da Indonésia, mas resultado é o mesmo” (FG-A-ESNKS-9.10.14).

No entanto, os professores parecem preferi-los. De facto, e apesar de não haver evidências explícitas de que os alunos tenham consciência do papel que os professores atribuem aos novos materiais curriculares, mencionam que, no geral, os professores usam os Manuais novos (FG-A-ESSMC-13.10.14; FG-A-SM-7.10.14; FG-A-ESPL-23.10.14; FG-A-ESNKS-9.10.14; FG-A-CPVI-10.10.14; FG-A-ES4SET-15.10.14; FG-A-ES12NOV-2.10.14; FG-A-ES28NOV-1.10.14). Só quando não percebem o que lá se encontra explicitado é que recorrem aos manuais antigos para melhor explicar a matéria (FG-A-ES28NOV-1.10.14; FG-A-ES4SET-15.10.14; FG-A-ESSMC-13.10.14). Observações diretas também permitem assinalar que só em casos pontuais é que a utilização de manuais, quer novos quer antigos, não se verifica (NC-Au-Fis-ESSMC-15 e 22.10.14; NC-Au-Ing-ESSMC-13.10.14; NC-Au-Qui-ESNKS-9.10.14).

Relativamente a materiais didáticos, os alunos não se referem explicitamente ao papel que estes desempenham, para os professores, no processo educativo, mas mencionam o uso desses materiais para suportar a prática pedagógica. Assim, indicam a utilização de mapas em algumas disciplinas específicas, como Geografia e História (FG-A-ESNKS-9.10.14). E, na ausência de calculadoras, os professores permitem o uso do telemóvel (FG-A-ES12NOV-2.10.14). O mesmo parece ocorrer em substituição do dicionário – os professores permitem o uso do telemóvel para a pesquisa de, por exemplo, significados de palavras (FG-A-ES28NOV-1.10.14).

No caso específico das aulas práticas, devido à ausência de materiais nas escolas, alguns alunos mencionam ser o professor a trazê-los (FG-A-ES4SET-15.10.14; FG-A-CPVI-10.10.14), apesar de não especificarem quais. Nas escolas onde há laboratório, os professores utilizam os respetivos materiais e equipamentos, ainda que insuficientes, para as práticas laboratoriais (FG-A-ESSMC-13.10.14).

Sendo a cópia muito utilizada pelos professores, o caderno torna-se um elemento essencial à aprendizagem, ocupando, portanto, um lugar de relevo no espaço de sala de aula (FG-A-ES12NOV-2.10.14; FG-A-ESSMC-13.10.14; FG-A-ES4SET-15.10.14; FG-A-ES28NOV-1.10.14; FG-A-CPVI-10.10.14; FG-A-ESPL-23.10.14; FG-A-ESNKS-9.10.14; FG-A-SM-7.10.14).

3.4. Utilização do Guia do professor

Relativamente aos diferentes materiais curriculares produzidos no âmbito da RCEG – Plano curricular, Programas disciplinares, Guias do professor e Manuais do aluno – importa discutir a sua utilização pelos docentes, com particular destaque para o Guia do professor, elucidados pelas suas próprias opiniões e pelas opiniões de responsáveis políticos e educativos e formadores.

Perspetiva dos responsáveis políticos e educativos

A utilização dos materiais curriculares prende-se com a sua disponibilização e distribuição pelas escolas. Sobre este assunto, um dos responsáveis educativos entrevistados refere que vão pôr em prática “uma política do livro” por considerar que “a distribuição dos Manuais é [o] mais importante [e que] [u]m livro para um aluno (...) é política” (E-D-30.9.14). Adianta ainda que esta política não servirá apenas os alunos, pois os professores também têm que receber os materiais: “(...) porque um professor pode dar três disciplinas, então tem que ter livros para poder dar essas disciplinas. Se dá aulas de Matemática e de Física, tem que ter [esses] livro[s]” (E-D-30.9.14). Reconhece que “estão a melhorar pouco a pouco” e que é preciso ter “paciência” já que “não vemos só uma escola, [vemos] a nível nacional” (E-D-30.9.14). Esta “política do livro” para a distribuição dos Manuais é também referida por outro dos entrevistados que reconhece que “[n]ós ainda não temos política. Vamos contratar alguém para a política do livro”, que será “uma pessoa consultora, que [nos] vai (...) aconselhar a melhor relação preço/qualidade (...) irá dizer como deveremos fazer (...) se não, nós perdemos muito tempo” (E-aD-30.9.14). E “vamos ver a contratação direta com duas editoras”, pois “trabalhar com editoras timorenses (...) acaba por ser mais caro” (E-aD-30.9.14). No entanto, o orçamento para a política do livro também depende do número exato de alunos por ano letivo

[s]e formos ver a questão dos [materiais], nem sabemos bem quais são os recursos alocados. Por exemplo, nós funcionamos com um orçamento anual, não sei se é 2 milhões ou 3 e por exemplo, os livros, é uma fatia muito importante! Os livros! (...) Pois, mas os livros sabe que são 300 e tal mil livros. É muito importante. Agora se tivermos dez disciplinas ou oito. É uma aberração [fazer um orçamento quando não sabemos o número exato de alunos]. Temos que rever os nossos orçamentos. (E-aD-30.9.14)

Já da parte da Direção Nacional do Ensino Secundário Geral parece não haver conhecimento sobre este “tipo de política, [pois] o livro não tem política” (E-DNESHG-8.10.14). Para este responsável, a Direção faz “orçamento sobre os livros. Tudo depende (...) da aprovação do orçamento” (E-DNESHG-8.10.14). Reconhece que um livro para cada aluno seria o ideal, “mas se o orçamento não for suficiente, temos que pensar noutra forma. Em vez de 100 alunos, 100 livros, será 50 livros para 100 alunos e orientamos as escolas para isso” (E-DNESHG-8.10.14).

Perspetiva dos formadores

A utilização dos materiais curriculares revela-se dependente da existência dos mesmos e alguns dos participantes afirmam que, nas escolas onde trabalham, há professores que não dispõem de livros (FG-F-25.10.14). Esta realidade parece agravar-se quando os professores são responsáveis por mais do que uma disciplina – “a colega de Biologia, ela ensina Geologia [e] não tem Guia. El[a] pede ajuda [à] formadora timorense de Geologia” (FG-F-25.10.14).

Quando dispõem de materiais curriculares, a sua utilização parece preceder a prática letiva em sala de aula, pelo que há professores que, entre pares, realizam exercícios de interpretação do Guia, principalmente no sentido de auxiliar os colegas “que não [o] têm” (FG-F-25.10.14). Para os formadores participantes no FG, o Guia do professor auxilia o docente a estruturar o plano de aulas, servindo para apoiar a prática pedagógica no que concerne “[a]os conteúdos [e a]os objetivos” (FG-F-25.10.14).

Já o Manual dever-se-á “interpretar, não é só ler, tem gráficos, tabelas” (FG-F-25.10.14). O seu uso em sala de aula é condicionado pelo número de exemplares existentes nas escolas. Alguns formadores afirmam a este respeito que

os alunos têm Manuais, mas não há para todos [e] há turmas paralelas (por exemplo, Geologia) ao mesmo tempo [em] duas turmas. Ele, diretor, tem que aceitar que os alunos tragam dinheiro para as fotocópias. Às vezes dou Manual os alunos, eles leem e depois faço as perguntas e eles vão fazer cópias (fotocópias) sozinhos. Os alunos [têm] que coordenar com o diretor da escola. Se o diretor não autorizar, não pode. (FG-F-25.10.14)

Perspetiva dos professores

Os professores atribuem grande relevância ao Programa curricular de todas as disciplinas e referem que o utilizam “para planificar as aulas, para preparar (...) antes de deitar, à noite tem que preparar” (FG-P-ES28NOV-1.10.14). Também o Guia do professor e o Manual do aluno são utilizados na planificação das aulas, onde explicitam as tarefas que vão propor aos alunos, individualmente ou em grupo.

No contexto de sala de aula, o Manual do aluno, sempre que está disponível na forma impressa ou na forma de fotocópias, é utilizado pelos alunos e pelos professores. Também pelo que emerge das evidências recolhidas *in loco*, a utilização dos materiais curriculares em sala de aula circunscreve-se ao Manual do aluno para acompanhamento da matéria a lecionar (NC-Au-Soc-ESSMC-22.10.14; NC-Au-Mat-ESSMC-15 e 17.10.14; NC-Au-Mat-SM-21.10.14; NC-Au-Geo-ESSMC-22.10.14; NC-Au-Pt-ESSMC-15.10.14; NC-Au-Pt-ES12NOV-10.10.14; NC-Au-Geol-ESSMC-22.10.14). Em particular, nas várias aulas observadas, o seu uso emerge aquando de: explicitação dos objetivos da aula, bem como consulta, exposição e explicação oral e cópia de conteúdos para o quadro (NC-Au-Pt-ES12NOV-10.10.14; NC-Au-Geol-ESSMC-22.10.14); “leitura [dos conteúdos] em voz alta” (NC-Au-Soc-ESSMC-22.10.14); leitura e cópia, para o quadro, de conteúdos, por vezes complementadas pelo manual indonésio (NC-Au-Mat-SM-21.10.14); cópia de “enunciados/exercícios” e acompanhamento da sua resolução (NC-Au-Mat-ESSMC-15 e 17.10.14) e “realização d[e] atividade” (NC-Au-Geo-ESSMC-22.10.14), reportando-se a exercícios ou a tarefas de outra natureza. Há casos em que a sua utilização se verifica durante grande parte do tempo da aula observada (NC-Au-Pt-ES12NOV-10.10.14) e o professor dinamiza toda a aula com o Manual na mão (NC-Au-Geol-ESSMC-22.10.14). Outros revelam-se ‘tímidos’ na medida em que o Manual permanece aberto em cima da mesa do professor (NC-Au-Pt-ESSMC-15.10.14), ao qual este recorre, discretamente, sempre que se revela necessário.

Não obstante esta prática reveladora do uso recorrente do Manual do aluno, ainda que algumas vezes complementada por gramáticas brasileiras (NC-Au-Pt-ESSMC-15 e 17.10.14) ou outros materiais, outros professores não utilizaram o Manual do aluno durante as aulas observadas (NC-Au-Qui-ESNKS-9.10.14; NC-Au-Hist-SM-14.10.14; NC-Au-Fis-ESSMC-15 e 17.10.14; NC-Au-Ing-ESSMC-13.10.14), chegando a substituí-lo por fichas com exercícios (NC-Au-Fis-ESSMC-22.10.14) ou mesmo pelo manual indonésio (NC-Au-Hist-SM-14.10.14).

Relativamente à utilização do Guia do professor, aplicou-se um questionário (ver Apêndice III) com diferentes opções de uso deste material, categoricamente organizadas em termos de utilização *a nível genérico, a nível da área específica, a nível didático e a nível avaliativo*, conforme a tabela seguidamente apresentada.

Tabela 8: Distribuição das respostas dos professores sobre a utilização do Guia do professor na preparação de aulas (%)

A nível genérico	A par e passo	26,9
	De forma flexível	19,4
	Como complemento do manual do aluno	40,3
	Como substituto do manual do aluno	4,5
	Como complemento do programa	23,9
	Como substituto do programa	3,0
	Como complemento do plano curricular	29,9
	Como substituto do plano curricular	7,5
A nível da área específica	Para estudar os conteúdos/as matérias que tem de ensinar	52,2
	Para estudar a forma como se resolvem as tarefas/as atividades	16,4
	Para pesquisar informação adicional à do manual escolar ou de outro material curricular	28,4
	Para tentar esclarecer algum aspeto particular que não se entende no manual do aluno ou em outro material curricular	16,4
	Para tirar dúvidas de termos técnicos ou palavras específicas	17,9
A nível didático	Para melhor entender as competências a desenvolver e os objetivos a atingir pelos alunos	46,3
	Para melhor articular os conteúdos/as matérias a ensinar	44,8
	Para selecionar estratégias inovadoras	20,9
	Para selecionar tarefas/atividades que permitam o desenvolvimento e/ou a mobilização de conhecimentos e capacidades dos alunos	49,3
	Para selecionar questões	26,9
	Para selecionar tarefas/atividades que permitam o desenvolvimento e/ou a mobilização de atitudes e valores dos alunos	32,8
	Para selecionar TPC	20,9
	Para propor a utilização de 'novos' materiais didáticos (ex. calculadoras, telemóvel e outras tecnologias moveis; televisão; rádio; jornais; materiais do dia a dia, ...)	16,4
	Para propor atividades em pares ou em grupo mais alargado	26,9
	Para preparar o momento de discussão de tarefas realizadas	14,9
	Para preparar o momento de síntese do trabalho desenvolvido	7,5
	Para indicar tarefas/atividades de revisão da matéria dada	9,0
A nível avaliativo	Para construir instrumentos de avaliação diagnóstica (ex. fichas de diagnóstico)	47,8
	Para construir instrumentos de avaliação formativa (ex. grelhas de registo da participação dos alunos)	44,8
	Para construir instrumentos de avaliação sumativa (ex. fichas, testes de avaliação)	55,2

De acordo com os dados apresentados na tabela 8, a nível genérico, 40,3% dos professores inquiridos assinala utilizar o Guia do professor na preparação de aulas *como complemento do manual do aluno*, sendo que 29,9% indica fazê-lo igualmente *como complemento do plano curricular* e 23,9% *do programa*. É também de salientar que 26,9% dos respondentes assinala seguir este material *a par e passo* e 19,4% indica que já o usa de forma flexível.

Ao nível da área específica, 52,2% dos participantes assinala que usa o Guia do professor *para estudar os conteúdos/as matérias que tem de ensinar*, verificando-se, porém, que 16,4% das respostas se distribui equitativamente pelas opções *para estudar a forma como se resolvem as tarefas/as atividades* e *para tentar esclarecer algum aspeto particular que não se entende no Manual do aluno ou em outro material curricular*, revelando, assim, uma certa autonomia face à sua própria aprendizagem.

Didaticamente, quase metade dos inquiridos (49,3%) opta por uma utilização do Guia do professor *para selecionar tarefas/atividades que permitam o desenvolvimento e/ou a mobilização de conhecimentos e capacidades dos alunos* e, em seguida, *para melhor entender as competências a desenvolver e os objetivos a atingir pelos alunos* (46,3%) e *para melhor articular os conteúdos/as matérias a ensinar* (44,8%).

A nível avaliativo, as respostas dadas pelos professores respondentes apontam no sentido da utilidade do Guia do professor para auxiliar a preparação de instrumentos de avaliação das aprendizagens, principalmente de caráter sumativo (55,2%) e, portanto, em períodos muito específicos e não tanto de forma continuada.

Nenhum dos inquiridos respondeu à questão “De outra maneira/com outros fins. Qual(ais)?” usa o Guia do professor na preparação de aulas.

Perspetiva dos alunos

Os alunos também são perentórios a afirmar que a utilização dos materiais curriculares está diretamente relacionada com o acesso aos mesmos (*e.g.* FG-A-ES12NOV-2.10.14; FG-A-ES28NOV-1.10.14) que, como tem vindo a ser analisado, é ainda limitado e condicionado pela sua existência e/ou disponibilização.

Relativamente ao Manual do aluno, único material curricular a que os discentes se reportam, muitas vezes, na opinião de alguns deles, chegam às escolas já a meio do ano letivo, o que faz com que os professores acabem por utilizar o manual antigo, escrito em outra língua que não português (FG-A-ESNKS-9.10.14). Também há casos em que se verifica a escassez de exemplares, não sendo suficientes para todos, professores e alunos, pelo que recorrem a fotocópias dos mesmos (FG-A-ES12NOV-2.10.14; FG-A-ES28NOV-1.10.14). Em relação à disponibilização, em alguns casos, está dependente de uma melhor gestão por parte das direções escolares, na medida em que os materiais até podem existir nas escolas mas não são disponibilizados (NC-CPVI-10.10.14; NC-ES4SET-15.10.14; NC-ES12NOV-2.10.14; NC-ES28NOV-1.10.14; NC-ESPL-23.10.14). Em outras escolas, encontra-se instituído um sistema de requisição de Manuais para utilização tanto de professores como de alunos, a funcionar em espaços escolares, como a secretaria (NC-CPVI-10.10.14) e a biblioteca (FG-A-ES28NOV-1.10.14; NC-ESSMC-13.10.14; NC-ESNKS-9.10.14).

De qualquer maneira, na situação mais comum, os professores levam Manuais para a sala de aula, onde são usados pelos alunos e depois são devolvidos no final da aula (NC-ESSMC-13.10.14; NC-ES12NOV-2 e 10.10.14; NC-SM-14 e 21.10.14). Emergem situações em que o professor, por exemplo, num trabalho de grupo, o “dá [o Manual, ou a sua fotocópia] ao grupo e depois no fim [os alunos] devolvem” (FG-A-CPVI-10.10.14). Em casa, os alunos parecem estudar a partir das fotocópias que tiraram (FG-A-CPVI-10.10.14).

Em sala de aula, enquanto veículos de ensino do professor, os Manuais, em alguns casos, são usados de modo a interrelacionar os três anos de escolaridade – 10.º, 11.º e 12.º – estabelecendo-se pontes entre os Manuais do 11.º e do 10.º anos de escolaridade, ou entre os Manuais dos 12.º e do 11.º anos (FG-A-ES4SET-15.10.14). Por exemplo, em “Economia e Métodos Quantitativos, [para dar] a matéria do 12.º, às vezes vão buscar matérias do 10.º ano” (FG-A-SM-7.10.14) e ainda a “Física [e] também a Português” (FG-A-CPVI-10.10.14). Adicionalmente, há quem refira conexões entre Programas disciplinares, como é o caso de “Biologia, [em que os professores] explicam as matérias, o tópico, em ligação com o 10.º ano (...) [e] Matemática, Física e Química” (FG-A-ESSMC-13.10.14). Ou, então, ligação da matéria de “Biologia com Geologia” e “Física com Química” do mesmo ano letivo (FG-A-SM-7.10.14). Nos casos em que se mantém a utilização de manuais do currículo anterior, essa ligação já não é feita, “porque usam [um livro] diferente (...), antigo, e não dá para fazer ligação com o ano anterior” (FG-A-ES4SET-15.10.14).

Quando convivem os Manuais atuais com os anteriores, estes servem para “ajudar [a utilização] do novo” (FG-A-ESPL-23.10.14). Referem que os professores consideram o Manual “difícil” (FG-A-ESPL-23.10.14), principalmente ao nível da linguagem, dando como exemplo os de Química de 11.º e 12.º anos (FG-A-ESSMC-13.10.14) e, por isso, recorrem ao antigo para perceberem melhor (FG-A-SM-7.10.14; FG-A-ESPL-23.10.14). Em alternativa, alguns alunos utilizam o “glossário no fim do Manual” (FG-A-ESPL-23.10.14), “[o] Dicionário de português, inglês” ou mesmo o telemóvel ou o *tablet* para traduzir “palavras em português (...) para inglês” (FG-A-ES12NOV-2.10.14). Por vezes, também utilizam o Google para “quando não entendemos a matéria” (FG-A-ES12NOV-2.10.14). Há ainda evidências que permitem inferir o uso complementar de materiais como “mapas, enciclopédias”, computadores, calculadoras, materiais para fazer experiências e laboratórios (FG-P-SM-7.10.14). Estes últimos, por sua vez, são destacados como importantes para o desenvolvimento das atividades propostas no novo Manual (FG-P-SM-7.10.14).

Pela via da observação direta, é possível perceber que a utilização dos Manuais por parte dos alunos é, de uma forma geral, ainda diminuta (NC-Au-Pt-ES12NOV-10.10.14; NC-Au-Qui-ESNKS-9.10.14; NC-Au-Mat-ESSMC-15 e 17.10.14; NC-Au-Geo-ESSMC-22.10.14; NC-Au-Pt-ESSMC-22.10.14; NC-Au-Geol-ESSMC-22.10.14), por vezes inexistente (NC-Au-Ing-ESSMC-13.10.14; NC-Au-Fis-ESSMC-15.10.14), feita em grupo (NC-Au-Mat-SM-21.10.14), devido à falta de Manuais suficientes, ou através de fotocópias dos mesmos (NC-Au-Soc-ESSMC-22.10.14; NC-Au-Hist-SM-14.10.14; NC-Au-Geo-ESSMC-22.10.14).

A sua utilização prende-se, sobretudo, com o acompanhamento da matéria lecionada (NC-Au-Qui-ESNKS-9.10.14; NC-Au-Soc-ESSMC-22.10.14), quer de forma direta, para aqueles alunos que dispõem de Manual durante as aulas (p. e. NC-Au-Geol-ESSMC-22.10.14), quer indireta, ou seja, através da cópia dos conteúdos do Manual expostos no quadro para os cadernos (p. e. NC-Au-Mat-ESSMC-15.10.14; NC-Au-Pt-ES12NOV-10.10.14). Também se verifica a utilização complementada dos novos Manuais com manuais indonésios ou sebatas brasileiras (NC-Au-Mat-SM-21.10.14).

Outros exemplos de uso dos Manuais prendem-se com a leitura de “partes da matéria (...) [pelos alunos, enquanto] a professora [traduz] para tétum” (NC-Au-Soc-ESSMC-22.10.14), e a resolução de atividades (NC-Au-Geo-ESSMC-22.10.14) e de exercícios, tanto através do acesso direto no Manual, ainda que a “pares e trios” se o seu número é insuficiente (NC-Au-Mat-SM-21.10.14), como pela via indireta, ou seja, fotocópia (NC-Au-Mat-ESSMC-15.10.14).

3.5. Concepções de ensino dos professores

Neste ponto, tenta-se a difícil tarefa de caracterizar as concepções dos professores que participaram neste estudo acerca do processo educativo e, em particular, acerca do ensino. Embora preferíssemos a designação considerada mais lata por diversos autores (Andrade & Canha, 2006; Andrade, Canha, Martins, & Pinho, 2006; Pardal, Gonçalves, Martins, Neto-Mendes, & Pedro, 2011), de ‘representações’, neste documento seremos fiéis ao termo usado desde a génese do projeto, também porque mais vulgarizado.

Esse exercício de aceder a tais concepções fica dificultado quer pela principal técnica de recolha de dados que usámos – a da inquirição, por questionário e por *focus group* – quer pela língua usada, principalmente nos *focus group*, o português, que alguns inquiridos não dominam. Recorde-se que os questionários são bilingues. A inquirição foi complementada pela técnica da observação direta de aulas. Apesar de não se poder estabelecer uma relação linear de causa e efeito entre concepções e práticas, diferentes autores (Chana & Elliottb, 2004; Pardal et al., 2011; Reis, 2011) defendem as suas influências mútuas e, assim, a observação de práticas pedagógicas pode legitimar inferências que se façam acerca de concepções de ensino, principalmente se tais dados forem triangulados com outros.

Perspetiva dos formadores

O discurso que os formadores foram tendo ao longo do FG realizado permite inferir sobre concepções de ensino dos professores. Mas, para se enquadrar o que se segue, importa retomar a questão da formação de base dos professores não coincidir, por vezes, com as disciplinas que lecionam (Cabrita et al., 2015). A este respeito, os formadores revelam-se críticos, afirmando que, assim como acontece com os alunos, os professores “não têm bases (...) para [lecionar] as disciplinas” (FG-F-25.10.14). Mesmo em relação a Economia e Métodos Quantitativos, como aborda conteúdos que, na conceção de alguns professores e formadores, são de Matemática, os professores não estão preparados para a lecionar – “Porque o professor vem da área da Economia. Não sei como têm essa ideia para fazer esta matéria com esta matemática!” (FG-F-25.10.14). Esta admiração aponta para uma conceção um tanto ‘fragmentária’ de Economia e Matemática, entendendo-as como matérias separadas e sem inter-relação.

Também manifestam uma conceção de ensino centrada nos conteúdos disciplinares a transmitir aos alunos, sustentados, maioritariamente, no que é disposto nos materiais curriculares

Um professor que não tenha lido o Guia, o programa, o plano, não pode dar os conteúdos. Ali tem o plano de aula para consultar. Tem que se orientar com o seu plano. O professor não vai para a aula sem orientação. (FG-F-25.10.14)

Relativamente ao que se verificava no passado, a principal diferença tem a ver com a existência de materiais, que libertam tempo para o professor explicar a matéria - “antigamente, não tinham livros, tinham que passar tudo no quadro. Agora tem fator positivo, é só passar resumo, tem esses livros, diminuiu [o número de] apontamentos no quadro, então o professor tem que estar livre para fazer as explicações” (FG-F-25.10.14). Nota-se, assim, uma aproximação a conceções de ensino assentes em orientações tradicionalistas, ainda que reconhecendo a maior liberdade que a existência de manuais pode trazer à ação do professor, mais focada na compreensão dos conteúdos por parte dos alunos. Não obstante, pode perceber-se uma tendência para encarar o ensino numa lógica transmissiva, apresentando o aluno um papel passivo. Esta parece ser uma realidade que transcende o espaço escolar

Esse método ainda é assim. Mesmo na família, os filhos não têm liberdade de perguntar, para dialogar com os pais. Se tem esse hábito na família, é mais fácil ele fazer isso na escola. Quanto mais o professor! Ele tem medo de perguntar aos professores. (FG-F-25.10.14).

Perspetiva dos professores

Quando questionados (ver questão 11 do Apêndice III) sobre conceções de ensino (tabela 9), a esmagadora maioria dos professores (92,5%) assinala que ensinar é um processo que visa promover a *construção de conhecimento pelo aluno* (ex. *descobrir o significado de palavras, procurar explicações para determinados factos, ...*).

Tabela 9: Distribuição das respostas dos professores sobre conceções de ensino (%)

	reprodução do conhecimento pelo aluno (ex. memorizar e repetir palavras e matérias)	construção de conhecimento pelo aluno (ex. descobrir o significado de palavras, procurar explicações para determinados factos, ...)	aplicação do conhecimento pelo aluno, na resolução de situações novas (ex. interpretar um gráfico, um mapa, um texto, ...)	desenvolvimento de capacidades pelo aluno (ex. de resolução de problemas, de comunicação, de usar as tecnologias, de trabalho em grupo, ...)	utilização de capacidades pelo aluno, na resolução de situações novas (ex. escrever um texto, fazer experiências, enviar um e-mail, ...)	desenvolvimento de atitudes e valores pelo aluno (ex. a persistência, respeito pelos outros,...)	mobilização, pelo aluno, de atitudes e valores na resolução de situações novas (ex. esperar pela sua vez para falar, ouvir os outros, saber interagir com os outros, ...)
Sim	83,6	92,5	73,1	85,1	58,2	86,5	79,1
Não	10,4	4,5	25,4	10,4	38,8	4,5	13,4
Não responde	6,0	3,0	1,5	4,5	3,0	9,0	7,5

Uma análise detalhada à tabela permite perceber que as afirmações que registam percentagens mais elevadas dizem respeito ao *desenvolvimento de atitudes e valores* (86,5%), ao *desenvolvimento de capacidades* (85,1%) e à *reprodução de conhecimento* (83,6%), em detrimento da sua aplicação ou mobilização. Realmente, 38,8% dos professores assinala que ensinar não é um processo que vise a *utilização de capacidades pelo aluno, na resolução de situações novas* e 25,4% dos inquiridos assinala que não visa a *aplicação do conhecimento pelo aluno, na resolução de situações novas*. Tais opções revelam-se coerentes com concepções de aprendizagem fortemente marcadas pela passividade dos alunos.

No entanto, através dos *focus group*, foi possível esclarecer que, alguns professores participantes no estudo consideram que ensinar não é sinónimo de educar. Ensinar “é transmitir conhecimento” (FG-P-ESCSJB-23.10.14) e ajudar os alunos a formarem-se como pessoas – “A professora além de transmitir a ciência também [tem de] formar a pessoa, valores, costumes” (FG-P-SM-7.10.14). O conceito de educar é mais vasto, é fazer com que o aluno seja capaz de viver em sociedade – “Ensinar é dar conhecimento e educar é para [que] aquele aluno seja bom, seja ótimo, para viver em sociedade” (FG-P-CPVI-10.10.14). Para além disso, a educação não é apenas da responsabilidade do professor, também é da responsabilidade da família, e deve começar desde criança.

