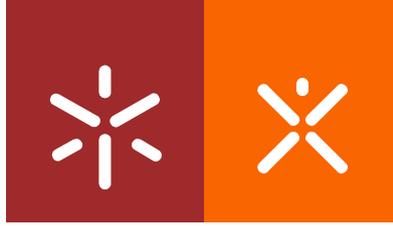




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Agripina Maria Guterres

**Práticas curriculares no contexto
de Timor-Leste. Contributos
para a Avaliação Externa de Escolas**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Agripina Maria Guterres

**Práticas curriculares no contexto
de Timor-Leste. Contributos
para a Avaliação Externa de Escolas**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de especialização em Desenvolvimento Curricular
e Avaliação

Trabalho realizado sob a orientação do
Professor Doutor José Augusto de Brito Pacheco

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previsto na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessita de permissão para pode fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações

CCBY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Este passo de luta foi alcançado com o apoio dos docentes e dos amigos de estudo. Desejo expressar, nesta ocasião, os meus sentimentos de gratidão a todos os que contribuíram para o sucesso do meu estudo, desde o início do curso até ao término desta dissertação.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus Pai Todo-poderoso, pelo sua graça e amor, e me deu luz durante o processo de pesquisa para, assim, conseguir terminar este trabalho

Agradeço ao meu Orientador Professor Doutor José Augusto Pacheco pela disponibilidade, pelo apoio, dedicação, orientação e, principalmente, por ter me guiado e ajudado do início até o final da elaboração desta dissertação.

Aos professores do Curso de Mestrados pelos ensinamentos e pelas oportunidades de reflexão;

Aos meus amigos do curso de Mestrado ano letivo 2017 e 2018, pelos saberes e experiências que partilhamos e, principalmente, por termos criado uma amizade;

A todos os amigos bolseiros do Ministério da Educação de Timor-Leste segunda Etapa, por termos compartilhado a troca de ideias e nos apoiarmos como uma família timorense aqui em Braga/Portugal;

Ao Governo de Timor-Leste através do Ministério da Educação junto o Gabinete de Coordenação de Apoio ao Estudante (GCAE) que me proporcionou uma bolsa de estudo para poder estudar em Portugal, também pelo apoio do pessoal do Gabinete de Adido da Educação (GAE) junto da Embaixada do Timor-Leste em Portugal, que me acompanharam durante a minha estadia neste país;

A todos os senhores diretores das seis instituições de ensino do município de Díli e aos professores dos três segmentos (Pré-Escolar ao Secundário) pela colaboração concedida para a recolha de dados;

E, por último, aos meus familiares: os meus pais (Aleixo Guterres e Maria dos Santos), o meu esposo Narciso da Silva, os meus irmãos: Aquiles Guterres, Alexandrina Guterres e Norberta Guterres - por todo o apoio que me deram e pelo seu amor, carinho e afeto, que me serviram desde sempre de guia, pois este estudo faz parte de uma luta que representa, para todos nós, o caminho necessário para elevarmos a Educação e, dessa forma, sustentarmos a construção do nosso País.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhum das etapas conducente a sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta ética da Universidade do Minho.

RESUMO

PRÁTICAS CURRICULARES NO CONTEXTO DE TIMOR-LESTE: CONTRIBUTOS PARA AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS

O sistema educativo de Timor-Leste, desde a sua independência em 2002, vem atravessando um processo de mudança, adaptação e reorientação constante. Todo esse processo evolutivo na educação timorense trouxe impactos positivos e negativos, não só aos professores e alunos, como a toda a comunidade escolar.

O currículo, peça fundamental da Educação, também sofreu diversas mudanças que influenciaram diretamente as práticas curriculares dos professores e a contextualização em termos de avaliação das escolas, onde a avaliação externa ainda não é uma prática tão presente na cultura organizacional do sistema de ensino timorense.

Para percebermos melhor essas mudanças nas práticas curriculares, a percepção dos professores diante de tais mudanças e o sutil, mas não menos importante, processo da avaliação externa, fez surgir a nossa questão de investigação.

Optamos por investigar os professores do pré-escolar ao ensino secundário, com uma abordagem de natureza qualitativa descritiva, através da observação de suas práticas, dos levantamentos e análises documentais e por fim as entrevistas semiestruturada que nos renderam resultados inesperados.

Ressaltamos que as entrevistas foram feitas de forma individual e confidencial o que nos proporcionou uma percepção mais sólida sobre o nível em que está a educação, os anseios, os desafios e a capacitação docente, além das perspectivas e compreensão sobre a Educação e a avaliação externa.

Todo o levantamento feito através do nosso estudo direcionou-nos para uma interpretação do quão importante é a avaliação externa, para que todos nós, professores, possamos refletir sobre as nossas práticas curriculares e sobre a nossa formação inicial e contínua, almejando desse modo uma maior qualidade na educação.

Palavras-chave: Avaliação Externa, Educação, Práticas Curriculares.

ABSTRACT

CURRICULUM PRACTICES IN THE EAST TIMOR CONTEXT: CONTRIBUTIONS TO EXTERNAL EVALUATION OF SCHOOLS

Since its independence in 2002, Timor-Leste's education system has been undergoing a process of constant change, adaptation and reorientation. This entire evolutionary process in Timorese education has brought positive and negative impacts, not only to teachers and students, but to the entire school community.

The curriculum, a fundamental piece of education, also underwent several changes that directly influenced teachers' curricular practices and the contextualization in terms of school evaluation, where external evaluation is not yet so present in the organizational culture of the Timorese education system.

In order to better understand these changes in curricular practices, teachers' perception of such changes and the subtle, but not least, external evaluation process, raised our research question.

We chose to investigate teachers from preschool to secondary school, with a qualitative descriptive approach, through observation of their practices, surveys and documentary analysis and finally semi-structured interviews that yielded unexpected results.

We emphasize that the interviews were conducted individually and confidentially, which gave us a more solid perception of the level of education, the yearnings, challenges and teacher training, as well as the perspectives and understanding of education and external evaluation.

All the survey we have done through our study has led us to an interpretation of how important external evaluation is so that all of us teachers can reflect on our curriculum practices and our initial and continuing education, thus aiming for greater quality in education.

Keywords: Curricular Practices, Education, External Evaluation.

ÍNDICE GERAL

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS ..	ii
AGRADECIMENTOS	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE.....	iv
RESUMO.....	v
ABSTRACT.....	vi
ÍNDICE GERAL.....	vii
LISTAS DE FIGURAS	ix
LISTAS DOS QUADROS	ix
LISTAS DE ABREVIATURAS/SIGLAS.....	x
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E CULTURA EM TIMOR-LESTE	17
1.1. Cenário de lutas.....	19
1.1.1. O Período Colonial Português	20
1.1.2. A Invasão da Indonésia	23
1.1.3. A Educação no Período de Administração Transitória da Nações Unidas	25
1.1.4. A Educação no Período Pós-Independência.....	26
1.2. Educação e Cultura	29
CAPÍTULO II O CURRÍCULO E AS POLÍTICAS EDUCATIVAS.....	34
2.1. Origem e Evolução do Conceito de Currículo.....	34
2.2. Teorias Curriculares.....	43
2.2.1. Teoria Crítica.....	45
2.2.2. Teoria Técnica.....	46
2.2.3. Teoria Prática.....	47
2.3. Políticas Educativas.....	47
2.3.1. A Estrutura do Currículo da Educação Pré-escolar.....	48
2.3.2. A Estrutura do Currículo Ensino Básico	49
2.3.3. A Estrutura do Currículo Ensino Secundário	50
2.4. Políticas Descentralizadas	52
CAPÍTULO III AS PRÁTICAS CURRICULARES NAS ESCOLAS.....	55
3.1. O Olhar dos Docentes.....	62

3.1.1. O Olhar dos Docentes Do Ensino Pré-Escolar.....	64
3.1.2. O Olhar dos Docentes Do Ensino Básico	67
3.1.3. O Olhar dos Docentes do Secundário.....	68
3.2. Os Contributos da Avaliação Externa de Escolas.....	69
CAPÍTULO IV PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO	74
4.1. Natureza da Investigação	75
4.2. Caracterização dos Contextos do Estudo	77
4.3. Seleção e Caraterização da Amostra	78
4.3.1. Seleção e Caracterização dos Entrevistados no Estudo	79
4.4. Técnica e Instrumentos de Recolha de Dados	81
4.4.1. A Entrevista.....	81
4.4.2. A Observação não Participante	84
4.4.3. Análise Documental.....	86
4.5. Técnicas e Instrumentos de Análise de Dados	87
4.5.1. Análise de Conteúdo.....	88
4.6. Design da Investigação	90
4.7. Questões Éticas.....	91
4.8. Limitações do Estudo.....	92
CAPÍTULO V DESCRIÇÃO DOS DADOS E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS	144
ANEXOS.....	150
Anexo 1 – Guião das Entrevistas.....	151
Anexo 2 - Transcrições dos resultados das entrevistas aos Professores.....	154
Anexo 3 - Declaração do Orientador sobre a contextualização da investigação e processo de recolha dos dados.....	159

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1 – Sistema Curricular (Gimeno, 1988, adaptado)

Figura 2 – Teorias Curriculares (Kemmis, 1988)

Figura 3 – Quadro Comparativo entre Técnica de Coleta de Dados

Figura 4 – Caracterização da Amostra

LISTAS DOS QUADROS

Quadros 1 - Literacia em Timor-Leste (2010)

Quadros 2 - Escolarização em Timor-Leste (2011)

LISTAS DE ABREVIATURAS/SIGLAS

ABRP – Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas

APODETE – Associação Popular Democrática de Timor

CATTL – Comissão para o Apoio à Transição em Timor-Leste

CNRT – Conselho Nacional da Resistência Timorese/Congresso Nacional da
Reconstrução Timorese

EB – Ensino Básico

EP – Ensino Pré-Escolar

ES – Ensino Secundário

ESG – (Ensino Secundário Geral)

FRETILIN – Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente

FCG – Fundação Calouste Gulbenkian

IGE – Inspeção Geral de Educação

IPAD – Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento

INFORDEPE – Instituto de Formação de Professores e Profissionais da Educação

KOTA – Klibur Oan Timor Assuwa'in

LBE – Lei de Bases da Educação

MECJD - Ministério da Educação, Cultura, Juventude e Desporto

ME – Ministério da Educação

ME-RDTL – Ministério da Educação da República Democrática de Timor-Leste

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PCFN – Programa de Ciências Físico-Naturais

PCESG – Plano Curricular do Ensino Secundário Geral

PENE – Plano Estratégico Nacional da Educação

PED – Plano Estratégico de Desenvolvimento

PT - Perguruan Tingir (Ensino Superior)

PDN – Plano de Desenvolvimento Nacional

RDTL - República Democrática de Timor-Leste

SD - Sekolah Dasar (Ensino Primário/1º Ciclo)

SMP - Sekolah Menengah Pertama (Ensino Pré-Secundário/2º Ciclo)

SMA - Sekolah Menengah Atas (Ensino Secundário /3º Ciclo)

SMKK - Constituição familiar

STM - Sekolah teknik Menengah - escola Técnica

SPK - Sekolah Pendidikan Kesehatan - enfermagem e

SPP - Sekolah Pendidikan Pertanian - Regentes Agrícolas

TV – Técnico Vocacional

TK - Taman Kanak-Kanak (Ensino Pré-Escolar)

TL – Timor-Leste

UDT – União Democrática Timorese

UNTAET – United Nations Transition Administration in East Timor

UNTL – Universidade Nacional Timor Lorosa'e

UA – Universidade Aveiro

INTRODUÇÃO

Timor-Leste, um dos países mais jovens do mundo, situado no sudeste Asiático, obteve a independência em 2002, depois de 24 anos de resistência. A sua vitória começou a desenhar-se, em 1999, através do referendo em que a maioria da população timorense votou pela independência e conseqüente separação da Indonésia.

Como uma das mais novas nações, com apenas 17 anos de independência, o país enfrenta, hoje em dia, grandes problemas aos níveis económico, político e social, reconhecendo-se que é preciso melhorar a infraestrutura e introduzir reformas significativas no sistema educacional, principalmente na escolarização das crianças, jovens e adultos, que tem um papel importante na consolidação do país.

Ao longo dos últimos anos, o Ministério da Educação (ME) decidiu melhorar as condições de vida da população no sentido da reforma do sistema Educativo começando como uma reforma essencial para o ensino pré-escolar, o ensino básico, o Ensino Secundário Geral (ESG) e Técnico-Vocacional (TV), acompanhada de programas especiais de formação de professores. Por isso, o ME definiu um conjunto de iniciativas legislativas e estratégicas da política educativa timorense, no seguimento do Plano Estratégico de Desenvolvimento de Timor-Leste (PED).

Em 2012, o ME permitiu começar a utilizar o novo plano curricular para o Ensino Secundário Geral (ESG), em 2015 para ensino básico (o 1º e 2º ano escolaridade), em 2016, para o 3º e 4º ano, em 2017, para o 5º e 6º ano¹ e, em 2015, para o ensino pré-escolar. Onde os manuais escolares dos alunos e os guiões dos professores foram produzidos e implementados no âmbito do projeto de reforma. No entanto, o processo de implementação passou por grandes dificuldades, devido à falta de conhecimentos prévios dos professores sobre os documentos produzidos, também às debilidades em termos de formação (científica, pedagógica e didática)², da forma a que possam usar os materiais (Cardoso, 2012; Ferreira, Cabrita, Lucas & Zelia, 2017; Viegas, 2017).

¹ Lao hamutuk, 2018. Disponível em <https://www.laohamutuk.org/educ/18CurriculumPt.htm#Background> Acesso em 10 de outubro em 2018

² Timor-Leste destaca apoio de Portugal à reintrodução e consolidação da língua portuguesa 25 de julho de 2016. Disponível em <http://noticias.sapo.tl/portugues/info/artigo/1480502.html> Acesso em 30 de maio de 2018

Diante desta problemática, optamos por investigar a implementação do novo currículo, tendo como objetivos: (i) Caracterizar as mudanças curriculares implementadas em Timor-Leste e sua contextualização em termos de avaliação externas de escolas, (ii) Caracterizar as práticas curriculares em Timor Leste, desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário, num contexto de avaliação externas de escolas e, (iii) Conhecer as perspetivas de professores relativamente às mudanças curriculares implementadas na educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário.

Definimos do seguinte modo a questão de partida: *De que modo professores timorenses perspetivam as mudanças curriculares operadas na educação no ensino pré-escolar, Ensino Básico e secundário no contexto de uma avaliação externas de escola?*”

Este estudo foi realizado em escolas do Pré-escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário, em Timor-Leste, tendo como técnica de recolha de dados a consulta documental, entrevistas e observação, com os professores pertencentes a escolas do município de Díli.

Utilizamos como pressuposto de investigação uma abordagem de natureza qualitativa, na medida em que se pretendeu realizar estudo exploratório. Acreditamos que a partilha dos resultados finais terá efeitos positivos para os professores, os alunos e para as instituições envolvidas no estudo, permitindo constituir uma ótima oportunidade de troca de ideias, de reflexão, de pistas de atuação e de mudança social.

O nosso estudo está dividido em cinco capítulos. No capítulo I, denominado *História, Educação e Cultura em Timor-Leste*, é feita uma breve explanação acerca do contexto histórico e sócio - educacional do país numa visão global. Levando em conta todo o seu passado de lutas até aos dias atuais, com uma sobrecarga de sequelas que deixaram cicatrizes profundas, ainda irreparáveis. Quando falamos irreparáveis não estamos só a falar do contexto educacional, mais sim de uma forma geral. A pobreza vivida pelo nosso povo faz com que os desafios pareçam intransponíveis. O atual

presidente timorense Francisco Guterres (Lu-Olu)³ afirmou que “O futuro deste país está comprometido quando 46% das nossas crianças com menos de 14 anos vivem abaixo da linha de pobreza”. Situação esta preocupante e desafiadora, já que ficamos à mercê de uma política que venha resgatar os valores e anseios de um povo independente, mas ao mesmo tempo dependente de ajuda de terceiros para se reconstruir.

