

novembro de 2014

Isabel Cabrita, coordenadora

Margarida Lucas

Ana Capelo

Adriana Ferreira

Carlos Santos

Margarida Morgado

Mariana Martinho

Patrícia Albergaria-Almeida

Patrícia Sá

Zélia Breda

## Reestruturação curricular do ensino secundário em Timor-Leste.

### Relatório de atividades científicas – fase I de monitorização



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.



## Índice

Introdução .....	5
1. Contextualização.....	6
1.1. Estado da educação em Timor-Leste .....	6
1.2. Reforma do Ensino Secundário .....	8
1.2.1. Projeto <i>Falar Português</i> – Restruturação Curricular do Ensino Secundário Geral .....	8
1.2.2. <i>Projeto Timor</i> – objetivos, fases e metodologias.....	10
2. Enquadramento metodológico.....	12
2.1. Opções metodológicas .....	12
2.2. Participantes no estudo.....	13
2.2.1. Caracterização de alunos e professores .....	14
2.2.2. Caracterização dos formadores.....	16
2.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	17
2.4. Tratamento e apresentação dos dados.....	17
3. Principais resultados .....	21
3.1. Plano curricular e Programas .....	21
3.1.1. Vantagens, oportunidades e desafios.....	21
3.1.2. Desvantagens, limitações e formas de as ultrapassar .....	23
3.2. Manuais do aluno e Guias do professor .....	27
3.2.1. Vantagens .....	27
3.2.2. Desvantagens, limitações e formas de as ultrapassar .....	28
3.3. Organização e condições das escolas .....	31
3.3.1. Estruturas diretivas e organizativas.....	31
3.3.2. Logística .....	35
3.4. Formação contínua de formadores .....	39
3.4.1. Importância.....	39
3.4.2. Condições .....	41
3.4.3. Estratégias de formação e utilização dos materiais curriculares.....	44
3.5. Formação contínua de professores.....	46
3.5.1. Importância.....	47
3.5.2. Condições .....	48
3.5.3. Estratégias de formação e utilização dos materiais curriculares.....	52
3.6. Professores .....	53
3.6.1. Preparação dos professores .....	53
3.6.2. Valorização dos materiais curriculares .....	57
3.6.3. Utilização dos materiais curriculares.....	59

3.6.4. Ensino e avaliação das aprendizagens praticados .....	62
3.7. Alunos.....	71
3.7.1. Preparação dos alunos.....	72
3.7.2. Valorização e utilização dos materiais curriculares .....	73
3.7.3. Aprendizagem dos alunos.....	76
4. Conclusões do estudo .....	79
4.1. Como está a ser implementada a formação contínua sobre o novo currículo .....	79
4.2. Condições em que o novo currículo está a ser implementado .....	81
4.3. Estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação adotadas .....	82
4.4. Como é que os professores timorenses estão a utilizar os materiais curriculares .....	84
4.5. Utilização dos manuais pelos alunos timorenses.....	85
4.6. Principais pontos fortes e fracos que professores e alunos timorenses atribuem ao novo currículo .....	86
5. Recomendações.....	88
5.1. Materiais curriculares.....	88
<b>5.2. Formação inicial, pós-graduada e contínua .....</b>	<b>88</b>
5.3. Logística e estruturas diretivas e organizativas das instituições escolares .....	89
5.4. Ensino, aprendizagem e avaliação.....	89
Referências bibliográficas.....	91
Apêndice I – Guião de observação .....	98
Apêndice II – Questionário alunos .....	100
Apêndice III – Questionário professores.....	104
Apêndice IV – Guião de <i>focus group</i> alunos.....	110
Apêndice V – Guião de <i>focus group</i> professores .....	111
Apêndice VI – Guião de <i>focus group</i> formadores timorenses .....	113
Apêndice VII – Guião de entrevista formadores portugueses .....	115
Apêndice VIII – Guião de entrevista responsáveis políticos e educativos .....	119

## Índice de tabelas

Tabela 1: Número de escolas e de alunos em Timor-Leste no fim do período português e indonésio. ....	6
Tabela 2: Distribuição dos alunos e professores inquiridos por questionário (Q) e por <i>focus group</i> (FG), consoante as escolas (%) .....	14
Tabela 3: Distribuição dos alunos inquiridos por questionário por componente e por ano de escolaridade (%).....	15
Tabela 4: Idade dos professores inquiridos por questionário (%) .....	15
Tabela 5: Distribuição, por disciplina, dos professores inquiridos por questionário (%) .....	15
Tabela 6: Distribuição, por disciplina, dos professores inquiridos por FG (%) .....	16
Tabela 7: Dados gerais sobre os formadores portugueses .....	17

Tabela 8: Resumo das atividades de formação contínua de formadores do ESG desenvolvidas no âmbito do PFICP em 2012 e em 2013 e do número de participantes .....	41
Tabela 9: Participação dos professores em ações de formação para o novo currículo (%) .....	47
Tabela 10: Motivos dos professores pelos quais a formação de formadores foi importante para a implementação do novo currículo (%) .....	48
Tabela 11: Frequência de utilização dos novos materiais curriculares pelos professores (%).....	60
Tabela 12: Frequência de utilização de outros materiais pelos professores (%) .....	61
Tabela 13: Frequência de utilização de estratégias de ensino e aprendizagem pelos professores (%) .....	65
Tabela 14: Frequência de utilização de estratégias de avaliação pelos professores .....	68
Tabela 15: Frequência de utilização de recursos pelos alunos decorrente da implementação do atual currículo do Ensino Secundário Geral (%) .....	75

## **Índice de quadros**

Quadro 1: Disciplina lecionada, formação base e escola de proveniência dos formadores timorenses ...	16
Quadro 2: Técnicas e instrumentos de recolha de dados de acordo com os objetivos que se perseguiram na fase I – monitorização – e respetivos participantes .....	19
Quadro 3: Códigos de identificação das técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	20
Quadro 4: Códigos de identificação dos participantes por níveis, de aulas e sessões de formação.....	20
Quadro 5: Códigos de identificação das disciplinas.....	20

## Introdução

Timor-Leste tornou-se, em 2002, um país independente, após 450 anos de administração colonial portuguesa, 24 anos de ocupação Indonésia e 32 meses de administração internacional temporária da *United Nations Transitional Administration of East Timor* (UNTAET). Antes porém, em 1999, após semanas de tumulto e violência, o país ficou em ruínas e perdeu quase todos os seus trabalhadores qualificados, em todos os setores, mas especialmente na área da educação (Robinson, 2009). Estima-se que, durante este período de violência, cerca de 80 a 90% dos edifícios escolares e outras infraestruturas tenham ficado destruídos e que cerca de 90% dos professores do Ensino Secundário (ES) tenham abandonado o país (MECYS/SSLS, 2005; Supit, 2008; UNDP, 2002a).

Esta situação constituiu um enorme desafio para o Estado recém-nascido que, em 2002, desde então, reconhecendo o contributo da educação na satisfação das “necessidades sociais da população e promoção do desenvolvimento humano” (ME-RDTL, 2011a, p. 11), bem como no “crescimento e desenvolvimento económico” (p. 14) do País, tem apostado (i) na reconstrução e construção de infraestruturas, (ii) no reforço da capacidade institucional e (iii) na melhoria do sistema educativo, quer ao nível da reestruturação e desenvolvimento curricular quer ao nível do recrutamento e formação de professores competentes, indispensáveis para um ensino de qualidade (Jerónimo, 2011).

Nesse âmbito, o Ministério da Educação da República Democrática de Timor-Leste (ME-RDTL) (2011a), em cooperação com Instituições portuguesas, desenvolveu o Projeto “Falar Português – Reestruturação Curricular do Ensino Secundário Geral em Timor-Leste” (2010-2013) (a seguir apresentado na seção 1.2.1). Posteriormente, também em cooperação com uma das Instituições Portuguesas (Universidade de Aveiro), criaram-se as condições para a sua monitorização e avaliação através do projeto “Avaliação do impacto da Reestruturação Curricular do Ensino Secundário em Timor-Leste – um estudo no âmbito da cooperação internacional” (2013-2015) (a seguir apresentado na seção 1.2.2).

A presente publicação, realizada no âmbito deste segundo projeto (doravante apenas designado por Projeto Timor) apresenta os resultados da fase de *monitorização* tendo em vista compreender como está a decorrer a implementação da Reestruturação Curricular do Ensino Secundário Geral (RCESG), a partir das vozes dos formadores timorenses e portugueses, dos professores e alunos timorenses, dos diretores de escola, de estruturas intermédias do governo e de dirigentes políticos do referido país. Visa-se, assim, proporcionar indicações sobre a probabilidade de os resultados esperados virem a ser alcançados (Baxter & Jack, 2008; Stake, 2007) e discutir a necessidade de reajustar ou reorientar a implementação que está em curso.

Antes, porém, e de forma a enquadrar a presente obra (Capítulo 1), proceder-se-á a uma caracterização do estado prévio da educação em Timor-Leste (1.1) para, então, se focar o contexto emergente da reforma do Ensino Secundário (1.2).

Seguidamente proceder-se-á ao enquadramento metodológico (Capítulo 2), onde se incluem as opções metodológicas, os participantes no estudo, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados e o tratamento e apresentação dos mesmos. Apresentam-se, depois, os resultados (Capítulo 3) e as principais conclusões do estudo (Capítulo 4). Termina-se este documento com algumas recomendações aos decisores políticos timorenses, assim como aos autores dos materiais curriculares (Capítulo 5) que possam contribuir para melhorar o processo da RCESG.

## 1. Contextualização

Neste ponto apresenta-se uma breve caracterização do estado da educação em Timor-Leste que justifica a RCESG em curso e que constitui o foco do estudo que agora se descreve.

### 1.1. Estado da educação em Timor-Leste

O contexto histórico da educação em Timor-Leste encontra-se muito bem documentado em inúmeros trabalhos (e.g. Hill, 2002; Heyward, 2005; Millo and Barnett, 2004; Nicolai, 2004; Shah, 2012; World Bank, 2004).

Não sendo propósito deste relatório descrever, de forma pormenorizada, esse passado, importa, no entanto, apresentar uma breve resenha histórica de quatro períodos assinaláveis do sistema educativo em Timor-Leste.

O primeiro período (até 1975) caracteriza-se por taxas de analfabetismo extremamente elevadas (cerca de 90% em 1975) (Heyward, 2005). Havia poucos timorenses habilitados para serem professores e era muito difícil recrutá-los de Portugal ou a partir das colónias mais desenvolvidas, quer por falta de fundos quer pela falta de entusiasmo para se ir trabalhar para um país distante e pouco desenvolvido. O Ensino Secundário era quase inexistente (Cunha, 2001). O sistema de ensino, reservado às elites, seguia os currícula ocidentais, em Língua Portuguesa<sup>1</sup>, e estava essencialmente associado às escolas católicas, que mantinham um estatuto relevante, particularmente na formação dos filhos da classe dirigente (Nicolai, 2004). Em meados da década de 1960, a Igreja Católica controlava 60% do Ensino Primário, correspondente aos seis primeiros anos de escolaridade, e 28% do Ensino Pré-secundário, correspondente aos 3 anos seguintes (Nicolai, 2004).

No segundo período (1975-1999), Timor-Leste foi ocupado pela Indonésia. A grande presença militar e a luta armada contra o povo de Timor-Leste restringiu a participação internacional e embargou o movimento de resistência (Heyward, 2005).

Nesta fase, registou-se algum investimento no ensino, sobretudo ao nível da construção de escolas e do acesso ao ensino, desde o nível Primário até ao Secundário (cf. tabela 1).

**Tabela 1:** Número de escolas e de alunos em Timor-Leste no fim do período português e indonésio.

Acesso à educação	1975	1999
Número de escolas do Ensino Primário	47	788
Número de alunos a frequentar o Ensino Primário	10.500	167.181
Número de escolas do Ensino pré-Secundário	2	114
Número de alunos a frequentar o Ensino pré-Secundário	315	32.197
Número de escolas do Ensino Secundário	0	54
Número de alunos a frequentar o Ensino Secundário	0	18.973

Fonte: United Nations (2000)

<sup>1</sup> Atendendo à importância que assume no contexto desta publicação, decidiu-se pelo uso da maiúscula nas iniciais de expressões como Língua Portuguesa, Língua Tétum, Língua Indonésia e Língua Malaia.

No entanto, a aparente eficiência do sistema e da qualidade do ensino ministrado, segundo os currículos indonésios, ocultava muitos problemas, nomeadamente a falta de exigência (Wu, 2000). Neste período, o governo Indonésio proibiu a utilização da Língua Portuguesa, tendo esta sido banida das escolas nos anos 1990 (Nicolai, 2004). A Língua Indonésia passou a ser a língua de instrução (Heyward, 2005).

O terceiro período (1999-2002) foi marcado pela negação do sistema de ensino anterior. Correspondeu a uma fase de transição – 32 meses de administração internacional temporária da UNTAET – até à independência definitiva do país em 2002. Nesta etapa, após conflitos e violência ocorridos em setembro e outubro de 2000, aproximadamente 90% das escolas fecharam, quer por terem sido destruídas, quer por os professores, principalmente indonésios, as terem abandonado para retornarem ao seu país. Perante este quadro de crise, as escolas e as instituições que lecionavam desde a educação primária à educação superior ficaram desprovidas de condições físicas e do corpo docente.

A tarefa da reconstrução das infraestruturas físicas do país e da preparação das bases para o funcionamento da Administração Pública de Timor-Leste independente ficou a cargo da Organização das Nações Unidas (ONU) (Heyward, 2005). Os professores retomaram, parcialmente, as suas atividades a partir de 2001 (Cunha, 2001) mas, dada a escassez de recursos humanos e de modo a viabilizar a reabertura das escolas, muitos professores foram recrutados em regime de voluntariado. Muitos destes “professores” não tinham qualquer formação pois, na verdade, grande parte possuía apenas a instrução primária (UNDP, 2002a).

O quarto período surge a partir da independência (designada pelos timorenses como “restauração da independência”), em 2002. Verifica-se uma tentativa de normalização geral dos serviços mínimos e começaram a ser implementados diversos programas de emergência, sobretudo a nível da alfabetização. De facto, os indicadores estatísticos apontam que: 25 a 30% das crianças, em idade escolar, não tinha acesso às escolas; 60% da população adulta continuava iletrada ou sem acesso à educação básica; 23% da população frequentava a educação primária; e apenas cerca de 18% frequentava a educação secundária (ME-RDTL, 2011a). No que diz respeito às línguas de Timor-Leste, o Português e o Tétum foram definidas como línguas oficiais e o Inglês e a Língua Indonésia passaram a ser utilizadas como línguas de trabalho. De acordo com a Lei de Bases da Educação (Lei N.º 14/2008, de 29 de Outubro), o governo nacional adotou, portanto, uma política bilingue sublinhando, no entanto, que a Língua Portuguesa era a língua oficial preferencial em contextos educacionais. Assim, os professores tiveram orientações para lecionar em Língua Portuguesa, mas grande parte deles não a domina suficientemente. Note-se que a maioria dos professores que recebeu formação em Língua Indonésia durante o período de ocupação não era ainda suficientemente proficiente em Língua Portuguesa. De igual modo, também os seus alunos não a dominavam. Dada esta situação, os professores tendiam (e ainda tendem) a ensinar em Tétum, Língua Indonésia ou em outros dialetos e/ou línguas locais (Heyward, 2005).

São, portanto, enormes os desafios que se colocam às entidades políticas timorenses, dados os problemas herdados de quase duas décadas e meia de ocupação indonésia e de outros também da presença colonial portuguesa. Para além dos graves problemas de fundo que afetam o país, em múltiplas esferas, sociais, políticas, económicas e ambientais, destaque-se, sobretudo, no contexto educativo: a existência de legislação fundamental relativamente à organização e regulação do sistema educativo mas que não está aprovada e/ou na prática implementada; a inexistência de mecanismos e formas de supervisão do sistema educativo; a inexistência de uma política de língua coerente em termos de ensino; as assimetrias graves no acesso à educação de qualidade, sobretudo nas áreas rurais; a degradação notória do parque escolar e a insuficiência dos equipamentos educativos; a inexistência ou insuficiência da educação pré-escolar; e a existência de problemas a nível do ensino técnico, tal como a falta de recursos humanos devidamente formados (PCM-RDTL, 2007). Não admira, portanto, que, em 2009, a taxa de escolarização ainda fosse “de 24,75% para o pré-Secundário e de 11,74% para o Secundário” (Martins & Ferreira, 2013, p. 100). Além disso, um em cada três timorenses permanecia no Ensino Básico, apesar de oficialmente já ter idade para frequentar níveis de ensino mais elevados

(UNESCO, 2012). Se todos estes alunos passarem para o Ensino Secundário, vêm sobrecarregar o número de alunos inscritos no ensino secundário e colocar em causa a capacidade das escolas deste nível de ensino absorverem um maior número de discentes.

Neste contexto, e assumindo claramente a educação como uma prioridade (Ramos & Teles, 2012), o governo preparou e redigiu diversos documentos estratégicos da política educativa timorense, tais como a Política Nacional de Educação definida para o período 2006-2010 (ME-RDTL, 2006) e para 2007-2012 (ME-RDTL, 2008); o Programa do IV Governo Constitucional 2007-2012 (PCM-RDTL, 2007); o Plano Estratégico de Desenvolvimento (PED) 2011-2030 (ME-RDTL, 2011a) e o Plano Estratégico Nacional da Educação (PENE) (2011-2030) (ME-RDTL, 2011b) para Timor-Leste. Tais documentos refletem a importância que as entidades políticas atribuem à educação e explicitam implicações diretas da educação no desenvolvimento económico e social do país e na melhoria da qualidade de vida das populações, diretamente relacionados com progressos ao nível da saúde pública, da cidadania, da educação ambiental, da igualdade entre os géneros e da defesa dos direitos das mulheres, entre outros. Assim, o governo propõe adotar medidas de modo a garantir o acesso de todos à educação e a contribuir para a redução da taxa de abandono escolar e das retenções de ano. Propõe-se, ainda, implementar reformas curriculares nos vários níveis de ensino. Em particular no PENE (2011-2030), o Ministério da Educação relevava a necessidade de se diversificar e propor uma articulação mais eficaz e produtiva entre os sistemas dos Ensinos Secundário Geral (ESG) e Técnico-Vocacional (ESTV), procurando enriquecer a oferta formativa e as saídas profissionais dos alunos, em termos de qualificação profissional e de acesso ao mercado de trabalho (ME-RDTL, 2011b).

## **1.2. Reforma do Ensino Secundário**

No seguimento da reestruturação do Ensino Básico e pré-Secundário levada a cabo, entre 2003 e 2009, pela United Nations Children's Fund (UNICEF) e pela Universidade do Minho (UNICEF, 2010), o ME-RDTL encetou, em 2009, a reforma do Ensino Secundário Geral e Técnico-Vocacional. Assim, à medida que a estrutura física é gradualmente reconstruída e os professores começam a receber formação, o ME-RDTL definiu um conjunto de iniciativas de carácter legislativo e outras de cariz estratégico da política educativa timorense.

No Plano Estratégico de Desenvolvimento de Timor-Leste – PED 2011-2030 – (ME-RDTL, 2011a), está patente a necessidade de preparar os alunos para “o mercado de trabalho, que se debate com uma escassez aguda de trabalhadores qualificados e semiquilificados, capazes de dar resposta ao ritmo acelerado de reconstrução nacional” (p. 20). É, portanto, desejável que a implementação do novo currículo permita aos alunos desenvolverem “conhecimentos, capacidades e qualificações intelectuais e sociais, bem como (...) [promover] qualificações criativas e de resolução de problemas, qualificações de comunicação e pensamento crítico” (p. 21).

Para tal, o ME-RDTL celebrou, em 2010, um protocolo de cooperação com o Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD), atualmente Camões IP – Instituto da Cooperação e da Língua, e com a Fundação Calouste Gulbenkian (FCG) para a execução do Projeto “Falar Português – Reestruturação Curricular do Ensino Secundário Geral em Timor-Leste” (doravante designado de Projeto *Falar Português*).

### **1.2.1. Projeto *Falar Português* – Reestruturação Curricular do Ensino Secundário Geral**

Decorrente do protocolo referido anteriormente e celebrado entre o ME-RDTL, o IPAD e a FCG, esta última instituição celebrou, em 2010, um acordo com a Universidade de Aveiro (UA), estabelecendo o



seu papel enquanto prestadora dos serviços técnicos e pedagógicos necessários para a execução da RCESG, no âmbito do Projeto *Falar Português* (FCG, 2010; IPAD, 2010).

A execução deste projeto decorreu em etapas sequenciais:

1. Constituição das equipas técnico-científicas para 14 disciplinas, consideradas nucleares para a definição do Plano Curricular;
2. Elaboração do Plano Curricular, integrando uma Componente Geral (Português, Inglês, Cidadania e Desenvolvimento Social e Tecnologias Multimédia<sup>2</sup>), uma Componente de Ciências & Tecnologias (Física; Química; Biologia; Geologia; Matemática) e uma Componente de Ciências Sociais & Humanidades (História; Geografia; Sociologia; Temas de Literatura e Cultura; Economia e Métodos Quantitativos);
3. Elaboração dos Programas de todas as disciplinas da responsabilidade da UA, num total de 14;
4. Elaboração dos Manuais dos alunos e Guias do professor, para todas as disciplinas (14) do 10.º ano – entregues ao ME-RDTL, em ficheiros editáveis, em maio de 2011;
5. Elaboração dos Manuais dos alunos e Guias do professor, para 11.º ano, para todas as disciplinas (14) – entregues ao ME-RDTL, em ficheiros editáveis, em maio de 2012;
6. Elaboração dos Manuais dos alunos e Guias do professor para 12.º ano, para todas as disciplinas (14) – entregues ao ME-RDTL, em ficheiros editáveis, em junho de 2013;
7. Elaboração de um plano de equipamento para um Laboratório de Ciências Experimentais (Física, Química, Biologia e Geologia) e para um Laboratório de Tecnologias Multimédia – também já entregues.

A elaboração do Plano Curricular, dos Programas de cada uma das 14 disciplinas do ESG, de Manuais para alunos e Guias do professor, para cada ano de escolaridade, para todas as disciplinas<sup>3</sup>, teve em conta princípios organizadores próprios deste ciclo de estudos, explicitados em Martins e Ferreira (2013) e em Martins (2013).

Para a sua concretização, formaram-se 14 equipas, constituídas por “um Coordenador convidado para o efeito pela coordenação do Projeto, o qual escolheu os colaboradores especialistas” (Projeto Falar Português, 2014). Como também é apresentado no *site* do referido Projeto, “Tratando-se de um contexto educativo geográfica e culturalmente tão distante do contexto português, o desenvolvimento do Projeto é realizado em articulação com equipas timorenses, principalmente no decorrer de deslocações de membros da equipa portuguesa a Timor-Leste (Projeto Falar Português, 2014). Assim, em meados de 2010 realizou-se uma missão a este país com a finalidade de apresentar e discutir o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (ME-RDTL, 2011c). Nos finais de 2010, realizou-se uma outra missão a este país com o principal propósito de apresentar e discutir com os parceiros timorenses, tendo em vista a sua posterior reformulação, o Programa de cada uma das disciplinas para o Ciclo de estudos bem como o Programa da disciplina e excertos do Manual do aluno e do Guia do professor, para cada disciplina do 10.º ano de escolaridade. Em meados de 2011 efetivou-se outra deslocação a Timor-Leste para, designadamente, “trabalhar as propostas de Programas para o 11.º e 12.º anos de escolaridade com as equipas homólogas timorenses” (Projeto Falar Português, 2014). Em meados de 2012 realizou-se outra missão, essencialmente para

Apresentar e analisar com as autoridades timorenses e as equipas homólogas das disciplinas representadas em cada semana, o trabalho realizado pelas equipas da Universidade de Aveiro, relativo ao 11.º ano de escolaridade: Programas, Manuais do Aluno e Guias do Professor.

---

<sup>2</sup> A Componente Geral incluiu mais quatro disciplinas – Tétum; Indonésio; Educação Física e Desporto e Religião e Moral – cujos programas e recursos didáticos seriam da responsabilidade de equipas timorenses, sob responsabilidade do Ministério da Educação da República Democrática de Timor-Leste.

<sup>3</sup> Todos estes produtos podem ser acedidos e descarregados livremente, a partir do *site* <http://www.ua.pt/esgtimor/>

Apresentar e analisar com as autoridades timorenses e as equipas homólogas os Programas para o 12.º ano de escolaridade, trabalho realizado pelas equipas da Universidade de Aveiro, e recolher sugestões para o desenvolvimento dos Manuais e Guias respetivos. (Projeto Falar Português, 2014)

Ainda no decorrer da RCESG, em 2012, foi assinado um novo protocolo de cooperação entre o Ministério dos Negócios Estrangeiros Português e o ME-RDTL com o objetivo global de apoiar a reconstrução do sistema educativo de Timor-Leste e a consolidação da Língua Portuguesa como língua de escolarização. Data dessa altura o Projeto de Formação Inicial e Contínua de Professores (PFICP) (INFORDEPE, 2014) que foi assegurado pelas universidades portuguesas autoras dos currículos oficiais de Timor-Leste – a Universidade do Minho, para o Ensino Básico (EB) (RUM, 2015)<sup>4</sup>, e a Universidade de Aveiro para o ESG e o ESTV – e que entretanto terminou no final de 2014 (ME-RDTL & MNE-RP, 2012).

Relativamente ao ESG, a UA recrutou e formou 14 formadores portugueses (um formador por cada uma das 14 disciplinas que constituem o novo currículo do ESG, à exceção de algumas disciplinas, onde houve necessidade de se substituir de formador) que foram responsáveis pela formação de formadores timorenses que compõem a Bolsa Nacional de Formadores do Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação (INFORDEPE) e pelo acompanhamento de professores timorenses na implementação do novo currículo para os 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade. Ainda propôs uma coordenadora-adjunta científico-pedagógica, afeta ao PFICP do INFORDEPE, a ser contratada por ME-TL para, no terreno, realizar a supervisão científico-pedagógica dos referidos professores (INFORDEPE, 2014).

### **1.2.2. Projeto Timor – objetivos, fases e metodologias**

Uma vez que os protocolos estabelecidos entre o ME-RDTL e as instituições portuguesas não consagravam processos de monitorização e avaliação do novo currículo, em 2013 teve início o Projeto “Avaliação do impacte da Reestruturação Curricular do Ensino Secundário em Timor-Leste – um estudo no âmbito da cooperação internacional” (Albergaria Almeida, Martinho & Cabrita, 2014; Capelo, 2014), que foi financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), através do Programa Operacional Fatores de Competitividade (COMPETE) e do Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) (Ref. PTDC/MHC-CED/5065/2012).

Este projeto tem como objetivo principal investigar o modo como o novo currículo do ESG em Timor-Leste está a ser implementado. Em função dos resultados alcançados, os membros da equipa de investigação apresentarão sugestões e recomendações aos decisores políticos timorenses, assim como aos autores dos materiais curriculares, tendo em vista o aperfeiçoamento do processo de implementação da RCESG, que pode contemplar, designadamente, eventuais adaptações, em futuras edições, dos Manuais do aluno e dos Guias do professor.

O projeto compreende duas fases: monitorização da RCESG (fase I) e avaliação do impacte a curto prazo (fase II). Com a fase da monitorização pretende-se (i) descrever e analisar a forma como a implementação da RCESG está a decorrer e (ii) caracterizar o papel das estruturas, instrumentos e estratégias no processo de implementação. Mais especificamente pretende-se, em especial:

- Compreender como está a ser implementada a formação de professores sobre o novo currículo;
- Caracterizar as condições em que o novo currículo está a ser implementado;
- Caracterizar as estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação adotadas pelos professores timorenses;
- Perceber como é que os professores timorenses estão a utilizar o novo currículo, os Manuais do aluno e os Guias do professor;

- Perceber como é que os alunos timorenses estão a utilizar os Manuais;
- Identificar os principais pontos fortes e fracos que os professores e alunos timorenses atribuem ao novo currículo.

A fase de avaliação visa (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 para a Educação (PENE) e os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM). São objetivos desta fase:

- Caracterizar mudanças nas conceções de ensino dos professores timorenses;
- Caracterizar mudanças nas práticas de ensino dos professores timorenses;
- Caracterizar o conhecimento dos professores timorenses acerca do novo currículo;
- Avaliar o impacte a curto prazo da RCESG e as conceções de aprendizagem e de hábitos de estudo dos alunos timorenses;
- Explicitar o papel que os professores timorenses atribuem aos recursos didáticos desenvolvidos;
- Perceber como é que os professores timorenses usam o Guia do professor para preparar estratégias de ensino e aprendizagem;
- Avaliar o impacte inicial da RCESG no funcionamento das escolas;
- Conceber um plano de investigação de avaliação de impacte a longo prazo.

Para atingir os objetivos a que o projeto se propõe, adotou-se uma metodologia qualitativa, complementada por métodos quantitativos. Vários autores (Bamberger, Rao, & Woolcock, 2010; Stern, Stame, Mayne, Forss, Davies, & Befani, 2012) sublinham a importância do recurso a metodologias mistas em estudos de monitorização e avaliação (M&A), destacando que estas permitem revelar o valor das reestruturações, proporcionando conhecimento crítico e fornecendo informações sobre as condições e processos que podem influenciar os resultados. Para além disso, a combinação de metodologias pode gerar uma compreensão mais aprofundada sobre o como e o porquê de uma reestruturação estar ou não a ser eficiente e como a mesma pode ser melhorada no futuro (Stern et al., 2012).

## 2. Enquadramento metodológico

Neste ponto, fundamentam-se as opções metodológicas assumidas no projeto. Seguidamente caracterizam-se os participantes específicos da fase de monitorização do projeto, sobre a qual este documento incide, e as técnicas e instrumentos de recolha de dados. Finalmente explicita-se o tratamento a que os dados foram sujeitos e a forma como serão apresentados no capítulo seguinte.

### 2.1. Opções metodológicas

Nos últimos anos, tem-se verificado um crescente interesse na Avaliação do Impacte (AI) junto dos países menos desenvolvidos<sup>5</sup>, nomeadamente como consequência natural do investimento na assistência ao desenvolvimento e nos programas de cooperação concretizados por agências internacionais e países parceiros. Nesse sentido, a AI pode referir-se a abordagens que providenciam evidências informadoras das políticas e dos decisores políticos (Gertler, Martinez, Premand, Rawlings, & Vermeersch, 2011; Nutley, Walter, & Davies, 2007; Stern et al., 2012). Pode, ainda, e tal como anteriormente referido, encontrar nas atividades de M&A modos de verificar e promover a qualidade, eficácia, eficiência e sustentabilidade das intervenções nas diferentes etapas de implementação (Leeuw & Vaessen, 2009; Stufflebeam & Shinkfield, 2007). A AI raramente poderá ser significativa se não considerar dados emergentes de atividades contínuas de M&A (Gertler et al., 2011; Leeuw & Vaessen, 2009; Rogers, 2012), uma vez que aspetos diferentes da monitorização e da avaliação podem contribuir também de modo diferente para a AI.

A monitorização caracteriza-se por uma prática continuada de recolha de dados que tem como principal objetivo proporcionar, aos responsáveis e principais *stakeholders* de uma intervenção em curso, indicadores atempados de progresso, ou falta dele, na obtenção de resultados (UNDP, 2002b). A monitorização surge associada à questão “O que está a ser feito?” e, portanto, compreender e descrever processos é a sua preocupação central. Os dados resultantes desta atividade funcionam como um sistema de acompanhamento, fornecendo indicações sobre a probabilidade dos resultados esperados virem a ser alcançados ou sugerindo a necessidade de reajustar ou reorientar uma intervenção que ainda está em curso. No entanto, o acompanhamento de determinada intervenção por si só não é suficiente para estabelecer o impacte ou para identificar as razões pelas quais certas mudanças ocorreram ou não. Para tal, é necessário recorrer à avaliação.

Esta, ao contrário da monitorização, implica avaliar uma intervenção que se encontra em curso ou finalizada, a fim de determinar a sua relevância, eficiência, eficácia, impacte e sustentabilidade (Baker, 2000; Leeuw & Vaessen, 2009). A intenção da avaliação é fornecer informações credíveis e úteis, permitindo que evidências fundamentadas cientificamente sejam incorporadas nos processos de tomada de decisões (Gertler et al., 2011; UNDP, 2002b).

A justaposição de ambas as definições revela que as atividades descritas são distintas, mas complementares, no sentido em que servem dois grandes propósitos: melhorar – ajudando no processo formativo de melhoria de determinada intervenção – e provar – demonstrando que a intervenção foi (ou não) devidamente implementada a fim de melhorar os padrões existentes.

Estudos recentes sobre AI e metodologias de investigação apontam para que se possam alcançar conclusões substantivas através da adoção de uma metodologia mista (Bamberger, Rao, & Woolcock, 2010; Stern et al., 2012). Esta, para além de permitir reconhecer a complexidade e múltiplas variáveis que influenciam e contribuem para os resultados alcançados, permite, também, fortalecer a fiabilidade dos dados, a validade das conclusões e recomendações, bem como ampliar e aprofundar a

---

<sup>5</sup> Adota-se esta designação, que foi traduzida de *least developed countries*, consultado em “The DAC list of ODA recipients” (disponível em <http://www.oecd.org/dac/stats/49483614.pdf>)

compreensão dos processos através dos quais os impactes são alcançados e como estes são afetados pelo contexto em que determinada intervenção é implementada (Bamberger, 2012).

A utilização complementar de uma abordagem qualitativa e quantitativa é particularmente adequada para avaliações de impacto realizadas em contextos complexos (Mayne, 2011), nos quais são vários os atores e as influências que entram em jogo enquanto elementos que podem contribuir para os resultados alcançados. Este é o caso do contexto que caracteriza a RCESG, no sentido em que se trata de uma intervenção que (i) se insere num ambiente social único e diverso e, portanto, sujeito a influências externas; (ii) tem por objetivo mudar o comportamento de indivíduos ou grupos de indivíduos; (iii) pode exigir a redefinição de estratégias para lidar com aspetos não planeados; e (iv) envolve vários níveis de autoridade e de governo.

A metodologia permitiu uma investigação em amplitude e profundidade do objeto de estudo no seu contexto natural, o acesso a diferentes fontes de informação e articulação entre elas, o que potencia a construção de um conhecimento mais exaustivo da realidade em estudo (Baxter & Jack, 2008; Stake, 2007). Por se socorrer de várias fontes de informação, o estudo não se limita à descrição da situação em si e dos seus elementos e variáveis numa perspetiva individual, mas sim numa perspetiva multifacetada, que emerge das interligações entre os participantes e o contexto, das suas experiências e perceções, assim como das interpretações que fazem sobre a realidade vivenciada.

Os objetivos traçados para o projeto compreendem a concretização de momentos de análise cuidada, sujeitos a: (1) técnicas de recolha de informação, que incluem (i) a recolha documental, (ii) a observação direta não participante, (iii) o inquérito por questionário, entrevista e *focus group* (FG); e (2), técnicas de tratamento de dados, incluindo a análise quantitativa dos dados resultantes, principalmente, da aplicação de questionários e a análise qualitativa dos dados recolhidos pelos restantes instrumentos utilizados.

Embora as técnicas de recolha e tratamento de dados previstas sejam idênticas para as duas fases do projeto, este relatório reporta-se apenas à fase da monitorização pelo que a descrição dos participantes, das técnicas e instrumentos de recolha de dados que a seguir se apresenta corresponde apenas a essa mesma fase.

## **2.2. Participantes no estudo**

Os dados constantes na presente obra foram recolhidos, em Portugal, por quatro membros que integram o *Projeto Timor* e, em Timor-Leste, por três desses membros e que, portanto, também se assumem como participantes diretos do estudo. Para além de recolherem documentos que interessavam ao estudo, também fizeram uso da observação direta e da inquirição, envolvendo diferentes *stakeholders* 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 consoante os níveis:

- Nível macro – Diretor de uma Direção Educativa (DE) e um Assessor do Diretor da DE, ex-Diretor da mesma Direção e um respetivo Assessor, e ex-Ministro da Educação;
- Nível meso – três elementos do Gabinete Diretivo de duas escolas, uma privada e outra pública, em funções à data;
- Nível micro – 480 alunos inquiridos através de questionário (381) e de FG (99), 194 professores inquiridos através de questionário (121) e de FG (73), 11 formadores timorenses (exceção dos formadores de Português, Química e Física), 11 formadores portugueses (exceção dos formadores de Biologia, Sociologia e Economia e Métodos Quantitativos, uma vez que se encontravam, à data de recolha dos dados, a trabalhar no PFCIP pela primeira vez).

### 2.2.1. Caracterização de alunos e professores

Na tabela 2 sintetiza-se a distribuição dos alunos e professores inquiridos por questionário (Q) e/ou por *focus group* (FG), pelas respetivas escolas (20), públicas (14) ou privadas (6), dos distritos de Díli, Liquiçá e Ermera. Por questões éticas, não se identificam as instituições. Antes, atribui-se um código.

**Tabela 2:** Distribuição dos alunos e professores inquiridos por questionário (Q) e por *focus group* (FG), consoante as escolas (%)

		Alunos (Q) (%)	Alunos (FG) (%)	Prof. (Q) (%)	Prof. (FG) (%)
<b>Díli</b>					
Públicas	ES4SET	19,2	23,2	15,7	8,2
	ES12NOV	13,4	11,1	13,2	9,6
	ES28NOV	9,7	10,1	14,9	9,6
	ES10DEZ			5,0	
	ESF			5,8	
	ETPB			0,8	
	ESNL			0,8	
	ESA			0,8	
	ESGM			0,8	
	ES5MAI			2,5	
	ERP			0,8	
	ESC			0,8	
	Privadas	CPVI	10,5	10,1	2,5
SM		9,4	10,1	6,4	15,1
ESSMC		9,4	10,1	10,7	
ESSPC				2,5	
ESJ				1,7	
<b>Liquiçá</b>					
Públicas	ESPL	7,3	8,1		12,3
Privadas	ESCSJB	8,9	10,1	9,9	19,2
<b>Ermera</b>					
Pública	ESNKS	10	7,1		13,7

Relativamente aos alunos, foram inquiridos, por questionário, 381. Não foi possível apurar a escola de proveniência de 8 discentes, já que os mesmos não responderam a esta questão. Os restantes frequentavam 9 escolas – 5 públicas (68,5%) e 4 privadas (29,3%) –, localizadas em três distritos – Díli (71,6%), Liquiçá (16,2%) e Ermera (10%).

Os alunos inquiridos por questionário apresentam uma média de idades de 18 anos, sendo a idade mais baixa 15 anos e a mais elevada 22 anos. A maior parte (79%) dos alunos tinha entre os 17 e os 19 anos de idade. Os alunos distribuem-se, de uma forma equilibrada, entre o sexo masculino (46,2%) e feminino (51,2%), sendo que 2,6% não responderam ou apresentaram uma resposta inválida a esta questão. A maioria (73,2%) dos inquiridos frequentava o 12.º ano de escolaridade; 23,6% encontrava-se no 11.º ano e 2,9% no 10.º ano. Uma grande parte dos alunos (65,6%) integrava a componente de estudos de Ciências e Tecnologias (CT), enquanto 33,1% 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 seguinte:

**Tabela 3:** Distribuição dos alunos inquiridos por questionário por componente e por ano de escolaridade (%)

	Alunos (%)		
	10.º ano	11.º ano	12.º ano
CT	54,5	43,3	73,1
CSH	45,5	54,4	25,8

No total, participaram 99 alunos nos FG, a maior parte dos quais (44,4%) frequentavam escolas públicas de Díli. Tal como sintetizado na tabela 2, 15,2% frequentavam escolas também públicas em Liquiçá ou Ermera. A maioria dos alunos inquiridos frequentava o 12.º ano de escolaridade (56,6%), 31,3% encontrava-se no 11.º ano e 12,1% no 10.º ano. A percentagem de alunos da componente de CT é de 53,5% e de CSH de 46,5%.

No que diz respeito aos professores, foram inquiridos por questionário 121. Os que responderam à respetiva questão, referiram que lecionavam em 18 escolas – 12 públicas (61,9%) e 6 privadas (33,7%), localizadas em dois distritos – Díli (85,7%) e Liquiçá (9,9%) (ver tabela 2).

Os professores inquiridos por questionário apresentam uma média de 38 anos de idade, sendo a maior parte do sexo masculino (65,3%) e tendo entre 30 e 44 anos de idade (65,3%), consoante os dados da tabela 4.

**Tabela 4:** Idade dos professores inquiridos por questionário (%)

Idades	Professores (%)	Idades	Professores (%)
20-24	1,7	45-49	7,4
25-29	14,9	50-54	2,5
30-34	19,8	55-60	6,6
35-39	24,8	61-66	0,8
40-44	20,7		

Dos professores inquiridos por questionário, 66,1% lecionavam apenas num ano de escolaridade, 24,8% lecionavam em dois anos de escolaridade e 7,4% lecionavam nos três anos de escolaridade do Ensino Secundário. Tendo em conta a acumulação dos anos nos quais lecionavam, a distribuição dos professores por ano de leção é a seguinte: 10.º ano – 37,2%; 11.º ano – 45,5% e 12.º ano – 55,4%.

A maioria dos professores inquiridos (75,2%) indicou que lecionava apenas uma disciplina, sendo que 19,0% lecionavam duas ou três disciplinas. Verifica-se que foram incluídos professores de todas as disciplinas do currículo do ESG, 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 5 mostram a distribuição de professores por disciplina.

**Tabela 5:** Distribuição, por disciplina, dos professores inquiridos por questionário (%)

Disciplina	Professores (%)	Disciplina	Professores (%)
Antropologia	0,8	Inglês	7,4
Biologia	8,3	Matemática	5,0
Cidadania e Desenvolvimento Social	5,0	Música	0,8
Desporto	1,7	Português	10,7
Economia e Métodos Quantitativos	9,9	Química	10,7
Física	12,4	Religião	0,8
Geografia	5,0	Sociologia	5,8

Geologia	8,3	Tecnologias Multimédia	3,3
História	5,0	Temas de Literatura e Cultura	6,6
Indonésio	4,1	Tétum	5,0

Também os FG com professores foram realizados nas escolas anteriormente mencionadas, com a exceção da ESSMC. No total participaram 73 professores – 54,8% de escolas de Díli, equitativamente divididos por escolas públicas e privadas; 31,5% de Liquiçá e 13,7% de Ermera (ver tabela 2). A distribuição pelas diferentes disciplinas dos professores que participaram nos FG encontra-se descrita na tabela 6.

**Tabela 6:** Distribuição, por disciplina, dos professores inquiridos por FG (%)

Disciplina	Professores (%)	Disciplina	Professores (%)
Biologia	11	Inglês	6,8
Cidadania e Desenvolvimento Social	6,8	Matemática	9,6
Economia e Métodos Quantitativos	4,1	Português	13,7
Física	9,6	Química	6,8
Geografia	5,5	Sociologia	5,5
Geologia	5,5	Tecnologias Multimédia	2,7
História	8,2	Temas de Literatura e Cultura	4,1

### 2.2.2. Caracterização dos formadores

Realizaram-se dois FG, em simultâneo, a formadores timorenses. Os cinco participantes do primeiro grupo eram formadores das disciplinas de Biologia, Geologia, História, Matemática e Sociologia. Fizeram parte do segundo grupo de seis inquiridos os formadores de Cidadania e Desenvolvimento Social, Economia e Métodos Quantitativos, Geografia, Inglês, Tecnologias Multimédia e Temas de Literatura e Cultura. 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
Matemática	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

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

Os formadores portugueses apresentavam, à data, uma média de 37 anos de idade e distribuem-se de forma equilibrada pelo sexo masculino (5) e feminino (6). A maior parte dos formadores (8) têm como habilitação mais elevada o grau de licenciatura, dois são detentores de mestrado e um de doutoramento. A maioria (8) iniciou a sua experiência enquanto formador em Timor-Leste em 2012, embora uma das formadoras tenha tido uma experiência idêntica ao nível do 1º ciclo do Ensino Básico



em 2004. Apenas a formadora de Tecnologias Multimédia e o formador de Português iniciaram a sua atividade como professor/formador em Timor-Leste em 2004 e 2005, respetivamente, conforme se pode atestar pela informação disponibilizada na tabela 7.

**Tabela 7:** Dados gerais sobre os formadores portugueses

Disciplina	Idade	Grau	Experiência Letiva	Experiência como formador/professor em Timor
Cidadania e Desenvolvimento Social	34	Licenciatura	3 anos	desde 2012
Física	36	Doutoramento	4 anos	desde 2012
Geografia	46	Mestrado	20 anos	desde 2012
Geologia	36	Licenciatura	5 anos	desde 2012
História	34	Licenciatura	10 meses	desde 2012
Inglês	37	Licenciatura	2 anos	2004 e desde 2012
Matemática	33	Licenciatura	7 anos	desde 2012
Português	33	Licenciatura	9 anos	desde 2005
Química	34	Licenciatura	8 anos	desde 2012
Tecnologias Multimédia	53	Mestrado	15 anos	desde 2004
Temas de Literatura e Cultura	34	Licenciatura	10 anos	desde 2012

### 2.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para dar resposta às questões de investigação, recorreu-se a várias técnicas de recolha de dados suportadas por vários instrumentos (cf. quadro 2). As técnicas e instrumentos de recolha de dados incluíram:

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

É de notar que os questionários se apresentam 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.

### 2.4. Tratamento e apresentação dos dados

Os dados recolhidos foram alvo de tratamento diferenciado consoante a natureza dos mesmos. Assim, os dados quantitativos, principalmente os que respeitam às respostas às questões fechadas dos questionários, 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, das notas de campo, dos guiões de observação, dos documentos oficiais e de outros documentos policopiados foram objeto de análise de conteúdo.

Tal análise foi orientada por categorias e subcategorias apriorísticas, decorrentes dos objetivos que se perseguem, mantendo-se, no entanto, a abertura para a eventualidade de surgirem categorias emergentes, não consideradas inicialmente. As categorias e subcategorias finais definidas foram tentando cruzar a perspetiva dos responsáveis políticos e educativos, dos formadores portugueses e timorenses, e dos professores e alunos timorenses:

- Plano curricular e Programas – vantagens, oportunidades e desafios; desvantagens, limitações e formas de as ultrapassar;
- Manuais dos alunos e Guias do professor – vantagens; desvantagens, limitações e formas de as ultrapassar;
- Organização e condições da escola – estruturas diretivas e organizativas; logística;
- Professores – preparação dos professores; valorização dos materiais curriculares; utilização dos materiais curriculares; ensino e avaliação praticados;
- Formação de formadores – importância; condições; estratégias de formação e utilização dos materiais curriculares;
- Formação de professores – importância; condições; estratégias de formação e utilização dos materiais curriculares;
- Alunos – preparação dos alunos; valorização e utilização dos materiais curriculares; aprendizagem.

Para cada uma das categorias e subcategorias mencionadas, foram triangulados os dados recolhidos pelas diferentes técnicas e instrumentos utilizados e consideradas as vozes dos diferentes participantes.