Referem, também, que preferem utilizar a palavra *lecionar*, pois os alunos podem ou não saber a seguir. A este respeito, um dos professores participantes menciona: “Eu nunca ensino aos alunos. Eu leciono. Eu ensino só quando o aluno tem de saber. Por isso eu digo leciono. O aluno pode ou não saber a seguir” (FG-P-CPVI-10.10.14).

Entendendo-se hoje em dia que a finalidade primeira do ensino é a aprendizagem, importa elucidar, ainda que de forma não aprofundada, as concepções de aprendizagem dos professores. A este respeito, um dos inquiridos considera que aprender é sinónimo de ‘indicar’ (FG-P-CPVI-10.10.14), no sentido de reproduzir, enquanto outros evidenciam percecionar a aprendizagem por relação ao ato de conhecer, de adquirir novos conhecimentos, “aprender é ter novos conhecimentos” (FG-P-CPVI-10.10.14). Há ainda participantes que associam aprendizagem à curiosidade, mencionando que “aprender é procurar saber para aumentar conhecimento para viver integrado e ativo” (FG-P-ESSMC-13.10.14). Em qualquer dos casos, a aquisição de conhecimento sobrepõe-se a outras dimensões como capacidades e atitudes. No entanto, alguns professores já começam a valorizar aspetos motivacionais e o questionamento na aprendizagem dos alunos – “Porque gosta da matéria, gosta do professor. Se o professor fizer essa pergunta, vai ajudar o aluno a aprender. [E] o aluno também faz isso” (FG-P-CPVI-10.10.14).

No pressuposto de que as concepções e as práticas se influenciam mutuamente, importa agora antecipar que a observação efetuada em contexto de sala de aula permite perceber uma abordagem de pendor tradicionalista, ainda que emirjam algumas práticas que atribuem um papel mais ativo ao aluno (p. e. NC-Au-Geo-ESSMC-22.10.14) e reflipam a mobilização de estratégias, por exemplo, como o questionamento (p. e. NC-Au-Pt-ES12NOV-10.10.14; NC-Au-Geol-ESSMC-22.10.14), o trabalho em grupo (NC-Au-Mat-ESSMC-15.10.14; NC-Au-Geo-ESSMC-22.10.14) e apresentação oral, pelos alunos (NC-Au-Geo-ESSMC-22.10.14). É de salientar que esta observação foi pontual e condicionada a um curto espaço de tempo, concentrado em momentos próximos e não estendidos ao ano letivo e, dessa forma, pode influenciar a própria dinâmica de aula. Adicionalmente, revela-se necessário acautelar o facto de alguns desses professores estarem familiarizados com as diretrizes curriculares, pelo que sabem, de antemão, o que será de esperar do professor.

Perspetiva dos alunos

Questionados sobre o que será, para os professores, ensinar, os alunos respondem - “O professor fala e explica. Se o estudante não entendeu, faz perguntas [ao] professor” (FG-A-ES4SET-15.10.14). Subentende-se, portanto, das perspetivas partilhadas por alguns alunos, que, para o professor, ensinar é, essencialmente, expor a matéria, tarefa que fica essencialmente a cargo do próprio docente.

No entanto, denota-se a conceção de que o ensino tem de promover a compreensão dos conteúdos abordados: se no anterior currículo era só “ler, ler”, no atual o professor “explica fora da matéria, [ou seja], vai buscar exemplos práticos para [que os alunos compreendam] melhor” (FG-A-CPVI-10.10.14). Acrescentam ainda que, nesse aspeto, preferem a forma como os professores organizam e orientam as aulas no atual currículo, mesmo sendo a língua mais difícil (FG-A-CPVI-10.10.14).

Por outro lado, já se inferem conceções que admitem uma certa abertura para que os estudantes questionem as suas dúvidas. No entanto, alguns professores parecem lidar mal com a situação quando não sabem responder, ficando, portanto, numa posição de maior fragilidade - “Às vezes, a professora de Física fica muito nervosa para responder. Ela não sabia a resposta” (FG-A-CPVI-10.10.14); “Alguns aceitam, outros ficam zangados. (...) Eles dizem eu sou professor, não sou aluno” (FG-A-ESNKS-9.10.14). Esta afirmação deixa subentender que, para os professores, eles são a autoridade, que não pode ser posta em causa.

3.6. Práticas pedagógicas dos professores

Perspetiva dos responsáveis políticos e educativos

Não detendo um conhecimento profundo sobre as práticas letivas dos professores, por não se encontrarem a trabalhar no terreno, os responsáveis políticos entrevistados referem-se, sobretudo, à sua preparação para lecionar. Um deles destaca que esta continua aquém do satisfatório: “[t]emos consciência que o nosso painel de professores não satisfaz” (E-aD-30.09.14). A respeito do desajustamento entre a formação de base dos professores e a disciplina que lhes é atribuída para lecionar, o mesmo responsável salienta que

os diretores quando se [viram] aflitos (...) criaram a situação de voluntários. E o que são os voluntários? Basta que saibam ler e escrever português. (...) Criaram-se situações de 3000, 4000 voluntários. Ficou tudo muito difícil. Depois, acabaram com os voluntários, ficou tudo resolvido. Não [houve] mais voluntários. Mas este ano, já voltaram outra vez aos voluntários. (E-aD-30.09.14)

Naturalmente que se estes voluntários não tiverem formação adequada à disciplina que lecionam, as suas práticas ficarão comprometidas. Este problema foi ainda agravado quando estes voluntários “foram absorvidos pelo sistema, alguns com vínculo, uns definitivos outros não” (E-aD-30.09.14).

Sobre este assunto, pode ler-se num comunicado de imprensa,⁷ emitido a 3 de março de

7 <https://www.moe.gov.tl/sites/default/files/komunikadu%20ba%20media%20imprensa.pdf>

2015, pelo Ministério de Educação de Timor-Leste, que os ex-professores voluntários estão atualmente contratados para desempenharem funções nos diversos níveis de ensino e que

Dos 4.220 ex-professores voluntários, que possuem contrato assinado com o Ministério da Educação até 30 de Junho de 2015, apenas 864 apresentaram requisitos mínimos para exercerem funções docentes nas escolas. De referir que destes 864 professores, 342 possuem o nível de Bacharelato, 521 Licenciatura e 1 Mestrado, sendo que os restantes possuem habilitações de nível secundário ou inferior.

O Ministério da Educação encontra-se, em colaboração com a Comissão da Função Pública, a preparar um processo de recrutamento para preencher as necessidades, em diversas disciplinas curriculares e nos diversos níveis de ensino, de maneira a tentar resolver, com pessoas qualificadas, uma das principais fragilidades no sistema de ensino. De referir que a este recrutamento que, brevemente, deverá ter lugar, os atuais docentes contratados, que possuem qualificações adequadas, poderão concorrer e, caso preencham os critérios estipulados, poderão mesmo integrar o Regime da Carreira Docente.

Quanto aos restantes 3.356 professores, cujas habilitações não correspondem aos critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação, a sua situação será avaliada oportunamente, sendo que as decisões que venham a ser tomadas serão sempre no pressuposto de que o principal objetivo do Ministério da Educação é o de garantir Qualidade na Educação.

Perspetiva dos formadores

Há variadíssimos aspetos, de certa forma interrelacionados, que condicionam as práticas letivas dos docentes, alguns dos quais já tivemos oportunidade de referir anteriormente. Desde logo, é de registar as carências de professores, em geral, e devidamente habilitados, bem como de professores especializados em determinadas áreas, em particular, o que leva muitos deles a pedir ajuda aos formadores para melhor se prepararem: “A professora de Matemática dá Cidadania [e Desenvolvimento Social]. Ela tem de consultar connosco” (FG-F-25.10.14); “Sim. Multimédia não, mas Geologia peço ajuda” (FG-F-25.10.14). Para além desse apoio, a maioria socorre-se dos materiais curriculares principalmente para aprofundamento dos conteúdos disciplinares e para orientação da prática pedagógica (FG-F-25.10.14).

Outros problemas prendem-se com uma gestão escolar desadequada e uma deficiente valorização do papel e função do professor que leva, alguns deles, a ausentar-se da sala durante o horário letivo, ficando os alunos a resolver exercícios que o professor copia no quadro. Sobre esta realidade há formadores que revelam alguma indignação, questionando mesmo o que é que esse professor “vai fazer para a escola” (FG-F-25.10.14).

Não se pode ainda descurar a falta de infraestruturas, a ausência de materiais e o elevado número de alunos por turma.

Neste contexto, mencionam que o Programa traz muita transformação no que respeita à prática letiva mas que é fundamental continuar a investir-se na formação contínua para que os professores se adaptem ao currículo e para que práticas se alterem de forma significativa (FG-F-25.10.14).

Quando interpelados sobre as alterações que os professores introduzem nas suas práticas letivas no âmbito do novo currículo no que respeita à avaliação das aprendizagens, invocam exemplos como: “tenho cartaz com [o] nome dos alunos, para escrever se faz TPC, prova diária” (FG-F-25.10.14), reportando-se, maioritariamente, às suas experiências enquanto professores. Mas acrescentam que a utilização, por exemplo, de registos diários em grelhas é pouco viável, não dispondo de tempo para o fazer “para todas as disciplinas” (FG-F-25.10.14).

Perspetiva dos professores

Inquiriram-se os professores sobre as mudanças que introduziram nas suas práticas letivas no âmbito da implementação do novo currículo (ver questão 9 do Apêndice III).

De acordo com os resultados sintetizados na tabela seguinte, verifica-se que 88,0% dos inquiridos assinala ter mudado as suas *funções na sala de aula - de 'transmissor do conhecimento' para orientador da sua construção pelo aluno* e 83,6% assinala ter alterado a *forma de resolver e discutir tarefas, dando 'espaço' ao aluno*. Curiosamente, 82,1% assinala ter mudado os *métodos e estratégias ativas que usava*, tendo passado a *usar métodos e estratégias expositivos*, o que indicia que pode não ter compreendido a questão. Por um lado porque não era expectável que praticasse métodos e estratégias ativas e, por outro, porque esta mudança contradiz as afirmações anteriores.

Em relação aos tipos e instrumentos de avaliação é que a mudança não será tão significativa – 41,8% assinalam que não deixaram de usar somente os ‘testes’.

Tabela 10: Distribuição das respostas dos professores sobre mudanças/alterações introduzidas nas práticas letivas com a implementação do novo ESG (%)

	minhas funções na sala de aula - de 'transmissor do conhecimento' para orientador da sua construção pelo aluno	visão do papel que o aluno desempenhava na sala de aula - de 'receptor passivo' para elemento ativo no processo de aprendizagem	métodos e as estratégias ativas que usava – passei a usar métodos e estratégias expositivos	tipo de tarefas que propunha – passei a apresentar menos exercícios em favor de atividades mais abertas e complexas	forma de resolver e de discutir as tarefas, dando 'espaço' ao aluno	tipo(s) e instrumento(s) de avaliação que utilizava – deixei de usar somente os 'testes'
Sim	88,0	76,1	82,1	65,7	83,6	53,7
Não	7,5	19,4	9,0	25,4	7,5	41,8
Não responde	4,5	4,5	8,9	8,9	8,9	4,5

Mais concretamente, em relação às estratégias pedagógicas/didáticas que privilegiam habitualmente (questão 10 Apêndice III), a maior parte assinala (ver tabela seguinte) a *exposição oral das matérias (pelo professor) seguida da resolução de exercícios (pelo aluno)* (41,8%), o que, cruzando com as restantes opções, indicia um ensino de pendor tradicionalista.

Tabela 11: Distribuição das respostas dos professores sobre métodos e estratégias pedagógicas/didáticas promovidas e/ou desenvolvidas habitualmente pelos docentes (%)

Exposição oral das matérias (pelo professor) seguida da resolução de exercícios (pelo aluno)	41,8
Leitura do manual escolar (pelo aluno) e comentada pelo professor	25,4
Questionamento pelos alunos	40,3
Questionamento pelo professor	38,8
Análise de textos	23,9
Interpretação de textos	17,9
Síntese de textos	9,0
Escrita de um texto	10,4
Interpretação de gráficos, tabelas, mapas, ...	2,9
Escrita e envio de <i>emails</i>	4,5
Elaboração de um relatório	10,4
Atividades para que o aluno aprenda a esperar pela sua vez de falar, ouvir os outros, respeitar os outros, saber interagir com os outros	19,4
Debates	-
Atividades de exploração e investigação	3,0
Resolução de problemas	11,9
Resolução de exercícios	14,9
Apresentação e discussão da resolução das tarefas	10,4
Uso de tecnologias	6,0
Experiências de laboratório	3,0
Visitas de estudo/saídas de campo	3,0
Exploração de programas de rádio ou de televisão	3,0
Exploração de filmes	-
Pesquisa na Internet	4,5
Visita a museus	3,0
Participação em eventos científicos	3,0

O *questionamento* emerge, igualmente, como uma das estratégias mais assinaladas pelos participantes, mas concretizado mais pelos alunos (40,3%) do que pelos professores (38,8%), o que, estabelecendo-se cruzamentos com outros dados recolhidos, poderá levar à consideração de que grande parte das questões terá como propósito – tirar dúvidas. É ainda de salientar a não consideração de estratégias como *debates*, preconizada nos documentos curriculares, e *exploração de filmes*. Esta última, possivelmente condicionada pelas condições das escolas e a baixa incidência das opções *exploração de programas de rádio ou de televisão; experiências de laboratório; visitas de estudo/saídas de campo; visita a museus e atividades de exploração e investigação*, que só foram assinaladas por 3% dos inquiridos.

A incidência de estratégias como *leitura do manual escolar (pelo aluno) e comentada pelo professor; análise de textos; interpretação de textos e atividades para que o aluno aprenda a esperar pela sua vez de falar, ouvir os outros, respeitar os outros, saber interagir com os outros* também é reduzida - 25,4%, 23,9%, 17,9% e 19,4% respetivamente.

Relativamente à avaliação, destaca-se a de cariz sumativo (cerca de 50%) como sendo a mais frequente, em detrimento da avaliação diagnóstica e formativa. Só 20% refere não praticar uma avaliação sumativa habitualmente e aproximadamente 5% não responde a esta questão. É de referir ainda que o número de respostas consideradas inválidas ronda os 25%.

No que respeita aos instrumentos de avaliação, sobressai a resolução de testes de avaliação (cerca de 49%) como o mais frequente. Porém, aproximadamente 25% dos inquiridos assinala não o usar habitualmente, valor equiparado à percentagem de respostas inválidas. É de salientar que um número considerável de respondentes (cerca de 60%) afirma não usar frequentemente a *resolução de fichas* como instrumento de avaliação e só cerca de 15% o diz fazer.

Para melhor se tentar perceber que práticas pedagógicas, incluindo as avaliativas, estão realmente a ser implementadas, realizaram-se *focus group*. Os professores inquiridos por esta via consideram que, com a implementação da RCESG, houve mudanças nas suas práticas. Em concreto, em Português, dizem passar a implementar estratégias que valorizam “três aspetos: a oralidade, a escrita [e] a leitura” (FG-P-CPVI-10.10.14) No entanto, estas estratégias parecem não ser implementadas em simultâneo - o professor, “se [faz] a oralidade e a leitura, não [faz] a escrita. Se [faz] a leitura e escrita, não [faz] a oralidade” (FG-P-CPVI-10.10.14).

Alguns também referem começar a valorizar a distribuição de tópicos aos alunos para pesquisarem na Internet, estando esta estratégia associada à “criatividade do professor para dar trabalho aos alunos para desenvolver a Cidadania” (FG-P-CPVI-10.10.14). O trabalho de grupo, na perspetiva dos inquiridos, passou a ser mais frequente, corporizado, em alguns casos, em atividades como “leitura textos [e realização de] exercícios” (FG-P-ES4SET-15.10.14).

Vários participantes consideram, igualmente, que os alunos, com a RCESG, passaram a ter um papel mais ativo na sala de aula, o que os leva a “fazer perguntas [e ser mais] participativo” (FG-P-ES12NOV-2.10.14) e a realizar trabalhos individuais e de grupo, que “fazem e mostram aos colegas.” (FG-P-ESSMC-13.10.14).

No que respeita à avaliação, com a RCESG, os participantes mencionam ter passado a valorizar outros aspetos, nomeadamente a sua participação nas aulas, a utilização de instrumentos mais diversificados (por exemplo, questionários, testes de avaliação, questões colocadas no quadro). Dizem recorrer, por vezes, à realização de trabalhos de grupo e

posterior discussão dos mesmos (FG-P-ES4SET-15.10.14) e, em alguns casos, mencionam fazer dois testes por trimestre (FG-P-ES12NOV-2.10.14). Os professores também referem que têm grelhas de registo de avaliação dos alunos (FG-P-ES28NOV-1.10.14) e nelas registam, também, a pontualidade, a assiduidade, o comportamento e a criatividade dos alunos (FG-P-ES4SET-15.10.14).

Para uma análise ainda mais balizada, observaram-se algumas aulas. É de ressaltar, porém, que as observações foram pontuais e sujeitas à disponibilidade dos responsáveis escolares, professores e alunos, refletindo, portanto, apenas uma parte circunscrita do que pode constituir a prática pedagógica docente.

Em termos de estratégias didáticas, evidenciam-se, independentemente da ordem: exposição oral dos conteúdos consagrados no Manual do aluno (p. e. NC-Au-Pt-ES12NOV-10.10.14; NC-Au-Hist-SM-14.10.14; NC-Au-Mat-ESSMC-15.10.14; NC-Au-Mat-SM-21.10.14; NC-Au-Geol-ESSMC-22.10.14; NC-Au-Soc-ESSMC-22.10.14), em gramáticas complementares (NC-Au-Pt-ES12NOV-10.10.14; NC-Au-Pt-ESSMC-15 e 22.10.14) e/ou em manuais do currículo anterior (NC-Au-Hist-SM-14.10.14; NC-Au-Mat-SM-21.10.14); cópia das matérias no quadro e do quadro para o caderno (p. e. NC-Au-Mat-ESSMC-15.10.14; NC-Au-Geol-ESSMC-22.10.14; NC-Au-Soc-ESSMC-22.10.14); resolução de exercícios (NC-Au-Fis-ESSMC-15 e 22.10.14; NC-Au-Mat-ESSMC-15.10.14; NC-Au-Mat-SM-21.10.14), individualmente, em grupos ou coletivamente (NC-Au-Mat-ESSMC-15 e 17.10.14); questionamento oral, quer por professores quer por alunos, ainda que com maior incidência por professores (p. e. NC-Au-Pt-ES12NOV-10.10.14; NC-Au-Pt-ESSMC-15 e 22.10.14); leitura em voz alta (NC-Au-Geol-ESSMC-22.10.14; NC-Au-Soc-ESSMC-22.10.14); “pesquisa, análise de texto [e] gráficos[;] (...) trabalho de grupo (6 grupos de 4) seguido de apresentação à turma” (NC-Au-Geo-ESSMC-22.10.14) e “correção do TPC” (NC-Au-Ing-ESSMC-13.10.14). No entanto, percebem-se práticas instrumentadas pela prova diária (NC-Au-Mat-ESSMC-17.10.14) e uma forte preocupação com a preparação para os exames nacionais (NC-SM-14 e 22.10.14).

Ao nível da dinâmica, de um modo geral, as aulas são invariavelmente centradas na atividade discursiva do professor (p. e. NC-Au-Pt-ESSMC-15.10.14; NC-Au-Hist-SM-14.10.14), evidenciando-se uma maior intervenção dos alunos pela via do esclarecimento de dúvidas (NC-Au-Mat-ESSMC-15.10.14) e/ou da correção de exercícios (NC-Au-Fis-ESSMC-15 e 22.10.14; NC-Au-Mat-ESSMC-15.10.14).

No que concerne à língua de lecionação de aulas, existe uma forte tendência ao uso articulado do português com o tétum (ou com a língua indonésia) verificando-se, porém, uma prevalência do tétum (NC-Au-Pt-ESSMC-15 e 22.10.14; NC-Au-Fis-ESSMC-15 e 22.10.14; NC-Au-Mat-ESSMC-15.10.14; NC-Au-Qui-ESNKS-9.10.14; NC-Au-Geo-ESSMC-22.10.14; NC-Au-Soc-ESSMC-22.10.14). No caso de aulas lecionadas por professores que frequentaram a formação de formadores, verifica-se o uso maioritário da língua portuguesa (NC-Au-Pt-ES12NOV-10.10.14; NC-Au-Geo-ESSMC-22.10.14), mesmo em situações em que se constatam dificuldades bastante acentuadas na sua utilização. Como foi sendo referido pelos diferentes professores participantes, a língua portuguesa constitui ainda uma dificuldade no território educativo timorense, pois é uma língua exigente (p. e. FG-P-SM-7.10.14; FG-P-ESSMC-13.10.14; FG-P-CPVI-10.10.14; FG-P-ESPL-23.10.14; FG-P-ESCSJB-23.10.14) e não dominada por grande parte dos atores educativos (p. e. FG-P-ES12NOV-2.10.14; FG-P-ES4SET-15.10.14), nomeadamente professores e alunos (p. e. FG-P-ESNKS-9.10.14).

Perspetiva dos alunos

Relativamente às práticas pedagógicas no contexto da RCESG, os alunos referem situações díspares entre si, que parecem depender muito de professor para professor. Assim, uns consideram que os professores “usam o novo livro com o método antigo” (FG-A-ESSMC-13.10.14). E particularizam:

- “(...) por exemplo na disciplina da Língua Inglesa, é só escrever, escrever, e vamos embora. Chegamos a casa, ver no dicionário” (FG-A-ES28NOV-1.10.14), não havendo tempo para o questionamento - “Não dá tempo para perguntar e responder” (id);
- No caso de Temas de Literatura e Cultura, uma das disciplinas novas introduzidas pelo atual currículo, os alunos explicitam que “o professor dá matéria, explica, lê e explica as palavras que [os alunos] não compreendem. Usa as perguntas do Manual [que os alunos] levam para casa para fazer. Depois trazem e o professor leva para casa para corrigir, ou corrige na sala, no quadro” (FG-A-ESPL-23.10.14);
- “(...) professores [ensinam] teoria, apenas” (FG-A-ES12NOV-2.10.14). Acrescentam que, normalmente, o professor “explica o que sabe [e] copia no quadro o que está no Manual” (FG-A-ES12NOV-2.10.14). Algumas vezes os alunos “fazem perguntas e os professores não respondem, [além disso também] não fazem (...) pesquisa, [pois o professor] manda (...) a pesquisa e [depois nós] escrevemos no caderno” (FG-A-ES12NOV-2.10.14). Esclarecem e lamentam que “faltam atividades práticas para Português” (FG-A-ES12NOV-2.10.14) durante a aula. No geral, essas só são propostas como trabalho de casa - “dão um tópico, nós vamos procurar informação, (...) em casa, no telemóvel, é que vamos à Internet, (...) fazemos o trabalho em casa [e depois, quando regressam à escola, o professor] não corrige” (FG-A-ES12NOV-2.10.14). Não podem pesquisar na escola, porque “os professores dizem que não têm conhecimento de computadores. Temos as lições sobre computadores. Nem temos computador para praticar!” (FG-A-ES12NOV-2.10.14).

De facto, as práticas letivas são muito condicionadas pela falta de materiais, como por exemplo computadores. Especificamente, no que à disciplina de Tecnologias Multimédia respeita, alguns alunos mencionam não haver computadores ou não funcionarem (FG-A-SM-7.10.14), o que faz com que os professores lecionem aulas puramente teóricas, utilizando simplesmente o Manual do aluno numa lógica de leitura - “lemos todos os dias” (FG-A-SM-7.10.14). Situação idêntica é relatada na ESNKS - “só escrever e copiar do quadro para o caderno” (FG-A-ESNKS-9.10.14). Outras vezes, os professores “fazem leitura do Manual e depois [tiram] dúvidas” (FG-A-ESNKS-9.10.14). Assim, os alunos sugerem que os professores planifiquem melhor as aulas: “No futuro, o professor deve ter bom planeamento das aulas, quando entra nas aulas e ensina os alunos, não pode ser só o texto, tem que ser primeiro gramática” (FG-A-ESNKS-9.10.14).

Também a ausência de laboratórios, que os alunos lamentam (FG-A-ES28NOV-1.10.14; FG-A-ESNKS-9.10.14), parece influenciar, em alguns casos, a prática dos professores. Em particular nas aulas de Física e de Química, alguns dos inquiridos mencionam não fazer experiências, sendo que a maioria das atividades se circunscreve à realização de exercícios, do tipo “para responder, escolha múltipla, frases para completar, frases [de] verdadeiro e falso”

(FG-A-ESPL-23.10.14). De facto, a observação de aulas de disciplinas com componente prática laboratorial prevista (p. e. NC-Au-Fis-ESSMC-15 e 22.10.14) permite corroborar esta ideia, na medida em que a prática se circunscreve à resolução de exercícios.

No entanto, alguns alunos afirmam que os seus professores, apesar de não contarem com equipamentos e materiais nas suas escolas, desenvolvem algumas atividades práticas com material que trazem para a sala de aula, muito dele proveniente dos recursos encontrados na “natureza [envolvete (...)] e [quando se justifica] levantam microscópio” (FG-A-ESNKS-9.10.14).

Evidências de que determinados professores se vão aproximando, lentamente, do preconizado nos materiais curriculares, surgem em outros *focus group*. Por exemplo:

- alguns alunos da ESPL referem que, na aula Química, “o professor explica a matéria, [os alunos] vão ao quadro, fazem os exercícios práticos sozinhos e depois o professor corrige” (FG-A-ESPL-23.10.14). Também a Geografia e a Inglês, “fazem exercício no quadro em conjunto. Se [há] alunos que não entendem, o professor explica o que está no livro” (FG-A-ESPL-23.10.14). Assim, “não há aulas em que o professor faça tudo” (FG-A-ESPL-23.10.14);
- certos professores da ES28NOV já começam a promover o trabalho de grupo – “Escreve, fala [e, além disso,] faz trabalho de grupo” (FG-A-ES28NOV-1.10.14) – e entendem que permite “tirar mais dúvidas, [ter] mais ideias. Sozinho[s] não aprende[mos] nada” (FG-A-ESNKS-9.10.14). Anteriormente, os alunos não faziam - “quando andei no pré secundário, nunca fiz exercício de grupo. Aqui no secundário fazemos” (FG-A-ES28NOV-1.10.14). Também alguns alunos da ES4SE afirmam fazer “trabalhos de grupo (...) utilizar o computador [para ver] imagem e vídeo” (FG-A-ES4SET-15.10.14);
- na SM, em Biologia “tem debate” (FG-A-SM-7.10.14) e o mesmo parece acontecer em Cidadania e Desenvolvimento Social - “falamos sobre justiça, ou os crimes. O professor explica como era antes e como é agora” (FG-A-SM-7.10.14). Mais ainda, os alunos mencionam dar a sua opinião e fazer “comparação com exemplos da [sua] vida” (FG-A-SM-7.10.14). Na disciplina de Geologia, os alunos realçam que o professor “só entrega o Manual e divide o grupo. De cada grupo, pega no trabalho e há debate” (FG-A-SM-7.10.14).

Também pela via da observação direta acede-se a práticas letivas marcadas por um papel passivo do aluno no contexto de sala de aula (NC-Au-Hist-SM-14.10.14; NC-Au-Quí-ESNKS-9.10.14), que coexistem com outras nas quais os alunos têm um papel mais interventivo (NC-Au-Pt-ES12NOV-10.10.14; NC-Au-Mat-ESSMC-17.10.14; NC-Au-Geol-ESSMC-22.10.14; NC-Au-Fis-ESSMC-22.10.14). No entanto, por vezes, tal intervenção está confinada a interpelações ao professor no sentido do esclarecimento de dúvidas (NC-Au-Pt-ES12NOV-10.10.14; NC-Au-Soc-ESSMC-15.10.14 e 22.10.14; NC-Au-Pt-ESSMC-15.10.14).