Neste capítulo será possível perceber o quanto o passado ainda se faz presente nos meios de comunicação. É difícil perceber como os antigos “invasores” exercem ainda uma forte influência sobre o povo timorense; seja nas telenovelas, seja nos desenhos animados, nos anúncios comerciais, na venda de produtos alimentícios, na venda de aparelhos eletrônicos, bem como em diversos bens e serviços. Não estamos a defender que nos deveríamos afastar ou excluir completamente dos nossos antigos “invasores”, mais sim de não permitir que eles exerçam tanta influência nas nossas vidas.

No capítulo II, intitulado *O currículo e as políticas educativas*, abordamos o currículo e as políticas educativas. Descreveremos a origem do currículo, os seus conceitos e a sua evolução. Também descreveremos sobre as teorias curriculares (técnica, crítica e prática) e suas particularidades, bem como as políticas educativas e as políticas descentralizadas.

Ao falarmos em política, seja ela educativa ou não, estamos a falar da base de um dado sistema. O país só se move e só existe, se houver uma política coerente e de qualidade por de trás de tudo. Por isso, a importância na hora da escolha política que atinge todas as esferas do desenvolvimento de uma Nação.

Um bom gestor político, um bom gestor escolar, um bom gestor financeiro são a garantia de um bom desenvolvimento da Nação. E a educação é a base principal desse sistema. Se conseguirmos descentralizar o poder que o Estado exerce sobre a educação poderemos caminhar para uma educação mais igualitária e significativa.

No capítulo III, intitulado *As práticas curriculares nas escolas*, estudamos as perspectivas dos docentes do ensino do pré-escolar ao ensino secundário, analisando

³ Agência Lusa (2019). Timor-Leste enfrenta desafios, incluindo pobreza, que são risco para estabilidade. Disponível em: <https://observador.pt/2019/05/20/timor-leste-enfrenta-desafios-incluindo-pobreza-que-sao-risco-para-estabilidade/>. Acesso em: 30 de maio de 2019

os contributos da avaliação externas de escolas. É possível perceber a vontade que os professores têm em aprender a aprender, em aprender a ensinar e em aprender a avaliar, constatando que os manuais escolares são construídos por um outro país (e que trazem imagens de coisas, ou transporte ... que não são utilizados em Timor-Leste), que utilizam a língua tétum para todas as atividades, que a maioria das crianças não têm acesso aos manuais, que os professores obedecem rigorosamente ao manual nacional, bem como a práticas que para nós é um verdadeiro retrocesso na Educação.

No Capítulo IV, *Percurso metodológico*, é explicitada a abordagem metodológica, nomeadamente natureza da investigação, caracterização do contexto do estudo e seleção e caracterização da amostra. Não deixando de referir as técnicas e os instrumentos de recolha de dados, que no nosso caso foram a entrevista, a observação não participante e a análise documental. Tendo como técnicas e instrumentos de análise de dados a análise de conteúdo e o design da investigação, não podíamos deixar de mencionar as questões éticas presentes em todo o nosso estudo.

Durante a recolha de dados através da entrevista tivemos algumas limitações quanto à disponibilidade de os professores em responder às perguntas, bem como à compreensão das mesmas. Tivemos ainda que falar em tétum durante todas as entrevistas com a maior parte dos professores, pois a Língua Portuguesa ainda é pouco utilizada no contexto das escolas timorenses. Os manuais são instrumentos que ainda agravam essa situação já que são escritos em tétum.

No Capítulo V, intitulado *Apresentação e interpretação dos resultados*, são apresentadas a descrição e a análise dos dados, finalizando com as considerações finais. Descreveremos e analisamos as perspetivas dos professores sobre as suas práticas curriculares, sobre conceito de currículo, a escassez dos recursos materiais (pedagógicos), os desafios e a formação contínua. Falar em avaliação externa nas escolas com os entrevistados parece um tema que não cabia no contexto em que eles vivem, pois pouco ou nada entendiam o que era, para que servia e como poderiam contribuir para a educação timorense.

Aproveitaremos para abordar algumas sugestões para futuras pesquisas, que possam alavancar uma reforma na educação timorense, com vista ao direito fundamental e universal de cada cidadão à educação, consagrado na constituição da

República de Timor-Leste, no artigo 59º (RDTL, 2002, p.27-28), com a seguinte descrição:

“Inciso 1: O estado reconhece e garante ao cidadão o direito à educação e à cultura, competindo-lhe criar um sistema público de ensino básico universal, obrigatório e, na medida das suas possibilidades, gratuito, nos termos da lei; inciso 2: Todos têm direito a igualdade de oportunidades de ensino e formação profissional; inciso 3: O estado deve garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística.”

Acreditamos que as práticas curriculares e a avaliação externa das escolas (feita de modo adequada) é fulcral e determinante para uma profunda reforma na educação e no desenvolvimento do país. É de extrema importância que estejamos empenhados em garantir a todos os cidadãos o direito a educação. Uma educação de qualidade que possa prepará-los para o mercado de trabalho e para enfrentar os desafios do futuro, de forma igualitária.

CAPÍTULO I HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E CULTURA EM TIMOR-LESTE

Timor-Leste, oficialmente República Democrática de Timor-Leste (RDTL), é um dos países mais jovens do mundo. Com aproximadamente 14.874 km² de superfície, localiza-se no sudeste asiático, e tem como países vizinhos a Austrália e a Indonésia. A ilha de Timor-Leste é composta por 12 municípios e uma região especial, o enclave Oe-Cusse. Pertencem ao seu território a ilha de Ataúro, a Norte, e a ilha de Jaco, a Leste (Gertil, 2001). Segundo o censo de 2015, a população é de 1.183.643 habitantes, sendo que grande parte mora na capital Díli, com 277.279 habitantes⁴.

Por ser uma ilha com um formato parecido ao contorno de um crocodilo, a imagem deste réptil passou a ser um dos símbolos de Timor-Leste e a ser contada em muitas lendas que se têm perpetuado até à atualidade.

Timor-Leste tem uma localização geográfica em que o Sul e o Leste são banhados pelo Oceano Índico (Mar de Timor) e o Norte pelo Mar de Banda, sendo assim considerado uma zona de transição entre a Ásia e a Oceania.

“O Crocodilo andou, andou, andou. Exausto, parou, por fim, sob um céu de turquesa e - Oh! Prodígio - transformou-se em terra e terra para todo o sempre ficou. Terra que foi crescendo, terra que foi se alongando e alteando sobre o mar imenso, sem perder por completo, a configuração do crocodilo. O rapaz foi seu primeiro habitante e passou a chamar-lhe Timor, isto é, Oriente. (Mito timorense: O Primeiro Habitante do Timor)⁵”

País de colonização portuguesa até os anos de 1970, tornou-se depois, e de modo violento, numa colónia da Indonésia, e assim permaneceu durante as três últimas décadas do século XX, até se tornar um país independente, em 2002. Durante a colonização foram implantadas neste país distintas tentativas de escolarização.

Abordaremos neste capítulo os períodos que consideramos mais significativos para a história da Educação e paralelamente para o desenvolvimento de um modo geral de Timor-Leste. Vale a pena ressaltar que, ao falarmos do desenvolvimento geral do país, é possível verificar que a sua constituição se baseia principalmente em pilares relacionados com a religião, a economia e a política.

A religião católica, enraizada em Timor-Leste no período dominado pelos portugueses, foi (e continua a ser) tão crucial, que nem mesmo a invasão da Indonésia,

⁴ Timor-Leste em números (2015), (6ª ed.), Direção geral de estatística de Timor-Leste. Disponível em: <http://www.statistics.gov.tl/wp-content/uploads/2017/02/Timor-Leste-em-Numeros-20151.pdf>. Acesso em: 15/01/2019

⁵ Waldman, M. (2003). Geografia do Timor-Leste. Ensaio elaborado e disponibilizado em 2003 para o Site dos Crocodilos. Disponível em: http://www.timorcrocodilovoador.com.br/geografia-mauricio_waldman.htm. Acesso em: 15/01/2019

país de religião muçulmana, conseguiu aniquilar o catolicismo dos timorenses. Um fato interessante no que se refere à religião foi a construção de uma estátua, denominada Cristo Rei, no monte Fatucama, na zona oeste de Díli, inaugurada em 1996, em pleno período de ocupação indonésia. Aquela estátua de vinte e sete metros de altura era considerada uma menção explícita da junção de Timor-Leste, em 1976, como a vigésima sétima província da Indonésia.

A Igreja Católica também foi, durante séculos, educando e evangelizando o povo timorense, não de uma maneira rápida, mas sim paulatina, de acordo com os interesses políticos e económicos dos portugueses. Desta forma, a educação sofreu processos distintos que vão desde o período da colonização portuguesa (1512-1975), ao da ocupação indonésia (1975-1999) e ao pós-independência (2002). As nações unidas assumiram o governo transitório até 2002, quando foi dada a independência (Magalhães, 2007).

O sistema educativo de Timor-Leste passou por frequentes processos de instabilidade e de estabilidade tornando, assim, um caos todo o processo educativo. É importante salientar que a Educação é um fator fundamental no desenvolvimento de um país, tanto no contexto social como na cultura dos sujeitos (Morgado, 2000). Deste modo, consideramos que a estruturação dos sistemas de ensino formal é muito importante e que “a escola tem seu papel fulcral para desenvolvimento da sociedade”⁶.

O desenvolvimento do sistema educativo por projetos também é importante para uma nova conceção da aprendizagem escolar, em que o aluno deixe de ser um sujeito passivo e recetor e passa a ser sujeito ativo, reflexivo e autónomo, transformando-se assim numa aprendizagem significativa e dinâmica (Alonso, 2002). Na mesma linha de pensamento, Pacheco (2001) defende que os professores e os alunos devem assumir uma função participativa de forma mútua com a finalidade de desenvolver a aprendizagem. Essa aprendizagem acaba sendo mais eficaz se for utilizada como metodologia a bagagem empírica dos alunos de uma forma que

⁶ Silva, G.M.L., & Ferreira, T.J., (2014). In: <http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao3/article/viewFile/415/372> (acesso em: 1/11/18)

pudesse ampliar os seus conhecimentos, trazendo à tona a tão almejada aprendizagem significativa (Alonso, 2002).

Nesse sentido, concordamos com a concepção de Freire (2000), quando aponta para o facto de ainda não estarmos prontos, ou seja, somos sujeitos em constante processo formação, sentido de uma aprendizagem ao longo da vida. E que os professores e estudantes devem construir continuamente sua aprendizagem num processo que envolve diálogo, pois à medida que construímos conhecimentos, também nos constituímos sujeitos (Sarmiento,2016).

De acordo Freire (2000, p. 64):

“(...) estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser, sem fazer cultura, sem fazer sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência ou tecnologia, sem assombro em fase do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias, de formação, sem politizar, isto não é possível. É na inconcluso do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente”.

Decorrente desta citação, podemos reafirmar que o processo contínuo e evolutivo da educação é a base fundamental para a estruturação de um país. E no caso de Timor-Leste esta base passou por diversas alterações que suscitaram uma desordem educativa que detalharemos a seguir.

As mudanças educativas em Timor-Leste ocorreram em quatro fases distintas:

- (1.1.1.) A educação no período colonial Português;
- (1.1.2.) A educação no período de ocupação Indonésia;
- (1.1.3.) A educação no período de administração transitória das Nações Unidas;
- (1.1.4.) A educação no período Pós-Independência.

1.1. Cenário de lutas

Os quatro períodos apresentados demonstram a instabilidade política vivida em Timor-Leste e as graves consequências que fizeram com que os timorenses sofressem com as desigualdades sociais. Um cenário de lutas, sofrimento, mortes, mas também de esperança em dias melhores.

1.1.1. O Período Colonial Português

É impreterível associar historicamente Timor-Leste à busca pelo sândalo por outros países. Com Portugal não foi diferente, tendo em vista que nas referências quinhentistas e seiscentistas lusitanas a extrema abundância do sândalo já era conhecida pelo povo português, como também pelos chineses e javaneses, entre outros. Aponta Sousa (1866, p. 338) que a ilha de Timor: “É Timor ilha celebre pela planta que nela cria a natureza em grande abundância, do sândalo branco, estimado por todo o Oriente, pela suavidade medicinal do cheiro”.

Como confirmação das intenções exploratórias dos portugueses em fixar diversos pontos estratégicos no extremo litoral asiático bem como nas Índias, foram enviadas naus, sob o comando de Vasco da Gama, nos circuitos mercantis locais, permitindo assim um melhor controle dos negócios.

Antes de ocuparem Timor-Leste, os portugueses conquistaram Calicute (Índia), entre outros lugares, afirmando Loureiro (2001, 93):

“(...) logo depois de alcançarem a Índia nos derradeiros anos do século XV, procederam a um levantamento sistemático das realidades físicas e humanas asiáticas, de forma a compensarem as enormes lacunas do saber europeu, que continuava a basear-se em velhos tratados mediáveis”. A procura de «cristão e especiarias», para utilizar a fórmula célebre dos primeiros portugueses desembarcados em Calicute, implicava um conhecimento aprofundado da geografia humana da Ásia marítima.”

Conforme sustentam Mourão e Casquilho (2012), a primeira referência feita pelos portugueses a Timor data de 1512, em que numa das cartas panorâmicas escritas por Francisco Rodrigues se encontra a inscrição: “A Ilha de timor homde nace o ssambollo” (A ilha de Timor onde nasce o sândalo), apesar que nessa época nem sequer eles tinham aportado na ilha para verificar tal afirmação. O fato de conhecer o local só realmente veio a acontecer em 1514. Não havia então mais dúvida sobre a localização de Timor-Leste feita pelos portugueses, confirmada através de uma carta dirigida ao rei Manuel I, escrita por Ruy de Brito Palatim nesse mesmo ano, onde se referia a Timor-Leste como um local de matérias primas muito apreciadas pelos portugueses como o sândalo, o mel...

Não fazemos um extenso comentário sobre a ocupação japonesa durante a II Guerra Mundial (1942 a 1945), por ter ocorrido num curtíssimo período de tempo. Voltando-se à ocupação portuguesa, consta que, em 1515, os primeiros missionários

que chegaram a Timor-Leste encontraram a população concentrada em pequenos estados e em duas confederações distintas: o Servião e o Belos, na qual ambas praticavam a religião animista. Apesar da Indonésia praticar o islamismo, em Timor-Leste, não houve a entrada desta religião, o que favoreceu o domínio da religião católica praticada pelos missionários portugueses.

No período da exploração colonial não houve um grande investimento em infraestruturas na educação, como a construção de escolas, por isso, só em 1633, foram fundadas as primeiras escolas em Timor-Leste por parte de missionários dominicanos que iniciaram um processo educacional, com a introdução da Língua Portuguesa e tendo como principal finalidade espalhar a religião católica (Pinto, 2010). As relações de poder e saber estabelecidas entre colonizadores e colonizados fizeram com que os colonizadores acreditassem que a visão dos povos nativos deveria ser convertida a uma visão europeia e civilizada do mundo, expressa através da religião, da ciência, das artes e da linguagem (Silva,2011). Em 1702, ocorreu a chegada do primeiro governador nomeado por Portugal a Timor-Leste, que oficializou Timor-Leste como colônia portuguesa (Pinto, 2010).

