

# DESAFIOS CURRICULARES E PEDAGÓGICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

MARIA ASSUNÇÃO FLORES  
MARIA ALFREDO MOREIRA  
LIA RAQUEL OLIVEIRA



# RESSONÂNCIAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES FACE AOS DESAFIOS DO CURRÍCULO DO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL DE TIMOR-LESTE

Isabel Cabrita  
Ana Capelo  
Adriana Ferreira

*Universidade de Aveiro*

## Introdução

A recente Reestruturação Curricular do Ensino Secundário Geral (RCESG) em Timor-Leste, embora aplaudida pelos mais diversos agentes educativos, coloca enormes desafios aos professores, que se constituem peças fundamentais da sua implementação. De facto, para além dos problemas de vária ordem, designadamente, ao nível da estrutura, organização e condições das escolas, defrontam-se com graves lacunas linguísticas em relação ao Português, definida como língua oficial para o ensino e na qual estão redigidos todos os materiais curriculares produzidos. Enfrentam, ainda, disciplinas completamente novas e/ou com uma perspetiva educativa diferente da que estavam habituados, designadamente ao nível: dos princípios que se defendem; dos objetivos que se perseguem; de alguns conteúdos programáticos elencados; das orientações metodológicas e da avaliação das aprendizagens preconizadas. Uma das principais medidas levadas a cabo para se fazer face aos constrangimentos enunciados prende-se com a formação contínua de professores, focada nos referidos materiais curriculares. No âmbito deste texto, pretende-se dar conta das ressonâncias da implementação da RCESG principalmente ao nível do conhecimento dos professores sobre o novo currículo, das suas conceções de ensino e das suas práticas de sala de aula.

Resultante de décadas de ocupação, Timor-Leste herdou uma série de problemas, em múltiplos domínios. Destaque-se, no setor educativo, em termos:

- i) de infraestruturas – a degradação notória do parque escolar e a insuficiência dos equipamentos;
- ii) linguísticos – a inexistência de uma política coerente sobre a língua a utilizar;
- iii) sociais – as assimetrias graves no acesso a uma educação de qualidade;
- iv) humanos – a falta de recursos devidamente formados e
- v) políticos – a não aprovação ou implementação de legislação fundamental relativamente à organização e regulação do sistema educativo assim como a inexistência de mecanismos e formas de supervisão desse sistema (PCM-RDTL, 2007).

Não admira portanto que, desde a independência, o governo timorense, de forma a dar cumprimento aos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM)<sup>1</sup> (ME-RDTL, 2011a), tenha preparado e redigido diversos documentos estratégicos da política educativa (ME-RDTL, 2011a e 2011b; PCM-RDTL, 2007), onde estão definidas metas claras para a educação. Entre elas, propõe-se garantir o acesso de todos à educação, bem como 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, procurando enriquecer a oferta formativa e as saídas profissionais dos alunos (ME-RDTL, 2011b).

Atendendo a essas prioridades, o Ministério da Educação timorense, em cooperação com Instituições portuguesas, encetou, em 2010, a reforma do Ensino Secundário Geral (ESG) (PRCEGTL, 2014). De forma a apoiar essa reforma e atendendo à importância dos professores nesse processo (Hargreaves, 1988), realizou-se, paralelamente, ações de formação contínua orientadas por professores portugueses.

Neste contexto, concebeu-se o projeto “Avaliação do Impacte da Reestruturação Curricular do Ensino Secundário em Timor-Leste – um estudo no âmbito da cooperação internacional” (2013–2015), com o objetivo principal de monitorizar e avaliar o modo como o atual currículo do ESG (CESG) em Timor-Leste está a ser implementado. Em particular, e no âmbito da presente publicação, pretende-se analisar os principais desafios que se colocam à referida implementação e refletir sobre os ecos da mesma ao nível do conhecimento dos professores sobre o CESG, das suas conceções de ensino e das suas práticas de sala de aula, determinantes para a aprendizagem dos alunos.

1. Os ODM consistem em oito objetivos estratégicos de desenvolvimento que todos os Estados-membros das Nações Unidas pretendem alcançar até 2015. Para mais informações, ver: [www.un.org/millenniumgoals](http://www.un.org/millenniumgoals); <https://www.mof.gov.tl/about-the-ministry/statistics-indicators/millennium-development-goals-indicators/>.