Objetivo geral	Objetivos específicos	Técnica	Observação não participante			Inquirição					
		Instrumentos Participantes	Guião de observação	Entrevista (E)			Focus group (FG)			Questionário (Q)	
				Guiões de E			Guiões de FG			Q para PT	Q para AT
				PT & AT	FP	DE	DP	FT	PT	AT	PT
Descrever e analisar a forma como a implementação da RCESG está a decorrer, tomando as vozes dos formadores timorenses e portugueses, dos professores e alunos timorenses, dos diretores de escola, das estruturas intermédias de governo e dirigentes políticos.	Descrever como está a ser implementada a formação de professores sobre o novo currículo.		X	X				X	X		X
	Caracterizar as condições em que o novo currículo está a ser implementado.		X		X	X	X	X	X	X	X
	Caracterizar as estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação adotadas pelos professores timorenses.		X					X	X	X	X
	Perceber como é que os professores timorenses estão a utilizar o novo currículo, os Manuais do aluno e os Guias do professor.		X					X		X	
	Perceber como é que os alunos timorenses estão a utilizar os Manuais.		X						X		X
Estabelecer o papel das estruturas, instrumentos, estratégias e processos na implementação da RCESG.	Identificar os principais pontos fortes e fracos que os professores e alunos timorenses atribuem ao novo currículo.							X	X	X	X

**Quadro 2:** Técnicas e instrumentos de recolha de dados de acordo com os objetivos que se perseguiram na fase I – monitorização – e respetivos participantes

AT – alunos timorenses; DE – diretores de escolas; DP – dirigentes políticos; FP - formadores portugueses; FT - formadores timorenses; PT- professores timorenses

Os instrumentos de recolha de dados, os participantes e as disciplinas passarão a ser identificados por códigos, que se apresentam em forma de quadros (cf. quadros 3, 4 e 5), de modo a facilitar a sua leitura e compreensão. Os códigos de identificação das diferentes escolas que participaram no estudo encontram-se mencionados no ponto 3.2.

Técnica	Observação		Inquirição		
Instrumento	Notas de campo	Grelha de Observação	Guião de entrevista	Focus group	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
<b>Macro</b>	Diretor da DE	D	<b>Micro</b>	Alunos	A
	ex-Diretor da DE	exD		Professores	P
	Assessor ex-Diretor da DE	AexD		Formadores timorenses (grupo 1 e 2)	FT1 e FT2
	Assessor Diretor	AD		Formadores portugueses	FP
	ex-Ministro da Educação	exME		Aulas	Au
<b>Meso</b>	Gabinete Diretivo da ESSMC	GDESSMC	Sessões de formação	SF	
	Gabinete Diretivo da ES4SET	GD4SET			

**Quadro 4:** Códigos de identificação dos participantes por níveis, de aulas e sessões de formação

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

**Quadro 5:** Códigos de identificação das disciplinas

De acordo com a codificação proposta, um FG realizado, por exemplo, com alunos da escola ESNKS representa-se pelo código FG-A-ESNKS. Inclui-se, ainda, neste código, a data da realização da respetiva recolha de dados, pelo que o código utilizado passa a ser FG-A-ESNKS-5.6.14.

### **3. Principais resultados**

Neste ponto, apresentam-se e discutem-se os principais resultados decorrentes da recolha de dados, principalmente por observação direta e inquirição, junto de diversos participantes<sup>6</sup>, designadamente responsáveis políticos e educativos, formadores portugueses e formadores timorenses, professores e alunos timorenses, no âmbito da fase de monitorização do projeto. Pretende-se, desta forma, perceber como está a decorrer a implementação da RCESG em Timor-Leste e caracterizar o papel das estruturas, instrumentos e estratégias no processo de implementação.

Com o tempo verbal escolhido, pretende-se manter presente a voz dos diversos participantes, aumentando a proximidade em relação aos factos relatados.

#### **3.1. Plano curricular e Programas**

O Plano Curricular do Ensino Secundário Geral de Timor-Leste e os respetivos Programas que o compõem constituem-se peças estruturantes do processo de reestruturação curricular do referido nível de ensino. Interessa, por isso, perceber, por um lado, que vantagens, oportunidades e desafios os vários intervenientes educativos que foram alvo deste estudo lhes reconhecem e, por outro, as suas eventuais desvantagens e limitações e possíveis formas de as ultrapassar.

##### **3.1.1. Vantagens, oportunidades e desafios**

###### **Perspetiva dos responsáveis políticos e educativos**

O Diretor da Direção Educativa (DE) considera que “a reestruturação do nosso currículo tem uma grande vantagem para nós podermos aperfeiçoar e aumentar os conhecimentos para os nossos alunos.” (E-D-30.5.14). Reforçando esta ideia, o ex-Diretor da DE destaca que este novo currículo facilita o prosseguimento de estudos em universidades estrangeiras, na medida em que dá, durante o Ensino Secundário, bases robustas, equiparadas às de estudantes estrangeiros das mesmas idades (E-exD-15.5.14). Refere ainda que

[n]o tempo da Indonésia havia duas Matemáticas, uma para as Ciências Sociais e outra para as Ciências Exatas, ou Ciências Físicas e (...) quando frequentávamos um curso na Universidade das Filipinas, havia matérias gerais do 1º semestre até ao 4º semestre (...) com um conteúdo que era muito pesado. Assim, com esta mudança de currículo de Timor-Leste, os nossos futuros estudantes, quando vão continuar os estudos na Universidade em nações como as Filipinas, eles já têm o conhecimento base sobre esse conteúdo, sobre esse assunto. (E-exD-15.5.14)

De uma maneira geral, todos os inquiridos olham para o atual Plano Curricular como um sinal de esperança na construção de um caminho melhor e adequado às necessidades do país. O Diretor da DE salienta que “(...) anteriormente nós não tínhamos um currículo mais uniforme. Portanto, essa mudança que nós fizemos é muito importante para termos um currículo mais adequado para o nosso país” (E-D-30.5.14). O ex-Diretor da referida estrutura e um seu então Assessor destacam que o referido Plano permite padronizar o currículo, o que não acontecia antes. Um Assessor do Diretor refere que até então e “em 12 anos de independência nunca houve um compromisso geracional para que houvesse uma sistematização de todo o modelo de ensino com o qual o Estado se identifica”, opinião que é também manifestada pelo ex-Diretor da DE. Um Assessor do Diretor acrescenta, ainda, que, para além da vontade política, manifestada no programa do governo, já existem instrumentos necessários como, por

---

<sup>6</sup> Neste ponto, quando se referem formadores, quer portugueses quer timorenses, e professores e alunos timorenses, no geral, estão em causa só os inquiridos e/ou observados. Assim, os resultados não se poderão generalizar à população estatística.

exemplo, a Lei de Bases do Sistema Educativo, para uma Educação de qualidade. Também está definido o perfil do profissional que melhor poderá contribuir para essa educação de qualidade. A reestruturação foi de tal forma bem aceite que, segundo o ex-Diretor da DE, “os professores (...) [revelaram] ‘isto era o que nós estávamos à espera ao longo destes anos!’ Primeiro esta reação positiva, uma reação positiva!” (E-exD-15.5.14).

O Gabinete Diretivo de uma das escolas (ESSMC) revela-se mais prudente quanto às vantagens do novo Plano curricular quando afirma que “o currículo traz esperanças para um novo caminho. Ainda é muito cedo para dizer se estamos no caminho certo, mas temos esperança” (E-exD-15.5.14).

O ex-Diretor da DE considera que uma das vantagens do novo currículo é o facto de a escolha do curso ser feita no 10.º ano: “no sistema da Indonésia, os alunos só podiam escolher o curso já no 12.º ano. Aqui escolhem no final do 9º ano, ou no princípio do 10.º” (E-exD-15.5.14).

Quase todos os inquiridos referem o ensino focado em duas vertentes – CT e CSH – como uma grande vantagem para responder às necessidades prementes do país e permitir uma maior ramificação de estudos no futuro. No entanto, o Gabinete Diretivo da ESSMC é de opinião que deveria haver uma terceira componente, mais direccionada para o ensino das línguas, tendo em consideração que muitos alunos saem do país para trabalhar, nomeadamente para os países vizinhos (Coreia, Filipinas, ...). Ainda em relação ao número de componentes, e quando questionado sobre se seriam suficientes, um ex-Ministro da Educação considera que a diversificação de componentes deve ser ponderada no futuro, sobretudo quando o país estiver bem dotado “quer em termos das infraestruturas, quer em termos da formação de professores” (E-exME-16.5.14). Na sua opinião, e embora não se trate de uma componente do ESG, a formação profissionalizante oferecida pelo Ensino Secundário Técnico-Vocacional é uma mais-valia para a formação de técnicos que o país não tem e de que tanto precisa.

Para um ex-Ministro da Educação e um ex-Diretor da DE, a inclusão de disciplinas como Geologia é exemplo de que o novo currículo tem a vantagem de ter sido pensado de forma a incluir conteúdos relevantes à realidade do país. Um ex-Ministro da Educação destaca que Timor-Leste é rico em “recursos naturais que devem ser geridos no futuro e os estudantes devem perceber isto” e acrescenta o próprio interesse “em termos de políticas. (...) Toda a gente o conhece por causa do petróleo. Então, não há dúvida nenhuma que os timorenses necessitam também de conhecer o que está dentro do seu terreno mesmo” (E-exME-16.5.14).

### **Perspetiva dos formadores portugueses e timorenses**

Na opinião de muitos formadores portugueses e timorenses inquiridos, tanto o Plano Curricular como os Programas permitem uniformizar o Ensino Secundário Geral em todas as escolas de Timor-Leste e constituem documentos de consulta, de orientação e de acompanhamento, permitindo aos professores “[guiarem-se] quanto aos conteúdos que irão ser abordados nos 3 anos de escolaridade do ESG (...) coisa que anteriormente parecia não existir” (E-FP-Fis-28.1.14).

O Plano Curricular, em particular, permite “introduzir e contextualizar o novo currículo” (E-FP-Geol-27.1.14), compreender a nova organização do ESG em duas componentes e a sua articulação, “as razões associadas à reestruturação curricular (...), as competências gerais a trabalhar (...), [e] a nova organização do ensino” (E-FP-Pt-23 e 24.1.14). Outros formadores acrescentam que o plano é “um documento útil de se usar com os alunos para eles terem uma perceção do seu plano de estudos no início do ano e depois porventura ligá-lo ao prosseguimento de estudos” (E-FP-TLC-21.1.14).

Em relação aos Programas das disciplinas, vários formadores referem a sua utilidade na planificação, principalmente anual e de período, quer de aulas quer de sessões de formação de professores (FG-FT1-7.6.14), e na organização de aulas (E-FP-Geol-27.1.14), servindo como um “guia de planificação e estruturação de pensamento” (E-FP-TLC-21.1.14) e permitindo ao professor “organizar melhor as suas aulas tendo em conta as metas que os seus estudantes/formandos têm que atingir” (E-FP-Fis-28.1.14) e seleccionar estratégias a usar na prática de sala de aula (FG-FT2-7.6.14). Acrescentam ainda que os

Programas, embora extensos, constituem um desafio ao propor temáticas novas (e.g. geometria) que antigamente não eram abordadas (E-FP-Mat-24.1.2014). Para além disso, consideram que “os conteúdos que já estão nos documentos em vigor estão muito bem encadeados” (E-FP-Mat-24.1.2014).

### **Perspetiva dos professores timorenses**

Segundo os professores timorenses inquiridos, o novo currículo tem muita qualidade, mesmo atendendo a padrões estrangeiros – “na Física este currículo (...) [está] muito, muito bom, ao nível internacional” (FG-P-ES12NOV-12.6.14). Em relação aos Programas das disciplinas, vários professores consideram que “ajudam a preparar aulas” e valorizam a sua articulação com o Manual do aluno e com o Guia do professor (FG-P-ESPL-3.6.14).

Em termos de importância, os professores atribuem-na “Primeiro, [ao] Programa, segundo, Manuais e, terceiro, [ao] Guia” (FG-P-ES28NOV-11.6.14), informando que os três documentos orientam e auxiliam as planificações, quer as trimestrais quer as de cada aula: “nós estamos a seguir [o Programa da disciplina] (...). Primeiro, (...) [começamos por fazer o] programa de trimestre, e depois é que [fazemos] o plano, o plano de aula” (FG-P-ESPL-3.6.14).

Reforçam ainda que o Programa se reveste de grande importância para os alunos, na medida em que estes vão ter um exame no final do 12.º ano e que, por isso, necessitam de o “acompanhar e ver aquilo que está lá” (FG-P-ESPL-3.6.14).

### **Perspetiva dos alunos timorenses**

Os alunos inquiridos consideram que o novo currículo lhes deu a possibilidade de escolher a componente que pretendem seguir (CT ou CSH). Esta escolha, segundo eles, é sugerida pelos próprios professores com base na análise do seu percurso escolar – “Depende do valor dos alunos (...), [os melhores alunos vão] (...) para Ciências e Tecnologias. (...) Depende das capacidades dos alunos” (FG-A-ES4SET-21.5.14) –, embora seja, em particular, a nota num teste final que vai determinar em que componente ingressam, prosseguindo para a componente CT os alunos que obtiverem a melhor classificação nessa prova (FG-A-ES12NOV-12.6.14).

Os alunos consideram, ainda, que este novo currículo é mais exigente e que vai ao encontro da formação que necessitam para prosseguirem estudos universitários e se prepararem para o futuro (FG-A-ES4SET-21.5.14, FG-A-ESNKS-5.6.14). Referem, em particular, que em cada componente (CT e CSH) existem disciplinas específicas que, na sua opinião, são muito importantes para a sua formação (FG-A-CPVI-2.6.14, FG-A-ES4SET-21.5.14). Outros apontam o facto de ir ao encontro das necessidades de desenvolvimento do país (FG-A-CPVI-2.6.14, FG-A-ES4SET-21.5.14).

Em termos de práticas em sala de aula, consideram que o novo currículo possibilitou aos professores desenvolverem aulas mais interessantes (FG-A-SM-10.6.14) com novas formas de resolver exercícios (FG-A-ES4SET-21.5.14).

## **3.1.2. Desvantagens, limitações e formas de as ultrapassar**

### **Perspetiva dos responsáveis políticos e educativos**

Embora não se possam considerar propriamente desvantagens imputáveis aos materiais curriculares, relativamente ao Plano Curricular e aos respetivos Programas, um Assessor do Diretor refere que “há lacunas que estão identificadas, estão em processo de se resolver e vão-se resolver” (E-AD-14.5.14). As principais lacunas, interrelacionadas, apontadas por todos os entrevistados, prendem-se essencialmente com (i) dificuldades na proficiência da Língua Portuguesa, (ii) a linguagem utilizada, que dificulta quer a leitura quer a compreensão dos conteúdos, e (iii) com a existência de disciplinas completamente novas

e “indubitavelmente relevantes para o desenvolvimento do país” (E-exME-16.5.14) – Tecnologias Multimédia, Geologia, Temas de Literatura e Cultura, Economia e Métodos Quantitativos.

No que concerne aos pontos (i) e (ii), os entrevistados são unânimes em considerar que a formação é essencial, não só para uma melhor compreensão do currículo e melhor domínio científico do conteúdo das diferentes disciplinas, mas também para melhorar o domínio da Língua Portuguesa. O Diretor da DE afirma que “é nossa obrigação implementar a Língua Portuguesa” enquanto língua de instrução, já que o Tétum não apresenta ainda uma estrutura e riqueza vocabular que lhe permita, por exemplo, ser “implementado na parte científica” (E-D-30.5.14).

Também um Assessor do ex-Diretor da DE, que esteve envolvido na análise do manual de Tétum do 3º Ciclo do Ensino Básico, refere que o grande problema que enfrentaram foi a falta de estrutura gramatical do Tétum. Para além disso, o ex-Diretor da DE acrescenta que ao “Tétum (...) ainda falta (...) estrutura linguística e científica” (E-exD-14.5.14) para poder ser utilizado como língua de instrução. Refere ainda que, na realidade

o primeiro governo constitucional decidiu que a Língua de instrução é o Português! O Tétum ficaria como Língua auxiliar do sistema educativo. (...) No primeiro governo isto aconteceu! Só que veio o 4º governo constitucional em 2007 e de lá para cá é que isto... A política começou a mudar. Fortificaram o Tétum, desenvolveram o Tétum. (E-exD-14.5.14)

Neste contexto, o Diretor da DE reconhece que a utilização da Língua Portuguesa como língua de instrução é difícil, sobretudo nos primeiros anos de implementação e, embora não disponha de dados oficiais, sabe que, desde 2012, as escolas e “os professores estão obrigados a utilizar e a explicar tudo em LP” (E-D-30.5.14). Sabe-se, no entanto, que a utilização e implementação de uma língua não é feita por decreto ou imposição e, por isso, os dados recolhidos, por exemplo, junto do Gabinete Diretivo da ESSMC, comungados por professores e alunos de outras escolas, mostram que, nestes primeiros anos de implementação do novo currículo

as aulas decorrem sempre com o auxílio do Tétum e do Indonésio. Há necessidade de recorrer a estas línguas para explicar palavras e matérias. (...) [Ainda assim, esta] escola tem um plano para que a comunicação seja feita só em Língua Portuguesa e os professores, entre si, fazem um esforço para só usar a Língua Portuguesa [mas] a sociedade não apoia o que os alunos aprendem na escola. Eles não têm condições em casa, por exemplo, pois a televisão é em Bahasa Indonésio. (E-GDESSMC-6.6.14)

O exemplo retratado por esta escola não é a norma, mas sim a exceção, aliás associada às escolas privadas que “têm melhor execução e implementação da língua, o que é normal porque, por norma, têm um diretor, uma madre, um outro tipo de organização e têm mais condições materiais” (E-AD-14.5.14). Ainda assim, olhando para os anos 1960, 1970, “os registos dos falantes era menor do que agora (...) e em muitas escolas públicas, o uso do Português é [agora] mais intenso do que antigamente” (E-AD-14.5.14). Contra algumas vozes que “acusam muito que em Timor não se fala Português”, um Assessor do Diretor refere que “a Língua Portuguesa não é um corpo estranho em Timor” e que “seguramente 30% da população fala e escreve Português”. Claramente que, em todo este processo, não se pode esquecer que “o Português foi interrompido por 24 anos” e é sobretudo por esse motivo que a língua “constitui um grande obstáculo”, já que “não se dominando a língua, não se domina o conteúdo” (E-exME-16.5.14). A falta de domínio da língua é particularmente visível nas universidades, nas quais “não há uma turma uniforme no conhecimento da língua. Há muita disparidade. Isso reflete que o sistema não está a fornecer padrões” e que se dá “pouca atenção à nossa formação de professores, (...) à sua avaliação e capacitação e depois ao seu acompanhamento” (E-AD-14.5.14).

Em relação ao ponto (iii), para várias das disciplinas referidas “não há professores” (E-D-30.5.14). A este propósito, um Assessor do Diretor admite que “(...) as disciplinas novas estão e vão-nos dar dor de cabeça. Isso está identificado” (E-AD-14.5.14). E reconhece mesmo que, em algumas escolas, “há alunos que nunca tiveram Temas e Literatura, Economia e Métodos Quantitativos. É uma novidade. (...) Há lacunas que estão identificadas, estão em processo de se resolver e vão-se resolver” (E-AD-14.5.14).



Relativamente à disciplina de Geologia, em particular, o Diretor da DE e um seu Assessor apontam medidas que têm sido implementadas, nomeadamente, a abertura do curso de Geologia na Universidade Nacional de Timor Lorosae (UNTL), lecionado por professores portugueses e no qual ingressaram, em 2012, 50 alunos.

Já para “Temas de Literatura e Cultura, os professores podem vir da área do Português” (E-AD-14.5.14) e são, inclusive, professores estagiários desta área que asseguram a leção desta disciplina em algumas escolas. Também se pode adequar “o currículo de Filosofia para, por exemplo, Estudos Filosófico-Humanísticos, porque já se discutem autores, não se discute gramática, mas literatura faz parte” (E-AD-14.5.14).

No que respeita à disciplina de Economia e Métodos Quantitativos, refere que “temos licenciados em Economia, mas não sei se conseguem introduzir Métodos Quantitativos porque entra estatística” (E-AD-14.5.14). Em relação a esta disciplina, o gabinete diretivo da ESSMD refere que, “o Programa do 12.º ano tem muita Matemática” e nem os professores estão preparados para lecionar o Programa nem os alunos, que são da componente CSH, têm bases para o compreender. Para colmatar esta dificuldade, o gabinete decidiu atribuir mais horas aos professores de Matemática para que possam, pelo menos, duas vezes por semana, ajudar o professor de Economia e Métodos Quantitativos na leção do Programa.

Relativamente à disciplina de Tecnologias Multimédia, as dificuldades prendem-se, sobretudo, com dois aspetos: (i) a falta de equipamento, em especial computadores, nas escolas, e (ii) o facto de o “Manual não estar adaptado à realidade de Timor, porque fala de Ubuntu e cá usa-se Windows” (E-GDESSMD-6.6.14). A discrepância entre o *software* a que se refere o Programa de Tecnologias Multimédia, Ubuntu, e o programa habitualmente usado pelos professores, Windows, é também referida pelo ex-Diretor da DE

O ensino da Multimédia necessita de mais formações, porque os professores também têm conhecimento de computadores com programas antigos e os computadores distribuídos para esse laboratório são de Ubuntu, uma coisa nova! Então, eles também não conseguem. (...) . Porque o problema é o Ubuntu, é o novo. Os professores e os diretores têm experiência com o programa anterior. (E-exD-14.5.14)

Outro dos aspetos referidos por alguns entrevistados é que nem todos os Programas do ESG estão feitos, faltando ainda os relacionados com disciplinas da responsabilidade do Ministério da Educação, como Religião e Moral, Tétum, Educação Física e Língua Malaia. Na opinião do Diretor da DE, esta falta verifica-se “talvez por falta de orçamento”. A este respeito, um Assessor do ex-Diretor da DE refere que “em relação ao Tétum, pronto, claro que há outros recursos. (...) A Língua Indonésia também! Têm muitos recursos os professores. (...) O que eu vejo é que não há dificuldades.” (E-AexD-14.5.14). De qualquer forma, o Diretor da DE garante que “agora estamos a contratar as pessoas para elaborar o nosso currículo. A elaboração desses programas e manuais está a andar e se tudo correr bem ficam prontos em 2015. (...) Todos estes manuais vão ser em Língua Portuguesa” (E-D-30.5.14).

### **Perspetiva dos formadores portugueses e timorenses**

De uma maneira geral os formadores portugueses inquiridos apontam a língua como a principal limitação e consideram a linguagem demasiado complexa e exigente, por vezes, “não sendo muito adequada ao público-alvo” (E-FTLC-21.1.14). Em particular, consideram que o Plano Curricular é um documento “muito formal e com o qual os formandos têm dificuldade em se familiarizar” (E-FM-24.1.14) e que “o Programa da disciplina é muito extenso (ex. E-FM-24.1.14, E-FTM-11.6.14). Além disso, são de opinião que os seus formandos “têm dificuldade em conseguir distinguir o significado de competências gerais e de competências específicas, de capacidades transversais, de metas de aprendizagem. Estes são conceitos desconhecidos para os professores timorenses” (E-FM-24.1.14).

Uma forma de ultrapassar algumas das limitações apontadas passaria, na perspetiva do formador de Português, por um “acompanhamento dos formadores. (...) Eles dizem que era importante ter um curso de Língua” (E-FP-23 e 24.1.14) e a construção, por exemplo, de “glossários” (E-FP-23 e 24.1.14).

Sugerem ainda a construção de “uma versão mais simplificada [do Programa] para implementar nos primeiros 5-6 anos e depois voltar a esta versão mais complexa” (E-FTLC-21.1.14).

Os formadores timorenses inquiridos também são unânimes em mencionar dificuldades ao nível do domínio da Língua Portuguesa (FG-FT1-7.6.14, FG-FT2-7.6.14) e referem que têm necessidade de recorrer à Língua Malaia “porque [os seus colegas] compreende[m] melhor Língua Indonésia” (FG-FT1-7.6.14). Consideram que uma das formas de ultrapassar estas limitações relativas à língua de implementação do currículo seria a continuidade da formação em Português

na minha opinião, nós queríamos que os professores portugueses continu[ass]em a dar-nos apoio para este novo currículo, porque (...) não sei [se é igual para os] (...) meus colegas, mas para mim (...) não tenho ainda [experiência] suficiente para implementar todo este novo [programa], nova matéria, nova disciplina. Há muitas coisas que ainda preciso [de] aprender, por isso, precisamente, ainda precisamos de apoio dos professores portugueses. (FG-FT2-7.6.14)

Acrescentam ainda que o Governo poderia incentivar a ida de professores/formadores timorenses para países de língua oficial portuguesa para aprenderem a Língua Portuguesa

Se for necessário, pelo menos por [um] ano, (...) os formadores poder[iam] deslocar[-se] (...) [a] países de Língua Portuguesa, ou seja, (...) Portugal, (...) Angola, Moçambique, um país [onde] se fal[e] Português para que os formadores possam, pelo menos [durante] um mês, ter um banho linguístico para poder (...) falar o Português. (FG-FT2-7.6.14)

### **Perspetiva dos professores timorenses**

Na opinião de alguns professores timorenses inquiridos, a existência de vários materiais curriculares confunde-os e leva-os a utilizar apenas um, designadamente, o Manual do aluno, como se depreende de evidências recolhidas no *focus group* realizado com um grupo de professores, “Muito[s] [materiais] confunde[em] (...), por isso o professor [acaba por] só utiliza[r] o Manual do aluno para ensinar os alunos” (FG-P-ES4SET-21.5.14). Assim, têm dificuldade em indicar vantagens do Plano e dos Programas “porque o professor já tem experiência anterior, por isso [acaba por] só utilizar o Manual e não utilizar o Programa” (FG-P-ES4SET-21.5.14).

Por outro lado, são unânimes em mencionar dificuldades ao nível do domínio da Língua Portuguesa por parte dos alunos

Se compararmos com o conhecimento linguístico do aluno do 12.º ano, eu estou fazendo a comparação com os alunos do 5º ano de Portugal, têm este conhecimento igual. (...) Aquele conhecimento linguístico dos alunos do 5º ano é o mesmo conhecimento linguístico dos alunos do 12.º ano de aqui. (FG-P-ES4SET-21.5.14)

Por isso, recorrem ao Tétum

Muitas vezes o professor explica com a Língua Portuguesa e os alunos nada, nada compreendem. (...) e depois ela [estão a referir-se a uma professora] explica com a Língua Portuguesa (...) com Tétum um bocadinho, palavra por palavra e mesmo assim, as vezes [os alunos] não percebem. (FG-P-3.6.14)

Em termos de conteúdos, há quem considere que há falta de articulação entre as matérias do pré-Secundário e as do Secundário (FG-P-ES4SET-21.5.14) e alguns professores, como os de Geologia, Biologia e Cidadania e Desenvolvimento Social, parecem não concordar com a seleção e sequenciação dos conteúdos do Manual, pois “assim, baralha a capacidade dos alunos” (FG-P-21.5.14). Outros referem ainda que, por vezes, os conteúdos parecem não estar adequados à realidade de Timor-Leste (FG-P-ESPL-3.6.14).

### **Perspetiva dos alunos timorenses**

Relativamente ao Plano Curricular, alguns alunos consideram que o novo currículo devia ter outras disciplinas como, por exemplo, Música, Artes, Desenho Artístico e Cultura (FG-P-CPVI-2.6.14).

Também identificam a língua como um dos principais obstáculos porque, como os professores não dominam bem o Português, têm muitas dificuldades na exploração dos conteúdos relativos às diferentes disciplinas do atual currículo. Reconhecem, por isso, que os professores deviam ter mais formação, quer em Língua Portuguesa quer em conteúdos disciplinares específicos (FG-P-ESNKS-5.6.14, FG-P-CPVI-2.6.14), e que eles próprios precisam, também, de desenvolver um maior domínio da Língua Portuguesa para, assim, melhor compreenderem os conteúdos lecionados.

### **3.2. Manuais do aluno e Guias do professor**

A importância dos Manuais escolares é reconhecida internacionalmente (Heyneman, 2006; Lidstone, 1996; Mohammad & Kumari, 2007; Richardson, 2004) já que, embora sejam destinados aos alunos, constituem o recurso didático privilegiado dos professores. Determinam, portanto, todo o processo de ensino e de aprendizagem. Por sua vez, os Guias do professor assumem-se como fortes aliados nesse processo, dado que visam apoiar os professores na preparação das suas aulas, pois apresentam planificações a longo prazo e a médio prazo, exemplos de atividades práticas, exemplos de instrumentos de avaliação dos alunos. Importa, portanto, identificar que vantagens é que os formadores, professores e alunos participantes neste estudo reconhecem a tais materiais curriculares, bem como possíveis desvantagens e limitações e formas de as ultrapassar.

#### **3.2.1. Vantagens**

##### **Perspetiva dos formadores portugueses e timorenses**

Na perspetiva dos formadores portugueses, o Manual do aluno permite uniformizar o ensino, na medida em que “veio fazer com que em todas as escolas se lecionem os mesmos conteúdos programáticos” (E-FM-24.1.14), o que dantes não acontecia. Em termos de estrutura e de organização, os formadores salientam que os Manuais do aluno estão bem estruturados, apresentando uma grande coerência com o Programa da disciplina. Também “as imagens, bem como os conteúdos programáticos estão adequados à realidade timorense” (E-FM-24.1.14). Integram, ainda, “sequências didáticas que os professores podem reproduzir” e “muitas atividades que [apresentam] são boas sugestões para que os professores possam concretizar em sala de aula com os seus alunos” (E-FP-23 e 24.1.14).

Em relação ao Guia do professor, os formadores portugueses consideram que este apresenta “soluções de resposta, (...) grelhas de observação, (...) cenários de resposta, (...) outros glossários de apoio, (...) [e, por isso, constitui] um excelente documento de base para o trabalho que os professores podem fazer” (E-FP-23 e 24.1.14), “principalmente na preparação de aulas” (E-FCDS-27.1.14).

Além disso, os formadores portugueses são unânimes em considerar que os Manuais do aluno e os Guias do professor se encontram bem articulados entre si (E-FF-28.1.14), constituindo um suporte e a base do trabalho do professor (E-FM-24.1.14), quer por “terem exemplos de fichas, de estratégias, da forma de abordar os conteúdos” (E-FF-28-1-14), quer por permitirem “articular conteúdos, trabalhar (...) atividades que [se poderão] desenvolver com os alunos, discutir conceitos chave, esclarecer dúvidas de linguagem, resolver exercícios e analisar conteúdos” (E-FF-28.1.14).

Também na perspetiva dos formadores timorenses, o Manual do aluno e o Guia do professor são as ferramentas de trabalho, constituindo-se uma mais-valia para o seu trabalho, quer enquanto formadores quer como professores (FG-FT2-7.6.14). Além disso, consideram que estão bem organizados (FG-FT1-7.6.14).

##### **Perspetiva dos professores timorenses**

De um modo geral, os professores inquiridos são de opinião que o Manual do aluno constitui um importante apoio para as planificações trimestrais (FG-P-CPVI-2.6.14) e para a preparação das aulas (FG-P-ES4SET-21.5.14, FG-P-CPVI-2.6.14, FG-P-SM-10.6.14) e está bem estruturado (FG-P-ES12NOV-12.6.14). Especificamente, valorizam muito os conteúdos que consideram:

- apropriados (FG-P-ES4SET-21.5.14);
- adaptados à realidade timorense (FG-P-ES4SET-21.5.14);
- “ (...) de acordo com o conhecimento que o professor (...) [adquiriu] na Universidade” (FG-P-ES4SET-21.5.14) e;
- “resumidos [o que] (...) facilita o trabalho do professor” (FG-P-SM-10.6.14).

Também apreciam o facto de possuir uma série de exercícios – “Para mim, é bom, porque ele fornece (...) muitos exercícios para fazer com os alunos”<sup>7</sup> (FG-P-ES4SET-21.5.14).

No que se refere ao Guia do professor, os professores timorenses consideram-no útil porque permite (i) auxiliar os professores a planificar as aulas (FG-P-CPVI-2.6.14); a (ii) “compreender aquilo que (...) [vão] expor na sala de aula” (FG-P-ESPL-3.6.14); e (iii) esclarecer dúvidas (FG-P-CPVI-2.6.14). Além disso, incita-os a estudarem mais – “Provocar os professores para podermos estudar mais” (FG-P-ES4SET-21.5.14).

### **Perspetiva dos alunos timorenses**

Os alunos atribuem grande importância aos Manuais do aluno por contribuírem muito para a sua formação, permitindo-lhes prepararem-se melhor para ingressarem na universidade (FG-A-ESNKS-5.6.14), e consideram que é uma grande vantagem estarem escritos em Língua Portuguesa, embora implique mais trabalho e esforço por parte deles (FG-A-ESSMC-6.6.14). Também especificam como vantagem o facto de os exercícios apresentarem as soluções, mas não o processo para alcançar esses resultados, o que constitui um importante desafio.

Em todos os FG que lhes foram dirigidos, os alunos afirmam que gostavam de ter o Manual só para eles (FG-A-ESCSJB-4.6.14), o que não acontece, como se verá mais adiante.

## **3.2.2. Desvantagens, limitações e formas de as ultrapassar**

### **Perspetiva dos formadores portugueses**

Na perspectiva de alguns formadores portugueses, os Manuais do aluno, como o de Matemática, apresentam-se extensos e com algumas gralhas (E-FM-24.1.14). Para outros, os Manuais do aluno, em especial do 10.º ano de escolaridade, propõem atividades experimentais que não são passíveis de executar, dado que implicam equipamentos muito dispendiosos (E-FF-28.1.14). Outros ainda acrescentam que o Manual do aluno apresenta exercícios com um grau de exigência demasiado elevado (E-FP-23 e 24.1.14, E-FTLC-21.1.14) e não inclui as soluções (E-FQ-28.01.2014). Assim, há quem defenda que o Manual do aluno deveria “ter mais exercícios e propostas de resolução dos exercícios” (E-FM-24.1.14), pois, na forma como se apresenta, “eles não fazem os exercícios” (E-FG-28.1.14). Alguns formadores ainda consideram que certos textos têm pouca ligação à cultura timorense (E-FTLC-21.1.14), aspeto que deveria ser colmatado.

Mas as principais limitações destes materiais prendem-se, na perspectiva dos formadores, sobretudo, com dificuldades de compreensão da língua em que se encontram redigidos – o Português – (E-FM-24.1.14, E-FF-28.1.14, E-FTLC-21.1.14) e com o nível de conhecimento científico que exigem (E-FF-28.1.14). De forma a contornar estes dois últimos aspetos, os formadores ressaltam a necessidade de

---

<sup>7</sup> Traduzido do Inglês.

haver mais acompanhamento na utilização dos novos materiais curriculares, sobretudo nos próximos anos (E-FM-24.1.14), no âmbito de formação intensiva sobre os conteúdos do Manual do aluno e sobre Língua Portuguesa (E-FF-28.1.14). Outros sugerem, para determinadas disciplinas, como Temas de Literatura e Cultura, uma simplificação verbal das questões apresentadas no Manual do aluno (E-FTLC-21.1.14).

No que concerne ao Guia do professor, alguns formadores referem que, em certas disciplinas, apresenta poucos exercícios e propostas de resolução dos mesmos (E-FM-24.1.14); outros dizem que o Guia do professor apresenta grelhas de avaliação muito complexas, com critérios que podem ser de difícil compreensão para os professores timorenses (E-FF-28.1.14).

Mas, mais uma vez, todos apontam a Língua Portuguesa (ex. E-FQ-28.01.14, E-FTLC-21.1.14, E-FP-23 e 24.1.14) e o tipo de linguagem utilizada como as principais limitações. Alguns especificam que “nos modelos de resposta mais subjetiva, por vezes opta-se por uma linguagem um bocadinho complexa ou por fórmulas de resposta que são palavras-chave – mas os professores muitas vezes não percebem como isso pode ser usado” (E-FTLC-21.1.14). Para minorar este aspeto, os formadores defendem a continuidade da formação em Língua Portuguesa e a abordagem dos conteúdos contextualizada à realidade timorense (E-FQ-28.01.14). Outros ainda referem que o Guia do professor relativo à sua disciplina (por exemplo, Geologia) não inclui as soluções e defendem que as deveria incluir (E-FG-28.1.14).

### **Perspetiva dos formadores timorenses**

Em relação à opinião dos formadores timorenses sobre o Manual do aluno e o Guia do professor, mantém-se a questão da complexidade linguística invocada anteriormente. Alguns formadores tendem ainda a partilhar exemplos das suas experiências particulares, principalmente no que concerne ao Manual do aluno, mencionando a sua falta de conhecimento de alguns termos científicos. Assim, a formadora de Biologia refere que “no 11.º ano está bom, só no 10.º que tem palavra[s que] muito, muitos não [conhecem]” (FG-FT1-7.6.14), o que é revelador do desconhecimento lexical de alguns formadores.

Já o formador de Geologia chega mesmo a referir “dificuldade (...) [na] língua científic[a] (...) de ciência” (FG-FT1-7.6.14), uma vez que, adicionalmente, a sua “formação académica [é] diferente [da] área de ensin[o da] Geologia” (FG-FT1-7.6.14), que é uma disciplina nova no currículo do ESG em Timor-Leste.

Outros formadores invocam algumas gralhas que vão sendo identificadas “no Manual de Matemática [há] (...) chave[s] [de] exercício[s] e tarefas [que] têm muitos err[os]” (FG-FT1-7.6.14).

Por outro lado, parece ainda reunir consenso o facto de haver muitos exercícios nos Manuais do aluno (e.g. disciplina de História, Sociologia, Geologia) cuja explicação de como se chega à resposta é inexistente. Pode inferir-se, portanto, que alguns formadores timorenses sentem necessidade de ter acesso aos procedimentos de resolução de determinadas tarefas para que se possam sentir seguros na sua explicação (FG-FT1-7.6.14).

Também o formador de Economia e Métodos Quantitativos enfatiza a ausência de resposta clara para determinados exemplos que integram o Manual do aluno e traz para a discussão alguma falta de relação entre o Manual do aluno e o Guia do professor

Por exemplo, no primeiro ano, na matéria [de] Economia, o Manual do aluno tem exemplo[s] que [são] (...) concreto[s] mas, no Guia do professor, não há resposta clara para o[s] exemplo[s] (...) Não há relação (...) [entre o] Manual do aluno e [o] Guia do professor. (FG-FT2-7.6.14)

Refere ainda dificuldades pelo facto de se juntarem duas matérias distintas, Economia por um lado e Métodos Quantitativos por outro, e lamenta a falta de relação com a realidade timorense: “[o] problema (...) é [que há] (...) duas matérias juntas (...) Economia e Método[s] Quantitativo[s] (...) [e a] matéria não condiz com [a] situação de Timor-Leste” (FG-FT2-7.6.14).

Algumas das opiniões relativas a formas de ultrapassar estas desvantagens passam por formar uma equipa de formadores que concretize a supervisão da implementação do novo currículo nas escolas (FG-FT1-7.6.14). Outras passam pela correção das gralhas nos Manuais do aluno e pela continuidade da formação, extensível a todos os professores timorenses – “Precisa um esforço para continuar [a] formação para todos os colegas (...). [E o] Manual precisa [de] correções...” (FG-FT2-7.6.14).

### **Perspetiva dos professores timorenses**

Na perspetiva dos professores timorenses e à semelhança do que foi referido anteriormente, em relação ao Manual do aluno e ao Guia do professor mantém-se a questão da complexidade linguística (FG-P-SM-10.6.14, FG-P-ES4SET-21.5.14, FG-P-ES28NOV-11.6.14), como se depreende no seguinte comentário: “Sim, [a] língua [é] muito elevada, nos Guias de professores. (...) na História (...) utilizam língua muito elevada, [é] difícil para [os] alunos compreenderem [e] muito para [os] professor[es]” (FG-P-SM-10.6.14), e na linguagem (e.g. FG-P-ES4SET-21.5.14, FG-P-SM-10.6.14, FG-P-ES12NOV-12.6.14).

Os professores também reconhecem outras limitações, tais como: as que estão relacionadas com a falta de articulação entre os conteúdos do pré-Secundário e do Secundário (FG-P-ES4SET-21.5.14) e com o facto de os textos dos Manuais do aluno se apresentarem, muitas vezes, muitos longos e complexos (FG-P-ES28NOV-11.6.14); as respostas aos exercícios do Manual do aluno não estarem coincidentes com as respostas apresentadas no Guia do professor (FG-P-ES4SET-21.5.14); o Manual de Inglês necessitar de conter mais exercícios de gramática (FG-P-ESPL-3.6.14); alguns exercícios apresentarem soluções erradas (FG-P-ES4SET-21.5.14) ou a resolução de exercícios não respeitar a fórmula associada – “Aparece uma fórmula, no entanto a resolução do exercício não respeita a fórmula. (...) De Química. (...) Mas Física também” (FG-P-SM-10.6.14). Outros, tais como os professores de Matemática, Biologia, Economia e Métodos Quantitativos, apontam também que, muitas vezes, na secção de resolução de exercícios, apresenta-se a tarefa e os resultados mas falta a descrição do processo para obter esses resultados (FG-P-ESPL-3.6.14).

Para minorar estas limitações, os professores propõem diversas estratégias. Ao nível da formação contínua salientam que importa continuar com a formação em curso “nós necessitamos de formação<sup>8</sup>” (FG-P-ES4SET-21.5.14), “é preciso formação, é essencial” (FG-P-ES4SET-21.5.14). Ao nível do Manual do aluno, os professores salientam que é necessário: (i) encurtar os textos existentes no Manual “os textos deviam ser mais curtos, por exemplo há expressões muito difíceis, que eles não compreendem” (FG-P-ES28NOV-11.6.14); (ii) adequá-los à realidade de Timor-Leste (FG-P-ES28NOV-11.6.14); (iii) fazer uso de uma linguagem mais simples e acessível; (iv) eliminar as soluções dos exercícios, para impedir que os alunos, ao vê-las, já não os queiram resolver (FG-P-SM-10.6.14); (v) inserir partes do Manual em Tétum (FG-P-ESPL-3.6.14); (vi) disponibilizar dicionários, de Português e de Inglês, a todos os professores – “produzir dicionário da Língua Portuguesa e Inglês, para ajudar os professores nas aulas” (FG-P-ES28NOV-11.6.14); (vii) disponibilizar glossários mais completos dos termos específicos (FG-P-CPVI-2.6.14); e (viii) disponibilizar materiais de apoio didático que auxiliem a utilização dos Manuais do aluno (FG-P-ES12NOV-12.6.14).

### **Perspetiva dos alunos timorenses**

Os alunos consideram que os Manuais do aluno, atualmente, abordam muito mais temáticas que anteriormente, algumas das quais são mais exigentes e difíceis de compreender (FG-A-ESNKS-5.6.14). Também consideram que os exercícios propostos nos Manuais, por vezes, são difíceis de resolver. Nem sempre conseguem obter os mesmos resultados apresentados nos Manuais. E reconhecem que a principal dificuldade de compreensão dos enunciados advém, não só, do não domínio da Língua

---

<sup>8</sup> Tradução do Inglês.

Portuguesa (FG-A-ES4SET-21.5.14, FG-A-ESSMC-6.6.14, FG-A-CPVI-2.6.14, FG-A-ES12NOV-12.6.14), como também da própria linguagem que consideram exigente (FG-A-ESSMC-6.6.14, FG-A-SM-10.6.14).

Alguns alunos mencionam que em termos de linguagem, os manuais antigos eram mais fáceis de compreender, pelo que os professores acabam por recorrer a esses manuais, nomeadamente os que se encontram em brasileiro ou em Língua Indonésia para tentarem compreender e lhes exporem os conteúdos. Acrescentam, ainda, que frequentemente os professores utilizam o dicionário na sala de aula para identificarem o significado de alguns termos (FG-A-ES4SET-21.5.14, FG-A-ESSMC-6.6.14, FG-A-ESNKS-5.6.14, FG-A-ESCSJB-4.6.14), ou então fazem a tradução de textos ou dão explicações em Tétum (sobretudo à disciplina de Ciências Naturais) (FG-A-SM-10.6.14). Para contornar esta limitação, os alunos sugerem formação para os professores, sobretudo ao nível da Língua Portuguesa e propõem a existência de glossários mais completos (FG-A-ESSMC-6.6.14).

### **3.3. Organização e condições das escolas**

A forma como a escola se organiza, o modo como interagem as estruturas diretivas e organizativas e as condições que oferecem são peças fundamentais em qualquer processo de reestruturação curricular, processo esse que, de forma dinâmica, também a impulsiona. Torna-se, por isso, importante conhecer tal realidade, cruzando as vozes e os olhares dos diversos participantes no estudo.

#### **3.3.1. Estruturas diretivas e organizativas**

##### **Perspetiva dos responsáveis políticos e educativos**

Em relação às estruturas diretivas das escolas, o Diretor da DE destaca o papel de um diretor numa escola

a escola para andar para a frente e ter progresso, o diretor tem que ter cabeça, o seu cérebro tem que andar bem para gerir tudo. Há diferenças (...) nas escolas, cada escola é um contexto, e aí é o diretor que tem que saber como tem que gerir uma escola. (E-D-30.5.14)

Por sua vez, um seu Assessor lamenta o facto de não haver um modelo de gestor e de gestão das escolas

não há um nível que padronize as estruturas de gestão das escolas. (...) Falta a imagem do gestor. (...) Há um problema de chefias. (...) O diretor de uma escola tem sérios problemas para fazer, pelo menos, o horário. Se tiver colegas mais velhos do que ele é muito difícil impor a vontade dele, dos alunos e fazer o que é bem para os alunos. (...) Isso tem um cariz cultural, está enraizado e não se perde tão facilmente neste processo de transição. (E-AD-14.5.14)

O Diretor da DE salienta que há falta de formação em gestão da maioria dos diretores de escola, sublinhando a este nível que

apesar de haver pedidos [à Direção Nacional do Ensino Secundário Geral, do Técnico Vocacional e do Básico] de orçamento para fazer uma formação aos diretores das escolas, nomeadamente sobre gestão das escolas, ao nível da parte pedagógica, da gestão dos manuais, temos que pensar nisso já e dar formação, porque a escola não anda quando um diretor não é um gestor, um líder. (E-D-30.5.14)

E acrescenta que é fundamental “dar formação aos diretores, vice diretores que estão nessas escolas para ter mais visão, para ter mais plano, mais ideias como é que vão gerir uma escola” (E-D-30.5.14).

Atendendo a que, em relação à nomeação dos diretores de escola, “os diretores distritais escolhem e depois nós aqui, parte nacional, é só para legalizar a função de trabalhar”, este Diretor reconhece que é preciso

fazer uma seleção rigorosa, com uma qualificação literária mais adequada e ver se essa pessoa tem capacidade para ser diretor de uma escola. Por exemplo, tirou administração escolar ou outras áreas que tenham a ver

com esse trabalho. (...) pelo menos já tem alguma experiência e conhecimento suficiente para poder trabalhar e pegar nessa área. (E-D-30.5.14)

Simultaneamente, este Diretor, na mesma entrevista, destaca que “nem todas as escolas têm conselho diretivo ou uma direção organizada, com presidente do currículo, de departamento ou dos alunos (...) [além de que] faltam técnicos de administração.” (E-D-30.5.14). Acrescenta, ainda, que é necessário “formar e contratar técnicos, o que [está] dependente do diretor de cada escola e da gestão que faz com o subsídio que lhe é atribuído.” (E-D-30.5.14).

Relativamente à existência de departamentos e grupos disciplinares nas escolas, o ex-Diretor e o Diretor da DE indicam que “algumas escolas já se começam a organizar por departamentos”, mas “ainda há falta de grupos de professores” (E-D-30.5.14).