Durante o domínio português, outro governador chamado Afonso de Castro, chegou a Timor-Leste e fundou o primeiro colégio no qual a língua portuguesa foi utilizada em todos os níveis até 1975, sobretudo no ensino dos filhos de Liurais (ME, 2015 *apud* Thomaz, 2002, p.29).

Em 1898, foi fundado o Colégio de Soibada, sendo o evento mais significativo para a história cultural de Timor-Leste e tendo sido dirigido até 1910 pelos jesuítas. O colégio tinha como objetivo a formação de professores catequistas, mas, para além de ministrar a instrução religiosa, foi também incumbido, ao mesmo tempo, da alfabetização das populações rurais. Apesar da sua presença no sistema de ensino, a língua portuguesa nunca chegou a ser uma língua usada sistematicamente, nem como uma língua de comunicação entre etnias diferentes (Viegas, 2017, p. 13). O crescimento do sistema de ensino era lento, ministrado apenas pela Igreja, por isso, a parte do governo da colônia pretendeu criar as primeiras escolas que atendessem um número maior de alunos. Assim, em 1915 foi aberta a primeira escola oficial em Díli. Desde os séculos XVII e XVIII, a igreja católica ofereceu o ensino primário e o secundário.

Em 1970-197, frequentavam a escola 28 % das crianças em idade de escolaridade. Em 1972-1973 a percentagem ascendeu a 51 %, para atingir em 1973-1974 os 77 % (Thomaz, 2002, *apud* Pinto, 2010).

De acordo com Viegas (2017), e face à necessidade de os professores divulgarem a língua portuguesa, em 1924, foi fundada a escola de professores catequistas no centro de Lahane, pela mão do Bispo de Macau, D. José da Costa Nunes. Durante o período colonial português, iniciou-se lentamente o investimento em escola. E a partir daí, foram crescendo o número de escolas e séries.

Gusmão (2010, p. 24) afirma que:

“O sistema de ensino baseava-se em um currículo ocidental, sendo que a educação era privilégio de uma elite e sem acesso à educação pública. nessa altura o modelo educação portuguesa adotou entre 1973/1975, as modalidades de ensino eram organizadas por formação geral e profissional, com duração diferenciada: Ensino primária quatro anos (4ª classe); Ciclo preparatório dois anos (1ª e 2ª); Ensino Liceu (7 anos); Ensino Técnico (3 anos); Escola de habilitação de Professores (4 anos); Escola de artes e ofícios (3 anos); Escola Agrícola (3 Anos) e; Escola de Enfermagem (3 anos).”

O ensino em Timor-Leste era praticamente uma transposição do que acontecia no ensino português (Belo, 2008). Durante 60 anos, foi adotada em Timor-Leste o currículo de Angola com manuais editados pela editora LELO, onde esses manuais foram utilizados nas escolas até 1975 quando houve a invasão da indonésia.

Segundo Belo (2008), em 1940, apenas 4% dos timorenses que falavam língua portuguesa, isto são os funcionários, os professores, os catequistas, os “Liurais”⁷ e os chefes, onde eles tinham tirado a “3ª e 4ª classe em Díli” e no Colégio de Soibada. Nesse sentido, podemos dizer que algumas não tinham acesso à educação formal e por isso o domínio da língua portuguesa era privilégio de poucos. Esse fato contribuiu para que até hoje boa parte da população timorense não domine a língua portuguesa.

No período que se seguiu ao 25 de Abril de 1974, após a Revolução dos Cravos, Timor-Leste aproveitou o enfraquecimento dos colonizadores portugueses e a sua saída, diante da crise política que atingia Portugal, e criou quatro partidos políticos: a FRETILIN (Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente), a UDT (União Democrática Timorense), a ASDT (Associação Social-Democrata Timorense) e a APODETI (Associação Popular Democrática de Timor). Sendo que a FRETILIN por ser

⁷ Liurais, na tradição timorense, significa “Reis”. Esta designação é atribuída ao líder máximo da aldeia ou são os chefes tradicionais que escolhidos pelo povo

maioritária, proclamou unilateralmente a independência, em 28 de novembro de 1975, passando Timor-Leste a ser considerada uma República Democrática. Ainda surgiram mais três pequenos partidos: Klibur Oan Timor Assuwa'in (Kota) e Trabalhista.

A Língua Portuguesa ficou sendo usada no território apenas como “língua clerical, administrativa e de cultura” (Brito, 2010, p. 183), recebendo o estatuto de língua de escolarização. O que não esperavam era que em tão pouco tempo, a exatamente 9 dias após a proclamação, o território de Timor-Leste fosse invadido pela República da Indonésia.

1.1.2. A Invasão da Indonésia

A 2 de dezembro de 1975, alguns líderes da APODETI, UDT, KOTA e Trabalhista refugiaram-se na Indonésia e alguns disseram posteriormente que foram pressionados por generais indonésios para assinar em Bali a declaração, nessa altura solicitando a integração de Timor-Leste na Indonésia (Magalhães, 1990). A invasão da Indonésia ocorreu de forma brutal, em 7 de dezembro de 1975, matando mais de 3.000 mil timorenses, não só pela violência como também pela fome programada. Terminavam assim o período do colonialismo português e iniciava-se o período do neocolonialismo indonésio.

Com o apoio dos Estados Unidos da América, a Indonésia efetuou a invasão total de Timor-Leste provocando o extermínio, a prisão e a deportação de um terço da população e perseguindo os sobreviventes, sobretudo da FRETILIN. O interesse dos Estados Unidos e da Austrália estava no petróleo.

A 17 de julho de 1976, a Indonésia declarou Timor-Leste como sua 27.^a província, oficializando assim o governo de Jakarta a anexação do território. O governo português que se declarava ainda como potência administrante neste período reafirmou o seu poder administrativo sobre o território, cortou relações diplomáticas com Jakarta, condenou a intervenção da Indonésia em Timor-Leste e colocou o caso à ONU (Jerónimo, 2011).

A FRETILIN nunca aceitou a invasão e em 1978 mais confrontos ocorriam em Timor-Leste. Contudo com a venda de armas pela Inglaterra, França, Estados Unidos e

Austrália aos indonésios tornavam desiguais os combates. A Indonésia mantém-se dessa forma soberana no seu domínio e alterando completamente a estrutura educacional, política-económica-social desse país. A começar pela proibição da Língua Portuguesa e a imposição do Bahasa.

Salientamos que parte dessa entrada brusca dos indonésios, além da relatada anteriormente, foi alimentada pela posição de Portugal quanto a Timor-Leste, bem relatado por Ramos-Horta (apud, Cunha, 2001, p.27):

“Timor-Leste sempre foi uma colônia bastarda, a mais remota, rebelde e negligenciada. Era a antecâmara do inferno. O período de 1945 e 1965 não registrou qualquer avanço digno de menção no desenvolvimento da colônia. Nem um quilômetro de estrada asfaltada, nem uma ponte sobre as inúmeras ribeiras que sulcam o território e o tornam intransitável na estação das chuvas. Díli viu sua primeira central elétrica inaugurada em meados dos anos sessenta. Apenas um liceu em todo o território e até 1970 meia dúzia de timorenses tinha conseguido chegar a uma Universidade na Mãe Pátria”.

A Língua Portuguesa foi mantida de forma oculta por alguns timorenses e portugueses como arma de resistência da ocupação indonésia. O investimento na construção de escolas, desde a educação infantil até ao ensino superior, baseou-se praticamente no ensino ideologicamente integracionista. A cultura, os costumes, os valores e todos os seus ideais, exceto a religião, foram impostos de uma forma mais ampla do que aplicada pelos portugueses.

Foram promovidos projetos de escolarização com o uso da cultura javanesa. Os jovens eram os principais alvos dessa estratégia, instalando-se clubes e atividades desportivas e lúdicas onde se falava exclusivamente a língua Bahasa, com o intuito de enaltecer as virtudes de uma Indonésia unida. Contudo, a resistência das populações em se misturarem foi grande, preferindo manterem-se afastadas umas das outras. Também foi tentado durante a ocupação, por razões político-administrativas e de controlo territorial, o deslocamento das populações das montanhas para as zonas costeiras, de modo a domina-las mais facilmente. Os diferentes grupos etnolinguísticos eram intencionalmente postos a viver num mesmo espaço territorial com o objetivo de se esbaterem as diferenças entre eles e de se estabelecerem confusões culturais (e linguísticas). As autoridades indonésias acreditavam que, ao desenvolverem esse tipo de estratégias, desestabilizariam as estruturas sociais. Oportunamente, essas desconjunções sociais seriam então reestruturadas segundo padrões estabelecidos, que garantiriam a unidade dos leste-timorenses à restante Indonésia.

Com todas essas influências e estratégias usadas pela Indonésia, quase toda a cultura pré e pós colonização portuguesa foi apagada da memória. Poucos foram aqueles que resistiram a tanta imposição. A escola, enquanto instituição formativa, promoveu uma pressão ideológica e política silenciadora da história, identidade, autonomia e cultura timorense (Hull, 2001).

1.1.3. A Educação no Período de Administração Transitória da Nações Unidas

O principal objetivo político traçado por Portugal para uma decisão livre do próprio futuro só foi possível em 1999. Período esse que ficou delegado às Nações Unidas conduzir a transição de sua independência através do Decreto-lei 189-A/99, de 4 de junho, do qual foi criado o cargo de Comissão para o Apoio à Transição em Timor-Leste (CATTL), com a função de coordenar as “ações relativas à elaboração e execução dos programas de apoio à transição naquele território”⁸.

Esse período só aconteceu depois de uma série de eventos que fizeram com que o povo timorense fosse visto e ajudado por vários países, tais como:

- 1987/88 – A guerrilha de Ray Kala Xanana, comandada por José Alexandre Gusmão, que reúne uma frente ampla de resistência os partidos políticos num conselho;
- 1989 – O Papa João Paulo II visita Timor-Leste, onde os manifestantes pró-independência são reprimidos ganhando uma repercussão mundial através dos meios de comunicação;
- 1991 – Durante um protesto em homenagem a um estudante morto, mais de 200 pessoas são alvejadas pelo exército da Indonésia, causando comoção mundial e uma pressão política com grandes proporções. No mesmo período Xanana Gusmão é detido e condenado a prisão perpétua, pena que foi abrandada para 20 anos;
- 1997 – O líder africano Nelson Mandela visita Xanana na prisão aumentando a pressão sobre a Indonésia que começa a procurar uma saída para negociações;

⁸ Decreto-lei 189-A/99, de 4 de junho. Disponível em: <https://dre.tretas.org/dre/103137/decreto-lei-189-A-99-de-4-de-junho>. Acesso em 23/03/2019.

- 1999 - Plebiscito mostra que 78,5% dos timorenses querem a independência e Xanana Gusmão é libertado;
- 2001 – As forças armadas de segurança timorense tomam conta do país;
- 2002 – Xanana é eleito presidente com 82,7% dos votos.

Durante o período de transição, na qual a “ONU administrou o território timorense, 90% das escolas não funcionavam, por falta de estrutura física e humana adequada”⁹. Massacres sangrentos também fizeram desse período um cenário de sangue e luta.

1.1.4. A Educação no Período Pós-Independência

Timor-Leste foi palco de uma junção social, política, económica e educacional, resultante de uma confluência não só de várias ocupações, como também de todas as variantes atreladas a essas ocupações. Desta forma foi construída uma nação multilingue e multicultural, com influências portuguesas, chinesas, indonésias, australianas ... A escola, como a comunidade, por exemplo, são espaços de socialização onde se constrói a identidade local. O que acarreta num quadro ecológico linguístico timorenses compostos por variáveis sociológicas, demográficas e políticas que têm moldado as relações entre as línguas e os seus falantes (Taylor-Leech, 2007, p. 87). É, igualmente, constituído por um conjunto de línguas vernáculas e suas variedades, de diferentes origens: papuas ou pré-austronésicas, línguas semi-austronésicas (mambae, quemaque e tocodede) e línguas austronésicas ou austronésias ou ainda malaio-polinésicas. Entre as línguas exógenas que convivem, ainda que com diferentes estatutos, com as anteriores encontramos o “hakka”, o cantonês e o mandarim falado por comunidades chinesas, que há muito, aí se fixaram; o português, como língua cooficial, escolhida em função da sua ligação ao passado, à religião e à guerrilha (quer na comunicação interna quer no contacto com o exterior) e como elemento identitário; o malaio indonésio e o inglês, como línguas de trabalho. Haarmann (1986,

⁹ Leal, M., Rocha, A. & Filho, J., (2016). O ensino-aprendizagem em Timor: uma análise da concepção de futuros professores de Ciências e Biologia. VI Encontro Nacional de Ensino de Biologia. Maringá: Paraná. Disponível em: https://www.academia.edu/30668127/O_ENSINO-APRENDIZAGEM_EM_TIMOR-LESTE_UMA_ANALISE_DA_CONCEPCAO_DE_FUTUROS_PROFESSORES_DE_Ciencias_E_Biologia. Acesso em: 20/04/2019

apud Taylor-Leech, 2007, p. 87) fez um inventário de vários tipos de variáveis ecológicas: demográfica, social, política, cultural, psicológica, internacional e linguística.

Tal significa que a alteração do contexto sociopolítico recente influenciou no contexto social timorense que precisa de ser estudada e acompanhada, dada não só pela complexidade com que esta se apresenta, mas também pela proliferação de países cooperantes/doadores que hoje aí encontramos. No entanto, essas diversidades culturais refletem-se nos sujeitos, através da construção de identidade pluricultural, através da aquisição de através da diversidade de olhares sobre o mundo.

Parece que saímos do assunto quando falamos da língua como principal instrumento ou foco do nosso estudo. Mas não é! A língua tem um fator fulcral na educação. É através dela que a Educação e a sociedade giram e vice-versa. Existe quem acredite que a língua/identidade, como Liebkind (1999, *apud* por Garcia, 2007), influi na formação da identidade do grupo e, por sua vez, a identidade do grupo influi nos padrões de atitudes e uso linguístico. À interligação língua-etnicidade Fishman (1997, *apud* Garcia, 2007) acrescenta a religião, criando uma dimensão moral para a etnicidade e consciencialização etnolinguística. O irónico é que este mesmo raciocínio, que foi utilizado para construir e legitimar o império colonial - língua/cultura, vai ser utilizado para os povos se libertarem e imporem as suas línguas. Quanto às modalidades de ensino primário oficial encontramos, segundo Meneses (2008, p.29), “as escolas oficiais (públicas), os postos escolares (das missões religiosas católicas) e o ensino particular doméstico (escolas da comunidade chinesa e muçulmana) ” , enquanto, por seu lado, Ximenes Belo (2008) precisa: “Até 1970, havia no Timor Português um Liceu (de Díli), um Seminário Menor, onde se ministrava o ensino secundário, uma Escola de Enfermagem, uma Escola de Professores do Posto, uma Escola Técnica, em Díli, e em Fatumaca, uma Escola Elementar de Agricultura.

Nessa época, havia em Timor-Leste 311 escolas primárias, com 637 professores e 34.000 alunos. Até 1975, data da invasão pela Indonésia do território de Timor-Leste, apenas 20% dos Timorenses falavam correta e correntemente o Português. Como se explica esta situação? Vários fatores: a distância (20 mil quilómetros da Metrópole); reduzido orçamento destinado ao ensino e instrução; reduzido número de professores; falta de interesse da maioria de famílias (agricultores); só dois semanários (A Voz de

Timor e a Província de Timor), um quinzenário, a Seara (propriedade da Diocese de Díli); apenas 2 emissoras. Tudo isso pouco contribuiu para a difusão da Língua. A existência de 21 línguas ou dialetos, o que permite aos falantes, usarem o Português só no âmbito da escola ou nos atos oficiais.” Os espaços de contacto com o português eram a Escola, a Igreja e o Serviço Militar (Taylor-Leech, 2008, p. 157). Não obstante, Durand (2011) reconhece que Portugal fez um grande esforço económico nos investimentos na província de Timor-Leste, sobretudo a partir de 1972 até 1974.