Outro aspeto a registar tem a ver com a língua definida legalmente – o português – para ser usada em contexto educativo, e na qual estão redigidos os atuais materiais curriculares do ESG. Mais uma vez, a situação é variável de professor para professor, de disciplina para disciplina e/ou de escola para escola. Alguns alunos salientam que anteriormente os

professores, no pré-secundário, usavam o malaio e agora usam, principalmente, as línguas portuguesa e/ou tétum (FG-A-ES28NOV-1.10.14; FG-A-ES4SET-15.10.14).

Mas as várias combinações estão presentes no discurso dos alunos. No geral, na disciplina de Português, usam só a língua portuguesa. Raramente mas, por vezes, isso também acontece em outras disciplinas - “só a professora de Português e a de História é que falam sempre português, e Temas [de] Literatura [e Cultura]” (FG-A-SM-7.10.14). Mas, o mais habitual é “uma mistura de português e tétum” (FG-A-SM-7.10.14) - na disciplina de Geologia, o professor “usa o Manual em português e explica em tétum” (FG-A-ESSMC-13.10.14). E casos há em que usam o português, o tétum e o malaio (FG-A-ESPL-23.10.14) - “tem ajuda de outros livros da Indonésia” (FG-A-ESSMC-13.10.14); “o professor [de Matemática] tem dificuldade sobre isto [português] e não sabe explicar. Então [o] professor vai ao manual indonésio para tirar essa dúvida e explica como sabe” (FG-A-SM-7.10.14). Muito raramente usam só o tétum - “em Desporto” (FG-A-ESSMC-13.10.14) - e ainda mais raro é usarem só o malaio - “Em música, aprendemos com língua indonésia” (FG-A-ESSMC-13.10.14).

As evidências recolhidas em contexto, via observação direta, permitem corroborar a predominância do uso do português nas aulas de Português, muito embora os professores recorram, frequentemente, ao tétum e língua indonésia para se fazerem entender (NC-Au-Pt-ES12NOV-10.10.14; NC-Au-Pt-ESSMC-15 e 22.10.14). Nas restantes disciplinas, o uso do tétum evidencia-se mais frequente, uma vez que é esta a língua materna e, portanto, de maior domínio quer por parte dos professores quer de alunos (NC-Au-Hist-SM-14.10.14; NC-Au-Mat-SM-21.10.14; NC-Au-Ing-ESSMC-13.10.14; NC-Au-Mat-ESSMC-15 e 17.10.14; NC-Au-Fis-ESSMC-15 e 22.10.14; NC-Au-Soc-ESSMC-22.10.14; NC-Au-Geo-ESSMC-22.10.14; NC-Au-Geo-ESSMC-22.10.14). No entanto, importa anotar que os professores que frequentaram as ações de formação contínua desenvolvidas no âmbito da RCESG fazem uso do português, bem como dos materiais curriculares, com maior facilidade (NC-Au-Pt-ES12NOV-10.10.14; NC-Au-Geo-ESSMC-22.10.14).

Assim, importa continuar a investir nesta formação, porque o facto de a maior parte dos professores não dominar o português - “Se perguntamos alguma dúvida de uma palavra de ciência, o professor de Português diz que não sabe” (FG-A-ESNKS-9.10.14) - condiciona muito o tipo de aulas desenvolvidas pelos professores. E pode justificar a reprodução linear do Manual, muito na base da cópia. Por outro lado, pode justificar a pouca interação que se gera. A existência de dicionários também permitiria ajudar a ultrapassar a situação - “Quando os professores têm dicionários, torna-se mais fácil” (FG-A-ES12NOV-2.10.14).

Relativamente à avaliação das aprendizagens, foca-se, essencialmente, nos testes, nos exames, do 1.º, 2.º e 3.º períodos” (FG-A-ES12NOV-2.10.14), feitos com base na matéria que está no “caderno” (FG-A-ES28NOV-1.10.14), copiada do Manual, e que são caracterizados por serem, no geral, de “escolha múltipla” (FG-A-CPVI-10.10.14; FG-A-ESSMC-13.10.14; FG-A-ESPL-23.10.14).

Enfatizam, igualmente, a prova diária, o “exame diário” como “o exame de todos os dias” (FG-A-ES28NOV-1.10.14), explicitando que são informados da existência do mesmo uma semana antes - “naquela semana que estamos a explicar, [os professores] dizem: na próxima semana fazemos exame dessas matérias” (FG-A-ES28NOV-1.10.14) ou então, “quando acabamos um capítulo, fazemos a avaliação, (...) a prova diária, prova oral. Exercícios [que englobam] pergunta e escrita” (FG-A-CPVI-10.10.14).

Para além destas provas, alguns alunos referem que os professores começam a considerar,

para efeitos de avaliação, a resolução dos trabalhos para casa (TPC) (FG-A-ES28NOV-1.10.14; FG-A-ESPL-23.10.14; FG-A-SM-7.10.14), bem como o registo nos cadernos (FG-A-ESNKS-9.10.14).

O comportamento também é tido em conta - "(...) observação indireta. Observação social. Por exemplo um estudante que ele vê a fumar um cigarro, ele aponta na lista. [Ou a utilização de] telemóvel na escola" (FG-A-ESNKS-9.10.14). A propósito, alguns alunos focam que, agora, o professor, para impor respeito, não utiliza tanto a violência física - "o professor da matéria (...) bate pouco. [Aplicam] "sanções", como por exemplo a "expulsão da escola" (FG-A-ES12NOV-12.6.14); "agora não batem (...) usam uma maneira para atrair os alunos sem pressão física" (FG-A-ESNKS-9.10.14), colocando uma nota na caderneta (FG-A-ESNKS-9.10.14). Neste contexto, em algumas escolas, foi possível observar a existência de regras de sala de aula, afixadas, no geral, em cartolinas, com indicações sobre a "estrutura da classe" (NC-Au-ES12NOV-10.10.14) e com o "regulamento interno" (NC-Au-ESSMC-15.10.14). Mas, se o "comportamento [é] bom, dá nota 4" (FG-A-ES12NOV-2.10.14).

Para além das aulas, em algumas escolas ainda se promovem atividades, como seminários, por "iniciativa dos alunos [e] aproveitando tempos livres (...) de assunto desportivo, (...) música e jornal de parede (...) e de pesquisa [essencialmente] sobre ciências" (FG-A-ESNKS-9.10.14). Em relação aos seminários, estes alunos referem que são desenvolvidos no âmbito das matérias que estão a trabalhar e ocorrem só "de vez em quando" (FG-A-ESNKS-9.10.14). Enfatizam ainda que alguns colegas "não aproveitam nada. Há estudantes que têm gosto de aprender, gostam de participar. Outros não têm interesse" (FG-A-ESNKS-9.10.14).

3.7. Concepções dos alunos sobre aprendizagem

A existência de diferentes perspetivas, bem como de significados (Biggs, 1987; Gibson, 2003; Sim, Tan, & Sim, 2005), com variações históricas, faz da aprendizagem um conceito complexo que se reflete em diferentes dimensões, domínios e/ou teorias de aprendizagem. Assim, há autores que a consideram uma aquisição de conhecimentos, capacidades e atitudes (Kidd, 1973) ou uma permanente mudança de comportamento (Gagné, 1985). Outros referem que a aprendizagem reflete um processo ativo mais do que passivo (Sheal, 1989) e distinguem entre aprendizagem significativa e aprendizagem mecânica (Novak & Gowin, 1984). Há também quem se debruce, especificamente, sobre modelos de aprendizagem, destacando-se o modelo de aprendizagem experiencial de Kolb (1984).

Assumindo aqui a perspetiva de que aprendizagem é o processo pelo qual as competências (envolvendo nesse conceito habilidades, conhecimentos, comportamento ou valores) são desenvolvidas, como resultado, designadamente, de observação, estudo, experiência, formação e reflexão (Sim, Tan, & Sim, 2005), importa agora analisar o(s) significado(s) que os alunos lhe atribuem e as atividades, as formas de trabalhar e os recursos que julgam ser os mais importantes para a sua aprendizagem.

No entanto, para melhor se entender o contexto desse processo, cruzam-se vozes de dirigentes, formadores e professores.

Perspetiva dos responsáveis políticos e educativos, formadores e professores

Parece inferir-se do discurso de um dos responsáveis políticos entrevistado que considera que os alunos, no geral, atribuem importância à aprendizagem e acrescenta que “[q]ualquer aluno sabe que o saber formal é necessário!” (E-aD-30.09.14), o que se reflete na atitude que assume em sala de aula - “[o] timorense tem uma qualidade, se está numa sala de aula, o aluno é mesmo aluno, não está lá para outras coisas” (E-aD-30.09.14). Isso não significa que tenham adquirido as competências necessárias para poder enfrentar o novo ciclo de estudos com segurança. A propósito, alguns professores (FG-P-ES4SET-15.10.14) e alguns formadores referem que os alunos “não têm bases para as disciplinas” (FG-F-25.10.14). E, por tudo isto, as expectativas dos alunos podem não ser correspondidas

no secundário têm noção que têm que ir à escola aprender [e] têm consciência que estão ali para aprender. (...). Agora (...) [s]e fizermos um inquérito aos alunos, mais de metade dos alunos vão dizer que não era isso que esperava, se forem sinceros, dizem ‘as expetativas não são essas’. Qualquer aluno que entre, pensa que sempre que transitamos de ano, melhoramos. (...) aqui é complicado, e os alunos ficam sem saber se regrediu ou progrediu, ou se se desenquadrou da maior parte das expectativas. (E-aD-30.09.14)

Assim, alguns formadores reconhecem o papel preponderante da força de vontade dos próprios alunos para aprender (FG-F-25.10.14), tanto mais que, no geral, ainda não podem contar com o apoio da família - “Há uma ligação entre escola e família. O aluno, mesmo que tenha vontade de aprender, falta-lhe apoio dos pais. Se [em] tantos alunos acontece o mesmo, nós também não podemos fazer nada” (FG-F-25.10.14). A influência dos contextos comunitários e sociais na educação e na formação é indiscutível. E a desvalorização da educação e da formação pela família poderá ter sérias repercussões na aprendizagem e nas conceções dos alunos sobre a mesma.

Perspetiva dos alunos

Inquiriram-se os alunos, por questionário (Apêndice II), sobre o significado que atribuem à aprendizagem (questão 10) e sintetizaram-se os resultados na tabela seguinte.

Pela análise da tabela, conclui-se que os alunos assinalam principalmente, aspetos relativos à construção e reprodução do conhecimento e ao desenvolvimento e uso de atitudes e valores - *criar/formar o meu próprio conhecimento* (53,0%), *dizer/repetir a informação - transmitida pelo professor (ex. memorizar e repetir palavras e matérias)* (49,3%) e, *ex aequo, desenvolver e fazer uso das atitudes e valores desenvolvidos na resolução de situações novas* (43,3%). Menos valorizada pelos alunos foi a aplicação do conhecimento e de capacidades - *utilizar as capacidades que vou desenvolvendo na resolução de situações novas* (70,2%) e *aplicar o conhecimento que vou formando na resolução de situações novas* (65,6%).

Dos *focus group* realizados emergiram outras particularidades em relação ao significado que os alunos atribuem à aprendizagem. Assim, para muitos alunos, aprender tem a ver, de facto, com a aquisição de muitos conhecimento(s) - “aumentar a experiência” (FG-A-E4SET-15.10.14);

Tabela 12: Distribuição das respostas dos alunos sobre o que é aprender (%)

	Sim	Não
Dizer/repetir a informação transmitida pelo professor	49,3	43,3
Criar/formar o meu próprio conhecimento	53,0	39,5
Aplicar o conhecimento que vou formando na resolução de situações novas	26,5	65,6
Ampliar/melhorar as minhas capacidades de resolução de problemas, de comunicação, de usar as tecnologias, de trabalho em grupo	34,9	57,7
Utilizar as capacidades que vou desenvolvendo na resolução de situações novas	22,3	70,2
Desenvolver atitudes e valores	43,3	49,3
Fazer uso das atitudes e valores desenvolvidos na resolução de situações novas	43,3	49,3
Outras opções	3,7	88,8

“conhecimento” (FG-A-CPVI-10.10.14); “conhecimentos” (FG-A-ESSMC-13.10.14); “ter conhecimentos novos” (FG-A-ESPL-23.10.14); “desenvolver os conhecimentos (...) Com muitas ciências, muitas informações” (FG-A-ESSMC-13.10.14). A relação entre aprendizagem e capacidades só é referida por um grupo (FG-A-CPVI-10.10.14) e nenhum invoca atitudes e/ou valores. Curiosamente, outros alunos colocam a tónica na compreensão dos conteúdos, das matérias (FG-A-ESSMC-13.10.14; FG-A-ES4SET-15.10.14; FG-A-CPVI-10.10.14) - “Compreender, descobrir, ter conhecimentos novos, História, [de] História Nacional, [ou seja] conhecimentos nossos” (FG-A-EPL-23.10.14). Há quem acrescente “Se compreendemos fica cá dentro, [não é necessário] decorar” (FG-A-SM-7.10.14). Enfatizando ainda a sua importância, os alunos justificam a necessidade de aprender com o propósito de:

- “Fazer cursos” (FG-A-CPVI-10.10.14);
- “compreender fora [da sala de aula] a matéria do livro” (FG-A-CPVI-10.10.14);
- “ajuda[r] a entender outras coisas fora da escola” (FG-A-ESSMC-13.10.14);
- “compreender para [depois] aplicar” (FG-A-ES4SET-15.10.14).

E há ainda quem aflore a perspectiva de “poder expressar os nossos conhecimentos sobre as matérias” (FG-A-ESSMC-13.10.14); “partilha[r] para dar conhecimento aos outros colegas” (FG-A-ES4SET-15.10.14) e “contribuir para o desenvolvimento do país” (FG-A-CPVI-10.10.14).

Relativamente às atividades que os alunos assinalam no referido questionário como sendo as mais importantes para a sua aprendizagem (ver questão 6), destacam-se (ver tabela seguinte): *Apresentação e discussão da resolução das tarefas* (45,3%), *Perguntas feitas pelos alunos* (40,5%) e, condizente com o que foi dito acerca do significado de aprender, a

Exposição oral das matérias (pelo professor) seguida da resolução de exercícios (pelo aluno) (33,5%) e só depois, a resolução de problemas (30,7%).

Tabela 13: Distribuição das respostas dos alunos sobre atividades que consideram como as mais importantes para a sua aprendizagem (%)

	Sim	Não
Exposição oral das matérias (pelo professor) seguida da resolução de exercícios (pelo aluno)	33,5	47,4
Leitura do manual escolar (pelo aluno) e comentada pelo professor	26,0	54,9
Perguntas feitas pelo professor	20,5	60,5
Perguntas feitas pelos alunos	40,5	40,5
Análise de textos	23,7	57,2
Resolução de Problemas	30,7	50,2
Atividades de exploração e investigação	2,8	78,1
Atividades de pesquisa	19,5	61,4
Visitas de estudo/saídas de campo	11,6	69,3
Experiências de Laboratório	21,4	59,5
Exploração de aplicações informáticas (ex. processadores de texto, folhas de cálculo...)	10,7	70,2
Uso de tecnologias de informação e comunicação	12,6	68,4
Organização e divulgação de atividades na comunidade	8,4	72,6
Fazer Relatórios	8,4	72,6
Apresentação e discussão da resolução das tarefas	45,6	35,3
Debates	17,2	63,7
Resolver testes de avaliação	27,0	54,0
Estudar a correção dos testes	14,9	66,0
Aprender através de rádio ou televisão	6,0	74,9
Aprender através do cinema	2,3	78,6
Pesquisar na internet	13,0	67,9
Aprender através de visitas aos museus	6,0	74,9
Aprender no convívio com familiares, amigos e outras pessoas	12,1	68,8
Outra(s)	0,5	80,5

Curiosamente, *Experiências de laboratório, Uso de tecnologias de informação e comunicação e Exploração de aplicações informáticas (ex. processadores de texto, folhas de cálculo...)* não são muito assinaladas pelos alunos como sendo importantes para a sua aprendizagem.

E as atividades que os alunos menos parecem valorizar no processo de aprendizagem são *Aprender através do cinema* (78,6%); *Aprender através de rádio ou televisão* (74,9%); *Aprender através de visitas aos museus* (74,9%) e *Atividades de exploração e investigação* (78,1%).

As evidências recolhidas com base no FG, por sua vez, apontam para que a resolução das tarefas propostas no novo Manual do aluno (FG-A-SM-7.10.14), incluindo a resolução dos exercícios (FG-A-ES28NOV-1.10.14; E-FG-A-ESSMC-13.10.14), “às vezes sozinho, outras em grupo” (E-FG-A-ESSMC-13.10.14); a correção dos exercícios no quadro, porque é uma “prova diária” (E-FG-A-ESSMC-13.10.14), e a discussão dos assuntos, porque é “Importante que o prof[essor] explique a nova matéria” (FG-A-ESPL-23.10.14) sejam as atividades às quais atribuem maior relevância para a sua aprendizagem.

Do cruzamento de outras vozes evidenciadas no FG, é referido como exemplo de atividades importantes para a aprendizagem as que envolvem “ouvir e escrever a matéria, ouvir as explicações do prof[essor], fazer trabalho de casa, prova diária, atividades da escola, jogos desportivos” (FG-A-ES12NOV-2.10.14; FG-A-ES28NOV-1.10.14); as práticas que, por exemplo, se desenvolvem em Química e se fazem “com materiais que o professor traz”, e em Física, incluindo os “exercícios, [as] provas” (FG-A-CPVI-10.10.14).

Há alunos que realçam ainda as “Prática[s] de ciência” (FG-A-ESNKS-21.10.14) e as saídas de campo como atividades importantes para a aprendizagem mas que, lamentavelmente, não realizam, “As saídas iam facilitar, [os alunos têm] (...) que pensar muito, [e isso, iria] ajudar-nos a compreender” (FG-A-SM-7.10.14).

Outros alunos evocam ainda o “Ler livros, estudar!” (FG-A-ES12NOV-2.10.14), salientando que “tudo é importante, (...) temos de fazer os trabalhos que [são] (...) para fazer” em casa (FG-A-ES28NOV-1.10.14).

As atividades extracurriculares são também referidas (FG-A-ESPL-23.10.14; FG-A-CPVI-10.10.14; E-FG-A-ESSMC-13.10.14), em particular as atividades relacionadas com as artes, música, dança, jornal de parede, jogos, desporto, campeonato e certames (FG-A-CPVI-10.10.14; FG-A-ESNKS-21.10.14). De facto, segundo eles, o “Desporto aumenta [as] capacidade[s], [os] certame[s], também”, pois “abre[m] os horizontes e aumenta[m] a[s] nossas] capacidade[s]”, ou como certos alunos justificam, “É para saber até onde [nós] compreendem[os as matérias] fora da escola, [isto é,] se compreend[emos] (...) o que os prof[essores] ensinaram e fizeram na escola” (FG-A-ESPL-23.10.14).

Em relação às formas de trabalho que consideram mais importantes para a aprendizagem, as respostas à questão 7 do QA (Apêndice II) encontram-se sintetizadas na tabela seguinte. Da análise dos resultados, evidencia-se que os alunos privilegiam o trabalho individual (32,6%) e o trabalho coletivo com toda a turma (28,8%). O trabalho a pares foi o menos valorizado.

Tabela 14: Distribuição das respostas dos alunos sobre formas de trabalho que consideram mais importantes para a aprendizagem (%)

Trabalho Individual	32,6
Trabalho de pares	10,2
Trabalho de grupo mais alargado	18,1

Trabalho coletivo com toda a turma	28,8
Não responde	10,2

Também no FG, os alunos destacam o trabalho individual e/ou de grupo mais alargado (FG-A-ESPL-23.10.14; FG-A-SM-7.10.14; FG-A-CPVI-10.10.14) como sendo os mais importantes para a aprendizagem. Aqueles que defendem o trabalho individual enfatizam que trabalhar individualmente “é bom para pensar e saber” (FG-A-SM-7.10.14) porque, muitas vezes, o trabalho de grupo pode não auxiliar a esclarecer dúvidas “Eu queria trabalhar sozinho. Quando tenho algum problema com eles como vou resolver?” (FG-A-CPVI-10.10.14). Também para estes alunos, constitui um meio de evitar situações em que alguns colegas não querem participar, “porque no grupo, às vezes, (...) uns trabalham e outros ficam a descansar, e depois têm a mesma nota dos que trabalharam” (FG-A-ESSMC-13.10.14).

Os alunos que salientam a relevância do trabalho de grupo para a aprendizagem consideram-no importante “para trocar ideia[s]” (FG-A-ESPL-23.10.14) e afirmam: “Gostamos de trabalhar em grupo porque aprendemos com as opiniões dos outros” (FG-A-ES12NOV-2.10.14).

Há ainda evidências que apontam para aqueles que defendem, simultaneamente, as duas formas de trabalhar, “se é individual (...), quando [se] está a trabalhar sozinha, está[-se] a desenvolver o pensamento próprio e ver o que errou sozinha. Dá para perguntar ao prof[essor]. Em grupo, dá para ouvir os colegas e explicar uns aos outros” (FG-A-ESPL-23.10.14).

Em relação aos recursos didáticos que os alunos consideram ser mais importantes para a sua aprendizagem, os resultados da questão 8 do QA (Apêndice II) sintetizados na tabela seguinte permitem concluir que se destacam:

- *O novo manual escolar* (49,3%);
- *Livros, dicionários, enciclopédias, atlas* (46,0%) e
- *O quadro e o giz* (40,5%).

De entre os recursos selecionados como menos importantes para a aprendizagem estão a *Rádio* (93,0%), *Telemóvel, smartphone, tablet* (91,6%), *Calculadoras* (91,6%) e a *Televisão* (91,2%).

Os FG permitem corroborar que os alunos consideram o Manual do aluno um recurso muito importante para o seu processo de aprendizagem - “São todos importantes. Mas o Manual, quando estudo o Manual, é melhor” (FG-A-ES28NOV-1.10.14), evocando a sua mais-valia, por exemplo, em disciplinas novas como a de “Geologia”, “Ciências Naturais” e “Português, Biologia” (FG-A-ESSMC-13.10.14). Outros alunos até referem haver um maior interesse nas aulas no corrente ano letivo pelo facto de “todos [terem] o Manual do aluno. O ano passado tínhamos manual brasileiro e só o professor [tinha] o Manual (FG-A-ESNKS-9.10.14). Consideram, ainda, que o dicionário é útil para a sua aprendizagem - o “Dicionário de português, inglês” - dado que só têm apenas “um glossário no fim do manual” (FG-A-ESPL-23.10.14).

Por outro lado, alguns alunos lamentam a falta de mapas e enciclopédias - “Mapas, enciclopédias [que têm] não são em português, e [que, por isso,] faz[em] falta. (...) [além de que] os que têm já são antigos” – bem como de computadores e materiais para fazer

experiências e calculadoras (FG-A-SM-7.10.14). Em relação aos laboratórios, os alunos dizem que seriam muito importantes para desenvolverem as atividades proposta no novo Manual do aluno - “Desejo que as escolas tenham laboratório. Quando [se] fala no novo currículo [o mesmo envolve] (...) muita prática, mas as escolas não tem laboratórios” (FG-A-SM-7.10.14).

Tabela 15: Distribuição das respostas dos alunos sobre recursos didáticos que consideram como os mais importantes para a sua aprendizagem (%)

	Sim	Não
Novo manual escolar	49,3	45,6
Quadro e Giz	40,5	54,4
Cadernos e Lâpis	35,8	59,1
Outros manuais escolares	15,3	79,5
Livros, dicionários, enciclopédias, atlas,...	46,0	48,8
Computador	27,9	67,0
Internet	23,7	71,2
Material para experiências	25,6	69,3
Cartazes/cartolinas apresentados pelo professor	6,0	88,8
Calculadoras	3,3	91,6
Telemóvel, smartphone, tablet	3,3	91,6
Televisão	3,7	91,2
Rádio	1,9	93,0
Outros	2,3	92,6

3.8. Hábitos de estudo dos alunos

Ao longo do FG realizado aos formadores e professores foi possível perceber que os hábitos de estudo dos alunos estão muito dependentes do Manual do aluno. Os participantes chegam mesmo a questionar, se o aluno não puder levar o Manual para casa como é que estudarás? (FG-F-25.10.14).

Como já foi evidenciado noutros pontos deste documento, o acesso ao Manual por parte dos alunos, bem como por parte dos professores, foi condicionado pela distribuição tardia e em número insuficiente do mesmo pelas escolas. Adicionalmente importa referir, em vários casos,

a inexistência de uma gestão bem-feita do Manual do aluno e de outros materiais pelas escolas. Pelo que foi possível apurar junto dos formadores e professores, estes constrangimentos têm vindo a condicionar a implementação do currículo, em primeira instância na prática de sala de aula e, em última instância, nas aprendizagens e na progressão dos alunos.

Perspetiva dos alunos

Questionaram-se os alunos acerca dos seus principais hábitos de estudo (ver questão 9 do Apêndice II) e sintetizaram-se os resultados na tabela seguinte. A sua análise permite concluir que a opção mais selecionada é *Fazer TPC* (62,8%). Já o *Fazer resumos da matéria (para além do TPC)* surge como o segundo mais apontado, sendo considerado por 52,1% dos alunos. *Resolver exercícios (para além do TPC)* é o terceiro hábito de estudo mais assinalado pelos alunos, com 35,3% de escolhas, seguido do *Resolver problemas (para além do TPC)*, assinalado por 29,3% dos alunos.

Relativamente ao uso de tecnologias, destaca-se *Pesquisar na Internet ou na biblioteca (para além do TPC)* assinalado, no entanto, por 28,4% dos alunos. Segue-se *Praticar a utilização do computador e da Internet* considerado por 17,7% dos alunos.

Com a exceção da opção *Outros*, assinalada por apenas 1,4% dos alunos, o *Fazer cópias (para além do TPC)* surge como o hábito de estudo menos apontado pelos alunos (8,4%). Segue-se *Resolver tarefas exploratórias e de investigação (para além do TPC)*, assinalado por 10,7% dos alunos e *Ler (para além do TPC)*, considerado por 14,4% dos alunos inquiridos.

Relativamente aos FG, as evidências recolhidas junto dos alunos revelam que, de uma maneira geral, gostam de estudar, ler e aprender. Contrariamente ao assinalado no questionário, o hábito de estudo mais mencionado é a leitura das matérias que os professores dão nas aulas, que, provavelmente inscrevem na lógica dos TPC - “Então os professores dão as matérias na escola (...) e levamos para casa e voltamos a ler, ler” (FG-A-CPVI-10.10.14) e acrescentam que “Ler é compreender. Se compreendemos nem é preciso decorar” (FG-A-ESNKS-9.10.14). Outros alunos, no entanto, que referem a memorização: “Tenho que ler, ler, ler a matéria” (FG-A-CPVI-10.10.14); “Ler mais (...) [porque p]or exemplo tétum e outras matérias é preciso decorar” (FG-A-ESNKS-9.10.14); “ler até decorar” (FG-A-ESPL-23.10.14).

Tabela 16: Distribuição das respostas dos alunos sobre os seus hábitos de estudo (%)

Fazer TPC	Ler (para além do TPC)	Resolver problemas (para além do TPC)	Resolver exercícios (para além do TPC)	Resolver tarefas exploratórias e de investigação (para além do TPC)	Pesquisar na Internet ou na biblioteca (para além do TPC)	Fazer cópias (para além do TPC)	Estudar em grupo	Fazer resumos da matéria (para além do TPC)	Praticar a utilização do computador e da Internet	Outros
62,8	14,4	29,3	35,3	10,7	28,4	8,4	27,9	52,1	17,7	1,4

Já o TPC é referido na generalidade dos FG realizados, tal como o é no questionário (FG-A-ES28NOV-1.10.14; FG-A-ES12NOV-2.10.14; FG-A-SM-7.10.14; FG-A-ESNKS-9.10.14; FG-A-CPVI-10.10.14; FG-A-ESSMC-13.10.14; FG-A-ES4SET-15.10.14; FG-A-ESPL-23.10.14). Destacam-se as evidências: “Quando o professor dá trabalho, nós levamos e fazemos em casa” (FG-A-ESNKS-9.10.14); “[faço] os trabalhos de casa” (FG-A-ES4SET-15.10.14); “sim [fazemos] muitos” (FG-A-ESSMC-13.10.14).