De uma forma geral, os grupos de professores e o diretor trabalham isoladamente. O ex-Diretor da DE destaca, todavia, que o funcionamento dessas estruturas “depende da decisão das escolas” (E-exD-14.5.14) e do número de professores por disciplina que a escola tem, porque em escolas onde só existe um professor por disciplina não faz sentido haver um grupo disciplinar. Esta situação verifica-se sobretudo nos distritos, porque

em Díli quase todas [as escolas] (...) têm muitos professores (...). Para além disso, o INFORDEPE está a organizar um encontro pedagógico, uma vez por semana ou uma vez (...) [em cada] duas semanas para, por exemplo, um professor de Biologia [se] reunir com um professor de Matemática e de Inglês.... (E-exD-14.5.14).

Segundo o Gabinete Diretivo da ESSMC, a escola que dirigem tem uma estrutura hierárquica bem definida, constituída por “uma diretora, dois vice-diretores, dois assessores do currículo, (...) um para os assuntos dos estudantes, logística, coordenador de exame (um para cada ano)” (E-GDESSMC-6.6.14). Nesta escola “os professores trabalham juntos e organizam-se por áreas curriculares (Ciências, Línguas). (...) no início do ano, o assessor do currículo pede plano anual, trimestral e os professores juntam-se para o elaborar, mas depois planificam as aulas sozinhos” (E-GDESSMC-6.6.14).

Outro exemplo de boas práticas, mencionado pelo Diretor da DE é “a escola Nino Konis Santana, no distrito de Ermera.” Esta escola

tem essa organização [departamentos e grupos disciplinares] e tem uma boa gestão. Faltam condições físicas, mas nestes aspetos funciona muito bem. Tem uma biblioteca organizada e os alunos são obrigados a ir lá, pelo menos duas vezes por semana, e há professores que supervisionam o trabalho dos alunos na biblioteca. (E-D-30.5.14)

No que respeita a dispositivos legais para a constituição de departamentos e de grupos disciplinares nas escolas, a informação dada pelos diferentes responsáveis políticos e educativos é contraditória, provavelmente por desconhecimento da legislação em vigor. Se, por um lado, um ex-Ministro da Educação refere que “o decreto-lei que estabelece o currículo já previa claramente isso” [referindo-se à constituição de departamentos nas escolas], o ex-Diretor da DE, quando questionado sobre a existência de alguma legislação que preveja uma reestruturação da forma como as escolas se organizam para a implementação do currículo, refere que “Ainda não. Em termos de legislação oficial ou uma circular oficial ainda não” (E-exD-14.5.14).

Outro dos problemas de organização, focado por um ex-Ministro da Educação, prende-se com a acentuada discrepância do número de alunos por turma – “há escolas com um professor para 70 e tal alunos e há escolas com dois e três e [outras com] 15” (E-exME-16.5.14). A este respeito, o ex-Diretor da DE acrescenta que

formalmente, ainda não temos uma circular sobre isto, mas informalmente através das reuniões com diretores de educação distritais e diretores de escolas [estabelecemos] que o máximo é 40 alunos por sala de aula (...) [mas] até agora, talvez só 10% é que está a cumprir isto. (E-exD-14.5.14)

Como indica um Assessor do Diretor, outra das questões ainda por resolver é que “os tempos letivos previstos no currículo não são postos em prática em todas as escolas e [também] não há garantias de que o tempo de aulas seja cumprido (...)” E acrescenta que pode acontecer “por exemplo, haver



Matemática uma vez por semana durante quatro horas e para cada uma dessas horas há um professor diferente” (E-AD-14.5.14).

No entanto, em algumas escolas, principalmente privadas, essa situação está a mudar. Segundo o Gabinete Diretivo da ESSMC

todos os tempos letivos previstos no currículo são cumpridos. Há blocos de dois tempos, mas também de três, porque depende também do professor (...) e se o professor falta, deixa material para outro professor dar aula; também há o piquete que são professores que estão disponíveis para ajudar os alunos ou para substituir quem falta. (E-GDESSMC-6.6.14)

### **Perspetiva dos formadores portugueses**

De acordo com alguns formadores portugueses, existe um organigrama na escola onde, no topo, se encontra o Diretor. No entanto, não é uma figura muito presente na escola – “Este é mais uma figura de estilo, uma ‘figura ausente’” (E-FM-24.1.2014). Também referem que

existem grupos disciplinares apenas para efeitos formais porque, na prática, os professores do mesmo grupo disciplinar não se juntam para planificar as suas aulas em conjunto, nem construir instrumentos de avaliação dos alunos. Não reúnem, por exemplo, para planificar o ano letivo. (E-FM-24.1.2014)

Relacionado diretamente com a organização das turmas, os formadores apontam a acentuada discrepância entre o número de alunos por turma e a dimensão das salas de aula: “[as] salas [são] muito reduzidas para turmas muito grandes, de 90-120 alunos” (E-FF-28.1.14). Isto limita, por sua vez, a distribuição e utilização de recursos pelos alunos e a concretização de atividades previstas nos materiais curriculares: “Mesmo com alguma experiência na matéria e na língua, é difícil com turmas de 80 alunos” (E-FG-27.1.14), pois

há atividades que têm a ver também com o número de alunos. Por exemplo, um trabalho de grupo, alguns são possíveis, principalmente se for uma coisa rápida, agora um trabalho que requer duas ou três aulas, 80 alunos em pequenos grupos dentro da sala é muita confusão, não vai ser fácil. (E-FCDS-27.1.14)

Outros formadores destacam a necessidade de se fazer cumprir e uniformizar os tempos letivos para cada disciplina “Os alunos tinham quatro tempos de Matemática por semana, [mas] em algumas escolas os tempos são de 30 minutos, em outras escolas os tempos são de 45 minutos” (E-FM-24.1.2014).

Por último, relacionado com a organização de tempos letivos, os formadores (e.g. E-FG-27.1.14) alertam para a necessidade de se disponibilizarem tempos letivos para os professores formandos frequentarem a formação, de forma a evitar que eles falem a essas sessões

os cursos dependiam do horário dos docentes porque muitos estavam a lecionar e a ter a formação ao mesmo tempo. Alguns na primeira série estavam a frequentar a UNTL e, por isso, alguns não podiam ao final do dia, porque estavam a acabar a licenciatura. (E-FQ-28.1.14)

### **Perspetiva dos formadores timorenses**

Apesar de não haver nenhuma indicação direta que possibilite inferir sobre a organização das escolas, o discurso de alguns dos formadores timorenses permite perceber a existência de uma estrutura diretiva, representada pelo diretor de escola (FG-FT2-7.6.14).

No que respeita ao número de alunos por turma, este parece emergir como um dos condicionantes da ação do professor nas escolas: “cada turma tem (...) 60 alunos, (...) 80 e 90. (...) Na minha escola tem 100” (FG-FT1-7.6.14), tal como o modo como as salas de aula se encontram equipadas: “sala[s] que (...) não [têm cadeiras] suficiente[s] para senta[r] o[s] alunos” (FG-FT1-7.6.14).

A carga horária por disciplina varia entre escolas. Alguns dos tempos previstos nos documentos orientadores são geridos de forma não uniformizada, ou seja, enquanto em determinadas disciplinas os blocos de aulas se dividem em tempos de 40/45 minutos, noutras são contínuos: “A Matemática tem

quatro horas por semana [em] cada turma, e duas vezes (...) blocos de dois (...) são 80 minutos de Matemática num dia” (FG-FT1-7.6.14).

### **Perspetiva dos professores timorenses**

Em relação à existência de departamentos e de grupos disciplinares nas escolas, os professores timorenses sentem que seria importante que, para cada disciplina, se organizassem grupos de trabalho, para os professores, em conjunto, planificarem as aulas, esclarecerem dúvidas e se entreajudarem

O que deveríamos fazer era por exemplo todos os professores do 10.º ano deveriam, antes de começar as aulas, deveriam estar juntos e fazer a planificação trimestral, para [o ensino] poder (...) ser uniformizado. Agora não, não estamos a fazer isso: eu ensino à minha maneira, o colega ensina à sua maneira. (FG-P-ES28NOV-11.6.14)

E acrescentam que até já houve situações em que o diretor solicitou essa cooperação (FG-P-ES28NOV11.6.14), mas os professores continuaram a trabalhar “sozinhos, sempre sozinhos” (FG-P-CPVI-2.6.14), “cada um por si” (FG-P-SM-10.6.14), a planificar as aulas “sozinhos” (FG-P-ES28NOV-11.6.14) e a questionar “mesmo aquilo que o Diretor disse” (FG-P-ES28NOV-11.6.14).

Todavia, alguns professores salientam que, apesar de nada estar definido, no âmbito da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento Social, sentiram essa necessidade de “formar (...) para (...) cada matéria (...) [um] departamento, para facilitar [o trabalho] uns aos outros, para [se entreajudarem]” (FG-P-ES12NOV-12.6.14). Também em História, os professores acrescentam que “muitas vezes os professores da disciplina (...) [se reúnem] para discutir questões” (FG-P-CPVI-2.6.14).

Relativamente ao número de alunos por turma, se há escolas, ainda que em número reduzido, onde esse número parece ser apropriado, por exemplo, 30 alunos (FG-P-SM-10.6.14), noutras, é comum existir um elevado número de alunos por turma, o que não se ajusta às dimensões das salas de aula (FG-P-ES12NOV-12.6.14) e condiciona o trabalho pedagógico dos professores (FG-P-ES4SET-21.5.14).

Outro aspeto muito invocado pelos professores relaciona-se com a distribuição de tempos letivos em cada disciplina e referem que tal distribuição “depende de (...) [cada] escola” (FG-P-ES4SET-21.5.14). De entre as inúmeras hipóteses de combinação, em alguns casos, as quatro horas são lecionadas num só bloco – “Para mim é normal, já [estou] habituado com as 4 horas” (FG-P-ES4NOV-21.5.14) – mas outros preferem a sua divisão “em duas partes, (...) porque foi dito (...) que aluno que não [se] habitua com mais tempo [seguido]” (FG-P-ES4SET-21.5.14).

Invocam, também, que muitas vezes não é cumprida a carga horária que estava distribuída: “Falta carga horári[a], porque [o] conteúdo de matemática precisa [de] mais tempo” (FG-P-ES4SET-21.5.14).

Por último, outros professores apontam para a necessidade de o Ministério da Educação focalizar a sua atenção nas escolas privadas, sobretudo em relação à distribuição de materiais curriculares: “Peço ao Governo para que haja um pouco mais de atenção às escolas privadas. (...) [Em particular] na distribuição dos materiais” (FG-P-SM-10.6.14).

### **Perspetiva dos alunos timorenses**

Na perspetiva dos alunos, existem problemas de segurança nas escolas, que se podem materializar em conflitos entre eles e os professores – “Não há respeito [pelo professor], não há respeito” (FG-A-ES4SET-26.5.14). Mas também há alunos que invocam a quebra de vidros das janelas de sala de aula, que parece estar relacionada com conflitos que se geram entre os discentes (FG-A-ES12NOV-12.6.14). Acrescentam que há “Muita gente, difícil para controlar e concentrar” (FG-A-ESNKS-5.6.14). Este aspeto pode estar relacionado com a figura do Diretor que, para alguns, não é uma figura de liderança (FG-A-ES4SET-21.5.14, FG-A-ES12NOV-12.6.14). Para estes alunos, o diretor não parece, ainda, fazer uma gestão adequada dos espaços escolares (FG-A-ES12NOV-12.6.14).

### 3.3.2. Logística

#### Perspetiva dos responsáveis políticos e educativos

A consciência da falta de infraestruturas é manifestada por todos os responsáveis políticos e educativos entrevistados e por nós constatada *in loco*.

Um Assessor do Diretor destaca, desde logo, que “falta construir escolas! (...) [mas] está previsto no programa do governo (MF-RDTL, 2014)<sup>9</sup>, a construção de escolas e é da competência do governo, nem tanto do ME” (E-AD-14.5.14). Outro problema associado é a falta de infraestruturas rodoviárias, que faz com que os alunos tenham muitas dificuldades em se deslocarem das zonas onde vivem para os sítios onde há Ensino Secundário.

No entanto o ex-Diretor da DE refere que se têm observado algumas alterações, que têm contribuído para aumentar o número de alunos que prosseguem estudos no Ensino Secundário: “agora já estabelecemos que (...) a escola do nível Secundário, já a temos ao nível dos subdistritos e até nos (...) polos centrais dentro dos subdistritos!” (E-exD-14.5.14). Também um ex-Ministro da Educação explicita “até há sucos já com Ensino Secundário!” (E-exME-16.5.14).

As condições das escolas existentes também são um grave problema. A propósito, o Diretor da DE enfatiza “nós não temos condições físicas. Nós não temos biblioteca, sala de informática ou laboratórios. Algumas escolas têm falta de mesas e cadeiras [o que] torna a implementação [do novo currículo] difícil” (E-D-30.5.14). Por isso, “a nossa preocupação base é criar condições, nomeadamente na parte das infraestruturas” (E-D-30.5.14) e algumas medidas estão já a ser tomadas

a Direção Nacional do Currículo está a coordenar com a Direção Nacional do Ensino Secundário Geral para que tenham um plano para comprar alguns materiais informáticos, para laboratórios. Já temos plano para computadores e até orçamentos aprovados. Se tudo correr bem, no ano 2015 já poderemos distribuir nas escolas para que os alunos aproveitem e tenham essas facilidades para poderem aprofundar os seus conhecimentos na parte prática. (E-D-30.5.14)

Um ex-Ministro da Educação reconhece, também, estas limitações e alerta que “É preciso muito cuidado! Não é por não querer! Querer, mas tem que ser com condições! Não pode ser assim!” (E-exME-16.5.14). Por isso, é necessário “criar condições primeiro. Criar as condições mínimas e, entretanto, vamos mandando professores para formação para Portugal, Brasil... E, no regresso, temos melhores condições e já começamos pouco a pouco...” (E-exME-16.5.14).

No entanto este processo pode ser muito moroso dado que, segundo o ex-Diretor da DE, o investimento na educação tem vindo a diminuir

no primeiro governo constitucional, na altura eu ainda era diretor do plano de desenvolvimento, havia políticas sobre o orçamento para cada setor. E na altura o governo considerou o orçamento para o Ministério da Educação 30 a 35% do orçamento geral do estado, anualmente. (...) Depois do 4º governo constitucional é que [deixou de haver] uma política definida por cada sector. (...) Agora este ano só ficou com 11 ou 12% do orçamento geral do estado. Com isto não se faz nada. (E-exD-14.5.14)

Esta diminuição no investimento na educação é, segundo um Assessor do Diretor da DE, agravada por aquilo a que chama de “mobilidade orçamental”: “O problema é que também há mobilidade orçamental. Às vezes há orçamentos aprovados e alocados, mas as coisas não se fazem. É um problema nacional.” (E-AD-14.5.14).

Relativamente aos novos materiais curriculares, um Assessor do Diretor admite que o “currículo não começou a ser implementado a nível nacional logo em 2012. O currículo antigo [referindo-se ao Indonésio] não foi totalmente abandonado, temos consciência disso ” (E-AD-14.5.14). Note-se que,

---

<sup>9</sup> Para mais informações sobre este programa do governo, consultar [https://www.mof.gov.tl/wp-content/uploads/2013/10/FINAL\\_20131022\\_Livro\\_2\\_Planos\\_Anuais\\_2014\\_GPM\\_FINAL\\_141013\\_edit\\_daftar\\_isi\\_15-10-2013-DNO181013.pdf](https://www.mof.gov.tl/wp-content/uploads/2013/10/FINAL_20131022_Livro_2_Planos_Anuais_2014_GPM_FINAL_141013_edit_daftar_isi_15-10-2013-DNO181013.pdf)

nesse ano, os Manuais do aluno do 10.º ano foram distribuídos tardiamente em algumas escolas e, por vezes, em número insuficiente, o que acontece frequentemente. O Diretor da DE explica que

o número [de alunos] que temos aqui vem de cada escola e baseado nisso é que nós entregamos [os manuais] às escolas. Os números que eles enviam para a Direção Nacional do Currículo não são exatos, então temos algumas dificuldades para poder acertar tudo e não podemos distribuir tudo em número certo. (E-D-30.5.14)

Como forma de ultrapassar esta limitação considera que

temos uma política, estratégia para poder tratar esse problema [número certo de alunos por escola] – a escola vai enviar números, mas claro que eu vou fazer um cálculo estimativo por cima e, claro, as sobras podem ficar aqui na Direção Nacional do Currículo para depois distribuir pelas instituições que precisem. Antes temos que distribuir para todos os alunos e as sobras ficam para as necessidades. (E-D-30.5.14)

Por sua vez, o Gabinete Diretivo da ESSMC aponta outras estratégias para ultrapassar a situação atual que passam pela

criatividade da diretora e dos vice para trazer estes materiais para a escola. Se os diretores não tomarem a iniciativa e não forem criativos, então ficam à espera que seja o ME a fazer tudo e atrasam tudo e, por isso, é que algumas escolas só vão começar o currículo este ano. (E-GDESSMC-6.6.14)

Assim, em 2013, membros deste Gabinete foram ao ME e trouxeram os Manuais/Guias em formato digital, imprimiram, tiraram cópias e distribuíram. Se algum aluno não pode pagar fotocópias, o Gabinete usa dinheiro das propinas. Esta estratégia de acesso aos materiais foi confirmada pelo ex-Diretor da DE que refere que alguns professores foram ao seu “escritório, copiaram por versão eletrónica, imprimiram por si e pronto. Isso já depende da iniciativa, criatividade do professor” (E-AexD-14.5.14).

Mas esse não foi o único constrangimento que levou um ex-Ministro da Educação a considerar que a sua “distribuição é um grande problema!” (E-exME-16.5.14). E um Assessor do ex-Diretor da DE esclarece ter havido

um [outro] problema no ano escolar de 2012... Por causa de uma questão técnica. O aprovisionamento não fez aquele concurso para a impressão de Manuais. (...) Portanto, isto devido a uma questão técnica ou interesses... Eu não sei! [O chefe do departamento do aprovisionamento] foi suspenso da função. (E-AexD-14.5.14)

A situação a que se refere este Assessor fez com que em 2013 os Manuais do aluno do 11.º ano de escolaridade não tivessem sido impressos atempadamente e distribuídos, “(...) o que fez com que, em algumas escolas, se tenha continuado a dar o currículo do 10.º ano, e noutras, se tenha voltado ao currículo antigo” (E-D-30.5.14). A distribuição dos Manuais do aluno do 11.º ano de escolaridade só aconteceu no ano seguinte, quase em simultâneo com a distribuição dos Manuais do 12.º ano. Face a esta situação o ex-Diretor da DE lamenta que “os alunos do 12.º ano é que são vítimas do sistema. Eles não tinham aprendido os Manuais do 11.º ano. Só 10.º ano e 12.º ano.” (E-exD-14.5.14).

Para além disto, “a política é só para usar nas escolas” (E-exD-14.5.14), isto é, as escolas não são obrigadas a ceder Manuais aos alunos para levarem para casa. E esclarece

a questão também depende da decisão de cada escola. Algumas podem fazer empréstimos aos alunos, que podem levar e depois devolvem outra vez no fim do ano. Isto pode acontecer. Mas alguns professores têm medo de os perder e então, pronto! Só usam nas escolas. (E-exD-14.5.14)

O ex-Diretor da DE acrescenta que, mesmo que os pais tenham possibilidades de comprar os Manuais do aluno para os seus filhos, “não há Manuais para vender. (...) Ainda não há decisão sobre a venda (...) Porque ainda não há. Não existem” (E-exD-14.5.14). A este respeito, um Assessor do Diretor lamenta a desvantagem que representa para os alunos não terem “um livro para levar para casa, para estudar, para chamar ‘dele’”. (E-AD-14.5.14).

### **Perspetiva dos formadores portugueses**

No que concerne às condições das escolas, os formadores portugueses referem que as condições são precárias, principalmente, nas escolas públicas

tive oportunidade de visitar algumas escolas públicas e privadas e ver como algumas são muito pobres, quer em instalações quer em recursos, “salas” muito reduzidas para turmas muito grandes, 90-120 alunos,... Algumas sem mesas nem cadeiras suficientes ou adequadas às idades dos alunos, pouca limpeza e algumas sem energia elétrica, para nem sequer falar que não têm laboratórios, nem espaços para tal, nem materiais. (E-FF-28.1.14)

Não há escola pública em Timor-Leste que tenha laboratório. Há escolas que não têm luz. As poucas que têm laboratório são privadas, e sem luz e nenhuma tinha água, o que limita a realização de atividades. Nós íamos buscar água cá fora (...). [Por isso] temos que ajustar o Programa à realidade. É um entrave ao bom desenvolvimento das atividades mas digamos que fazíamos os possíveis para que as atividades fossem realizadas. (E-FQ- 28.1.14)

Não existiu uma preocupação em equipar as salas de aula com novos materiais para os professores e os alunos trabalharem (...). Muito pouco é feito... No entanto, se forem os formadores portugueses a pedirem, já se vêem algumas mudanças... Algumas escolas começaram a criar as bibliotecas, mas muitas vezes estão fechadas. (E-FM-24.1.2014)

Relativamente às escolas privadas, alguns consideram que “são substancialmente melhores a nível de recursos mas também têm muita falta de materiais. E estas escolas são em Díli. Nos distritos, as condições são em alguns casos bem piores” (E-FF-28.1.14). E especificam que “as privadas tinham condições – eletricidade, quadros, mobiliário adequado. Uma delas tinha laboratório” (E-FG-27.1.14).

Para além da falta generalizada de máquinas calculadoras e computadores disponíveis para serem utilizados na sala de aula, os formadores também referem a falta de Manuais do aluno – “os alunos não tinham os Manuais, pois estes foram distribuídos por escola e não por alunos (...). Também não haveria em número suficiente para todos por isso nunca o levam para casa” (E-FQ-28.1.14, E-FM-24.1.2014, E-FF-28.1.14). Em relação a esta falta, acrescentam que, “apesar dos Manuais estarem em pdf no *site* do Ministério, muitos alunos não têm acesso à Internet e, por isso, não o descarregam. Muitos professores deixam que os alunos tirem fotocópias do Manual do aluno” (E-FM-24.1.2014). Mas, tal como referem alguns formadores, há exceções pois, em algumas “escolas, por exemplo a ES4SET (Díli), cerca de 100 alunos requisitaram o Manual na biblioteca da escola e já o levaram para casa” (E-FM-24.1.2014). No entanto, também não é de negligenciar

uma resistência muito grande [por parte dos professores] à utilização do Manual [por parte dos alunos], por uma razão muito simples: se os alunos tiverem acesso aos Manuais, eles têm acesso ao que o professor está a falar e podem ter dúvidas que o professor pode não saber explicar. (...) Se o aluno tiver acesso ao material vai poder fazer perguntas, vai poder perceber mais, o professor tem medo de não saber responder a uma pergunta do aluno. (E-FP-TM-11.6.14)

### **Perspetiva dos formadores timorenses**

A experiência dos formadores timorenses, designadamente, aquando da dinamização do curso intensivo de formação de professores, permite perceber a falta de docentes para determinadas áreas disciplinares. Por exemplo, “em Timor-Leste, [os] formandos de Geografia [são] pouco[s]” (FG-FT2-7.6.14). Esta falta de professores, na perspetiva dos formadores, pode apresentar-se como um constrangimento à implementação da RCESG: “falta[m] professores” (FG-FT1-7.6.14).

Outras evidências recolhidas apontam para um desconhecimento por parte das estruturas intermédias sobre os dados concretos ao nível do corpo docente de Timor-Leste: “a educação não tem dados concretos dos seus professores. (...) Quantos professores lecionam numa área, por exemplo, na Língua Portuguesa? Quantos professores em todo o território? Eles não sabem” (FG-FT2-7.6.14).

### **Perspetiva dos professores timorenses**

Todos os professores timorenses reconhecem, no geral, a falta de condições das escolas. Especificamente, referem não só falhas ao nível de espaços/estruturas da própria escola, tais como, falta de laboratórios, bibliotecas, ginásio, salas de aula, sanitários, mas também em relação a

equipamentos, como computadores, mobiliário (cadeiras e mesas), e recursos didáticos como material de laboratório, de ginásio, de música, livros, dicionários específicos de cada disciplina, mapas, enciclopédias e de acesso à Internet (FG-P-ES4SET-21.5.14, FG-P-CPVI-2.6.14, FG-P-SM-10.6.14, FG-P-ES12NOV-12.6.14).

A falta de condições, não só em termos de número insuficiente de salas de aulas (FG-P-ES4SET-21.5.14) mas também de dimensão de cada sala de aula – “nas salas não cabem os alunos todos, as salas são pequenas” (FG-P-ESPL-3.6.14) –, impede-os de fazerem uso de uma adequada calendarização, o que os obriga a ministrarem três a quatro horas seguidas, não cumprindo o que está legalmente pré-estabelecido (FG-P-ES12NOV-12.6.14).

Também a falta de material de laboratório limita o trabalho prático e mesmo que tenham intenções de usar os laboratórios do INFORDEPE estes, muitas vezes, encontram-se ocupados e, por isso, indisponíveis para serem utilizados (FG-P-ES4SET-21.5.14).

Por último, evidenciam-se outros problemas como a falta de professores (FG-P-ES28NOV-11.6.14) e o facto de os novos materiais curriculares terem sido disponibilizados já tarde às escolas e em número reduzido – “Eu não tenho, (...) cá na disciplina só tem um Guia e um Programa por disciplina, (...). Tiramos fotocópia. Economia do 3º [referem-se ao 12.º ano] não há Guia do professor. Só um Guia para a escola secundária católica. Pública não há” (FG-P-ESPL-3.6.14), tanto para eles como para os próprios alunos (FG-P-SM-10.6.14, FG-P-ES4SET-21.5.14).

Como meio de colmatar algumas destas limitações, há professores que propõem que se “constru[am mais] (...) escolas, (...) [para] depois criar mais ou apoiar (...) mais os professores” (FG-P-ES4SET-21.5.14).

### **Perspetiva dos alunos timorenses**

Das evidências recolhidas, os alunos sentem a falta de determinados espaços escolares – “Só tem uma casa de banho” (FG-A-ES12NOV-12.6.14); “Cantina[s] não (...) [há]” (FG-A-ES4SET-26.5.14, FG-A-ESNKS-5.6.14) e “não tem laboratórios” (FG-A-ES12NOV-12.6.14, FG-A-ESCSJB-4.6.14, FG-A-ES4SET-26.5.14, FG-A-ESNKS-5.6.14). Partilham também a ideia de que faltam salas de aula (FG-A-ESCSJB-4.6.14), bibliotecas e salas de computadores (FG-A-ES4SET-21.5.14, FG-A-ESCSJB- 4.6.14, FG-A-ESPL-3.6.14, FG-A-ESNKS-5.6.14, FG-A-ESSMC-6.6.14, FG-A-CPVI-2.6.14). Outros referem que falta um pavilhão para ginástica (FG-A-ESCSJB-4.6.14).

Ainda em relação aos laboratórios, alguns alunos comentam que “o livro [querem referir-se ao Manual do aluno] tem as imagens, e explica só teoria, com as imagens. E os alunos não têm um laboratório para realizar a prática, não é? Então a escola precisa também de laboratórios” (FG-A-ES12NOV-12.6.14)<sup>10</sup>. Acrescentam ainda que a sua inexistência leva a que as aulas se tornem teóricas (FG-A-ES28NOV-11.6.14).

Outros indicam que os novos espaços escolares não estão a ser bem geridos

Eles têm espaços novos que não estão [a ser] usados e a distribuição dos miúdos, entre a manhã e a tarde dos diferentes anos, não é bem feita e portanto os alunos acabam por estar em espaços que estão subaproveitados, que são novos, mas não estão a ser usados. (FG-A-ES12NOV-12.6.14)<sup>11</sup>

Em termos de equipamentos, os alunos invocam que faltam “Mesa[s], falta[m] cadeiras” (FG-A-ES4SET-26.5.14, FG-A-ESSMC-6.6.14, FG-A-ESNKS-5.6.14 ), e que “eles [os da administração] têm alguns computadores que foram doados pelos japoneses, mas só há pouco tempo, alguns computadores foram roubados. (...) As pessoas da administração (...) É que usam” (FG-A-ES28NOV-11.6.14). Em virtude de não terem computadores (FG-A-ESCSJB-4.6.14), os alunos dizem que os professores faltam às aulas: “o professor vem à escola mas não dá as aulas. A Multimédia também” (FG-A-ES12NOV-12.6.14). Outros dizem que têm computadores, mas estes são em número reduzido (FG-A-SM-10.6.14) e não têm ligação

---

<sup>10</sup> Traduzido do Tétum.

<sup>11</sup> Tradução do Tétum.

à Internet (FG-A-ESSMC-6.6.14). Noutras situações, a sala de computadores está fechada (FG-A-CPVI-2.6.14).

Por último, no que se refere aos materiais curriculares/didáticos, os alunos apontam o acesso tardio aos Manuais do aluno, tanto por parte dos alunos, como por parte dos professores (FG-A-ES12NOV-12.6.14, FG-A-ES28NOV-11.6.14, FG-A-ESNKS-5.6.14); a existência de poucos livros na biblioteca ou mesmo a sua inexistência: “Não tem livros” [FG-A-ES4SET-21.5.14]; a falta de dicionários (FG-A-ESNKS-5.6.14), de Manuais de Educação Física, instrumentos de música (FG-A-ESSMC-6.6.14, FG-A-ES4SET-26.5.14, FG-A-ES4SET-26.5.14) e enciclopédias (FG-A-SM-10.6.14).

### **3.4. Formação contínua de formadores**

A formação continuada dos professores já em exercício é muito importante para o seu próprio desenvolvimento profissional, o que pode repercutir-se em aprendizagens mais efetivas e significativas por parte dos seus alunos, dado que lhes permite, muito mais facilmente, aliar o discurso ‘teórico’ ao saber que também lhes advém da prática (Gorozidis & Papaioannou, 2014; Lam, Alviar-Martin, Adler & Sim, 2013; Maskit, 2011; Pantić & Wubbels, 2010). Pode assumir várias formas, desde a participação em eventos científicos e em reuniões profissionais de diversa índole, o estudo autónomo, etc., até à frequência de ações de formação. É sobre esta última variante que versa o presente ponto. Tais ações foram dinamizadas por formadores portugueses e, com elas, pretendia-se, essencialmente, desenvolver competências em professores timorenses que lhes permitisse lidar com mais confiança e segurança com a Reestruturação Curricular do Ensino Secundário Geral (RCESG) e replicar tal formação aos seus colegas.

#### **3.4.1. Importância**

##### **Perspetiva dos responsáveis políticos e educativos**

Relativamente à formação de professores que poderiam vir, posteriormente, a ser formadores, um ex-Ministro da Educação refere que foi durante o seu governo que “decidimos que era melhor investir nisto [a formação de professores-formadores]” (E-exME-16.5.14) e, reconhecendo a sua importância, destaca que “apostámos muito, muito, muito na formação de professores [que viriam a ser formadores]. Até mandamos vinte e tal para ali... (...) E, entretanto, no regresso, eles próprios depois foram enviados para outros distritos.” (E-exME-16.5.14).

Por sua vez, o Diretor da DE é perentório ao afirmar que “a formação dada pelos formadores portugueses está a dar um contributo positivo e ajudar a implementação” (E-D-30.5.14). Quando questionado sobre se esta formação seria suficiente, refere que, “em termos de conteúdos curriculares, está tudo bem” (E-D-30.5.14), mas considera “que a formação nunca é suficiente” (E-D-30.5.14). Justifica ainda a sua opinião, afirmando que os professores timorenses “têm muita dificuldade na parte dos conhecimentos” (E-D-30.5.14), pelo que será preciso “dar mais formações aos professores timorenses até termos outras ajudas” (E-D-30.5.14).

O anterior Ministro da Educação lamenta não ter conseguido, por constrangimentos orçamentais, dar a mais professores timorenses a oportunidade de fazerem formação no estrangeiro: “Podíamos mandar mais, mas pronto! O orçamento chegava para isto.” (E-exME-16.5.14). A este respeito, o Diretor da DE menciona que “o orçamento de estado para a educação (2014) prevê a deslocação de professores timorenses a Portugal para receberem formação. Tal irá acontecer ainda este ano para Portugal, Brasil ou Cabo Verde” (E-D-30.5.14).

Apesar de reconhecer e valorizar a importância das formações de professores timorenses no estrangeiro – “eles até podem ter outras formações lá fora, até para saber o que se passa lá fora, como se faz, para

poder depois adaptar um pouco com a realidade timorense” (E-D-30.5.14) –, o Diretor da DE enfatiza o papel mais proativo que deverão desempenhar os professores timorenses a este nível: “os professores timorenses têm de aprender mais e estudar mais” (E-D-30.5.14).

### **Perspetiva dos formadores portugueses**

Segundo alguns formadores portugueses, é pela via da formação “(...) que as coisas podem mudar mais facilmente” (E-FP-Mat-24.1.14). A título exemplificativo, uma formadora refere mudanças sentidas no grupo de professores de matemática que frequentaram a formação de formadores em 2013

O grupo de oito formandos com que trabalhei em 2013 eram fantásticos e podem contribuir para algumas mudanças nas escolas onde trabalham. Manifestaram sempre uma postura muito assertiva e foram muito resistentes, apesar de poderem ser olhados ‘de lado’ pelos seus pares que, muitas vezes, não lhes atribuem o reconhecimento necessário. (E-FP-Mat-24.1.14)

Outros formadores portugueses corroboram que a formação contínua pode contribuir para melhorar o desempenho dos professores timorenses: “dos seis formandos timorenses que tive, dois ou três, com algum esforço e formação contínua, podem melhorar, têm capacidades para isso” (E-FP-Fis-28.1.14); “a formação pode ajudar” (E-FP-Geol-27.1.14), uma vez que “a formação de base dos professores não [é] suficiente para dar resposta cabal aos desafios do Programa e (...) do Manual” (E-FP-Qui-28.1.14), principalmente nos casos em que a formação de base pode não corresponder à área na qual os formadores timorenses lecionam.

Há ainda quem refira que deveria haver uma aposta em alguns dos formadores timorenses – “deviam ser contratados pelo INFORDEPE para serem formadores de outros professores timorenses [pois] conseguem reagir e fazer diferente nas suas escolas” (E-FP-Mat-24.1.14).

### **Perspetiva dos formadores timorenses**

De uma forma geral, os formadores timorenses consideram a formação muito importante, quer no âmbito da sua atividade como docentes, quer como formadores de professores timorenses (FG-FT2-7.6.14). De facto, ajuda na compreensão da RCESG, permitindo ir percebendo as diferenças entre o currículo antigo e o novo currículo (E-FT1-7.6.14). Em particular, destacam a importância da formação ao permitir “(...) ajudar os professores, os estudantes [a] conhecer as disciplinas de cada área (...) Ciências e Tecnologias e também Sociais” (FG-FT2-7.6.14).

Também valorizam a formação porque os capacita para usar de forma articulada os materiais curriculares – “com a ajuda dos professores portugueses durante a formação, já temos um conhecimento em relação sobre como [utilizar] os Manuais, o Programa e também o Guia” (FG-FT2-7.6.14).

A um outro nível, ainda reconhecem que lhes permite “aprofundar o (...) conhecimento noutras áreas, noutras disciplinas” (FG-FT2-07.06.2014), por vezes inexistentes, como é o caso de Geologia, e “facilita [a clarificar as] dificuldades do Manual (...) a melhora[r] e aprofunda[r] conhecimento do formando” (FG-FT1-7.6.14).

Ainda auxilia na planificação e na exploração didática de temas e conteúdos e de atividades propostas (E-FT1-7.6.14 e FG-FT2-7.6.14).

Além disso, parece ter constituído, igualmente, uma mais-valia ao nível do domínio da Língua Portuguesa, como o exemplo procura ilustrar: “Eu próprio já levei algumas palavras [difíceis, consultei] o professor [(formador português de História)] [porque] não consigo resolver sozinho” (FG-FT1-7.6.14).



### 3.4.2. Condições

#### Perspetiva dos responsáveis políticos e educativos

No que respeita à forma como foram recrutados os professores timorenses, futuros formadores dos seus pares, para a formação contínua, o ex-Diretor da DE menciona que “no princípio, eu fiz uma política. Daqueles que foram participar na formação na Universidade de Aveiro, tirámos dois professores por cada disciplina. Portanto, estes é que vão ser formadores por cada disciplina” (E-exD-15.5.14). No entanto, alerta para o facto de

a política [ter mudado] em 2013. Agora, portanto, eu já não sei mais como é que eles estão a organizar isso. Há alguns deles que vêm-me dizer assim: agora Sr. (...), eles formaram outra vez outros formadores; nós que fomos a Portugal não nos consideraram!. (E-exD-15.5.14)

A este respeito, o Diretor da DE afirma que a seleção dos formadores timorenses foi feita com base nos seguintes critérios “(i) saber falar Português, (ii) não ter cadastro e (iii) conhecimento na área específica” (E-D-30.5.14) e que partiu da “Direção Nacional do Ensino Secundário Geral, [que] deu orientações a todos os diretores do ESG e, depois, os diretores é que escolheram os professores[, sendo que] a seleção final foi feita aqui na Direção Nacional do Currículo” (E-D-30.5.14). Salienta também que “estes professores foram a Portugal e muitos continuam a receber formação [e que] eles são precisos no INFORDEPE para mais tarde virem a formar professores timorenses que não tiveram possibilidade de participar na formação” (E-D-30.5.14).

O recrutamento de professores para esta formação foi dificultado, porque eram precisas três tardes disponíveis para frequentar a formação e muitos deles tinham de garantir, em simultâneo, a lecionação das suas turmas. Perante esta calendarização, algumas escolas não tiveram condições para os dispensar e, portanto, esses professores ficaram impedidos de fazer a formação. A dispensa dada pelas escolas a alguns professores “depende também do número de turmas. Há escolas com um número de turmas elevado e meno[r de] professores e então essa é a razão” (E-exD-15.5.14).

O ex-Diretor da DE menciona ainda a existência de um subsídio que é dado aos professores que participam na formação, como forma de os aliciar – “É um incentivo! Não há uma tabela definida para eles. Isto é apenas um incentivo” (E-exD-15.5.14).

De acordo com os relatórios anuais de atividades do PFICP (sintetizadas na tabela 8), realizaram-se, em 2012, dois cursos de formação de formadores do ESG: o primeiro, com 30 horas, foi concluído por 173 formadores; o segundo, com aproximadamente 90 horas por disciplina, foi concluído por 88 formadores. Realizaram-se, também, dois cursos intensivos de formação de professores que se apresentam neste ponto por terem sido dinamizados pelos formadores timorenses e supervisionados pelos formadores portugueses.

**Tabela 8:** Resumo das atividades de formação contínua de formadores do ESG desenvolvidas no âmbito do PFICP em 2012 e em 2013 e do número de participantes

2012		2013		2014	
Atividades	Nº Participantes	Atividades	Nº Participantes	Atividades	Nº Participantes
Formação de formadores (30 julho – 3 agosto)	173	Formação de formadores (12 agosto – 18 outubro)	102	Formação de formadores (5 maio – 27 outubro)	84
Curso intensivo de formação de professores (6 – 17 agosto)	205	Curso intensivo de formação de professores (4 novembro – 14 dezembro)	1.035	Curso intensivo de formação de professores (11 – 16 agosto)	1.049

Formação de formadores (8 outubro – 30 de novembro)	88	Cursos complementares de formação de formadores (1 – 12 dezembro)	Língua Portuguesa	72
			Inglês	5
Curso intensivo de formação de professores (3 – 15 de dezembro)	87			

Fonte: Elaboração própria com base em relatórios facultados pelo PFICP (documentos policopiados)

Em 2013, foi realizado um curso de formação de formadores, direcionado a formadores timorenses, de 108 horas por disciplina e que foi concluído por 102 formandos.

Relativamente a 2014, foram realizadas duas iniciativas de formação de formadores, ambas direcionadas a formadores timorenses. Uma respeitante ao curso de formação de formadores, nos mesmos moldes da dos anos anteriores e por forma a dar-lhe continuidade, com uma carga horária média de 203 horas e que foi concluída por 84 formandos. Outra desdobrada em dois cursos: (i) Curso de Aperfeiçoamento de Competência de Língua Portuguesa e (ii) Curso Avançado de Língua e Cultura Inglesas. O primeiro contou com a participação de 72 formandos e o segundo com 5, sendo que ambos tiveram uma duração de 36 horas. Todos os cursos decorreram em Díli.

#### **Perspetiva dos formadores portugueses**

Na opinião de alguns formadores portugueses, é importante que o Ministério repense a forma como seleciona e gere a participação dos professores timorenses na formação. Relativamente aos critérios de seleção dos formandos, não houve, na primeira formação, critérios adequados – “Sei que na primeira série, nomeados pelos diretores distritais, chegaram a professor os que não tinham os critérios adequados em termos de língua e área de licenciatura. Os diretores distritais decidem e um professor lá é muito polivalente” (E-FP-Qui-28.1.14).

Também a influência e/ou poder dos próprios sindicatos parece afetar quer a seleção dos formandos quer o decorrer das formações (E-FP-Geol-27.1.14), igualmente por

[haver] fatores de (...) ordem financeira que geram um conjunto de interesses e os sindicatos tendem a aproveitar estes momentos para reivindicar as suas posições, (...) o que leva a deslocar formações para regiões onde os sindicatos não têm esta influência. (E-FP-Fis-28.1.14)

Os formadores portugueses também alertam para a necessidade de se celebrar um contrato: “como não é celebrado um contrato eles [muitas vezes] não vão e faltam às formações. Se [tivesse sido] celebrado um contrato *a priori*, com um conjunto de deveres e direitos, teria sido melhor” (E-FP-Qui-28.1.14). Para além disso, ressaltam que o Ministério deveria disponibilizar tempo aos formandos para assistirem à formação. Como isso nem sempre acontecia, muitas vezes, tinham de flexibilizar o seu horário de trabalho como refere o formador de Geologia – “dependia dos horários deles, pois eu tinha de me encaixar nos horários deles” (E-FP-Geol-27.1.14). Também o formador de Química corrobora que os cursos dependiam da disponibilidade dos professores formandos, na medida em que alguns manifestavam a necessidade de conciliar horário letivo e outras formações paralelas (E-FP-Qui-28.1.14).

Ao nível do acesso aos materiais curriculares, alguns formadores afirmam ainda haver escolas que não tinham acesso aos novos Manuais

Há situações que não há livros para todos. Há rivalidade entre alguns diretores regionais e alguns diretores de escolas e depois fazem pirraça e não há distribuição de Manuais para todo o lado e o ME não dá apoio nisto, na distribuição para os professores. As fotocópias são muito caras depois para os professores. (E-FP-Fis-28.1.14)

A dificuldade no acesso é extensiva aos restantes materiais, havendo a necessidade de “os Guias e Programas [terem] que ser policopiados” (E-FP-Qui-28.1.14).

Em parte, esta situação parece estar relacionada com a retenção dos materiais “nas direções regionais ou em arrecadações das escolas. Foi preciso alguma sensibilização para que os Manuais fossem distribuídos pelos professores” (E-FP-Qui-28.1.14).

Em termos de condições físicas, foi possível observar, *in loco*, que as formações decorreram em salas de tamanhos variados, umas maiores, outras mais reduzidas. A maioria das formações teve lugar em salas e laboratórios do INFORDEPE, à exceção das sessões de algumas disciplinas que decorreram em escolas e em auditórios do Arquivo e Museu da Resistência Timorense (AMRT) e Instituto de Defesa Nacional (IDN). Umavam equipadas com mesas, cadeiras, projetores e quadros (NC-SF-CDS-28.5.14); outras mantinham as mesas e cadeiras e possuíam armários e quadros de giz (NC-SF-CDS-28.5.14; NC-SF-Pt-26.5.14; NC-SF-Soc-27.5.14), bancadas e materiais de laboratório (NC-SF-Fis-13.5.14; NC-SF-Qui-13.5.14), bem como outros manuais (NC-SF-Pt-26.5.14), livros e enciclopédias (NC-SF-Soc-27.5.14).

### **Perspetiva dos formadores timorenses**

A seleção dos formadores teve por base uma formação prévia de seis meses (FG-FT2-7.6.14) e os seguintes critérios: “Primeiro tem que ensina[r] [a] disciplina (...) [e] segundo [ter] conhecimento da Língua Portuguesa. Terceiro [o tempo] de serviço [do] professor, mais de cinco anos; (...) de quatro para cima” (FG-FT1-7.6.14). Assim, passou por várias fases. Primeiro, foram escolhidos pelo Ministério da Educação. Depois, “(...) a lista dos professores [foi enviada] para as escolas, depois chamaram-[nos]” (FG-FT2-7.6.14). Portanto, a participação na formação também parece ter dependido de autorização da direção de cada escola (FG-FT2-7.6.14). Mas alguns formadores desabafam que “(...) também foram escolhidos professores que (...) não lecionam na área em que estão [a ter] formação” (FG-FT2-7.6.14).

Também na perspetiva de alguns professores, não foram selecionados os melhores profissionais, pelo que “o Ministério devia fazer era uma seleção. Selecionar os melhores professores para seguirem a formação, para depois continuarem” (FG-P-ES28NOV-11.6.14). Além disso, consideram que a frequência e assiduidade dos formadores às sessões foi condicionada, uma vez que tinham de garantir a lecionação das suas turmas nas escolas, como já se referiu anteriormente. Por isso, referiram ver-se impedidos de fazer a formação, ou então mencionaram fazê-lo mas de forma intercalada (FG-P-12NOV-12.6.14).

Sobre as condições de formação, os formadores referem que “[o montante dado pelo Estado aos formadores para frequentarem a formação] (...) não chega para eles, (...) [p]ara transportes ou outros” (FG-FT2-7.6.14). Recorde-se que as formações de formadores “[foram] sempre todas (...) concentradas em Díli” (FG-FT2-7.6.14). Além disso, reportando-se ao sucedido no ano anterior, “o subsídio para formandos [é] maior do que (...) [o dos] formadores” (FG-FT2-7.6.14).

Ao nível do acesso a materiais e alguns equipamentos, os formadores invocam que “foram distribuídos pelo (...) INFORDEPE (...) mas, no ano passado, não chegavam p[ar]a todos” (FG-FT2-7.6.14). Alguns chegam mesmo a especificar as disciplinas em que se verificou falta de materiais, como é o caso de Matemática, Geologia e História: “na Matemática só tem Manual e Guia, mas não há [outros] materiais didático[s], por exemplo régua, compasso” (FG-FT1-7.6.14). Por outro lado, existem disciplinas, como Biologia e Geologia, cujos formadores mencionam ter acesso a outros materiais didáticos para além dos materiais curriculares e equipamentos (FG-FT1-7.6.14). Em outras sessões de formação contaram com o apoio de projetor (FG-FT1-7.6.14).

Por outro lado, nem sempre o acesso aos Programas, Manuais e Guias foi atempado e, inicialmente, foi feito através de fotocópias (FG-FT2-7.6.14), sendo que “agora (...) já [se] distribui mas não é suficiente” (FG-FT1-7.6.14). Os testemunhos apontam para uma utilização dos materiais curriculares nos 10.º e 11.º anos de escolaridade através de fotocópias, só se verificando a utilização dos materiais na sua versão original na formação relativa ao 12.º ano de escolaridade (em curso à data).