Voltando ao período pós-independência, professores voluntários colocam algumas escolas a funcionar desde de 2001. Em 2002, surgem os programas de emergência, sobretudo na alfabetização. Não podemos esquecer que o nível escolar do povo timorense em 2002 era um dos mais baixos do mundo. Em paralelo com esse fato, ocorreu a destruição quase total das infraestruturas escolares e o abandono de 90% dos professores, que eram da indonésia. Expectativas legítimas sobre o contributo da educação e da formação para a reconstrução do país e para a consolidação da coesão social. Além da dificuldade em financiar o sistema e em fazer face à falta crónica de professores qualificados. Havia uma necessidade de integrar a população militar e de guerrilha desmobilizada, bem como os jovens adultos que não chegaram a completar o ensino obrigatório mínimo.

O historial de pouca qualidade e de pouca cobertura da rede de ensino, aliado a fenómeno de falta de transparência, trouxeram um declínio na educação, alargando o problema. Consequentemente a falta de quadros dirigentes com formação e/ou experiência na área da gestão e organização escolares, a presença de diversos atores internacionais em Timor-Leste cuja ação é necessária gerir e coordenar e a falta de legislação e de decisão política consolidada no setor educacional faz com que a Educação entre em verdadeiro colapso. Muito dos fatores apresentados anteriormente ainda se mantém hoje.

Contudo, no que se refere à literacia e à escolarização, os anos de 2010 e 2011, por exemplo, traduzem um grande avanço (Quadros 1e 2¹⁰):

Quadro 1 - Literacia em Timor-Leste (2010)

<u>Literacia</u>			
<u>58.31</u> %		Banco Mundial	2010
Taxa de literacia nos jovens (15-24 anos)			
<u>Mulheres</u>	<u>78.57</u> %	Banco Mundial	2010
<u>Homens</u>	<u>80.49</u> %	Banco Mundial	2010

Quadro 2 - Escolarização em Timor-Leste (2011)

Inscrições na escola – primária (% líquida)			
91.12 %		Banco Mundial	2011
Inscrições na escola – secundária (% líquida)			
37.71 %		Banco Mundial	2011

1.2. Educação e Cultura

A educação e a religião são fatores inseparáveis da identidade e cultura timorense que vão desde antes da colonização portuguesa até aos dias de hoje. A educação surge associada a outros conceitos, nomeadamente aos de história e identidade, que são indissociáveis. A cultura permite indagar e conhecer o passado, facto fulcral para percebermos o nosso presente e a nossa identidade.

Ao contextualizarmos a evolução da Educação e da cultura em Timor-Leste, seguimos a mesma ordem cronológica dos acontecimentos históricos ocorridos nas quatro fases anteriormente apresentadas. No momento em que conjeturamos o período colonial português, deparamos com uma rutura nas ideologias timorenses, consideradas à época como primitivas pelos portugueses. No lugar dessas ideologias

¹⁰ Timor-Leste - Estatísticas Educação – Disponível em: <https://pt.actualitix.com/pais/tls/estatistica-educacao-timor-leste.php#alfabetizacao>. Acesso em: 20/03/2019

foram implantadas as de Portugal, mesmo sendo Portugal um país europeu totalmente diferente de Timor-Leste, em todos os seus aspetos.

A religião foi a primeira coisa a ser doutrinada para o povo timorense pelos missionários portugueses. Logo a seguir os próprios missionários tinham o papel de alfabetizar os timorenses impondo a Língua Portuguesa. Num processo que durou séculos de dominação, Portugal apresentou apenas 40 escolas. Das 39 escolas básicas, somente 8.000 estudantes frequentaram no ano de 1953. No ano de 1974, os números cresceram para 60 mil estudantes e 456 escolas. “Embora o ensino secundário fosse quase inexistente e a taxa de analfabetismo permanecesse acima dos 90%, uma incipiente elite timorense floresceu nos principais centros urbanos. Seu destino era geralmente o funcionalismo público – cujos quadros eram integrados por 81% dos timorenses, as forças armadas ou, em casos mais raros, a continuação dos estudos na metrópole” (Cunha, 2001, p. 117).

Reforçando essa consideração, Thomaz (2002, p. 182) afirma:

“Em Timor-Leste, a difusão do ensino, como veículo de implantação da língua portuguesa, foi lenta e tardia: em 1970-71, frequentavam a escola básica 28% das crianças em idade escolar; em 1972-73, aquela percentagem ascendia a 51%, para atingir em 1973-74, os 77%...só em 1938 foi inaugurado o primeiro liceu. Segundo o último censo populacional realizado no período colonial português, em 1970, a taxa de analfabetismo situava-se, então, em 92%. Se aos alfabetizados que falam, leem e escrevem o português, juntaram-se os analfabetos que bem ou mal o falam, chega-se a uma percentagem de 15 a 20% da população total que era capaz, às vésperas da ocupação indonésia, de expressar-se no idioma de Camões”.

Além disso, nessa época, para Nicolai (2004), o governo indonésio lançou uma campanha sobre “a educação para todos os cidadãos”, que tinha uma finalidade principalmente política. Nessa altura, o idioma e o sistema de ensino português foram proibidos e substituídos pelo dos indonésios. A *Bahasa* indonésia foi adotada como língua oficial de comunicação tanto nas instituições de atendimento público, bem como no processo de ensino aprendizagem nas escolas. Seguiu-se uma expansão em grande escala no sector de educação, tanta educação não formal e informal, como educação formal, dando aos jovens timorenses mais oportunidades à educação do que as gerações mais velhas (Jerónimo, 2011). A política era para acabar com os rastros da língua e cultura portuguesa implantada, em contrapartida a assimilação e aculturação à cultura indonésia dos jovens timorenses.

Durante a ocupação da indonésia, de 1975 a 1999, foi implementado o currículo desse país em todo o território. O sistema de ensino era organizado pelos seguintes níveis:

TK/Taman Kanak-Kanak (Ensino Pré-Primário): as escolas que eram frequentadas por crianças que se preparava para serem admitidos no ensino primária com a duração de 2 anos, SD/Sekolah Dasar (Ensino Primário/1º Ciclo) com a duração de 6 anos, SMP/Sekolah Menengah Pertama (Ensino Pré-Secundário/2º Ciclo) com duração de 3 anos, SMA sekolah Menengah Atas (Ensino Secundário /3º Ciclo) com a duração de 3 anos. Havia algumas escolas técnicas profissionais equivalentes ao ensino secundário: SMKK = constituição familiar, Sekolah teknik Menengah (STM) = escola Técnica, Sekolah Pendidikan Kesehatan (SPK) = enfermagem e Sekolah Pendidikan Pertanian (SPP) = Regentes Agrícolas, era preparar as pessoas capacitando-as para serem úteis ao trabalho e o Perguruan Tinggi (Ensino Superior) com duração de 4 a 6 anos¹¹.

Passada essa fase de ocupação da indonésia, entramos na terceira fase que corresponde ao período de transição internacional temporária pela UNTAET (United Nations Transition Administration in East Timor), que perdurou de 1999 até 2002, ou seja, cerca de 32 (trinta e dois) meses até à independência definitiva do país em 20 de maio de 2002.

O período da UNTAET foi chefiado pelo administrador transitório brasileiro chamado Sérgio Viera de Melo que tentou aproximar as ex-colônias portuguesas de Timor-Leste. Em 2000, o Congresso Nacional realizado pelo Congresso Nacional para a Resistência Timorense (CNRT) oficialmente adotou o Português como língua oficial e o Tétum como língua Nacional, apesar de que a maioria da população não falava a língua portuguesa.

Viegas (2017) sublinhou que, após a separação pouco pacífica da Indonésia do território de Timor-Leste, houve uma destruição generalizada dos serviços públicos que resultou em cerca de 80 a 90% das escolas públicas e privadas fecharem, uma vez que os professores, que eram maioritariamente indonésios, abandonaram o território timorense para regressarem ao seu país.

Durante a crise vivida pelas escolas e instituições que lecionavam da educação primária ao ensino superior, ficou impraticável cumprir a missão que a escola se propunha. Para Cabrita (2015, *apud* Viegas, 2017, p. 14) “todos os professores timorenses retomaram funções, regressando aos estabelecimentos de ensino, o recurso humano era tal houve atividade recrutar muitos professores voluntários, onde que muitas deles sem qualquer formação”.

¹¹ Justino da Silva, Dissertação Mestrado; 2016, p. 9 & Filomena da Imaculada Conceição Pinto, Dissertação Mestrado; 2010, p. 20

De acordo com Fonseca (2010, pp. 18-19), em 2001, “a maioria das escolas voltaram uma situação de alguma normalidade com a implementação de um currículo de Emergência”. Nesta altura, todo o ensino era ministrado na língua indonésia, já que os professores voluntários que foram recrutados não tinham conhecimentos suficientes da língua portuguesa.

Conforme Alves (2014), a falta de professores e a existência de professores sem qualificação, exigiu o apoio internacional através de programas de cooperação de países como Portugal e Brasil que colaboram na reconstrução do sistema, nomeadamente através de projetos e programas de formação para os professores. O modelo adotado para o sistema educativo permaneceu igual ao modelo anterior do governo indonésio, dividindo em três fases, sendo “o ensino Primária com a duração de seis anos, o Pré-Secundário e o Secundário com três anos e, também existiam escolas profissionais com nível de Ensino Secundário após o Pré-Secundário” (Gusmão 2010, p. 27)

Finalmente, Timor-Leste tornou-se independente em 20 de maio de 2002. Nessa altura, entraram em vigor, através da Constituição da República Democrática de Timor-Leste (RDTL), o artigo 13 (referência) que define o Tétum e o Português como as línguas oficiais. Além disso, através da constituição da RDTL entraram os princípios da nação e dos fundamentos estruturantes para o sistema educativo e para todas as áreas de atuação associadas. Baseado no Plano de Desenvolvimento Nacional (PDN) traçou uma linha geral nacional que obviamente com objetivos e visões para melhorar o sistema.

Segundo Pacheco, Morgado, Flores e Castro (2009), a discussão que apresentou no documento oficial a substituição do currículo por um currículo timorense tinha como objetivo adequar o ensino aos propósitos do novo país. Naquele momento, segundo o documento, eram duas as questões principais das mudanças curriculares implementadas: a introdução da língua portuguesa como língua de instrução e a retirada de conteúdos e contextos ligados á realidade indonésio. Essa mudança “ocorreu com a organização de um grupo de trabalho que constituído por professores locais, técnicos do ministério da Educação e professores da Universidade Nacional Timor Lorosa’e (UNTL), por isso, a partir de setembro de 2001 foi implementada uma nova proposta curricular que veio para substituir o currículo da indonésia” (Sarmiento

2009). Vale a pena ressaltar que nessa altura, o processo de ensino e aprendizagem eram ministrados em três línguas: Portuguesa, Tétum e Indonésio.

A partir daí, o sistema educativo foi constituído por ensino pré-escolar (a partir 3 anos até à idade da entrada para o ensino básico); primário (6 anos de escolaridade: a crianças de 7 anos a 12 anos); e pré-secundário (3 anos de escolaridade); ensino secundário (3 anos de escolaridade) e ensino superior¹²

Desse modo, o sistema educativo timorense no período pós-independência continuou com o modelo indonésio, porém, aos poucos, o sistema educativo está começando a se transformar, incentivado pelas reformas curriculares que vêm sendo implementadas no Ensino Básico e Secundário, com as orientações pedagógicas para os professores e com os materiais didáticos, que estão distribuídos nas escolas.

Não podemos deixar de salientar que no nosso parecer quanto aos manuais da educação básica parece haver um retrocesso na Educação. Os manuais que atualmente se encontram nas escolas são todos escritos em tétum, com os conteúdos, tempos, metodologias e avaliações formatadas e imposta. Não cabendo ao professor nenhum tipo de criatividade, autonomia, gestão ou aprendizagem mútua. Diante dessa situação cabe ao Ministério da Educação, juntamente com toda a comunidade escolar, viabilizar o quanto antes um novo manual que sirva como um instrumento de auxílio e não uma desprofissionalização do professor e uma formatação dos alunos.

¹² Ermelinda Maria Filipe Alves, Dissertação Mestrado, (2014, p. 45-46)

CAPÍTULO II O CURRÍCULO E AS POLÍTICAS EDUCATIVAS

No capítulo II, abordamos a origem, o conceito e a evolução do currículo, bem como as teorias curriculares, as reformas e as políticas educativas. O nosso intuito e referenciar o nosso foco principal que é o currículo e suas implicações nas práticas dos professores e nos contributos para uma avaliação externa das escolas. Não teria uma lógica, no nosso trabalho, se não detalhássemos o papel fulcral do currículo e suas nuances na Educação.

2.1. Origem e Evolução do Conceito de Currículo

Há vários estudos que situam a origem, ou seja, a lexema currículo, proveniente do étimo latino *currere*, significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir (Pacheco, 2001, p. 15)". Seguindo essa lógica o currículo detém duas ideias principais: "uma de sequência ordenada, outra de noção de totalidade de estudos" (Ibid., p.16).

O termo currículo surge, de acordo com Goodson (2001, p. 63), nos séculos XVI e XVII, no qual afirma que os dados de Paris e de Glasgow podem ser sintetizados através da "natureza interligada do modo emergente do currículo e dos padrões de organização e de controlo social", descrito por Hamilton (1980, citado por Goodson, 2001, p. 63) como:

"A noção de classe tornou-se proeminente com o advento dos programas sequenciais de estudos, os quais, por sua vez, encontravam eco em vários sentimentos renascentistas e reformadores de mobilidade social ascendente. Nos países calvinistas (como a Escócia), estas perspetivas encontraram a sua expressão, do ponto de vista teológico, na doutrina da predestinação (a crença que só uma minoria predeterminada poderia atingir a salvação espiritual). Do ponto de vista educativo, explicitaram-se no surgimento de sistemas educativos nacionais bipartidos em que aos "eleitos" (ou seja, essencialmente aqueles que tinham a possibilidade de pagar) era oferecida a perspectiva de fazerem estudos avançados, enquanto os restantes (na sua maioria, os pobres do mundo rural) eram encaixados num currículo muito conservador (a apreciação do conhecimento religioso e da virtude secular)".

Morgado (2000, p.15), citando autores ingleses, diz que o ponto de partida da origem do termo Curriculum, é referido pelo "Oxford English Dictionary", nos registos da Universidade de Glasgow, de 1633, num "certificado de graduação outorgado a um professor, escrita num formulário que teria sido publicado pouco depois da reforma da Universidade realizada pelos protestantes, em 1577".

Para Contreras (1990, *apud* Pacheco, 2001, p.21), “a origem do currículo como campo de estudo e investigação não é fruto de interesse meramente acadêmico, mas de uma preocupação social e política por tratar e resolver necessidades e problemas educativos; é uma conveniência administrativa e não uma necessidade intelectual”. O currículo surge juntamente com os primeiros escritos sob educação, com uma abordagem mais frequente com o advento da sociedade industrial ganhando força para o cumprimento das finalidades específicas que se fizeram necessárias (*idem*, *ibidem*).