Destaca-se, ainda, a realização de cópias (o que contrasta com a resposta ao Q) e de resumos (FG-A-ES28NOV-1.10.14; FG-A-ES12NOV-2.10.14; FG-A-SM-7.10.14; FG-A-ESNKS-9.10.14; FG-A-CPVI-10.10.14; FG-A-ESSMC-13.10.14; FG-A-ES4SET-15.10.14; FG-A-ESPL-23.10.14). Há alunos que estudam usando “as fotocópias, [para] sublinha[r], faze[r] resumos” (FG-A-ESPL-23.10.14), “[fazemos] resumos da matéria” (FG-A-ES4SET-15.10.14), “faço resumos” (FG-A-SM-7.10.14) ou as cópias da “matéria [que o professor] escreve no quadro” (FG-A-ES28NOV-1.10.14).

Para além da leitura, da realização de TPC e de resumos, os alunos também referem que fazem “os [exercícios] dos Manuais” (FG-A-SM-7.10.14), “alguns repetem os exercícios que fizeram na sala (...) [ou] procura[m] novos exercícios para fazer” (FG-A-ESPL-23.10.14). Quando estão na escola, alguns alunos vão procurar novos exercícios “à biblioteca” (FG-A-CPVI-10.10.14) e fazem “exercícios diferentes” (FG-A-ES4SET-15.10.14) daqueles feitos durante a aula; quando estão “[e]m casa [alguns] procura[m] novos exercícios para fazer” (FG-A-ESPL-23.10.14), neste caso concreto porque podem aceder à Internet. “Se não compreendem [a resolução do exercício], levam para a sala e o professor explica” (FG-A-ESPL-23.10.14) ou então fazem “só os que têm as respostas” (FG-A-ESNKS-9.10.14).

Nos diferentes FG realizados encontram-se evidências de alunos que preferem estudar sozinhos, de alunos que preferem estudar em grupo, hábito de estudo assinalado por 27,9% dos alunos no Q, e de alunos que preferem as duas modalidades, dependendo da finalidade do estudo.

Os que preferem estudar sozinhos afirmam que quando estudam em grupo há muito barulho (FG-A-ES28NOV-1.10.14; FG-A-ES4SET-15.10.14); “alguns colegas vêm contar histórias e não estudo nada!” (FG-A-ESSMC-13.10.14) e “fico mais concentrada” (FG-A-CPVI-10.10.14).

Os que preferem estudar em grupo referem que “[p]rimeiro fazemos um plano para estudar juntos, depois requisitamos os livros e o Manual do aluno” para fazer exercícios ou trabalhos que o professor pede (FG-A-ESNKS-9.10.14). E defendem que o trabalho em grupo permite “tirar mais dúvidas, te[r] mais ideias” (FG-A-ESNKS-9.10.14).

Quando estudam, é comum depararem-se com palavras desconhecidas ou dificuldades na resolução de problemas. Quando assim é, alguns alunos utilizam o dicionário (FG-A-SM-7.10.14; FG-A-ESNKS-9.10.14), porque os há disponíveis nas suas escolas, ou procuram esclarecer as dúvidas junto de outros colegas (FG-A-ESNKS-9.10.14; FG-A-ESSMC-13.10.14) ou perguntam, mais tarde, ao professor: “Faço uma lista (...) e levo para a aula e pergunto” (FG-A-SM-7.10.14).

Quando têm os meios para tal, também utilizam a Internet (FG-A-ES28NOV-1.10.14; FG-A-ES12NOV-2.10.14). O seu uso para clarificar dúvidas, procurar palavras desconhecidas ou exercícios e informação para realizar trabalhos é mencionado em seis dos oito FG (FG-A-ES28NOV-1.10.14; FG-A-ES12NOV-2.10.14; FG-A-SM-7.10.14; FG-A-ESSMC-13.10.14; FG-A-ES4SET-15.10.14; FG-A-ESPL-23.10.14). O acesso não se faz através de meios e equipamentos disponibilizados pela escola, pois estes, na generalidade e como já foi referido,

não existem, mas sim através de equipamentos pessoais dos alunos, como o telemóvel, ou de equipamentos disponibilizados por outras instituições, como sejam, centros comunitários.

Também há alunos que fazem referência à utilização da calculadora (FG-A-SM-7.10.14) ou da função calculadora do telemóvel (FG-A-ES12NOV-2.10.14) como auxiliar durante o estudo de diferentes disciplinas.

4. Conclusões do estudo

Este ponto mantém a mesma estrutura do anterior e nele sintetizam-se as principais conclusões do estudo em relação ao funcionamento das escolas em Timor-Leste; ao conhecimento dos professores sobre os atuais materiais curriculares do Ensino Secundário Geral, em especial sobre o Guia do Professor, ao papel que lhes atribuem e à utilização que deles fazem; às conceções de ensino dos professores e às suas práticas letivas e, finalmente, às conceções dos alunos sobre aprendizagem e aos seus hábitos de estudo.

Tais conclusões espelham as vozes, que se entrecruzaram, de responsáveis políticos e educativos, de formadores, professores e alunos e das investigadoras que recolheram os dados *in loco*. No processo de recolha de dados, que também se triangularam, privilegiaram-se as técnicas de inquirição - por questionário, focus group e entrevista - e observação direta, suportada por notas de campo e grelhas de observação.

Cada ponto termina com recomendações que emergiram desta segunda fase – de avaliação – do projeto Timor, muitas das quais vêm reforçar algumas que já tivemos oportunidade de avançar em outro momento (Cabrita et al., 2015) e que aqui corroboramos, sempre na expectativa de que a sua consideração pelos responsáveis políticos e educativos permita gerir e desenvolver, da melhor forma, o currículo do Ensino Secundário Geral em Timor-Leste.

Tenta-se, assim, perseguir alguns dos principais objetivos que se formularam para a fase II, de avaliação, do projeto Timor - *Avaliação do impacte da Reestruturação Curricular do Ensino Secundário em Timor-Leste – um estudo no âmbito da cooperação internacional*.

4.1. Funcionamento das escolas

O sucesso de uma reforma educativa depende de múltiplos fatores e intervenientes, desde um nível macro a um nível micro (Nicolai, 2004; Pintó et al., 2001; Watson, 2006). Nesse complexo processo de melhoria do sistema educativo revelam-se fundamentais, entre outras, questões legais, logísticas e estruturais que, em última análise, podem comprometer toda a reforma, independentemente da forma que assuma.

A reestruturação curricular do ensino secundário geral (RCESG) não teve, ainda, o impacte desejado ao nível do funcionamento das escolas. Embora exista, desde 2011, um Decreto-Lei aprovado e publicado, que estabelece o Regime Jurídico da Administração e Gestão do Sistema de Ensino Secundário, a sua não implementação cabal tem como consequência a

existência de um modelo incompleto de organização das escolas do Ensino Secundário Geral (ESG) – praticamente confinado à figura do diretor e de vice-diretor(es) – e de atribuição de competências às estruturas administrativas e de gestão. No que diz respeito, em particular, ao corpo docente, há escolas, sobretudo privadas, que se organizam de acordo com algumas das estruturas previstas estando os professores aglutinados em grupos ou áreas curriculares, mas esta ainda não é a realidade na generalidade das escolas.

Por outro lado, de uma maneira geral, as escolas não dispõem de recursos humanos suficientes para cumprirem as funções docentes, não docentes, administrativas e de gestão que lhes estão acometidas. Os resultados revelam que, desde o início da RCESG, na maior parte dos casos, não foram contratados novos recursos humanos e que a gestão dos existentes não seguiu critérios condizentes com a formação de cada um, as exigências do novo currículo e as necessidades dos alunos.

Relativamente à formação inicial de pessoal docente para a lecionação das novas disciplinas contempladas no novo currículo, os resultados permitem perceber que se estão a dar os primeiros passos ao nível da criação de cursos no Ensino Superior. Mas a oferta formativa a este nível continua, no entanto, a não ser suficiente para dar resposta e acompanhar as exigências do novo currículo. Por outro lado, há vários professores no ESG com habilitações que não correspondem ao perfil exigido para lecionar nesse nível de ensino. Por isso, estão a ser tomadas medidas para colmatar algumas das lacunas provocadas por estes aspetos como, por exemplo, a criação de uma bolsa nacional de formadores e a oferta de formação contínua para o novo currículo. No entanto, estas medidas nem sempre foram geridas da melhor maneira, por exemplo no que diz respeito aos critérios de recrutamento dos formandos. Além disso, não obstante as mais-valias que a maior parte dos participantes no estudo lhes reconhecem, não foram suficientes para que (i) a formação chegasse a todos os professores a lecionarem o ESG e de acordo com a sua formação de base; (ii) a formação abarcasse a totalidade dos programas dos diferentes anos de escolaridade e (iii) na generalidade das escolas, a distribuição de serviço se fizesse de forma coerente, respeitando e rentabilizando a formação recebida pelos professores. Por outro lado, constatou-se que não está a ser devidamente implementado o mecanismo de progressão na carreira, o que se poderia constituir um incentivo para os professores.

Os resultados permitem concluir, também, que há alguma arbitrariedade na duração e número de tempos letivos atribuídos às diferentes disciplinas. A carga horária prevista para cada disciplina é cumprida apenas em algumas escolas, sobretudo naquelas que dispõem de recursos humanos e espaços físicos suficientes para permitir a lecionação de diferentes disciplinas a várias turmas ao mesmo tempo. Mas há casos de escolas em que o tempo de lecionação das disciplinas se reduz em mais de 50%, o que compromete gravemente a lecionação e implementação dos diferentes programas curriculares.

O elevado número de alunos por turma e a incapacidade da maior parte das ESG absorver os alunos que as frequentam constituem aspetos sobre os quais o impacte da RCESG se fez notar pouco. Com efeito, até à data de conclusão da recolha de dados e, embora previsto no orçamento de estado para a educação de 2014, não foram construídas novas escolas do ESG e poucas sofreram obras de requalificação. Assim, muitas delas têm graves carências ao nível de infraestruturas básicas como água, eletricidade e saneamento. Também está por realizar

o apetrechamento das escolas ao nível de materiais didáticos, incluindo os curriculares, e de espaços nos quais possam decorrer aulas práticas de Tecnologias Multimédia, Biologia, Química ou Física.

4.2. Conhecimento dos professores sobre o novo currículo

Tem sido evidenciado, por diversos autores (e.g. Pintó et al., 2001), que reformas educativas por via de reestruturação curricular são processos morosos, complexos e que compreendem várias fases, sendo a mais crítica a fase de implementação do currículo. Por estar dependente de um conjunto de condições (e.g. logísticas, estruturais e de intervenientes como professores e alunos), a implementação também nem sempre progride na direção desejável. Os professores, em particular, têm, inevitavelmente, um papel decisivo na adaptação do currículo à prática, em virtude do modo como o percebem (Nicolai, 2004; Pintó et al., 2001; Watson, 2006). Quando confrontados com uma inovação ao nível dos materiais curriculares, não agem simplesmente, na maior parte das situações, como transmissores ou mediadores passivos de um conjunto de princípios, objetivos, conteúdos, orientações metodológicas e avaliativas. A formação de base que tiveram, a relevância que atribuem ao novo currículo, o conhecimento da sua estrutura, entre outros aspetos, necessariamente influenciam a sua *práxis* (Pintó et al., 2001).

No caso particular da RCEG em Timor-Leste, e decorridos dois anos desde o início da implementação dos primeiros materiais curriculares, o conhecimento que os professores evidenciam ter sobre o novo currículo parece variar, fundamentalmente, em função da sua participação, ou não, nas ações de formação contínua de professores. Ou seja, os professores que frequentam a formação têm conhecimento da existência de um novo currículo e dos materiais curriculares produzidos, bem como têm um maior domínio sobre as várias dimensões dos materiais curriculares, em particular dos conteúdos ou matérias. A propósito, os formandos reconhecem que há temáticas e terminologias novas que, sem a participação na formação contínua, dificilmente seriam compreendidas. Também evoluíram ao nível do domínio da língua portuguesa. Estes professores parecem, assim, estar melhor preparados para abordar o novo CEG, tendo em vista os objetivos que se perseguem e os princípios definidos. Contudo, há situações em que a formação desenvolvida até à data parece não ser suficiente para suprir as necessidades dos professores, como é o caso de situações em que os professores envolvidos têm por base uma formação académica desenvolvida numa outra língua que não a língua portuguesa ou os que, embora tenham já alguns conhecimentos de língua portuguesa, estão, após a RCEG, a lecionar numa área que pouco ou nada tem a ver com a sua formação inicial. Já os professores que não frequentam a formação manifestam não conhecer, sequer, os materiais curriculares das várias disciplinas e alguns conhecem apenas uma das componentes do novo currículo (Ciências e Tecnologia ou Ciências Sociais e Humanidades).

Esclarecendo agora especificidades do novo currículo que os professores parecem identificar, principalmente os que frequentaram a formação contínua, importa começar por referir que

muitos docentes, pelo conhecimento que dele detêm, para além de manifestarem interesse pelo novo currículo, partilham da ideia de que o mesmo é seguramente relevante por vir uniformizar todo o ESG em Timor-Leste, aspeto já evidenciado na fase de monitorização (Cabrita et al., 2015). Para além disso, alguns realçam uma dimensão de promoção de cidadania subjacente às novas orientações curriculares, ao ressaltarem que o novo currículo veio contribuir para os alunos serem bons cidadãos do seu país.

Em particular, vários professores consideram o novo currículo como um plano estruturado, que interliga os três anos de escolaridade, atravessa todas as disciplinas e propõe um conjunto de princípios, competências gerais e transversais, objetivos, conteúdos, orientações metodológicas e de avaliação, que vêm exigir novas funções/tarefas, principalmente ao aluno, mas também ao professor. Por isso, veem-no, claramente, como um sinal de mudança para todos.

No entanto, muitos docentes ainda caracterizam o currículo como um conjunto de materiais curriculares – Plano, Programa, Manual do aluno e Guia do professor – que têm de seguir passo a passo e uma lista de conteúdos a ser seguida ano a ano e disciplina a disciplina, descurando as outras dimensões relevantes, como os princípios, objetivos e orientações metodológicas e avaliativas. Talvez por se fecharem muito na sua disciplina e nos seus conteúdos específicos, haja mesmo quem não reconheça grandes diferenças com o que estava em vigor até 2012.

Em termos de métodos e estratégias de ensino e aprendizagem e orientações relativas à avaliação das aprendizagens, alguns professores parecem evidenciar ter conhecimento das introduzidas com a RCESG, reconhecendo-lhes, por um lado, valor e utilidade mas, por outro, dificuldades na sua execução, dado, segundo eles, se aperceberem que não têm competências e/ou tempo letivo suficiente para as executar. Esta falta de tempo justifica-se também, como já foi mencionado na fase de monitorização (Cabrita et al., 2015), pelo facto de os professores terem de lecionar várias disciplinas e em turmas com muitos alunos.

Em relação aos novos materiais curriculares dos vários anos de escolaridade, cruzando os vários resultados, verifica-se que os que os professores melhor conhecem são os Manuais do aluno. Também, relativamente às várias dimensões dos diversos materiais curriculares, detêm um maior conhecimento sobre os conteúdos/matérias.

4.3. Papel que os professores atribuem aos materiais curriculares

É ao Manual do aluno que os professores continuam a atribuir a maior importância, reconhecendo que é imprescindível continuar a desenvolverem-se todos os esforços para que sejam distribuídos a todas as escolas e disponibilizados a todos os professores. Este livro, bem como o Guia do professor, ocupam um lugar central na prática letiva dos professores, constituindo a base de todo o trabalho docente e orientando a consecução dos objetivos pretendidos. Este não é um dado recente, pois diversos estudos anteriores (*e.g.* Moulton, 1994) confirmam que o uso do manual, quando disponível, é uma prática comum de muitos países em vias de desenvolvimento, independentemente do seu tipo, de conteúdos que contempla e da cultura da escola (Moulton, 1994).

Em particular, os resultados mostram que o Manual ocupa um papel central no processo educativo, sendo principalmente relevante para determinar e orientar a leção dos conteúdos e a seleção e correção das tarefas que propõem aos alunos. O Guia também assume um papel de relevo, designadamente como orientador da planificação das aulas, como um auxiliar imprescindível na preparação dos tópicos a explorar e na clarificação de dúvidas que surgem durante a exploração do Manual, permitindo ao professor enfrentar o processo de ensino com mais segurança.

Vários professores também valorizam outros materiais didáticos, reconhecendo-lhes um papel importante para melhorar e facilitar o processo educativo. Por isso, dada a quase inexistência de material essencial para algumas disciplinas, como Biologia, Física, Química ou Geologia, alguns já constroem os seus próprios recursos com artefactos simples do dia-a-dia. No entanto, alguns professores continuam a recorrer a manuais do antigo currículo.

4.4. Utilização dos materiais curriculares

A RCESG pressupõe que todos os professores possam usufruir de todos os materiais curriculares, assim como os alunos do Manual do aluno. Este, na sua essência, revela-se indispensável para os docentes e discentes (Heyneman, 2006) em contexto de reestruturação curricular, para operacionalizar os princípios, objetivos, conteúdos e orientações definidos no Plano curricular. No entanto, tal como em outros países em desenvolvimento, a sua utilização por parte dos professores e alunos depende em muito da sua existência e disponibilização (Heyneman, 2006).

Em Timor-Leste, o acesso aos Manuais dos alunos ainda é muito problemático, quer pela sua inexistência quer pela sua distribuição em número insuficiente ou extemporânea. Alguns formadores afirmam, a este respeito, que a situação parece agravar-se quando os professores são responsáveis por mais do que uma disciplina. Também ocorrem situações em que os Manuais chegam às escolas já a meio do ano letivo, o que faz com que os professores acabem por utilizar o manual antigo, escrito noutra língua que não o português e com orientações muito distintas daquelas que se defendem. A maior parte dos alunos reconhece que, no geral, não tem acesso aos Manuais para além da sala aula e que, mesmo assim, nem sempre os há em número suficiente. Nestas condições, os professores muitas vezes facultam-lhe fotocópias ou são os próprios alunos que as vão tirar, levando-as, ou não, para casa.

Na perspetiva dos responsáveis políticos e educativos inquiridos, esta situação prende-se com a ausência de uma política a nível nacional, que oriente a tomada de medidas concretas sobre o assunto, em função do Orçamento de Estado e tendo em conta o número exato de professores e alunos por ano letivo. Esse levantamento permitiria equacionar, por exemplo, a disponibilização dos Manuais aos alunos por via da requisição ou da venda. Os alunos, por sua vez, são perentórios em afirmar que a existência e/ou disponibilização dos Manuais também requer uma melhor gestão por parte da direção da própria escola.

Em relação à utilização dos materiais curriculares, o mais usado é o Manual do aluno. Este é complementado pelo Guia do professor aquando da planificação e preparação de aulas. A nível científico, os professores usam o Guia, principalmente, para estudar os conteúdos/

as matérias que têm de ensinar e a forma de resolver as tarefas/atividades e/ou para tentar esclarecer algum aspeto particular que não tenham entendido no Manual do aluno ou em qualquer outro material curricular. Aqui também se incluem aspetos linguísticos e, portanto, o Guia também tem esse papel de ajudar a colmatar lacunas ao nível da língua e linguagem. Em termos didáticos e curriculares, os professores utilizam o Guia para melhor: entender as competências a desenvolver e os objetivos a atingir pelos alunos; articular os conteúdos/as matérias a ensinar e selecionar tarefas/atividades que permitam o desenvolvimento e/ou a mobilização de conhecimentos e capacidades dos alunos. Já a nível avaliativo, o Guia do professor parece servir de auxílio na preparação de instrumentos de avaliação das aprendizagens.

Na sala de aula, é o Manual do aluno que os professores privilegiam, utilizando-o, principalmente, para explicitar os objetivos da aula, expor e copiar os conteúdos/matérias para o quadro, copiar os enunciados das tarefas e acompanhar a sua resolução. A sua utilização parece ocorrer durante grande parte da aula, havendo professores que a dinamizam com o Manual na mão. Não obstante esta prática reveladora do uso contínuo do Manual do aluno, há professores que o complementam com gramáticas, com fichas de exercícios e com outros manuais, principalmente brasileiros ou indonésios, com o intuito de esclarecerem dúvidas que surjam a nível linguístico ou científico.

A utilização que os próprios alunos fazem dos Manuais é, de uma forma geral, ainda diminuta e principalmente confinada à sala de aula, no geral em pequeno grupo, através de exemplares impressos ou mesmo fotocopiados. Só alguns alunos os podem usar, por requisição, fora da aula e só uma minoria dispõe do livro para poder levar para fora da escola. Na aula usam-no, sobretudo, para acompanhamento da matéria lecionada e para resolução de exercícios. Complementarmente, os alunos também recorrem aos manuais indonésios ou sebatas brasileiras para compreender melhor as matérias. No geral, fora da aula, ainda recorrem ao telemóvel para traduzir palavras de português para inglês ou para esclarecer alguns assuntos.

4.5. Concepções de ensino dos professores

Falar de *concepções de ensino dos professores* implicará de acordo com alguns autores (Gomes, 2013; Hargreaves, 1998), considerar dimensões interligadas e que se influenciam mutuamente, advindas, designadamente, de conhecimentos teóricos e práticos desses mesmos docentes enquanto pessoas formadas para a docência - tais como 'conhecimento de conteúdo' e 'conhecimento pedagógico de conteúdo' (Shulman, 1986), bem como conhecimento curricular, conhecimento de si e dos outros, principalmente alunos -, das suas referências e das aprendizagens que foram construindo ao longo da sua experiência pessoal e profissional.

Aceder a tais concepções não é fácil e, no caso concreto deste estudo, tal acesso pode ter sido condicionado por fatores como:

- as técnicas e os instrumentos de recolha de dados privilegiados – inquirição por

questionário e/ou *focus group* – e, complementarmente, a observação direta;

- a língua usada e os distintos níveis do seu domínio – os questionários são bilingue mas os focus group foram feitos, essencialmente em português;
- o conhecimento que os participantes detêm sobre as orientações expressas nos materiais curriculares e, portanto, saberem, desde logo, o que será esperado do professor em termos de ensino.

A propósito, recorde-se que as orientações curriculares para o Ensino Secundário Geral (ME-RDTL, 2011c) defendem um processo educativo centrado no aluno, assente num modelo de aprendizagem orientado para a ação, valorizador da mobilização e aplicação do conhecimento na resolução e/ou formulação das mais várias tarefas e promotor da autonomia, “atento à diversidade linguística, cultural, religiosa e social dos alunos, fomentando um espírito de respeito, abertura e aceitação das diferenças, com vista à criação de uma sociedade intercultural multifacetada justa e solidária” (ME-RDTL, 2011c, p. 54).

Importa igualmente assinalar o facto de alguns professores estarem responsáveis por disciplinas não condizentes com a sua formação de base, pelo que as suas reflexões em torno das conceções de ensino podem estar sugestionadas pelas construções realizadas em torno da sua profissionalidade enquanto professores formados numa área distinta daquela em que se encontram, efetivamente, a trabalhar.

Neste contexto, a triangulação dos diversos resultados aponta, por um lado, para a predominância de visões⁸ de ensino assentes numa lógica reprodutora e sequencial das orientações curriculares (Vieira, 2015; Sá-Chaves, 2003) muito confinadas aos conteúdos/matérias. No entanto, alguns professores já denunciam visões que acrescentam ao ensino a função de educar, de formar cidadãos “para viver em sociedade”.

Por outro lado, tendem a evidenciar a predominância de conceções pedagógicas de cariz transmissivo, a cargo essencialmente do professor, detentor do saber, mais consonantes com perspetivas comportamentalistas (*behavioristas*) da aprendizagem. No entanto, as conceções de alguns professores já estarão mais próximas de modelos de aprendizagem de cariz construtivista (Queiroz & Barbosa-Lima, 2007; Vasconcelos, Praia, & Almeida, 2003).

4.6. Práticas letivas dos professores

A ação pedagógica dos professores pode enquadrar-se pelo binómio ‘emancipadora *versus* reprodutora’ e a profissionalidade dos seus principais atores, os professores, pode enquadrar-se pelo binómio ‘crítico-reflexiva *versus* tecnicista’ (Vieira, 2009; Andrade & Canha, 2006; Sá-Chaves, 2003). Neste último caso, as suas práticas assumem uma “função aplicativa, acrítica, reprodutora, linear e simplista” (Sá-Chaves, 2003, p. 151). Quando encarado como profissional e intelectual, o professor assume-se como sujeito ativo, crítico e (re)conhecedor da sua profissionalidade (Andrade & Canha, 2006).

No contexto do presente estudo, os resultados evidenciam a prevalência de práticas letivas

⁸ Embora tenham significações distintas, no âmbito deste trabalho e em particular neste ponto, para evitar repetições excessivas do mesmo termo, usaremos “conceções” e “visões” como sinónimos, podendo ser enquadrados no termo mais lato “representações”.

assentes, ainda, em modelos pedagógicos de orientação tradicional, com contornos muito transmissivos (Shawer, 2010) e reprodutores (Vieira, 2015; Sá-Chaves, 2003), assumindo o professor o principal protagonismo enquanto ‘transmissor de conhecimento’. Mostram também que a dinamização das aulas passa, maioritariamente, pela exposição oral e pela explicação sequencial de conteúdos à qual se poderá seguir a resolução de exercícios/atividades dos Manuais, de gramáticas complementares ou apenas de exercícios colocados no quadro pelo professor.

Ainda nesta linha, os materiais, quer curriculares quer didáticos (estes últimos confinados a ‘livros’ substitutos do Manual), parecem ser encarados de forma muito prescritiva e usados de modo acrítico. Concludentemente, estes materiais, ainda que circunscritos a uma utilização que depende diretamente da sua existência e em número suficiente, emergem, então, como mediadores curriculares das práticas dos professores.

Relativamente à avaliação, os resultados evidenciam o predomínio da modalidade sumativa, assente em testes, embora também se comece a valorizar a “prova diária”. O exame nacional revelou ocupar um espaço privilegiado no seio da avaliação dos alunos, condicionando bastante os processos de ensino e de aprendizagem.

Nesta análise, não se pode descuidar o contexto em que os agentes e atores educativos se inserem. O Governo timorense instituiu o português como língua oficial de escolarização, devendo acompanhar professores e alunos na preparação e dinamização de aulas. No entanto, essa não é a sua língua materna e a sua utilização esteve proibida durante anos (Ramos & Teles, 2012), caindo, portanto, no esquecimento de alguns. Por outro lado, também é a língua na qual os materiais curriculares foram redigidos e, medeando a prática pedagógica, deverão fazer parte do quotidiano destes mesmos atores.

Como foi possível constatar, esta é uma realidade que ainda não é, de todo, possível em contexto, na medida em que muitos destes atores não dominam o português nem dispõem destes materiais. Adicionalmente, deparam-se com turmas excessivamente numerosas para um prática assente em modelos/orientações construtivistas de aprendizagem, como preconizado nos documentos reguladores, e com infraestruturas ainda precárias, carentes de renovação.

Não menos importante será o desajuste que parece existir entre as habilitações académicas, a formação inicial de alguns professores e a(s) disciplina(s) pela(s) qual(ais) se pode(m) encontrar responsável(eis), fatores estes que certamente condicionarão a sua ação pedagógica.