### 3.4.3. Estratégias de formação e utilização dos materiais curriculares

#### Perspetiva dos formadores portugueses

De acordo com as evidências recolhidas juntos de formadores portugueses, as sessões de formação (que só se iniciaram em meados de 2012) concretizaram, no geral, a planificação feita, que teve de atender aos atrasos na disponibilização dos materiais curriculares. Por exemplo, “no início de 2013, [os formadores] tiveram que acabar os conteúdos do Manual do 10.º ano de escolaridade, talvez durante dois meses, porque não houve condições para que fossem concluídos atempadamente” (E-FQ-28.1.14).

Assim, na primeira sessão relativa a cada ano de escolaridade, procedeu-se à análise do Plano Curricular como forma de introduzir e contextualizar o novo currículo e conhecer as competências a serem desenvolvidas (E-FP-Fis28.1.14; E-FP-Geol-27.1.14; E-FP-Mat-24.1.14; E-FP-Qui-28.1.14).

Seguiu-se a análise do Programa da disciplina, essencialmente, para

dar a conhecer os conteúdos programáticos como um todo, quer a nível horizontal, quer a nível vertical, analisar as metas de aprendizagem que é necessário que os alunos atinjam, para depois poderem ser trabalhadas com os alunos na sala de aula. (E-FP-Mat24.1.14)

Este documento foi utilizado não só nas sessões iniciais como em várias outras para auxiliar os formandos na planificação e implementação das sessões de formação que iriam dinamizar e que poderiam rentabilizar nas suas próprias aulas (E-FP-Fis28.1.14; E-FP-Geol-27.1.14; E-FP-Mat-24.1.14; E-FP-Qui-28.1.14).

Mas a formação integrou, principalmente, a abordagem dos conteúdos do Manual do aluno; a resolução, a pares e em grupo, das atividades aí propostas; a discussão de conceitos; a explicitação de dúvidas de Língua Portuguesa (E-FP-Fis28.1.14; E-FP-Geol-27.1.14; E-FP-Qui-28.1.14). Até porque “os formandos estavam mais preocupados em trabalhar o Manual do aluno e em dominarem bem os conteúdos que nele se encontravam explicitados, bem como os exercícios que nele são apresentados” (E-FP-Mat-24.1.14). De facto e de acordo com os testemunhos de alguns formadores portugueses, este material parecia ser a “bíblia”, a ser seguida pelos professores (E-FP-Mat-24.1.14; E-FP-CDS-27.1.17).

No entanto, estabeleceram-se pontes com o Guia do professor – “Sempre que possível, trabalhava-se com o Guia do professor e sensibilizavam-se os professores para a importância do mesmo na preparação das aulas” (E-FP-Mat24.1.14). A propósito, outros formadores ressaltam a necessidade de alterar e reajustar as planificações à realidade dos formandos (E-FP-CDS-27.1.14; E-FP-Pt-23 e 24.1.14; E-FP-Qui-28.1.14; E-FP-TLC-21.1.14), sem deixar, no entanto, de ter em linha de conta o Programa, o Guia e o Manual. Assim, traçava-se

(...) um caminho introdutório para contextualização do conteúdo – (...) com base no Programa, onde se situa no Manual, o que é que o Guia do professor diz – e houve muito cuidado [com] a preparação de aula – o que é que nos diz o Guia, qual o objetivo, mostrar a finalidade daquilo que se pretende que o aluno aprenda – e em articular o Manual com o Guia. (E-FP-Qui-28.1.14)

Há quem acrescente ainda que o Guia também assumiu um lugar de destaque, “[p]ara analisar o nível de aprofundamento de algumas temáticas e o modo como os professores podiam implementar as mesmas nas suas práticas letivas” (E-FP-Mat-24.1.14).

Assim, todos estes materiais curriculares constituíram recursos fundamentais de apoio à preparação e implementação da formação, ainda que, por vezes, em formato de fotocópia (E-FP-Mat-24.1.14). Verificou-se a utilização, ainda que limitada e condicionada à disponibilidade, quer por parte do INFORDEPE quer por parte dos formadores portugueses, de outros materiais como: máquina calculadora (E-FP-Geol-27.1.14; E-FP-Mat-24.1.14); cadernos quadriculados e réguas (E-FP-Mat-24.1.14); quadro branco, projetor e computador (E-FP-CDS-27.1.14; E-FP-Geol-27.1.14); mapas e planiférios (E-FP-Geo-22.1.14) e projetor (E-FP-Geo-22.1.14; E-FP-Hist-29.1.14).

As sessões foram bastante centradas nos conteúdos e nas tarefas do Manual, unidade a unidade, pois os formadores aperceberam-se que a formação de base dos professores não era suficiente para dar

resposta cabal aos desafios do Programa e do Manual (E-FP-Geo-22.1.14; E-FP-Hist-29.1.14; E-FP-Ing-26.1.14; E-FP-Qui-28.1.14). A situação foi agravada uma vez que muitos provinham de áreas distintas da disciplina que estavam a lecionar (E-FP-CDS-27.1.14; E-FP-Geol-27.1.14; E-FP-Pt-23 e 24.1.14; E-FP-TLC-21.1.14; E-FP-TM-11.6.14). Além disso, tinham muitas lacunas ao nível do domínio da Língua Portuguesa (E-FP-CDS-27.1.14; E-FP-Fis28.1.14; E-FP-Geol-27.1.14; E-FP-Pt-23 e 24.1.14; E-FP-Qui-28.1.14).

Constituiu-se, também, como finalidade “apostar na parte pedagógica” (E-FP-CDS-27.1.14), “de forma a alterar algumas metodologias que estão enraizadas ainda em Timor-Leste” (E-FP-Fis28.1.14). Assim, desenvolveram-se atividades experimentais, realizaram-se relatórios das mesmas, demonstrações práticas, trabalhos de grupo e apresentações orais dos mesmos (E-FP-Fis28.1.14), sempre com a preocupação de ajustar as estratégias à realidade do contexto de formação de formadores e aos formandos (E-FP-CDS-27.1.14; E-FP-Fis28.1.14; E-FP-Geol-27.1.14; E-FP-Pt-23 e 24.1.14; E-FP-Qui-28.1.14). Outros formadores referem “[a]ulas práticas, com resolução de exercícios, sugestões de outras formas de trabalhar o material. Apoio na decodificação dos materiais/textos. Outro tipo de exercícios (trabalhar imagens, tirar fotografias, música, ...)” (E-FP-TLC-21.1.14). E consideram que, por vezes, as práticas extrapolaram o veiculado nos documentos orientadores do currículo (E-FP-Pt-23 e 24.1.14; E-FP-Qui-28.1.14) e foram dinamizadas atividades com adolescentes que contemplaram “técnicas de leitura em voz alta, técnicas de movimento associadas à interpretação de textos, trabalho autobiográfico, trabalho com música, ...” (E-FP-TLC-21.1.14).

Ainda se procedeu à “análise de sequências didáticas do Manual do aluno e dos cenários de resposta apresentados no Guia (...), simulação de situações educativas (...), preparação dos planos da formação que eles iriam dar *a posteriori*” (E-FP-Pt-23 e 24.1.14). Em alguns casos, a planificação de uma subunidade passou, por exemplo, pela “esquematização de um plano de aula relacionado com um subtema dessa subunidade [seguida de] uma simulação” (E-FP-Geol-27.1.14). A este propósito, outro formador refere que, para fazer uso e mostrar as potencialidades do Guia do professor, os formandos realizaram gradualmente os seus planos de formação, sessão a sessão, com momentos de simulação, individual e em pares (E-FP-Fis28.1.14).

No que concerne às estratégias de avaliação, reportaram-se ao que consta nos materiais curriculares (E-FP-CDS-27.1.14; E-FP-Pt-23 e 24.1.14; E-FP-TLC-21.1.14). Em particular, foram invocadas a apresentação e discussão de grelhas de observação (E-FP-Mat24.1.14; E-FP-Pt-23 e 24.1.14), estas passíveis de constituir elementos de registo a reverter para a avaliação dos alunos, e correção de testes de avaliação (E-FP-Mat24.1.14). Em termos qualitativos, também abordaram o feedback a dar aos alunos (E-FP-CDS-27.1.14; E-FP-Pt-23 e 24.1.14; E-FP-TLC-21.1.14). Contudo, apesar de terem sido reconhecidas as mais-valias de todas estas estratégias, foram evidenciados igualmente alguns constrangimentos tendo em conta a realidade escolar

Eles veem as grelhas e eles percebem a relevância das grelhas, mas depois argumentam: professor, nós temos 70 alunos, nós temos 80 alunos numa sala! Nós temos dificuldades! Nós percebemos a organização da turma em grupos, é importante e percebemos quais são os objetivos associados a isso, mas professor, nós não temos como controlar, nós temos 70 alunos, temos 80 alunos numa sala! (E-FP-Pt-23 e 24.1.14)

### **Perspetiva dos formadores timorenses**

Como referido na secção anterior, relativamente à utilização dos materiais curriculares, uns parecem ter sido de uso diário, como é o caso do Manual do aluno, através do qual os formadores seguiam os conteúdos a ensinar, enquanto outros, como o Programa e o Guia do professor, só seriam utilizados como documentos de suporte à ação do professor e de consulta. Foram tidos igualmente em conta na construção de planificações de sessões de formação.

No que respeita às planificações das sessões que os formadores timorenses dinamizariam com os seus pares, algumas das quais foram previamente simuladas, os formadores timorenses referem que contaram com o apoio e a supervisão dos formadores portugueses

Nós seguimos [a orientação do] formador português. Depois de um conteúdo, [fazíamos] um[a] planificação. Primeiro colocámos um[a] divisão (...), por exemplo, [de] uma unidade temática (...). Num período podemos conseguir (...) uma [unidade temática] e mei[a], um período, durante três meses, depois de isto é que nós vamos fazer uma planificação diária ou trimestral, ou semestral. (FG-FT2-7.6.14)

Referem ainda construir as planificações com base no exposto e no Guia do professor, “[os] objetivos, os conteúdos estão lá (...) como é que nós podemos preencher com [o] tempo de cada encontro, quantos minutos é que nós utilizamos para introdução, para o sumário, para dar a matéria, para avaliação e tudo isto” (FG-FT2-7.6.14).

As estratégias de formação utilizadas e replicadas na formação de professores passaram pela apresentação oral, pelo trabalho de grupo e pelo debate/discussão (FG-FT1-7.6.14).

Do que os formadores timorenses invocaram pode inferir-se, também, a concretização de um trabalho de exploração de conteúdos, bem como de léxico, ao nível da Língua Portuguesa (FG-FT1-7.6.14). Percebe-se, ainda, que algumas das atividades trabalhadas/exploradas foram a resolução de exercícios, o esclarecimento de dúvidas, a análise de textos, mapas, entre outros, tendo como referência o Manual do aluno (FG-FT1-7.6.14).

As diferentes visões apresentadas – formadores portugueses e formadores timorenses – podem ser corroboradas pelas evidências recolhidas por via da observação direta. Percebe-se que as dinâmicas das sessões são diretamente influenciadas pelas necessidades dos formandos. O Manual do aluno é o principal material utilizado, pois compreende os conteúdos científicos e as atividades respeitantes a cada disciplina (NC-SF-Bio-28.5.14; NC-SF-CDS-28.5.14; NC-SF-EMQ-27.5.14; NC-SF-Fis-13.5.14; NC-SF-Geo-26.5.14; NC-SF-Geol-26.5.14; NC-SF-Hist-21.5.14; NC-SF-Ing-27.5.14; NC-SF-Mat-12.5.14; NC-SF-Pt-26.5.14; NC-SF-Qui-13.5.14; NC-SF-Soc-27.5.14).

Sobre as estratégias e métodos de ensino utilizados na dinamização da formação, passam muito pelo questionamento, pela leitura e compreensão de texto, pela revisão de léxico e pela exploração de respostas aos exercícios propostos nos materiais curriculares (NC-SF-Pt-26.5.14). Porém, verifica-se, em alguns casos, uma aproximação a orientações metodológicas tidas como mais tradicionais, na medida em que os formandos acabam por ter uma atitude passiva na formação (NC-SF-Soc-27.5.14). Tal pode dever-se às dificuldades sentidas relativamente ao domínio da Língua Portuguesa, uma vez que se percebe uma maior envolvimento quando os formandos discutem os temas trabalhados em Tétum (NC-SF-Soc-27.5.14). Observam-se, ainda, situações de debate e exploração de ideias entre formandos e entre formador e formandos, sobretudo mobilizando exemplos da realidade timorense (NC-SF-CDS-28.5.14). Evidencia-se igualmente uma maior participação nas situações de debate de formandos com maior domínio da Língua Portuguesa (NC-SF-CDS-28.5.14).

Os materiais mais utilizados nas sessões de formação são “Manual do aluno e o Guia do professor, ambos do 12.º ano, o quadro, o giz, os cadernos, os lápis e as canetas” (NC-FP-26.5.14). Dependendo da temática explorada nas sessões, outros materiais são usados, como por exemplo “planisfério e (...) globo” (NC-FP-26.5.14). Percebe-se, no entanto, um foco maioritário no Manual do aluno (NC-SF-Bio-28.5.14; NC-SF-CDS-28.5.14; NC-SF-EMQ-27.5.14; NC-SF-Fis-13.5.14; NC-SF-Geo-26.5.14; NC-SF-Geol-26.5.14; NC-SF-Hist-21.5.14; NC-SF-Ing-27.5.14; NC-SF-Mat-12.5.14; NC-SF-Pt-26.5.14; NC-SF-Qui-13.5.14; NC-SF-Soc-27.5.14). Não obstante o exposto, verificam-se casos em que equipamentos como projetor e computador também foram utilizados (NC-SF-CDS-28.5.14; NC-SF-Hist-21.5.14).

### **3.5. Formação contínua de professores**

Conscientes da importância da formação contínua de professores como via privilegiada de apoio à implementação da Reestruturação Curricular do Ensino Secundário Geral (RCESG) em Timor-Leste, no âmbito do Projeto *Falar Português*, a que já se aludiu no início deste documento, por questões também económico-financeiras, decidiu-se que tal formação seria assegurada pelos formadores timorenses que

frequentaram as ações de formação contínua de formadores, referidas anteriormente. É sobre a formação contínua dos professores timorenses que versa este ponto, para se tentar perceber que importância lhe atribuem os diversos participantes no estudo, em que condições foi desenvolvida, que estratégias de formação foram privilegiadas e que utilização foi feita dos materiais curriculares.

### 3.5.1. Importância

#### **Perspetiva dos responsáveis políticos e educativos e dos formadores portugueses e timorenses**

Na opinião de todos os responsáveis políticos e educativos, a formação de professores é extremamente importante, pelo que houve uma maior atenção a esta questão. Nas palavras do Diretor da DE, “a formação de professores é considerado o maior desafio para a implementação do novo currículo.” (E-D-30.5.14). Como afirma o anterior Ministro da Educação “apostamos muito, muito, muito na formação de professores” (E-exME-16.5.14). Um Assessor do Diretor da DE refere mesmo que

nas faculdades, quando os alunos chegam (...) há muita disparidade. Isso reflete para mim que o sistema não está a fornecer padrões. Isso também está relacionado com a pouca atenção [dada] à nossa formação de professores, primeiro com a sua avaliação e capacitação e depois ao seu acompanhamento. (E-AD-23.5.14)

Defende, ainda, que aos professores “falta o básico para entenderem o conteúdo dos Manuais, (...) [f]alta formação de professores especializados” (E-AD-23.5.14). Esta necessidade verifica-se tanto ao nível da formação contínua, como da formação inicial: “Precisam de formação universitária. Não é só de formação contínua. Precisam de competência e a competência para ensinar não vem da experiência de vida” (E-AD-23.5.14).

A importância que é atribuída à formação de professores pelos responsáveis políticos é transversal à opinião de alguns formadores portugueses. No entanto, há quem refira que a frequência por parte dos professores depende da existência de um subsídio financeiro, sendo poucos os que estariam intrinsecamente motivados para aprender (E-FP-Mat-24.1.14). Acrescentam ainda que “os professores timorenses precisam que o ritmo da formação seja mais lento [e que] devia ser complementada com um curso de formação em Português, dado que muitos professores têm muitas dificuldades na Língua Portuguesa” (E-FP-Mat-24.1.14).

Também os formadores timorenses mencionam, no que respeita à formação – de professores e também de formadores –, ser “muito importante” (FG-FT1-7.6.14). Referem, ainda, ser importante a continuidade da mesma, nos mesmos moldes em que foi implementada (FG-FT1-7.6.14).

#### **Perspetiva dos professores**

Dos professores inquiridos por via de questionário, apenas um indica que não participou em qualquer ação de formação de professores para o novo currículo. Dos restantes, 37,2% apenas participou num tipo de formação e 53,7% em mais do que um tipo de formação. A tabela 9 apresenta os resultados obtidos por tipo de ação de formação. Verifica-se que a que regista a maior frequência é a relativa à *Formação com formadores portugueses em Timor-Leste* (72,7%), e que só 11,6% dos professores participou em ações realizadas em Portugal com formadores portugueses.

**Tabela 9:** Participação dos professores em ações de formação para o novo currículo (%)

<b>Ação de formação</b>	<b>Professores (%)</b>
Formação com os autores dos recursos do novo currículo	47,1
Formação com formadores timorenses em Timor-Leste	38,0
Formação com formadores portugueses em Timor-Leste	72,7
Formação com formadores portugueses em Portugal	11,6

Destes professores, 89,3% consideram que as formações que frequentou foram importantes para a implementação do novo currículo. Apenas 4,1% dos professores tem opinião contrária e 6,6% não emitiu qualquer opinião. A tabela 10 apresenta os motivos referidos pelos professores que consideram as formações importantes. O professor que não reconheceu importância à formação justifica a sua opinião afirmando que a formação “não condiz com a realidade de Timor-Leste”.

**Tabela 10:** Motivos dos professores pelos quais a formação de formadores foi importante para a implementação do novo currículo (%)

Motivo (a formação foi importante porque ...)	Professores (%)
... o novo currículo é muito importante e a implementação do novo currículo pode melhorar a qualidade da Educação em Timor-Leste	8,3
... permite uniformizar o ensino	3,3
... o Português é a língua oficial e é necessário que os professores a saibam bem	5,3
... permite desenvolver conhecimento relacionado com a especificidade das disciplinas e com metodologias de ensino e de aprendizagem	45,8
... abordou aspetos importantes acerca do uso do Manual permitindo uma melhor compreensão deste recurso	15,7
... não teve formação acerca do novo currículo	1,7

Os professores apresentam várias justificações pelas quais consideram importante a formação que receberam. Entre os motivos mais destacados evidencia-se o desenvolvimento de conhecimentos em conteúdos específicos das disciplinas e em didática, ao nível de novos processos de ensino e de aprendizagem. Também destacam que proporcionou uma melhor compreensão do Manual do aluno. Curiosamente, só uma pequena percentagem (5,3%) se referiu, em particular, a um melhor domínio da Língua Portuguesa.

Através da análise dos FG realizados, os professores timorenses invocam a importância da continuidade da formação (FG-P-ES4SET-21.5.14) de forma a continuarem a desenvolver conhecimentos (FG-P-SM-10.6.14). Referiram, ainda, a relevância da “formação para [que os professores possam] compreender [e] usar [o] Manual” (FG-P-ES12NOV-12.6.14).

### 3.5.2. Condições

#### Perspetiva dos responsáveis políticos e educativos

Relativamente à formação contínua de professores recorde-se que um anterior Ministro da Educação sugere que o atual governo não estaria a investir tanto nesta vertente como um anterior governo, cuja equipa dirigiu. Refere, ainda, que o investimento na formação de professores

deve continuar! Só que infelizmente, pronto... Houve outras... Não sei se realmente foi por causa do orçamento, mas pronto... Houve outra política. Mas para mim é uma pena! É uma pena (...) Mas agora, infelizmente, parou. Depois dos exames aquilo parou! Houve formação, mas muito incidental e sem... Não se sabe que tipo de formação... Aquilo parou. (E-exME-16.5.14)



A este respeito, e tal como já se mencionou anteriormente a propósito da formação de formadores, o Diretor da DE afirma que o orçamento de estado para a educação (2014) prevê a deslocação de professores timorenses a países de Língua Portuguesa para poderem usufruir de formação (E-D-30.5.14).

Também, segundo um anterior Ministro da Educação

- o próprio instituto que estava concebido mesmo para ser um instituto de formação, que era de formação contínua, mas também de formação (...) de novos professores que vêm já do Ensino Secundário para poderem ainda substituir ou então dar reforço aos novos... aquilo ficou parado! (E-exME-16.5.14)

Esta informação é dissonante em relação à que foi dada a este respeito pelo Diretor da DE que refere que “neste momento temos professores a trabalhar no âmbito do INFORDEPE para dar apoio nesse sentido [melhoria da Língua Portuguesa e de conhecimentos científicos de professores para que utilizem os novos recursos]” (E-D-30.5.14). A própria formação de formadores e de professores de que se tem vindo a falar é exemplo disso.

Como já se referiu anteriormente (ver tabela 8), atendendo aos relatórios anuais de atividades do PFICP, em 2012, realizaram-se dois cursos intensivos de formação de professores: o primeiro de 6 a 17 de agosto, com 50 horas por disciplina e que foi concluído por 205 professores, e o segundo entre 3 e 15 de dezembro, com 50 horas por disciplina e que contou com a participação de 87 professores. No ano seguinte, foi prestado, pelos formadores portugueses, apoio pedagógico a professores timorenses:

- o de 15 de abril a 31 de julho – em 18 escolas de Díli, num total de 250 horas por disciplina, que beneficiou 216 professores;
- o de 1 de junho a 18 de outubro – quinzenalmente, numa escola de Maubara, a 14 professores, com uma média de 40 horas por disciplina. Além disso, também se deu apoio à direção escolar (90 horas) e dinamizaram-se aulas de Língua Portuguesa (40 horas) aos professores da escola;

Entre abril e Outubro, nos distritos de Covalima, Díli, Liquiçá e Viqueque, foi prestado apoio pedagógico a professores do ESG por formadores portugueses do ESTV. Este apoio envolveu um total de 30 professores timorenses, destinou-se, essencialmente, a professores de Português e de Temas de Literatura e Cultura e perfeitou um total de 247 horas.

De 4 de novembro a 14 de dezembro, decorreu um curso intensivo de formação de professores, com a duração de 168 horas por disciplina e que foi frequentado por 1.035 formandos.

Em relação a 2014, foi realizado um curso de formação de professores, frequentado por 1.049 formandos e com uma duração de 42 horas por disciplina. Também foi prestado apoio pedagógico a professores timorenses, concretizado da seguinte forma:

- o de 5 de julho a 27 de novembro – numa escola de Díli, 84 professores beneficiaram de 950,5 horas de apoio;
- o durante todo o ano letivo – em 20 escolas de 9 distritos (Aileu, Baucau, Covalima, Díli, Ermera, Lautém, Liquiçá, Manufahi e Viqueque), 226 professores do ESG contaram com apoio pedagógico durante 1253 horas. Esse apoio foi dinamizado maioritariamente por formadores portugueses do ESTV, sendo que apenas um era do ESG, e teve como principais atividades a preparação de aulas e o esclarecimento de dúvidas relativas aos conteúdos dos Programas.

### **Perspetiva dos formadores portugueses e timorenses**

Relativamente à formação de professores, alguns formadores portugueses consideram que o fator tempo afetou a preparação dos formandos que viriam a ser formadores de colegas timorenses

Muitas vezes a nossa formação de formadores acaba e na semana seguinte começam eles a dar formação aos professores timorenses, sem terem tempo de se preparar convenientemente. Depois, não houve tempo para se dar uma olhadela nos trabalhos que eles recolheram, e acho que eles (formadores timorenses) deixam as

coisas para a última da hora para não haver tempo para ver o que eles fizeram, pois eles também não gostam que se veja. (E-FP-Fis-28.1.14)

Um outro fator limitativo, e que parece ter condicionado a formação, foi a não existência de recursos, como material de laboratório (E-FP-Fis-28.1.14; E-FP-Geol-27.1.14). Neste sentido, em alguns casos, o facto de o INFORDEPE se localizar nas proximidades dos locais onde decorria a formação contribuiu, de alguma forma, para que eles pudessem utilizar algum material de laboratório com os colegas timorenses (E-FP-Fis-28.1.14). Noutras, o facto de alguns formadores timorenses trabalharem em escolas privadas, com possibilidade de acesso a outros materiais pedagógicos, possibilitou a realização de algumas atividades práticas durante a formação de professores (E-FP-Geol-27.1.14).

A participação na formação desenvolvida no âmbito do PFICP pareceu ter sido igualmente condicionada pela ausência de informação sobre a realização da mesma, que nem sempre chegou às partes interessadas, e pelo facto de nem todos os professores terem sido autorizados a participar

A divulgação do curso de formação para professores foi bloqueada em vários sítios. A informação não chegou às escolas e os professores não souberam da formação atempadamente: em Same não houve formação porque não houve alunos; em Maliana havia um aluno; também este ano, o curso foi apenas para professores com posição permanente na carreira. Ora como [Tecnologias Multimédia] é uma disciplina nova, não há professores de carreira e isso condicionou que outros professores que estão a começar pudessem participar na formação. (E-FP-TM-14.5.14)

Já na perspetiva dos formadores timorenses, a formação de professores foi dinamizada numa lógica de replicação do trabalho desenvolvido ao longo das sessões de formação de formadores. Portanto, foi muito focada nos conteúdos e tarefas propostas no Manual do aluno, embora se estabelecessem pontes com os outros materiais curriculares, até porque os recursos são, no geral, ainda mais escassos nas escolas fora de Díli. Também algumas das condicionantes mencionadas, no âmbito da formação de formadores, apresentam-se transversais à formação de professores, como, por exemplo, ao nível da distribuição de materiais curriculares. Chegam mesmo a referir ter sido “O INFORDEPE [a] prepara[r] tod[as] [as] fotocópia[s] e depois distribuíram para os seus professores (...) [pois os] materiais não são suficientes” (FG-FT2-7.6.14).

Outro fator que parece ter condicionado a implementação da formação e, em última instância, o novo currículo do ESG, foi a formação de base dos professores que foram selecionados para usufruir da mesma

os professores que [vêm] do[s] distrito[s], depois de seguir o curso de formação, quando voltam, não podem implementar. Por exemplo, (...) o *background* do professor não é Informática (...), também foram escolhidos professores que também não lecionam na área em que estão a seguir para a formação. Isso é que também é grande problema pra nós. Depois de serem formados nesta formação chegam na escola e não leciona[m] [esta área do] currículo. (FG-FT2-7.6.14)

Além disto, parece não ter havido correspondência entre o ano de escolaridade que o professor acompanha na sua escola e o ano no qual a formação se foca, ou seja, “professores (...) encarregado[s] do] 10.º ano [são selecionados] para o curso de 11.º ou 12.º ano, [que] não [são os] níveis que eles (...) estão a lecionar” (FG-FT2-7.6.14).

Devido à pouca afluência de professores a determinados cursos intensivos, os formadores afirmam haver necessidade de repetir as sessões de formação (FG-FT1-7.6.14). A este propósito, os formadores referem, ainda, que a falta de coordenação entre as estruturas intermédias, a falta de progressão na carreira e a ausência de uma calendarização da formação que não coincida com o período de férias pode refletir-se ao nível da participação dos professores na formação (FG-FT2-7.6.14).

### **Perspetiva dos professores**

No que respeita às condições da formação de professores, as vozes de alguns professores timorenses são perentórias no que respeita à existência de um subsídio de incentivo à participação na ação – “Sim,

no ano passado recebemos subsídio” (FG-P-ESPL-3.6.14); “Sim, tem subsídio” (FG-P-SM-10.6.14). Contudo, também foram incisivas ao mencionar a falta de meios de deslocação para a formação, uma vez identificada a pouca afluência dos professores: “Ninguém aparece, só talvez encontr[e] um professor e duas professoras... Não tem mais. (...) Também a distância é muito longe... (...) Vêm de áreas rurais para a capital Díli...” (FG-P-ES28NOV-11.6.14).

Acrescentam, ainda, que muitos professores tiveram de utilizar o seu período de férias (FG-P-CPVI-2.6.14; FG-P-ES4SET-21.5.14; FG-P-ESPL-3.6.14; FG-P-SM-10.6.14) para frequentar a formação, não havendo qualquer tipo de dispensa (FG-P-CPVI-2.6.14; FG-P-ES4SET-21.5.14). Isto, só por si, atesta a importância que atribuem à formação, que, muitos deles, consideram essencial na implementação do novo currículo.

A participação e a assiduidade na formação de professores parece ter sido, ainda, condicionada pelo facto, como invocaram outros professores, de o governo não cumprir a promessa de certificar os professores, como forma de promoção na carreira

Na realidade, no ano passado, nós participámos no curso intensivo e louvámos a iniciativa do Ministro da Educação de certificar os professores no final da formação, de forma a obter... uma promoção na carreira. (...) Mas até hoje não há informação sobre isso. Talvez seja por isso que os professores não estão a participar em mais nenhum curso de formação...<sup>12</sup>. (FG-P-ES12NOV-12.6.14)

Uma outra condicionante mencionada prendeu-se com a preparação dos formadores destacados para dar formação aos colegas, ou seja, alguns professores consideram que nem sempre foram os mais bem preparados a serem seleccionados – “há os professores que vão dar curso [e que] não são formados, não têm formação” (FG-P-CPVI-2.6.14). Chegaram mesmo a mencionar que “o conhecimento [dos formadores deve ser] mais alto [do que o dos] professores, porque os professores formandos têm mais experiência que os professores formadores” (FG-P-ES4SET-21.5.14). Esta questão, por sua vez, parece evidenciar-se tanto ao nível dos conteúdos como no domínio da Língua Portuguesa. Por um lado, o facto de “os formadores não [serem] de cada disciplina, mas [antes] professores gerais que davam formação e depois não [terem] o conhecimento mais claro para os professores compreenderem” (FG-P-ES4SET-21.5.14), influenciou diretamente a motivação dos professores timorenses. Chegaram mesmo a sugerir que “para a próxima, quem [der] a formação, pelo menos [que tenha] (...) um nível de conhecimento mais elevado do que o próprio formando” (FG-P-ES4SET-21.5.14). Por outro lado, há quem reconheça as capacidades científicas dos formadores timorenses sem, no entanto, lhes reconhecer mérito ao nível do domínio da língua: “A matéria eles dominaram, mas a língua... Não. (...) Então eles que vão prejudicar [os] formandos e ao mesmo tempo vamos prejudicar os alunos aqui na escola” (FG-P-CPVI-2.6.14).

Foi possível, ainda, perceber a existência de alguma indignação no que respeita aos critérios de seleção dos professores que viriam a usufruir da formação de professores, mais especificamente, em relação a destinar-se

a professores permanentes. (...) Efetivo[s]. Eu não sou permanente aqui... (...) Não devia ser com exceção, esse curso devia ser dado a todos os professores em vez de fazer alguma exceção (...) Assim, para [que] todos os professores que estão aptos a lecionar tenham conhecimento profundo do currículo. (FG-P-SM-10.6.14)

Alguns professores referem ser “obrigatório” (FG-P-ES12NOV-12.6.14) participar da formação. Todavia, corroboram o que outros colegas mencionam, ou seja, só participaram os professores de nomeação definitiva, “os professores permanentes, do quadro permanente” (FG-P-ES12NOV-12.6.14).

Mesmo participando, depois, muitos professores afirmam não lhes ser permitido continuar a ter formação (FG-P-ES28NOV-11.6.14), o que foi entendido como um obstáculo (FG-P-ES12NOV-12.6.14).

---

<sup>12</sup> Traduzido do Inglês.

### 3.5.3. Estratégias de formação e utilização dos materiais curriculares

#### Perspetiva dos formadores e dos professores

No âmbito da formação de professores, as perceções de alguns dos formadores portugueses apontam para uma replicação do que foi sendo trabalhado ao longo da formação de formadores: “no curso intensivo eles tentam reproduzir aquilo que nós fizemos” (E-FP-CDS-27.1.14). Tal evidência permite inferir que as estratégias de formação e a utilização dos materiais curriculares serão similares ao apresentado ao nível da formação de formadores.

Não obstante, importa acrescentar que, em termos de estratégias, alguns formadores portugueses constatarem que as sessões dadas pelos formadores timorenses apoiaram-se sobretudo no método expositivo: “Na primeira sessão foi muito expositivo” (E-FP-Qui-28.1.14). No entanto, detetam uma evolução no sentido do desenvolvimento de uma preocupação em promover o questionamento: “Nas poucas que pude observar, posso constatar uma grande evolução, (...) na forma como questionam” (E-FP-Qui-28.1.14).

Outros também reconhecem a adoção, por parte dos formadores timorenses, de estratégias como: leitura, elaboração e resolução de fichas de atividades do Manual. Denotam, igualmente, a existência de alguma sensibilidade na organização prévia de atividades, pois “Eles planificam atividades” (E-FP-Fis-28.1.14), apesar de “depois não as [fazerem]” (E-FP-Fis-28.1.14). Além disso, também constatarem que a maioria se baseia ainda “no copiar do Manual [para o quadro]” (E-FP-Fis-28.1.14).

Indicam, igualmente, que os formadores timorenses que dinamizavam as sessões em Díli começavam a formação “já a trabalhar com material de laboratório” (E-FP-Qui-28.1.14), “porque eles efetivamente tinham um instituto ao lado que tinha algum material” (E-FP-Fis-28.1.14). Contudo, mostravam ter ainda algum receio de falhar em atividades de laboratório: “ainda continuam avessos às atividades (...) [porque] têm medo de falhar mais perante os colegas do que propriamente perante os alunos” (E-FP-Fis-28.1.14).

Também os formadores timorenses reconhecem uma tendência para replicar o que é trabalhado e simulado durante a formação de formadores. Assim, deduz-se que as estratégias de formação e a utilização dos materiais curriculares sejam equiparadas ao explorado na secção respeitante à formação de formadores.

A título exemplificativo, no que respeita a estratégias utilizadas e a atividades trabalhadas na formação de professores, os formadores timorenses elencam: “Trabalho de grupo. (...) Trabalho de pares. Debate. A pesquisa, (...) as imagens, (...) cartazes (...) JP, sim, o jornal de parede” (FG-FT2-7.6.14). Assim, parecem emergir algumas mudanças em relação às metodologias de ensino e de aprendizagem perfilhadas no currículo anterior (FG-FT2-7.6.14).

Quando questionados sobre o modo como exploram o Manual do aluno e o Guia do professor, os formadores timorenses mencionam que “é para ter conceitos. (...) Também para consulta (...) [e acompanhamento] (...) [do] Manual” (FG-FT1-7.6.14) e o “O Guia do professor só para (...) orientar” (FG-FT2-7.6.14), pelo que se pode depreender que o uso do Manual tem preponderância sobre o do Guia, embora ambos acompanhem os professores e os formadores.

As opiniões dos professores timorenses evidenciam que a formação de professores “ajudou para resolver tarefas” (FG-P-ESPL-3.6.14), ou, complementarmente, a “resolver, juntos, questões que abordamos pelo livro” (FG-P-ESPL-3.6.14). Também mencionam que “treinaram professores para fazer plano, planificação, a médio prazo...” (FG-P-ES12NOV-12.6.14).

Houve, no entanto, testemunhos que apontaram para práticas centradas em explicações isoladas dos conteúdos disciplinares e “nada [sobre como implementar] a aula com os alunos.” (FG-P-ESPL-3.6.14).

Do discurso de alguns professores pode, ainda, inferir-se que as estratégias mobilizadas durante a formação de professores incluem atividades focadas no conteúdo linguístico, “palavras difíceis, por isso através desse curso [os] professores conseguem resolver” (FG-P-ES12NOV-12.6.14).

### **3.6. Professores**

Os professores são elementos-chave em qualquer processo de reestruturação curricular (Shawer, 2010; Tomaz, 2007). Portanto, importa saber como é que os diferentes participantes na investigação realizada percebem as suas competências, principalmente de âmbito curricular, científico e didático. Em particular, interessa averiguar que valor atribuem aos materiais curriculares, que uso fazem deles e que ensino e avaliação das aprendizagens praticam.

#### **3.6.1. Preparação dos professores**

##### **Perspetiva dos responsáveis políticos e educativos**

Apesar do esforço que o país tem vindo a fazer no sentido de melhor preparar os seus professores para o exercício da profissão, todos os responsáveis políticos e educativos entrevistados admitem existir várias lacunas na preparação dos professores, sobretudo ao nível da “língua, conteúdos científicos e aspetos pedagógicos” (E-exD-15.5.14). A situação é ainda mais grave no que respeita à lecionação das disciplinas do atual currículo do ESG que são novas, porque “não há professores que tenham tido essa formação” (E-D-30.5.14). Assim, todos consideram que há ainda muito a fazer a este nível.

Também é consensual que estas lacunas resultam de várias condicionantes do país. Por exemplo, como explicitado por um dos inquiridos, “(...) em 2002, depois da euforia da independência, cada um criava universidades e cursos como quer[ia]! Sem condições nenhuma!” (E-exME-16.5.14). Acrescenta ainda que alguns professores que lecionam níveis do Ensino Secundário não têm preparação para lecionar esse ciclo de ensino pois, como “não há professores, (...) trazem professores do Ensino Básico... Eles são formados para o Básico!” (E-exME-16.5.14) e não para o Secundário, reforçando a necessidade de “quem vai lecionar o Ensino Secundário tem que tirar no mínimo o bacharelato ou licenciatura (...) para ter mais conhecimento e dar aulas capazes” (E-D-30.5.14).

Apesar de admitir que nem todos os professores do Ensino Secundário têm uma licenciatura, havendo muitos que têm apenas o bacharelato, esclarece um outro entrevistado que “o ministério decidiu, em 2008, depois de aprovar quatro competências dos professores (...) e mais critérios académicos para ser um professor” que havia requisitos mínimos para lecionar cada nível de ensino - “no Ensino Básico, bacharelato, e no Ensino Secundário, licenciatura no mínimo e no máximo poderá ter até mestrado” (E-exD-15.5.14).

Outro dos aspetos mencionado durante esta entrevista é que “nem todos os professores estão a lecionar baseado na sua formação académica – “(...) um professor de uma disciplina pode lecionar outra disciplina”, situação que se verifica sobretudo “nos subdistritos ou nos postos administrativos” (E-exD-15.5.14). Isto sucede com maior incidência nas disciplinas de “Geologia, Tecnologias Multimédia e Temas de Literatura e Cultura” (E-exD-15.5.14; E-AexD-15.5.14). A este propósito, um dos responsáveis políticos refere que “não há professores para a disciplina de Geologia (...), mas em 2012 recrutámos estudantes que ingressaram na UNTL. Agora há esse curso” (E-D-30.5.14), pelo que já se desenvolveram esforços ao nível da formação inicial no sentido de suprir esta necessidade.

Este desajustamento entre a preparação dos professores e os níveis de ensino ou as disciplinas que lecionam também pode dever-se, em parte, ao processo de recrutamento inicial. Segundo um dos entrevistados, alguns professores terão sido recrutados em função do seu partido político e não em função da sua formação, como aliás seria expectável. Todo o processo “foi muito politizado. Quem

pertencia ao partido, pronto... E mesmo até agora não se consegue resolver (...), mas agora, depois das eleições, claro, os políticos devem pagar, porque enfim...” (E-exME-16.5.14).

Independentemente dos aspetos políticos, a verdade é que os professores se encontram no terreno e as lacunas na sua formação e qualificação só podem ser colmatadas com muito trabalho e mais formação, não só “contínua, mas formação universitária” (E-AD-23.5.14). É urgente, por isso, uma “maior articulação com o Ensino Superior” (E-D-30.5.14) e a criação de “políticas concertadas [e] de uma linha coordenada que permita dotar as universidades, sobretudo as públicas, de todos os instrumentos e mecanismos” para que as mesmas se tornem “um iniciador de quadros mais qualificados” (E-AD-23.5.14), o que já acontece em algumas áreas, como Direito. No entanto, a atitude de cada professor é essencial em todo este processo, pois é a ele que cabe “ter vontade de aprender. É preciso ter vontade própria, trabalhar e querer” (E-D-30.5.14; E-AD-23.5.14).

Das entrevistas realizadas, emerge ainda a ideia de que, em governos anteriores, “o investimento na formação dos professores era condição *sine qua non*” (E-exME-16.5.14), e havia, na altura, uma aposta forte na formação que envolvia a participação de professores timorenses em programas de formação no estrangeiro. Regressados a Timor-Leste, exerciam as suas funções nos distritos. É sugerido que se dê continuidade a este tipo de formação e que se permita a mais professores participarem em programas do género, já que o orçamento existente, à partida, chega para tal.

### **Perspetiva dos formadores portugueses**

Na opinião de alguns formadores, a maioria dos professores não está preparada para lecionar as disciplinas que lhes foram atribuídas, pois muitos não têm formação académica nessa área disciplinar. É o que acontece com muitos dos professores que foram selecionados para se tornarem formadores. Por exemplo, em relação às disciplinas de:

- Geologia – os professores provêm das áreas da Biologia, Física e Matemática (E-FP-Geol-28.1.14);
- Geografia – os professores são licenciados em Gestão, Administração ou Língua Indonésia (E-FP-Geo-22.1.14);
- História – há casos de professores com formação nas áreas da Administração Pública, Relações Internacionais e Engenharia Agronómica (E-FP-Hist-29.1.14);
- Tecnologias Multimédia – excluindo quatro professores da área da Informática que obtiveram autorização especial para frequentar a formação de formadores por não serem professores permanentes, os restantes provêm das áreas da Química, Agricultura e Economia (E-FP-TM-14.5.14).

Para além deste aspeto, há aqueles referidos por todos os formadores e que se prendem com a falta de conhecimento científico, pedagógico e didático, e com lacunas na proficiência linguística na utilização da Língua Portuguesa.

É consensual que tais lacunas resultam, maioritariamente, de uma formação de base deficiente e pouco orientada para a prática letiva (E-FP-Fis-28.1.14; E-FP-CDS-27.1.14; E-FP-Hist-29.1.14). Como tal, sentem “dificuldades em compreender (...) como pode[m] estruturar uma aula, e que métodos pode[m] utilizar, diferentes ou complementares àqueles que já utilizavam” (E-FP-Ing-26.2.14).

Por exemplo, no que concerne ao desenvolvimento e aplicação de instrumentos de avaliação, são vários os formadores que reconhecem a dificuldade que os professores têm “em ‘desprender-se’ do modelo de escolha múltipla a que estão habituados” (E-FP-Hist-29.1.14), por ser o modelo utilizado nos exames trimestrais e finais, e em realizar uma avaliação que não se baseie apenas na nota desses mesmos exames (E-FP-Geo-22.1.14; E-FP-Ing-26.2.14).

De uma maneira geral, os professores manifestam grande “dificuldade em perceber a linguagem utilizada e as novas conceções [de ensino] que são preconizadas” (E-FP-Hist-29.1.14) no atual currículo

do ESG, o que leva à necessidade de constante “orientação para analisarem o que está escrito” (E-FP-Ing-26.2.14). Esta dificuldade situa-se ao nível da compreensão do vocabulário geral e específico das disciplinas, que origina “questões tão básicas que, se não sabem o significado dessa coisa tão básica, como será com o resto?” (E-FP-TM-14.5.14). Embora a maior parte dos formadores reconheça que a exigência ao nível da linguagem utilizada tenha como objetivo melhorar, a longo prazo, todo o sistema e capacitar adequadamente os envolvidos, há formadores que consideram existir uma “desadequação face à realidade timorense (em termos de conhecimentos científicos dos formandos)” (E-FP-Hist-29.1.14) e que todos os recursos deviam ser repensados para “Português língua não materna (...), nem que fosse numa fase inicial” (E-FP-TM-14.5.14).

### **Perspetiva dos formadores timorenses**

A perspetiva dos formadores timorenses parece ir ao encontro do evidenciado pelos formadores portugueses. Registos como os expostos abaixo, emergentes do contacto que os formadores estabelecem com os seus colegas professores aquando do curso intensivo, permitem inferir que, em muitos casos, a área disciplinar de lecionação não coincide com a sua formação de base. Um dos formadores participantes no FG explica que a sua “formação académica é (...) Biologia, [mas] depois ensina Geologia”, o que traz dificuldades acrescidas ao nível da “língua científic[a]” (FG-FT1-7.6.14). Outra formadora fala do caso de um colega que “no distrito está a dar Física (...) [e frequenta a formação de Temas [de] Literatura [e Cultura]”. Questiona-se como “é que um professor de Física pode dar uma aula de Literatura?” e reconhece que não há lógica na preparação de professores, já que estes, nem sempre, frequentam formação da(s) disciplina(s) que estão a lecionar. É preciso que haja “continuidade desta formação [da disciplina que lecionam], para poder aprofundar o seu conhecimento para poder dar aos seus alunos” (FG-FT2-7.6.14).

A questão do domínio da Língua Portuguesa também é apontada por todos os formadores como uma questão basilar na preparação dos professores. Quando questionados sobre se a língua é uma dificuldade, a resposta é afirmativa e unânime (FG-FT1e2-7.6.14). Reconhecem as dificuldades resultantes de um currículo numa língua que os professores não dominam bem, mas mostram-se confiantes na sua aprendizagem e a importância que daí advém para o “contacto com países CPLP [Comunidade dos Países de Língua Portuguesa] e também [com] o mundo” (FG-FT1-7.6.14). De acordo com as suas opiniões, uma melhor preparação ao nível da compreensão e utilização da língua só pode ser conseguida com “mais formação (...) e uma boa linha de coordenação entre várias estruturas (...) - Portugal, Ministério de Educação e também INFORDEPE” (FG-FT2-7.6.14). Condição essencial para uma melhor preparação ao nível da língua é atribuída ao “entusiasmo [dos professores] para aprender”, “ser criativo e ativo” (FG-FT1e2-7.6.14) na busca desse saber e, porventura, mas dependente da vontade e estratégia de cada diretor de escola, à existência de um “programa obrigatório” de utilização de língua, como o existente numa das escolas participantes no estudo: “[o diretor] determina cada dia para, por exemplo, temos seis dias, mas dois dias para falar Português, dois dias para falar Tétum, dois dias para falar Inglês. Assim, já o ambiente escolar também ajuda” (FG-FT2-7.6.14).

Todos os formadores são também unânimes em reconhecer que o tempo de preparação dos professores para o novo currículo é pouco, pois não está em causa apenas dominar a matéria que se leciona e aprender uma língua nova, mas também mobilizar conhecimentos de áreas que não se conhece: “na minha área, [a] formação [foi de] pouco tempo, não chega, porque [em] Geografia [tem que] aprende[r] Cultura, Física, Química, Geologia, te[m] multidisciplina!” (FG-FT2-7.6.14).

### **Perspetiva dos professores timorenses**

Na opinião dos professores timorenses, existem várias condicionantes à sua adequada preparação. Entre elas, emerge uma já referenciada e que se relaciona com o facto de a área disciplinar que os professores lecionam não coincidir com a sua formação de base, como revela uma professora de

Biologia que, entretanto, passou a lecionar Física e que admite “não [saber] nada de Física” (FG-P-SM-10.6.14). Este tipo de situação é frequente em todas as disciplinas, mas torna-se mais comum em relação às disciplinas novas do atual currículo. Neste âmbito, por exemplo, um professor de Língua Indonésia está a lecionar Temas de Literatura e Cultura e um de Química está a lecionar Tecnologias Multimédia (FG-P-ES12NOV-12.6.14); um professor de Biologia está a lecionar Cidadania e Desenvolvimento Social e a frequentar a formação de formadores de Sociologia (FG-P-ES4SET-21.5.14); uma professora de Língua Indonésia está a lecionar Sociologia e Economia e Métodos Quantitativos (FG-A-SM-10.6.14).