O termo currículo é polissêmico, como afirma Pacheco (2001, p. 15), “carregado de ambiguidade”, ou seja, não admite uma só interpretação que na opinião de Ribeiro (1993, p.11) “vem a traduzir-se, por vezes, em alguma imprecisão acerca da natureza e âmbito do currículo”. Ribeiro (*Ibid.*, pp. 11-12) refere-se ao problema da definição do currículo, dividindo-o em duas linhas, uma das aceções comuns e a outra das conceções típicas:

“Entre as aceções mais comuns sobressai a que identifica currículo com o elenco e sequência de matérias ou disciplinas propostas para todo o sistema escolar, um ciclo de estudos, um nível de escolaridade ou um curso, visando a graduação dos alunos nesse sistema, ciclo, nível ou curso. O currículo se confunde com «o plano de estudo», consistindo este num conjunto estruturado de matérias de ensino com peso relativo diverso (...) Em termos simples, o currículo concretiza-se no horário de atividades letivas que os alunos cumprem para obtenção da respetiva graduação num ciclo de ensino ou curso.

(...) identificar currículo com programas de ensino, num determinado nível ou área de estudo do sistema escolar.

(...) poder-se-ia considerar uma outra aceção comum traduzida na junção equilibrada das duas anteriores, identificando o currículo com o conjunto estruturado de matérias e de programas de ensino num determinado nível de escolaridade, ciclo ou domínio de estudos.”

Ao falar de **conceções típicas**, Ribeiro (*Ibid.*, 13) cita quatro autores que salientam elementos comuns e diferenciados na definição de currículo:

1.^a definição: (Currículo define-se como) “o conjunto de todas as experiências que o aluno adquire, sob a orientação da escola” (Foshay, 1969);

2.^a definição: “O currículo engloba todas as experiências de aprendizagem proporcionada pela escola” (Saylor, 1966);

3.^a definição: “O currículo é o modelo organizado de programa educacional da escola e descreve a matéria, o método e a ordem do ensino – o que, como e quando se ensina” (Phenix, 1958);

4.^a “O currículo é uma série estruturada de resultados de aprendizagem que se têm em vista. O currículo prescreve (ou, pelo menos, antecipa) os resultados de ensino; não prescreve os meios” (Johnson, 1977).

É visível que a 1.^a e a 2.^a definição estão baseadas nas experiências dos alunos sob a tutela da escola, divergindo na forma como essas experiências ocorrem.

Outro autor que conceitua o currículo é Silva (1999, *apud* Aguiar, 2014)¹³, relatando que:

“(...) o currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confirmam. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, da nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso e documento. O currículo é documento de identidade.”

Na opinião de Zabalza (2001, p.12), o currículo é “ o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc. que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano”.

Gaspar e Roldão (2007, p.22) selecionam 15 definições “no sentido de promover e sustentar uma discussão em torno dessa palavra” que traz um momento para reflexões significativas sobre as diferenças e semelhanças sob os conceitos dados por esses autores:

- (1) “A palavra curriculum, (...) aplicada à educação, consiste numa série de coisas que as crianças e jovens devem experimentar para desenvolverem capacidades para fazerem as coisas bem feitas que preencham os fazeres da vida adulta, e para serem, em todos os aspetos, o que os adultos devem ser” (Bobbitt, 2004:74)
- (2) “O Currículo será toda a aprendizagem, planificada e dirigida pela escola para atingir os seus objectivos educacionais” (Tyler, 1949:126-128)
- (3) “O Currículo é uma sequência de experiências potenciais oferecidas nas escolas para crianças e jovens em grupo, a percorrer por caminhos do pensamento e da ação” (Smith, Stanel e Shorest (1957), cit. Tanner Tanner, 1980:12)
- (4) “O currículo é, essencialmente, um plano para a aprendizagem” (Taba, 1962:76)
- (5) “O Currículo é o conjunto de todas as atividades que são providenciadas pela escola para os estudantes” (Alberty e Alberty (1962), cit Tanner e Tanner 1980:16)
- (6) “O Currículo é um inquérito metodológico que explora perspectivas sob as quais elementos como o professor, estudante, matérias e meio ambiente podem ser vistos”
- (7) “O Currículo é uma série estruturada de resultados de aprendizagem que se têm em vista” (Johnson, 1977:6)
- (8) “O Currículo é a reconstrução do conhecimento e experiência, sistematicamente desenvolvidos debaixo dos auspícios da escola, para tornar o estudante capaz de aumentar o seu controlo do conhecimento e da experiência” (Tanner e Tanner 1980:38)
- (9) “O Currículo é uma sequência de unidades de conteúdo, arranjadas de tal modo que a aprendizagem de cada unidade pode ser acompanhada como um simples ato, provido de capacidades descritas por unidades específicas (numa sequência) conducentes à mesma do aprendente” Gagné (1982:19-20)
- (10) “O Currículo (é) um plano estruturado de ensino aprendizagem, englobando a proposta de objetivos, conteúdos e processos” (Carrilho Ribeiro, 1990:17)
- (11) “O Currículo é antes de mais um campo de prática profissional” (Walker, 1990:25)
- (12) “O Currículo de uma escola é o conteúdo e o processo formal e informal pelos quais os aprendentes ganham conhecimento e compreensão, desenvolvem aptidões e alteram atitudes, apreciações e valores debaixo dos auspícios daquela escola” (Doll, 1992:5)

¹³ Aguiar, F. (2014). Currículo, processo de cultura e poder. In: <https://www.recantodasletras.com.br/artigos-de-educacao/5019174>. Recanto das Letras

- (13) “O currículo é uma seleção da cultura da sociedade” (Lawton, 1975:46) “Se o currículo é definido como uma seleção de cultura, então a seleção tem de ser adequada” (Lawton, 1996:31)
- (14) “O Currículo é um objetivo ou um conjunto de valores que são ativados através de um processo de desenvolvimento e culminam nas experiências dos estudantes em classe” (Wiles and Bondi,1998:12)
- (15) “O Currículo é uma construção social que assume dois pontos de vista “como facto” e “como prática” (Young,2002:23) (idem, pp.22-23)

Segundo Gaspar & Roldão (2007, p.22), as definições citadas, de uma forma geral, caracterizam cinco elementos do currículo: *“(i) experiências pré-selecionadas e guiadas às quais as crianças e jovens devem ser expostos; (ii) planos para aprendizagem; (iii) fins e resultados da aprendizagem no educando; (iv) modos de ensinar e aprender e (v) sistemas visando o todo educacional – objetivos, conteúdos, processos e meios”*.

Os principais atores desse currículo são os professores e os alunos, pois é a eles que se destinam o currículo. Esse currículo reúne uma série de instrumentos que formam a base do ensino. É como se montássemos um corpo de conhecimento, onde o currículo seria o cérebro com seus compartimentos organizados por gavetas tais como: a gaveta da competência, a gaveta dos estímulos, a gaveta da aprendizagem Todas essas gavetas estariam interligadas com o intuito de unificar um currículo integrado e flexível. Suscetível a adaptações sempre que necessária, por isso a importância da flexibilização desse currículo. Em suma o currículo assume o papel de centro da aprendizagem.

Conforme Morgado (2000, p. 16), “a educação, assumindo-se sempre como um fenómeno social, recheada de meios e fins específicos, arrasta consigo determinadas características que asseguram a sua operacionalidade”. Como consequência, acarreta-se “um conceito de currículo definido em termos de projeto, incorporado em programas/planos de intenções que se justificam por experiências educativas, em geral, e por experiências de aprendizagem, em particular. Se o curriculum vitae é o percurso concreto de uma dada pessoa, então o currículo (da educação formal ou informal) é o projeto que obedece a propósitos bem definidos” (Pacheco, 2001, p.16).

Na primeira metade do século XIX, Hamilton (1992, *apud* Morgado, 2000, p.17) descreve como uma época de “suposta estabilidade pedagógica, e que coincidiu com uma preponderância massiva e crescente de administração, traduzida pela criação de

um aparelho estatal de escolarização uniforme”. Contreras (1990, *apud* Pacheco, 2001, p.17) afirma que a complexidade que significa definir o currículo, relatando que “qualquer tentativa de sistematização passa necessariamente pela observação e interrogação destes dualismos”:

“O currículo deve propor o que se deve ensinar ou aquilo que os alunos devem aprender?

O currículo é o que se deve ensinar e aprender ou é também o que se ensina e aprende na prática?

O currículo é o que se deve ensinar e aprender ou inclui também a metodologia (as estratégias, métodos) e os processos de ensino?

O currículo é algo especializado, delimitado e acabado que logo se aplica ou é de igual modo algo aberto que se delimita no próprio processo de aplicação?”

Ao refletir sobre esses questionamentos, Pacheco (*idem*, p.18) diz que “não existe a sua volta um consenso” que possa chegar a uma resposta definitiva.

Na opinião de Grundy (*idem, ibidem*) o currículo não é um conceito, mais sim uma construção cultural:

“O currículo não é, no entanto, um conceito; é uma construção cultural, isto é, não é um conceito abstrato que possui alguma existência exterior e alguma experiência humana. Pelo contrário, é um modo de organizar um conjunto de práticas educacionais humanas.”

Reforçando esse conceito, Gimeno (*Ibid.*) aponta que:

“Por isso argumentamos que o currículo, na realidade, faz parte de múltiplos tipos de práticas que se podem reduzir unicamente à prática pedagógica de ensino: acções que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, etc., e que, enquanto subsistemas autónomos e interdependentes, geram forças diversas que incidem na acção pedagógica. Âmbitos que evoluem historicamente, de um sistema político social a outro, de um sistema educativo a outro distinto”.

Para que se possa entender esta “ideia de interdependência de práticas que se inter-relacionam e se coíbem mutuamente, demonstraremos um quadro criado por Gimeno para sintetizar o sistema social que o currículo está embutido” (*Ibid.*, p.19).

(Fig. 1):

SISTEMA SOCIAL

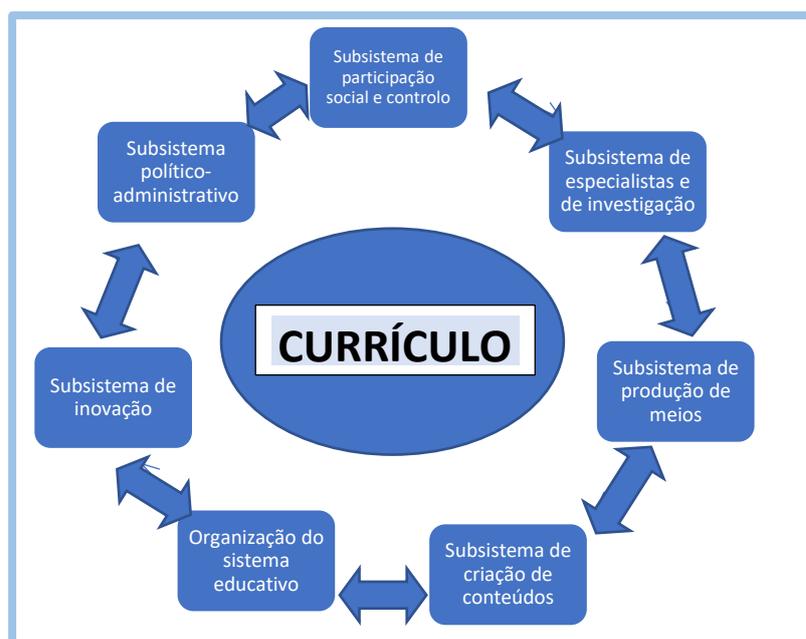


Fig.1 – Sistema curricular (Gimeno, 1988, adaptado)

Pacheco (2001, p.20), ao referenciar o Sistema curricular (social) de Gimeno apresentado no parágrafo acima, conclui que:

“(...) apesar das diferentes perspetivas e dos diversos dualismos, define-se como um projeto, cujo o processo de construção e desenvolvimento é interativo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas, culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas”.

Desta forma, o termo currículo passa entrar “no vocabulário educacional a partir do momento em que a escolarização é transformada numa atividade organizada, em função de interesses sociais, culturais, económicos e políticos (*Ibid.*,p. 22)

Em 1895, nasce a fundação da *National Society for the Study of Education*, onde “se debate o conteúdo e as formas de organização do currículo” (Idem, *Ibidem*). Porém, o currículo ganha mais força no século XX, sendo reconhecido como uma nova de conhecimento educativo, tendo Dewey (*The absolute curriculum*, 1900; *The curriculum in elementar Education*, 1901; *The child and the curriculum*, 1902), Bobitt e Tyler como os principais precursores (*Ibid.*). Conforme Pacheco (2001), o currículo

ocupa na matriz dos grupos disciplinares da Ciências da Educação uma natureza prática:

“Se a educação é de natureza prática e de âmbito multifacetado (Carvalho, 1991:29) – estudado por variadas disciplinas ou pelas denominadas Ciências da Educação – , o currículo enquanto instrumento de escolarização que existe em função de um sistema educativo é também de natureza prática, nas palavras de Kemmis (1988:14) “um terreno prático, socialmente construído, historicamente formado”, que não se reduz a problemas de aplicação de saberes especializados desenvolvidos por outras disciplinas, mas que possui um corpo disciplinar próprio. Daí que este autor conceba a ideia de que a prática do currículo é um processo de representação, formação e transformação da vida social, que deve ser entendido como um todo”.

O currículo passou a ser conceituado por diversos estudiosos e teve uma evolução que abordaremos logo a seguir.

Para Morgado e Pacheco (2002, p.7), o currículo é algo instável e “de facto, uma palavra incontornável nas mudanças escolares, sobretudo se falarmos de avaliação, de saberes, de mudanças, de manuais escolares, de opções metodológicas, de princípios e valores de formação, de competências e objetivos”.

Sua evolução veio ocorrendo desde o século XVI, data de sua origem, tendo uma grande mudança no final do século XVIII e no início do século XIX referida por Goodson (2001, pp. 63-64) que acreditava numa dualidade da pedagogia e do currículo numa “transição do sistema das classes para o das salas de aula”. O autor acrescenta que essa fase de transição histórica ocorreu no início da Revolução Industrial estando a Educação intimamente interligada, com a queda da pedagogia individual e o surgimento urgente da pedagogia de grupo.

No sistema educativo britânico, também na mesma época, século XIX, “o *School Certificate* e as comissões de avaliação controladas pelas universidades começam a exercer uma influência considerável sobre o currículo do ensino secundário “(idem, p. 101). Essa influência tinha uma finalidade muito clara enquanto corpos examináveis de conhecimento, para o futuro dos alunos “uma vez que este estatuto significa que terão melhores alunos, salários mais elevados, melhores ratios de pessoal docente, orçamentos mais elevados, empregos mais qualificados do ponto de vista académico e, em geral, melhores perspectivas de carreira (*Ibid.*). O autor ainda reforça essa concepção relatando que à história das disciplinas escolares “se assemelha àquilo que os historiadores do currículo descobriram recentemente: que o tipo de conhecimento

escolar que encontramos nos currículos é importante, principalmente pelo seu valor social para os professores que tentam perseguir recompensas profissionais”.

Conforme Ribeiro (1993, p.6), “numa aceção alargada, o desenvolvimento curricular define-se como um processo dinâmico e contínuo que engloba diferentes fases, desde a justificação do currículo até à sua avaliação e passando necessariamente pelos momentos de concepção-elaboração e de implementação”.

O currículo numa fase anterior a 1900, “eram amplamente profissional, com sistemas de aprendizagem por artesãos com treinamento domiciliar” (Schubert, 1986, p. 55), no qual os valores eram referenciados pelas instituições religiosas e pela família. Educadores da época acreditavam que esses valores eram perfeitos para os estudantes e “teriam que ser a eles impostos por um processo de rígida disciplina” (Schubert, 1986, p. 61).