4.7. Concepções dos alunos sobre aprendizagem

O contexto educativo é entendido como central para a aprendizagem dos alunos, uma vez que influencia de forma decisiva a valorização de cada um e do meio em que se insere (De la Fuente, 2004; Boruchovitch, 1999). Cada contexto educativo é (e deve ser) propiciador da aquisição de um conjunto de competências, a serem desenvolvidas de forma integrada ao longo do currículo, competências essas necessariamente, relevantes para apoiar, de forma sustentada, a aprendizagem ao longo da vida (Gordon et al., 2009). Nesse âmbito,

cada aluno deve assumir um papel consciente e ativo na e da sua própria aprendizagem (Seeler, Turnwall, & Bull, 1994). Esse papel é inevitavelmente diferente de aluno para aluno e de contexto educativo para contexto educativo, por serem diferentes os significados que os mesmos atribuem à sua aprendizagem, bem como as estratégias, formas de trabalho e recursos didáticos que identificam e julgam ser os mais importantes para esse processo (Black & Wiliam, 1998). Associadamente ao contexto educativo existem fatores de ordem interna e externa ao contexto educativo, ex. contexto familiar e social, que condicionam as aprendizagens dos alunos (Collin, 2001; Leithwood, Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004). Estes e outros aspetos relacionados são determinantes para se abordar e compreender as concepções que os alunos possuem acerca da aprendizagem, após a implementação da recente RCESG.

Atendendo a estes aspetos, o significado que a maior parte dos alunos atribui à aprendizagem parece padecer de influências das práticas que os docentes preconizam. Estes não estão habituados a praticar o tipo de ensino que se preconiza nas novas orientações curriculares, assentando o mesmo numa rotina enraizada e vulgarmente assumida como 'transmissão do conhecimento' (Cabrita et al., 2015). Por esse motivo, vários alunos ainda empregam termos e expressões associados à aquisição de muito(s) conhecimento(s) novos. Outros limitam-se a referir que aprender significa dizer/repetir a informação transmitida pelo professor (ex. memorizar e repetir palavras e matérias).

Todavia, há alunos que, pelos significados que atribuem à aprendizagem, parecem estar mais próximos de perspetivas de cariz construtivista e de um processo educativo exploratório. Estes alunos valorizam a compreensão dos conteúdos e assumem que aprender significa, designadamente, descobrir coisas novas; criar/formar o seu próprio conhecimento; desenvolver e fazer uso de atitudes e valores na resolução de situações novas, o que revela já uma atitude crítica e reflexiva sobre a aprendizagem. No entanto, para todos, em geral, ainda é difícil relacionar aprendizagem com a utilização das capacidades que vão desenvolvendo e com a aplicação do conhecimento que vão adquirindo na resolução de situações novas, porque ainda não se reveem nesse papel.

Entre os propósitos que estão na base da necessidade de aprenderem, são diversas as opiniões dos alunos, provavelmente por serem diferentes os interesses e as perspetivas de cada um, incluindo o contexto familiar e social. Assim, se alguns revelam interesse em aprender porque consideram que permite: desenvolver uma opinião própria sobre as matérias; compreender assuntos fora do contexto escolar; aplicar os conhecimentos noutras situações; ingressar num curso ou mesmo partilhar os seus conhecimentos com outras pessoas, há quem indique que pode auxiliar no desenvolvimento do país.

Porém, mesmo que os alunos valorizem e tenham vontade de aprender; tenham consciência das suas funções e deveres em contexto escolar, bem como manifestem uma atitude de compromisso e de esforço perante a sua aprendizagem, existem fatores que a condicionam. São exemplo disso a falta de capacidades e/ou de bases e/ou de preparação dos alunos; as dificuldades que apresentam no domínio da língua portuguesa; o desinteresse por algumas matérias; as baixas expectativas dos mesmos face à escola e ainda, a desvalorização da educação e da formação por parte dos pais. Todos estes aspetos poderão comprometer o sucesso da implementação da RCESG.

Relativamente às atividades que julgam ser as mais importantes para a sua aprendizagem, valorizam a resolução das tarefas propostas no novo Manual, o questionamento feito pelos alunos, a correção dos exercícios no quadro, a discussão dos assuntos, o desenvolvimento de

práticas de ciência e de saídas de campo, os trabalhos de casa e as atividades relacionadas com a leitura de livros e o estudar. Para além destas, os alunos distinguem as atividades extracurriculares, principalmente, as que envolvem artes, música, dança, jornal de parede, jogos, desporto, campeonatos e certames. Já as atividades investigativas e as atividades que implicam a ida ao cinema ou a museus são as que menos associam à aprendizagem, talvez por serem desconhecidas dado que não existem condições logísticas para a sua implementação.

Em relação às formas de trabalho, os alunos parecem estar em concordância com as orientações metodológicas do novo currículo, não só realçando a importância do trabalho individual, por permitir refletir e pensar individualmente, mas também o trabalho de grupo, por permitir trocar ideias além de possibilitar a aprendizagem a partir das opiniões dos outros.

Em termos de recursos didáticos, tal como constituiu evidência nos resultados da fase anterior (Cabrita et al., 2015), os alunos focam-se de novo, no Manual do aluno que consideram extremamente útil para servir de apoio, especialmente, às disciplinas novas, seguido dos livros e dicionários, enciclopédias, atlas e, por último, do quadro e do giz. Também os laboratórios são de novo considerados imprescindíveis para a realização das atividades necessárias às suas aprendizagens. Os recursos menos focados pelos alunos são os cartazes/as cartolinas apresentados pelo professor, as calculadoras, a rádio e a televisão, o que não é de estranhar pois as escolas não possuem muitos destes recursos, não há programas educativos neste tipo de *mass media*, nem estarão sensibilizados para que possam constituir recursos educativos. Veem-nos somente como entretenimento.

4.8. Hábitos de estudo dos alunos

Estudar deve ser uma atividade contínua que assume uma importância fulcral no processo de aprendizagem de qualquer aluno e que implica que cada um assuma a sua responsabilidade pela mesma. Embora não se possam generalizar resultados, os alunos que participaram no estudo reconhecem esta importância e partilham o gosto pelo estudo. Os resultados apontam para que os hábitos de estudo mais comuns seja a realização de trabalhos de casa, de resumos da matéria lecionada pelos professores e de exercícios e problemas. Apontam também, embora com menos incidência, para a pesquisa na Internet ou na biblioteca da escola e para a participação em atividades de estudo em grupo. As atividades de pesquisa dizem respeito, sobretudo, à procura de palavras desconhecidas ou de informação sobre a matéria numa língua que não a utilizada no Manual, à partilha de opiniões e de conhecimento que possa enriquecer o trabalho individual.

Tal como acontece noutros países que não apenas em Timor-Leste, os hábitos de estudo dos alunos estão dependentes de vários aspetos, como sejam, por exemplo, o acesso a materiais didáticos e curriculares, as condições existentes nas escolas e em casa. Como já houve oportunidade de referir, o acesso aos Manuais do aluno circunscreve-se, por norma, à escola

e de forma restrita, pois nem todas as escolas os disponibilizam ou dispõem de biblioteca ou de outro espaço físico no qual os alunos os possam consultar. Também o acesso a outros materiais didáticos é diminuto, pelo que as atividades de estudo dos alunos se sustentam, muitas vezes, nas cópias que fazem da matéria que os professores escrevem no quadro em contexto de sala de aula ou nos resumos que fazem das matérias quando têm acesso aos Manuais. Neste contexto, a leitura e a memorização, bem como a realização de exercícios e problemas que já foram resolvidos na aula surgem, também, como hábitos frequentes.

A maioria das escolas, mesmo aquelas que dispõem de biblioteca, proporciona um ambiente pouco favorável ao estudo, sobretudo pela falta de materiais, equipamentos e condições que as caracteriza. Não nos podendo reportar às condições existentes nas casas dos alunos, os resultados sugerem que serão muito poucos os que dispõem dos seus próprios Manuais e que, quando deles dispõem, usufruem deles por um tempo limitado, já que são requisitados temporariamente. Alguns dispõem apenas de fotocópias mas, neste caso, contam-se apenas

os alunos cujas famílias podem fazer uso de recursos financeiros para as obter. A existência de e/ou o acesso a outros materiais didáticos como sejam dicionários e outros manuais escolares será praticamente inexistente. Também serão poucos os alunos a disporem de, por exemplo, computador e Internet em casa ou de acesso à mesma via telemóvel.

5. Recomendações

A educação é um direito, constitucionalizado, de todos e de cada um dos cidadãos, e que pode contribuir para uma gestão integrada das várias gerações de direitos humanos e, em última instância, para um desenvolvimento sustentável de toda a humanidade. Em países em vias de desenvolvimento, a educação formal assume uma relevância redobrada, até para compensar o défice de educação não formal e mesmo informal que esses países registam.

Tal educação formal é da responsabilidade do sistema educativo de cada país, que tem de garantir, de forma regulada, uma sistemática adequação dos currículos às exigências, sempre renovadas, que se vão impondo nos mais diversos setores e as melhores condições para a sua implementação, atuando, designadamente, ao nível da formação dos professores e das instituições escolares.

Em Timor-Leste, no que respeita ao ESG, optou-se não por uma profunda reforma educativa mas por um processo de (re)estruturação curricular e, no seu âmbito, conceberam-se e criaram-se, de raiz e adequados a essa realidade, todos os materiais curriculares necessários à sua concretização – Plano curricular, Programas das várias disciplinas, Manuais do aluno e Guias do professor para essas disciplinas e para os vários anos de escolaridade.

No âmbito da implementação da (re)estruturação curricular do ESG em Timor-Leste, ainda se concretizaram ações de formação contínua para os docentes desse nível de ensino, focadas nos respetivos Materiais curriculares.

Tendo-se concluído a avaliação, no terreno, dos primeiros dois anos de implementação da RCESG em Timor-Leste, importa agora avançar com algumas recomendações que emergem dos resultados de tal avaliação constantes do capítulo anterior, que poderão contribuir para o sucesso de tal (re)estruturação curricular, agindo-se atempadamente sobre os aspetos identificados como mais problemáticos.

Tais recomendações aglutinam-se em quatro grupos principais – funcionamento da escola; conhecimento dos professores sobre o novo currículo, papel que atribuem aos materiais curriculares e sua utilização; conceções de ensino e práticas letivas dos professores e conceções dos alunos sobre aprendizagem e hábitos de estudo. E reforçam recomendações avançadas anteriormente ou apresentam novas recomendações, decorrentes do processo de monitorização da implementação da RCESG e inscritas em Cabrita et al. (2015).

Apesar desta organização em blocos, tais recomendações devem ser vistas de forma interligada dado que muitas delas se aplicam a outros grupos para além daqueles a que estão afetos.

5.1. Funcionamento das escolas

Dada a importância das instituições escolares, enquanto principais estruturas orgânicas de educação formal, as entidades responsáveis têm de garantir as melhores condições a quem delas usufrui para esse fim.

Assim, atendendo aos resultados, anteriormente explicitados, da avaliação da implementação da (re)estruturação curricular do Ensino Secundário Geral em Timor-Leste e para o seu sucesso é essencial:

- construir novas escolas, por todo o país, que permitam absorver o número de alunos que ingressam anualmente no ESG e diminuir o número de alunos por turma;
- dotar todas as escolas com infraestruturas adequadas (água, eletricidade, saneamento, instalações sanitárias, cantinas, laboratórios, bibliotecas, pavilhões desportivos, ...);
- melhorar a rede de transportes;
- apetrechar todas as escolas com equipamentos (incluindo mesas, cadeiras, quadros, computadores com ligação à Internet, ...) e materiais didáticos e de laboratório adequados à implementação do novo currículo;
- publicar diretrizes claras sobre a organização, a gestão e a administração do ESG, implementá-las efetivamente no terreno e zelar pelo seu cumprimento;
- reforçar os quadros técnicos de administração e auxiliares;
- promover formação especializada em administração e gestão escolar;
- promover uma adequada gestão de recursos materiais e humanos. Em particular, fazer corresponder a área da formação de base dos professores à área de lecionação e de uma forma estável;
- zelar pelo cumprimento do calendário escolar do ESG;
- assegurar o cumprimento dos tempos letivos definidos no Plano Curricular;
- disponibilizar, atempadamente, os materiais curriculares por todos os professores, em função das disciplinas que lecionam;
- disponibilizar, atempadamente, os Manuais a todos os alunos, permitindo que os utilizem para além da escola.

5.2. Conhecimento dos professores sobre o novo currículo, papel que atribuem aos materiais curriculares e sua utilização

Os professores assumem-se como peças fundamentais na implementação de qualquer (re)estruturação curricular. Para a poderem concretizar com competência é fundamental, designadamente, deterem um profundo conhecimento dos materiais curriculares produzidos, estarem cientes do seu verdadeiro papel e serem capazes de os usar de forma adequada.

Uma sólida formação é imprescindível em todo este processo.

Atendendo às decisões políticas de se instituir o português como língua oficial, estando, portanto, os materiais curriculares redigidos nesta língua, é urgente promover o domínio da língua portuguesa, não só pelos professores e pelos alunos, mas por parte de todos os outros agentes ligados direta ou indiretamente ao setor educativo, tais como estruturas familiares, sociais, políticas, administrativas, ...

É ainda imprescindível garantir um acesso atempado a tais materiais curriculares, quer por parte dos professores quer por parte dos alunos, como no ponto anterior se destacou, equacionando, neste caso, a sua cedência gratuita, a sua venda e/ou requisição.

Atendendo à influência de toda a comunidade no sistema de educativo, é também importante promover o conhecimento e a valorização dos materiais curriculares junto das mais diversas entidades, direta ou indiretamente, ligadas ao setor educativo – familiares, sociais, políticas, ...

Neste contexto, atendendo aos resultados, explicitados na secção anterior deste documento, da avaliação da implementação da (re)estruturação curricular do Ensino Secundário Geral em Timor-Leste e para o seu sucesso é essencial:

- promover a (re)qualificação e/ou a formação complementar de docentes do ESG cujas habilitações não se enquadram no perfil definido para o professor do ESG;
- reforçar a formação inicial dos futuros professores do ESG e adaptá-la ao novo currículo;
- reforçar a formação pós-graduada dos professores do ESG e certificá-la para efeitos de progressão na carreira;
- reforçar a formação contínua de forma a estendê-la a todos os docentes do ESG e certificá-la para efeitos de progressão na carreira;
- reforçar, no âmbito da formação contínua, sessões de acompanhamento em sala de aula, de forma a apoiar a implementação do CESG;
- promover, no âmbito dessas formações, um conhecimento aprofundado de todos os atuais Materiais curriculares, em todas as suas dimensões – princípios, objetivos, conteúdos/matérias, orientações metodológicas, materiais didáticos e tipos e instrumentos de avaliação – evidenciando as inter-relações entre tais materiais e insistindo, de forma equilibrada, nos aspetos linguísticos, científicos, didáticos e curriculares;
- promover, no âmbito dessas formações, a reflexão crítica acerca da importância e do papel dos atuais Materiais curriculares, entendidos na sua complementaridade, para o sucesso da implementação da RCESG e discutir a pertinência da sua coexistência com materiais anteriores de apoio ao ensino secundário, que seguem lógicas educativas distintas entre si e distintas dos atuais documentos curriculares;
- promover, no âmbito dessas formações, uma utilização adequada dos Materiais curriculares, investindo, designadamente, na planificação de aulas e no apoio à sua implementação;
- desenvolver medidas que contribuam para um desenvolvimento profissional

continuado dos docentes do ESG e que lhes permita, gradualmente, evoluir de transmissores do currículo, seguido linearmente de forma cega e acrítica, para uma *praxis* de verdadeira gestão e desenvolvimento críticos e reflexivos do mesmo.

Como já se referiu anteriormente (Cabrita et al., 2015, p. 115),

“(...) até os professores serem capazes de implementar, com segurança e competência, a totalidade do currículo, e por uma questão de equidade, dever-se-ia:

- criar glossários mais completos não só ao nível científico, como didático e curricular, não descurando a questão da avaliação das aprendizagens;
- definir objetivos e conteúdos mínimos em parceria com os autores dos materiais curriculares;
- criar brochuras de apoio às diversas unidades curriculares com uma linguagem mais acessível [e, eventualmente, recorrendo ao tétum para clarificação de aspetos-chave];
- incluir a resolução completa de algumas tarefas-chave”.

5.3. Conceções de ensino e práticas letivas dos professores

As interrelações entre investigação em educação, formação e inovação têm permitido concluir que os modelos tradicionais de ensino consonantes com perspetivas comportamentalistas (behavioristas) de aprendizagem não são os que interessam à construção de uma sociedade e de um futuro melhores. Antes, defende-se a centralidade da aprendizagem (do aluno) no processo educativo e abordagens de cariz exploratório “que promovam nos alunos a descoberta e a construção do conhecimento, através da exploração de tarefas abertas [devidamente suportadas por adequados materiais didáticos], da sua gestão em sala de aula, e de momentos de discussão entre pares e coletivamente” (Cabrita et al., 2015, p. 117). Por outro lado, também se defende a mútua influência das conceções dos professores, designadamente sobre o ensino, nas suas práticas pedagógicas que, por sua vez, são condicionadas por inúmeros fatores externos e internos aos próprios atores e instituições onde ocorre o processo educativo.

No caso concreto da RCESG em Timor-Leste, como já sobejamente se discutiu ao longo deste e de documentos anteriores (Cabrita et al., 2015), esses fatores prende-se, designadamente, com a apropriação de um novo currículo e em português, com disciplinas completamente novas e com uma perspetiva educativa e avaliativa diferente da que estavam habituados, com um número excessivo de alunos por turma, com falta de condições das escolas, com acesso tardio aos materiais curriculares.

Neste contexto e atendendo à forma como se estão a desenrolar os processos de ensino

e de aprendizagem ao nível secundário em Timor-Leste, para além das recomendações enunciadas anteriormente, neste e em outros documentos (Cabrita et al., 2015), sugere-se:

- promover discussões, sustentadas, ao nível da formação de professores para o ESG, sobre o que é ensinar, o que é aprender e o papel e funções de professores e alunos nesses processos;
- criar espaços de discussão sustentada, ao nível da formação de professores para o ESG, de modelos educativos consonantes com as exigências atuais e futuras, que enformem as decisões que os professores vão ter de tomar ao longo da sua vida profissional;
- promover, ao nível da formação de professores para o ESG, o conhecimento e a prática de princípios, tipos, técnicas e instrumentos de avaliação das aprendizagens consonantes com as exigências atuais e futuras;
- criar uma cultura de colaboração entre professores, mais ou menos experientes, que lhes permita planificar, em conjunto, adequadas sequências didáticas, preparar os materiais necessários, acompanhar o seu desenvolvimento em sala de aula e, posteriormente, refletir sobre a ação, com vista à sua regulação;
- promover uma formação continuada de professores, que não se esgote em ações de formação contínua, mas que admita, designadamente, a auto-formação contínua e a participação em eventos científicos e culturais, imprescindíveis ao desenvolvimento profissional do professor;
- valorizar e dignificar a profissão docente.

5.4. Conceções dos alunos sobre aprendizagem e hábitos de estudo

A aprendizagem dos alunos no contexto da RCESG não é um processo fácil. Deparam-se com dificuldades, designadamente, ao nível da compreensão da própria língua e dos conteúdos científicos. A situação é agravada, nomeadamente; pelas dificuldades dos próprios professores em praticar um ensino de qualidade; por não serem, no geral, detentores do seu próprio Manual; pela desvalorização generalizada da educação pelos próprios pais e demais sociedade; pela deficiente preparação a nível do pré-secundário; pelas suas próprias conceções sobre a aprendizagem e pelos seus próprios hábitos de estudo, aspetos que devem ser equacionados de forma interligada.

Para ajudar a ultrapassar a situação e para além das recomendações avançadas anteriormente neste e em outros documentos (Cabrita et al., 2015), em relação a estes últimos aspetos, em particular, dever-se-á:

- conceber, divulgar e implementar medidas de valorização da educação por toda a toda a comunidade;
- garantir uma adequada articulação curricular entre níveis de escolaridade;

- criar espaços de discussão sobre o que é aprender;
- promover espaços de discussão e implementação de estratégias de estudo;
- fomentar o gosto pela aprendizagem contínua;
- criar condições (ex. espaços e materiais) para uma aprendizagem contínua dos alunos, em contextos formais e não formais.

Referências bibliográficas

- Albergaria-Almeida, P., Martinho, M., & Cabrita, I. (2014). Evaluating the impact of restructuring Secondary Education in East Timor. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 141, 665-669. Disponível em <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281403540X>.
- Andrade, A. I., & Canha, M. B. (2006). Estudo das imagens das línguas em contextos de formação de professores: contributo para um projecto de educação para o plurilinguismo. In A. I. Andrade & M. H. Araújo e Sá (Coords.), *Imagens das línguas em contextos de educação e formação linguística, Cadernos do LALE Série Reflexões* (N.º 2) (pp. 59-71). Aveiro: Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores.
- Andrade, A. I., Canha, M. B., Martins, F., & Pinho, A. S. (2006). As línguas e suas representações: um estudo sobre experiências de formação de professores. In R. Bizarro & F. Braga (Orgs.), *Formação de professores de línguas: reflexões, estudos, experiências* (pp. 179-191). Porto: Porto Editora.
- Baker, J. (2000). *Evaluating the impact of development projects on poverty: A handbook for practitioners*. Washington DC: The World Bank.
- Bamberger, M. (2012). Introduction to mixed methods in impact evaluation. *Impact Evaluation Notes* (N.º 3). New York: The Rockefeller Foundation.
- Biggs, J. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Hawthorn, Vic: Australian Council for Educational Research.
- Black, P. J., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), 7-74.
- Boruchovitch, E. (1999). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: Considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12 (2), 361- 367.
- Cabrita, I. (coord. e autora), Lucas, M., Capelo, A., Ferreira, A., Santos, C., Morgado, M., Martinho, M., Albergaria-Almeida, P., Sá, P., Breda, Z., & Torres, A. C. (2015). *Implementar a reestruturação curricular do ensino secundário geral em Timor-Leste: construindo qualidade*. Aveiro: UA Editora.
- Cabrita, I., Capelo, A., & Ferreira, A. (2015). Ressonâncias da formação de professores face aos desafios do currículo do Ensino Secundário Geral de Timor-Leste. In M. A. Flores, M. A. Moreira e L. R. Oliveira (org.). *Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores* (pp. 75-90). Ramada: Edições Pedagogo.. Canha, M. B. (2013). *Colaboração em Didática – Utopia, Desencanto e Possibilidade* (Tese de Doutoramento). Retirado do Repositório da Institucional da Universidade de Aveiro. Disponível em <http://hdl.handle.net/10773/10358>.
- Capelo, A., & Cabrita, I. (2015). In-service Teacher Training In The Use Of New Curricular Materials - the particular case of East Timor. *The Journal of the Seventh World Universities*, 8(1), 23-37. Disponível em <http://wuj.cgpublisher.com/product/pub.173/prod.405>
- Chana, K., & Elliott, R. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 817-831.
- Cizek, G. J. (1993). Some thoughts on educational testing: measurement policy issues into the next millennium. *Educational Measurement: Issues and practice*, 12 (3), 10-16.
- Collin, A. (2001) Learning and Development. In I. Beardwell & L. Holden (Eds.), *Human Resource Management: A contemporary approach* (pp. 272-323) Harlow: Pearson Education.
- Decreto Lei n.º 33/2011 de 3 de agosto. Jornal da República – Série I n.º29*. Governo da República Democrática de Timor-Leste. Timor-Leste. Disponível em http://www.jornal.gov.tl/public/docs/2011/serie_1/serie1_no29.pdf
- De la Fuente, A. (2004). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la Teoría de la Orientación de Meta. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 35-62. Disponível em <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?26>
- Ferreira, A., Cabrita, I., Lucas, M., & Breda, Z. (no prelo). A monitorização da Reestruturação Curricular do Ensino Secundário Geral de Timor-Leste nas vozes de formadores portugueses. *Revista Lusófona de Educação* (ISSN: 1645-7250; ISSN Eletrónico - 1646-401X).

- Flores, M. A., & Flores, M. (1998). O Professor Agente de Inovação Curricular. In J. A. Pacheco, J. M. Peraskeva & A. M. Silva (Orgs.), *Reflexão e Inovação Curricular*. Atas do III Colóquio sobre Questões Curriculares. (pp.79-99). Braga: IEP/Universidade do Minho.
- Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction* (4th ed.). New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Gertler, P., Martinez, S., Premand, P., Rawlings, L., & Vermeersch, C. (2011). *Impact Evaluation in Practice*. Washington, DC: The World Bank.
- Gibson, C. C. (2003). Learners and Learning: The Need for Theory. In M. G. Moore & W. G. Anderson (Eds.), *Handbook of Distance Education* (pp. 147-160). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gomes, S. (2013). *Diversidade linguística e desenvolvimento profissional de professores: um estudo no 1º ciclo do ensino básico* (Tese de doutoramento). Universidade de Aveiro. Disponível em <http://hdl.handle.net/10773/11484>
- Gordon, J., Halasz, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., Putkiewicz, E., & Wisniewski, J. (2009). *Key competences in Europe: opening doors for lifelong learners case. Network Reports No. 87*. Warsaw: CASE – Center for Social and Economic Research.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Heyneman, S. P. (2006). The role of textbooks in a modern system of education. In C. Bralavsky (Ed.), *Textbooks and the quality learning for all: Some lessons learned from international experience* (pp. 31–93). Geneva: International Bureau of Education.
- INFORDEPE, Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação (2014). Disponível em <http://www.infordepe.tl/>.
- Kidd, J. R. (1973). *How adults learn* (rev. ed.). New York: Association Press.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Leeuw, F., & Vaessen, J. (2009). *Impact Evaluations and Development: NONIE Guidance on Impact Evaluation*. Washington DC: The World Bank
- Leithwood, K., Louis K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Review of research, How leadership influences student learning*. New York: Center for Applied Research and Educational Improvement, Ontario Institute for Studies in Education.
- Lucas, M., & Cabrita, I. (2015). What lies ahead? In *Research Day 2015*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousands Oaks, CA: Sage.
- ME-RDTL [Ministério de Educação - República Democrática Timor-Leste] (2011a). *Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030*. Díli: Ministério da Educação da República Democrática de Timor-Leste.
- ME-RDTL (2011b). *Plano Estratégico Nacional da Educação 2011-2030*. Díli: Ministério da Educação da República Democrática de Timor-Leste.
- ME-RDTL (2011c). *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral*. Díli: Ministério da Educação da República Democrática de Timor-Leste.
- ME-RDTL (2012). *Plano do Ministério da Educação 2013-2017*. Díli: Ministério da Educação da República Democrática de Timor-Leste. Disponível em http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Timor-Leste/Timor-Leste_Ministerio_da_Educacao_Plano_2013-2017.pdf.
- Moulton, J. (1994). *How Do Teachers Use Textbooks and Other Print*. A Review of the Literature. The Improving Educational Quality Project. South Africa: USAID.
- Nicolai, S. (2004). *Learning independence: Education in emergency and transition in Timor-Leste since 1999*. Paris: UNESCO.
- Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1984). *Learning How to Learn*. New York and Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Paraskeva, J. (2011). *Conflicts in curriculum theory: Challenging hegemonic epistemologies*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Pardal, L., Gonçalves, M., Martins, A., Neto-Mendes, A., & Pedro, A. P. (2011). *Trabalho docente: representações e construção de identidade profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Perrin, B. (2012). *Linking monitoring and evaluation to impact evaluation. Impact Evaluation Notes* (N.º 2). New York: The Rockefeller Foundation.
- Pintó, R., Gutierrez, R., Ametller, J., Andresen, O., Balzano, E., Bohan, R.,... Viennot, L., (2001). Teachers Implementing Innovations: Transformations Trends. In R. Pintó, L. Viennot, J. Ogborn, E. Sassi, & A. Quale (Orgs.), *Science Teacher Training in an Information Society. Final Report* (pp. 61-76). Barcelona: Universidade Autònoma de

Barcelona.