Outra condicionante, também já mencionada por outros intervenientes, relaciona-se com a linguagem “cientific[a que] é muito elevada e não é o Português que todos compreendem” (FG-P-ES28NOV-11.6.14). Num dos FG realizados, emerge a ideia de que os professores “até dominam [a] matéria, mas a língua!...” (FG-P-SM-10.6.14), mesmo frequentando formação, “a Língua Portuguesa [é] difícil” (FG-P-ES28NOV-11.6.14). São vários os professores que manifestam preocupação relativamente a este aspeto, pois, se não dominam bem o Português, como vão dominar a matéria, compreender os conteúdos e explicá-los aos alunos? (FG-P-ESPL-3.6.14; E-GDESSMC-6.6.14). De uma maneira geral, todos reconhecem que a língua, “em termos de vocabulário, é difícil [de] seguir e [exige] maior conhecimento” (FG-P-ES28NOV-11.6.14) bem como “ser mais ativos” (FG-P-SM-10.6.14) na preparação “[d]aquilo que vamos expor na sala de aula. [Se] preparamos tudo (...) podemos ter uma visão, uma preparação [mais] bem-feita e assim conseguimos ser mais autónomos (FG-P-ESPL-3.6.14).

Uma forma de minimizar as dificuldades sentidas, reconhecida por todos os professores, passaria pela utilização de dicionários, quer de Língua Portuguesa, quer de vocabulário das matérias específicas, e de outros recursos que, por enquanto, tardam em chegar às escolas (FG-P-ES4SET-21.5.14; FG-P-ES12NOV-12.6.14; FG-P-ES28NOV-11.6.14; FG-P-CPVI-2.6.14; FG-P-ESCSJB-4.6.14; FG-P-ESNKS-5.6.14). É, também, por este motivo que, de uma maneira geral, os professores acabam por recorrer à Língua Indonésia e ao Tétum, como exemplifica uma das professoras participantes num FG:

(...) muitas vezes a aula é escrita, tudo o que os professores [d]ão em Português, (...) tem de ser interpretad[o] em Tétum, para os alunos compreenderem melhor o conteúdo, por exemplo, quer na Biologia, ou na Economia, ou noutras matérias das outras disciplinas exatas. É escrito tudo em Português, [mas] tem de se explicar em Tétum porque a língua, o Português, é um grande problema na sala de aula, quer para os professores, quer para os alunos. (FG-P-ESPL-3.6.14)

Outros admitem recorrer a materiais brasileiros e indonésios (FG-P-ES4SET-21.5.14; FG-P-CPVI-2.6.14) como forma de complementar e ajudar a preparação do seu trabalho: “Às vezes recorremos a esses materiais, da Indonésia (...), [m]as é só quando tem conteúdo que é mesmo (...) igual. Quando não tem conteúdo [d]o livro português, não usa” (FG-P-SM-10.6.14).

A questão da preparação dos professores também se coloca ao nível da formação que tem vindo a ser desenvolvida para o novo currículo. Vários são os professores que referem o desajuste entre o *timing* da formação e a implementação da mesma. Por exemplo, o curso intensivo de formação de professores para o 11.º ano teve lugar em dezembro de 2013, numa altura em que o ano letivo havia terminado. Também em 2014, “[a]inda não tivemos formação sobre o Manual que est[amos] a usar” (FG-P-ES4SET-21.5.14) e “já ensina[m]os o Manual do aluno 12.º ano, mas [a] formação segu[e] depois” (FG-P-ES12NOV-12.6.14). Outras condicionantes relativas à formação são a impossibilidade de professores que não pertencem ao regime definitivo de carreira participarem na formação (FG-P-CPVI-2.6.14; FG-P-SM-10.6.14; FG-P-ES28NOV-11.6.14) e a falta de informação relativa à realização de cursos de formação (FG-P-SM-10.6.14).

### **Perspetiva dos alunos timorenses**



De acordo com a opinião dos discentes timorenses, a explicação dos conteúdos aos alunos, por parte dos professores, reveste-se de dificuldade acrescida, por dois motivos principais. Por um lado, os docentes ainda não estão preparados para abordar os conteúdos que têm de lecionar

Acho que (...) há alguns professores que entram na sala e depois [de] escrever eles fazem explicações, mas podem surgir outras coisas (...). Então aí, um dos obstáculos [que] eles enfrentam, porque eles podem ter algumas questões sobre alguns conteúdos, mas eles não têm capacidade de compreender os conteúdos (...). Então isso é um dos obstáculos que eles têm<sup>13</sup>. (FG-A-ES28NOV-11.6.14);

Portanto, é importante os professores perceberem a matéria nova, para depois ensinar aos alunos. (...) E precisam de receber formação. Portanto, o Ministério tem de oferecer formação aos professores para eles aprenderem também conteúdos novos, para depois ensinar aos alunos. (...) O professor de Temas e Literatura [com formação em Língua Portuguesa] não consegue explicar a matéria que está no Manual, é muito difícil para o professor. (FG-A-ES12NOV-12.6.14);

Por exemplo, (...) não há professor para ensinar a Geologia, então [o Sr. Diretor] coloca os professores estagiários [a] ensinar a Geologia, mas não [é a] disciplina deles. Por isso, não sabemos bem os conteúdos que estão na parte de Geologia. (...) Os estagiários são diferentes da área da disciplina (...) não têm conhecimento da matéria de Geologia. Isso é dificuldade para explicar (...). (FG-A-ES4SET-21.5.14);

Por outro lado, coloca-se a questão da Língua Portuguesa. A este propósito, os alunos consideram que:

Os professores (...) frequentaram a formação mas, quando [estão] na sala de aula, para mais facilmente os alunos compreenderem, então eles acompanham com Tétum. Também na disciplina de Inglês, eles ensinam [m] em Inglês mas na explicação têm que acompanhar com a Língua Tétum para eles compreenderem bem. Então a questão da Física, Química - eles utilizam Tétum para ensinar, porque [a linguagem] é científica [e], por isso, é[-lhes] muito difícil (...) compreender. (...) [quando] escreve[m] no quadro, as matérias, [escrevem] sempre em Português, mas na explicação, em Tétum. (FG-A-ES4SET-26 5.14);

(...) sobre a Tecnologia [Multimédia], (...) os professores que ensinam [m] (...) estudaram com a Língua Indonésia. Então, agora, eles ensinam-nos, explicam com Língua Malaia. E eles não compreendem bem o Manual que têm, porque eles não têm conhecimentos sobre Língua Portuguesa, por isso, se possível, podem dar formação de professores mais especializada sobre a tecnologia, para eles poderem ensinar bem. (FG-A-ESSMC-6.6.14)

### **3.6.2. Valorização dos materiais curriculares**

#### **Perspetiva dos responsáveis políticos e educativos**

Os materiais desenvolvidos no âmbito da reestruturação do currículo são de tal forma valorizados pelos responsáveis políticos e educativos que estão a servir de base de trabalho para a reestruturação dos próprios currículos da UNTL. Para além de enaltecer o esforço que a Universidade Nacional tem vindo a fazer no sentido de adaptar os seus próprios currículos com base no novo currículo do Ensino Secundário, um dos responsáveis políticos entrevistados considera esta adaptação essencial para que a formação inicial de professores dê uma melhor resposta às necessidades dos professores para futuramente trabalharem o novo currículo com os seus alunos. Este mesmo responsável encontra-se envolvido com a Universidade Nacional na construção de

um currículo novo (...). E na Faculdade de Educação, ao desenvolver os conteúdos, os guiões curriculares, está-se agora a pegar mesmo no currículo do Ensino Secundário e no Básico como referência. (...) Se a Faculdade de Educação ignorar o que está a ser feito pelo Ministério da Educação, os nossos graduados não vão ser acolhidos e nós estamos a perder tempo. (...) Estamos agora a ligar isso. Temos que ligar! Por que se não, vamos ter esse problema. (...) E foi com base nisto aqui que nós, ainda este ano, redefinimos os conteúdos curriculares do Ensino Superior. (...) E reestruturámo-los! (E-exME-16.5.14)

Quanto à perceção que os restantes entrevistados têm sobre a valorização por parte dos professores da reestruturação curricular, de uma forma geral, e dos materiais curriculares, em particular, um dos entrevistados refere que “a primeira reação [negativa] é por parte dos professores; não é dos alunos. É

---

<sup>13</sup> Traduzido do Tétum.

dos professores.” No entanto, o problema não tem diretamente a ver com os materiais curriculares em si mesmos, mas sim com as condições para a sua implementação no imediato - “[São eles que] mais põe[m] isto em causa (...). Dizem que nós ainda não temos recursos para enfrentar este novo currículo” (E-exD-14.5.14). A este respeito, outro responsável é de opinião que “toda a resistência se dilui se houver boas condições de trabalho e oportunidade para que a mudança se efetive. Mas, se queremos atingir um certo patamar, temos que dar uns três, quatro anos” (E-AD-23.5.14). Acredita-se, desta forma, que os professores aceitarão, de forma mais aberta, o novo currículo e as mudanças que o mesmo implica quando a reestruturação estiver mais sedimentada e quando forem criadas melhores condições para a sua implementação.

### **Perspetiva dos formadores e professores**

Na perspetiva dos formadores portugueses, o material curricular mais valorizado pelos professores timorenses é o Manual do aluno - “Aceitaram melhor o Manual que o Guia. O Guia teve de ser introduzido” (E-FP-Fis-28.01.2014). E acrescentam que o Manual do aluno é “orientador da sequência de leção dos conteúdos e dos exercícios que propõem aos alunos” (E-FP-Mat.-24.1.14).

Já os formadores timorenses, colocando-se também no papel de professores, revelam valorizar muito o atual currículo

Todas as (...) disciplinas [que] utilizamos, [até] aqui não tínhamos as disciplinas próprias para poder dar aos nossos alunos. Assim, depois de ter este currículo elaborado, nós estamos a se[ntir] orgulho. (...) nós estamos orgulhosos de que como país novo já podemos ter um bom currículo. (FG-FT2-7.6.14)

Concretamente em relação ao Guia do professor, um dos formadores refere que “é um ponto positiv[o], porque no currículo antigo não t[inha]” e agora há um recurso para “facilitar [o trabalho dos] professores e orientar os alunos na matéria do Manual” (FG-FT2-7.6.14). E chegam mesmo a referir que o Guia tem “tudo, objetivos, os conteúdos, as estratégias”, o que transmite “conforto e segurança” na planificação de uma aula, dando sugestões de “quantos minutos [alocar] para introdução, quantos minutos para explicar, quantos minutos para exercício, quantos minutos para o sumário” (FG-FT2-7.6.14).

No entanto, reconhecem que, embora “a política do Governo e também a cooperação portuguesa [seja] brilhante para apoiar os timorenses”, há “que primeiro preparar todas as condições mínimas para (...) implementarmos bem o novo currículo (...) - as infraestruturas, os materiais didáticos, as condições das escolas” (FG-FT2-7.6.14). E que

depende da política do Governo poder apoiar, sabendo que a Educação é a base fundamental de uma nação, que todos os países falam da Educação, mas é que (...) [em] Timor-Leste (...), quando há discussões sobre o orçamento geral do estado, sempre questionam a Educação, [e dizem] (...) tem de apoiar muito a Educação, mas o que é certo é que isto [é] só fala, só garganta. (FG-FT2-7.6.14)

A perspetiva dos formadores portugueses e timorenses relativamente à importância que os professores timorenses atribuem aos novos materiais curriculares é sustentada pelas opiniões dos próprios professores. Tal como referido noutros pontos do presente livro, estes entendem o Plano curricular como um “sistema específico (...) para atingir o objetivo do processo de aprendizagem” (FG-P-ES28NOV-11-6-14) e um caminho para a construção de um futuro de qualidade. O Programa das disciplinas é valorizado enquanto documento que apresenta “tópicos, subtópicos [e objetivos que se] relacionam” (FG-P-ES28NOV-11-6-14) e que auxilia a planificação trimestral para cada disciplina. O Guia do professor é valorizado enquanto documento de orientação na planificação, preparação e condução das aulas. Embora reconheçam alguns aspetos que não lhes permitem rentabilizar o Guia da forma desejada, como sejam a exigência da linguagem utilizada (FG-P-ES28NOV-11.6.14; FG-P-ES4SET-21.5.14; FG-P-CPVI-2.6.14; FG-P-ES12NOV-12.6.14) ou a ausência de resolução de exercícios propostos (FG-P-ES12NOV-12.6.14; FG-P-SM-10.6.14), consideram que é essencial para “compreender aquilo que vamos expor na sala de aula” e para clarificar dúvidas, já que “muitas dificuldades ficam resolvidas [através d]o

Guia” (FG-P-ESPL-3-6-14). De todos os materiais, o Manual do aluno é aquele que mais valorizam, por “facilita[r] o trabalho do professor” e lhes permitir “estudar muito” (FG-P-SM-10.6.14), para além de ser o recurso que mais os acompanha na prática letiva.

### **3.6.3. Utilização dos materiais curriculares**

#### **Perspetiva dos responsáveis políticos e educativos**

Como já se referiu em pontos anteriores, a utilização dos materiais curriculares nas escolas ficou marcada e condicionada pela não impressão atempada dos Manuais do aluno, pelo atraso na sua distribuição, principalmente em relação aos do 11.º ano de escolaridade, e pelo número insuficiente de Manuais distribuídos, aspetos reconhecidos por diferentes dirigentes entrevistados (E-D-30.5.14; E-AD-23.5.14; E-exME-16.5.14).

Para além disso, de acordo com um dos responsáveis inquiridos, os professores ainda manifestam algumas dificuldades em utilizar os materiais curriculares, porque “a linguagem utilizada é de difícil acesso aos professores” e porque lhes “falta formação sobre os conteúdos específicos de cada disciplina” (E-D-30.5.14). Contudo, e com base no que vê acontecer com dois dos seus filhos, ambos estudantes do Ensino Secundário, um do ensino público e outro do ensino privado, outro dos inquiridos refere que, apesar de todas as dificuldades, “o que eu vejo é que os professores estão interessados em implementar este novo currículo e em usar os Manuais” (E-AD-23.5.14).

Mais uma vez, é ressaltado o papel preponderante da motivação e empenho dos professores timorenses, pois tem de haver “vontade própria, para conseguirmos fazer alguma coisa, primeiro temos que trabalhar, temos que querer – querer é poder!” (E-D-30.5.14).

Por oposição ao que sucedia anteriormente, em que “só havia um livro, um manual, que era só para um professor escrever no quadro e depois os alunos copiarem... E pod[ia]m copiar certo ou errar algumas palavras...”, um ex-responsável salienta que

a presença destes Manuais exige aos professores também aprender, porque os alunos também levam os Manuais para a escola e algumas vezes os alunos podem também fazer perguntas que os professores ainda não [estão] prepara[dos para responder] (...). Por outro lado eles estão a agir para eles aprenderem. (E-exD-14.5.14)

#### **Perspetiva dos formadores portugueses**

A opinião dos formadores portugueses sobre o modo como os professores timorenses utilizam os materiais curriculares desenvolvidos limita-se, de certa forma, à experiência que foram tendo nas escolas enquanto desenvolviam atividades de apoio pedagógico. Assim, na opinião da maior parte dos formadores entrevistados, o recurso mais utilizado é o Manual do aluno que é a “base do trabalho do professor” e que “[e]stá a ser usado para preparar as aulas [e] para preparação de momentos de avaliação também” (E-FP-Pt-23 e 24.1.14).

Já o Guia do professor “[é] utilizado apenas como um complemento para os professores aprofundarem algumas temáticas” (E-FP-Mat-24.1.14) e como “ferramenta de (...) orientação da aula, mas sobretudo fora da sala, na preparação das aulas” (E-FP-Fis-28.1.14). Alguns professores também utilizam as “sugestões de outros exercícios” (E-FP-Geol-27.1.14) que o Guia apresenta, consultando-o, depois, para “verificação de respostas [e] consulta de textos teóricos” (E-FP-TLC-21.1.14). Há, no entanto, quem considere que “[n]esta fase, o Guia apresenta pouca utilidade, tendo em conta o nível de exigência e as lacunas científicas demonstradas pelos professores” (E-FP-Hist-29.1.14) - “as aulas estão ali idealizadas, [mas eles] têm dificuldades em usar o Guia” (E-FP-Qui-28.01.2014). Por isso, deve “existir, primeiro, uma capacitação dos conceitos científicos para depois conseguirem a exploração e entendimento do Programa e conseguirem transpor algumas coisas para a exploração do Guia” (E-FP-Hist-29.1.14).

Os restantes materiais, Plano Curricular e Programas, servirão, de acordo com os entrevistados, “mais de consulta e de fundamentação” (E-FP-Pt-23 e 24.1.14; E-FP-CDS-27.1.14).

### Perspetiva dos formadores e professores timorenses

Os formadores timorenses, perspetivando-se como professores, referem a utilização do Guia do professor e do Programa de cada disciplina como documentos de consulta que orientam a ação e facilitam a implementação do novo currículo (FG-FT1 e FT2-7.6.14). O Guia do professor é também apontado como um recurso importante para “acompanhar o Manual (...) e ajudar na planificação” (FG-FT1-7.6.14), permitindo-lhes aceder a estratégias de ensino e aprendizagem diversificadas (FG-FT2-7.6.14). A utilização que referem fazer do Manual do aluno, bem como a utilização que observam os seus colegas professores fazerem, é constante, quer para preparar quer para implementar as aulas e mesmo para efeitos de avaliação (FG-FT1 e FT2-7.6.14).

Os resultados obtidos pela aplicação do questionário (QP) aos professores timorenses, relativamente à frequência de utilização dos materiais curriculares por parte dos professores, revelam que uma percentagem significativa os usa muitas vezes e/ou sempre (ver tabela seguinte).

**Tabela 11:** Frequência de utilização dos novos materiais curriculares pelos professores (%)

	Manual do Aluno	Guia do Professor	Plano Curricular	Programa Curricular
<b>Nunca</b>	4,1	6,6	2,5	0,8
<b>Às vezes</b>	0,8	7,4	13,2	12,4
<b>Muitas vezes</b>	11,6	16,5	15,7	11,6
<b>Sempre</b>	81,8	66,2	65,3	72,7
<b>Não responde/ inválida</b>	1,7	3,3	3,3	2,5

Por ordem crescente, os materiais curriculares mais utilizados (opções *muitas vezes* e *sempre*) são o Plano Curricular (81%), o Guia do professor (82,6%), os Programas das disciplinas (84,3%) e, mais distanciado, o Manual do aluno (92,4%). A primazia dos Programas sobre o Guia do professor poderá justificar-se por orientar as planificações e por determinar os conteúdos que serão avaliados nos exames nacionais

O Programa da disciplina nós estamos a seguir (...). Primeiro, para saber o programa anual que vamos ter. Depois, vamos tirar em trimestres, vamos fazer programa de trimestre, e depois é que vamos fazer (...) o plano de aula. (...) Porque para os alunos do 12.º ano, eles vão fazer o Exame Nacional, então tem de seguir o Programa para acompanhar e ver aquilo que está lá. (FG-P-CPVI- 2.6.14)

O Guia é utilizado particularmente, como complemento do Manual do aluno, para preparar aulas, esclarecer dúvidas e questões que surgem aquando da exploração do Manual do aluno: “[c]onsulta [o Guia] quando tem questões no (...) Manual do aluno” (FG-P-SM-10.6.14); “em algumas aulas pode aparecer dúvidas, e não temos alguém para pedir a informação, então vamos ao Guia” (FG-P-CPVI-2.6.14). Esta utilização foi observada durante uma aula, na qual o Guia do professor se encontrava “(...) aberto em cima da mesa da professora e [foi] consultado sempre que esta sent[iu] necessidade de confirmar a explicação” (NC-Au-ES12NOV-12.6.14).

Salienta-se, no entanto, que 7% dos professores admite *nunca* utilizar o Guia do professor e 4,1% o Manual do aluno. Um dos motivos pode estar relacionado com o referido por alguns professores que admitem que estes materiais podem “confund[ir] muito” (FG-P-ES4SET-21.5.14). Outro motivo prende-se com a inexistência de recursos suficientes para todos os professores: “[e]u não tenho [Manual e Guia]. Cá na escola só tem um Guia e o Programa da disciplina” (FG-P-ESPL-3.6.14); “[c]ada escola só [tem] um Manual” (FG-P-ES28NOV-11.6.14). Esta situação leva a que os professores utilizem o Manual apenas quando este não está já a ser utilizado por outro professor, ou tirem fotocópias de algumas das suas partes.

Para além dos materiais desenvolvidos no âmbito da RCESG, os professores foram questionados sobre a frequência de utilização de outros materiais. Como se pode observar na tabela 12, os recursos que são utilizados com maior frequência (*muitas vezes e sempre*) são o *quadro e giz* (94,2%) e o *papel e lápis/caneta* (82,7%).

**Tabela 12:** Frequência de utilização de outros materiais pelos professores (%)

	Livros (outros manuais, enciclop., dicionários)	Papel e lápis, caneta	Quadro e giz	Cartolinas, jornais e revistas	Computadores	Internet	Outros recursos tecnol.	Equip.e reagentes labor.
Nunca	10,6	4,1	0	32,2	45,5	52,2	61,2	65,3
Às vezes	24,0	9,1	2,5	37,2	26,4	19,0	26,4	17,4
Muitas vezes	17,4	8,3	4,1	17,4	8,2	10,7	1,7	6,6
Sempre	45,5	74,4	90,1	9,9	17,4	14,0	8,2	6,6
Não resp/ inválida	2,5	4,1	3,3	3,3	2,5	4,1	2,5	4,1

Também se regista uma utilização frequente (opções *muitas vezes e sempre*) (62,9%) de outros *livros* (p. ex.: *outros manuais, enciclopédias, dicionários*) para além dos materiais curriculares produzidos, facto que é, também, atestado através dos FG realizados: “[u]tiliza outr[o]s livros, livro Língua Malaio [em] Biologia” (FG-P-ES12NOV-12.6.14); “[usa] o manual malaio, indonésio, e por exemplo outro brasileiro” (FG-P-ES4SET-21.5.14); “o Manual português acompanha [com] o manual brasileiro” (FG-P-CPVI-2.6.14); “para aprender os conteúdos [do] Manual [novo] (...) eu tenho que ir procurar outra maneira, tem que usar a referência do malaio e [da] sebenta brasileir[a], para poder ajudar [a] resolver os exercícios [e] o conteúdo que não compreende” (FG-P-ES12NOV-12.6.14). Em escolas privadas, há ainda referência à utilização do “mapa do mundo”, de “jogos lúdicos” (FG-P-CPVI-2.6.14), do “globo” ou do “dicionário de Língua Portuguesa” (FG-P-SM-10.6.14).

Cerca de 27,3% dos professores assinala utilizar com frequência (opções *muitas vezes e sempre*) *cartolinas, jornais, revistas, ...* e 25,6% os *computadores* (p. ex.: *para escrever textos, fazer esquemas, desenhos,...*). A *Internet* é utilizada por 24,7% dos professores para fazer pesquisa (FG-P-SM-10.6.14) ou buscar palavras (FG-P-ES12NOV-12.6.14). A utilização de *outros recursos tecnológicos* (p. ex.: *gravador, máquina fotográfica,...*) é a menos frequente (opções *muitas vezes e sempre*), assinalada por apenas 9,9% dos professores, seguida pela utilização de *equipamentos e reagentes de laboratório* (13,2%) que, como já se viu, se encontra condicionada pela não existência de espaços adequados e equipados na maior parte das escolas.

### Perspetiva dos alunos timorenses

Dos vários FG realizados com os alunos, percebe-se que, de uma maneira geral, os professores se fazem acompanhar do novo Manual durante as aulas e que o utilizam, ainda em muitos casos, para copiar a matéria para o quadro que os alunos também copiam para o caderno, e para resolver os exercícios que nele se propõem, como é relatado por vários alunos: “[os professores] levam os livros para a aula e fazem alguns exercícios [de gramática e compreensão] e também leem alguns textos<sup>14</sup>” (FG-A-ES4SET-26.5.14); ou

[o] senhor professor escreve no quadro, nós copia[mos] e depois [o] senhor professor explica. Depois dá um exemplo sobre [o] assunto que (...) escreveu no quadro, depois d[á] exercício para nós. E nós tenta[mos] (...) fazer o exercício do livro, exemplo matéria Matemática, Física, Química. (FG-A-ESSMC-6.6.14)

<sup>14</sup> Traduzido do Inglês.

Há professores, no entanto, que “só escrevem, não explic[am] nada” ou que “é só teoria” (FG-A-CPVI-2.6.14). A falta de explicação dos conteúdos pode estar relacionada com o baixo domínio da língua e de alguns conceitos científicos utilizados nos Manuais, conforme avançado noutros pontos do presente livro, o que revela insegurança por parte do professor e pouca receptividade às questões dos alunos. Estes aspetos são sentidos pelos alunos como sinal de falta de “ligação com o professor (...) e se tem dúvidas (...) para perguntar tem medo” (FG-A-CPVI-2.6.14). Os alunos são de opinião que com mais formação, os professores podem “aumentar e desenvolver as suas capacidades” sobre o novo currículo, de forma a “ensinarem bem os alunos” (FG-A-ESSMC-6.6.14) e pedem que “o Ministério ofere[ça] formação aos professores para eles aprenderem também conteúdos novos, para depois ensinar aos alunos” (FG-A-ES12NOV-12.6.14).

Não obstante o exposto, considera-se bastante positivo que grande parte dos professores esteja a utilizar os Manuais em sala de aula e a socorrer-se dos mesmos para a realização de tarefas e exercícios, até porque também há professores que não os utilizam. Uma das razões pode estar relacionada com o facto de não haver Manuais para determinadas disciplinas em algumas escolas ou a sua distribuição não ter sido feita atempadamente. Mas também se pode colocar a hipótese de alguns professores apresentarem maior resistência à mudança e continuarem a utilizar os recursos que sempre utilizaram.

Em qualquer dos casos, esta não uniformização pode perturbar a aprendizagem

10.º, 11.º, eles utilizaram o manual do antigo [currículo]. (...) Mas agora no 12.º utilizam o novo currículo. Alguns professores utilizam o manual antigo e alguns professores utilizam o Manual novo. Por isso eles estão a confundir se não tiveram o currículo novo no 10 e no 11.º<sup>15</sup> (...). (FG-A-ES4SET-21.5.14)

### **3.6.4. Ensino e avaliação das aprendizagens praticados**

#### **Perspetiva dos responsáveis políticos e educativos**

O Diretor da DE é de opinião, como já se referiu anteriormente, que o processo de aprendizagem não é, no presente, a prioridade do governo. No entanto, considera que “já temos alguma mudança” ao nível das práticas na sala de aula e acrescenta que

às vezes eu próprio tenho algumas dúvidas sobre isto, porque como vamos falar em aprendizagem centrada no aluno se nós não temos condições, facilidades? Numa sala, uma turma com 60, 70 alunos, como é que vai fazer aprendizagem centrada no aluno? Isto é muito difícil, mas é uma realidade. (E-D-30.5.14)

Até porque não há regulamentação acerca da forma como os professores devem lecionar e pensar a avaliação dos alunos, numa lógica de adaptação ao currículo. Realmente, um dos inquiridos refere que estas foram matérias que se começaram a trabalhar durante o seu governo, mas que entretanto foram interrompidas

Foram ainda matérias que (...) nas formações começámos já a dar, só que em termos de tornar isto como um manual ou outra coisa, eu deixei para o... para o ministro [atual]! E eu logo que depois eles dividiram isto para Ensino Secundário, Ensino Básico e Ensino Superior, eu pensei – bom, talvez seja uma oportunidade para ver se depois o ministro se concentra na área e depois desenvolver. Infelizmente não aconteceu. Já há 2 anos... (E-exME-16.5.14)

No entanto, o gabinete diretivo da ESSMC refere a existência de um projeto educativo e que “o ensino está centrado no aluno, [sendo] o professor apenas um instrumento para facilitar a aprendizagem” (E-GDESSMC-6.6.14). Em relação a estratégias de ensino e aprendizagem adotadas, “desenvolvemos atividades de trabalho de grupo e depois os alunos apresentam à frente; de debate e de pesquisa e trabalho de campo” (E-GDESSMC-6.6.14). A título de exemplo, é referido que, em Economia e Métodos Quantitativos, foram visitar “o mercado local para depois comparar os preços dos produtos locais com os que vêm de fora” (E-GDESSMC-6.6.14) e fizeram uma visita a um museu. Relativamente à avaliação

---

<sup>15</sup> Traduzido do Tétum.

das aprendizagens praticada nesta escola, esta divide-se em 3 partes: uma avaliação diária, baseada em exercícios escritos ou orais; uma avaliação baseada na participação, no comportamento e nos trabalhos de casa e outra assente nos testes.

Relativamente ao exame nacional do 12.º ano, que é feito em Língua Portuguesa, outro dos inquiridos indica que, por causa das questões relacionadas com a implementação do novo currículo, houve algumas preocupações adicionais: “eliminámos matérias, fizemos inquéritos às escolas para saber o que deram e o que deixaram de dar, para haver justiça na avaliação e para haver equidade” (E-AD-23.5.14). A este respeito, o ex-Diretor da DE acrescenta que foram convidados alguns “representantes dos professores (...) por disciplina e por distrito para estabelecer um padrão de conteúdos mínimos por cada disciplina” (E-exD-14.5.14) a abordar nos exames. Detalha, ainda, que foram constituídos grupos de trabalho, sob compromisso de sigilo sobre o conteúdo dos exames, em que

primeiro, eles vêm para elaborar as matrizes dos exames; segundo, vem outro grupo para elaborar os pontos dos exames... as perguntas, as questões; terceiro, vem o último grupo para selecionar quantos itens podemos considerar nos exames. Portanto, é só o último grupo que sabe quais são as perguntas dos exames nacionais. (E-exD-14.5.14)

Em relação ao número de disciplinas que serão objeto de exame nacional no 12.º ano, ainda não se sabe se as disciplinas de Português, Inglês e Cidadania e Desenvolvimento Social serão alvo de exame: “A política ainda não decidiu. Ainda não temos uma política. Isto será talvez o novo diretor [que] saiba apresentar ao Senhor Ministro para ter uma política sobre quais as matérias que [se] podem considerar como exame nacional” (E-exD-14.5.14).

Um dos elementos da DE também esclarece que, “por enquanto, o exame está facilitado por causa do sistema de cruces, mas esse formato vai ser abandonado” (E-AD-23.5.14).

### **Perspetiva dos formadores portugueses**

Na perspetiva de vários formadores portugueses, quer pela experiência com os seus formandos, quer pela experiência do apoio prestado em diferentes escolas, os professores, de um modo geral, continuam presos ao método anterior, ‘tradicional’. As principais estratégias implementadas pelos professores passam, assim, e consoante a área disciplinar, pela cópia de textos, a exposição oral, leitura, resolução de tarefas do Manual (E-FP-Fis-28.1.14)

a metodologia que é claramente tradicional – de leitura do texto, de, por vezes, leitura em coro, depois o questionário oral, com realização, depois, de questionário escrito e, a seguir, vamos para a gramática (...) o modelo mais tradicional, mais expositivo, que é o modelo de ensino vigente em Timor-Leste. (E-FP-Pt-23 e 24.1.14).

Esta metodologia acaba por ser reforçada pela situação anteriormente mencionada e que se relaciona com o facto de haver “professores que têm o Manual, mas os alunos depois não têm, e então voltam a cair na tal situação de o aluno [ou o professor] escreve no quadro para eles ficarem com o registo” (E-FP-CDS-27.1.14).

Uma das formadoras entrevistadas caracteriza uma aula típica em Timor-Leste da seguinte forma: o professor explica determinado tema e os alunos ouvem (ou) o professor escreve a matéria no quadro e o aluno copia-a; o professor faz um exercício no quadro e o aluno copia-o; (por vezes) observam algumas cartolinas que o professor vai mostrando e onde são apresentados, por exemplo, alguns exercícios para os alunos resolverem; um aluno (normalmente, o melhor aluno da turma) vai ao quadro realizar um exercício e os restantes alunos copiam, outras vezes é o professor que resolve o exercício; por vezes, os professores mandam exercícios para os alunos realizarem em casa, mas não vão verificar se os alunos os fizeram ou não. No entanto, na opinião desta formadora, durante as aulas, os professores “[p]rocuram dar mais tempo ao aluno na sala de aula para o aluno trabalhar, mas é um aspeto que se torna difícil, dado que há muitas rotinas enraizadas”(E-FP-Mat-24.1.14).

A propósito destas (ténues) mudanças, outro formador também refere “[j]á começa a haver alguma organização mas é necessário trabalhar [ainda] muito (...). Eles planificam atividades mas depois não as fazem. As atividades experimentais, embora as planifiquem, depois não as fazem” (E-FP-Fis-28-1-14). Ainda assim, reconhecem haver uma “grande evolução, quer na forma como questionam, quer nas fichas [que] são produzidas, quer por começarem já a trabalhar com material de laboratório” (E-FP-Qui-28.1.14). Há melhorias reportadas relativamente ao modo como lecionam, já que “[os professores] tornaram-se menos expositivos, pois também estavam a seguir as nossas orientações, e promove[m] o questionamento” (E-FP-Geol-27.1.14).

Em relação às práticas de avaliação das aprendizagens dos alunos os professores, globalmente, ainda se mantêm muito fiéis ao que mencionavam fazer dantes

[o]s professores não conseguem direcionar a avaliação dos alunos para o grau de consecução das metas de aprendizagem. Continuam a avaliar os alunos por um ou dois testes por período e pelo exame final. Apesar de mandarem trabalhos de casa, depois não verificam se os alunos os fizeram e não integram essa avaliação na avaliação dos alunos. (E-FP-Mat-24.1.14)

A propósito, recorde-se que o exame final, de âmbito nacional é, como foi referido por um dos elementos da DE, facilitado pelo sistema de escolha múltipla e no qual, normalmente, os alunos tiram muito boas notas. Também por isso, “Os responsáveis pela elaboração do exame têm medo de proceder a mudanças. Os professores portugueses já se ofereceram para ajudar na elaboração do exame, mas eles têm medo de fazer essas mudanças” (E-FP-Mat-24.1.14).

Saliente-se, no entanto, que outros trabalhos do aluno já começam a ser considerados

Se pensarmos na avaliação das aprendizagens do ponto de vista quantitativo, portanto, para recolha de dados quantitativos, testes, ... testes e exames, os professores realizam. Depois, numa perspetiva mais formativa, a resolução de fichas de atividades do Manual, a própria participação oral, são as estratégias de avaliação mais seguidas. (E-FP-Pt-23 e 24.1.14)

Outros formadores também referem que ainda não há uma avaliação estruturada (E-FP-Fis-28.1.14; E-FP-Hist-29.1.14) e que “em relação a práticas de avaliação, quase 100% dos formandos não utiliza critérios de avaliação. Analisar, sintetizar, classificar penso que não utilizam” (E-FP-Qui-28.1.14). Uma das formadoras descreve o modo como elaboram os testes

Eles fazem os testes, copia[ndo] frases do Manual e depois respondem identificando ou reconhecendo uma palavra que estava na pergunta. Eles nunca viram o ideal ou o que é suposto os alunos alcançarem em termos de avaliação. Eles não têm essa característica de refletirem sobre a avaliação. (E-FP-Geol-28.1.14)

### **Perspetiva dos formadores timorenses**

Os testemunhos recolhidos junto de formadores timorenses revelam que têm consciência de que o novo currículo exige que o professor se torne um

facilitador, [que] facilita para os estudantes como é que eles podem explorar a sua capacidade própria. O professor [é um] provoca[dor] para (...) eles pode[re]m fazer uma análise, o trabalho de grupo, o trabalho pessoal (...) e levam[-nos] fora da sala para eles sabe[re]m a realidade. (...) Portanto, primeiro (...) o método está concentrado no aluno, não é no professor. (FG-FT2-7.6.14)

Reconhecem, assim, que é preciso “mudar o método para ensinar” (FG-FT2-7.6.14) e trabalhar com os professores timorenses novos métodos de ensino e de aprendizagem como “trabalho de grupo, trabalho em pares. Debate. A pesquisa” (FG-FT2-7.6.14) e o “tira[r] dúvidas” (FG-FT1-7.6.14). Depreende-se assim, que estas ainda não são práticas letivas em Timor-Leste.

Na mesma linha, referem que há novas estratégias que estão a ser trabalhadas com os professores timorenses, como a avaliação da “criatividade, assiduidade (...), participação (...), pontualidade, oralidade, compreensão escrita [e] oral” (FG-FT2-7.6.14), porque não serão, ainda, práticas em curso.

### **Perspetiva dos professores timorenses**



Num dos *focus group* realizados, os professores referem: “Uma turma com 66 alunos, 70 alunos, o que é que uma professora pode fazer? (...) Só vamos dar esclarecimento, não ensino como deve ser. Chega ao fim do ano que um professor nem pode conhecer todos” (FG-P-ES28NOV-11.6.14).

No entanto, também se inquiriram professores por questionário e as respostas permitem traçar um cenário diferente. A frequência de utilização de estratégias de ensino pelos professores em sala de aula foi recolhida através da pergunta 8 do QP (anexo 3). Para cada uma das estratégias apresentadas, foi pedido ao professor que se posicionasse relativamente às opções *nunca*, *às vezes*, *muitas vezes* e *sempre*. A tabela 13 apresenta as percentagens obtidas em cada uma das opções, bem como as percentagens de respostas não dadas ou inválidas.

**Tabela 13:** Frequência de utilização de estratégias de ensino e aprendizagem pelos professores (%)

	Apresentação oral das matérias/conteúdos	Apresentação escrita das matérias/conteúdos através de esquemas no quadro, cartolinas	Leitura em conjunto, professores e alunos, do Manual do aluno	Ditados de textos aos alunos, cópia de textos, ...	Diálogo com os alunos sobre as matérias lecionadas	Utilização de fontes de informação para além do Manual do aluno	Perguntas sobre os textos	Atividades do Manual do aluno	Trabalho de Grupo	Trabalho de pares	Debates com os alunos	Atividades de pesquisa/investigação	Visitas de estudo ou saídas de campo	Atividades experim. ou laboratoriais
Nunca	4,1	5	5,7	5,8	1,7	4,1	0	1,7	1,7	5,8	2,5	37,2	54,5	66,1
Às vezes	14	14,9	17,4	37,2	10,6	18,2	9,1	14	28,9	40,5	24,8	38	31,4	22,3
Muitas vezes	21,5	21,5	20,7	21,5	17,4	28,9	18,2	23,1	26,4	24,8	27,2	13,2	6,6	3,3
Sempre	55,4	54,5	52,9	33,9	67,8	46,3	70,2	57,9	39,7	25,6	40,5	9,1	5	5,8
Não resp./ inválida	5	4,1	3,3	1,7	2,5	2,5	2,5	3,3	3,3	3,3	5	2,5	2,5	2,5

Com exceção de seis das estratégias apresentadas, a frequência de utilização de todas as outras situa-se nos 40% ou acima desse valor na opção *sempre*. Nesta opção, a estratégia mais apontada é *Perguntas sobre os textos* (70,2%), seguida do *Diálogo com os alunos sobre as matérias lecionadas* (67,8%) e das *Atividades do Manual do aluno* (57,9%). Curiosa e contrariamente às opiniões recolhidas por FG aos formadores, os *Ditados de textos aos alunos, cópia de textos, ...* é a quinta estratégia menos apontada nesta opção com 33,9%. Com uma percentagem mais elevada situam-se a *Apresentação oral das matérias/conteúdos* (55,4%), a *Apresentação escrita das matérias/conteúdos através de esquema no quadro, cartolinas* (54,5%) e a *Leitura em conjunto, professores e alunos, do Manual do aluno, por exemplo, sublinhando as partes mais importantes* (52,9%).

Olhando para a soma das percentagens registadas nas opções *sempre* e *muitas vezes*, a ordem anteriormente atribuída às estratégias não se altera. No entanto, no conjunto das opções *às vezes*, *muitas vezes* e *sempre* surgem estratégias com uma percentagem de utilização superior a, por exemplo, *Apresentação oral das matérias/conteúdos*, a *Apresentação escrita das matérias/conteúdos através de esquema no quadro, cartolinas* e a *Leitura em conjunto, professores e alunos, do Manual do aluno*. São elas, o *Diálogo com os alunos sobre as matérias lecionadas* com 95,8%, a *Utilização de fontes de informação para além do Manual do aluno* com 93,4% e os *Ditados de textos aos alunos e cópia de textos* com 92,6%.

As estratégias menos assinaladas pelos professores são as *Atividades experimentais ou laboratoriais*, as *Visitas de estudo ou saídas de campo* e as *Atividades de pesquisa/investigação*. A soma das percentagens obtidas nas opções *sempre* e *muitas vezes* é de 9,1%, 11,6% e 22,3% respetivamente. No

entanto, a percentagem de professores que afirma adotar estas estratégias às vezes é relevante relativamente, sobretudo, às duas últimas estratégias referidas. Bastante significativa é a percentagem de professores a posicionar-se na opção *nunca*, salientando-se os 66,1% e os 54,5% nas *Atividades experimentais ou laboratoriais* e nas *Visitas de estudo ou saídas de campo*.

Ainda assim, a realização deste tipo de atividades, mais concretamente de saídas de campo, foi mencionada durante a entrevista ao GDESSMC e descrita durante um dos FG: “[fizeram uma saída de campo] na montanha para diretamente observar sobre a erosão, camada do solo [e] rochas” (FG-P-CPVI-2.6.14). Também há relatos de professores que dizem promover a realização de atividades de pesquisa em determinadas disciplinas, como por exemplo

Para Cidadania, (...) para a implementação da matéria é preciso criativ[idade e] (...) participação dos alunos. Por isso, [usar] apenas [o] Manual para escrever no quadro não dá, não dá. É preciso criativ[idade], criativ[idade], dar trabalhos aos alunos para pesquisar na Internet e nos jornais. (FG-P-ES12NOV-12.6.14)

Relativamente à realização de atividades experimentais, laboratoriais e outras de cariz mais prático, os professores não as realizam porque as escolas não estão equipadas com laboratórios e outras infraestruturas de apoio (FG-P-ES4SET-21.5.14; FG-P-ES12NOV-12.6.14; FG-P-ES28NOV-11.6.14; FG-P-CPVI-2.6.14; FG-P-SM-10.6.14; FG-P-ESPL-3.6.14; FG-P-ESCSJB-4.6.14; FG-P-ESNKS-5.6.14). Isto acontece, por exemplo, a “Tecnologias Multimédia [em que há] falta de exercícios, [porque] não tem computadores para praticar” (FG-P-ESPL-3.6.14), a Física, Química, Biologia e Geologia em que se leciona apenas “a teoria [sem] prática [pois] laboratório não temos” (FG-P-ES12NOV-12.6.14), nem “material próprio” (FG-P-CPVI-2.6.14), ou a Desporto, porque “não temos pavilhão” (FG-P-ESPL-3.6.14).

Salienta-se, no entanto, que apesar da falta de espaços e materiais, há professores que procuram, com recursos do dia a dia, realizar experiências práticas: “[n]o (...) primeiro período, sobre [a] matéria [de] hidrocarboneto, [para mostrar a] ligação entre carbono e hidrogénio, usa garrafas de água de plástico [para] faz[er] ligação carbono com hidrogénio” (FG-P-SM-10.6.14).

Relativamente às restantes estratégias referidas na tabela 13, encontram-se evidências nos FG realizados e que a seguir se expõem, bem como, em alguns casos, os constrangimentos sentidos para a sua implementação. Ressalva-se, no entanto, que todos os professores concordam que o tipo de estratégias adotadas “depende de cada professor” (FG-P-ES4SET-21.5.14) e “do [seu] método de ensino” (FG-P-ES28NOV-11.6.14)

[o aluno] tem que fazer análise, ele tem que responder às perguntas... Tem que resumir qualquer pergunta, ou qualquer questão. Por exemplo, no 11.º nós trabalhamos com jornais. O professor distribui os jornais, o aluno tem que escolher uma notícia, depois de ler tudo ele faz a síntese da notícia, aí é obrigatório falar. Trabalho em grupo, o professor só observa a participação de todos os membros do grupo, aí eles têm de partilhar as ideias. (...) [D]epois fazem a apresentação oral do trabalho. (FG-P-SM-10.6.14);

Sim, agora fazemos mais trabalho de grupo, mas por causa das condições da[s] nossa[s] sala[s] de aula, as mesas são muito enormes, então para juntar é um bocado difícil, porque a turma também é enorme. Então [são] 40, 45, 44 [alunos por turma]. (...) Por minha parte, eu faço sempre assim: durante o intervalo, se for a minha aula, mando juntar. Aproveitam junta[m] as mesas, durante o intervalo. E depois fazem o trabalho de grupo, e depois (...) fazemos debate. Cada qual lê a sua resposta (...) à frente, depois fazem-se perguntas. (FG-P-CPVI-2.6.14);

Quanto ao Português, nós implementamos quatro competências. (...) Só que (...) as condições não favorecem. Primeiro [faltam] os dicionários, ou (...) outros materiais para poderem ajudar (...). Só com esse Manual não dá para [dar aula], porque o Português não ajuda os alunos a aprenderem, a menos que nós vamos forçando para implementar, (...) tanto na (...) expressão escrita, expressão oral, (...) mas devido a conhecimento dos alunos, às vezes falha. Por isso mesmo, nós seguimos ao ritmo dos alunos (...). Nós fazemos leitura, às vezes fazemos trabalho de grupo, às vezes trabalho individual, exercícios mesmo na sala de aula, mas também as condições não são favoráveis para [os alunos]. (FG-P-ES4SET-21.5.14)

Para além dos constrangimentos de ordem logística que influenciam o tipo de estratégias que os professores implementam nas suas aulas, como sejam a falta de meios para realizar aulas práticas, a falta de materiais complementares ou o elevado número de alunos por turma, são referidos outros de

ordem organizativa e que se prendem, por exemplo, com a gestão da carga horária das disciplinas. Num dos FG é referido que

[q]uatro horas de aula [seguidas], [é um] problema (...). [A] carga horária depende da organização de determinada escola. Alguns professores queria[m] acaba[r] com [as] quatro horas [seguidas] por semana, para podermos (...) trabalhar de outra maneira (...). E depois há alguns que queria[m] est[as] quatro horas dividi[das] em duas partes, mas a escola (...) contacta com os professores [e] eles quer[e]m [a]s quatro horas [n]um dia, só um[a vez por] semana. (FG-P-ES4SET-21.5.14)

A questão da organização dos tempos letivos relaciona-se com a figura do diretor e a autoridade que consegue impor na sua escola, aspeto que foi anteriormente referido, por um dos atuais membros da DE, como sendo um problema cultural e enraizado e que pode levar algum tempo a desaparecer.

Alguns professores aceitam a situação e referem que, no seu caso, resulta bem e, assim, o tempo chega para fazer várias atividades, como trabalho de grupo ou de pares. Um destes professores refere que: “[p]ara mim é normal, já [estou] habituado com as quatro horas; (...) primeiro [sigo] a indicação do Manual, (...) depois então com exercícios e depois n[o] fi[m] podemos fazer avaliação” (FG-P-ES4SET-21.5.14).