A Educação passa por novos acontecimentos, mas com a mesma intenção de facilitar o trabalho da administração escolar e do docente. Contudo, o currículo é mais do que uma guia de regras e ordem a serem cumpridas rigorosamente e de forma inflexível. Ele traz na sua evolução um apanhado de intenções que vem se agregando aos elementos da sua construção. Desta forma o que antes era estático, hoje, passa ser dinâmico e flexível. A escola então passa de depósito de pessoas com uma escolarização de massa, para um espaço de construção de conhecimento, respeitando a diversidade e a singularidade de cada pessoa. De acordo com Borsa (2007 p. 2)¹⁴, “é na Escola que se constrói parte da identidade de ser e pertencer ao mundo; nela adquirem-se os modelos de aprendizagem, a aquisição de princípios éticos e morais que permeiam a sociedade; na Escola depositam-se expectativas, bem como as dúvidas, inseguranças e perspectivas em relação ao futuro e às suas próprias potencialidades”.

Com a evolução do tempo o currículo passa a ser (re)construído trazendo na sua abordagem um conjunto de elementos que lhe foram sendo atribuídos com as reformas e com as responsabilidades, num processo onde a socialização assume um papel de grande influência sob o currículo. Conforme Palácios (1995, *apud* Borsa 2007, p.2) “A Socialização ocorre através de três processos: os processos mentais de

¹⁴ Borsa, Juliane Callegaro. O papel da Escola no processo de socialização infantil. In: www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0351.pdf. (acesso em: 3/11/2018)

socialização, os processos afetivos de socialização e os processos condutuais de socialização”. Em síntese, esses processos, acabam por tentar limitar o que eles acreditam ser certo ou errado e põe o aluno como mero assimilador desses processos.

Com a intenção de percebermos os conceitos e as ideologias que circundam o currículo McNeil (2001a, 2001b, 2001c, 2001d, *apud* Jesus)¹⁵ traz quatro abordagens distintas que classificam o currículo: Acadêmico, Humanista, Tecnológico e Reconstrucionista.

Começamos pela abordagem do **Currículo Acadêmico** (*Ibid.*):

“(…) o núcleo da educação é o currículo, cujo elemento irreduzível é o conhecimento. Nas disciplinas acadêmicas de natureza intelectual – como língua e literatura, matemática, ciências naturais, história, ciências sociais e belas artes –, se encontra o núcleo do conhecimento, o conteúdo principal ou a matéria de ensino...Segundo McNeil (2001c) a finalidade da educação é a transmissão dos conhecimentos vistos pela humanidade como algo inquestionável e principalmente como uma verdade absoluta. À escola, cabe desenvolver o raciocínio dos alunos para o uso das ideias e processos mais proveitosos ao seu progresso”.

No **Currículo Humanístico** (*Ibid.*):

“(…) base teórica a tendência denominada Escola Nova e esta defende que o currículo necessita levar em consideração a realidade dos alunos. Na ênfase humanista, segundo McNeil (2001b) a atenção do conteúdo disciplinar se desloca para o indivíduo. O aluno é visto como um ser individual, dotado de uma identidade pessoal que precisa ser descoberta, construída e ensinada; e o currículo tem a função de propiciar experiências gratificantes, de modo a desenvolver sua consciência para a libertação e autorrealização”.

A autorrealização é referida como base do currículo humanístico, na qual o educando deve experimentar sensações que trarão um crescimento interior significativo.

Outro, é o **Currículo Tecnológico** (*Ibid.*):

“(…) segundo McNeil (2001d) a educação consiste na transmissão de conhecimentos, comportamentos éticos, práticas sociais e habilidades que propiciem o controle social. (...) O comportamento e o aprendizado são moldados pelo externo, ou seja, ao professor, detentor do conhecimento, cabe planejar, programar e controlar o processo educativo; ao aluno, agente passivo, compete absorver a eficiência técnica, atingindo os objetivos propostos (...) O desenvolvimento do sistema ensino-aprendizagem segundo hierarquia de tarefas constitui o eixo central do planejamento do ensino, proposto em termos de uma linguagem objetiva, esquematizadora e concisa ”.

¹⁵ Jesus, R. (s/d). Currículo e educação: conceitos e questões no contexto educacional.
http://lagarto.ufs.br/uploads/content_attach/path/11339/curriculo_e_educacao_0.pdf (acesso em 4/11/2018)

A última abordagem que McNeil trata é a do **Currículo Reconstrucionista Social** (*Ibid.*):

“O currículo reconstrucionista tem como concepção teórica e metodológica a tendência histórica crítica e tem como objetivo principal a transformação social e a formação crítica do sujeito.

De acordo com McNeil (2001a) o reconstrucionismo social concebe homem e mundo de forma interativa. A sociedade injusta e alienada pode ser transformada à medida que o homem inserido em um contexto, social, econômico, cultural, político e histórico adquire, por meio da reflexão, consciência crítica para assumir-se sujeito de seu próprio destino”.

Podemos entender que a educação tem o papel principal como um instrumento de mudança no sentido que instiga o indivíduo a tomar atitudes sobre o que pensa e o que faz dentro do seu contexto social. Daí a importância de um currículo bem estruturado, com uma constituição mais atual, dinâmica, integrada e flexível, tendo como proposta a servência para uma orientação pedagógica que estimule o aluno a uma educação na cidadania.

Na perspectiva de Roldão (1999, p. 15), “constitui uma referência clássica em teoria curricular a identificação de três grandes fatores que interagem na dinâmica da construção e evolução dos currículos: a sociedade, os saberes científicos e o conhecimento e representação do aluno”. A sociedade é vista pela autora como parte estruturante para as respostas traduzidas pela escola através do currículo e os saberes científicos são em suma as inovações trazidas pelas escolas com novas abordagens.

Por isso trataremos agora de abordar de uma forma um pouco mais detalhada sobre as teorias curriculares.

2.2. Teorias Curriculares

No estudo das teorias curriculares, Pacheco (2001, pp.31-32) cita diversos autores para clarificar o papel dessas teorias:

“(…) conjunto organizado de análise, interpretações e compreensões dos fenômenos curriculares” - McClutcheon (1982:18);

(…) define como um modelo de organizar o pensamento sobre todos os assuntos que são relevantes para sua evolução – Taba (1983:20);

(…) que a delimita como um conjunto generalizado de definições, conceitos, proposições e outros construtores logicamente inter-relacionados que representam uma visão sistemática dos fenômenos curriculares – Zais (1976:87). Nesta perspectiva a função da teoria curricular é descrever, explicar e compreender os fenômenos curriculares, servindo de programa para a orientação das atividades resultantes da prática com vista à sua melhoria;

(...) que aceite como premissa que o objeto da abordagem dos estudos curriculares e da teorização curricular tem por finalidade a melhoria da prática;

(...) “A teoria como qualquer outra teoria tem a função de representar os problemas curriculares e de os clarificar em termos de território” – Kliebard (1977: 258)

(...) o “problema central deve ser entendido como o duplo problema das relações entre a teoria e a prática, por um lado, e as relações entre a educação e a sociedade, por outro – Kemmis (1988:30).”

As teorias apresentam-se de diversas formas sendo um “argumento a favor da diversidade e problemática do respetivo campo de estudo” (Idem, p.32). Mais uma vez Pacheco (*Ibid.*, p. 32), cita Schwab, que trata da improbabilidade da unificação das teorias curriculares:

“Não há esperança previsível de uma teoria unificada no futuro imediato ou a médio prazo, nem uma metateoria que nos diga como reuni-las e ordená-las numa hierarquia fixa de importância para os problemas do currículo. A alternativa viável que resta é a das uniões e conexões não sistemáticas, incômodas, pragmáticas e incertas que podem suscitar uma abordagem eclética”.

Para Morgado (2000, p. 33), o termo teoria serve para “identificar um conjunto de comportamentos predeterminados e que conduzem a fins preestabelecido”, sendo assim de *ação técnica*, nomeadamente. Contudo, “pelo que diz respeito ao domínio das ciências sociais e humana, não devemos utilizar o termo teoria para identificar comportamentos predeterminados, uma vez que ele depende de significados diversos” (*Ibid.*, p. 33). Desta forma, a “teoria consubstancia o que designa por *acção prática* e que caracteriza como uma ação fundamentalmente se guia por ideias morais, de modo geral conflituosos, relacionados com o bem da humanidade implicando uma avaliação de circunstâncias, juízos de valor, de modo a que se consiga actuar em determinadas situações sociais e humanas concretas (Kemmis, 1988, *apud* Morgado, 2000, p. 33).

De acordo Pacheco (1996), a prática deve estar sempre ligada a teoria, sobretudo no que concerne ao currículo, tentando buscar respostas que poderão resolver os problemas inerentes a ela. Como forma de facilitar a compreensão das teorias curriculares, Kemmis (1988) elabora três grandes grupos de teorias: a teoria técnica, a teoria prática e a teoria crítica.

Kemmis e Fitzclarence (1986, *apud* Lundgren, 1992, p. 70) resumem o que para eles constitui o principal conflito ocorrido da teoria curricular: “O problema principal da teoria curricular é a de ser entendida como um duplo problema: a relação entre a teoria e a prática, por um lado, e a relação entre educação e sociedade, por outro”.

Antes de falarmos sobre a estrutura do currículo, abordaremos as teorias curriculares que permeiam o trabalho em educação. Devemos lembrar que as teorias curriculares nada mais é do que o conjunto de imagens, de representações, de signos, de reflexões que produzem e descrevem uma realidade sobre o que significa currículo. As teorias servem como uma expressão da mediação entre o pensamento da educação e a ação. Podemos também dizer que é um conjunto de princípios e conceitos que tentam explicar o que é e como funciona um projeto curricular. De trás de toda a teoria curricular existe uma ideologia que não é estática ou única.

Um grande divulgador da Teoria Curriculares foi Bobbit, que, em 1918, publicou o livro *The Curriculum*, com uma abordagem clara sobre a escolarização das massas. Juntamente com essa abordagem foi possível perceber o cientificismo e a padronização dos processos pedagógicos dessa teoria. A ideia de Bobbitt está relacionada com os princípios da administração e da racionalidade técnica, ou seja, aquilo que acontecia na administração de uma indústria, por exemplo, foi trazida para a escola. Não esquecendo que o taylorismo era uma das principais características dessa teoria pela ênfase dada as tarefas.

2.2.1. Teoria Crítica

A teoria crítica sobre o currículo consiste em analisar os processos mediante o que a sociedade e o nosso ponto de vista sobre ela, se tem formado. A compreensão desse processo pode revelar algumas das formas as quais estão distorcidas, tanto na vida social, como nosso ponto de vista.

Segundo Silva (2003), “As teorias curriculares críticas basearam o seu plano teórico nas concepções marxistas e também nos ideários da chamada *Teoria Crítica*, vinculada a autores da Escola de Frankfurt, notadamente Max Horkheimer e Theodor Adorno. Outra influência importante foi composta pelos autores da chamada *Nova Sociologia da Educação*, tais como Pierre Bourdieu e Louis Althusser”¹⁶.

Essa teoria critica a racionalidade instrumental que é subjacente a elaboração do currículo. A teoria crítica se iniciou na segunda década do século XX como reações as exposições positivistas e interpretativas que dominavam as ciências. A forma que a

¹⁶ Teorias curriculares. Silva, T. (2013). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/teorias-curriculares.htm> Acesso em 10/05/2019

racionalidade instrumental do positivismo começou a produzir uma complacência tanto no referido papel da sociedade, como na natureza da mesma ciência.

Grande parte da teoria crítica do currículo se concentrava em revelar como o currículo e o seu processo de seleção cultural, organização para o ensino e transmissão, funcionam como um mecanismo de reprodução social. Nesta perspectiva crítica se questiona a marginalização do professor na elaboração do currículo, e conseqüentemente a dependência e carência de autonomia profissional. Nesta perspectiva se converte ao professor uma imagem de simples executor de normas e um coadjuvante da função reprodutora da escola. A educação tem muito a decidir sobre esses processos formativos, tanto positivamente desmascarando os aspetos do nosso ponto de vista por superstição, dogma e irracionalidade. Seus princípios são: rejeitar as noções positivistas da racionalidade, objetividade e verdade. Redefinir o *design* do currículo e dos modelos fundamentais.

2.2.2. Teoria Técnica

A teoria técnica é caracterizada pelo desenvolvimento de programas que tenha como propósito responder aos objetivos e necessidades da sociedade. Utilizando se de uma linguagem técnica e neutro, impessoal. Racionaliza ao máximo os fundamentos do currículo. Na teoria técnica o currículo é visto como um processo técnico para conseguir do aluno os resultados pré-estabelecidos. Exigindo uma pressão mais taxativa e mais objetiva desses resultados. O currículo é o objetivo principal, os demais são subordinados a ele (conteúdos, recursos...). A busca sempre será por resultados.

Essa teoria é preocupada com o controle (behaviorista). Concepção de mosaico da aprendizagem: o completo se aprende juntando partes mais simples e pequena, com menores melhores. Si se conhece as partes se chega a conhecer o todo. O professor é um técnico, executor de programas curriculares, idealizados por especialistas. É uma concepção linear e automatizadora do processo de aquisição do saber. É uma visão exógena (se produz de fora para dentro).

2.2.3. Teoria Prática

A teoria prática implica essencialmente na intenção dos seus interesses morais e está dirigida na compreensão humana e na interação docente-aluno e aluno-aluno. Bem como, no julgamento dos professores e dos outros membros da sociedade sobre aquelas pessoas que tentam atuar correta e sensatamente nas situações práticas em que elas se encontram. O conhecimento que se produz é propriedade do sujeito. Trata-se de uma teoria humanista por ser governado pelos ideais de instruções.

Muitas dificuldades são encontradas na hora de consensualizar a teoria curricular, Kemmis (1988) apresenta uma proposta de concepção de currículo na tentativa de “sistematizar as diferentes correntes de pensamento acerca da problemática curricular” (Fig. 2):

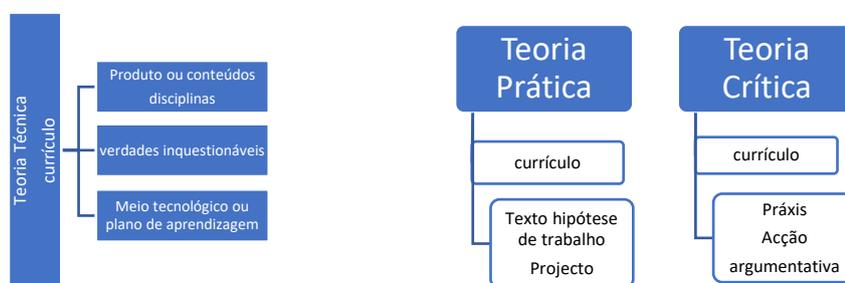


Fig. 2 – Teoria Curriculares, Kemmis (1988)

2.3. Políticas Educativas

Através da aprovação da política nacional de educação, na Resolução do Governo n.º 3/2007, que considera a Educação como um “direito fundamental do cidadão”. Assim como o currículo, as políticas educativas têm conceitos polissêmicos, sendo a sua origem situada na universidade, na primeira metade do século XX (Scribner & Englert, 1977, *apud* Pacheco, 2002, p.20), com a realização de estudos sobre o poder das comunidades (Pacheco, 2002, p.20).