Para isso, desenvolveu-se uma investigação essencialmente qualitativa, que envolveu 10 diretores de escola, estruturas intermédias do governo e dirigentes políticos; 22 formadores, (11 timorenses e 11 portugueses); cerca de 200 professores e 500 alunos timorenses. As técnicas de recolha de dados incluíram recolha documental, observação direta apoiada em notas de campo e grelhas de observação e inquirição, por questionário, entrevista e *focus group*<sup>2</sup>. Os dados foram alvo de análise de conteúdo, orientada por categorias que emergem dos objetivos que se perseguem. O presente capítulo subdivide-se em duas partes principais. Na primeira, caracteriza-se o CESG em Timor-Leste e realça-se os desafios que coloca. Seguidamente, foca-se o contexto e a importância da formação contínua de professores centrada no atual currículo e a sua influência ao nível de conhecimentos, conceções e práticas de professores timorenses.

## Desafios do currículo do Ensino Secundário Geral em Timor-Leste

Para a concretização do atual currículo do ESG (CESG) formaram-se 14 equipas portuguesas que estabeleceram estreitas relações com as equipas homólogas timorenses (PRCEGTL, 2014).

Do seu trabalho, resultou a produção de materiais curriculares (MC) para uma nova matriz que admite a seguinte estrutura:

- Componente Geral – integrando Cidadania e Desenvolvimento Social, Educação Física e Desporto, Indonésio, Inglês, Português, Religião e Moral, Tétum e uma nova disciplina de Tecnologias Multimédia;
- Componente Específica de Ciências e Tecnologias (CT) – integrando Biologia, Física, Matemática, Química e uma nova disciplina de Geologia e
- Componente Específica de Ciências Sociais e Humanidades (CSH) – integrando Geografia, História, Sociologia e as novas disciplinas de Economia e Métodos Quantitativos e Temas de Literatura e Cultura.

O primeiro desses MC a ser produzido foi o Plano Curricular (PC) (ME-RDTL, 2011c), ao qual se seguiram os Programas. Conscientes da sua importância como mediadores curriculares das práticas dos professores (Roldão, 1999; Sá-Chaves, 2003; Tomaz, 2007), as referidas equipas também criaram

2. Os participantes, tipos de sessões, disciplinas e técnicas e instrumentos de recolha de dados são discriminados de acordo com os códigos apresentados em anexo. Assim, por exemplo, ‘E-EXME-13.5.1.4’ refere-se a uma entrevista realizada a um ex Ministro da Educação na referida data; ‘FG-P-ES45ET-21.5.1.4’ refere-se a um *focus group* realizado a professores de uma determinada escola (por questões éticas não se divulgaram as escolas) na referida data.

Manuais do aluno e Guias do professor para 14 disciplinas<sup>3</sup> e para cada ano de escolaridade (10.º, 11.º e 12.º). Garantiu-se, assim, uma grande coerência entre todos estes instrumentos.

Na perspetiva de diversos participantes neste estudo (Cabrita, 2015), o CESG, designadamente: responde às necessidades prementes do país (ex. E-exME-13.5.14; E-FP-Mat-24.1.14; FG-P-ES4SET-21.5.14); permite uma maior ramificação de estudos no futuro (ex. E-D-30.5.14); dá a possibilidade dos alunos escolherem a componente específica que pretendem seguir (E-exME-13.5.14; FG-A-ES12NOV-12.6.14); permite compreender a nova organização do ESG em duas componentes, a sua articulação e especificidades e as competências gerais a trabalhar (E-FP-Pt-23 e 24.1.14) e uniformiza as diversas disciplinas lecionadas nas escolas de todo o país (ex. E-FP-Fis-28.1.14; FG-P-CPVI-10.10.14), que se revelam essenciais à formação dos alunos (E-exME-16.5.14; E-exD-15.5.14) e vão ao encontro das necessidades de desenvolvimento do país (ex. FG-A-CPVI-2.6.14). Também consideram que o CESG interliga os três anos de escolaridade, interrelaciona os conteúdos e proporciona um conjunto de orientações acerca do que é necessário ensinar e aprender (FG-P-ESCSJB -23.10.14). Por último, atribuem um papel relevante aos MC, sobretudo ao Manual – a base do trabalho docente (FG-P-CPVI-10.10.14).