- PRCESGTL, Projeto de Reestruturação Curricular do Ensino Secundário Geral em Timor-Leste (2014). Disponível em <http://www.ua.pt/esgtimor/>.
- Queiroz, G., & Barbosa-Lima, M. (2007). Conhecimento científico, seu ensino e aprendizagem: atualidade do construtivismo. *Ciência & Educação*, 13(3), 273-291.
- Ramos, A. M., & Teles, F. (2012). *Memória das Políticas Educativas em Timor-Leste: A consolidação de um sistema (2007-2012)*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Reis, P. (2011). Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente. In *Cadernos CCAP* (N. 2). Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Robinson, G. (2009). Introduction. In G. Robinson, *If you leave us here, we will die: how genocide was stopped in East Timor* (pp. 1-20). Disponível em: <http://press.princeton.edu/chapters/s9013.pdf>.
- Rogers, P. J. (2012). *Introduction to impact evaluation. Impact Evaluation Notes* (N.º 1). New York: The Rockefeller Foundation.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: ME – DEB.
- Sá-Chaves, I. (2003). Desenvolvimento curricular e supervisão: dispersão semântica e ambiguidade. In O. C. de Sousa & M. M. C. Ricardo (Orgs.), *Uma Escola com Sentido: o currículo em análise e debate – contextos, questões e perspectivas* (pp. 145–158). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Seeler, D. C., Turnwall, G. H., & Bull, K. S. (1994). From teaching to learning, Part III: Lectures and approaches to active learning. *Journal of Veterinary Medical Education*, 21(1), 174-181.
- Shawer, S. F. (2010). Classroom-level curriculum development: EFL teachers as curriculum-developers, curriculum-makers and curriculum-transmitters. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 173–184.
- Sheal, P. (1989). Classroom observation: training the observers. *English Language Teaching Journal*, 43(2), 92-103. Disponível em <http://203.72.145.166/ELT/files/43-2-2.pdf>.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14.
- Sim, J. B-Y., Tan, G. C. I., & Sim, H. H. (2005). Exploring the use of enquiry-based learning through fieldwork in social studies. In K. E. C. Lee & C. H. Chang (Eds.), *Primary social studies: Exploring pedagogy and content* (pp. 33-43). Singapore: Marshall Cavendish.
- Simon, B. (1993). The Education Reform Act: Causative factors. In P. Broadfoot, D. Nuttal, B. Dockrell, & C. Gipps (Eds.), *Policy Issues in National Assessment*, BERA Dialogues 7 (pp. 28-42). Clevedon: Multilingual Matters.
- Vasconcelos, C., Praia, J. F., & Almeida, L. S. (2003). Teorias da aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, 7(1), 11-19.
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação & Sociedade*, 29(105), 197–217.
- Vieira, F. (2015). Entre a reprodução e a transformação – a investigação como prática pedagógica na formação de professores. In M. A. Flores, M. A. Moreira, & L. R. Oliveira (Orgs.), *Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores* (pp. 107-118). Ramada: Edições Pedago.
- Wagner, D. A., Lockheed, M., Mullis, I., Martin, M. O., Kanjee, A., Gove, A. R., & Dowd, A. J. (2012). The debate on learning assessments in developing countries, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 42(3), 509-545. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1080/03057925.2012.670480>.
- Watson, C. (2006). Narratives of practice and the construction of identity in teaching. *Teachers and Teaching*, 12, 509-526.
- White, H. (2006). *Impact evaluation: the experience of the Independent Evaluation Group of the World Bank*. Washington DC: The World Bank.

Apêndice I - Guião de observação

Este guião de observação de aulas integra-se no estudo *Avaliação do impacto da reestruturação curricular do ensino secundário em Timor-Leste*.

Tem como objetivo recolher dados que, por cruzamento com outros, permitam perceber as mudanças ocorridas ao nível do Ensino Secundário Geral (ESG).

CONDIÇÕES BÁSICAS/ INFRAESTRUTURAS DA ESCOLA

Luz/Eletricidade
Água canalizada
Instalações sanitárias para alunos
Instalações sanitárias para professores
Ar condicionado
Serviços administrativos/direção
Biblioteca
Ginásio
Salas de aula (nº)
Mobiliário suficiente para nº alunos
Quadro e giz nas salas de aula
Materiais didáticos (ex. mapas, planisfério, dicionários, ...)
Sala informática
Laboratórios de ciências equipados
Recreio/espço de convívio alunos
Espaço de convívio para professores
Sala de trabalho para professores
Cantina
Sala para comer refeições trazidas de casa

DADOS DO/A PROFESSOR/A OBSERVADO/A

Sexo:	Feminino ___ Masculino: ___
Idade:	___ anos
Área de habilitação:	
Nº de anos que leciona no ESG (no antigo currículo e no novo):	
Disciplinas que leciona(ou) no novo ESG:	
Outros cargos desempenhados (se relevante e para quê):	
Participa/ou no Programa de Formação/PFICP? Em que anos (2012, 2013, 2014?):	

DADOS GERAIS DA AULA OBSERVADA

Escola:
Distrito:
Professor observado:
Aula observada nº:
Disciplina:
Componente disciplinar:
Data:
Hora (início e fim):
Ano de escolaridade:
Turma:
Tempo de observação:
Nº total de alunos presentes:
Nº de alunos inscritos:
Capacidade de sala de aula:
Sala de aula (regular, auditório, laboratório, biblioteca, sala de computadores, outra):
Tipo de aula (teórica, prática, teórico-prática, laboratorial, campo, visita de estudo, outra):
Outros intervenientes na aula (se aplicável, identificar):
Assunto/tópico/conteúdo tratado (dito pelo professor? Documentado em sumário?)

IDENTIFICAÇÃO DE PRÁTICAS DOS PROFESSORES OBSERVADOS

Plano de aula	Tem:	
	Não tem:	
	Disponibiliza ao observador?	sim não
	Tem referências ao Guia?	sim. Nº de vezes não
	Tem referências ao Manual?	sim. Nº de vezes não
	Consulta o plano durante a aula?	sim (para quê, se houver explicitação) não
	Nº de vezes	
	A aula observada obedece ao plano traçado? se "não", quais foram as razões?	sim não

Correção do TPC	sim	
	não	
	Selecionado(s) no Guia?	sim
		não
	Selecionado(s) no Manual?	sim
		não
	Como é feita? (no quadro pelo professor?; por um aluno?; oralmente; ...)	
Com que recursos? (Guia? Manual? Outros documentos, quais? Outros materiais, quais? Outros equipamentos, quais?)		
Como são usados esses recursos?		

Explicitação dos objetivos da aula	sim	
	não	
	Como?	
	Com que recursos? (Guia? Manual? Outros documentos, quais? Outros materiais, quais? Outros equipamentos, quais?)	
	Como são usados esses recursos?	

Introdução / preparação / motivação para o que se vai abordar de novo	sim	
	não	
	Por quem?	
	Como? (ex. relaciona a aula com assuntos precedentes?; relaciona o tema com acontecimento, notícia atual ou passado, com aspetos familiares aos alunos,)	
	Com que recursos? (Guia? Manual? Outros documentos, quais? Outros materiais, quais? Outros equipamentos, quais?)	
	Como são usados esses recursos?	

Exposição do professor	sim	
	não	
	Como? (ex. expõe oralmente; recorre a esquemas, ...)	
	Com que recursos? (Guia? Manual? Outros documentos, quais? Outros materiais, quais? Outros equipamentos, quais?)	
	Como são usados esses recursos?	
	Exposição com a participação do aluno	Sim. De que forma?
		Não

Trabalho dos alunos	sim. Em que momentos da aula?	
	não	
	De que tipo (ex. de laboratório, de pesquisa, análise de mapas, resolução de exercícios,...)	
	Com que recursos? (Guia? Manual? Outros documentos, quais? Outros materiais, quais? Outros equipamentos, quais?)	
	Como são usados esses recursos?	
	De que modo trabalham (ex. individualmente, a pares, em grupo)?	
	Quem decide a constituição dos pares/grupos e com que critérios?	

Apresentação/discussão dos trabalhos dos alunos	sim	
	não	
	Por quem? (pelo professor; pelo "melhor", "pior" aluno; por um representante de cada grupo;...)	
	De que modo?	
	Com que recursos? (Guia? Manual? Outros documentos, quais? Outros materiais, quais? Outros equipamentos, quais?)	
	Como são usados esses recursos?	

Síntese final do tema da aula	sim	
	não	
	Por quem?	
	De que modo?	
	Com que recursos? (Guia? Manual? Outros documentos, quais? Outros materiais, quais? Outros equipamentos, quais?)	
	Como são usados esses recursos?	

Indicação de TPC	sim	
	não	
	De que tipo?	
	De onde? (Guia? Manual? Outros documentos, quais?)	

Apêndice II - Questionário aos alunos

Este questionário integra-se no projeto *Avaliação do impacto da reestruturação curricular do ensino secundário em Timor-Leste*. Tem como objetivo recolher dados que permitam perceber as mudanças ocorridas no Ensino Secundário Geral (ESG). Pretende-se avaliar o impacto da reestruturação curricular desse nível de ensino nas tuas concepções de aprendizagem e nos teus hábitos de estudo.

Assinala quais são as atividades, a forma de trabalho e os recursos que consideras mais importantes na tua aprendizagem; quais são os teus hábitos de estudo e o que é para ti aprender.

A tua colaboração é muito importante para a realização deste estudo. Garantimos a confidencialidade das respostas e o anonimato dos dados.

Agradecemos a tua colaboração.

Nota: O questionário foi escrito ao abrigo do novo Acordo Ortográfico.

Data da resposta / Loron resposta nian: _____

1. **Idade / Tinan** _____

2. **Sexo** (põe um X na opção adequada) / *Seksu (marka ho X ba opsauñ ne'ebe lo'os)*

Masculino (Mane) Feminino (Feto)

3. **Escola que frequentas / Husi Eskola** _____

4. **Ano de escolaridade que frequentas atualmente** (põe um X nas opções adequadas).
Agora dadaun ita tur iha "kelas" hira (marka X ba opsauñ ne'ebe lo'os).

10.º 11.º 12.º

5. **Componente de estudos que frequentas este ano** (põe um X na opção adequada).

"Jurusan" saída mak ita bo'ot foti iha tinan ida ne'e.

Ciências e Tecnologias

Ciências Sociais e Humanidades

6. **Que atividades são mais importantes para a tua aprendizagem?** Assinala com um X, as **5 opções mais importantes**.
Aktividade saída deit mak importante liu ba ita nia aprendizagem? Marka X ba opsauñ 5 ne'ebe importante liu.

Exposição oral das matérias (pelo professor) seguida da resolução de exercícios (pelo aluno). *Expozisaun oral matéria sira (husi professor) tuir mai resoluñsaun exercicio sira (husi alunu).*

Leitura do manual escolar (pelo aluno) e comentada pelo professor. *Leitura manual eskolar (husi alunu) no komentario husi professor.*

Perguntas feitas pelo professor. *Perguntas husi professor.*

Perguntas feitas pelos alunos. *Perguntas husi alunu sira.*

Análise de textos. *Analyze textu sira.*

Resolução de problemas. *Resoluñsaun ba problema sira.*

Atividades de exploração e investigação. *Aktividade explorasaun no investigasaun sira.*

Atividades de pesquisa. <i>Aktividade bapeskija sira.</i>	<input type="checkbox"/>
Visitas de estudo/ saídas de campo. <i>Vizita estudu/sai ba kampu.</i>	<input type="checkbox"/>
Experiências de laboratório. <i>Experiênsia ba laboratóriu.</i>	<input type="checkbox"/>
Exploração de aplicações informáticas (ex. processadores de texto, folhas de cálculo, editores de som e imagem, ...). <i>Eksplorasaun husi aplikasaun informatika sira (hanesan: processadores de texto, folhas de cálculo, editores de som e imagem, ...)</i>	<input type="checkbox"/>
Uso de tecnologias de informação e comunicação. <i>Uja teknolojia informasaun no komunikasaun sira.</i>	<input type="checkbox"/>
Organização e divulgação de atividades na comunidade. <i>Organizasaun no habelar aktividade sira ba comunidade</i>	<input type="checkbox"/>
Fazer relatórios. <i>Halo relatóriu sira.</i>	<input type="checkbox"/>
Apresentação e discussão da resolução das tarefas. <i>Aprezentaun no diskusaun ba resoluusaun tarefa sira.</i>	<input type="checkbox"/>
Debates. <i>Debate sira.</i>	<input type="checkbox"/>
Resolver os testes de avaliação. <i>Resolve teste ba avaliausaun.</i>	<input type="checkbox"/>
Estudar a correção dos testes <i>Estuda atu halo koreksaun ba teste nian</i>	<input type="checkbox"/>
Aprender através de rádio ou televisão. <i>Aprende liu husi rádio ka televizaun.</i>	<input type="checkbox"/>
Aprender através do cinema. <i>Aprende liu husi cinema.</i>	<input type="checkbox"/>
Pesquisar na Internet. <i>Halo peskiza liu husi internet.</i>	<input type="checkbox"/>
Aprender através de visitas aos museus. <i>Aprende liu husi vizita ba museu.</i>	<input type="checkbox"/>
Aprender no convívio com familiares, amigos e outras pessoas. <i>Aprende no konviviu ho família sira, kolega sira, no ema seluk.</i>	<input type="checkbox"/>
Outra(s). Qual(ais)? <i>Seluk-seluk. Saída deit? _____</i>	<input type="checkbox"/>

7. Que forma de trabalhar é mais importante para a tua aprendizagem? Assinala com um X 1 opção.
Forma traballu saída ne'ebe importante liu ba ita nia aprendizagem? Marka ho X ba opsaun 1 deit.

Trabalho individual. <i>Traballu individu.</i>	<input type="checkbox"/>
Trabalho de pares. <i>Traballu ho par.</i>	<input type="checkbox"/>
Trabalho de grupo mais alargado. <i>Traballu grupu bo'ot.</i>	<input type="checkbox"/>
Trabalho coletivo com toda a turma. <i>Traballu hamutuk iha "kelas" laran.</i>	<input type="checkbox"/>

8. Que recursos são mais importantes para a tua aprendizagem? Assinala com um X as 3 opções mais importantes.
Rekursu saída deit mak importante liu ba ita nia aprendizagem? Marka ho X ba opsaun 3 ne'ebe importante liu.

Novo manual escolar. <i>Manual escolar foun.</i>	<input type="checkbox"/>
Quadro e giz. <i>Kuadru no jiz.</i>	<input type="checkbox"/>
Caderno e lápis. <i>Kadernu no lápís.</i>	<input type="checkbox"/>
Outros manuais escolares. <i>Manual escolar seluk.</i>	<input type="checkbox"/>
Livros, dicionários, enciclopédias, atlas,.... <i>Livru, dicionriu, enciklopedia, atlas,....</i>	<input type="checkbox"/>
Computador. <i>Komputador.</i>	<input type="checkbox"/>
Internet. <i>Internet.</i>	<input type="checkbox"/>
Material para experiências. <i>Material ba esperiênsia nian.</i>	<input type="checkbox"/>
Cartazes/cartolinas apresentados pelo professor. <i>Suratahan bo'ot (Kertas karton) ne'ebe professor apresenta ba.</i>	<input type="checkbox"/>

Calculadoras. <i>Kalkulator.</i>	<input type="checkbox"/>
Telemóvel <i>smartphone, tablet, Telemovel, smartphone, tablet....</i>	<input type="checkbox"/>
Televisão. <i>Televizaun.</i>	<input type="checkbox"/>
Rádio. <i>Radio.</i>	<input type="checkbox"/>
Outro(s). Qual(ais)? <i>Seluk-seluk. Saída deit?</i> _____	<input type="checkbox"/>

9. **Quais são os teus principais hábitos de estudo?** Assinala com um X as **3 opções principais**.
Sáida ida deit mak ita nian prinsipiu estudu baibain? Marka ho X ba opsau 3 ne'ebe prinsipiu liu.

Fazer TPC. <i>Halo TPC.</i>	<input type="checkbox"/>
Ler (para além do TPC). <i>Le (além de TPC).</i>	<input type="checkbox"/>
Resolver problemas (para além do TPC). <i>Resolve problema (além de TPC).</i>	<input type="checkbox"/>
Resolver exercícios (para além do TPC). <i>Resolve exercícios (além de TPC).</i>	<input type="checkbox"/>
Resolver tarefas exploratórias e de investigação (para além do TPC). <i>Resolve tarefa eksploratoria sira no investigasaun sira (além de TPC).</i>	<input type="checkbox"/>
Pesquisar na internet ou na biblioteca (para além do TPC). <i>Halo peskiza iha internet (além de TPC).</i>	<input type="checkbox"/>
Fazer cópias (para além do TPC). <i>Halo kopia (além de TPC).</i>	<input type="checkbox"/>
Estudar em grupo. <i>Estudu iha grupu.</i>	<input type="checkbox"/>
Fazer resumos da matéria (para além do TPC). <i>Halo rezumu ba matéria (além de TPC).</i>	<input type="checkbox"/>
Praticar a utilização do computador e da Internet. <i>Pratika no utiliza komputador no internet.</i>	<input type="checkbox"/>
Outro(s). Qual(ais)? <i>Seluk-seluk. Saída deit?</i> _____	<input type="checkbox"/>

10. **O que é para ti aprender?** Assinala com um X as **3 opções** que consideras mais importantes.
Tuir ita bo'ot, aprende ne'e saída? Marka ho X ba opsau 3 ne'ebe importante liu.

Aprender é um processo contínuo que me permite... *Aprende ne'e hanesan prosesu kontinua ida ne'ebe permiti ba hau...*

Dizer/repetir a informação transmitida pelo professor (ex. memorizar e repetir palavras e matérias). <i>Dehan/repete informasaun ne'ebe transmiti husi professor (hanesan: hanoin fali no repete liafuan no matéria sira).</i>	<input type="checkbox"/>
Criar/formar o meu próprio conhecimento (ex. descobrir o significado de palavras, procurar explicações para determinados factos, ...). <i>Kria/forma hau nia kuñesimnetu rasik (hanesan: buka hatene signifikadu husi palavra sira, buka eksplikasaun atu determina faktus sira, ...).</i>	<input type="checkbox"/>
Aplicar o conhecimento que vou formando na resolução de situações novas (ex. interpretar um gráfico, um mapa, um texto, ...). <i>Aplika kuñesimnetu ida ne'ebe atu forma halo resolusaun ba situasaun foun (hanesan: interpreta grafik ida, mapa ida, texto ida, ...).</i>	<input type="checkbox"/>
Ampliar/melhorar as minhas capacidades de resolução de problemas, de comunicação, de usar as tecnologias, de trabalho em grupo, ... <i>Habelar/hadia hau nia kapasidade ba resolusaun problema nian, ba komunikasauan, ba uja teknolojia sira, ba traballu iha grupu,</i>	<input type="checkbox"/>
Utilizar as capacidades que vou desenvolvendo na resolução de situações novas (ex. escrever um texto, fazer experiências, enviar um e-mail, ...). <i>Utiliza kapasidade sira atu desenvolve iha resolusaun ba situasaun foun (hanesan: hakerek texto ida, halo esperiensa, haruka email ida, ...).</i>	<input type="checkbox"/>
Desenvolver atitudes e valores (ex. a persistência, respeito pelos outros, ...). <i>Dezenvolve hahalok no valor sira (hanesan: badians, respeito ema seluk, ...).</i>	<input type="checkbox"/>
Fazer uso das atitudes e valores desenvolvidos na resolução de situações novas (ex. esperar pela sua vez para falar, ouvir os outros, saber interagir com os outros, ...). <i>Utiliza hahalok no valor ne'ebe dezvoltidu iha resolusaun ba situasaun foun (hanesan: hein ninian tempu atu koalia, rona ema seluk, hatene halo interasaun ho ema seluk, ...).</i>	<input type="checkbox"/>
Outra(s) Qual(ais)? <i>Seluk-seluk. Saída deit?</i> _____	<input type="checkbox"/>

Muito obrigada pela tua colaboração!

Apêndice III - Questionário aos professores

Este questionário integra-se no estudo *Avaliação do impacto da reestruturação curricular do ensino secundário em Timor-Leste* e tem como objetivo recolher dados que permitam perceber as mudanças ocorridas ao nível do Ensino Secundário Geral (ESG). Em particular, pretende-se conhecer 1) o seu conhecimento sobre o novo currículo do ensino secundário, 2) o modo como utiliza o guia do professor para preparar as suas aulas, 3) novas práticas didáticas adotadas, 4) mudanças nas suas conceções sobre o ensino e 5) mudanças na organização e funcionamento das escolas.

A sua colaboração é muito importante para a realização deste estudo. Garantimos a confidencialidade das respostas e o anonimato dos dados.

Agradecemos a sua colaboração.

Nota: O questionário foi escrito ao abrigo do novo Acordo Ortográfico.

Data da resposta / Loron resposta nian: _____

1. **Idade (Tinan)** _____
2. **Sexo** (assinale, com um X, a opção adequada). *Seksu (marka ho X ba opsau ne'ebe lo'os).*
 Masculino (*Mane*) Feminino (*Feto*)
3. **Escola onde trabalha** (*Eskola ne'ebe ita servizu ba*) _____
4. **Anos de escolaridade que ensina presentemente** (assinale, com um X, a(s) opção(ões) adequada(s)).
Agora dadaun ita hanorin iha klasse saida (marka ho X, ba opsau ne'ebe lo'os)
 10.º 11.º 12.º
5. **Disciplinas que ensina neste ano letivo** (*Hanorin disciplina saida iha tinan ida ne'e*) _____
6. Para cada uma das afirmações, assinale, com um X (Sim ou Não), a opção que traduz a sua opinião sobre o novo currículo do ESG.
 Ba afirmasaun ida-ida, marka ho X (Sim ou Não), ba opsau ne'ebe traduz ita bo'ot nia opiniaun kona ba kurikulu ESG.

O novo currículo do ESG ... Kurikulu foun ESG nian....	SIM	NÃO
é um conjunto de princípios, competências gerais e transversais, objetivos, conteúdos (matérias), orientações metodológicas e avaliativas, que atravessa todas as disciplinas e os 3 anos de escolaridade. <i>Ne'e hanesan prinsipu hamutuk ida, kompetensia geral no transversal sira, objetivu sira, konteudu (matérias) sira, orientasaun metodolojika no avaliativa sira, ne'ebe liu husi disciplina hotu no 3 anu sira.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
é uma lista de conteúdos a ser seguida ano a ano e disciplina a disciplina. <i>Ne'e lista konteudu ida hanesan tinan ba tinan no disciplina ba disciplina.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
é um conjunto de materiais curriculares – plano, programa, manual do aluno e guia do professor – para ser usado de forma articulada em cada disciplina. <i>Ne'e hanesan matérias kurikulu hamutuk ida – planu, program, manual ba alunu no guia ba professor – atu bele uza ba disciplina ida-ida.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
não é muito diferente daquele que estava em vigor até 2012. <i>Laiha diferente liu ba sira ne'ebe iha vigor to'o 2012.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
permite uniformizar o ensino secundário em Timor-Leste. <i>Bele uniformiza ensinu sekundariu iha Timor Leste.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
exige novas funções/tarefas ao professor no exercício da sua profissão. <i>Exiji funsaun foun sira/tarefa sira ba professor iha exersisiu ba sira nia profisaun.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
não exige novas funções/tarefas ao aluno. <i>La exiji funsaun founs sira/tarefa sira ba alunu.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outra(s). Qual(ais)? <i>Seluk-seluk. Saida deit?</i> _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Para cada um dos itens, assinale com um X a opção que corresponde ao seu conhecimento sobre os novos materiais curriculares do 10º, 11º e 12º ano de escolaridade, tendo por referência a escala: Insuficiente – 1; Suficiente – 2; Bom – 3 e Excelente - 4. *Ba item ida-ida, marka ho X ba opsau ne'ebe koresponde ho ita bo'ot nia kuñesimentu kona ba materiais kurikular foun sira husi 10º, 11º e 12º ano, hanesan referencia eskala tuir mai ne'e: ladiak*

– 1; diak naton – 2; Diak – 3 e Diak liu - 4.

	Plano curricular									Programa da disciplina									Manual escolar									Guia do professor																
	10°			11°			12°			10°			11°			12°			10°			11°			12°																			
Conheço...	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Princípios orientadores																																												
Competências																																												
Objetivos																																												
Conteúdos/ matérias																																												
Métodos e estratégias																																												
Tarefas/ atividades																																												
Recursos/ materiais																																												
Tipos/ instrumentos de avaliação																																												

8. Como utiliza o guia do professor na preparação das suas aulas? Oinsa ita uja guia professor ba preparasaun aulas nian?

A nível genérico. Assinale, com um X, as 3 opções que acontecem com mais frequência. Ba nível genérico. Marka ho X, ba opsau 3 ne'ebe akontese dala barak.

- A par e passo. *Uja tuir nia dalan (Indonésia: langkah demi langkah).*
- De forma flexível. *Flexível deit.*
- Como complemento do manual do aluno. *Hanesan manual komplementu/manual pelengkap ba alunu.*
- Como substituto do manual do aluno. *Hanesan manual substitui/manual pengganti ba alunu.*
- Como complemento do programa. *Hanesan komplemento/pelengkap ba programa.*
- Como substituto do programa. *Hanesan substitui/pengganti ba programa.*
- Como complemento do plano curricular. *Hanesan komplemento/pelengkap ba planu kurikular.*
- Como substituto do plano curricular. *Hanesan substitui/pengganti planu kurikular nian.*
- De outra maneira/com outros fins. Qual(ais)? *Ho maneira seluk/ho fins seluk. Saida deit? _____*

A nível da área específica. Assinale, com um X, as 2 opções que acontecem com mais frequência. Ba nível área spesifika. Marka ho X, ba opsau 2 ne'ebe akontese dala barak.