As políticas educativas, em Timor-Leste, sofreram tantas transformações em sua estrutura e no seu desenvolvimento que até hoje o país não conseguiu uma estabilidade educacional relevante para todos os cidadãos. No que diz respeito às políticas educativas destinadas à formação de professores, por exemplo, muito pode ser referido, tendo sido restringida a apresentação de conteúdos, sem levar em conta

a cultura local, a simetria, o diálogo de saberes e a importância do conhecimento da área de educação na formação de professores. Segundo Garcia (2006):

“Muitos daqueles que lá estiveram ou estão, se descuidavam pensando às vezes – com suas atitudes que ali se tratava de ensinar o novo a população destituída de toda e qualquer cultura e sabedoria. Nesse caso a confusão deixada e a realimentação de estereótipos ocidentais muitas vezes prejudicavam a assimilação das lições que se queria passar. Parafraseando um velho historiador: “Não podemos fazer tábula rasa do passado”: não façamos tábula rasa dos conhecimentos do povo timorense. Ao fazê-lo estaremos vinculando o que se passa hoje em Timor Leste ao que Santos denomina de “colonialidade”: vestir um povo com a indumentária ocidental, cristã, branca, mesmo que esse povo tenha seu passado e presente no Oriente, no animismo e numa cultura milenar.”

2.3.1. A Estrutura do Currículo da Educação Pré-escolar

A estrutura do currículo que abordaremos trata do contexto de Timor-Leste. Em 2003, foi publicado o Currículo do Pré-Primário pelo Ministério da Educação, Cultura, Juventude e Desporto (MECJD). Esse documento foi elaborado por timorenses e brasileiros envolvidos com o Pré-Escolar, que contou com o apoio da Plan Timor-Leste. Em 2008, o termo mudou para o Ensino Pré-Escolar. E, em 2013, com a aprovação do Referencial para as Políticas de Educação Pré-Escolar, essa modalidade de ensino passou a ser chamada de Educação Pré-Escolar, tendo como um dos seus objetivos: “f) *desenvolver as capacidades de expressão e comunicação e estimular a imaginação criativa e a atividade lúdica*” (Art.9º da Lei de Base da Educação de Timor-Leste / LEI Nº 14/2008, 29 de outubro - RDTL, 2008)¹⁷.

Em 2014, o Ministério da Educação da República Democrática de Timor-Leste (ME-RDTL) organizou a reforma do Ensino Pré-Escolar na versão língua Tétum. Este currículo foi elaborado pela uma equipa do currículo pré-escolar do Ministério da Educação, os professores, o consultor Nacional e Internacional e formadores da Instituto de Formação de Professores e Profissionais da Educação (INFORDEPE). Este documento foi aprovado em 2015.

Na lei de Bases da Educação (LBE) – no decreto-Lei nº 3/2015, de 14 de janeiro de 2015, “a educação pré-escolar reveste-se de particular importância no desenvolvimento da criança, estado o seu potencial diretamente ligado a uma fundação sólida na infância e nos primeiros de anos de educação”.

¹⁷ República Democrática de Timor-Leste. Lei do Parlamento 14/2008. In: <http://www.mj.gov.tl/jornal/?q=node/876> (acesso em: 4/11/2018)

Segundo Plano Pré-escolar (2014): o Ministério da Educação afirma que a educação pré-escolar é um programa de preparação as crianças para o ensino básico. Além disso, no artigo 6º da Lei Bases da Educação (LBE) - Lei nº no decreto-Lei nº 3/2015, no que trata dos *Princípios orientadores*, reforça essa visão, afirmando a importância de uma:

- a. “Ligação estreita com a cultura e o modo de vida locais;
- b. Desenvolvimento pleno da criança através de atividades lúdicas;
- c. Valorização da individualidade da criança;
- d. Relação da proximidade com a família e a comunidade”.

Tanto os decretos quanto os currículos vieram para democratizar a educação de uma forma igualitária, com o intuito de desenvolver o país através da educação.

2.3.2. A Estrutura do Currículo Ensino Básico

Ao retratarmos a estrutura do currículo do Ensino Básico de Timor-Leste anterior a esta fase, encontramos com um modelo anterior do tipo 6-3-3: seis anos de ensino primário, três anos de pré-secundário e três anos de secundário. Em 2008, este modelo mudou com um sistema de ensino básico obrigatório, englobando os primeiros nove anos de escolaridade¹⁸ e que é seguido por três anos de ensino secundário.

A organização do ensino básico baseado no decreto Lei de Bases da Educação N.º 14/2008, no ponto 1, do artigo 13º - é constituída então em ciclos, nomeadamente: o 1º ciclo com quatro anos, o 2º ciclo com dois anos e o 3º ciclo com três anos, nos termos curriculares seguintes:

“No primeiro ciclo o ensino é globalizante e da responsabilidade de um professor único, sem prejuízo da coadjuvação deste em áreas especializadas; b. no segundo ciclo, o ensino organiza-se por áreas não disciplinares, destinadas à articulação dos saberes, ao desenvolvimento de métodos de trabalho e de e à obtenção de formações complementares, e desenvolve-se, predominantemente, em regime de um professor por área; c. no terceiro ciclo, o ensino organiza-se segundo um plano curricular unificado, que integre coerentemente áreas vocacionais diversificadas, podendo conter áreas não disciplinares, destinadas à articulação de saberes, ao desenvolvimento de métodos de trabalho e de estudo e à obtenção de formações complementares, proporcionando a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e, desenvolve-se em regime de um professor por disciplina ou grupo de disciplinas”.

Em 2008, foi desenvolvido um currículo para os primeiros seis anos do ensino básico, incidindo em conhecimentos e competências revelantes, o qual estava a ser

¹⁸ 1.º ciclo: do 1.º ao 4.º ano; 2.º ciclo: do 5.º ao 6.º ano; e o 3.º ciclo: do 7.º ano ao 9.º ano.

progressivamente implementado. Baseado no Plano Estratégico Nacional da Educação (2011-2030, p. 41) “é necessária uma revisão do currículo dos 1.º 2.º ciclos para promover um processo do ensino aprendizagem melhorando e atingindo os princípios e objetivos estabelecidos para o novo sistema de Ensino Básico”.

2.3.3. A Estrutura do Currículo Ensino Secundário

No ano de 2010, iniciou-se a reforma mais ampla do sistema educativo, baseada na identidade, na cultura, na moral e na religião do país. A mudança do sistema educativo foi lançada pelo governo timorense, através do Ministério da Educação, e teve reflexos significativa ao nível nacional. Em 2009, o Ministério da Educação da República Democrática de Timor-Leste (ME-RDTL) organizou a reforma do Ensino Secundário Geral e Técnica. Assim, o ME-RDTL criou um acordo com a Universidade de Aveiro (UA) para reestruturação currículo do Currículo do Ensino Secundário Geral (ESG) em Timor-Leste. Além disso, preparou e apresentou conjuntamente ao fundo da língua portuguesa um projeto específico.

A reestruturação curricular do ESG foi institucionalizada com a celebração de um “protocolo de cooperação” que assinado pelo Ministério da Educação (ME), pelo Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD) e pela Fundação Calouste Gulbenkian (FCG), no qual se estabeleceram as responsabilidades destes intervenientes, e, também por um “Acordo de Cooperação” estabelecido entre a FCG e a UA que delimita os termos dos trabalhos a realizar.

O acordo com a reestruturação do ESG em Timor-Leste implicou conceber, desenvolver e implementar programas e recurso didáticos para os alunos e os professores. Consideramos que dessa forma é possível contribuir para promoção e a conscientização sobre os problemas atuais, dos quais a maioria são de natureza multifacetada. O objetivo reformulação do ESG deve contribuir para “o desenvolvimento pessoal e social dos jovens timorense, devendo criar mecanismo sustentável em Timor-Leste, nas dimensões sociais, economia, cultural, científica, tecnologia e ambiental PCESG” (2011, p. 17).

Em 2012, foi tomada uma decisão política e associada à implementação do novo currículo de lançamento generalizado do 10º ano escolaridade. Em 2012 e 2014, prevaleceu nas escolas secundárias um sistema misto, funcionando com os novos e os

antigos programas. Em 2012, foram lecionar o 11.º ano, só em 2014 estará em vigor o 12.º ano (Martins, Moreira & Ferreira, 2009). O Plano Curricular do ESG serve de base à construção dos instrumentos e materiais didáticos – programas, manuais para os alunos e guias para os professores – que já forma elaborados para todos as disciplinas que constituem o plano de estudos do 10º ano e estão em elaboração para as disciplinas dos 11º e 12º anos. Nesse novo plano fazem parte mais 4 disciplinas da componente Geral: Tétum, Indonésio, Religião e Moral e Educação Física e Desporto, sendo que estes programas e materiais didáticos são de Responsabilidade do ME-RDTL¹⁹.

Este plano curricular foi elaborado tendo como ponto de partida fatores que condicionaram esta reforma e os objetivos da mesma foram identificados pelas autoridades timorense através da análise e conhecimento da política do país. A concretização de um currículo bem definido e adequado à realidade, que era um aspeto basilar no desenvolvimento do trabalho, tem sido promovida através da integração de professores timorense e quadros do ministério nas equipas homólogas que trabalharam em articulação com os especialistas portugueses (ME-2011).

Como refere Pacheco (2008, p. 16), os programas das áreas ou disciplinas estão sujeitos a decisão ministerial, cuja aprovação ou por ciclos de reforma ou por medidas avulsas, não obedecendo a um padrão congruente em termos de uma dada conceção do currículo. Conforme esse autor, o programa é “a concretização do currículo nacional, ou seja, o conjunto de aprendizagens e competências pelo ME através da orientação para áreas curriculares disciplinares”.

Neste sentido, o Plano do Curricular do ESG de Timor-Leste foi aprovado em 2011, pela Governo RDTL por Resolução do Parlamento Nacional nº 20/2011 e resolução do Governo Nº 24/2011. O Decreto Lei Nº 47/2001, publicado no Jornal da República²⁰, tinha como um dos seus objetivos principais o Desenvolvimento do Milênio que resultou num compromisso de atuação conjunta, em 2000, com os 189 Estados Membros das Nações Unidas.

A reforma curricular em Timor-Leste é implementada pela Administração central com o propósito de transformar de uma forma qualitativa a educação e o “currículo

¹⁹ Ministério de Educação da RDTL (2011) Plano Curricular do Ensino Secundário Geral

²⁰ Jornal da República, Série I, nº 38, pp. 5308-5314 de 19 de outubro 2011. Disponível em: http://www.mj.gov.tl/jornal/public/docs/2011/serie_1/serie1_no38.pdf

exerce um papel principal na formação das crianças e dos jovens” (Cardoso, 2012, p.45). Podemos considerar o currículo como um projeto de formação, num contexto de aprendizagem ao longo da vida. Qualquer proposta de mudança deve incluir perspectivas do futuro sobre a educação geral dos timorenses.

2.4. Políticas Descentralizadas

O conceito de políticas descentralizadas é algo bastante complexo para ser definido, contudo Weiler (1988, *apud* Lundgren, 1992, p. 113) afirma:

“Há algum tempo, nos glossários nacionais e internacionais de política educacional, a palavra descentralização é um dos princípios significados, para outros favoritos, como participação, autotomia e reforma. Por uma serie de razões, a ideia de os sistemas descentralização da educação como uma tendência, na maioria dos países, a ter estruturas administrativas fortemente centralizadas, parece exigir muita atenção... isto é assim apesar das consideráveis dificuldades em concordar com o que significa exatamente a prática da descentralização e apesar de um sucesso não menos transbordante nas tentativas de descentralização que realmente forma realizados.

As políticas descentralizadas ligadas a educação e nomeadamente ao currículo tende a se afirmar com uma forte inclinação a fuga do poder centralizador que até o momento ela é submetida. Altrichter e Salzgeber (2000, *apud* Pacheco 2002, p.147) descrevem que:

“Embora o currículo comece por ser construído na fase das intenções – a que correspondem, num sistema centralizado, o currículo prescrito e o currículo apresentado, em que os materiais curriculares são os mediadores entre a Administração e alunos/professores. A sua dimensão real acontece no contexto de um estabelecimento escolar que é um campo de lutas de poder.”

Pacheco (2002, p. 147) reforça essa ideia, relatando que:

“A organização estável com estruturas objetivas, recetáculo de um poder delegado, é uma visão que não é partilhada pelas abordagens micropolíticas da teoria das organizações, pois a escola é um campo onde se consideram formas de poder, que têm uma influência determinante nas práticas curriculares (...) o conflito é intrínseco à natureza do currículo, pois os diferentes grupos procuram que o sistema educativo corresponda aos seus interesses e à sua ideologia”.

Na opinião de Young (1977, *apud* Pacheco 2002, p. 143) “só um currículo democrático-concebido como prática em que existe quer a possibilidade de o aluno existir como pessoa dando sentido à sua própria vida, quer a premissa básica de que o cerne do currículo não é a estrutura do conhecimento, mas o modo como coletivamente o aluno ordena o seu mundo e o processo de produção de

conhecimento – pode tornar efetiva a dimensão formativa, presente no conceito de cidadania” (Elliott, 2000, *apud* Pacheco 2002, p. 143).

Assim, toda a definição do desenvolvimento da escola, bem como das regras e normas curriculares, envolve uma mudança de ênfase, do dar prioridade à transmissão de conhecimentos sistematizados e compartimentados, para a construção ativa de conhecimentos localizados. Apenas através desta mudança poderão os alunos começar a viver o ensino e a aprendizagem nas escolas como um processo aberto, que reconhece, valoriza e desenvolve as suas capacidades de moldarem as suas condições de vida (Pacheco 2002, p.151).

Conforme é possível perceber, urge a necessidade de uma integração curricular, bem como de um currículo adaptável e flexível como sempre destacamos em nosso estudo. A “integração curricular é um dos referentes cruciais das políticas curriculares pois é o que permite fazer a interligação do currículo formal, do qual resultam as decisões mais prescritivas, com o currículo informal” (Pacheco, 2002, p. 152).

Pacheco (*Ibid.*, p. 153) ressalta a existência do currículo oculto na aprendizagem real dos alunos e faz uma comparação entre o professor e um engenheiro:

“Numa lógica científica, o professor é o engenheiro que desenha a estrada, de acordo com os interesses económicos para a mais rápida circulação dos produtos, em que os marcos quilómetros são os objetivos eu, na lógica de uma nova engenharia tyleriana, determinada pelo neopragmatis educativo, são convertidos em competências”.

Descrevendo, ainda, (*Ibid.*, pp. 154-155) os conflitos vividos por professores quando o assunto é política descentralizada:

“Os estudos de investigação revelam que os programas são extensos e prolixos, e que os professores mantêm uma indefinição avaliativa face ao currículo nacional. Por um lado, são favoráveis à autonomia e flexibilização e, por outro, concordam com a definição de um currículo nacional decidido pela Administração Central”.

Esta indefinição é ainda mais reforçada se falarmos de um currículo nacional que é a sumula das exigências académicas. Deste modo, as políticas curriculares descentralizadas funcionam como políticas de culpabilização das escolas, dos pais, dos alunos e da sociedade pelo insucesso escolar. O autor (*Ibid.*, p. 155) reage de forma contrária a esse processo descrevendo que “o nosso envolvimento político não pode reduzir-se a uma linguagem reativa, a um mero ato de denúncia pelos discursos das

palavras e enunciados da escrita, tão profusamente existentes na teoria neomarxista, mas a uma ação preferencial que resulte num envolvimento real”.

Em Timor-Leste, a “nova Lei Orgânica estabelece como prioritário o desenvolvimento de estruturas organizacionais de nível regional e distrital, de modo a que se possa concretizar a desconcentração gradual de algumas responsabilidades operacionais fundamentais para o nível das regiões distritos e escolas” (PENE, 2011-2030, p. 172)²¹. O termo desconcentração ao invés de descentralização tem o intuito de “reforça a decisão política de que as estruturas regionais e distritais e as escolas terão autonomia financeira limitada, dado que, nesta fase de desenvolvimento do Ministério, considera-se necessário ter um significativo controlo centralizado da despesa, até que sua eficiência e eficácia sejam asseguradas” (*Ibid.*).