Não obstante as mais valias que reconhecem ao CESG, os diversos participantes consideram que a sua implementação constitui um enorme desafio para os professores timorenses. Por um lado, devido à forma como a escola se organiza, como interagem as estruturas diretivas e organizativas e às condições que oferecem. Por outro lado, devido a lacunas a nível linguístico, curricular, científico e didático dos professores.

## Estrutura, organização e condições das escolas

Do cruzamento dos dados recolhidos, constata-se que raras são as escolas que apresentam, para além do diretor e do(s) vice-diretor(es), um corpo administrativo e de pessoal não docente e uma organização do corpo docente por grupo ou área disciplinar (E-D-30.5.14; E-exD-14.5.14). Além disso, vários diretores não terão o perfil/formação adequados ao desempenho do cargo, o que pode comprometer uma gestão de qualidade (E-exD-14.5.14). Por exemplo, em alguns casos, verificou-se que a lecionação das novas

disciplinas do currículo foi atribuída sem atender à formação inicial dos docentes (ex. FG-FT2-7.6.14; FG-P-ES28NOV-11.6.14). Também se constatou, principalmente em escolas públicas, falta de equidade na distribuição da carga horária semanal de diversas disciplinas, que não condiz, em vários casos, com aquela prevista e proposta no CESG (FG-P-ES4SET-21.5.14). Um outro aspeto denunciado prende-se com o número excessivo de alunos por turma (ex. E-exME-13.5.14; FG-A-ESNKS-21.10.15) e a falta de docentes para determinadas áreas disciplinares – por exemplo “em Timor-Leste, [os] formandos de Geografia [são] pouco[s]” (Cabrita, 2015, p. 53).

A um outro nível, destaca-se: falta de condições básicas como água (E-FP-Qui-28.1.14), eletricidade (E-FP-Geol-27.1.14), saneamento e salas de aulas (FG-P-ES4SET-21.5.14); escassez de mobiliário (ex. E-FP-Fis-28.1.14); falta de laboratórios, incluindo os de multimédia, e respetivo material (ex. E-D-30.5.14; FG-A-ESSMC-13.10.15) e falta de outros recursos como dicionários, bibliografia específica das disciplinas e mapas (ex. FG-A-ESNKS-21.10.15).

Outro dos problemas identificados prende-se com a distribuição e o acesso limitado a Programas (ex. E-FP-Qui-28.1.14), Guias (ex. E-AexD-14.5.14, FG-FT1-7.6.14) e Manuais (ex. E-FP-Mat-24.1.14). A propósito, destaca-se que a distribuição irregular e tardia dos Manuais do 10.º ano atrasou bastante o início da implementação da RCESG, em 2012, e que a distribuição simultânea dos Manuais dos 11.º e 12.º anos, em 2014, fez com que, em alguns casos, se regressasse ao currículo antigo (ex. E-D-30.5.14; FG-P-SM-10.6.14). Em relação ao acesso, é de realçar que a maior parte dos alunos, principalmente de escolas públicas, não dispõem do seu próprio Manual e que, em várias situações, só o pode usar na Escola e, em particular na sala de aula. Mesmo aí, frequentemente não há um Manual por aluno.

## Desafios linguísticos, curriculares, científicos e didáticos

De acordo com orientações definidas pelo ME-RDTL (2011c), os atuais MC para o ESG foram redigidos em Língua portuguesa, numa perspetiva continuada de reforço da sua utilização, como língua oficial e como língua veicular de ensino.

Estão alinhados com princípios e finalidades expressos em documentos de abrangência internacional (ex. DRET, 2008) e nacional (Lei de Bases da Educação<sup>4</sup>; Programa do IV Governo Constitucional<sup>5</sup>). Nesta perspetiva, os MC orientam-se para o desenvolvimento de valores universais, fundamentais

3. Os materiais curriculares das disciplinas de Educação Física e Desporto, Indonésio, Religião e Moral e Tétum ficaram a cargo de equipas timorenses, sob a responsabilidade do Ministério da Educação da República Democrática de Timor-Leste.

4. Lei N.º 14/2008, de 29 de Outubro.

5. PCM-RDTL (Presidência do Conselho de Ministros) (2007).

à construção de uma identidade nacional<sup>6</sup>, e para o desenvolvimento “de literacias e de competências transversais e específicas” (ME-RDTL, 2011c, p. 18) no âmbito de três áreas curriculares: “a do desenvolvimento linguístico, a do desenvolvimento científico e a do desenvolvimento pessoal e social” (op. cit., p. 21). Além disso, estão articulados com as unidades curriculares do 3º Ciclo, “quer em termos de objectivos finais de Ciclo, áreas e disciplinas de formação, bem como temas e aprendizagens específicas” (op. cit., p. 55).