- Para estudar os conteúdos/as matérias que tem de ensinar. *Atu studia konteudu/matéria sira ne'ebe tenki hanorin.*
- Para estudar a forma como se resolvem as tarefas/as atividades. *Atu studia oinsa rezolve tarefa sira/aktividade sira.*
- Para pesquisar informação adicional à do manual escolar ou de outro material curricular. *Atu buka hatene tan informasaun kona ba manual eskolar ou material kurikular seluk.*
- Para tentar esclarecer algum aspeto particular que não se entende no manual do aluno ou em outro material curricular. *Atu tenta esklarese aspeitu partikular balun ne'ebe la hatene konaba manual alunu ou iha matéria kurikular seluk.*
- Para tirar dúvidas de termos técnicos ou palavras específicas. *Atu hasai dúvida sira kona ba termu tékniku sira ou lia fuan spesifiku.*
- De outra maneira/com outros fins. Qual(ais)? *Ho maneira seluk/ho fins seluk. Saida deit? _____*

A nível didático. Assinale, com um X, as 5 opções que acontecem com mais frequência. Ba nível didátiku. Marka ho X, ba opsau 5 ne'ebe akontese dala barak

Para melhor entender as competências a desenvolver e os objetivos a atingir pelos alunos. <i>Atu entende diak liu kona ba dezentovimentu kompetensia nian no atinjimentu (pencapaian) objektivu husi alunu sira.</i>	<input type="checkbox"/>
Para melhor articular os conteúdos/as matérias a ensinar. <i>Atu artikula diak liu kona ba konteudu sira/matérias sira hodi hanorin.</i>	<input type="checkbox"/>
Para selecionar estratégias inovadoras. <i>Atu hili estratéjia inovadora.</i>	<input type="checkbox"/>
Para selecionar tarefas/atividades que permitam o desenvolvimento e/ou a mobilização de conhecimentos e capacidades dos alunos. <i>Atu hili tarefa sira/atividade sira ne'ebe permiti dezentovimentu no/ka mobilizasaun husi kuñesimentu no kapasidade alunu sira.</i>	<input type="checkbox"/>
Para selecionar questões. <i>Atu hili kestoens.</i>	<input type="checkbox"/>
Para selecionar tarefas/atividades que permitam o desenvolvimento e/ou a mobilização de atitudes e valores dos alunos. <i>Atu hili tarefa sira/atividade sira ne'ebe permiti dezentovimentu no/ka mobilizasaun husi hahalok no valor alunu sira.</i>	<input type="checkbox"/>
Para selecionar TPC. <i>Atu hili TPC.</i>	<input type="checkbox"/>
Para propor a utilização de 'novos' materiais didáticos (ex. calculadoras, telemóvel e outras tecnologias moveis; televisão; rádio; jornais; materiais do dia a dia, <i>Atu husu utilizasaun ba material didaktiku foun sira (hanesan: kalkulatora, telemóvel no teknoljija móvel seluk sira; televizaun, rádio, jornal sira; matérias loloron,</i>	<input type="checkbox"/>
Para propor atividades em pares ou em grupo mais alargado. <i>Atu husu aktividade par ka grupu nebe bo'ot liu.</i>	<input type="checkbox"/>
Para preparar o momento de discussão de tarefas realizadas. <i>Atu prepara momento ida ba diskusaun husi tarefa sira ne'ebe realiza.</i>	<input type="checkbox"/>
Para preparar o momento de síntese do trabalho desenvolvido. <i>Atu prepara momento ida ba sintese husi servisu ne'ebe dezentovididu.</i>	<input type="checkbox"/>
Para indicar tarefas/atividades de revisão da matéria dada. <i>Atu indika tarefa sira/atividade husi revizaun matéria ne'ebe fó.</i>	<input type="checkbox"/>
De outra maneira/com outros fins. Qual(ais)? <i>Ho maneira seluk/ho fins seluk. Saída deit? _____</i>	<input type="checkbox"/>
A nível avaliativo. Assinale, com um X, as 2 opções que acontecem com mais frequência. Ba nível avaliasaun nian. Marka ho X, ba opsau 2 ne'ebe akontese dala barak.	
Para construir instrumentos de avaliação diagnóstica (ex. fichas de diagnóstico). <i>Atu konstrui instrumentu ba avaliasaun diagnostika (hanesan: ficha ka formulairu diagnostiku nian).</i>	<input type="checkbox"/>
Para construir instrumentos de avaliação formativa (ex. grelhas de registo de participação dos alunos). <i>Atu konstrui instrumentu ba avaliasaun formativa (hanesan: grella ka tabela ba rejistu partisipasaun alunu sira).</i>	<input type="checkbox"/>
Para construir instrumentos de avaliação sumativa (ex. fichas, testes de avaliação). <i>Atu konstrui instrumentu ba avaliasaun sumativa (hanesan: ficha ka formulairu, teste avaliasaun).</i>	<input type="checkbox"/>
De outra maneira/com outros fins. Qual(ais)? <i>Ho maneira seluk/ho fins seluk. Saída deit? _____</i>	<input type="checkbox"/>

9. **Que mudanças/alterações introduziu nas suas práticas letivas com a implementação do novo ESG?** Para cada uma das afirmações, assinale, com um X, a opção que se aplica (Sim ou Não). *Mudansa/alterasaun saída mak intriduzir iha ninia prática letiva sira ho implementasaun husi ESG foun? Ba afirmasaun ida-ida, marka ho X, ba opsau ne'ebe aplika (Sim ka Não).*

Mudei/alterei ... Hau muda/hau altera...	SIM	NÃO
as minhas funções na sala de aula - de 'transmissor do conhecimento' para orientador da sua construção pelo aluno. <i>hau nia funsaun iha kelas laran – husi 'transmissor koñesimentu' ba orientador atu alunu bele konstrui nian na.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o papel que o aluno desempenhava na sala de aula - de 'recetor passivo' para elemento ativo no processo de aprendizagem. <i>papel ne'ebe alunu desempenha hela iha kelas laran - husi 'simu nain ne'ebe passivo' ba elementu ne'ebe ativu iha processo aprendizagem.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
os métodos e as estratégias ativas que usava – passei a usar métodos e estratégias expositivos. <i>métodu no estratéjia ativa sira ne'ebe usa hela – hau uza ona métodu no estratéjia expositivu sira.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

o tipo de tarefas que propunha – passei a apresentar menos exercícios em favor de atividades mais abertas e complexas (ex. resolução de problemas, redação de textos, ...). <i>tipu tarefa sira ne'ebe propoim tiha ona – hau aprezena ona menos exercícius tuir atividade sira ne'ebe nakloke liu e kompleksu (hanesan: resoluasaun problema sira, redasaun texto sira, ...).</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
a forma de as resolver e de as discutir, dando 'espaço' ao aluno. <i>forma atu resolver no atu discutir, ne'ebe bele fô fatin ba alunu.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o(s) tipo(s) e instrumento(s) de avaliação que utilizava – deixei de usar somente os 'testes'. <i>tipu (sira) no instrumetu (sira) ba avaliasaun ne'ebe utiliza hela – husik hela ona avaliasaun ne'be liu husi teste deit.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outro(s) aspeto(s). Qual (ais)? <i>Aspetu (sira) seluk. Saída deit?</i> _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Que práticas de ensino e de aprendizagem promove e/ou desenvolve habitualmente? Prátika ensinu saída no prátika aprendizajem saída mak bai-bain promove no/ka dezenvolve?

 Ao nível de métodos e estratégias pedagógicas/didáticas. Assinale, com um X, as 5 opções que acontecem com mais frequência. Ba nível métodu sira no estratégia pedagijjika/didátika sira. Marka ho X ba opsaun 5 neébe akontese dala barak.		
Exposição oral das matérias (pelo professor) seguida da resolução de exercícios (pelo aluno). <i>Expozisaun oral matéria sira (husi professor) tuir mai resoluasaun exercícius sira (husi alunu).</i>	<input type="checkbox"/>	
Leitura do manual escolar (pelo aluno) e comentada pelo professor. <i>Leitura manual eskolar (husi alunu) no komentario husi professor.</i>	<input type="checkbox"/>	
Questionamento pelos alunos. <i>Perguntas husi alunu sira.</i>	<input type="checkbox"/>	
Questionamento pelo professor. <i>Perguntas husi professor.</i>	<input type="checkbox"/>	
Análise de textos. <i>Analyze textu sira.</i>	<input type="checkbox"/>	
Interpretação de textos. <i>Interpretaasaun ba textu sira.</i>	<input type="checkbox"/>	
Síntese de textos. <i>Sínteje ba texto sira.</i>	<input type="checkbox"/>	
Escrita de um texto. <i>Hakerek textu ida.</i>	<input type="checkbox"/>	
Interpretação de gráficos, tabelas, mapas, <i>Intrepretaasaun ba gráfiku sira, tabela, mapas,....</i>	<input type="checkbox"/>	
Escrita e envio de emails. <i>Hakrek no haruka tuir email.</i>	<input type="checkbox"/>	
Elaboração de um relatório. <i>Elaborasaun relatório ida.</i>	<input type="checkbox"/>	
Atividades para que o aluno aprenda a esperar pela sua vez de falar, ouvir os outros, respeitar os outros, saber interagir com os outros. Aktividade atu nune'e aluno aprende hodi hein nia tempo atu koalia, rona ema seluk, respetu ema seluk, hatene halo interaksaun ho ema seluk.		
Debates. <i>Debate sira.</i>	<input type="checkbox"/>	
Atividades de exploração e investigação. <i>Aktividade explorasaun no investigasaun sira.</i>	<input type="checkbox"/>	
Resolução de problemas. <i>Resoluasaun ba problema sira.</i>	<input type="checkbox"/>	
Resolução de exercícios. <i>Resoluasaun ba exercícius sira.</i>	<input type="checkbox"/>	
Apresentação e discussão da resolução das tarefas. <i>Apresentasaun no diskusaun ba resoluasaun tarefa sira.</i>	<input type="checkbox"/>	
Uso de tecnologias. <i>Uja teknolojia sira.</i>	<input type="checkbox"/>	
Experiências de laboratório. <i>Experiénsia ba laboratóriu.</i>	<input type="checkbox"/>	

Visitas de estudo/ saídas de campo. <i>Vizita estudu/sai ba kampu.</i>	<input type="checkbox"/>
Exploração de programas de rádio ou de televisão. <i>Explorasaun programa radio no televizaun.</i>	<input type="checkbox"/>
Exploração de filmes. <i>Explorasaun filme sira.</i>	<input type="checkbox"/>
Pesquisa na Internet. <i>Halo peskiza iha internet.</i>	<input type="checkbox"/>
Visita a museus. <i>Vizita ba museu.</i>	<input type="checkbox"/>
Participação em eventos científicos. <i>Partisipa iha evento científico sira.</i>	<input type="checkbox"/>
Outra(s). Qual(ais)? <i>Seluk-seluk. Saída deit?</i> _____	<input type="checkbox"/>
A nível de tipos e instrumentos de avaliação. Assinale, com um X, as 3 opções que acontecem com mais frequência. Ba nível tipu no istrumentu avalisaun sira. Marka ho X ba opsau 3 nebe akontese dala barak.	
Avaliações diagnóstico e formativa. <i>Avaliasaun diagnostiku no formativu.</i>	<input type="checkbox"/>
Avaliação sumativa. <i>Avaliasaun sumativa.</i>	<input type="checkbox"/>
Preenchimento de grelhas de registo. <i>Halo preenche ba grelhas (tabela) registu nian.</i>	<input type="checkbox"/>
Resolução de fichas. <i>Resolusaun ficha sira ka formulariu.</i>	<input type="checkbox"/>
Resolução de testes de avaliação. <i>Resolusaun ba teste avalisaun.</i>	<input type="checkbox"/>
Correção de testes (ou de outros instrumentos). <i>Halo koresaun ba teste (ka instrumentu seluk).</i>	<input type="checkbox"/>
Outra(s). Qual(ais)? <i>Seluk-seluk. Saída deit?</i> _____	<input type="checkbox"/>

11. **O que é para si ensinar?** Assinale, com um X, se concorda ou não com cada uma das afirmações. *Tuir ita bo'ot saída mak hanorin? Marka ho X, se konkorda ka lae ba afirmasaun sira ne'e.*

Ensinar é um processo que visa promover... Hanorin hanesan prosesu ida nebe promove/hatudu...	SIM	NÃO
reprodução do conhecimento pelo aluno (ex. memorizar e repetir palavras e matérias). <i>reprodusaun koñesimentu husi alunu (hanesan: hanoin tali no repete liafuan no matéria sira).</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
construção de conhecimento pelo aluno (ex. descobrir o significado de palavras, procurar explicações para determinados factos, ...). <i>konstrusaun koñesimentu husi alunu (hanesan: buka tuir liafuan ninia signifikadu, buka esplikasaun atu determina faktus sira, ...).</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
aplicação do conhecimento pelo aluno, na resolução de situações novas (ex. interpretar um gráfico, um mapa, um texto, ...). <i>aplikasaun koñesimentu husi alunu, iha resolusaun ba situasaun foun (hanesan: interpreta gráfico ida, mapa ida, texto ida, ...).</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
desenvolvimento de capacidades pelo aluno (ex. de resolução de problemas, de comunicação, de usar as tecnologias, de trabalho em grupo, ...). <i>dezenvolvimentu kapasidade husi alunu (hanesan: resolusaun problema sira, komunikasaun, uja teknolojia, servisu iha grupu, ...).</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
utilização de capacidades pelo aluno, na resolução de situações novas (ex. escrever um texto, fazer experiências, enviar um e-mail, ...). <i>utilijasaun ba kapasidade alunu nian, iha resolusaun ba situasaun foun (hanesan: hakerek texto ida, halo esperiensa sira, haruka email ida, ...)</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
desenvolvimento de atitudes e valores pelo aluno (ex. a persistência, respeito pelos outros,...). <i>dezenvolvimentu ba hahalok no valor husi alunu sira (hanesan: badinas, respeito ema seluk, ...).</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mobilização, pelo aluno, de atitudes e valores na resolução de situações novas (ex. esperar pela sua vez para falar, ouvir os outros, saber interagir com os outros, ...). <i>mobilizasaun, husi alunu, ba hahalok no valores iha resolusaun ba situasaun foun (hanesan: hein ninian tempu atu koalia, rona ema seluk, hatene halo interasaun ho ema seluk, ...).</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
outra(s). Qual(ais)? <i>seluk-seluk. Saída deit?</i> _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. **Em termos de funcionamento e organização da escola, o que mudou com a Reestruturação do ESG?** Assinale, com um X, se concorda ou não com cada uma das afirmações. *Ba termo funcionamentu no organizasaun eskola, saida mak muda liu husi Reestruturasau ESG nian? Marka ho X, se konkorda ka lae ba afirmasaun sira ne'e.*

A Reestruturação do ESG trouxe ... Reestruturasau ESG lori ...	SIM	NÃO
melhor funcionamento de todas as outras estruturas da escola (Direção, Departamentos Curriculares, Departamento Pedagógico, ...). <i>hadia funcionamentu hotu ba estrutura seluk-seluk iha eskola (diresaun, departamento kurikular sira, departamento pedagógiku, ...).</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
melhorias nas infraestruturas das escolas. <i>hadia infraestruturra eskola sira.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
criação de novos espaços (laboratórios, bibliotecas). <i>kria fatin foun (laboratótiu, biblioteka sira).</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
criação de espaços de convívio/interação entre professores. <i>kria fatin ba konvívio/interasaun entre professor sira.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
compra e utilização de novos equipamentos (computadores, sensores, calculadoras, ...). <i>hola no utiliza equipamentu foun sira (computador sira, sensor sira, kalkulator sira, ...).</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
melhor acesso à Internet. <i>hadia asesu ba internet.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
compra e utilização de novos materiais didáticos (ex. material de laboratório). <i>hola no utiliza material didáktiku foun sira (hanesan: meterial ba laboratóriu).</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
maior quantidade de disciplinas que cada professor ensina. <i>kuantidade bo'ot ba disciplina ne'ebe professor ida-idak hanorin.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
menor carga horária de cada professor. <i>hamenus karga horáriu ba professor ida-idak.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
valorização da formação contínua. <i>valorizasaun ba formasaun kontinua.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
maior apoio aos alunos. <i>apoiu diak ba aluno sira.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
uso generalizado da língua portuguesa. <i>uja língua portuguesa hotu.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outro(s) aspeto(s). Qual(ais)? <i>aspeto sel-seluk. Saida deit?</i> _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Muito obrigada pela sua colaboração!

Apêndice IV - Guião de focus group a formadores

Orientações para o investigador:

1. Começar o *Focus Group* (FG) por se apresentar e por apresentar aos formadores os objetivos definidos para a sessão prestes a iniciar;
2. Valorizar a colaboração dos formadores e pedir autorização para fazer a gravação áudio do FG garantindo a confidencialidade da informação e o anonimato dos participantes;
3. Pedir aos formadores que se apresentem, identificando a escola onde trabalham, o(s) ano(s) e a(s) disciplina(s) que lecionam;
4. Dar início ao FG.

Objetivos

Questões orientadoras

A Reestruturação Ensino Secundário Geral (RESG) traz novos desafios e exigências às escolas, no seguimento do estabelecido no Plano Estratégico Nacional para a Educação e nos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio.

Em relação a essa reestruturação, que “estruturas” existem agora nas vossas escolas que não existiam antes da RESG - Conselho Escolar, Gabinete Diretivo, Departamento Pedagógico, Departamentos Curriculares, Diretores de Turma...? *[alternativa]* Depois da implementação RESG, na vossa escola, já existe a estrutura, como: Conselho Escolar, Gabinete Diretivo, Departamento Pedagógico, Departamentos Curriculares? Se responde SIM: Quais as diferenças entre estruturas que existiram antes e as estruturas agora? Se responde NÃO: Porquê?

Houve alterações ao nível:

- Das suas (em particular dos Departamentos Curriculares) funções? Se sim, quais? Se não, porquê?
- E das dinâmicas internas (em particular dos Departamentos Curriculares)? Como funcionavam e como passaram a funcionar?
- E das inter-relações entre as várias estruturas (por exemplo entre Conselho Escolar e Gabinete Diretivo, entre Departamento Pedagógico e Departamentos Curriculares, ...)? Se sim, quais?

Têm conhecimento de algumas medidas que estejam previstas nas vossas escolas para que tais estruturas passem a dar uma melhor resposta à RESG? *[alternativa]* Baseia na sua experiência na estrutura anterior, você tem algumas ideias ou sugestões para melhorar RESG?

Avaliar o impacto inicial da RESG na organização e funcionamento das escolas

A RESG introduziu novas disciplinas e manteve algumas que já existiam. Na vossa escola, há professores suficientes para ensinar todas as matérias do novo currículo?

Se sim: Foram contratados novos professores para lecionar as novas disciplinas? Com que critérios (habilitações académicas, tempo de serviço, domínio da língua portuguesa (LP), ...)?

Se não: Porquê? Serão contratados novos professores para lecionar essas novas disciplinas? Com que critérios (habilitações académicas, tempo de serviço, domínio da língua portuguesa (LP), ...)?

Quem gere os professores na vossa escola? Como é que gere?

Que impacto teve a RESG ao nível da distribuição de serviço? Com que critérios são atribuídas as disciplinas aos professores?

Que apoio (*esforço*) as diversas estruturas (Diretor, Gabinete Diretivo, Departamentos Curriculares, ...) prestam ou irão prestar a um professor:

- a quem seja atribuída uma disciplina cuja matéria desconhece?
- que não tenha muitas competências a LP?

Como resultado da RESG, a Escola desenvolveu ou tenciona desenvolver alguma medida para que os professores tenham formação:

- para manter e aumentar o conhecimento na(s) disciplina(s) que lecionam?
- e para aumentar as suas competências a LP?

Houve ou está previsto haver alterações na forma como os professores podem participar em formação para o novo currículo?

Com a implementação do novo currículo, que condições vos são dadas para frequentar formação ou para dinamizar formação (em termos de organização do horário escolar, distribuição ou dispensa de serviço, ...)?

E essa formação beneficia a progressão na carreira? Está prevista alguma alteração a esse nível?

Como resultado da RESG, que alterações decorreram ou vão decorrer na vossa escola ao nível da carga horária atribuída a cada disciplina? E que alterações é que acham que vão decorrer?

As horas previstas no currículo para cada disciplina estão contempladas ao nível dos horários dos alunos? Em caso negativo, porquê?

Em caso afirmativo, os professores cumprem esses horários? Em caso negativo, porquê?

Aproveitando a RESG, a vossa escola tomou/vai tomar alguma medida para aumentar o número de alunos a frequentar o Ensino Secundário Geral (ESG)? *[alternativa]* Depois da implementação do RESG, a vossa escola tem aumento o número de aluno? A vossa escola toma medida para aumentar o número de alunos a frequentar o Ensino Secundário Geral (ESG)?

E para combater o insucesso e o abandono escolar?

Para o sucesso da RESG é necessário reduzir-se o número de alunos por turma. A vossa escola fez tudo isso? Se não, que esforços estão a fazer para reduzir o número de alunos?

Para a implementação do novo currículo, são necessários novos materiais (livros, revistas, material didático, ...), equipamentos (computadores e ligados à Internet, sensores, calculadoras, ...) e espaços (laboratórios, bibliotecas, ...). A vossa escola tem tudo isso? Quais são as matérias/equipamentos/espaços que a vossa escola tem? Quais são os vossos esforços para completar estas coisas?

Como resultado da RESG, a vossa escola contratou mais funcionários não docentes para o apoio ao funcionamento da escola? Têm conhecimento se irá contratar mais funcionários não docentes para o apoio ao funcionamento da escola?

Do trabalho que desenvolvem nas vossas escolas e nas formações que dão, qual é a vossa opinião sobre o conhecimento que os professores têm dos materiais curriculares para o ESG – plano, programas, manual do aluno e guia do professor – ao nível curricular, didático, avaliativo e da área específica? Entendem tudo o que lá está?

Na vossa opinião o que é o currículo? (nota: no caso do entrevistando ter dificuldade de explicar/definir, o entrevistador pode orientar o entrevistando com o abaixo)

Mais especificamente, entendem o currículo como um conjunto de princípios, competências gerais e transversais, objetivos, conteúdos/matérias, orientações metodológicas e avaliativas, que atravessam todas as disciplinas e os 3 anos de escolaridade, atendendo ao que vem de trás e ao que se seguirá? Ou entendem-no como uma listagem de conteúdos a serem seguidos ano a ano e disciplina a disciplina? E acham que os professores sabem que cada programa, cada manual do aluno e cada guia do professor deve ser visto, entendido e implementado como um elemento desse conjunto mas interligados entre si?

Na vossa opinião, os professores já vão dominando métodos e estratégias didáticas para cumprir as orientações desses materiais curriculares? Acham que dão mais espaço de intervenção ao aluno para que desenvolva as competências necessárias, ou preferem metodologias expositivas (ensino 'transmissivo')? Porquê?

E em termos de avaliação, já conhecem mais tipos e instrumentos de avaliação para além dos 'testes' tradicionais? *[alternativa]* Quais são os tipos ou instrumentos de avaliação que mais (normalmente) utilizam para avaliar os alunos? Conhecem outros tipos ou instrumentos de avaliação? Podem dar alguns exemplos?

Do que é o vosso conhecimento acham que os professores trabalham em conjunto com outros colegas professores? O que fazem? Preparam as aulas juntos? Fazem a planificação das aulas em conjunto? Tiram dúvidas uns com os outros? Falam sobre o desempenho dos vossos alunos? Definem estratégias de e/a em conjunto?

Na vossa opinião, os professores têm dificuldades ao nível das (novas) matérias que têm de ensinar? E ao nível da LP?

Sentem que a formação que os professores tiveram ou estão a ter contribui para que os professores aumentem o conhecimento sobre o novo currículo ou que, pelo menos, se sintam motivados a fazê-lo? Essa formação deveria continuar? Deverá continuar no mesmo formato? Se não que alterações deverão existir?

Caracterizar o conhecimento inicial dos professores sobre o novo currículo

<p>Perceber o papel atribuído aos recursos desenvolvidos (manuais e guias)</p>	<p>Do conhecimento que têm das vossas escolas e dos professores que participam nas vossas formações, que uso fazem os professores do manual do aluno? Como substituto do Programa da disciplina e do Plano Curricular? Como complemento a esses materiais curriculares, para os perceberem melhor? Usam-no para 'estudar' a matéria? Para preparar as aulas? Para dar essas aulas? Para preparar 'fichas' e/ou testes de avaliação? Para indicar TPCs? Seguem-no a par e passo ou já o começam a explorar de forma flexível?</p> <p>E relativamente ao guia do professor, como é que o usam? Como complemento do manual? Como seu substituto? Como substituto ou como complemento do Programa e do Plano? E para que é que o usam? Para 'estudar' a matéria? Para tentar esclarecer alguma coisa que não entendam no manual ou em outros materiais curriculares? Para preparar as aulas? Para dar essas aulas? Para preparar 'fichas' e/ou testes de avaliação? Para indicar TPCs? Seguem-no a par e passo ou consultam-no apenas quando têm necessidade?</p> <p>Na vossa opinião, qual o material didático que os professores consideram mais importante para os processos de ensino e aprendizagem? Porquê?</p>
<p>Perceber como é que os professores utilizam o guia para preparar estratégias e/a</p>	<p>Sabem se os professores utilizam o guia para procurar 'novas' estratégias de ensino e aprendizagem? P. ex., para propor tarefas diferentes que não só de resolução de 'exercícios'? Para propor a exploração de 'novos' materiais? Para propor atividades de grupo? Para preparar o momento de discussão das tarefas realizadas? Para preparar o momento de síntese de trabalho desenvolvido?</p> <p>Usam o guia para perceber como é que o aluno pode ter um papel mais ativo na aprendizagem ou usam só para manter um ensino transmissivo? P. ex. de apoio à construção de cartazes?</p> <p>E usam o guia do professor para implementar novas práticas de avaliação? Que tipos (avaliação diagnóstica, formativa, sumativa) e instrumentos (greijas de registo p. ex. da participação na aula, caderno diário, outras produções dos alunos, ...) de avaliação utilizam agora os professores que não utilizavam antes? Ou continuam a preferir as fichas e os testes de avaliação?</p>
<p>Identificar e caracterizar mudanças nas práticas dos professores</p>	<p>Consideram que a RESG está a contribuir para mudanças nas práticas dos professores? Quais?</p> <p>Podem dar exemplos de estratégias e atividades que não se usavam na sala de aula antes da RESG e que se usam agora? Ou o exemplo de um(a) professor(a) que antes ensinava de uma forma e, agora, o faz de forma diferente? (p. ex. a exposição oral, a leitura individual e/ou em grupo, a resolução de exercícios, a cópia das matérias, a interpretação e análise de textos, a pesquisa individual e/ou em grupo, o questionamento, os debates, a apresentação e discussão coletiva da resolução de tarefas, ...)</p> <p>Podem dar exemplos de materiais que não se usavam na sala de aula antes da RESG e que se usam agora? (p. ex. livros, revistas, enciclopédias, material didático, ...)</p> <p>Podem dar exemplos de instrumentos de avaliação que não se usavam na sala de aula antes da RESG e que se usam agora? (p. ex. greijas de registo p. ex. da participação na aula, o caderno diário, outras produções dos alunos, os testes de avaliação, ...) Que tipos ou modelos de avaliação usam agora que não usavam antes da RESG? Houve alguma mudança relativamente ao que faziam antes?</p> <p>As mudanças são sempre difíceis e exigem muito tempo para que se efetivem. Na vossa opinião, quais são os principais motivos para que as mudanças nas práticas dos professores demorem a acontecer nas escolas de Timor-Leste? De que forma se poderiam ultrapassar essas dificuldades?</p>

NOTA: As questões far-se-ão por relação ao ambiente criado no contexto da recolha dos dados em causa, estando diretamente dependentes da análise prévia do(s) investigador(es).

Apêndice V - Guião de *focus group* a professores

Orientações para o investigador:

1. Começar o *Focus Group* (FG) por se apresentar e por apresentar aos professores os objetivos definidos para FG em que irão colaborar;
2. Valorizar a colaboração dos professores e pedir autorização para fazer a audiogravação do FG, garantindo a confidencialidade da informação e o anonimato dos participantes;
3. Pedir aos professores que se apresentem, identificando a escola onde trabalham, a(s) componente(s), o(s) ano(s) e a(s) disciplinas(s) que lecionam;
4. Dar início ao FG.

Objetivos

Questões orientadoras

A Reestruturação do Ensino Secundário Geral (RESG) traz novos desafios e exigências às escolas, no seguimento do estabelecido no Plano Estratégico Nacional para a Educação e nos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio.

Em relação a essa reestruturação, que “estruturas” existem agora nas vossas escolas que não existiam antes da RESG - Conselho Escolar, Gabinete Diretivo, Departamento Pedagógico, Departamentos Curriculares, Diretores de Turma...? *[alternativa]* Depois da implementação da RESG, na vossa escola, já existe a estrutura, como: Conselho Escolar, Gabinete Diretivo, Departamento Pedagógico, Departamentos Curriculares? Se responde SIM: Quais as diferenças entre estruturas que existiram antes e as estruturas agora? Se responde NÃO: Porquê?

Houve alterações ao nível:

- Das suas (em particular dos Departamentos Curriculares) funções? Se sim, quais? Se não, porquê?
- E das dinâmicas internas (em particular dos Departamentos Curriculares)? Como funcionavam e como passaram a funcionar?
- E das inter-relações entre as várias estruturas (por exemplo entre Conselho Escolar e Gabinete Diretivo, entre Departamento Pedagógico e Departamentos Curriculares, ...)? Se sim, quais?

Têm conhecimento de algumas medidas que estejam previstas nas vossas escolas para que tais estruturas passem a dar uma melhor resposta à RESG? *[alternativa]* Baseado na vossa experiência na estrutura anterior, têm algumas ideias ou sugestões para melhorar a RESG?

Avaliar o impacto inicial da RESG na organização e funcionamento das escolas

A RESG introduziu novas disciplinas e manteve algumas que já existiam. Na vossa escola, há professores suficientes para ensinar todas as matérias do novo currículo?

Se sim: Foram contratados novos professores para lecionar as novas disciplinas? Com que critérios (habilitações académicas, tempo de serviço, domínio da língua portuguesa (LP), ...)?

Se não: Porquê? Serão contratados novos professores para lecionar essas novas disciplinas? Com que critérios (habilitações académicas, tempo de serviço, domínio da língua portuguesa (LP), ...)? Quem gere os professores na vossa escola? Como é que gere?