Com o intuito de se cruzarem os dados e, assim, poder obter-se resultados mais fiáveis, foram observadas algumas aulas. As que se sintetizam agora, dizem respeito a professoras de Português de duas escolas de Díli, uma pública (ES12NOV) e uma privada (SM), que estavam no seu 3º ano de preparação para serem formadoras. Na escola pública, foi observada uma aula de uma turma de 12.º ano de escolaridade, da componente de Ciências e Tecnologias, e na privada, uma aula de 11.º ano, da componente de Ciências Sociais e Humanidades. De acordo com os registos efetuados através de notas de campo, verifica-se o recurso a estratégias como: a exposição oral dos conteúdos pelo professor; a exposição oral dos conteúdos pelo professor com recurso a esquemas no quadro; a leitura em conjunto, professor e alunos, do Manual escolar; a realização de questões orais aos alunos; o recurso a fontes de informação adicionais ao Manual escolar, nomeadamente a dicionários; a resolução de fichas de atividades do Manual escolar; e a organização dos alunos em pares para a realização de tarefas/atividades (NC-Au-SM-10.6.14).

Nesta aula, com uma turma constituída por 19 alunos e com uma duração de 40 minutos, a professora começa por escrever o sumário no quadro que os alunos copiam para os cadernos. Então, os discentes juntam-se a pares e em trios para realizarem a atividade da página 20 do Manual do aluno. O tempo concedido para a realização da atividade é de 10 minutos. Durante esse período, a professora vai explicando e tirando dúvidas e nota-se à vontade por parte dos alunos para dizerem à professora o que falta no quadro, quando esta replica o exercício no quadro para posterior correção. A correção do exercício é feita em voz alta por um elemento de cada par, sendo que, no final, todos o fazem em coro. Após a realização da atividade, são trabalhados vários conceitos. A professora escreve no quadro os significados, recorrendo ao Guia do professor, e os estudantes copiam-nos para os cadernos.

Na outra aula observada, verifica-se o recurso às mesmas estratégias, sendo que a exposição oral dos conteúdos pelo professor é concretizada através do recurso ao quadro e ao planifério. É de notar, ainda, a dinâmica da estratégia leitura em conjunto, professor e aluno, do Manual escolar, realizada essencialmente pela professora e interpolada pelo questionamento de léxico mais complexo, ao qual responde de modo calmo e com recurso ao Tétum. No que respeita ao recurso a fontes de informação adicionais ao Manual escolar, este passa pelos dicionários e pelo planifério (NC-Au-ES12NOV-12.6.14). Percebe-se, nesta aula, que a sua dinâmica foi altamente condicionada pelo elevado número de alunos na turma – 50 – e pelo tempo da aula – 40 minutos. A exploração dos conteúdos baseia-se no Manual e, por isso, está dependente da existência de fotocópias por parte dos alunos

A professora vai explorando o texto que está a ser trabalhado através do questionamento; a professora faz perguntas e os alunos respondem em coro. São explorados conteúdos de Português, léxico e estrutura sintática de frases, gramática, entre outros. Dada a temática do texto, são exploradas também noções de

Geografia e Geologia, daí o recurso ao planisfério. As partes importantes da matéria são anotadas no quadro para que os alunos possam copiar para os cadernos. (NC-Au-ES12NOV-12.6.14);

A realização da atividade sobre o texto depende da existência de fotocópia dessa parte do Manual. Por relação a isto, os alunos são organizados em pares, ou em trio, para realizarem a atividade. A professora delimita o número de questões a resolver. Os alunos organizam-se quer autonomamente quer por resposta a indicações que a professora vai dando. Antes da realização da atividade a professora explica as perguntas (NC-Au-ES12NOV-12.6.14).

Além do questionamento oral, a cópia evidencia-se também como uma estratégia transversal à dinâmica de sala de aula, sobretudo pela não existência de Manuais para os alunos. Não obstante, percebe-se alguma interdisciplinaridade na ação do professor, na medida em que são invocados conteúdos de outras disciplinas na aula de Português. A resolução de exercícios e o trabalho de grupo são observadas

Silêncio é algo difícil de conseguir. De vez em quando, ouve-se o diálogo em Tétum dos pequenos grupos. São 50 os alunos dentro da sala. Os mais acomodados à ausência dos materiais (além do caderno e da caneta) mantêm-se quietos (são aqueles que se encontram mais afastados do campo de ação próximo da professora). Só quando a professora dá conta da sua inatividade e pergunta pela existência das fotocópias e dos exercícios, é que se juntam a quem tem esse material formando, conseqüentemente, um grupo com 6 elementos. (NC-Au-ES12NOV-12.6.14)

Como se pode inferir, o número de alunos condiciona o modo como a professora atua dentro da sala de aula. Por outro lado, também abre espaço à passividade e distração de alguns alunos.

Porém, há evidências que apontam para atitudes ativas por parte dos alunos: “há quem pergunte por exemplo, no sentido de perceber o que pede a atividade” (NC-Au-ES12NOV-12.6.14). Em todo caso, a ação da professora estimula a participação dos alunos na medida em que “são incentivados/chamados a ir ao quadro para escrever as respostas às questões da atividade e identificar o continente asiático no planisfério” (NC-Au-ES12NOV-12.6.14).

Outra condicionante parece ser a organização e disposição do quadro na sala de aula, pois “os alunos situados mais ao fundo da sala têm necessidade de se levantar para copiar a informação que não conseguem ver sentados (o quadro está ligeiramente mais próximo do chão)” (NC-Au-ES12NOV-12.6.14).

As atividades vão para além da sala de aula e do espaço escolar, nomeadamente através da marcação de trabalhos para casa (TPC) – “Antes de terminar, a professora marca TPC e pergunta se perceberam o que ficou para TPC” (NC-Au-ES12NOV-12.6.14).

Relativamente à avaliação, a frequência de utilização das respetivas estratégias foi objeto da questão 10 do QP (anexo 3). Também para esta questão foi pedido que se posicionassem relativamente às opções *nunca*, *às vezes*, *muitas vezes* e *sempre*. Com a exceção das percentagens relativas às respostas não dadas ou inválidas, as percentagens obtidas em cada uma das opções é ilustrada na tabela seguinte.

**Tabela 14:** Frequência de utilização de estratégias de avaliação pelos professores

	Comportamento	Assiduidade e pontualidade	Testes escritos	Caderno dos alunos	TPC	Correção do TPC no quadro	Resultados da avaliação para classificar os alunos	Interesse na aprendizagem	Criatividade
Nunca	0,8	1,7	0	0,8	0	0	0	0	0
Às vezes	9,9	8,2	5	11,6	13,2	14,8	4,1	6,6	25,7

Muitas vezes	17,4	15,7	12,4	13,2	18,2	14,9	9,9	14,9	19
Sempre	69,4	72,7	77,6	68,6	64,5	65,3	81	74,4	51,2
Não responde/ inválida	2,5	1,7	5	5,8	4,1	5	5	4,1	4,1

Os resultados confirmam as opiniões partilhadas por outros participantes relativamente às estratégias de avaliação adotadas pelos professores e que apontam para uma maior frequência (opções *sempre e muitas vezes*) dos *Resultados da avaliação para classificar os alunos* (90,9%) e dos *Testes escritos* (90%). Depois, surge o *Interesse na aprendizagem* (89,3%) seguido pela *Assiduidade e pontualidade* (88,4%) e pelo *Comportamento* (86,8%). O pedido de *TPC* (82,7%) é mais frequente do que a *Correção do TPC no quadro* (80,2%) e a avaliação do *Caderno dos alunos* (81,8%). A avaliação da *Criatividade* é a menos frequente, com 70,2% de respostas nas opções mencionadas.

Como se viu anteriormente, os professores dizem recorrer, sobretudo, à realização de testes para avaliar os seus alunos. Praticamente todos referem realizar uma “avaliação sumativa de cada trimestre [através da] realização [de] exame trimestral” (FG-P-SM-10.6.14), embora vários refiram realizar provas diárias. Relativamente às provas diárias, há referência à inclusão de outro tipo de perguntas que não apenas as de escolha múltipla – “podemos dar perguntas verbalmente, ou oral, em escrito no quadro ou em três folhas; primeiro escolha múltipla, [depois exercícios] para eles completar[em] frase[s] e [depois] fazemos perguntas e eles d[ão] a resposta” (FG-P-ES28NOV-11.6.14).

Os professores reconhecem que avaliar os alunos meramente pelos testes é redutor, mas referem que “[u]ma turma tem 50, 60 alunos e é difícil fazer avaliação. E depois o professor não só ensina uma turma, mas tem 3, 4, 5 turmas” (FG-P-ESPL-3.6.14). Por exemplo, uma professora refere que não pode avaliar a “leitura, porque os alunos são muitos” o que dificulta a avaliação, também, da “interpretação [e] tradução de palavras desconhecidas” (FG-P-ESPL-3.6.14). Ainda em relação ao elevado número de alunos por turma e às implicações que daí decorrem para a avaliação, uma professora refere

eu ensinava em 1972, ensinava Português. Agora, quantos alunos é que havia numa turma, trinta alunos... Então ensina, ensina muito bem. Os alunos saem todos bons alunos. Por exemplo, no final do ano chumbam um, dois ou uns três alunos. Esses que não sabem chumbam. Alunos saem bem preparados. Agora não... este excesso de alunos, sessenta e tal... é muita gente. Por exemplo, as avaliações trimestrais: as salas de aula não têm condições. Copiam como querem... como é que uma pessoa pode avaliar? (FG-P-ES28NOV-11.6.14)

E quando questionados sobre se os alunos reprovam, os professores acrescentam

nas escolas públicas, é muito raro. Nas escolas católicas, isso sim, quem não sabe chumba. Sabe, passa. Nas escolas públicas não, não fazemos isso. [Por isso] queremos uma formação específica para formar os professores que não vêm da disciplina da Ciência e Educação, com hábitos didáticos, metódicos, psicológicos, para saber muito bem como é que ele vai fazer a fórmula de avaliação. (FG-P-ES28NOV-11.6.14)

Para além da realização de testes, há referência à avaliação de outros elementos, tal como se apurou através da aplicação do QP: “[p]rimeiro usa TPC, exercício conjunto, [individual e] prova diária”; “eu, [em] Química, fa[ço] exercício [que] resolve[m] no quadro” (FG-P-SM-10.6.14). Há também professores que descrevem objetivamente os critérios de avaliação que aplicam na sua prática: “[e]u, por exemplo, já tenho definido, 10% presença na sala de aula, 20% teste diári[o], 20% de partes de trabalho de grupo e 40% de teste final” (FG-P-ESPL-3.6.14); e os que referem realizar uma “avaliação contínua [contabilizando] (...) os trabalhos da escola, os trabalhos de casa, a assiduidade, o comportamento, a leitura (...) e os testes, fazemos testes. Depois há a soma disto, depois divide, dá a média” (FG-P-CPVI-2.6.14).

### **Perspetiva dos alunos timorenses**

Em linha com o que foi mencionado pelos formadores portugueses, mas contrariamente aos dados obtidos no QP, os alunos referem que os professores continuam a privilegiar a cópia como estratégia de ensino dominante nas suas práticas letivas. É habitual os professores escreverem no quadro a

informação que consideram importante e solicitarem aos alunos a cópia desta informação para os seus suportes de registo. A leitura e eventual explicação do que foi copiado é, também, uma prática comum entre estes professores: “[c]ada vez ditado, cada vez escrever no quadro, e quando acaba de escrever, explicar. (...) é sempre assim” (FG-A-ES12NOV-12.6.14); “[os professores] copiam a matéria no quadro [e nós] copia[mos] no caderno” (FG-A-ESCSJB-4.6.14); “[t]odos os dias nós copiar através do quadro. O professor dá o livro para copiarmos no quadro” (FG-A-ESNKS-5.6.14); “Professor tem característica própria para ensinar, só [há] diferença [n]os manuais do currículo antigo e do currículo novo, mas cada professor tem características. (...) Trabalhar em grupos não, só ler e copiar no quadro e depois TPC”<sup>16</sup> (FG-A-ES4SET-21.5.14).

Embora os professores promovam o exercício da cópia em Língua Portuguesa, por ser a língua utilizada nos Manuais escolares oficiais, a explicação do seu conteúdo é, muitas vezes, inexistente – “às vezes professor não explica quando tem dificuldades” (FG-A-ESCSJB-4.6.14), “(...) o professor tem dificuldade em explicar” (FG-A-ES12NOV-12.6.14). Outras vezes é feita em Tétum ou Língua Indonésia ou Malaio: “aprendemos também [com] outra língua como Língua Tétum e Língua Malaia” (FG-A-SM-10.6.14); “[as aulas são dadas] em Tétum” (FG-ES12NOV-12.6.14); “[a]inda nesse momento os professores ensinam em Português, e ao mesmo tempo traduzem para Tétum” (FG-A-CPVI-2.6.14); “(...) a maior parte das aulas funciona na Língua Tétum” (FG-A-ES28NOV-11.6.14).

Esta situação foi comprovada durante a observação de uma aula em que, apesar de a Língua Portuguesa ter sido utilizada, “a professora, sempre de pé, (...) te[ve] necessidade de recorrer ao Tétum, ao Bahasa Indonésio e ao Inglês” para explicitação de conceitos (NC-Au-ES12NOV-12.6.14). A utilização da Língua Portuguesa durante as aulas parece ser mais comum nas aulas de Português (FG-A-ES12NOV-12.6.14; FG-A-SM-10.6.14; FG-A-ES4SET-26.5.14; FG-A-ESNKS-5.6.14; FG-A-ESPL-3.6.14).

Ainda no que diz respeito ao ensino e, em particular, aos recursos utilizados para ensinar, os alunos referem a utilização de manuais antigos: “[o]s professores utilizam o novo currículo, Manual, mas alguns conteúdos [são] difíceis, por isso os professores também usam o antigo livro, mas baseando com os conteúdos que estão no livro novo” (FG-A-ES4SET-21.5.14) ou “[n]o 11.º ano os professores utilizaram o novo (...) Manual do aluno, mas também (...) acompanhar[am] com livro antigo porque há algumas atividades que para construir não há dados completos, não há explicações (FG-A-ES4SET-21.5.14).

A realização de debates em algumas disciplinas, quer na área das Ciências Sociais e Humanas quer na das Ciências e Tecnologias, é referida por vários alunos que manifestaram gosto e interesse por este tipo de atividade por, através dela, poderem trocar ideias e expressar a sua opinião: “(...) temos debate [em] Cidadania, História, Sociologia, Geografia”; “[gostava que as aulas] ti[vessem] muitos livros, para praticar (...), depois cada pessoa vê, [o] professor explica coisas que [o aluno] não sabe (...) [através de] discussão (...) [e] expressar opinião” (FG-A-ES12NOV-12.6.14); “[fazemos trabalho de grupo] e também a discussão em Biologia, Cidadania e Desenvolvimento Social, Física, Geologia” (FG-A-ESNKS-5.6.14).

Também é referida a realização de trabalhos de grupo e de pares: “Sim, fazemos [trabalhos de grupo para] talvez responder a um tema, a um tópico sobre a discussão, e sobre exercícios” (FG-A-ES12NOV-12.6.14); “[fazemos trabalhos de grupo e] apresentam[os] oralmente, mas em Tétum” (FG-A-ES28NOV-11.6.14); “[fazem trabalho] dois a dois (...) e depois apresenta e depois (...) resposta, perguntas” (FG-A-SM-10.6.14); “faz trabalho de grupo, exercícios sobre [a] matéria (...) debate” (FG-A-ESPL-3.6.14). Há também referência a casos de disciplinas em que este tipo de atividade substitui a realização de prova final: “há algumas disciplinas que não há exame prova final, mas só fazer a discussão e depois tirar as notas da discussão e da apresentação” (FG-A-ES4SET-21.5.14).

Em consonância com os dados obtidos nas entrevistas e FG realizados com formadores e no QP, mais concretamente com aqueles referentes à questão 8 (anexo 3), os alunos referem a utilização dos novos Manuais para a resolução de exercícios (FG-A-ESPL-3.6.14; FG-A-ESCSJB-4.6.14; FG-A-ESNKS-5.6.14; FG-

---

<sup>16</sup> Traduzido do Tétum.

A-ES4SET-21.5.14; FG-A-CPVI-2.6.14; FG-A-ESSMC-6.6.14; FG-A-ES12NOV-12.6.14). Mas vários discentes admitem sentir dificuldades na compreensão dos processos de resolução e exemplos apresentados nos Manuais: “Exemplo. [O professor] d[á] o exercício para nós, depois nós resolvemos. (...) Às vezes difícil, mas tentar (...) resolver, portanto, escrever para compreender. Portanto, o estudante [acha um] tanto difícil [mas] tenta (...) resolver” (FG-AES12NOV-12.6.14);

nós tenta[m]os (...) fazer o exercício no Manual, mas não consegue (...) [alcançar] o resultado que está indicado no Manual (...) Porque no Manual todos os exercícios [têm] ali a sua solução, mas não há processo. Então nós temos de [nos] desenrascar para fazer o exercício. (FG-A-ESSMC-6.6.14)

Quando comparam os novos manuais com os antigos, sobretudo no que à realização de exercícios e atividades diz respeito, consideram que: “(...) as atividades no manual do antigo e [no] Manual [do] novo currículo são diferentes. Por isso o antigo é mais fácil porque agora [os] resultados são diferentes [e não explica] como construir o procedimento, eles são diferentes” (FG-A-ES4SET-21.5.14). Também por isso, sentem necessidade de consultar outras fontes

No livro especialmente (...) Física, Matemática, Química, (...) [t]em fórmula, tem exercício, mas a sua resolução é só... não tem processo mas só o resultado. (...) Por isso nós tem[os] de (...) procurar (...) outra referência, para completar com o livro Manual que nós [us]amos. (...) em Língua Malaio, [Brasileiro] e depois também o Indonésio. (FG-A-SM-10.6.14)

No que se refere à avaliação das aprendizagens, os alunos participantes referem diferentes momentos de avaliação, bem como diversos elementos. A referência à prova diária oral, aos testes realizados ao longo de cada trimestre e ao exame trimestral permite perceber que, aos olhos dos alunos, a avaliação vai sendo feita de forma contínua. Os elementos de avaliação evidenciados foram, sobretudo, os resultados dos trabalhos de grupo e dos trabalhos de casa realizados (além das provas anteriormente referidas). Por vezes, a assiduidade, a pontualidade e a participação/interesse demonstrados pelos alunos também são utilizados como elementos de avaliação dos alunos: “[A avaliação é realizada através de] prova diária, (...) discussão também, (...) trabalhos para casa, (...) participação na aula (...) [e] três vezes ou quatro vezes, de teste, dentro da sala” (FG-A-ES12NOV-12.6.14); “Os professores avaliam-nos com várias técnicas: através da presença, discussão nas aulas, dos trabalhos que os professores dão, incluindo aqueles que fazem e que contam para a avaliação, a avaliação sumativa (...) com os testes<sup>17</sup>” (FG-A-ES28NOV-11.6.14); “Quando vamos ao quadro fazer exercício também conta” (FG-A-ESNKS-5.6.14); “Trabalho, testes, trabalho para casa, prova diária, prova [oral] (...). Só uma professora, uma aluna, sozin[h]a[s], [a] fala[r]. [Nas] disciplinas [de] Português, História, Inglês, Temas e Literatura, Geografia” (FG-A-ES4SET-26.5.14).

Os alunos participantes neste FG em particular, quando questionados sobre se os professores também avaliavam o interesse e participação na aula, bem como o caderno diário dos alunos, responderam todos afirmativamente. Evidências de outro grupo de alunos apontam para a realização de

[p]rovas diárias, também no fim do período tem um exame. (...) Testes... Sim, sim. (...) [Quando faltam] às aulas, (...) [o]s professores (...) tira[m] os valores [que] dependem por exemplo, [da] assiduidade, [da] pontualidade, [da] criatividade. Depois [na] nota final tem que somar tudo e depois dividir. (...) Assim [para] te[r] boas notas (...) depende da pontualidade, tem que ver a pontualidade, tem que ver a criatividade, senão o professor vai diminuir a nota. (FG-A-ES4SET-21.5.14)

### 3.7. Alunos

Qualquer reforma curricular tem sempre como fim último melhorar as aprendizagens dos alunos, porque são determinantes para o futuro de qualquer país. Assim, importa perceber se os alunos timorenses estão preparados para a Reforma Curricular em curso, como valoram os materiais curriculares produzidos e, por fim, como está a decorrer o seu processo de aprendizagem.

---

<sup>17</sup> Traduzido do Tétum.

### 3.7.1. Preparação dos alunos

#### **Perspetiva dos responsáveis políticos e educativos, formadores e professores**

Quase todos os inquiridos referem a pouca preparação atual dos alunos timorenses para enfrentar a Reforma Curricular – quer ao nível científico, quer didático, quer linguístico.

Ao nível dos conhecimentos, os responsáveis políticos mencionam que a situação melhorará quando todos tiverem experienciado a reforma do Ensino pré-Secundário.

Alguns formadores timorenses também invocam a falta de bases dos alunos para esta Reforma Curricular, o que faz com que se tenha de estar sempre a retomar os conteúdos abordados nos materiais curriculares relativos aos anos anteriores: “o professor sabe, mas os alunos têm dificuldade. (...) Tem que se comparar com 10.º ano ou 11.º, [se não há muita] confusão” (FG-FT1-7.6.14).

Relativamente a aspetos didáticos, enfatizam que os métodos que se defendem hoje são muito diferentes daqueles a que estavam habituados e, portanto, a implementação do novo currículo depende muito do empenho e predisposição do aluno para aprender

O método de hoje é o método, podemos dizer, pode ser *fifty-fifty* e pode ser 75-25 (...) o professor poderá ter um bom método no ensino mas também pode ter por parte dos alunos... Hoje em dia a sociedade, a mentalidade das nossas crianças (...) é que eles ligam mais (...) ao mundo da tecnologia, [mas não usam] para poder procurar informações sobre a ciência, hoje em dia usam isso para outras coisas que são inúteis. (FG-FT2-7.6.14)

Também os professores, reforçando esta ideia, constataam que

no antigo currículo o estudante falava pouco. Ele só falava quando a professora fazia perguntas, mas agora não, na nova metodologia, ele é obrigado a falar. O professor vai orientar só, o resto está tudo centrado no estudante. Portanto, aí, obriga o estudante a falar muito. (FG-P-SM-10.6.14)

Reforçam, portanto, ser necessária uma mudança de mentalidade do que é ser aluno, ou estudante, na e para a sociedade timorense.

Como já se explicitou ao longo do texto, os inquiridos também mostram preocupação relativamente ao facto de os alunos não dominarem bem a Língua Portuguesa, indicando-o como um constrangimento no processo de ensino e de aprendizagem (FG-P-ES28NOV-11.6.14). Alguns chegam a comparar o conhecimento linguístico de um aluno timorense no 12.º ano de escolaridade com o do 5.º ano de escolaridade de um aluno em Portugal, afirmando que estariam equiparados (FG-P-ES4SET-21.5.14). Por isso mesmo, afirmam ter necessidade de recorrer ao Tétum para explicar os conteúdos disciplinares (FG-P-ES12NOV-12.5.14). Mencionam, também, que o “currículo de 12.º ano está muito longe do alcance do aluno” (FG-P-ES4SET-21.5.14), assumindo, também eles, terem dificuldades “para [compreender] o que quer dizer o texto, muito menos para os alunos” (FG-P-ES4SET-21.5.14). Invocam ainda que este aspeto pode dificultar o seu desempenho no exame do 12.º ano (FG-P-ES4SET-21.5.14).

Outro fator que parece influenciar a preparação dos alunos relaciona-se com as falhas identificadas ao nível da distribuição dos Manuais pelos alunos. Segundo alguns professores, se todos os alunos tivessem acesso aos Manuais, mesmo que para isso tivessem de os comprar “barato” (FG-P-ES28NOV-11.6.14), as dificuldades poderiam diminuir.

#### **Perspetiva dos alunos**

Na mesma linha do exposto pelos responsáveis políticos e educativos, formadores e professores encontram-se as opiniões dos alunos. Na opinião destes, não estão devidamente preparados, por motivos vários, para enfrentar, no imediato, o novo currículo. Assim, emerge como consensual a dificuldade que mencionam ter em relação à Língua Portuguesa e o facto de a linguagem usada nos manuais ser elevada e bastante exigente (FG-A-ES4SET-21.5.14; FG-A-ES12NOV-12.6.14; FG-A-ESNKS-



5.6.14; FG-A-CPVI-2.6.14; FG-A-SM-10.6.14; FG-A-ESSMC-6.6.14; FG-A-ESCSJB-4.6.14; FG-A-ES4SET-26.5.14; FG-A-ESPL-3.6.14; FG-A-ES28NOV-11.6.14), refletindo-se ao nível da compreensão dos alunos (FG-A-ESSMC-6.6.14). Quando se reportam ao currículo anterior, alguns alunos são perentórios em afirmar que o “currículo brasileiro [é] mais fácil que o português, [pelo que entendem] mais o brasileiro)” (FG-A-CPVI-2.6.14); o manual brasileiro é mais fácil do que o novo manual (FG-A-ESNKS-5.6.14) ou, então, que no novo currículo “a questão da Língua Portuguesa [é] mais avançada, [tornando-se] mais difícil para (...) compreenderem” (FG-A-ES4SET-21.5.14).

Outra dificuldade que parece emergir tem a ver com o nível de exigência dos conteúdos científicos, sendo que alguns dos alunos inquiridos indicam ser “muito difícil, (...) a matéria” (FG-A-ES12NOV-12.6.14). Também referem que os exercícios são mais difíceis (FG-A-ES4SET-21.5.14) e agora “tem [de] analisar[, ao contrário do] pré-secundário [onde] aprend[íamos] e faz[íamos] exercício diretamente” (FG-A-SM-10.6.14).

Devido a estas dificuldades, os alunos reconhecem que “quando estuda[m] sozinho[s] é muito difícil [p]recisa[m de] explicação dos professores, [ou] consultar com a Internet para acompanhar” (FG-A-ESNKS-5.6.14).

Para agravar a situação da débil preparação para enfrentarem o atual currículo, os alunos desabafam que “[às] vezes [o] professor não explica, quando tem dificuldades, não explica” (FG-A-ESCSJB-4.6.14). Isto acontece, por exemplo, quando os professores estão a lecionar disciplinas que não correspondem à sua área de formação inicial (FG-A-ES4SET-21.5.14), o que prejudica, em última instância, a sua aprendizagem (FG-A-ES12NOV-12.6.14). Também referem casos pontuais da ausência de aulas, designadamente no 10.º ano de escolaridade, a disciplinas como Tecnologias Multimédia (FG-A-CPVI-2.6.14). A preparação dos alunos ainda está a ser condicionada pela falta dos “livros” (FG-A-ES12NOV-12.6.14; FG-A-ESSMC-6.6.14; FG-A-ES4SET-21.5.14; FG-A-ES4SET-26.5.14; FG-A-ESNKS-5.6.14; FG-A-SM-10.6.14) e por uma utilização limitada dos mesmos, dependente da disponibilidade para empréstimo (FG-A-ES4SET-21.5.14; FG-A-ES12NOV-12.6.14; FG-A-ESNKS-5.6.14; FG-A-SM-10.6.14; FG-A-ESSMC-6.6.14; FG-A-ES4SET-26.5.14), para que possam, conseqüentemente, estudar.

Mesmo assim, os alunos preferem o novo currículo, na medida em que proporciona aprendizagens mais ajustadas a níveis de ensino superiores, ficando os alunos melhor preparados (FG-A-CPVI-2.6.14; FG-A-ESNKS-5.6.14).

### **3.7.2. Valorização e utilização dos materiais curriculares**

#### **Perspetiva dos responsáveis políticos e educativos, formadores portugueses e professores timorenses**

Como já se foi referindo ao longo deste documento, na opinião dos inquiridos, os alunos valorizam (de *per se*), em especial, o Manual do aluno, dado ser o que melhor conhecem pelo uso que dele vão fazendo.

Relativamente aos restantes materiais curriculares, na opinião de alguns dos responsáveis políticos e educativos entrevistados, os alunos não possuem, ainda, capacidade para comparar o atual Plano Curricular e outros materiais curriculares com os anteriores. Mesmo em relação aos Manuais escolares, um ex-Diretor da DE afirma mesmo haver “limitação de conhecimento dos alunos e dos pais dos alunos em si mesmo. Portanto, ainda não há aquele conhecimento para comparação dos manuais anteriores com os Manuais novos... Portanto, onde é que eles aprendem são todos bons para eles” (E-exD-15.5.14).

No que respeita à utilização dos materiais curriculares por parte dos alunos, esta está praticamente confinada ao Manual e, no início da implementação da reestruturação curricular, ela foi muito condicionada pela sua distribuição tardia – “em muitos casos, os alunos só contactaram com eles no final do ano letivo, já em novembro, dezembro de 2012, portanto, já no final do ano” (E-FP-Pt-23 e

24.1.14). Houve, inclusive, quem mencionasse que os Manuais “do 10.º ano, uma boa parte das escolas já têm (não quer dizer que cheguem aos alunos)” (E-FP-TLC-21.1.14). Em relação aos Manuais do 11.º ano, a sua distribuição ainda foi mais problemática, só acontecendo em 2014. Até aí usava-se, quando muito, em formato de fotocópia.

Ao longo do texto, também já se apresentaram evidências de que, no geral, os discentes os utilizam, principalmente, na aula, estando sujeitos a devolução no final da aula – “No final de cada aula os alunos devolvem os Manuais” (E-FP-Qui-28.1.14). Mesmo assim, nem sempre a sua utilização é individual, devido à escassez de recursos porque a sua distribuição, segundo alguns entrevistados, foi feita “por escola e não por alunos” (E-FP-Qui-28.1.14). Em termos de finalidades, usam-no “para ler, para consulta, para fazer exercícios” (E-FP-TLC-21.1.14); para “leitura dos textos, para exploração lexical, resolução de exercícios e também memorização de conteúdos” (E-FP-Pt-23 e 24.1.14); para fazer cópia em sala de aula, talvez para consulta e esclarecimento de dúvidas, assim como para a realização de atividades e para estudar (E-FP-CDS-27.1.14).

Em algumas situações, os alunos usam os Manuais fora da sala de aula mas dentro da Escola – “já cheguei a ir a escolas onde eles têm períodos fora das aulas em que vão estudar para as escolas e vão utilizando aí, também” (E-FP-CDS-27.1.14).

Refira-se, ainda, que são raros os alunos, em especial de escolas públicas, que levam o Manual para casa – “a maior parte dos alunos ainda não tem” (E-FP-CDS-27.1.14; E-FP-Fis-28.1.14; E-FP-Geol-27.1.14; E-FP-Pt-23 e 24.1.14; E-FP-Qui-28.1.14), porque as “escolas que não facultam os Manuais aos alunos” (E-FP-Geol-27.1.14) uma vez que também existem “em número [in]suficiente, para todos, por isso, nunca o levam para casa” (E-FP-Qui-28.1.14). Além disso, não estão disponíveis para venda. A situação pode ser diferente em pelo menos algumas instituições privadas – “Nas escolas privadas, os alunos tomam a iniciativa de os buscar para estudar e as escolas emprestam por 2-3 dias (...) para ler, para consulta, fazer trabalhos de casa, para estudar” (E-FP-TLC-21.1.14).

### **Perspetiva dos alunos**

A grande maioria dos alunos assinala no questionário que, decorrente do novo currículo, a principal mudança prende-se com o *Uso de novos Manuais* (84,8%) e com a *Língua em que os Manuais estão escritos* (78,5%). Estas alterações são mais referidas pelos alunos de CT (87,2% vs. 61,1%) e do 12.º ano de escolaridade (89,6%).

Também a maioria (74,8%) dos alunos assinala que, no início do ano escolar de 2014, já possuía os Manuais das disciplinas, sendo a percentagem mais elevada ao nível dos alunos de 10.º ano (81,9%) e de 11.º ano (90%) e de apenas 69,5% para os alunos do 12.º ano de escolaridade, o que parece ir ao encontro do mencionado anteriormente pelos formadores portugueses. Em relação à componente de estudos, verifica-se que a quase totalidade dos alunos de Ciências Sociais e Humanidades (92,9%) já tinha o Manual, ao passo que apenas 65,6% dos alunos de Ciências e Tecnologias dispunha deste recurso no início do ano escolar.

Também as evidências recolhidas pela via do FG se diferenciam das opiniões assinaladas nos questionários, na medida em que alguns dos alunos inquiridos mencionam não dispor de Manuais para algumas disciplinas (FG-A-ES4SET-21.5.14; FG-A-4SET-256.5.14; FG-A-CPVI-2.6.14; FG-A-ES28NOV-11.6.14; FG-A-ESSMC-6.6.14; FG-A-SM-10.6.14; FG-A-ESCSJB-4.6.14) e para alguns anos de escolaridade (FG-A-ES12NOV-12.6.14; FG-A-ES28NOV-11.6.14; FG-A-SM10.6.14). Alguns alunos referem ainda que a utilização dos Manuais dependia ou de empréstimo por parte da escola – “para estudar [na] escola, depois de acabar nós entrega[mos] o livro” (FG-A-ES4SET-21.5.14) –, ou de fotocopiarem os Manuais (FG-A-ESSMC-6.6.14).

O conhecimento que os alunos revelam ter sobre os materiais curriculares circunscreve-se ao Manual do aluno, que consideram estar bem organizado e estruturado, com imagens suficientes e apropriadas, e adaptado à realidade do país (FG-A-ESSMC-6.6.14; FG-A-CPVI-2.6.14; FG-A-ESCSJB-4.6.14).

Os alunos são unânimes ao referir que gostariam de ter um Manual para cada disciplina que pudessem levar para casa e “podermos ler sempre, e aumentar a nossa capacidade de saber mais sobre essa matéria. E podermos preparar as palavras antes, (...) para virmos e dizermos tudo, para preparar” (FG-A-CPVI-2.6.14). São muito poucos os alunos que conseguem requisitar Manuais e levar para casa e, nestes casos, apenas o podem fazer por um (FG-A-ES12NOV-12.6.14), dois (FG-A-ES4SET-21.5.14), três dias (FG-A-ESSMC-6.6.14) ou apenas para poderem tirar fotocópias (FG-A-CPVI-2.6.14). Noutros casos, os Manuais do aluno estão “normalmente guarda[dos] no armazém” (FG-A-ES28NOV-11.6.14).

Relativamente à frequência de uso do Manual do aluno, 56,7% dos inquiridos afirma usar este material *sempre* ou *muitas vezes* (ver tabela seguinte). É de assinalar a percentagem, ainda que reduzida, de alunos que menciona *nunca* usar o Manual (5,8%). Considerando a componente de estudos, é de referir que 3,4% dos alunos de CT afirma *nunca* usar o Manual, contrastando com apenas 2,4% dos alunos de CSH. Contudo, é de salientar que 62,7% dos alunos de CSH mencionou usar *sempre* o Manual, ao passo que apenas 33,2% dos alunos de CT o faz.

**Tabela 15:** Frequência de utilização de recursos pelos alunos decorrente da implementação do atual currículo do Ensino Secundário Geral (%)

	Manual do aluno	Papel e lápis/caneta	Quadro e giz	Cartolinas, jornais e revistas	Computadores	Internet	Outros livros	Outros recursos tecnológicos
Nunca	5,8	6,6	3,1	47,2	64,8	65,1	18,9	68,5
Às vezes	30,7	11,3	5,5	30,2	13,9	17,3	39,1	11,5
Muitas vezes	13,9	5,5	5,2	7,3	6,6	4,5	15,7	6,8
Sempre	42,8	70,9	77,4	7,6	8,1	6,6	18,4	5,8
Não responde/ inválida	6,8	5,8	8,7	7,6	6,6	6,6	7,9	7,3

Para além do quadro e giz e do papel e lápis/caneta, o Manual do aluno é, aliás, o item mais assinalado nas opções *sempre* e *muitas vezes*. Também é de destacar que os alunos referem *nunca* usar a Internet (65,1%); computadores (64,8) e outros recursos tecnológicos (68,5%). Outros livros (39,1%), bem como cartolinas, jornais e revistas (30,2%), só serão usados *às vezes*.

A maioria dos alunos inquiridos por questionário assinala usar o Manual essencialmente na escola, havendo um número muito reduzido de alunos que assinala trabalhar com este recurso educativo em casa. A grande maioria (88,4%) indica que o utiliza apenas na escola (ou na sala de aula ou na biblioteca), 9,5% assinalou usar o Manual em casa e na escola (todos alunos de CT) e 1% apenas utiliza em casa (todos alunos de CT).

Ainda sobre a utilização do Manual, 88,7% dos alunos refere fazê-lo, essencialmente, para *acompanhar as matérias que o professor está a ler ou explicar*; 85,8% para *estudar*; 84,8% para *tirar dúvidas*; 83,5% para *resumir os conteúdos trabalhados pelo professor na aula* e 82,4% para *fazer exercícios de revisão da matéria dada*. Adicionalmente, mencionam ser utilizado ainda para *pesquisar informação* (78%), *fazer trabalhos de grupo* (77,2%) e realizar as atividades solicitadas pelo professor (71,7%).

Dos resultados dos inquéritos por questionário foi possível identificar algumas dificuldades sentidas ainda na utilização dos Manuais, nomeadamente nos níveis de escolaridade mais elevados (especialmente ao nível do 12.º ano), o que pode ser parcialmente explicado pelo facto de estes recursos terem sido preparados mais tarde e a sua disponibilização nas escolas também ter sido mais tardia.

### 3.7.3. Aprendizagem dos alunos

#### **Perspetiva dos responsáveis políticos e educativos, formadores e professores**

Sobre a aprendizagem dos alunos, alguns responsáveis políticos e educativos mencionam ser ainda difícil tecer conclusões relativamente à ressonância do novo currículo na avaliação dos alunos, pois os alunos que estavam, em 2014, a terminar o Ensino Secundário só estudaram de acordo com o novo currículo a partir do 10.º ano de escolaridade. O ex-Diretor da DE afirma que conclusões relevantes “talvez só vamos ver no exame nacional deste ano. Seria melhor no exame nacional do ano seguinte. Esse seria um indicador mais abrangente!” (E-exD-15.5.14).

De qualquer forma, o Diretor da DE revela ter algumas dúvidas quanto à viabilidade, no contexto timorense atual, da aprendizagem centrada no aluno, que é preconizada no novo currículo, na medida em que, afirma, não reuniram ainda condições para que tal se efetive, nomeadamente no que respeita à quantidade de alunos (60, 70) por turma (E-D-30.5.14).

Ainda a este respeito, afirma que “primeiro temos que melhorar as infraestruturas; segundo temos que dar formações aos professores para que tenham uma boa qualificação no seu trabalho e competência e depois, mais tarde, podemos comprar todos os materiais para apoiar o ensino aprendizagem” (E-D-30.5.14), e só então será possível ver resultados mais concretos da reestruturação curricular na aprendizagem dos alunos.

Já os formadores timorenses reforçam a ideia de que o novo currículo introduz mudanças a vários níveis – métodos e estratégias de ensino e de aprendizagem, conteúdos disciplinares, entre outros –, o que parece causar estranheza no aluno e trazer algumas dificuldades ao nível das aprendizagens (FG-FT2-7.6.14).

Foi também notório o facto de associarem o processo de aprendizagem ao uso do Manual do aluno e, logo à partida, apontarem a necessidade de cada um dispor do seu Manual “para facilita[r o] processo de aprendizagem” (FG-FT1-7.6.14). Outra questão que emergiu relaciona-se com a Língua Portuguesa e as implicações que parece ter ao nível da aprendizagem, na medida em que um reduzido domínio da mesma influenciará a capacidade de interpretação do aluno e, conseqüentemente, a capacidade de resposta (FG-FT2-7.6.14).

Alguns formadores timorenses relevam, ainda, a implicação de fatores motivacionais intrínsecos na aprendizagem dos alunos – por exemplo, afirmam que a aprendizagem “também depende do aluno, da boa vontade do aluno” (FG-FT2-7.6.14). Parecem reconhecer, ainda que de forma indireta, a importância do professor neste processo – “o professor poderá ter um bom método no ensino mas também pode ter por parte dos alunos” (FG-FT2-7.6.14), sem contudo reduzir a centralidade do interesse, da motivação, da vontade do aluno para aprender. Chegam mesmo a referir que um dos problemas encontrados nas escolas “é sobre [os] estudantes, [que] não têm interesse para aprender” (FG-FT2-7.6.14). Ainda em relação à “vontade” para aprender, emergem opiniões que apontam para a implicação da sociedade e da família no processo de aprendizagem dos alunos, trazendo à discussão a ideia de uma responsabilização partilhada

A sociedade, principalmente a família, como é que a família vai apoiar os filhos para aprender, (...) se a família não tem a boa vontade[;] tem uma responsabilidade máxima para acompanhar os filhos, então eles pensam que está tudo na escola. (FG-FT2-7.6.14)

Já os professores timorenses referem que tanto para professores como para alunos a aprendizagem é feita “pouco a pouco” (FG-P-ESPL-3.6.14). Até porque os alunos manifestam ter bastantes dúvidas (FG-P-ESPL-3.6.14), associando-as à dificuldade no domínio da Língua Portuguesa (FG-P-ESPL-3.6.14; FG-P-ES4SET-21.5.14; FG-P-SM-10.6.14). Admitem ter, assim como os alunos, “dificuldades para [compreender] o que quer dizer o texto” (FG-P-ES4SET-21.5.14), justificando-o devido ao “conhecimento de Português linguisticamente ainda não [estar] muito [desenvolvido]” (FG-P-ES4SET-

21.5.14), o que pode fazer com que “não entend[a]m o que é que nós estamos a falar” (FG-P-ES4SET-21.5.14).

Reconhecem, igualmente, a importância do professor neste processo, na medida em que afirmam que “também depende da professora em ser criativa, dar oportunidade aos alunos, então... há sempre uma troca de conhecimento” (FG-P-SM-10.6.14).

Foram, ainda, consensuais no que respeita à atitude dos alunos face à aprendizagem, referindo que “os alunos tornam-se preguiçosos, não querem estudar” (FG-P-SM-10.6.14).

### **Perspetiva dos alunos**

As evidências recolhidas junto de alunos apontam para a existência de algumas dificuldades ao nível da aprendizagem, desde logo pela questão da língua, como vem sendo enfatizado ao longo do presente documento, e pela falta de “capacidade de compreender os conteúdos que o professor diz”<sup>18</sup> (FG-A-ES28NOV-11.6.14). A título de exemplo, alguns alunos chegaram mesmo a referir que a “maior parte das aulas funciona na Língua Tétum. E, por exemplo, num teste se eles estão a aprender os conteúdos, eles têm dificuldades em escrever em Português, e para não deixar em branco eles escrevem a resposta em Tétum”<sup>19</sup> (FG-A-ES28NOV-11.6.14).

Algumas estratégias de ensino constituem, de acordo com a opinião dos inquiridos, ferramentas para a sua aprendizagem, como são a cópia da matéria e a realização de resumos, pelo que enfatizaram ser “muito fácil para compreender” (FG-A-ES4SET-21.5.14). Também consideram ser igualmente importante a explicação do professor, sendo difícil para os alunos perceber e acompanhar as matérias caso a mesma se revele inexistente.

Outro fator apontado pelos alunos tem a ver com os métodos usados pelos professores, estando o gosto pela aprendizagem muito dependente deles (FG-A-ES4SET-21.5.14). Alguns alunos, por não se identificarem com os métodos dos seus professores, afirmam não gostar das aulas “porque prejudica (...) a [nossa] aprendizagem.” (FG-A-ES12NOV-12.6.14)

Também a existência de mais do que um professor para um mesmo horário de uma dada disciplina desagrada aos alunos e, na sua opinião, não contribui positivamente para a sua aprendizagem (FG-A-ES4SET-21.5.14).

Em alguns casos, revelou-se importante para a aprendizagem o uso complementar do novo e do antigo currículo, na medida em que parece ser “mais fácil para os alunos compreenderem” (FG-A-ES12NOV-12.6.14), noutros, pareceu causar confusão. Afirmam ainda que, “no Manual antigo, (...) a língua que estabelece lá é mais fácil para compreender, mas o novo currículo é a questão da Língua Portuguesa mais avançada, [que é] mais difícil para eles compreenderem”<sup>20</sup> (FG-A-ES12NOV-12.6.14).

Questões como a falta de Manuais para todos os alunos (FG-A-CPVI-2.6.14; FG-A-ESNKS-5.6.14; FG-A-ES4SET-21.5.14), as dificuldades que os alunos identificam nos professores (FG-A-ES12NOV-12.6.14; FG-A-ESCSJB-4.6.14), o número elevado de alunos por turma (FG-A-CPVI-2.6.14; FG-A-ESNKS-5.6.14; FG-A-ES4SET-21.5.14) e o ambiente pouco seguro da escola (FG-A-ES12NOV-12.6.14; FG-A-ES4SET-21.5.14) emergem no discurso dos alunos como fatores, em última instância, influenciadores do seu processo de aprendizagem.

Em linhas gerais, parece ser transversal a influência que o nível elevado da Língua Portuguesa e o grau de exigência dos conteúdos disciplinares têm na aprendizagem dos alunos (FG-A-ESCSJB-4.6.14; FG-A-ESNKS-5.6.14; FG-A-ES28NOV-11.6.14; FG-A-ES4SET-21.5.14; FG-A-SM-10.6.14; FG-A-ESSMC-6.6.14), o que, para uns, parece ser positivo e desafiador (FG-A-ESSMC-6.6.14) e, para outros, demasiado exigente (FG-A-ES28NOV-11.6.14; FG-A-ES4SET-21.5.14) e desmotivador (FG-A-ESSMC-6.6.14).

---

<sup>18</sup> Traduzido do Tétum.

<sup>19</sup> Traduzido do Tétum.

<sup>20</sup> Traduzido do Tétum.

Os Manuais foram, também, referidos como sendo materiais curriculares importantes na aprendizagem dos alunos, pois podem contribuir para “aumentar a (...) capacidade de saber mais sobre [determinada] matéria” (FG-A-CPVI-2.6.14).

Por último, algumas das evidências recolhidas são reveladoras da implicação e da vontade que os alunos mostraram ter para com o seu processo de aprendizagem

A matéria, os professores explicam na sala e na turma, depois de o professor explicar, alguns compreendem e alguns não. Então nós juntamo-nos para explicar, e se não compreender[mos], a maioria, no intervalo, [vai] diretamente à secretaria encontrar com os professores, para [que] expli[quem] novamente mas em Tétum. (FG-A-CPVI-2.6.14)

#### 4. Conclusões do estudo

Neste ponto, sintetizam-se conclusões do estudo em função dos principais objetivos que se perseguem no âmbito da fase de monitorização do *projeto Timor - Avaliação do impacto da Reestruturação Curricular do Ensino Secundário em Timor-Leste – um estudo no âmbito da cooperação internacional*.

Decorrem da análise dos resultados recolhidos junto de diversos participantes no estudo – investigadoras do referido projeto, responsáveis políticos e educativos, formadores timorenses e formadores, professores e alunos timorenses – através das principais técnicas – inquirição (por questionário, *focus group* e entrevista), recolha documental e observação direta, suportada por notas de campo e grelhas de observação. Apesar da triangulação que se tentou efetivar, é de notar que aquilo que os inquiridos dizem fazer pode não ser coincidente com o que fazem realmente.