Em termos de conteúdos, na componente de CT, privilegia-se “uma abordagem com maior grau de profundidade e complexidade” (op. cit., p. 25) de assuntos referidos nos ODM e em documentos relativos à Educação para o Desenvolvimento Sustentável (UNESCO, 2005), visando consolidar e aprofundar as “competências dos alunos [e] estimular a construção de conhecimentos disciplinares e interdisciplinares” (ME-RDTL, 2011c, p. 25). Em CSH, há conteúdos novos que percorrem transversalmente os programas das diferentes disciplinas e que se relacionam com questões atuais como “a valorização dos recursos naturais, o combate contra pobreza e a exclusão social, a defesa dos Direitos Humanos” (op. cit., p. 27). Há, ainda, preocupações comuns de envolvimento dos alunos com a sua realidade, sem esquecer a relação com o Mundo e a compreensão de fenómenos globais (op. cit.).

Relativamente a orientações metodológicas, os MC seguem uma perspetiva construtivista da aprendizagem (Fosnot, 1996) e um ensino de cariz exploratório (Allwright, 2005; Canavarro, Oliveira, & Menezes, 2012). Realmente, estão assentes num “ensino centrado no aluno, num modelo de aprendizagem orientado para a acção, [...] no] desenvolvimento de hábitos de estudo, individuais e colectivos [...] e na] valorização da aplicação prática dos conhecimentos, procurando relacionar conteúdos e metodologias com os desafios da realidade envolvente” (ME-RDTL, 2011c, p. 54). Em particular, em CSH, privilegia-se “o desenvolvimento de capacidade crítica e de reflexão metódica” (p. 28). Em CT, valorizam-se atividades “práticas e experimentais, contemplando resolução de problemas” (op. cit., p. 26), “desenvolvidas no contexto da realidade timorense, de forma a facilitar o reconhecimento pelos alunos das potencialidades dos saberes a construir” (op. cit., p. 25).

No que se refere à avaliação, defende-se uma perspetiva formativa orientada para a melhoria efetiva do processo educativo, a diversificação de espaços, formas e instrumentos de avaliação, em articulação com a

avaliação sumativa (cf. Programas de Cidadania e Desenvolvimento Social<sup>7</sup>; História<sup>8</sup>, Matemática<sup>9</sup>).

Assim, os MC colocam inúmeros desafios a nível linguístico, curricular, científico e mesmo didático aos professores timorenses que não estavam devidamente preparados para os enfrentar. Efetivamente, muitos dos participantes no estudo (ex. E-exME-16.5.14; FG-F11-7.6.14) identificam lacunas dos docentes no domínio da Língua portuguesa e dificuldades ao nível da própria linguagem usada: “em termos de vocabulário, [a matéria] é difícil [de] seguir e [exige] maior conhecimento” (Cabrita, 2015, p. 76). Neste contexto, um dos dirigentes timorenses reconhece que a utilização da Língua Portuguesa como língua de instrução é difícil, sobretudo nos primeiros anos de implementação (E-D-30.5.14).

A nível curricular, muitos identificam dificuldades dos professores timorenses em entender o Plano e partes dos Programas por os considerarem muito formais (ex. E-FP-Mat-24.1.14), o que pode dificultar a compreensão e respeito pelos princípios nele defendidos e a consecução das finalidades e objetivos. Também evidenciam dificuldades em entender a lógica das competências e em distinguir as gerais das específicas (E-FP-Mat-24.1.14); em estabelecer conexões entre os conteúdos do pré-Secundário e do Secundário (FG-PES4SET-21.5.14) e entre os tópicos e o dia-a-dia (FG-P-ESPL-3.6.14); em gerir todos os conteúdos e em implementarem as orientações metodológicas preconizadas (NC-SF-Soc-27.5.14).

Muitos participantes ainda identificam dificuldades científicas dos professores timorenses (FG-PES28NOV-11.6.14), principalmente face às disciplinas completamente novas (E-exME-16.5.14) ou “nos casos em que a formação de base pode não corresponder à área na qual os formadores timorenses lecionam” (Cabrita, 2015, p. 57). Mesmo nos casos em que tal não acontece, reconhecem que algumas temáticas são bastante exigentes e difíceis de compreender (FG-A-ESPL-23.10.14). Relativamente a Tecnologias Multimédia, o principal problema reside no facto de “fala[r] de Ubuntu e cá usa-se Windows” (Cabrita, 2015, p. 38).