Que impacto teve a RESG ao nível da distribuição de serviço? Com que critérios são atribuídas as disciplinas aos professores?

Os professores foram ouvidos pelo Diretor antes da distribuição do serviço docente? Quais os critérios usados?

Que apoio (esforço) as diversas estruturas (Diretor, Gabinete Diretivo, Departamentos Curriculares, ...) prestam ou irão prestar a um professor:

- a quem seja atribuída uma disciplina cuja matéria desconhece?
- que não tenha muitas competências a LP?

Os professores foram ouvidos pelo Diretor antes da distribuição do serviço docente? Quais os critérios usados?

Como resultado da RESG, a Escola desenvolveu ou tenciona desenvolver alguma medida para que os professores tenham formação:

- para manter e aumentar o conhecimento na(s) disciplina(s) que lecionam?
- e para aumentar as suas competências a LP?

Houve ou está previsto haver alterações na forma como os professores podem participar em formação para o novo currículo?

Com a implementação do novo currículo, que condições vos são dadas para frequentar formação (em termos de organização do horário escolar, distribuição ou dispensa de serviço, ...)?

E essa formação beneficia a progressão na carreira? Está prevista alguma alteração a esse nível?

Como resultado da RESG, que alterações decorreram ou vão decorrer na vossa escola ao nível da carga horária atribuída a cada disciplina? E que alterações é que acham que vão decorrer?

As horas previstas no currículo para cada disciplina estão contempladas ao nível dos horários dos alunos? Em caso negativo, porquê?

Em caso afirmativo, os professores cumprem esses horários? Em caso negativo, porquê?

Aproveitando a RESG, a vossa escola tomou/vai tomar alguma medida para aumentar o número de alunos a frequentar o Ensino Secundário Geral (ESG)? *[alternativa]* Depois da implementação da RESG, a vossa escola tem aumentado o número de alunos? A vossa escola toma medidas para aumentar o número de alunos a frequentar o Ensino Secundário Geral (ESG)?

E para combater o insucesso e o abandono escolar?

Para o sucesso da RESG é necessário reduzir-se o número de alunos por turma. A vossa escola fez tudo isso? Se não, que esforços estão a fazer para reduzir o número de alunos?

Para a implementação do novo currículo, são necessários novos materiais (livros, revistas, material didático, ...), equipamentos (computadores e sua ligação à Internet, sensores, calculadoras, ...) e espaços (laboratórios, bibliotecas, ...). A vossa escola tem tudo isso? Quais são as matérias/equipamentos/espaços que a vossa escola tem? Quais são os vossos esforços para completar estas coisas?

Como resultado da RESG, a vossa escola contratou mais funcionários não docentes para o apoio ao funcionamento da escola? Têm conhecimento se irá contratar mais funcionários não docentes para o apoio ao funcionamento da escola?

Do trabalho que desenvolvem nas vossas escolas, qual é a vossa opinião sobre o conhecimento que têm, e que os restantes colegas professores têm, dos materiais curriculares para o ESG – plano, programas, manual do aluno e guia do professor – ao nível curricular, didático, avaliativo e da área específica? Entendem tudo o que lá está?

Para vocês o que é o currículo? (nota: no caso do entrevistando ter dificuldade de explicar/definir, o entrevistador pode orientar o entrevistando com o abaixo)

Mais especificamente, entendem o currículo como um conjunto de princípios, competências gerais e transversais, objetivos, conteúdos/matérias, orientações metodológicas e avaliativas, que atravessam todas as disciplinas e os 3 anos de escolaridade, atendendo ao que vem de trás e ao que se seguirá? Ou entendem-no como uma listagem de conteúdos a serem seguidos ano a ano e disciplina a disciplina?

E o programa para que acham que serve? O que acham que se deve fazer com ele? E o manual do aluno? Para que serve? O que acham que se deve fazer com ele? E o guia do professor? Para que serve? O que acham que se deve fazer com ele? Acham que esses três materiais devem ser entendidos e implementados de forma interligada?

Que dificuldades têm ao nível das (novas) matérias que têm de ensinar? E ao nível da LP?

E os vossos colegas professores, que dificuldades acham que têm nível das (novas) matérias que têm de ensinar? E ao nível da LP?

Na vossa opinião, os professores já vão dominando métodos e estratégias didáticas para cumprir as orientações desses materiais curriculares? Dão mais espaço de intervenção ao aluno para que desenvolva as competências necessárias? Ou preferem metodologias expositivas (ensino 'transmissivo')? Porquê? E em relação aos restantes colegas, acham que acontece o mesmo?

E em termos de avaliação, já conhecem mais tipos e instrumentos de avaliação para além dos 'testes' tradicionais? Podem dar alguns exemplos?

[alternativa] Quais são os tipos ou instrumentos de avaliação que mais (normalmente) utiliza para avaliar os alunos? Conhece outros tipos ou instrumentos de avaliação? Pode dar alguns exemplos?

Trabalham em conjunto com outros colegas professores? O que fazem? Preparam as aulas juntos? Fazem a planificação das aulas em conjunto? Tiram dúvidas uns com os outros? Falam sobre o desempenho dos vossos alunos? Definem estratégias didáticas em conjunto?

Sentem que a formação que tiveram ou estão a ter contribui para que aumentem o conhecimento sobre o novo currículo ou que, pelo menos, se sintam motivados a fazê-lo? Essa formação deveria continuar? Deverá continuar no mesmo formato? Se não, quais são as suas sugestões?

Do conhecimento que têm das vossas escolas e da vossa própria experiência, como é que os professores usam o manual do aluno? Usam como substituto do Programa da disciplina e do Plano Curricular? Como complemento a esses materiais curriculares, para os perceberem melhor? Usam-no para 'estudar' a matéria? Para preparar as aulas? Para dar essas aulas? Para preparar 'fichas' e/ou testes de avaliação? Para indicar TPCs? Seguem-no a par e passo ou já o começam a explorar de forma flexível?

E relativamente ao guia do professor, como é que o usam? Como complemento do manual? Como seu substituto? Como substituto ou como complemento do Programa e do Plano? E para que é que o usam? Para 'estudar' a matéria? Para tentar esclarecer alguma coisa que não entendam no manual ou em outros materiais curriculares? Para preparar as aulas? Para dar essas aulas? Para preparar 'fichas' e/ou testes de avaliação? Para indicar TPCs? Seguem-no a par e passo ou já o começam a explorar de forma flexível?

O professor, os alunos, materiais didáticos, ... são elementos essenciais para os processos de ensino de aprendizagem. Na vossa opinião, qual é mais importante? Porquê?

Caracterizar o conhecimento inicial dos professores sobre o novo currículo

Perceber o papel atribuído aos recursos desenvolvidos (manuais e guias)

<p>Perceber como é que os professores utilizam o guia para preparar estratégias didáticas</p>	<p>Em relação ao guia do professor, utilizam para procurar 'novas' estratégias de ensino e aprendizagem? P. ex., para propor tarefas diferentes que não só de resolução de 'exercícios'? Para propor a exploração de 'novos' materiais? Para propor atividades de grupo? Para preparar o momento de discussão das tarefas realizadas? Para preparar o momento de síntese de trabalho desenvolvido?</p> <p>Usam o guia para perceber como é que o aluno pode ter um papel mais ativo na aprendizagem? Ou usam só para manter um ensino transmissivo? P. ex. para propor a exploração ou utilização de novos materiais didáticos (ex. cartazes/cartolinas; calculadoras, telemóvel e outras tecnologias móveis; televisão; rádio; ...)? Para incentivar a pesquisa autónoma? Para incentivar a preparação e apresentação de trabalhos escritos e orais? Para incentivar e apoiar a construção de cartazes? ...</p> <p>E usam o guia do professor para implementar novas práticas de avaliação? Que tipos (avaliação diagnóstica, formativa, sumativa) e instrumentos (fichas de avaliação diagnósticas, testes de avaliação, grelhas de registo p. ex. da participação na aula, caderno diário, outras produções dos alunos, ...) de avaliação utilizam agora que não utilizavam antes? Ou continuam a preferir as fichas e os testes de avaliação?</p>
<p>Identificar e caracterizar mudanças nas concepções de ensino dos professores</p>	<p>Como resultado das principais orientações da RESG relativas ao ensino e aprendizagem, o que é para vocês ensinar? (nota para o entrevistador: De acordo com alguns autores, a função de ensinar reside no modo de fazer aprender alguma coisa a alguém. Por sua vez aprender, genericamente, pode ser entendido como o processo de desenvolvimento de competências (comunicativas, linguísticas, matemáticas, tecnológicas, entre outras), o que exige a mobilização de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores) É, p. ex.: transmitir 'conhecimento' disciplinar; promover a construção de conhecimento pelo aluno (ex. descobrir o significado de palavras, procurar explicações para determinados factos, ...); proporcionar o desenvolvimento de capacidades pelo aluno (ex. de resolução de problemas, de comunicação, de usar as tecnologias, de trabalho em grupo, ...); é promover a reprodução de conhecimentos adquiridos pelo aluno; ...</p> <p>No vosso entender qual deverá ser o papel do aluno na sala de aula? Deverá este ser ativo, participativo, questionador e envolvido no processo educativo, ou pelo contrário, deverá ter uma atitude passiva, ouvinte e reproduzidor do que o professor lhe transmite, respondendo apenas aos pedidos e perguntas do professor?</p> <p>No que respeita à aprendizagem, o que é para vocês aprender? É, p. ex.: reproduzir o 'conhecimento' transmitido pelo professor; construir o próprio conhecimento, aplicar o conhecimento que se vai construindo na resolução de situações (novas); desenvolver capacidades (de resolução de problemas, de comunicação, de uso das tecnologias, de trabalho em grupo, ...); usar as capacidades que se vão desenvolvendo na resolução de situações (novas); desenvolver atitudes e valores (persistência, respeito pelo outro, partilha, ...); mobilizar atitudes e valores na resolução de situação (novas); interagir e dialogar com os outros; ...</p> <p>A(s) vossa(s) ideia(s) sobre ensino e aprendizagem de hoje é(são) a(s) mesma(s) da(s) que tinham quando começaram a dar aulas? O que mudou?</p>
<p>Identificar e caracterizar mudanças nas práticas dos professores</p>	<p>Do conhecimento que têm, e do que é a vossa experiência, consideram que a RESG está a contribuir para uma mudança nas práticas dos professores? Quais?</p> <p>Podem dar exemplos de estratégias e atividades que não usavam na sala de aula antes da RESG e que usam agora? (p. ex. a exposição oral, a leitura individual e/ou em grupo, a resolução de exercícios, a cópia das matérias, a interpretação e análise de textos, a pesquisa individual e/ou em grupo, o questionamento, os debates, a apresentação e discussão coletiva da resolução de tarefas, ...)</p> <p>Podem dar exemplos de materiais que não usavam na sala de aula antes da RESG e que usam agora? (p. ex. livros, revistas, enciclopédias, material didático, ...)</p> <p>Podem dar exemplos de instrumentos de avaliação que não usavam na sala de aula antes da RESG e que usam agora? (p. ex. grelhas de registo p. ex. da participação na aula, o caderno diário, outras produções dos alunos, os testes de avaliação, ...) Que tipos ou modelos de avaliação usam agora que não usavam antes da RESG? Houve alguma mudança relativamente ao que faziam antes?</p> <p>As mudanças são sempre difíceis e exigem muito tempo para que se efetivem. Na vossa opinião, quais são os principais motivos para que as mudanças nas práticas dos professores demorem a acontecer nas escolas de Timor-Leste? De que forma se poderiam ultrapassar essas dificuldades?</p>

NOTA: As questões far-se-ão por relação ao ambiente criado no contexto da recolha dos dados em causa, estando diretamente dependentes da análise prévia do(s) investigador(es).

Apêndice VI - Guião de *focus group* a alunos

Orientações para o investigador:

1. Começar o *Focus Group* (FG) por se apresentar e por apresentar aos alunos os objetivos definidos para FG em que irão colaborar;
2. Valorizar a colaboração dos alunos e pedir autorização para fazer a audiogravação do FG, garantindo a confidencialidade da informação e o anonimato dos participantes;
3. Pedir aos alunos que se apresentem, identificando a escola onde estudam, a(s) componente(s) e o(s) ano(s) que frequentam;
4. Dar início ao FG.

Objetivos	Questões orientadoras
	<p>Como é do vosso conhecimento, em Timor-Leste está em curso a Reestruturação do Ensino Secundário Geral (RESG). O novo currículo traz uma nova visão do que é aprender e atribui um papel mais ativo ao aluno nos processos de ensino e aprendizagem.</p> <p>Que atividades consideram mais importantes para a vossa aprendizagem?</p> <p>É, p. ex. a exposição oral das matérias (pelo professor) seguida da resolução de exercícios (pelo aluno)? É a leitura do manual escolar (pelo aluno) e comentada pelo professor? É o professor fazer perguntas? É os alunos fazerem perguntas? É a análise de textos? A resolução de problemas? É a realização de atividades de exploração e investigação? Atividades de pesquisa e experiências de laboratório também? É fazerem visitas de estudo/saídas de campo? É fazerem relatórios sobre as atividades realizadas através, p. ex., do computador? É apresentar e discutir a resolução de tarefas? É a realização de debates? É resolver os testes de avaliação? Estudar a correção dos instrumentos de avaliação?</p>
	<p>Que formas de trabalho são mais importantes para a vossa aprendizagem? Trabalhar individualmente? Com pares? Em grupo maior? Coletivamente com toda a turma? Porquê?</p>
<p>Avaliar o impacto da RESG nas conceções de aprendizagem dos alunos e nos seus hábitos de estudo</p>	<p>Que recursos são mais importantes para a vossa aprendizagem?</p> <p>O novo manual escolar? Quadro e giz? Outros manuais escolares? Livros, dicionários, enciclopédias, atlas, globos, planisférios, ...? Computador? Internet? Material para experiências? Cartazes/cartolinas apresentados pelo professor? Calculadoras? Telemóvel e outras tecnologias móveis? Televisão? Rádio?</p> <p>Porquê?</p>
	<p>Quais são os vossos principais hábitos de estudo?</p> <p>A realização dos TPCs?</p> <p>Para além do TPC, leem? Resolvem problemas? Resolvem exercícios? Fazem experiências (fora da escola, através da Internet e de outros recursos que tenham em casa ou na comunidade, p. ex. tentando reproduzir as experiências que fazem na escola, se fizerem, e as propostas no manual do alunos)? Pesquisam na <i>Internet</i> ou na biblioteca? Fazem cópias? Memorizam (decoram) as matérias? Estudam em grupo? Fazem resumos da matéria?</p>
	<p>Antes da RESG, como vocês estudavam? Fazem alguma coisa diferente do que faziam, p. ex., no pré-secundário? O quê? Podem dar alguns exemplos?</p> <p>E agora (depois da RESG), como estudam?</p>
	<p>Para vocês, o que é aprender?</p> <ul style="list-style-type: none"> • É copiar e 'decorar' as matérias? É ouvir e reproduzir o que o professor ensina? É fazer exercícios (até mecanizar) para compreender os procedimentos? • É, p. ex.: desenvolver capacidades (de resolução de problemas, de comunicação, de uso das tecnologias, de trabalho em grupo, ...); usar as capacidades que se vão desenvolvendo na resolução de situações (novas); desenvolver atitudes e valores (persistência, respeito pelo outro, partilha, ...); mobilizar atitudes e valores na resolução de situação (novas); interagir e dialogar com os outros; ...

Caracterizar o conhecimento inicial dos professores sobre o novo currículo	<p>O Ensino Secundário Geral (ESG) está agora organizado em duas componentes - Ciências e Tecnologias e Ciências Sociais e Humanidades. Acham que os vossos professores conhecem esta nova organização? Porquê? Em caso negativo, porque acham que não conhecem? O que poderia ser feito para que os conhecessem melhor?</p>
	<p>No âmbito dessa reestruturação, foram elaborados novos materiais – plano curricular, programas, manuais escolares e guias do professor. Acham que os vossos professores conhecem o novo plano curricular e os programas das disciplinas que lecionam? Porquê? Em que se baseiam para dizer isso? O que acham que conhecem melhor – os princípios, os objetivos, as competências, os conteúdos (as matérias), as estratégias de ensino e de aprendizagem, a avaliação a realizar ou outras dimensões? Quais? Porque é que pensam isso? Em caso negativo, porque acham que não conhecem? O que poderia ser feito para que os conhecessem melhor?</p>
	<p>Mais especificamente, acham que os professores entendem o currículo como um conjunto de princípios, competências gerais e transversais, objetivos, conteúdos/matérias, orientações metodológicas e avaliativas, que atravessam todas as disciplinas e os 3 anos de escolaridade, atendendo ao que vem de trás e ao que se seguirá? Ou entendem-no como uma listagem de conteúdos/matérias a serem seguidos ano a ano e disciplina a disciplina? E acham que os professores sabem que cada programa, cada manual do aluno e cada guia do professor deve ser visto, entendido e implementado como um elemento desse conjunto mas interligados entre si?</p>
	<p>Na vossa opinião, acham que os vossos professores dominam a matéria? Utilizam vários métodos e estratégias didáticas para cumprir as orientações dos materiais curriculares? Dão mais oportunidade ao aluno para intervir na aula, ou seja, deixam que vocês façam perguntas, respondam a perguntas, façam comentários, discutam as matérias, ...? Ou continuam presos a um ensino 'transmissivo', onde vocês, por exemplo, ouvem a explicação do professor e copiam a matéria para o caderno? E em relação aos restantes colegas, acham que acontece o mesmo?</p>
	<p>Quais são os tipos de avaliação que o professor utiliza para avaliar o seu conhecimento? Podem dar alguns exemplos?</p>
	<p>Sentem que os professores têm dificuldades ao nível das matérias que têm de ensinar? Podem dar-nos alguns exemplos? E ao nível da língua portuguesa (LP)? Sabemos que alguns professores usam a LP, o tétum e a língua malaia nas aulas. Gostam que os professores usem LP nas aulas? Que disciplinas são dadas só em LP?</p>
<p>A par com a implementação do novo currículo está a decorrer formação sobre a RESG. Sentem que a formação que os professores tiveram ou estão a ter contribui para que os professores aumentem o conhecimento sobre o novo currículo? Acham que a formação faz com que se sintam motivados para aumentar o conhecimento dos professores sobre o novo currículo? Em que sentido? Acham que os ajuda a dominar melhor as matérias e a LP? Essa formação deveria continuar?</p>	

NOTA: As questões far-se-ão por relação ao ambiente criado no contexto da recolha dos dados em causa, estando diretamente dependentes da análise prévia do(s) investigador(es).

Apêndice VII - Guião da entrevista aos responsáveis políticos e educativos

Orientações para o investigador:

1. Começar a entrevista por se apresentar e por explicar os objetivos definidos para a sessão prestes a iniciar;
2. Valorizar a colaboração dos dirigentes e pedir autorização para fazer a gravação áudio da entrevista garantindo a confidencialidade da informação e o anonimato dos participantes;
3. Dar início à entrevista.

Objetivo	Questões orientadoras
<p>Avaliar o impacto inicial da RESG na organização e funcionamento das escolas</p>	<p>A Reestruturação do Ensino Secundário Geral (RESG) traz novos desafios e exigências às escolas, no seguimento do estabelecido no Plano Estratégico Nacional para a Educação e nos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio.</p>
	<p>Destaca alguma alteração ao nível das funções/papel das várias estruturas enquadradas pelo Decreto-Lei N.º. 33 /2011?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diretor - Gabinete Diretivo - Departamento Curricular - Departamento Pedagógico - Conselho Escolar - Coordenação dos Diretores de Turma - Diretor de Turma
	<p>Destaca alguma alteração ou alterações no funcionamento destas várias estruturas?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gabinete Diretivo - Departamento Curricular - Departamento Pedagógico - Conselho Escolar - Coordenação dos Diretores de Turma
	<p>E ao nível das relações entre as várias estruturas?</p> <p>Sabemos que há algumas escolas em que algumas dessas estruturas não funcionam da forma desejada, pelo menos, ainda da forma (mais adequada) como alguns desejam. Qual é a sua perceção? Concorde com esta afirmação? Porquê?</p> <p>Que medidas, na sua opinião, deveriam ser tomadas para alterar essa situação? Quais as que já estão a ser tomadas?</p>
	<p>As escolas recrutaram novos professores para dar resposta às novas disciplinas do Ensino Secundário Geral (ESG) e às horas das disciplinas?</p> <p>Que critérios seguiram? (habilitações académicas, tempo de serviço, domínio da língua portuguesa (LP), etc.)</p> <p>Como foram (afetados) distribuídos os professores pelas diversas disciplinas?</p> <p>Sabemos que houve escolas em que não foram contratados novos professores. Como geriram os professores que tinham?</p>
<p>Alguns professores tiveram formação contínua de formadores no âmbito da RESG e da área disciplinar específica que irá terminar em 2014. Como é que as escolas se organizaram para que tal fosse possível? Dispensaram os professores? (nota ao entrevistador: de acordo com o Decreto-Lei N.º. 23/2010, que define o estatuto da carreira docente, e refere no artigo 68º o direito à dispensa de serviço para todas as ações de formação determinadas pelo ME. Isto aconteceu?)</p> <p>Recrutaram novos professores para os substituir durante a formação? Quem acompanhou os alunos durante a formação?</p>	

Estes formadores deveriam replicar a formação que receberam a outros professores. Que condições tiveram esses formadores e formandos timorenses para que tal acontecesse?

Considera a formação uma mais-valia para o sucesso da RESG?

O que vai continuar a ser feito a este nível para aproveitar esses formadores?

Nem todos os professores dominam a língua portuguesa para implementar o currículo. O que foi feito e o que se prevê fazer a este nível?

O currículo do ESG prevê determinada carga horária para cada disciplina. Está a ser respeitada?

Em caso afirmativo, como é que as escolas se organizaram para que isso acontecesse?

Em caso negativo, como foram organizados os tempos letivos e com que critérios?

Como é que são elaborados os horários?

Aproveitando a RESG, as escolas tomaram ou vão tomar alguma medida para aumentar o número de alunos a frequentar o ESG? E para combater o insucesso e o abandono escolar?

A concretização do currículo do ESG exige a redução do número de alunos por turma. O que já foi feito a este nível?

O número de alunos por sala é um dos problemas mais referidos durante a fase de monitorização. O que está a ser feito para resolver este problema?

Qualquer reestruturação do ensino requer que, para além dos recursos didáticos desenvolvidos no seu âmbito, existam outros recursos que possam auxiliar professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem (manuais diversos, enciclopédias, dicionários, etc.). Desde a implementação da RESG, o que foi feito para assegurar a existência destes recursos nas escolas?

Algumas disciplinas também requerem espaços e equipamentos para práticas laboratoriais, e outras eletricidade e computadores. O que foi feito para dar resposta às exigências destas disciplinas?

Sabemos que em algumas escolas há muitas carências a este nível (recursos materiais e equipamentos). Que medidas estão previstas para ultrapassar estas carências?

O Orçamento de Estado para 2014, no plano da educação prevê a construção e melhoria de escolas do ESG de forma a dar resposta a algumas das necessidades impostas pela RESG. Quantas escolas foram construídas e quantas foram melhoradas?

As escolas recrutaram novos funcionários não docentes para dar resposta às exigências da RESG de acordo com o estabelecido nos documentos oficiais relativos à Educação?

Sabemos que houve escolas em que não foram recrutados esses novos funcionários. Porque considera que tal aconteceu? Eram suficientes os existentes? Como geriram os funcionários não docentes de que dispunham?

Existe algum registo organizado (relatório) sobre o funcionamento do novo ESG? Quem o elabora? É apresentado superiormente? Serve para organização interna da escola?

Qual foi a política de distribuição e uso dos Manuais para alunos e professores? Que 'recomendação' faria ao Ministro da Educação para melhorar o acesso aos novos recursos (manuais e guias)?

NOTA: As questões far-se-ão por relação ao ambiente criado no contexto da recolha dos dados em causa, estando diretamente dependentes da análise prévia do(s) investigador(es).

Coordenadora do *Projeto Timor*



Isabel Cabrita é detentora de um doutoramento em Didática e licenciada em Ensino de Matemática e Desenho, pela Universidade de Aveiro sendo, desde 1986, docente nessa instituição, no atual Departamento de Educação. Integra o Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores”.

Consultores científicos do *Projeto Timor*



Ana Margarida Ramos é doutorada em Literatura e Professora Auxiliar no Departamento de Línguas da Universidade Aveiro. Integra o Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores” (CIDTFF), da mesma Universidade.



Isabel P. Martins, Professora Catedrática (aposentada) do Departamento de Educação da Universidade Aveiro, é membro do Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores”, dirigiu e coordenou projetos de investigação em Educação em Ciências.



Luis Marques é Professor Associado com Agregação (aposentado) da Universidade de Aveiro e investigador, no âmbito da Educação em Ciência (Geociências), do Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores”.

Membros do *Projeto Timor* e autores do livro



Margarida Lucas é doutorada em Multimédia em Educação pela Universidade de Aveiro e integra o Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores” dessa mesma instituição como bolsista de pós-doutoramento.



Ana Capelo possui doutoramento, mestrado e licenciatura em Biologia e foi bolsista de pós-doutoramento, na área de Ciências da Educação, pela FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia.



Adriana Ferreira é licenciada em Ciências da Educação, pela Universidade do Porto, frequenta o Programa Doutoral em Educação – Ramo de Supervisão e Avaliação – da Universidade de Aveiro e integra o Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores” como bolsista de investigação.



Carlos Santos é licenciado e mestre em Engenharia de Eletrónica e Telecomunicações e docente do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro. É coordenador executivo do Laboratório SAPO da Universidade de Aveiro.



Margarida Morgado é licenciada em Biologia – Ramo Educacional, pela Universidade de Coimbra, tem mestrado em Ensino de Biologia e de Geologia e doutoramento em Didática atribuídos pela Universidade de Aveiro. É professora de Biologia e Geologia do ensino secundário há 22 anos.



Mariana Martinho é licenciada em Ensino de Física e Química e mestre em Comunicação e Educação em Ciência, pela Universidade de Aveiro. Atualmente desenvolve o seu doutoramento em Multimédia em Educação na mesma universidade e é bolsista de doutoramento da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia.



Patrícia Albergaria-Almeida é doutorada em Didática pela Universidade de Aveiro e é membro do Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores” da mesma instituição. Atualmente é investigadora no Centro Comum de Investigação da Comissão Europeia, em Itália.



Patrícia Sá é doutorada em Didática das Ciências pela Universidade de Aveiro. Tem Pós-Graduação em Educação em Ciências no 1º Ciclo do Ensino Básico e é licenciada em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra. Integra o Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores”, onde desenvolve o seu pós-doutoramento.



Zélia Breda é doutorada em Turismo, mestre em Estudos Chineses (na vertente de Negócios e Relações Internacionais) e licenciada em Gestão e Planeamento em Turismo pela Universidade de Aveiro, onde é Professora Auxiliar, no Departamento de Economia, Gestão e Engenharia Industrial. Integra a Unidade de Investigação “Governança, Competitividade e Políticas Públicas”.



Trabalho desenvolvido no âmbito do **Projeto Timor - Avaliação do Impacte da Reestruturação Curricular do Ensino Secundário em Timor-Leste** – um estudo no âmbito da cooperação internacional, financiado pela FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia (PTDC/MHC-CED/5065/2012), no âmbito do Programa COMPETE e subsidiado pelo Fundo Comunitário EUROPEU FEDER.



de **universidade de aveiro**
departamento de educação

cidtff

centro de investigação
Didática e Tecnologia na Formação de Formadores

FCT

Fundação para a Ciência e a Tecnologia
Instituto de Ciência, Tecnologia e Inovação



COMPETE
Programa Operacional Factores de Competitividade



QUADRO
DE REFERÊNCIA
ESTRATÉGICO
NACIONAL
Portugal 2020



UNIÃO EUROPEIA

Fundo Europeu
de Desenvolvimento Regional