Com o tempo verbal escolhido, pretende-se ser coerente com a formulação dos subtítulos, decorrentes dos objetivos que o estudo persegue.

##### 4.1. Como está a ser implementada a formação contínua sobre o novo currículo

Antevendo dificuldades de índole científica, curricular, didática e linguística por parte de professores e/ou alunos, que se vieram a confirmar e que podem comprometer o sucesso da implementação da Reestruturação Curricular do Ensino Secundário Geral (RCESG) em curso, e reconhecendo a importância da formação contínua para o sucesso de qualquer reforma (Gorozidis & Papaioannou, 2014; Maskit, 2011;), no âmbito do *Projeto Falar Português*, definiram-se e implementaram-se diversas ações que pudessem apoiar os professores, em exercício, nesse processo.

Inseridas no Projeto de Formação Inicial e Contínua de Professores (PFICP), tais ações, sobre e para o novo currículo e, em particular, sobre e para a utilização dos materiais curriculares desenvolvidos, objetivaram, também, a formação, por formadores portugueses (uma por cada uma das 14 disciplinas nucleares que compõem o currículo do ESG), de professores timorenses. Estes passaram a integrar a bolsa de formadores do Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação (INFORDEPE) e dinamizaram, posteriormente e sempre que possível com a supervisão dos formadores portugueses, cursos intensivos de formação para os restantes professores a lecionar o ESG.

As atividades formativas estavam previstas iniciar em janeiro de 2012, concomitantemente com o início da implementação do novo currículo, ao nível do 10.º ano de escolaridade.

No entanto, os resultados mostram que a implementação da formação desenvolvida no âmbito do PFICP tem início apenas no 2º semestre de 2012. Este atraso é agravado pela existência de constrangimentos de várias ordens e que vem, de igual modo, a condicionar a realização das restantes atividades previstas para esse ano. Situação idêntica verifica-se em 2013, ano em que, face ao conhecimento dos constrangimentos do ano anterior, o atraso no arranque da formação é colmatado com outras atividades formativas, nomeadamente, ao nível do apoio pedagógico em ESG.

Os referidos constrangimentos, de ordem política e estrutural e/ou logística, prendem-se, principalmente, com:

- o não alargamento da formação aos distritos, como inicialmente previsto. Embora, em 2012, um dos cursos de formação de professores decorra nos distritos de Baucau, Díli, Maliana e Same, todas as outras iniciativas de formação ficam circunscritas a Díli por não terem sido garantidos os recursos financeiros e logísticos necessários para a implementação da formação por todo o território;
- a ausência de diretrizes claras em relação à frequência da formação, estipulando-se direitos e deveres dos formandos e da entidade que rege a formação, em particular no que respeita à

obtenção de certificação e da sua implicação para efeitos de progressão na carreira docente, o que contribui para a desmotivação e desinteresse pela formação;

- a ação de sindicatos que, pela sua influência e interesses de ordem variada, condiciona a realização da formação e a participação dos professores;
- a seleção dos professores para a frequência dos cursos de formação de formadores. No primeiro ano, muitos dos selecionados para se tornarem formadores são indicados/nomeados pelos diretores distritais não com base em critérios rigorosos e apropriados para o desempenho das funções pretendidas, como sejam, por exemplo, a formação base que detêm e a formação que se encontram a frequentar.
- a frequência da formação limitada a professores permanentes, o que implica que nem todos os professores a lecionar o ESG podem frequentar os cursos, como sejam professores finalistas ou contratados, ou que se excluam da formação de formadores professores com perfil para o serem;
- a ausência de dispensa parcial de serviço docente nas escolas, que não permite que os professores conjuguem os horários letivos com os da formação (de professores e de formadores) o que origina uma diminuição substancial de assiduidade nos cursos de formação ministrados e impede que se dediquem à formação da forma desejada;
- a distribuição de serviço docente nas escolas, que nem sempre obedece a critérios de ordem científica e/ou pedagógica, e que leva a que, por exemplo, professores e formadores que recebem formação e lecionam determinada disciplina, em 2012, sejam deslocados, em 2013, para outra disciplina, pondo em causa o investimento realizado e comprometendo a implementação do novo currículo;
- a tardia impressão e distribuição dos novos materiais curriculares e em número insuficiente e de forma irregular pelas instituições educativas. Assim, é necessário fazer cópias dos recursos para se poder concretizar a formação prevista. Esta situação repete-se, de forma mais grave, em 2013, ano em que não houve distribuição dos materiais curriculares relativos ao 11-º ano de escolaridade.

Não obstante os constrangimentos enunciados, de 2012 a 2013, realizam-se três cursos de formação de formadores; três cursos intensivos de formação de professores, alguns dos quais supervisionados pelos formadores portugueses e dois momentos de apoio pedagógico em várias escolas dos distritos de Díli e Maubara. Em 2012, a formação dinamizada abrange cerca de 370 professores/formadores e cerca de 1140 em 2013. O apoio pedagógico prestado pelos formadores portugueses, bem como a colaboração com a UNTL beneficia cerca de 247 professores/futuros professores.

A formação, centrada na utilização dos novos materiais curriculares e em questões linguísticas, é, de uma maneira geral e em todas as disciplinas, gerida consoante as atividades propostas no Guia do professor e no Manual do aluno. As sessões admitem trabalho em plenário, a pares, em grupos mais alargados e individual; momentos mais expositivos, de resolução e discussão de tarefas, de simulação de aulas, de planificação, entre outras atividades. O recurso a outros materiais para além daqueles desenvolvidos no âmbito da RCESG é limitado, não só porque os materiais disponibilizados pelo INFORDEPE são escassos mas também porque, na grande maioria dos casos, os formandos/professores não disporão de outros recursos para mediar e apoiar a sua prática letiva nas escolas onde lecionam. Ainda assim, há exemplos de recursos/experiências realizadas com materiais simples do dia a dia que os professores conseguem transpor para a sala de aula.

Tal formação é considerada por todos, sem exceção, como o aspeto mais importante para a implementação do novo currículo, mas também referem que, para além de formação sobre, principalmente, os conteúdos curriculares específicos de cada disciplina, deve existir formação em



Língua Portuguesa e que ambas devem compreender períodos de tempo mais longos e abranger mais professores de todo o país.

Tendo em conta as opiniões recolhidas, conclui-se que a formação ministrada até ao momento, quer a professores quer a formadores, não é suficiente para cobrir a totalidade dos programas a lecionar, nem para colmatar as lacunas que os professores admitem sentir ao nível do domínio científico-linguístico e pedagógico-didático. Não obstante, salienta-se como resultado bastante positivo o número de professores e de formadores que já concluiu a formação e que manifesta vontade em continuar a frequentá-la. Além disso, reconhece-se nestes professores *“que começam a fazer diferente!”*

#### **4.2. Condições em que o novo currículo está a ser implementado**

As condições sob as quais o novo currículo está a ser implementado prendem-se com aspetos inerentes ao contexto timorense. O longo período de ocupação indonésia durante o qual a utilização da Língua Portuguesa foi proibida, a destruição da maior parte das infraestruturas e edifícios escolares, a tradição de um método de ensino expositivo e transmissivo aliado à falta de professores científica e pedagogicamente preparados para ensinar (Heyward, 2005; Jerónimo, 2011) são aspetos que influenciam e, de certo modo, condicionam a forma como o novo currículo está a ser implementado.

Tal processo de implementação contempla, como se referiu anteriormente, a realização de formação contínua de professores com o intuito de os preparar para a utilização dos novos materiais curriculares e reforçar a utilização da Língua Portuguesa. As condições de implementação relativas à formação foram já explicitadas pelo que importa, relativamente a este ponto, centrar as conclusões noutros aspetos, como sejam, as condições das escolas ao nível das suas infraestruturas, órgãos de administração e gestão de pessoal docente e não docente e as condições de distribuição dos novos recursos.

Os resultados permitem identificar, à semelhança do que foi referido pelo próprio ministério em documento próprio (ME-RDTL (2014), um número reduzido de escolas capaz de dar resposta ao número de alunos a frequentar o ESG. Realmente, a maior parte das envolvidas no estudo, principalmente públicas, para além da falta de condições básicas, como sejam água, eletricidade e saneamento, não dispõem de condições físicas – salas de aula e mobiliário – para albergar todos os alunos que as frequentam. Daqui resulta um número excessivo de alunos por turma com o qual se torna muito difícil cumprir os desafios do atual currículo. Contribuem e reforçam esta situação (i) a falta de programas, manuais e guias de professor; (ii) a falta de laboratórios e respetivo material para a implementação de aulas práticas e experimentais, exigidas nas disciplinas de Biologia, Química e Física; (iii) a falta de laboratórios multimédia, com computadores ligados à Internet para a disciplina de Tecnologias Multimédia; (iv) a falta de outros recursos didáticos como dicionários de Língua Portuguesa, dicionários específicos das disciplinas, entre outros.

Os resultados permitem perceber, também, que as diretrizes ministeriais consagradas no Dec. Lei nº 33/2011 que estabelece o Regime Jurídico da Administração e Gestão do Sistema do ES e no qual se atribuem funções e deveres aos órgãos de gestão, administração e do corpo docente e não docente, não são postas cabalmente em prática nas referidas instituições. Com efeito, com a exceção da figura do diretor de escola e do(s) vice-diretor(es), ainda não existe, nas escolas do ESG nas quais o estudo se focou, uma organização do corpo docente por grupo ou área disciplinar, um corpo administrativo e de pessoal não docente. Os dados revelam, ainda, que o diretor de escola é, salvo raras exceções, nomeado por motivos que não se prendem, necessariamente, com o perfil ou formação para o desempenho do cargo, o que influi na gestão de vários dos aspetos que comprometem o sucesso do processo educativo.

Não existe, também, em muitos casos, uma distribuição criteriosa do serviço docente, aspeto que se torna particularmente preocupante em relação às novas disciplinas do novo currículo, como sejam Geologia, Geografia, Economia e Métodos Quantitativos, Temas de Literatura e Cultura e Tecnologias

Multimédia. Relativamente a estas disciplinas, embora não exclusivamente, conclui-se que não há professores suficientes ou com formação na área para as lecionar, embora já se tenham encetado esforços ao nível da formação inicial para as suprir no futuro. Conclui-se, também, que a alocação de professores para as lecionar depende, em muitos casos, da decisão exclusiva do diretor de escola e não de critérios que têm em conta a área de formação dos professores.

Da convergência de alguns dos aspetos acima mencionados, mais concretamente da falta de condições físicas e de uma gestão de recursos humanos ainda deficitária por parte do diretor de escola, resulta uma distribuição de carga horária semanal díspar nas escolas envolvidas no estudo, principalmente públicas, na maioria dos casos, não condizente com aquela prevista e proposta no novo plano curricular. As situações variam de escola para escola consoante o número de salas de aula e de turmas em cada uma das componentes e em cada um dos anos. A gestão do tempo letivo também difere de escola para escola. Os resultados evidenciam casos de tempos letivos de 35 minutos, outros de 40 ou 50 e ainda casos em que, por exemplo, os 4 tempos letivos atribuídos à disciplina de Português são lecionados ininterruptamente num só dia, com a agravante de o serem por diferentes professores.

Para além das condições que se prendem maioritariamente com as escolas, os recursos humanos e materiais e a gestão que destes é feita, a impressão e distribuição dos novos materiais didáticos desenvolvidos assume-se como um dos aspetos fulcrais para a implementação do novo currículo. Como já se referiu, a impressão e distribuição dos recursos relativos ao 10.º ano de escolaridade é feita em número insuficiente e de forma irregular e tardia pelas escolas em 2012, o que condiciona o início da implementação em todas as escolas do território. Por outro lado, a impressão e distribuição não chega a acontecer em 2013, o que impede o arranque do atual currículo do 11.º ano de escolaridade em algumas escolas e o conseqüente regresso ao currículo antigo. Noutros casos, após a conclusão da abordagem do Programa do 10.º ano de escolaridade, recorre-se a fotocópias para se dar início às atividades do ano de escolaridade seguinte. Só em 2014 os Materiais curriculares do 11.º ano são distribuídos, em simultâneo com os do 12.º ano de escolaridade. Embora seja um facto, atestado por todos os participantes neste estudo, que os materiais distribuídos por escola não são suficientes para o seu número de alunos e professores, também não é de descuidar uma gestão indevida, por parte do diretor de escola, dos materiais recebidos. Por tudo isto, a RCESG está longe de acontecer como previsto. Além disso, não há equidade de escola para escola.

Esta falta de equidade é também extensiva à possibilidade dos alunos poderem levar os Manuais escolares para casa. Em várias situações, os alunos só os podem usar na sala de aula. Mesmo nesse espaço, há casos em que têm de se juntar em grupo devido à escassez de exemplares. Mas também há evidências de boas práticas a este nível, com a utilização dos Manuais existentes nas bibliotecas de algumas escolas e mesmo a criação de sistemas de requisição que permitem aos alunos requisitá-los por tempo limitado e, em casos pontuais, os alunos já dispõem mesmo dos seus próprios Manuais.

#### **4.3. Estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação adotadas**

A RCESG prevê a introdução, no contexto timorense, de novas orientações para o ensino e a aprendizagem e, conseqüentemente, novas abordagens didáticas, designadamente consonantes com um processo educativo exploratório (Moore, 2012; Oliveira, Menezes, & Canavarro, 2012) e com perspectivas construtivistas de aprendizagem (Valadares, 2011; Coll, 2004). Procura trazer para o espaço pedagógico estratégias de ensino e de avaliação que permitam a consecução das metas de aprendizagem estabelecidas curricularmente e que, por sua vez, potenciem o desenvolvimento de competências, entendidas como a capacidade de construir e/ou mobilizar conhecimentos, capacidades e atitudes e valores.

Parece ser transversal, principalmente ao nível dos responsáveis políticos e educativos, formadores portugueses e formadores e professores timorenses, o conhecimento de que o novo currículo traz uma

nova perspetiva de ensino, de aprendizagem e de avaliação. O processo educativo deve ser centrado no aluno e o papel do professor passará por orientar todo o processo de aprendizagem. Os métodos de ensino devem integrar estratégias como a resolução efetiva de tarefas pelos alunos, individualmente, em pares ou em grupos mais alargados; a apresentação e discussão das respetivas resoluções; o debate de ideias; a pesquisa. Também a avaliação das aprendizagens deve ser diversificada, principalmente ao nível dos tipos, estratégias e instrumentos, integrando, além dos testes de avaliação, registos diários, resolução de exercícios, trabalhos para casa, participação oral, entre outros.

Não obstante tal conhecimento, a triangulação realizada permite perceber que, apesar da maior parte dos participantes revelar conhecer as principais orientações da RCESG, as estratégias de ensino e aprendizagem adotadas tendem a aproximar-se, ainda, de modelos pedagógicos de orientação tradicional, caracterizados por serem de natureza expositiva e transmissiva. De entre as estratégias mais utilizadas evidencia-se: a exposição escrita e oral dos conteúdos disciplinares; a cópia; a realização de atividades dos Manuais e o questionamento oral e escrito. Com menor expressividade, segue-se o verdadeiro trabalho de grupo, a apresentação oral das atividades realizadas e os debates. Também a pesquisa e o trabalho de campo, bem como as atividades experimentais ou laboratoriais, ficam comprometidos devido a constrangimentos diversos, como tem vindo a ser enunciado.

Conclui-se, portanto, que os professores parecem reconhecer, teoricamente, a autonomia atribuída ao aluno no âmbito da RCESG, embora se verifique muita dificuldade em promover aprendizagens mais ativas e participativas. Tal facto pode dever-se, como já foi referido, às condições em que a reestruturação está a ser implementada, designadamente: elevado número de alunos por turma; falta de meios e de recursos para realizar aulas de natureza prática; falta de outros equipamentos, materiais e condições básicas das escolas; inadequada organização e gestão dos tempos letivos; lacunas ao nível científico, curricular, didático e linguístico de professores e/ou alunos.

Todavia, os resultados apontam para a existência de alterações, ainda que ténues, nas práticas dos professores e no compromisso para com o processo de ensino e de aprendizagem, por sua vez revelador de maior proatividade face às limitações que a falta de condições e outros constrangimentos pode trazer à implementação de novas práticas em sala de aula. O facto de se evidenciarem exceções permite refletir sobre a existência de um eventual “refúgio”, por parte de alguns professores, nas limitações efetivamente identificadas. Isto sustenta a possibilidade de questionamento face ao real conhecimento e compromisso relativamente ao que é o ensino, e do que dele se pode esperar, no contexto da RCESG, nomeadamente no que respeita à prática pedagógica pela via das estratégias de ensino que a reestruturação introduz.

Alguns resultados permitem também concluir que, não obstante as condições de implementação da RCESG que têm vindo a ser ressalvadas, começa a emergir uma consciencialização e recurso a práticas de planificação de aulas, assim como à estratégia do questionamento, ainda que muito dependente da incitação feita pelo professor. Isto verifica-se, principalmente, junto de professores que participaram na formação de formadores, reforçando o que é invocado pelos participantes acerca da importância em dar continuidade à formação.

Também em relação à avaliação das aprendizagens dos alunos emerge a avaliação sumativa, havendo *nuances* de uma avaliação no formato contínuo. Já no que respeita às dimensões da avaliação, os resultados são reveladores do predomínio da dimensão cognitiva embora, em alguns casos, já se comecem a valorizar determinados aspetos, principalmente de índole atitudinal.

As perspetivas dos participantes no estudo apontam para uma avaliação focada, essencialmente: em testes e exames de avaliação escritos; em fichas de atividades do manual; em outros exercícios orais e escritos. Assim, a avaliação de natureza quantitativa parece manter maior expressão. No entanto, alguns também indicam atender a registos nos cadernos dos alunos; trabalhos para casa e respetiva correção; resultados dos trabalhos de grupo; comportamento; assiduidade e pontualidade; criatividade;

participação; interesse na aprendizagem; oralidade; compreensão escrita e oral e resultados da avaliação para classificar os alunos.

Assim, apesar de se evidenciar a existência de alguma sensibilidade e conhecimento de novas estratégias, tipos, instrumentos e dimensões de avaliação que a RCESG introduz, a sua implementação fica comprometida devido à realidade do contexto educativo timorense. O elevado número de alunos por turma é indicado pela maioria dos participantes como sendo um constrangimento à implementação de novas práticas avaliativas, mas as lacunas ao nível da preparação dos professores também não será um fator despiciente.

Uma das maiores dificuldades prende-se com a conceção, relacionamento e implementação de uma avaliação consonante com as metas de aprendizagem. Parece também pouco esclarecido o uso de critérios de avaliação e o modo como as diferentes estratégias de avaliação integram a classificação final dos alunos.

Em suma, em termos da avaliação, os resultados permitem concluir que, à semelhança das estratégias de ensino e aprendizagem, a implementação da RCESG parece estar ainda numa fase transitória, ou seja, há conhecimento de um currículo que integra novos tipos, estratégias, instrumentos e dimensões da avaliação, mas a utilização dos mesmos afigura-se comprometida, por um lado, pelas características do contexto educativo timorense e, por outro, pelas lacunas evidenciadas e sentidas ao nível do domínio científico-linguístico e pedagógico-didático dos professores timorenses.

#### **4.4. Como é que os professores timorenses estão a utilizar os materiais curriculares**

A recente implementação do novo currículo por parte dos professores timorenses e, em particular, o uso que afirmam fazer dos materiais curriculares devem ser entendidos no contexto da realidade timorense que se tem vindo a desenhar e que deverá, portanto, ser tida em linha de conta nas considerações que se tecem em seguida.

No geral, os professores admitem ter lacunas, que são reconhecidas por todos os outros intervenientes no estudo, designadamente a nível curricular, científico, linguístico e didático, que dificulta, no imediato, a implementação desejável da RCESG. A situação ainda se afigura mais grave ao nível das áreas disciplinares que foram introduzidas pela primeira vez em Timor-Leste, como Economia e Métodos Quantitativos, Geografia, Geologia, Tecnologias Multimédia e Temas de Literatura e Cultura. A estratégia encontrada – professores das mais distintas áreas são chamados a lecionar disciplinas que pouco ou nada têm a ver com a sua formação base – mesmo complementada por alguma formação contínua nas referidas disciplinas, não se revela suficiente para garantir uma adequada implementação curricular, podendo estar a colocar em causa a formação dos atuais alunos, futuros profissionais timorenses. A este facto não são alheios os constrangimentos de índole organizativa, administrativa e logística, que já se explicitaram anteriormente.

Assim, e apesar de já existirem alguns casos ilustrativos de uma concretização interessante de determinados aspetos do atual currículo, tão recentemente introduzido, verifica-se a utilização frequente de manuais indonésios, sebentas brasileiras, entre outros, bem como o recurso a outras línguas, como o Tétum e o Indonésio, principalmente para a explicação dos conteúdos científicos, o que ainda constitui o foco da ação educativa.

Se a insegurança dos professores para lidar cabalmente com o atual Plano curricular, Programas das disciplinas, Manuais dos alunos e Guias do professor pode justificar, em parte, o uso frequente de materiais do currículo anterior, o processo deficitário e tardio de impressão e distribuição dos materiais curriculares também não lhe é alheio.

Não obstante todas estas limitações, regista-se ‘vontade’, interesse e um uso efetivo dos materiais curriculares por diversos professores em diferentes contextos – na formação contínua de formadores e

de professores, na planificação a médio e curto prazo e na lecionação –, principalmente dos Manuais do aluno.

Estes são de utilização frequente e regular, na medida em que constituem o material de suporte à preparação e implementação de todas as aulas. O seu uso passa, principalmente, pela exposição, no geral pela ordem pela qual se apresentam, e explicação dos conteúdos, tanto pela via da cópia, como do ditado, como de leitura conjunta; e pela resolução das tarefas que os Manuais vão apresentando e pela exploração de glossários.

Já os Guias do professor servem mais para acompanhar a planificação das aulas, quando realizada, e para consulta pelo professor, servindo de orientação ao trabalho sequencial com o Manual. Mais especificamente, os professores usam os Guias para, por exemplo, aprofundar conhecimento científico; acompanhar as sequências didáticas propostas; consultar resoluções e explorar possibilidades de respostas a tarefas dos Manuais.

Os Programas das disciplinas são utilizados principalmente em contexto de formação e, mesmo assim, de forma mais esporádica, essencialmente para efeitos de planificação a longo e médio prazo.

O uso do Plano ainda é, no geral, mais limitado, restringindo-se a sua consulta às sessões iniciais de formação, em especial para se perceber a lógica global da reestruturação curricular.

Conclui-se, assim, que os materiais curriculares têm graus de utilização diferente. Por outro lado, ainda são 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.

A aposta na formação é evidenciada por todos os participantes como uma via sólida de apoio à consolidação do novo currículo e poderá desempenhar um papel fundamental no processo de desenvolvimento profissional do professor, que lhe permitirá evoluir de *curriculum-transmitter*, para *curriculum-maker* até chegar a *curriculum-developer* (Shawer, 2010).

#### **4.5. Utilização dos manuais pelos alunos timorenses**

Para se compreender, na globalidade, como é que o novo currículo está a ser implementado, dever-se-ão ter em linha de conta, também, as considerações que se tecem, de seguida, sobre o modo como os alunos timorenses estão a utilizar os Manuais do aluno.

Estes recursos são, por natureza, dirigidos aos alunos (Kalantzis & Cope, 2012; McInerney, Dowson, & Van Etten, 2006; Mohammad & Kumari, 2007; Richardson, 2004). Não obstante, como já se referiu por diversas vezes, a maior parte dos discentes ainda não tem 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) está 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.

Quando deles dispõem na sala de aula (para uso individual ou coletivo), os alunos usam-nos para fins diversos tais como 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.

Alguns alunos referem que os utilizam fora do período de aulas, na própria escola, para estudar, estando condicionados pela sua devolução no final do dia.

Poucos são os alunos, principalmente de escolas privadas, que os podem levar para casa. Quando o mencionam fazer, referem utilizar os Manuais do aluno essencialmente para estudar, ler, consultar ou realizar algumas tarefas que os professores pedem como trabalho de casa.

#### 4.6. Principais pontos fortes e fracos que professores e alunos timorenses atribuem ao novo currículo

Em relação aos pontos fortes, as principais opiniões dos participantes do estudo apontam para a mais-valia da existência de documentos orientadores do processo educativo, que permitem uniformizar o Ensino Secundário Geral em Timor-Leste e preparar os jovens quer para o prosseguimento de estudos, em Timor-Leste ou em outro qualquer país, quer para enfrentarem com mais segurança e proatividade os desafios que se venham a colocar no futuro pessoal e profissional. Ainda destacam a devida articulação entre os diversos materiais curriculares e reconhecem o esforço que foi feito para que os mesmos atendessem à realidade timorense.

É precisamente a função de uniformização que mais facilmente os professores atribuem ao Plano Curricular, que também lhes permite apropriarem-se de toda a lógica da RCESG. Já em relação aos Programas, destacam o seu papel ao serviço da planificação de aulas e de sessões de formação de professores.

Relativamente ao Manual do aluno, os professores são unânimes em considerarem que é nele que alicerçam todo o seu trabalho e reconhecem, principalmente, que: (i) estão bem organizados e bem estruturados; (ii) estão contextualizados na realidade de Timor-Leste; (iii) apresentam conteúdos que estão de acordo com conhecimento que desenvolveram na Universidade, são apropriados para a aprendizagem dos alunos e estão devidamente resumidos e (iv) integram uma série de exercícios úteis para serem aplicados aos alunos.

Em relação ao Guia do professor, os resultados evidenciam a sua mais-valia no auxílio dos professores na planificação de aulas; na compreensão dos assuntos que vão expor na sala de aula; no esclarecimento de dúvidas e na promoção do estudo.

Analisando os pontos fortes do currículo perfilhados pelos alunos, alguns dos quais serão, eventualmente, influenciados pela visão do professor, emerge a ideia comum de que o novo currículo é mais exigente do que o anterior mas dá-lhes a possibilidade de escolherem a componente que pretendem seguir – Ciências e Tecnologia ou Ciências Sociais e Humanidades. Ainda salientam que em cada uma destas componentes (CT e CSH) existem disciplinas específicas que, na sua opinião, são essenciais à sua formação e vão ao encontro das necessidades de desenvolvimento do país.

Também consideram que o Manual do aluno está bem organizado e estruturado, possui imagens suficientes e apropriadas, e está adaptado à realidade do país. E se, por um lado, reconhecem a já referida complexidade na Língua Portuguesa e da linguagem científica utilizada, que lhes exige por sua vez mais trabalho e esforço, por outro, reconhecem a mais-valia deste recurso para a sua formação, comungando da ideia que gostariam muito de ter o Manual do aluno só para eles.

Em termos de práticas em sala de aula, os alunos reconhecem que o novo currículo possibilitou o desenvolvimento de aulas mais interessantes.

Se existem muitos aspetos, e de peso, favoráveis ao novo currículo, do cruzamento de várias perceções de professores emergem outros menos favoráveis à sua implementação, que se prendem com alguns factos já anteriormente relatados, mais propriamente com:

- i. a complexidade da Língua Portuguesa e da linguagem científica utilizada;
- ii. a falta de articulação entre algumas matérias do pré-secundário e do secundário;
- iii. a desadequação de alguns conteúdos à realidade de Timor-Leste;
- iv. a questionável integração de duas matérias distintas, como Economia e Métodos Quantitativos, numa disciplina;
- v. a questionável seleção e sequenciação dos conteúdos programáticos do Manual do aluno, por poder baralhar a compreensão dos mesmos pelos alunos;
- vi. a impossibilidade de concretização de muitas das atividades práticas propostas nos Manuais do aluno;

- vii. a falta da descrição do processo para obter os resultados na secção de resolução de exercícios;
- viii. a inconsistência entre algumas respostas, apresentadas no Manual do aluno e no Guia do professor, às tarefas propostas;
- ix. a escassez de exercícios de gramática propostos no Manual do aluno de Inglês;
- x. a incorreção de algumas soluções;
- xi. a inconsistência entre a resolução de alguns exercícios e a fórmula associada.

A propósito, os autores dos materiais curriculares devem ser consultados para identificar, clarificar e minimizar falhas ou aspetos menos favoráveis, presentes nesses materiais.

Também os alunos identificam alguns aspetos menos favoráveis, sobretudo o facto de os novos manuais (i) abordarem muito mais temáticas do que anteriormente, algumas das quais bastante exigentes e difíceis de compreender; (ii) sugerirem exercícios difíceis de resolver, o que faz com que os alunos sintam dificuldades em alcançar os resultados pretendidos; (iii) apresentarem atividades práticas de difícil execução atendendo às condições das escolas, já descritas anteriormente, levando a que as aulas sejam predominantemente teóricas.

Os alunos também consideram que a complexidade da Língua Portuguesa e da linguagem científica utilizada nos novos Manuais do aluno obriga os professores a complementarem as aulas com materiais mais acessíveis do currículo antigo, como manuais indonésios, sebatas brasileiras, entre outros, ou a recorrerem a dicionários para identificarem o significado de alguns termos ou esclarecerem dúvidas. Tal coexistência baralha os alunos.

Por último, os alunos apontam o interesse do novo currículo poder contemplar outras disciplinas, para além das existentes, nomeadamente, Música, Artes, Desenho Artístico e Cultura.

## **5. Recomendações**

A leitura do documento que agora se apresenta permite inferir uma série de medidas que os diversos responsáveis políticos e educativos deverão implementar para gerir e desenvolver, da melhor forma, o currículo do Ensino Secundário Geral em Timor-Leste.

No entanto, termina-se este documento com algumas recomendações concretas que, de alguma forma, podem contribuir para a qualidade da RCESG neste país, focadas nos materiais curriculares, na formação dos professores, em questões logísticas e nas estruturas diretivas e organizativas e no processo de ensino, aprendizagem e avaliação.

### **5.1. Materiais curriculares**

Uma das medidas mais urgentes a tomar prende-se com a distribuição, atempada e em número suficiente, dos materiais curriculares por todos os professores envolvidos no ESG. Também se deve diligenciar no sentido de proporcionar aos alunos a possibilidade de virem a usufruir do seu próprio Manual do aluno equacionando, por exemplo, um sistema mais eficiente e eficaz de requisição durante todo o ano letivo e até mesmo de venda a preços sustentáveis.

A um outro nível, devem eliminar-se todas as gralhas que se vão identificando e tentar reformular algumas passagens dos materiais curriculares de forma a aproximá-los, ainda mais, da realidade timorense. Também seria desejável incorporar, nos materiais curriculares de Tecnologias Multimédia, módulos alusivos ao sistema operativo Microsoft *Windows* devido à sua utilização massiva em Timor-Leste.

Por outro lado, 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;
- incluir a resolução completa de algumas tarefas-chave.

### **5.2. Formação inicial, pós-graduada e contínua**

Os professores são peças fundamentais no processo educativo. Deles depende a educação e formação das crianças e jovens, que são consideradas o motor de desenvolvimento de qualquer sociedade. Assim, é fundamental investir-se numa formação inicial, pós-graduada e contínua de qualidade. Em relação a esta e até que os professores ganhem a autonomia que lhes permita avançar em processos de autoformação, é muito importante que se criem ações de formação, a dinamizar por formadores competentes e que vão ao encontro dos reais interesses e necessidades dos formandos.

Mais concretamente e no que respeita à formação dos professores a lecionar o ESG, é urgente:

- aplicar-se a legislação relativa aos critérios de acesso à profissão;
- reforçar a formação inicial (a nível equivalente ao da Licenciatura) e adaptá-la ao novo currículo;
- reforçar a formação pós-graduada, rentabilizando parcerias, designadamente com Portugal;
- reforçar a formação contínua em Língua Portuguesa, e ao nível curricular, didático e da especialidade;



- legislar e fazer valer direitos e deveres dos formandos, formadores e instituições envolvidas;
- certificar a formação contínua e pós-graduada, para efeitos de progressão na carreira;
- alargar a formação a todos os professores, criando as condições necessárias para a sua efetiva participação;
- disponibilizar recursos e equipamentos que permitam uma adequada formação.

Só assim se pode contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores timorenses, permitindo-lhes enfrentar, criticamente e de forma sustentada, qualquer reforma curricular.

### **5.3. Logística e estruturas diretivas e organizativas das instituições escolares**

As instituições escolares constituem o espaço privilegiado da educação formal. Dada a sua importância, as entidades responsáveis têm a obrigação de desenvolver todos os esforços para garantir as melhores condições a quem delas usufrui.

Assim, no âmbito da Reforma Curricular do Ensino Secundário Geral em Timor-Leste, é essencial:

- criar mais escolas do Ensino Secundário de forma a cobrir devidamente todo o país;
- restaurar os edifícios escolares;
- dotar todas as escolas com as infraestruturas básicas – água, eletricidade, saneamento...;
- equipar todas as escolas com casas de banho, cantinas, bibliotecas, laboratórios, sala de informática, ginásio... ;
- reforçar os materiais e equipamentos necessários ao processo educativo – mesas, cadeiras, quadros, material didático, computadores, ligação à Internet...;
- (re)ativar as diversas estruturas diretivas e organizativas das escolas consignadas na legislação em vigor;
- melhorar a comunicação entre essas estruturas;
- promover formação especializada em gestão aos quadros diretivos;
- reforçar os quadros técnicos de administração e auxiliares;
- 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;
- assegurar o cumprimento dos tempos letivos definidos no Plano Curricular.

### **5.4. Ensino, aprendizagem e avaliação**

Para o sucesso da RCESG, o professor deverá alterar os seus métodos de ensino, de pendor tradicional, transmissivo, de forma a que a sua *praxis* (Breunig, 2005; Mellar, Kambouri, Logan, Betts, Nance, et al., 2007) seja coerente com uma perspetiva construtivista da aprendizagem, nas suas mais diversas variantes, designadamente, construcionismo, sócio-construtivismo e construtivismo comunal (Fosnot, 1996; Herrington & Oliver, 2000; Holmes, Tangney, Gibbon, Savage, & Meehan, 2001; Howe & Berv, 2000; Irvin, 2008; Scrimshaw & Weber, 2003; Steffe & Gale, 1995; Valadares, 2011). Esta perspetiva construtivista é uma das orientações, implicitamente, contemplada, no Plano Curricular do Ensino Secundário Geral em Timor-Leste (ME-RDTL, 2011c). Para a sua concretização, é fundamental não só reconhecer a importância e praticar uma aprendizagem ao longo da vida, como criar dinâmicas de trabalho em grupo entre professores que lhes permita, designadamente efetivar um ensino e uma

aprendizagem exploratórios (Canavarro, 2011; Canavarro, Oliveira, & Menezes, 2012; Moore, 2012; Oliveira, Menezes, & Canavarro, 2012). Ou seja, um ensino e uma aprendizagem exploratórios que promovam nos alunos a descoberta e a construção do conhecimento, através da exploração de tarefas abertas, da sua gestão em sala de aula, e de momentos de discussão entre pares e coletivamente (Ponte, 2005).

No caso particular da RCESG em Timor-Leste, dever-se-á:

- conceber criteriosas sequências didáticas, em função de hipotéticas trajetórias de aprendizagem dos alunos, e corporizadas em tarefas que devem variar quanto à sua natureza;
- respeitar 4 momentos principais da aula – (i) introdução e motivação para a realização das tarefas; (ii) resolução efetiva das mesmas por parte dos alunos; (iii) apresentação e discussão das principais resoluções, criteriosamente selecionadas pelo professor; e (iv) síntese e concetualização dos conceitos emergentes;
- variar dinâmicas de sala de aula, contemplando o trabalho individual, a pares ou em grupos mais alargados;
- promover atividades experimentais, resolução de problemas, questionamento, pesquisa, debates...;
- diversificar os materiais didáticos;
- respeitar os princípios da avaliação das aprendizagens, designadamente, o da coerência, da transparência, da diversidade e da equidade;
- diversificar tipos de avaliação – diagnóstica, formativa e sumativa;
- diversificar técnicas e instrumentos de avaliação, integrando grelhas de observação, registo de notas de campo, trabalho de casa, testes em 2 fases, oralidade...;
- diversificar as dimensões a avaliar, considerando os domínios do conhecimento, das capacidades, das atitudes e dos valores (Santiago, Donaldson, Herman, & Shewbridge, 2011; Cousins & Lorna, 1995; Mertens & Wilson, 2012).

Através destas iniciativas de ensino e aprendizagem, coerentes com orientações definidas no Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (ME\_RDTL, 2011c), deseja-se combater o elevado absentismo escolar observado em Timor-Leste e que os jovens desenvolvam o gosto por aprender e, sobretudo, melhorem a sua literacia, que lhes permita uma participação responsável na sociedade.

Assim, espera-se contribuir para a melhoria sustentada da qualidade da educação em Timor-Leste, respondendo aos desafios urgentes que o país enfrenta e particularmente, à necessidade de se alcançarem os Objetivos de desenvolvimento do Milénio.

## 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.
- Baker, J. (2000). *Evaluating the impact of development projects on poverty: A handbook for practitioners*. Washington DC: The World Bank.
- Bamberger, M., Rao, V., & Woolcock, M. (2010). *Using mixed-methods in monitoring and evaluation: Experiences from international development*. Policy Research Working Paper 5245. Washington DC: The World Bank.
- Bamberger, M. (2012). Introduction to mixed methods in impact evaluation. Impact Evaluation Notes no. 3. August 2012. Washington DC: InterAction & Rockefeller Foundation.
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559.
- Breunig, M. (2005). Turning experiential education and critical pedagogy theory into praxis. *Journal of Experiential Education*, 28(2), 106-122.
- Canavaro, A. P. (2011). Ensino exploratório da Matemática: Práticas e desafios. *Educação e Matemática*, 115, 11-17.
- Canavaro, A. P., Oliveira, H., & Menezes, L. (2012). Práticas de ensino exploratório da Matemática: O caso de Célia. In A. P. Canavaro, L. Santos, A. Boavida, H. Oliveira, L. Menezes & S. Carreira (Orgs.), *Actas do Encontro de Investigação em Educação Matemática: Práticas de ensino da Matemática* (pp. 255-266). Portalegre: Sociedade Portuguesa de Investigação em Educação Matemática.
- Capelo, A. (2014). Integration of education for sustainable development into formal secondary curricula of East Timor. In K. D. Thomas & H. E. Muga (Eds.), *Handbook of research on pedagogical innovations for sustainable development* (pp. 54-66). Hershey, PA: IGI Global.
- Carapic, J., & Jütersonke, O. (2012). Understanding the tipping point of urban conflict: The case of Dili, Timor-Leste. Working Paper #4 May 2012. Working Paper Series. Understanding the tipping point of urban conflict: Violence, cities and poverty reduction in the developing world. The University of Manchester.
- Coll, C. (2004). Construtivismo e Intervenção Educativa: como ensinar o que deverá ser construído? Em: E. Barbera (ed.). *O Construtivismo na Prática*, (pp. 11-28). Porto Alegre: Artmed
- Cousins, J. B., & Lorna, M. E. (1995) *Participatory evaluation in education: Studies of evaluation use and organizational learning*. London: Falmer Press.
- Cunha, J. S. C. (2001). *A questão do Timor-Leste: Origens e evolução*. Brasília: FUNAG/IRBr.
- Decreto Lei nº 33/2011 de 3 de agosto. Jornal da República – Série I nº29. Governo da República Democrática de Timor-Leste. Timor-Leste.
- FCG [Fundação Calouste Gulbenkian] (2010). Acordo de Cooperação entre a Fundação Calouste Gulbenkian e a Universidade de Aveiro. Termos orientadores no âmbito do Projeto “Falar Português” – Reestruturação Curricular do Ensino Secundário Geral em Timor-Leste. Lisboa: FCG. Consultado a 08/01/15 em <http://www.ua.pt/esgtimor/>.
- Fosnot, C. T. (1996). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*. New York: Teachers College Press.

- Gertler, P., Martinez, S., Premand, P., Rawlings, L., & Vermeersch, C. (2011). *Impact evaluation in practice*. Washington DC: The World Bank.
- Gorozidis, G., & Papaioannou, A. G. (2014). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education, 39*, 1–11.
- Herrington, J., & Oliver, R. (2000). An instructional design framework for authentic learning environments. *Educational Technology, Research and Development, 48*(3),23-47.
- Heyneman, S. P. (2006). The Role of Textbooks in a Modern System of Education Towards High Quality Education for All, in C. Braslavsky (Ed.), *Textbooks and Quality Learning for All: Some Lessons Learned From International Experiences* (pp. 31-92), Geneva: UNESCO/International Bureau of Education
- Heyward, M. (2005). Lafaek as a tool to support education improvements in East Timor. Report of the Fundamental School Quality Project (TF 030630).
- Hill, H. (2002). *Stirrings of Nationalism in East Timor: FRETILIN 1974-1978*. Sydney: Otford Press.
- Holmes, B., Tangney, B., FitzGibbon, A., Savage, T., & Mehan, S. (2001) Communal constructivism: Students constructing learning for as well as with others. *Proceedings of the 12th International Conference of the Society for Information Technology & Teacher Education (SITE 2001)*, Charlottesville, VA, USA.
- Howe, K., & Berv, J. (2000). Constructing constructivism, epistemological and pedagogical. In D.C. Phillips (Ed.), *Constructivism in education: Ninety-ninth Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part 1*. Chicago, Illinois: National Society for the Study of Education.
- INFORDEPE (2014) Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação. Consultado a 05/01/15 em <http://www.infordepe.tl/>.
- IPAD (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento) (2010). Protocolo de cooperação entre o Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, a Fundação Calouste Gulbenkian e o Ministério da Educação de Timor-Leste. Proposta de financiamento do Projeto “Falar Português” – Reestruturação Curricular do Ensino Secundário Geral em Timor-Leste. Lisboa: IPAD – Fundo da Língua Portuguesa.
- Irvin J. (2008). Social constructivism in the classroom: From a community of learners to a community of teachers. In M. Goos, R. Brown & K. Makar (Eds.), *Proceedings of the 31st Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia* (pp. 287-293). MERGA Inc.
- Jerónimo, A. C. (2011). *Formação contínua de professores do ensino não-superior em Timor-Leste*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2012). *New learning: Elements of a science of education*. Cambridge: University Press.
- Lam, C. C., Alviar-Martin, T., Adler, S. A., & Sim, J. B.-Y. (2013). Curriculum integration in Singapore: Teachers' perspectives and practice. *Teaching and Teacher Education, 31*, 23–34.
- Leeuw, F., & Vaessen, J. (2009). *Impact evaluations and development: NONIE guidance on impact evaluation*. Washington DC: The World Bank.
- Lidstone J. (1996). *International perspectives on teaching about hazards and disasters*. Philadelphia: Channel View Publications.
- Martins, I. P. (2013). Science Education in general secondary school in East-Timor: From research to cooperation. *Journal of Science Education, 14*, 20-23.

- Martins, I. P., & Ferreira, A. (2013). A Reestruturação Curricular do Ensino Secundário Geral de Timor-Leste: Um caso de cooperação da Universidade de Aveiro no domínio da educação. In C. Morais, & R. L. Coimbra (Eds.), *Pelos Mares da Língua Portuguesa I* (pp. 97-110). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Maskit, D. (2011). Teachers' attitudes toward pedagogical changes during various stages of professional development. *Teaching and Teacher Education, 27*(5), 851–860.
- Mayne, J. (2011). Contribution analysis: Addressing cause and effect. In K. Forss, M. Marra & R. Schwartz (Eds.), *Evaluating the complex: Attribution, contribution and beyond* (pp. 53-94). News Brunswick and London: Transaction Publishers.
- McInerney, D. M., Dowson, M., & Van Etten, S. (2006). Research on Sociocultural Influences on Motivation and Learning. (Vol. 6. pp. 105–133). *Effective Schools*. Charlotte, NC: Information Age.
- MECYS/SSLS (Ministry of Education, Youth, Culture and Sports, Secretariat of State for Labour and Solidarity) (2005). *Timor-Leste: Education and Training Sector Investment Program – Priorities and proposed sector investment program*. Díli: MECYS/SSLS.
- Mellar, H., Kambouri, M., Logan, K., Betts, S., Nance, B., & Moriarty, V. (2007). *Effective Teaching and learning: Using ICT*. Research report for NRDC. London: National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy.
- Mertens, D. M., & Wilson, A. T. (2012). *Program evaluation theory and practice: A comprehensive guide*. New York, NY: Guilford Press.
- ME-RDTL (Ministério de Educação- República Democrática Timor-Leste) (2006). *Política Nacional da Educação e da Cultura 2006-2010*. Díli Ministério da Educação da República Democrática Timor-Leste. Consultado a 12/01/15 em <http://www.jornal.gov.tl/lawsTL/RDTL-Law/RDTL-Gov-Resolutions-P/Gov-Res-2007-03.pdf>.
- ME-RDTL (2007). *Política Nacional da Educação 2007-2012*. Díli: Ministério da Educação da República Democrática de Timor-Leste.
- ME-RDTL (2011a). *Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030*. Díli: Ministério da Educação da República Democrática de Timor-Leste. Consultado a 12/01/15 em [http://timor-leste.gov.tl/wp-content/uploads/2012/02/Plano-Estrategico-de-Desenvolvimento\\_PT1.pdf](http://timor-leste.gov.tl/wp-content/uploads/2012/02/Plano-Estrategico-de-Desenvolvimento_PT1.pdf).
- ME-RDTL (2011b). *Plano Estratégico Nacional da Educação (PENE) (2011-2030)*. Díli: Ministério da Educação da República Democrática de Timor-Leste. Consultado a 12/01/15 em [http://www.infordepe.tl/partilhas/partilha\\_01.pdf](http://www.infordepe.tl/partilhas/partilha_01.pdf).
- ME-RDTL (2011c) Plano Curricular do Ensino Secundário Geral. Díli: Ministério da Educação da República Democrática de Timor-Leste.
- ME-RDTL (2014). *Orçamento Geral do Estado 2014: Planos de acção anual* (Livro 2). Díli: Ministério das Finanças da República Democrática de Timor-Leste.
- ME RDTL & MNE RP (2012). *Protocolo de cooperação entre o Ministério dos Negócios Estrangeiros da República Portuguesa e o Ministério da Educação da República Democrática de Timor-Leste sobre o projeto de formação inicial e contínua de professores*. Díli, Timor-Leste.
- Millo, Y., & Barnett, J. (2004). Educational development in East Timor. *International Journal of Educational Development, 24*, 721-737.
- Mohammad, R. F., & Kumari R. (2007). Effective use of textbooks: A Neglected aspect of education in Pakistan. *Journal of Education for International Development, 3*(1), 1-11.