Em termos didáticos, de acordo com os inquiridos, os professores não estão habituados a praticar o tipo de ensino e de aprendizagem que se preconiza (E-FP-Fis-28.1.14). De facto, o seu ensino ainda assenta na ‘transmissão do conhecimento’ dado que há muitas rotinas enraizadas

7. <https://docs.google.com/a/me.gov.tl/viewer?a=v&pid=sites&srcid=bWUuZ292LnR5fGhvbWV8Z3g5GNTfHhNjE5MTYON2FhMzYzYQ>

8. <https://docs.google.com/a/me.gov.tl/viewer?a=v&pid=sites&srcid=bWUuZ292LnR5fGhvbWV8Z3g5GNTfHhNjE5MTYON2FhMzYzYQ>

9. <https://docs.google.com/a/me.gov.tl/viewer?a=v&pid=sites&srcid=bWUuZ292LnR5fGhvbWV8Z3g5GNTfHhNjE5MTYON2FhMzYzYQ>

6. Resolução do Governo N.º 24/2009, de 18 de Novembro, que institui uma Política Nacional da Cultura.

(E-FP-Mat-24.1.14) - a "metodologia 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." (Cabrita, 2015, p. 86).

Na mesma linha, muitos inquiridos identificam dificuldades dos professores timorenses em praticar uma avaliação formadora e reguladora, variando os tipos e instrumentos de avaliação (E-FPFis-28.1.14; FG-FT2-7.6.14):

"[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." (Cabrita, 2015, p. 86).

Antevendo-se uma série de constrangimentos à implementação da RCESG e na tentativa de os minimizar, uma das iniciativas que a acompanhou foi a formação contínua de formadores e professores timorenses, cujos ecos importa agora denunciar.

### A formação contínua no desenvolvimento profissional de professores

As principais ações de formação contínua de professores desenvolvidas no âmbito da RCESG, por formadores portugueses e timorenses, sistematizam-se na tabela 1. Concretizadas através do Projeto de Formação Inicial e Contínua de Professores (PFICP), resultante da cooperação estabelecida entre o Ministério da Educação da RDTL e o Ministério dos Negócios Estrangeiros Português, visaram consolidar a Língua portuguesa como língua de escolarização (PRCESGTL, 2014) e desenvolver uma mais sólida preparação, designadamente, a nível científico e didático, para a implementação do currículo.

2012	2013	2014
Formação de formadores (Dili) 30 julho - 3 agosto	Formação de formadores (Dili) 12 agosto - 18 outubro	Formação de formadores (Dili) 5 maio - 27 novembro
Curso intensivo de formação de formadores (Dili) 6 - 17 agosto	Curso intensivo de formação de formadores (Dili) 4 novembro - 14 dezembro	Curso intensivo de formação de formadores (Baucau, Dili e Same) 11 - 16 agosto
Formação de formadores (Dili) 8 outubro - 30 novembro		Cursos complementares de formação de formadores - Língua Portuguesa e Inglês (Dili) 1 - 12 dezembro
	Curso intensivo de formação de formadores (Baucau, Dili, Maliana e Same) 3 - 15 dezembro	

Tabela 1. Ações de formação realizadas entre 2012 e 2014. (Cabrita, 2015)

Centradas, essencialmente, nos MC, em 2012 focaram-se no 10.º ano de escolaridade, em 2013 no 11.º ano e em 2014 no 12.º ano (PRCESGTL, 2014). As ações atenderam, principalmente, às temáticas e atividades propostas nos Guia e nos Manuais, em função das orientações gerais expressas no PC e nos Programas da disciplinas, procurando ir ao encontro das necessidades imediatas do seu público-alvo (Cabrita, 2015). As sessões admitiram 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 (op. cit.).

A formação foi considerada por diversos participantes no estudo como um dos aspetos mais importantes para a implementação do novo currículo (ex. E-D-30.5.14; FG-FT2-7.6.14). Em particular, foi tida como um veículo para a capacitação progressiva dos professores no que respeita à adequação da abordagem de conteúdos científicos e ao domínio gradual da Língua portuguesa (ex. FG-FT1-7.6.14).

Importa, agora, analisar a sua ressonância ao nível do conhecimento dos formandos relativo a esses materiais curriculares, de conceções sobre o ensino e de práticas educativas.

### Conhecimento, conceções e práticas de professores

Diferentes estudos (Goroizidis & Papaioannou, 2014; Lam, Alviar-Martin,

Adler, & Sim, 2013; Shaver, 2010) atentam para a importância da formação contínua de professores no seu desenvolvimento profissional, constituindo uma base impulsionadora da melhoria da sua ação e, consequentemente, da qualidade educativa, proporcionando aos alunos aprendizagens mais efetivas e significativas (Gomes, 2013). Note-se que o desenvolvimento profissional incluiu dimensões fundamentais que têm a ver com o conhecimento profissional e com o conhecimento de si, imprescindíveis a uma genuína *praxis* (op. cit.).

Se tais modalidades de formação devem ser uma constante ao longo do percurso profissional dos professores, tornam-se imprescindíveis no contexto de mudanças curriculares, nas quais os docentes detêm um papel preponderante (Gomes, 2013; Hargreaves, 1998). De facto:

- o conhecimento que a formação pode proporcionar aos profissionais, mormente sobre a própria mudança;
- as conceções que lhes permite desenvolver, designadamente, sobre o seu papel nesse processo, a sustentabilidade do mesmo, as expectativas da escola e da sociedade em relação ao seu trabalho e
- o reforço das competências profissionais que daí podem advir, nomeadamente ao nível do ‘conhecimento de conteúdo’ e do ‘conhecimento pedagógico de conteúdo’ (Shulman, 1986) e das capacidades e atitudes para o mobilizarem para situações práticas terão, inevitavelmente, um impacto positivo na implementação dessa mesma mudança (op. cit.).

No quadro do estudo desenvolvido em Timor-Leste, a formação permitiu que os professores contactassem, muitos deles pela primeira vez, com a lógica e as orientações do PC e dos Programas (Cabrita, 2015). Particularmente, permitiu que trabalhassem os temas e tópicos específicos e as tarefas propostas nos Manuais e nos Guias, constituindo a base do trabalho do professor na dinamização e planificação das aulas (FG-P-ESCSJB-23.10.14; FG-P-ES28NOV-1.10.14). Permitiu-lhes, assim, aprofundar conhecimento curricular e didático mas, principalmente, conhecimento científico (Cabrita, 2015).

A transposição de tal formação para o contexto de sala de aula verifica-se, no entanto, um processo difícil, condicionado pela falta de preparação docente – “painel de professores [que] não satisfaz [as necessidades]” (E-aD-30.09.14). Nas práticas letivas ainda parecem prevalecer modelos pedagógicos de orientação tradicional, com contornos muito transmisivos (Shaver, 2010) assumindo o professor o principal protagonismo. A dinamização de aulas passa pela exposição e explicação sequencial de conteúdos (NC-Au-SM-10.6.14; NC-Au-ES12NOV-12.6.14), seguida da

resolução de tarefas dos Manuais (id), de gramáticas complementares (NC-Au-ES12NOV-10.10.14) ou, simplesmente, de exercícios colocados no quadro pelo professor (NC-Au-ESSMC-15 e 22.10.14). Para além disso, a ação pedagógica serve intenções essencialmente reprodutoras (Sá-Chaves, 2003; Vieira, 2009) e segue, de forma linear, os conteúdos programados através do Manual (Cabrita, 2015). Assim, os MC ainda são encarados de forma muito prescritiva, aproximando a figura do professor à de *curriculum-transmitter* (Shaver, 2010). As práticas de avaliação continuam a incidir maioritariamente sobre os testes e a “prova diária” (FG-A-CPVI-10.10.14; FG-A-ES12NOV-2.10.14).

A esta atitude não será alheia, por um lado, as dificuldades linguísticas que levam vários professores a complementar (e por vezes até substituir) a utilização do Manual por manuais indonésios e sebentas brasileiras do currículo antigo (FG-A-ESCSJB-4.6.14; FG-A-ESNKS-5.6.14). Para além disso, também recorrem frequentemente ao Tétum e ao Indonésio (NC-Au-ES12NOV-10.10.14; NC-Au-ESSMC-15.10.14) para comunicarem, durante as aulas, com os alunos.