- Moore A. (2012). *Teaching and learning: Pedagogy, curriculum and culture* (2<sup>nd</sup> ed.). Oxon, New York: Routledge.
- Nicolai, S. (2004). *Learning independence: Education in emergency and transition in Timor-Leste since 1999*. Paris: UNESCO.
- Nutley, S. M., Walter, I., & Davies, H. T. O. (2007). *Using evidence: How research can inform public services*. Bristol: The Policy Press.
- Oliveira, H., Menezes, L., & Canavarro, A. P. (2012). Recursos didáticos numa aula de ensino exploratório: Da prática à representação de uma prática. In A. P. Canavarro, L. Santos, A. Boavida, H. Oliveira, L. Menezes & S. Carreira (Orgs.), *Actas do Encontro de Investigação em Educação Matemática: Práticas de ensino da Matemática* pp. 557-570). Portalegre: Sociedade Portuguesa de Investigação em Educação Matemática.
- Pantić, N., & Wubbels, T. (2010). Teacher competencies as a basis for teacher education: Views of Serbian teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 694–703.
- PCM-RDTL (Presidência do Conselho de Ministros) (2007). *Programa do IV Governo Constitucional: 2007-2012*. Díli: Presidência do Conselho de Ministros da República Democrática de Timor-Leste. Consultado a 09/01/15, em <http://www.etan.org/etanpdf/2007/Governmentprogrampt.pdf>.
- Ponte, J. P. (2005). Gestão curricular em Matemática. In GTI (Ed.), *O professor e o desenvolvimento curricular* (pp. 11-34). Lisboa: APM.
- Projeto Falar Português (2014). *Fases/tarefas do projeto*. Consultado a 09/01/15, em <http://www.ua.pt/esgtimor/>.
- Ramos, A. M., & Teles F. (2012). *Memória das políticas educativas em Timor-Leste: A consolidação de um sistema (2007-2012)*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- RUM (Repositório da Universidade do Minho) (2014) consultado a 04/01/2015 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10402>.
- Richardson, P. (2004). Reading and writing from textbooks in higher education: A case study from Economics. *Studies in Higher Education*, 29(4), 505–521.
- Robinson, G. (2009). *"If you leave us here, we will die": How genocide was stopped in East Timor*. New Jersey: Princeton University Press.
- Rogers, P. J. (2012). Introduction to impact evaluation. *Impact Evaluation Notes* (3). Washington DC: InterAction.
- Santiago, P., Donaldson, G., Herman, J., & Shewbridge C. (2011). OECD reviews of evaluation and assessment in education. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Australia 2011 OECD Publishing.
- Scrimshaw, P., & Weber, R. (2003). Teaching, learning and ICT/Ed Tech in schools: Is communal constructivism the best approach?. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2003* (pp. 2497-2501). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Shah, R. (2012). Goodbye conflict, hello development?: Curriculum reform in Timor-Leste. *International Journal of Educational Development*, 32, 31–38.
- 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.
- Stake, R. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Steffe, L. P., & Gale, J. E. (1995). *Constructivism in education*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Stern, E., Stame, N., Mayne, J., Forss, K., Davies, R., & Befani, B. (2012). *Broadening the range of designs and methods for impact evaluations*. Report of a study commissioned by the Department for International Development: UK.
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation theory, models and applications*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Supit, T. (2008). Initial steps in rebuilding the education sector in Timor-Leste following the September 1999 Crisis. In J. Earnest, M. Beck & L. Connell (Eds.), *Rebuilding education & health in a post-conflict transitional nation: Case studies from Timor-Leste* (pp. 9-22). Rotterdam: Sense Publishers.
- Tomaz, A. C. (2007). *Supervisão curricular e cidadania: Novos desafios à formação de professores*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- United Nations (UN) (2000). *Building blocks for a nation (Common country assessment for Timor-Leste)*. Díli: UN.
- UNDP (United Nations Development Program) (2002a). *Ukun Rasik A'an, The Way Ahead – East Timor Human Development Report 2002*. Díli: UNDP.
- UNDP [United Nations Development Programme] (2002b). *Handbook on monitoring and evaluating for results*. New York: UNDP.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (2012). *Youth and skills: Putting education to work*. EFA global monitoring report 2012.
- UNICEF [United Nations International Children's Emergency Fund] (2010). *Evaluation of UNICEF's Education Programme in Timor-Leste*. New York: UNICEF.
- Valadares J. (2011). A teoria da aprendizagem significativa como teoria construtivista. *Aprendizagem Significativa em Revista*, 1(1), 36-57.
- World Bank. (2004). *Timor-Leste education since independence from reconstruction to sustainable improvement* (Report No. 29784-TP). Washington: The World Bank.
- Wu, K. B. (2000). *Education Finance in East Timor: Transition priorities and long-term options*. World Bank, Human Development Department, East Asia and Pacific Region, 10 December.

## Apêndices





## Apêndice I – Guião de observação

Escola: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_ Disciplina: \_\_\_\_\_ Componente: \_\_\_\_\_

Condições básicas/ infraestruturas		Estratégias de ensino	
Luz		Exposição oral dos temas/conteúdos pelo professor	
Água		Exposição oral dos temas/conteúdos pelo professor com recurso a cartazes, transparências ou esquemas no quadro	
Casa de banho		Leitura em conjunto, professor e alunos, do Manual escolar, p. ex., sublinhando as partes mais importantes	
Ar condicionado		Ditados de textos aos alunos, cópias, ...	
Serviços administrativos/ direção		Realização de questões orais aos alunos	
Biblioteca		Recurso a fontes de informação adicionais ao Manual escolar (ex. livros, dicionários, enciclopédias, ...)	
Ginásio		Organização de atividades de análise de textos e/ou relatos de situações	
Salas de aula (nº)		Resolução de fichas de atividades do Manual escolar	
Mobiliário suficiente p nº alunos		Organização dos alunos em grupos para a realização de tarefas/atividades	
Quadro e giz		Organização dos alunos em pares para a realização de tarefas/atividades	
Materiais didáticos		Organização de debates com os alunos	
Sala informática		Organização de atividades de pesquisa	
Laboratórios equipados		Recurso a convidados (ex. especialistas) para a apresentação de temas	
Recreio/espço de convívio alunos		Realização de visitas de estudo	
Espço de convívio professores		Projetos de intervenção na comunidade	
<b>Observações:</b> (registo de assiduidade prof/aluno; auxiliares de ação educativa...)			



## Apêndice II – Questionário alunos

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).

Nas respostas assinale a alternativa que melhor traduz a sua opinião sobre o novo currículo e as mudanças ocorridas.

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 / Loron: \_\_\_\_\_

1. Idade / Tinan \_\_\_\_\_

2. Sexo (ponha um X na opção adequada) / Sexu (tau X iha kada opsau néesé iha)

Masculino / Mane  Feminino / Feto

3. Escola / Eskola \_\_\_\_\_

4. Ano de escolaridade (ponha um X na opção adequada) / Tinan eskola (tau X iha kada opsau néesé iha)

10.º    11.º 12.º

5. Componente de estudos (ponha um X na opção adequada) / Komponente estudo sira (tau X iha kada opsau néesé iha)

Ciências e Tecnologias / Siénsia no Teknologia sira

Ciências Sociais e Humanidades / Siénsia Sosiais no Humanidades sira

6. Em 2012 houve mudanças no ESG. Conhece estas mudanças? (ponha um X na opção adequada) / Iha 2012 rona mudansa iha ESG. Hatene ou koñese mudansa sira née? (tau X iha kada opsau néesé iha)

Sim  Não

7. Que coisas mudaram depois do novo currículo? (ponha um X na opção adequada) / Néebé mak muda depois iha kurikulu foun? (tau X iha kada opsau néesé iha)

	Sim	Não
Diferentes opções de estudo (Ciências e Tecnologias ou Ciências Sociais e Humanidades)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Distribuição das disciplinas pelas opções de estudo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Matérias das disciplinas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Forma como as matérias são ensinadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas pelos professores (ex.: trabalho de pares, trabalho de grupo)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Realização de trabalho experimental ou laboratorial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uso dos novos Manuais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uso de outros recursos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avaliação feita pelos professores (ex.: testes, trabalhos, exames,...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Língua utilizada pelos professores durante as aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Língua em que os Manuais escolares estão escritos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Já tinha os Manuais das disciplinas no início do ano escolar? (ponha um X na opção adequada) / Iha ona Manual sira kada disiplina wainhira hahu eskola? (tau X iha kada opsau néesé iha)

Sim  Não

9. Onde usa os Manuais? (ponha um X na opção adequada) / Manual sira née uza iha néesé? (tau X iha kada opsau néesé iha)

Casa  Escola  Biblioteca  Outro / Seluk tan: \_\_\_\_\_

10. Ponha um X nas situações em que usa o Manual / Tau sinál X iha situasaun néesé uza Manual.

Acompanhar as matérias que o professor está a ler ou explicar	<input type="checkbox"/>
Resumir os conteúdos trabalhados pelo professor na aula	<input type="checkbox"/>
Realizar as atividades que o professor pede	<input type="checkbox"/>
Fazer exercícios de revisão da matéria dada	<input type="checkbox"/>
Fazer trabalhos de grupo	<input type="checkbox"/>
Pesquisar informação	<input type="checkbox"/>
Tirar dúvidas	<input type="checkbox"/>
Estudar	<input type="checkbox"/>
Outras finalidades?	<input type="checkbox"/>

Outros / Seluk tan:

11. Antes do novo currículo, quantas vezes usava os seguintes recursos? (ponha um X na opção adequada) / Antes kuríkulu foun dala hira uza rekursu sira née? (tau X iha kada opsau néesé iha)

	ANTES DO NOVO CURRÍCULO ANTES KURÍKULU FOUN
Manual do aluno	<input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> muitas vezes

	<input type="checkbox"/> sempre <input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> muitas vezes <input type="checkbox"/> sempre
Papel e lápis/caneta	<input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> muitas vezes <input type="checkbox"/> sempre
Quadro e giz	<input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> muitas vezes <input type="checkbox"/> sempre
Cartolinas, jornais, revistas, ...	<input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> muitas vezes <input type="checkbox"/> sempre
Computadores (para escrever textos, fazer esquemas, desenhos,...)	<input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> muitas vezes <input type="checkbox"/> sempre
Internet	<input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> muitas vezes <input type="checkbox"/> sempre
Outros livros (ex.: manuais, dicionários, enciclopédias)	<input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> muitas vezes <input type="checkbox"/> sempre
Outros recursos tecnológicos (ex.: gravador, máquina fotográfica,...)	<input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> muitas vezes <input type="checkbox"/> sempre

**12. Depois do novo currículo, quantas vezes usava os seguintes recursos? (ponha um X na opção adequada) /  
Depois kuríkulu foun dala hira uza rekursu sira née? (tau X iha kada opsaun nébé iha)**

	<b>DEPOIS DO NOVO CURRÍCULO DEPOIS KURÍKULU FOUN</b>
Manual do aluno	<input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> muitas vezes <input type="checkbox"/> sempre
Papel e lápis/caneta	<input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> muitas vezes <input type="checkbox"/> sempre
Quadro e giz	<input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> muitas vezes <input type="checkbox"/> sempre
Cartolinas, jornais, revistas, ...	<input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> muitas vezes <input type="checkbox"/> sempre
Computadores (para escrever textos, fazer esquemas, desenhos,...)	<input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> às vezes

	<input type="checkbox"/> muitas vezes <input type="checkbox"/> sempre
Internet	<input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> muitas vezes <input type="checkbox"/> sempre
Outros livros (ex.: manuais, dicionários, enciclopédias)	<input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> muitas vezes <input type="checkbox"/> sempre
Outros recursos tecnológicos (ex.: gravador, máquina fotográfica,...)	<input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> muitas vezes <input type="checkbox"/> sempre

**Muito obrigada pela sua colaboração!**

### Apêndice III – Questionário 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).

Nas respostas assinale a alternativa que melhor traduz a sua opinião sobre o novo currículo e as mudanças ocorridas.

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 / Loron: \_\_\_\_\_

1. Idade / Tinan \_\_\_\_\_

2. Sexo (ponha um X na opção adequada) / Sexu (tau X iha kada opsaun néebé iha)

Masculino / Mane  Feminino / Feto

3. Escola em que leciona / Eskola néebé hanorin \_\_\_\_\_

4. Anos de escolaridade que leciona atualmente (ponha um X nas opções adequadas) / Tinan eskola daudaun ne'e nian (tau X iha kada opsaun sira néebé kona dí'ak)

10.º  11.º  12.º

5. Disciplinas lecionadas

Este ano letivo \_\_\_\_\_

Em 2013 \_\_\_\_\_

Em 2012 \_\_\_\_\_

6. Em que formações de professores sobre o novo currículo participou? (ponha um X nas opções adequadas) / Partisipa tiha iha formasaun saida ba profesór sira kona-ba kuríkulu foun? (tau X iha kada opsaun sira néebé kona dí'ak)

Formação com os autores dos recursos do novo currículo

Formação com formadores timorenses em Timor-Leste

Formação com formadores portugueses em Timor-Leste

Formação com formadores portugueses em Portugal

7. Considera que a formação ou formações que frequentou foi/foram importante(s) para a implementação do novo currículo? (ponha um X na opção adequada) / Konsidera formasaun neébe tuir tiha ona née importante atu implementa kuríkulu foun? (tau X iha kada opsaun néebé iha)

Sim Não



Porquê? / Tamba? \_\_\_\_\_

8. **Que estratégias usava no currículo antigo e usa agora no novo currículo?** (ponha um X na opção adequada)  
**Estratégia saida mak uza iha kuríkulu tuan/antigo no uza iha kuríkulu foun agora?** (tau X iha kada opsau n'ébé iha)

	CURRÍCULO ANTIGO	NOVO CURRÍCULO
Apresentação oral das matérias/conteúdos	<input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> muitas vezes <input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> muitas vezes <input type="checkbox"/> sempre
Apresentação escrita das matérias/conteúdos através de esquemas no quadro, cartolinas	<input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> muitas vezes <input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> muitas vezes <input type="checkbox"/> sempre
Leitura em conjunto, professor e alunos, do Manual do aluno, por exemplo, sublinhando as partes mais importantes	<input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> muitas vezes <input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> muitas vezes <input type="checkbox"/> sempre
Ditados de textos aos alunos, cópia de textos, ...	<input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> muitas vezes <input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> muitas vezes <input type="checkbox"/> sempre
Diálogo com os alunos sobre as matérias lecionadas	<input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> muitas vezes <input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> muitas vezes <input type="checkbox"/> sempre
Utilização de fontes de informação para além do Manual do aluno (ex.: livros, dicionários, enciclopédias, ...)	<input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> muitas vezes <input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> muitas vezes <input type="checkbox"/> sempre
Perguntas sobre os textos	<input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> muitas vezes <input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> muitas vezes <input type="checkbox"/> sempre
Atividades do Manual do aluno	<input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> muitas vezes <input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> muitas vezes <input type="checkbox"/> sempre
Trabalho de grupo	<input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> às vezes	<input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> às vezes

	<input type="checkbox"/> muitas vezes	<input type="checkbox"/> muitas vezes
	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> sempre
Trabalho de pares	<input type="checkbox"/> nunca	<input type="checkbox"/> nunca
	<input type="checkbox"/> às vezes	<input type="checkbox"/> às vezes
	<input type="checkbox"/> muitas vezes	<input type="checkbox"/> muitas vezes
	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> sempre
Debates com os alunos	<input type="checkbox"/> nunca	<input type="checkbox"/> nunca
	<input type="checkbox"/> às vezes	<input type="checkbox"/> às vezes
	<input type="checkbox"/> muitas vezes	<input type="checkbox"/> muitas vezes
	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> sempre
Atividades de pesquisa/investigação	<input type="checkbox"/> nunca	<input type="checkbox"/> nunca
	<input type="checkbox"/> às vezes	<input type="checkbox"/> às vezes
	<input type="checkbox"/> muitas vezes	<input type="checkbox"/> muitas vezes
	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> sempre
Visitas de estudo ou saídas de campo	<input type="checkbox"/> nunca	<input type="checkbox"/> nunca
	<input type="checkbox"/> às vezes	<input type="checkbox"/> às vezes
	<input type="checkbox"/> muitas vezes	<input type="checkbox"/> muitas vezes
	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> sempre
Atividades experimentais ou laboratoriais	<input type="checkbox"/> nunca	<input type="checkbox"/> nunca
	<input type="checkbox"/> às vezes	<input type="checkbox"/> às vezes
	<input type="checkbox"/> muitas vezes	<input type="checkbox"/> muitas vezes
	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> sempre

9. Que recursos usava no currículo antigo e usa agora no novo currículo? / Rekursu saida mak uza iha kuríkulu tuan/antigu no uza iha kuríkulu foun agora?

	CURRÍCULO ANTIGO	NOVO CURRÍCULO
Manual do aluno	<input type="checkbox"/> nunca	<input type="checkbox"/> nunca
	<input type="checkbox"/> às vezes	<input type="checkbox"/> às vezes
	<input type="checkbox"/> muitas vezes	<input type="checkbox"/> muitas vezes
	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> sempre
Guia do professor	<input type="checkbox"/> nunca	<input type="checkbox"/> nunca
	<input type="checkbox"/> às vezes	<input type="checkbox"/> às vezes
	<input type="checkbox"/> muitas vezes	<input type="checkbox"/> muitas vezes
	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> sempre
Plano curricular	<input type="checkbox"/> nunca	<input type="checkbox"/> nunca
	<input type="checkbox"/> às vezes	<input type="checkbox"/> às vezes
	<input type="checkbox"/> muitas vezes	<input type="checkbox"/> muitas vezes
	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> sempre
Programa da disciplina	<input type="checkbox"/> nunca	<input type="checkbox"/> nunca
	<input type="checkbox"/> às vezes	<input type="checkbox"/> às vezes
	<input type="checkbox"/> muitas vezes	<input type="checkbox"/> muitas vezes

	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> sempre
Livros (ex.: outros manuais, enciclopédias, dicionários)	<input type="checkbox"/> nunca	<input type="checkbox"/> nunca
	<input type="checkbox"/> às vezes	<input type="checkbox"/> às vezes
	<input type="checkbox"/> muitas vezes	<input type="checkbox"/> muitas vezes
	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> sempre
Papel e lápis/caneta	<input type="checkbox"/> nunca	<input type="checkbox"/> nunca
	<input type="checkbox"/> às vezes	<input type="checkbox"/> às vezes
	<input type="checkbox"/> muitas vezes	<input type="checkbox"/> muitas vezes
	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> sempre
Quadro e giz	<input type="checkbox"/> nunca	<input type="checkbox"/> nunca
	<input type="checkbox"/> às vezes	<input type="checkbox"/> às vezes
	<input type="checkbox"/> muitas vezes	<input type="checkbox"/> muitas vezes
	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> sempre
Cartolinas, jornais, revistas, ...	<input type="checkbox"/> nunca	<input type="checkbox"/> nunca
	<input type="checkbox"/> às vezes	<input type="checkbox"/> às vezes
	<input type="checkbox"/> muitas vezes	<input type="checkbox"/> muitas vezes
	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> sempre
Computadores (ex.: para escrever textos, fazer esquemas, desenhos,...)	<input type="checkbox"/> nunca	<input type="checkbox"/> nunca
	<input type="checkbox"/> às vezes	<input type="checkbox"/> às vezes
	<input type="checkbox"/> muitas vezes	<input type="checkbox"/> muitas vezes
	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> sempre
Internet	<input type="checkbox"/> nunca	<input type="checkbox"/> nunca
	<input type="checkbox"/> às vezes	<input type="checkbox"/> às vezes
	<input type="checkbox"/> muitas vezes	<input type="checkbox"/> muitas vezes
	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> sempre
Outros recursos tecnológicos (ex.: gravador, máquina fotográfica,...)	<input type="checkbox"/> nunca	<input type="checkbox"/> nunca
	<input type="checkbox"/> às vezes	<input type="checkbox"/> às vezes
	<input type="checkbox"/> muitas vezes	<input type="checkbox"/> muitas vezes
	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> sempre
Equipamentos e reagentes de laboratório	<input type="checkbox"/> nunca	<input type="checkbox"/> nunca
	<input type="checkbox"/> às vezes	<input type="checkbox"/> às vezes
	<input type="checkbox"/> muitas vezes	<input type="checkbox"/> muitas vezes
	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> sempre

10. Que estratégias de avaliação usava no currículo antigo e usa agora no novo currículo? / Estratejia avaliasaun saida mak uza iha kuríkulu tuan/antigu no uza iha kuríkulu foun agora?

	CURRÍCULO ANTIGO	NOVO CURRÍCULO
Comportamento	<input type="checkbox"/> nunca	<input type="checkbox"/> nunca
	<input type="checkbox"/> às vezes	<input type="checkbox"/> às vezes
	<input type="checkbox"/> muitas vezes	<input type="checkbox"/> muitas vezes

	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> sempre
	<input type="checkbox"/> nunca	<input type="checkbox"/> nunca
Assiduidade e pontualidade	<input type="checkbox"/> às vezes	<input type="checkbox"/> às vezes
	<input type="checkbox"/> muitas vezes	<input type="checkbox"/> muitas vezes
	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> sempre
Testes escritos	<input type="checkbox"/> nunca	<input type="checkbox"/> nunca
	<input type="checkbox"/> às vezes	<input type="checkbox"/> às vezes
	<input type="checkbox"/> muitas vezes	<input type="checkbox"/> muitas vezes
	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> sempre
Cadernos dos alunos	<input type="checkbox"/> nunca	<input type="checkbox"/> nunca
	<input type="checkbox"/> às vezes	<input type="checkbox"/> às vezes
	<input type="checkbox"/> muitas vezes	<input type="checkbox"/> muitas vezes
	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> sempre
TPC (trabalhos para casa)	<input type="checkbox"/> nunca	<input type="checkbox"/> nunca
	<input type="checkbox"/> às vezes	<input type="checkbox"/> às vezes
	<input type="checkbox"/> muitas vezes	<input type="checkbox"/> muitas vezes
	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> sempre
Correção do TPC no quadro	<input type="checkbox"/> nunca	<input type="checkbox"/> nunca
	<input type="checkbox"/> às vezes	<input type="checkbox"/> às vezes
	<input type="checkbox"/> muitas vezes	<input type="checkbox"/> muitas vezes
	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> sempre
Resultados da avaliação para classificar os alunos	<input type="checkbox"/> nunca	<input type="checkbox"/> nunca
	<input type="checkbox"/> às vezes	<input type="checkbox"/> às vezes
	<input type="checkbox"/> muitas vezes	<input type="checkbox"/> muitas vezes
	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> sempre
Interesse na aprendizagem	<input type="checkbox"/> nunca	<input type="checkbox"/> nunca
	<input type="checkbox"/> às vezes	<input type="checkbox"/> às vezes
	<input type="checkbox"/> muitas vezes	<input type="checkbox"/> muitas vezes
	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> sempre
Criatividade	<input type="checkbox"/> nunca	<input type="checkbox"/> nunca
	<input type="checkbox"/> às vezes	<input type="checkbox"/> às vezes
	<input type="checkbox"/> muitas vezes	<input type="checkbox"/> muitas vezes
	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> sempre

Muito obrigada pela sua colaboração!



## Apêndice IV – Guião de *focus group* alunos

### Orientações para o investigador:

1. Começar o *focus group* (FG) por se apresentar e por apresentar aos alunos o projeto de investigação em que se insere e com o qual estes alunos irão colaborar;
2. Explicar o que é um FG e quais os objetivos definidos para a sessão prestes a iniciar;
3. Valorizar a colaboração dos alunos e pedir autorização para fazer a gravação áudio do FG, garantindo a confidencialidade da informação e o anonimato dos alunos participantes;
4. Pedir aos alunos que se apresentem, identificando a **escola** onde estudam, o **ano** e a **componente** que escolheram;
5. Dar início ao FG.

Itens a considerar	Questões orientadoras
Perceção dos alunos sobre o Ensino e as práticas dos professores	Conhecem a Reestruturação Curricular do Ensino Secundário Geral (RCESG)? O que é?
	O que é que está diferente?
	As aulas agora são diferentes das aulas que tinham antes da RCESG? Em quê?
	Os professores utilizam novas estratégias de ensino e aprendizagem? Quais? Que estratégias antigas se mantêm?
	Utilizam os novos Manuais nas aulas? E outros materiais? Quais?
	Como são avaliados?
	Quais as principais vantagens das alterações da RCESG no ensino?
Utilização dos Manuais escolares pelos alunos	As escolas têm as condições necessárias para as aulas? (caso a resposta seja negativa perguntar o que seria necessário mudar)
	Já têm os novos Manuais? Para todas as disciplinas? (caso a resposta seja afirmativa, perguntar quando e por quem foram entregues; caso a resposta seja negativa, perguntar se têm acesso e em que condições)
	E antes da RCESG? Tinham Manuais? Quais?
	O que acham dos novos Manuais? (no caso de resposta afirmativa anterior apurar diferenças entre Manuais)
	Podem levar os Manuais para casa ou só podem usar na escola?
	Na escola, como usam o Manual (p. ex. para ler, para fazer exercícios, dúvidas,...)?
	E em casa? Como usam o Manual (p. ex. para estudar, para fazer os exercícios marcados pelos professores, para fazer a preparação para as avaliações)?
	Têm dificuldades a usar os novos Manuais? O que pode ser feito para diminuir essas dificuldades?
Como é que estes Manuais podem ajudar a vossa aprendizagem?	

## Apêndice V – Guião de *focus group* professores

### Orientações para o investigador:

1. Começar o *focus group* (FG) por se apresentar e por apresentar aos professores o projeto de investigação em que se insere e com o qual os mesmos irão colaborar;
2. Explicar o que é um FG e quais os objetivos definidos para a sessão prestes a iniciar;
3. Valorizar a colaboração dos professores e pedir autorização para fazer a gravação áudio do FG garantindo a confidencialidade da informação e o anonimato dos participantes;
4. Pedir aos professores que se apresentem, identificando a **escola** onde trabalham, o(s) **ano(s)** e a(s) **disciplina(s)** que lecionam;
5. Dar início ao FG.

Itens a considerar	Questões orientadoras
Formação de professores timorenses no âmbito da Reestruturação Curricular do Ensino Secundário Geral (RCESG)	Frequentaram formação desenvolvida pela equipa de formadores portugueses e/ou timorenses sobre a RCESG? Em que ano(s)? Quantas horas? Onde? Explícite.
	Todos os seus colegas tiveram essa oportunidade? Como foi feita a seleção de professores que receberam formação?
	Tiveram os recursos necessários para a formação?
	Quando iniciaram a formação tinham o Programa, o Manual do aluno e o Guia do professor?
	A formação que frequentaram foi importante para a compreensão e implementação da RCESG? De que forma?
	A formação ajudou a compreender melhor alguns aspetos do novo currículo? Quais?
	A formação ajudou a explorar os temas/conteúdos/atividades presentes nos Manuais/guias? Como?
	A formação ajudou na preparação das aulas para o novo currículo? Como? E no uso de novas estratégias de ensino e aprendizagem?
	A formação ajudou a melhorar o domínio da Língua Portuguesa?
	Quais os aspetos mais positivos da formação? E quais os menos positivos?
Condições de implementação do novo currículo	Que condições vos são dadas pelo ME e escolas para frequentar a formação?
	Que dificuldades sentem agora que não sentiam antes? Como podem ultrapassá-las?
	Como correu a distribuição dos recursos didáticos (Programa, Manual do aluno e Guia do professor) nas vossas escolas?
	Tiveram acesso aos mesmos desde o início da implementação da RCESG?
Estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação	Havia recursos suficientes para todos os professores e alunos?
	Pensam que as vossas escolas têm as condições básicas (infraestruturas e materiais) para a implementação do novo currículo?
	Planificam as aulas sozinhos ou com outros colegas, da mesma escola e/ou de outras?
	O que mudaram nas vossas práticas após a RCESG (o que fazem de diferente agora)?
	Que estratégias de ensino aprendizagem usam nas aulas? Porquê essas e não outras?

adotadas pelos professores timorenses	<p>Que atividades desenvolvem mais com os alunos (exposição de conteúdos, ditados, ...)? Porquê essas e não outras?</p> <p>Que recursos usam nas aulas? São diferentes dos que usavam antes da RCESG?</p> <p>Como avaliam os alunos? E antes da RCESG?</p>
Utilização dos novos recursos pelos professores timorenses	<p>Utilizam o Plano Curricular? Para quê?</p> <p>Quais são as maiores vantagens deste documento? E desvantagens?</p> <p>Utilizam o Programa da disciplina? Para quê?</p> <p>Quais são as maiores vantagens deste documento? E desvantagens?</p> <p>Usam o Manual do aluno? Para quê?</p> <p>Quais são as maiores vantagens deste documento? E desvantagens?</p> <p>Os alunos utilizam o Manual? Para quê?</p> <p>Os alunos utilizam o Manual fora da escola, p. ex., em casa?</p> <p>Utilizam o Guia do professor? Para quê? (preparar aulas, articular conteúdos, escolher estratégias,...)</p> <p>Quais são as maiores vantagens deste documento? E desvantagens?</p>



## Apêndice VI – Guião de *focus group* formadores timorenses

### Orientações para o investigador:

1. Começar o *focus group* (FG) por se apresentar e por apresentar aos professores o projeto de investigação em que se insere e com o qual os mesmos irão colaborar;
2. Explicar o que é um FG e quais os objetivos definidos para a sessão prestes a iniciar;
3. Valorizar a colaboração dos professores e pedir autorização para fazer a gravação áudio do FG garantindo a confidencialidade da informação e o anonimato dos participantes;
4. Pedir aos formadores que se apresentem, identificando a **escola** onde trabalham, o(s) **ano(s)** e a(s) **disciplina(s)** que lecionam;
5. Dar início ao FG.

Itens a considerar	Questões orientadoras
Formação de formadores timorenses no âmbito da Reestruturação Curricular do Ensino Secundário Geral (RCESG)	Já frequentaram formação desenvolvida pela equipa de formadores portugueses sobre a RCESG? Em que anos?
	Como foram escolhidos os formandos da formação que frequentaram?
	Onde foram realizadas as formações?
	As formações foram contínuas ou houve interrupções durante o tempo em que decorreram?
	Os formadores e formandos tiveram os recursos necessários/suficientes para a realização da formação?
	Quando iniciou a formação, já tinham o Programa da disciplina, o Manual do aluno e o Guia do professor da disciplina que lecionam?
	A formação que frequentaram foi importante para a compreensão e implementação da RCESG? De que forma?
	A formação ajudou a compreender melhor alguns aspetos do novo currículo? Quais?
	A formação ajudou a explorar os temas/conteúdos/atividades presentes nos Manuais/guias? Como?
	Que estratégias de ensino e aprendizagem foram exploradas durante a formação? Pretendem usá-las no futuro?
	A formação ajudou a melhorar o domínio da Língua Portuguesa?
	Sentem-se preparados para formar professores?
	Estratégias de ensino,

aprendizagem e avaliação  
adotadas pelos formadores  
timorenses

Que utilização fizeram dos novos recursos?

Que estratégias de ensino e aprendizagem adotaram? Porquê?

Que estratégias de avaliação utilizaram?

Que dificuldades sentem? Como podem ultrapassá-las?

## Apêndice VII – Guião de entrevista formadores portugueses

### Orientações para o investigador:

1. Começar a entrevista por se apresentar e por apresentar aos formadores portugueses o projeto de investigação em que se insere e com o qual os mesmos irão colaborar;
2. Explicar os objetivos definidos para a sessão prestes a iniciar;
3. Valorizar a colaboração dos formadores e pedir autorização para fazer a gravação audio da entrevista garantindo a confidencialidade da informação e o anonimato dos participantes;
4. Dar início à entrevista.

OBJETIVOS	QUESTÕES
<p>Obter informações biográficas sobre os formadores portugueses.</p>	<p>Pode indicar-me a sua idade?</p> <p>Qual é a sua área de formação inicial?</p> <p>Frequentou formação contínua em área disciplinar específica e/ou formação de professores? Se sim, em que área?</p> <p>Frequentou formação pós-graduada em área disciplinar específica e/ou formação de professores? Se sim, em que área?</p> <p>Qual a sua experiência na formação de professores (inicial e contínua)?</p> <p>Até à data, quantos anos lecionou em escolas do Ensino Básico ou Secundário em Portugal? Que disciplina(s) lecionou?</p> <p>Tinha tido alguma experiência prévia a lecionar ou formar professores em Timor-Leste? Se sim, durante quanto tempo? E em que área?</p>
<p>Compreender como está a ser implementada a formação de professores sobre o novo Plano Curricular e os documentos de suporte.</p>	<p>Está a participar, desde o início, no programa de formação sobre a Restruturação Curricular do Ensino Secundário Geral (RCESG)?</p> <p>Quantas formações desenvolveu e em que distritos? As formações que desenvolveu ainda estão a decorrer ou já terminaram? Houve alguma interrupção durante o período em que decorreram?</p> <p>Nota: A partir daqui, caso tenha havido alterações de formação para formação (estratégias, atividades, etc.) queira, por favor, mencioná-las.</p> <p>Quando iniciou a formação, já lhe tinha(m) sido dado(s) o(s) Programa(s) da(s) disciplina(s), o(s) Manual(ais) e o(s) Guia(s) respeitante(s) à(s) disciplinas/componente disciplinar que tem a seu cargo? Se não, quando teve acesso aos mesmos?</p> <p>Quantos professores formandos acompanha ou acompanhou? De que regiões (distritos, sucus, escolas) são eles? De que área(s) disciplinar(es)?</p> <p>Quando iniciou a formação, os professores formandos já tinham o Programa da disciplina, Manual do aluno e o Guia do professor relativo à sua disciplina? Se não, quando tiveram acesso aos mesmos?</p> <p>Quando iniciou a formação, teve conhecimento se os professores formandos, nas suas escolas, tinham as condições essenciais (infraestruturas e recursos) para a implementação do novo currículo? O que estava em falta segundo a opinião deles?</p> <p>No que diz respeito à planificação e desenvolvimento das sessões de formação, descreva de forma sucinta o modo como estruturou/planificou as sessões de formação.</p> <p>Quais as principais etapas de formação e estratégias planificadas?</p> <p>Qual a periodicidade das sessões com os formandos?</p> <p>Que tipo de sessões de formação tem com eles? Plenárias? Com grupos mais pequenos? Observação de aulas?</p> <p>Planificou as suas sessões de formação sozinho ou com outros colegas formadores? Recorreu ao apoio dos autores dos recursos</p>

	<p>desenvolvidos para planificar as suas sessões de formação ou esclarecer dúvidas? (Em caso negativo, perguntar se o apoio por parte destes teria sido vantajoso para o desenvolvimento das sessões de formação.</p> <p>Considera que como formador teve (tem) à sua disposição os recursos didáticos necessários/suficientes para a realização da formação? Se não, de quais sentiu necessidade e porquê?</p> <p>Para além dos recursos, que outras dificuldades tem ou teve na concretização da planificação?</p> <p>Como avaliou ou está a avaliar os professores formandos? Com que periodicidade? Com que resultados?</p> <p>Considera que alterou as suas estratégias de formação após conhecer os perfis e/ou avaliar as aprendizagens dos professores formandos? O que mudou nas estratégias implementadas (o que faz de diferente agora)? Porquê?</p>
<p>Identificar os principais pontos fortes e de melhoria que os formadores portugueses encontram neste Plano Curricular inovador. Identificar também as perceções que eles têm das opiniões dos seus professores formandos acerca do novo Plano Curricular.</p>	<p>Relativamente ao novo Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (ESG) explorou-o com os formandos ou pediu para o consultarem? Como? Pensa que é um documento para uso na prática de sala de aula? Ou considera-o mais como um documento de fundamentação e de consulta?</p> <p>Em que situações o usou/usa e com que finalidade? Antes das sessões (de modo a compreender a estrutura e organização do ESG/como apoio para a compreensão das alterações introduzidas pela RCESG?); Antes e durante as sessões (como fundamentação e apoio para a organização da prática de sala de aula/como forma de analisar a sua ação como formador)?</p> <p>Quais são, para si, as vantagens deste documento para os formandos?</p> <p>Quais são, para si, as limitações deste documento para os formandos? Como poderiam ser ultrapassadas?</p> <p>Relativamente ao Programa da sua área disciplinar, explorou-o com os formandos ou pediu para o consultarem? Como?</p> <p>Pensa que é um documento para uso na prática de sala de aula? Ou considera-o mais como um documento de fundamentação e de consulta?</p> <p>Em que situações o usou/usa com os seus formandos e com que finalidade? Antes das sessões (de modo a compreender a estrutura e organização do ESG/como apoio para a compreensão das alterações introduzidas pela RCESG?); Antes e durante as sessões (como fundamentação e apoio para a organização da prática de sala de aula/ como forma de analisar a sua ação como formador)?</p> <p>Quais são, para si, as vantagens deste documento para os professores formandos?</p> <p>Quais são, para si, as limitações deste documento para os professores formandos? Como poderiam ser ultrapassadas?</p> <p>Relativamente ao Manual do aluno, em que situações o usou/usa com os seus formandos e com que finalidade? Antes e durante as sessões (como fundamentação e apoio para a organização da prática de sala de aula)?</p> <p>Que utilização faz do Manual nas sessões de formação? (Exemplos: para compreender e articular os conteúdos, para trabalhar com os professores formandos atividades que eles deverão realizar com os seus alunos, para discutir conceitos chave, para tirar dúvidas de linguagem, ...).</p> <p>Quais são, para si, as maiores vantagens deste documento para os professores formandos?</p> <p>Quais são, para si, as limitações deste documento para os professores formandos? Como poderiam ser ultrapassadas?</p> <p>Relativamente ao Guia do professor, pensa que é um documento para uso na prática de sala de aula? Ou considera-o mais como um documento de fundamentação e de consulta para os formandos?</p>

	<p>Em que situações o usou/usa com os formandos e com que finalidade? Para preparar as sessões? Para melhor compreender e articular conteúdos que ia ensinar nas suas sessões? Para escolher as atividades que ia realizar com os seus formandos? Para selecionar estratégias que ia desenvolver na sala de aula? Para ir buscar exemplos de exercícios que poderia colocar nos instrumentos de avaliação que apresentava aos seus formandos?</p> <p>Quais são, para si, as vantagens deste documento para os professores formandos?</p> <p>Quais são, para si, as limitações deste documento para os professores formandos? Como poderiam ser ultrapassadas?</p> <p>Relativamente a metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação exploradas, que estratégias de ensino e aprendizagem (das previstas nos documentos do novo Plano Curricular) explorou com mais frequência com os professores timorenses? Refira exemplos.</p> <p>Os professores formandos tiveram maior resistência ou dificuldades com algumas estratégias de ensino e aprendizagem em relação a outras? Quais? E porquê?</p> <p>Que atividades desenvolveu mais frequentemente com os seus formandos (ex.: exposição de conteúdos, demonstração, trabalho de grupo, pesquisa, atividades práticas,...)?</p> <p>Que recursos explorou com os seus formandos (ex. Manuais escolares, livros, cadernos, computador, ...)?</p> <p>Os professores formandos tiveram maior resistência ou dificuldades com alguns recursos em relação a outros? Quais? E porquê?</p> <p>Que formas de avaliação de aprendizagens dos alunos explorou com os professores formandos (incluindo momentos, dimensões, técnicas e instrumentos de avaliação das aprendizagens)? Porquê umas e não outras?</p> <p>Os professores formandos tiveram maior resistência ou dificuldades com algumas formas de avaliação das aprendizagens dos alunos em relação a outras? Quais? E porquê?</p>
<p>Recolher os pontos de vista dos formadores sobre a forma como os professores timorenses estão a implementar os novos Programas das disciplinas e a fazer uso dos respetivos Guias de professor e Manuais de aluno.</p>	<p>Observou aulas dos professores (formandos ou outros)? Se sim, aproximadamente quantas e com que periodicidade? Se não, que dados lhe chegaram sobre as práticas que os mesmos implementam? (ex.: relatórios, reflexões, registos dos seus alunos, fotografias, relatos informais, ...)</p> <p>Como é que o Plano Curricular é ou está a ser utilizado pelos professores (para consulta, para preparar aulas, atividades, ...)?</p> <p>Como é que o Programa da área disciplinar específica dos professores é ou está a ser utilizado pelos mesmos (para consulta, para preparar aulas, atividades, ...)?</p> <p>Como é que o Guia do professor da área disciplinar específica dos professores é ou está a ser utilizado pelos mesmos (para ler, para preparar aulas, para fazer exercícios, para consulta de soluções dos exercícios dos Manuais, para preparação de momentos de avaliação, ...)?</p> <p>De que modo é que pensa que o Manual do aluno da área disciplinar específica dos professores é ou está a ser utilizado pelos mesmos (para ler, para preparar aulas, para fazer exercícios, para preparação de momentos de avaliação, ...)?</p>
<p>Caracterizar as metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação de aprendizagens que estão a ser adotadas pelos professores</p>	<p>Que estratégias de ensino e aprendizagem (exposição oral, leitura, ditados, questionamento, utilização de varias fontes de informação, organização de atividades, resolução de fichas de atividades do Manual, atividades de pesquisa, realização de vistas de estudos, presença na sala de aula de convidados, projetos de intervenção comunitária) são ou têm sido adotadas pelos professores que acompanhou após a RCESG?</p>

<p>timorenses.</p>	<p>Que estratégias de avaliação das aprendizagens dos alunos (questionamento, utilização de testes de avaliação, resolução de fichas de atividades do Manual, registos no caderno dos alunos, participação oral, apresentação de trabalhos, ...) são ou têm sido adotadas pelos professores após a RCESG? Que formas de avaliação realizam (diagnóstica, formativa e sumativa)? Que dimensões das aprendizagens avaliam (processual, conceptual, atitudinal)?</p> <p>Que recursos adicionais de suporte ao ensino os professores utilizam nas aulas? São diferentes daqueles que utilizavam antes? Refira exemplos.</p>
<p>Recolher os pontos de vista dos formadores sobre a forma como os alunos timorenses fazem uso dos Manuais do aluno.</p>	<p>Quando iniciou a formação, os alunos já tinham os Manuais da(s) área(s) disciplinar(es) na qual está a dar formação? Se não, quando tiveram acesso aos mesmos?</p> <p>Que utilização fazem os alunos do Manual (da área disciplinar em acompanhamento) em sala de aula? (ex.: consulta de informação, esclarecimento de dúvidas, memorização de conteúdos e conceitos chave, resolução de exercícios, apoio a atividades práticas, apoio a trabalhos de pares ou grupo, análise de imagens e esquemas, realização e trabalhos de casa, ...)</p> <p>E em casa? E noutros contextos?</p>

## Apêndice VIII – Guião de entrevista responsáveis políticos e educativos

### Orientações para o investigador:

1. Começar a entrevista por se apresentar e por apresentar aos dirigentes/responsáveis políticos o projeto de investigação em que se insere e com o qual os mesmos irão colaborar;
2. Explicar os objetivos definidos para a sessão prestes a iniciar;
3. 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;
4. Dar início à entrevista.

Itens a considerar	Questões orientadoras
Confronto inicial entre expectativas, condições e resultados da implementação da Reestruturação Curricular do Ensino Secundário Geral (RCESG)	<p>A RCESG faz parte de grandes metas para o Ensino Secundário do Programa do IV Governo Constitucional de Timor-Leste (Legislatura 2007-2012) de «privilegiar a aquisição de técnicas de aprendizagem (aprender a aprender) aliada a uma sólida base em línguas, nas tecnologias e nas ciências, tendo em vista uma educação geral de qualidade e com um padrão curricular comum» e com «uma melhor articulação entre o Ensino Secundário Geral (ESG), o Ensino Técnico e a Formação Profissional.» Estas metas foram reforçadas no Programa do V Governo Constitucional (2012-2017).</p> <p>Quais são as suas expectativas acerca da Reestruturação Curricular que está em curso? Estará Timor-Leste no “bom caminho” face ao que está a acontecer com a Reestruturação Curricular em curso? O que faria diferente?</p>
Condições de implementação do novo currículo: PLANO DE CURRICULAR	<p>Pensa que as componentes/disciplinas/temáticas propostas na RCESG se adequam às metas para o ESG propostas pelo governo de Timor-Leste (ver acima), e às necessidades dos jovens timorenses? Se não, o que seria necessário alterar?</p>
Condições de implementação do novo currículo: ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	<p>Pensa que as escolas têm as infraestruturas, salas/espacos e equipamentos necessários para a implementação do novo currículo do ESG? O que falta?</p> <p>Que esforços têm sido feitos (pela escola, pelo governo) no sentido de ultrapassar essas carências?</p> <p>No caso das Escolas Secundárias, existiram alterações nos órgãos de gestão que afetam, de modo particular, a implementação do novo currículo do ESG? Quais? Em que níveis?</p> <p>Existiram alterações nos momentos de avaliação das aprendizagens dos alunos? E na forma como os alunos são avaliados?</p> <p>Existiram alterações na regulação (leis, documentos orientadores) dos processos de ensino e aprendizagem ao nível da escola? Se sim, em que é que consistiram?</p>
Condições de implementação do novo currículo: RECURSOS EDUCATIVOS	<p>Como foram distribuídos os novos recursos? Chegaram a todas as escolas? Que custos/gastos teve o Ministério da Educação (ME) com a distribuição dos recursos?</p> <p>Considera que se imprimiram e distribuíram recursos suficientes para todos os professores e alunos?</p> <p>No ano em que o novo currículo iniciou (2012), as escolas e os professores já tinham acesso aos recursos didáticos das suas áreas disciplinares quando as aulas começaram? E em 2013? E neste ano letivo?</p> <p>E os alunos, quando tiveram acesso aos Manuais? (em cada um dos anos)</p> <p>O acesso aos recursos é gratuito para as escolas, professores e alunos?</p>

	Os alunos tiveram acesso a equipamentos específicos necessários ao funcionamento de algumas disciplinas (p. ex. máquinas calculadoras, computadores, mapas, instrumentos de laboratório, dicionários)? É a escola que disponibiliza estes equipamentos específicos? Ou os alunos têm de os comprar/pagar?
Condições de implementação do novo currículo: PROFESSORES	Há professores suficientes para todas as disciplinas? Se não, que esforços têm sido feitos para ultrapassar esta falta de professores?
	Como é que os professores se organizam nas escolas? Por grupos? Departamentos?
	Que língua é usada nas aulas? Há dificuldades com a língua?
	Que alterações foram introduzidas nas estratégias de ensino e aprendizagem? (utilização de recursos, avaliação,...) Conhece exemplos? Quais?
Formação de Professores Timorenses no âmbito da RCESG	Todos os professores timorenses frequentaram a formação de professores sobre a RCESG? Como foram organizados os grupos de professores escolhidos para a formação?
	A formação sobre a RCESG está a ser importante para a compreensão e implementação do novo currículo do ESG? Porquê?
	Os professores são incentivados ou têm dispensa de serviço para frequentar formação?
	Durante a formação, os formadores e formandos tiveram os recursos necessários para a realização desta formação? Se não, o que faltou?
	As escolas possuem formadores ou supervisores a apoiar os professores timorenses?
Na sua opinião, quais são as vantagens da formação para os professores timorenses? (p. ex. compreender melhor a Língua Portuguesa, os conteúdos disciplinares, as estratégias de ensino e aprendizagem, o incentivo ao trabalho colaborativo entre professores, ...)	
Condições de implementação do novo currículo: ALUNOS	Considera que após a RCESG há mais alunos matriculados nas escolas, quando comparados com os que se matriculavam antes? Qual das componentes tem mais alunos? Por que pensa que tal acontece? (p. ex. escolhas dos alunos, maior sensibilização das famílias, disponibilidade de professores, opções das escolas...)
	Houve um aumento na assiduidade dos alunos? Se sim, porquê? E dos professores? Se sim, porquê?
	Houve alterações nas infraestruturas rodoviárias para facilitar o acesso de mais alunos às escolas secundárias? Quais? (p. ex. construção de estradas/acessos, mais transportes para os alunos, ...). Se não, o que é necessário fazer?
	Houve modificações nos resultados escolares dos alunos que frequentam o ESG? Em que sentido (p. ex. positivas ou negativas)?