Por outro lado, estará relacionada com a conceção de currículo que valece – a de um corpo rígido e uniforme de ‘conteúdos’ – em detrimento de outras dimensões como princípios, finalidades, objetivos, orientações metodológicas e de avaliação. Todavia, alguns formandos parecem interpretar o currículo como um plano estruturado, que interliga os três anos de escolaridade, onde as matérias curriculares se relacionam, e que inclui orientações metodológicas e de avaliação (FG-F-25.10.14).

Não será ainda despiciente, por parte de outros, a desconsideração da formação como espaço potenciador da (re)construção da identidade e do conhecimento do professor (Gomes, 2013) e, consequentemente, promotor do seu desenvolvimento profissional. De facto, parece haver a tendência de alguns formandos pensarem mais a formação por relação ao incentivo financeiro e à progressão na carreira (FG-FT2-7.6.14), por mais legítimos que sejam (Gorozidis & Papaioannou, 2014), do que em função do (re)conhecimento do que é ser professor – “O professor é o facilitador, [conduz os] estudantes [a] explorar a sua capacidade própria” (FG-FT1-7.6.14) –, qual o seu papel e quais as competências exigidas face à realidade que os entorna nas suas mais variadas dimensões e num contexto de reforma curricular, portanto, de mudança (Gomes, 2013; Lam et al., 2013; Hargreaves, 1998).

Fruto da consciência que outros professores já vão ganhando da importância e do papel que são chamados a desempenhar em prol de uma educação de qualidade, ensaiam novas abordagens, começando a tirar partido, embora timidamente, por exemplo, da oralidade, da escrita e da leitura na

língua portuguesa (ex. FG-P-CPVI-10.10.14); de atividades práticas (ex. FG-A-ESNKS-21.10.14; FG-A-ES12NOV-2.10.14); de “debates” (ex. FG-FT2-7.6.14) e de trabalhos em grupo (ex. FG-P-SM-7.10.14; FG-A-ES28NOV-1.10.14; FG-A-ESPL-23.10.14). Começam também a valorizar a “distribuição de tópicos aos alunos da turma, para que depois estes façam pesquisas na Internet” (FG-P-CPVI-10.10.14), conferindo um papel mais ativo ao aluno (ex. FG-P-ES12NOV-2.10.14; FG-P-ESSMC-13.10.14). Os alunos também corroboram que ténues mudanças começam a emergir, tais como novas formas de resolver exercícios, recorrendo à realização de trabalhos de grupo e posterior discussão dos mesmos (ex. FG-A-ES4SET-21.5.14 e 15.10.14) e de lecionar – “[anteriormente era só] ler, ler... Agora o professor explica fora da matéria. Vai buscar exemplos práticos para compreendermos melhor (...) mesmo a língua portuguesa sendo mais difícil” (FG-A-CPVI-10.10.14). Estas práticas surgem como mais regulares junto de professores em formação que, adicionalmente, acusam já o uso de materiais didáticos de natureza diversa – “Então vou à Internet buscar imagens e depois uso o projetor na escola” (FG-F-25.10.14); “Em Geologia (...) compr[o] e arranjo material barato” (FG-F-25.10.14). Algumas experiências laboratoriais são replicadas nas aulas através do uso de materiais do dia-a-dia (E-FP-Qui-28.1.14; FG-A-ESNKS-21.10.14) bem como da mobilização de mapas, globos e planisférios (NC-AU-ES12NOV-12.6.14), quando existentes nas escolas.

Relativamente à avaliação das aprendizagens, há já professores que começam a considerar a participação dos alunos nas aulas e a utilização de questionários e de grelhas de registo da pontualidade, assiduidade e comportamento (FG-P-SM-7.10.14; FG-P-ES28NOV-1.10.14; FG-A-ESPL-23.10.14).

## Considerações finais

O processo contínuo de consolidação da paz e da construção de Estado permite que Timor-Leste privilegie, agora, saúde e educação. Em relação a esta, é imprescindível apostar numa sólida formação inicial dos professores, na qual convivam as dimensões científica, curricular, pedagógica e didática, que permita aos futuros professores fazer face às exigências da atual matriz curricular do Ensino Secundário Geral, principalmente no que respeita às novas disciplinas que a integram.

Paralelamente e por maioria de razão em tal realidade, importa continuar a apostar numa formação contínua e continuada de todos os professores do ESG em exercício que favoreça a (re)construção do seu conhecimento pessoal e do seu conhecimento profissional, que se constituem peças

fundamentais do seu próprio desenvolvimento profissional. Só assim poderão assumir-se como *curriculum-maker* e *curriculum-developer* (Shawer, 2010), capazes de promover o desenvolvimento pessoal e social dos jovens (Zabalza, 2003) que lhes permita a assunção de uma cidadania pró-ativa, fundamentada e refletida, em prol de consolidação de um país em desenvolvimento.

## Referências

- Allwright, D. (2005). Developing principles for practitioner research: The case of exploratory practice. *The Modern Language Journal*, 89(3), 353-366.
- Cabrita, I. (Coord.) (2015). *Implementar a reestruturação curricular do ensino secundário geral em Timor-Leste: Construindo qualidade*. Aveiro: UA Editora.
- Fosnot, C. T. (1996). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Gomes, S. (2013). *Diversidade linguística e desenvolvimento profissional de professores: Um estudo no 1º ciclo do ensino básico* (Tese de doutoramento). Universidade de Aveiro. Disponível em <http://hdl.handle.net/10773/11484>.
- Goroizidis, G., & Papaioannou, A. G. (2014). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education*, 39, 1-11.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Lam, C., Alviar-Martin, T., Adler, S., & Sim, J. (2013). Curriculum integration in Singapore: Teachers' perspectives and practice. *Teaching and Teacher Education*, 31, 23-34.
- ME-RDTL (Ministério de Educação- República Democrática Timor-Leste) (2011a). Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030. Díli: Ministério da Educação da República Democrática de Timor-Leste. Disponível 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. Disponível 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.
- 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. Disponível em <http://www.etan.org/etanpdf/2007/Governmentprogrampt.pdf>
- PRCESGTL, Projeto de Reestruturação Curricular do Ensino Secundário Geral em Timor-Leste (2014). Disponível em <http://www.ua.pt/esgtimor/>.



Roldão, M. C. (1999). Currículo e gestão curricular - O papel das escolas e dos professores. In D. E. B. Ministério da Educação (Ed.), *FÓRUM "Escola, Diversidade e Currículo"* (pp. 45-56). Lisboa: Ministério da Educação.

Sá-Chaves, I. (2003). Desenvolvimento curricular e supervisão: Dispersão semântica e ambiguidade. In O. C. de Sousa & M. M. C. Ricardo (orgs.), *Uma escola com sentido: O currículo em análise e debate – contextos, questões e perspectivas* (pp. 145-158). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

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.

Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14.

Tomaz, A. C. (2007). *Supervisão curricular e cidadania: Novos desafios à formação de professores* (Tese de doutoramento). Universidade de Aveiro. Disponível em <http://ria.ua.pt/handle/10773/1456>.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (2005). UN Decade of Education for Sustainable Development 2005 – 2014. The DESD at a glance. ED/2005/PEQ/ESD/3. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141629e.pdf>.

Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação & Sociedade*, 29(105), 197-217.

Zabalza, M. A. (2003). A construção do currículo: A diversidade numa escola para todos. In O. C. de Sousa & M. M. C. Ricardo (orgs.), *Uma escola com sentido: O currículo em análise e debate – contextos, questões e perspectivas* (pp. 13-50). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Trabalho desenvolvido no âmbito do Projeto Timor - Avaliação do impacto 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.

## Anexo

Nível	Designação	Código	Nível	Designação	Código
Macro	Diretor da DE	D	Micro	Alunos	A
	Ex-Diretor da DE	exD		Professores	P
	Assessor ex-Diretor da DE	AexD		Formadores timorenses (grupo 1 e 2)	F FT1 e FT2
	Assessor Diretor	AD		Formadores portugueses	FP
	Ex-Ministro da Educação	exME		Aulas	Au
Meso	Gabinete Diretivo da ESSMC	GDESSMC		Sessões de formação	SF
	Gabinete Diretivo da ES4SET	GD4SET			

Quadro 1. Códigos de identificação dos participantes por níveis e dos tipos de sessões

Disciplinas	Código	Disciplinas	Código	Disciplinas	Código
Biologia	Bio	Geologia	Geol	Química	Qui
Cidadania e Desen.olvimento 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 2. Códigos de identificação das disciplinas

Técnica	Observação			Inquirição	
Instrumento	Notas de campo	Grelha de Observação	Gulão de entrevista	Focus group	Questionário
Código	NC	GO	E	FG	Q

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