Essa descentralização no sistema educativo em Timor-Leste vai acontecendo à medida que é verificado as competências exigidas pelo PENE, sendo necessário uma boa articulação entre as funções operacionais dos níveis regionais e distrital, com a inspeção responsável por esse processo (*idem*, p.173).

Resumindo, neste capítulo, falamos sobre o currículo e suas ramificações. Foi possível perceber que o currículo move todo o sistema de ensino. Podemos dizer que o currículo é um conjunto de princípios e valores educacionais fundamentais. Os conteúdos que dele faz parte são a soma dos componentes curricular, visando metas e padrões pré-estabelecidos. O currículo é um instrumento que acaba por manipular as ações exercidas pelos educadores.

No capítulo seguinte daremos continuação do estudo, abordando as práticas curriculares nas escolas.

²¹ Plano Estratégico Nacional da Educação (PENE) (2011-2030). Programa prioritário 10: desconcentração e melhoria organizacional. In: <http://www.moe.gov.tl/pdf/Plano%20Nacional%20Estrategico%20da%20Educacao%202011-2030.pdf>. (acesso em 6/11/2018)

CAPÍTULO III AS PRÁTICAS CURRICULARES NAS ESCOLAS

No capítulo anterior fizemos um apanhado da origem dos vários conceitos da evolução e das teorias do currículo. Dando continuidade ao estudo do currículo, deparamos com as salas de aula e analisamos o que as práticas curriculares revelam aos alunos e aos professores. Também aproveitamos para compreender a intrínseca ligação entre a teoria e a prática.

As práticas curriculares constituem o tema e o objetivo principal desta investigação, que procura contribuir para futuros debates que venham elucidar tal questão. É fundamental, portanto, esclarecer o seu conceito ou conceitos. A palavra prática, no contexto a que nos referimos, é vista como uma ação que se desenvolve a partir da aplicação de certos conhecimentos. Podemos dizer que a prática é uma componente curricular, que tem uma dimensão de conhecimento muito presente nos cursos de formação. Essa dimensão de conhecimento acontece no momento em que a pessoa trabalha a reflexão sobre atividades profissionais a que se propõem exercer (Pereira, 2011).

Atualmente a Educação Nacional contempla, entre outras dimensões, o direito à educação e também, não podemos esquecer, o princípio da “inclusão” (Pisco, 2005). Foram anos de luta pelo reconhecimento social, por uma parte da população, historicamente discriminada na sociedade. Apesar de todas as normas e direitos conquistados pós-independência, estamos a viver um processo de transição de paradigmas - transição do paradigma da integração, com resquícios do paradigma da segregação, para o princípio da inclusão.

Ao falarmos em inclusão, não estamos a falar somente na vertente da deficiência, mas também das crianças com condições socioeconómicas desfavoráveis, dos jovens e adultos fora da idade escolar e de todos aqueles timorenses que moram em lugares distantes, ao ponto de nunca terem tido acesso à educação.

A escola deve garantir que os alunos tenham acesso à educação, que assegurem a sua permanência e a sua efetiva participação nas aulas e demais atividades escolares, objetivando o seu desenvolvimento. A palavra chave para o sucesso da Educação é a “equidade” (Pisco, 2005). A educação deve ser para todos

independente das suas diferenças, e, sem que as dificuldades dos alunos, se transformem em impedimento à sua aprendizagem.

A ênfase está na transformação da educação comum e na ressignificação de concepções e de práticas curriculares, para que se eliminem as barreiras que dificultam a aprendizagem e excluem, dessa forma, muitos alunos das escolas regulares. Sabemos que cada escola apresenta as suas peculiaridades, especificidades e particularidades. Assim como cada sala de aula possui as suas características próprias. Estas realidades constituem o quotidiano e o processo educacional e pedagógico. São determinantes para as práticas curriculares observadas nas escolas.

Segundo Lunardi (2015 p. 4) “as práticas curriculares são entendidas como as ações envolvidas na elaboração e implementação do currículo”, desde a sua proposição até à sua recontextualização feita pelos discursos das escolas e pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. E deve ter como objetivo a aquisição de saberes e competências que permitam a inserção dos alunos na sociedade. Como anteriormente comentamos (Capítulo II), o conceito de currículo retoma as praxis, os seus elementos que a constituem e, dessa forma, configura práticas transcurriculares reconhecendo o saber oculto (cumplicidade, fraternidade, solidariedade) como fundamental, se (re)conceituando como “experiência de aprendizagem e de desenvolvimento para todos” (Sá-Chaves, 1999).

Para Sacristán (2000), o planeamento curricular é uma das etapas mais relevantes, onde os aspetos pedagógicos ganham corpo e ficam prontos para a sua implantação na prática. O plano curricular tem o papel de dar uma estrutura à prática do ensino, bem como às características e expressões que este adota: os objetivos esperados, a probabilidade de alcançá-los, a facilidade na comunicação com os alunos em sala, a coordenação das atividades e a redução do stresse em sala de aula pelo professor, uma vez que as atividades já foram previamente pensadas e desenvolvidas no planeamento da aula. Planear o currículo para o seu desenvolvimento em práticas pedagógicas concretas não só exige ordenar os seus componentes para serem aprendidos pelos alunos, mas também prever as próprias condições do ensino no contexto escolar ou fora dele. A função mais imediata que os professores devem realizar é a de planear ou de prever a prática do ensino (Sacristán, 2000, p. 282).

Assim sendo, primeiro há que redefinir os conteúdos curriculares para a construção do conhecimento de forma estruturante e em termos de aprendizagem de processos de acesso, organização e uso de saberes, que sejam adequados aos alunos e ao contexto em que eles estão inseridos. É necessário equilibrar o *binómio curricular* (Roldão, 2000): os currículos nacionais que avaliam competências na e pela escola, com projetos curriculares de cada escola, com contextos socioculturais próprios. É necessário flexibilizar os currículos e geri-los com qualidade. Face à diversidade de públicos escolares, deve-se diferenciar e elevar a qualidade, deve-se procurar eficácia e qualidade, concentrar no processo e no produto. De acordo com Roldão (2005) as práticas curriculares devem passar por:

- 1 - Várias unidades de agrupamento e não apenas a turma;
- 2 - Vários tipos de trabalho e não apenas exposição, aplicação, verificação de tarefas;
- 3 - Organização do espaço e do tempo de formas diversas (pequenos grupos, pares, seminários, estágios, oficinas de trabalho, apresentações de professores e alunos, atividades determinadas e flexíveis em termos de tempo e espaço), não segmentação como critério da organização do tempo e do espaço, não exclusividade do professor sobre a sua sala de aula em termos de espaço e tempo;
- 4 - Organização do trabalho dos professores em termos de a) disponibilização consistente e organizada de saber científico e de modos de a ele aceder, b) passagem de informação estruturante, c) tutorização de grupos de alunos e d) regulação constante do trabalho de todos os alunos;
- 5 - Incorporação de outros agentes sociais de divulgação e cultura (para contrariar a proliferação da “cultura escolar”);
- 6 - Regulação externa, face às competências e saberes assumidos como *core curriculum*, equitativamente tornado comum pelos programas nacionais (equilibrar o outro lado do binómio).

O currículo tem que ser encarado como um instrumento socializador, técnico e de renovação psicopedagógica, fundamentado em princípios cognitivos, construtivistas e humanistas. As práticas curriculares nas escolas devem assentar em (Orvalho et al., 1993):

- 1 - No papel do professor como facilitador, mediador, investigador e dirigente do processo de ensino;
- 2 - No papel do aluno como cooperante, responsável, persistente, empreendedor, com sentido crítico;
- 3 - Na progressão seguindo um ritmo induzido por diferentes ambientes – tempos e espaços - de aprendizagem;
- 4 - Na adaptação às necessidades da comunidade envolvente – modelo ecológico;
- 5 - Na implicação do sucesso educativo implicando apoio personalizado, atividades de apoio educativo, ênfase na avaliação formativa, duração da formação variável com as necessidades de cada aluno, para atingir os mesmos objetivos.
- 6 - Na avaliação do processo e do produto/resultado final de cada aluno;

- 7 – No desenvolvimento do currículo aberto e flexível;
- 8 – No projeto educativo formativo, para além do programa pré-determinado.

Sabendo que ensinar e avaliar são elementos interdependentes e indissociáveis, para melhorar a qualidade e a precisão da avaliação das competências dos alunos temos de pensar na metodologia (Roldão, 2003), sendo necessário:

- a. Adequar objetivos e estratégias - cognição e ação – a cada situação, mobilizando e organizando o conhecimento;
- b. Conceber mais que do uma planificação da aula (estratégias/ avaliação do processo e do produto/materiais/instrumentos a utilizar) face ao mesmo conteúdo, para poder escolher a mais adequada na situação real;
- c. Levar os alunos à justificação fundamentada das opções e à concretização das ações requerendo mobilização, justificação e relacionamento de diversos conhecimentos.

As práticas curriculares devem passar sobretudo pela avaliação formativa, autêntica e reflexiva. Avaliando tarefas contextualizadas, abordando problemas complexos, considerando os erros importantes para a construção de competências, utilizando colaboração, considerando estratégias cognitivas e metacognitivas, usando a autoavaliação/autorregulação, determinando os pontos fortes/aptidões dos alunos, contendo validade ecológica, utilizando múltiplos critérios de correção/sugestão.

Desta forma o professor deve avaliar não apenas a aquisição dos conteúdos, mas também as competências adquiridas ou não. Procurando igualmente avaliar se os alunos transformaram os conhecimentos em “saber em uso” (Perrenoud, 2000), se interiorizaram os conteúdos, se sabem usar a competência em causa e em que nível de apropriação da mesma se encontram. Não é uma tarefa fácil para os professores, mas é necessária.

As práticas curriculares misturam-se numa completa simbiose com as práticas pedagógicas e as práticas educativas. Difícil é saber diferenciar ou entender a diferença. Garcia (2005, *apud* Pletsch, 2010, p. 158) chega a defender que a prática pedagógica pode ser dividida em “práticas de carácter antropológico” e “práticas pedagógicas institucionalizadas”. Descrevendo que a primeira diz respeito à

perspetiva social pela qual se compreende a educação escolar como um espaço cultural compartilhado, não exclusivo de uma classe profissional concreta, ainda que conceda certa legitimidade técnica à ação docente. Já a segunda se refere à atividade docente realizada nos sistemas educacionais e às organizações escolares em que estão inseridos. Neste sentido, “a prática profissional depende das decisões individuais, que não estão isentas da influência de normas coletivas e de regulações organizacionais”. Portanto, o conceito de prática pedagógica não se limita apenas às ações dos professores em sala de aula.

Conforme o pensamento de Charlot (2000, p.56), “o conceito de prática remete a uma ação finalizada e contextualizada, constantemente confrontada com mini variações”. Já Lahire (2002, p.142), aponta que:

“(…) dos múltiplos usos que se fazem dele nas ciências sociais, o termo prático não está desprovido de ambiguidade. Ora ele se opõe ao que dependeria do discurso (as práticas e os discursos), ora se distingue de tudo o que é teórico (a prática e a teoria), às vezes, ainda, designa de maneira genérica as atividades sociais mais diversas (as práticas culturais, as práticas esportivas, as práticas econômicas…).”

Contudo Sacristán (1999, p.91) acaba por diferenciar o conceito de prática com o de ação, apontando que:

“A prática educativa é algo mais do que a expressão do ofício dos professores, é algo que não lhes pertence por inteiro, mas um traço cultural compartilhado, assim como o médico não possui o domínio de todas as ações para favorecer a saúde, mas as compartilha com outros agentes, algumas vezes em relação de complementaridade e de colaboração, e em outras, em relação de atribuições. A prática educativa tem sua gênese em outras práticas que interagem com o sistema escolar e, além disso, é devedora de si mesma, de seu passado. São características que podem ajudar-nos a entender as razões das transformações que são produzidas e aquelas que não chegam a acontecer”.

A ideia de prática como traço cultural compartilhado segue uma linha de compreensão de prática como produto de uma ação individualizada. Sacristán condiciona-nos a pensar que as marcas deixadas pelo contexto interpessoal e social geram futuras ações, mesmo que as histórias de vidas sejam individuais, imprevisíveis e originais. Essas marcas da ação geram cultura subjetiva. Porém, “A ação pertence aos agentes, a prática pertence ao âmbito do social é cultura objetivada, que, após ter sido acumulada, aparece como algo dado aos sujeitos como um legado imposto aos mesmos” (Sacristán, 1999, p.74).

Na percepção de Oliveira (2008, p. 174):

“As ações dos professores nas salas de aulas não se desenvolvem isoladamente, não são resultados apenas de suas características pessoais (suas crenças, valores, expectativas), mas refletem o tipo de cultura da instituição, considerada no contexto mais amplo das políticas de reformas e mudanças educacionais que exercem influências no cotidiano da escola e, conseqüentemente, nas práticas dos professores.”

Segundo Bourdieu (1998, p. 53), “a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais, diante do ensino e da cultura transmitida, ou melhor dizendo, exigida”. A ideia do tratamento igual para todos, tem vindo a aumentar ainda mais a desigualdade. Tratar todos como se fossem iguais é uma falsa promessa de igualdade. Cada indivíduo é único e tem o seu ritmo próprio de aprender, seja ele aluno ou professor. Essa diferença fica mais acentuada quando a escola não consegue perceber que o contexto socioeconômico interfere diretamente na aprendizagem de determinados alunos. É perceptível, segundo Sacristán (2002, p.293) que “se, no dia-a-dia, em qualquer área das relações sociais, o convívio com a diferença é um dado adquirido, considerado natural, nos sistemas educativos a variabilidade intra-subjetiva, intersubjetiva e intergrupar dos seres humanos convive como um problema por resolver ou como uma dificuldade que se deve suprimir”. As diferenças existem e devem ser trabalhadas, por isso a importância de se investigar e analisar as práticas exercidas pelos professores.

Por sua vez, Mendes (2008, p. 118) descreve que as práticas curriculares são:

“(…) entendidas como as ações envolvidas na elaboração e implementação do currículo. São práticas nas quais convivem ações teóricas e práticas, refletidas e mecânicas, normativas, orientadoras, reguladoras, cotidianas. Desde a proposição de currículos pelos órgãos governamentais, à recontextualização feita desses discursos pela escola e pelos seus sujeitos, tudo é entendido aqui como práticas curriculares”.

O mesmo autor (*Ibid.*, p. 18) reforça o seu ponto de vista sobre práticas curriculares, dizendo que:

“(…) quando estudamos a escola estamos diante de práticas curriculares que são o exercício característico da escola na organização e desenvolvimento do currículo, ou seja, dos conteúdos e das formas de sua transmissão, o que inclui atividades e tarefas propostas, bem como acompanhamento dos alunos no processo ensino-aprendizagem. São aquelas implementadas e recontextualizadas nos condicionantes escolares (tempo-espço) envolvendo as práticas de seleção e distribuição dos conhecimentos escolares”.

Diante da ideia dos autores acima citados apontamos as práticas curriculares como ações envolvidas na elaboração e implementação do currículo nas escolas.

Neste capítulo, o estudo que fizemos sobre as práticas curriculares ligadas à educação foram retiradas do sistema de ensino que vão do pré-escolar ao secundário. Começando por contextualizar a visão dos professores sobre o currículo e as práticas curriculares e o impacto dessas práticas no dia-a-dia das escolas, onde eles atuam.

Longe de uma realidade educativa que a maioria dos países vivenciam, Timor-Leste atribuí às práticas curriculares um significado de cumprimento de um programa. O que difere do que Pacheco (2000, p. 14) entende como práticas curriculares – “baseadas no individualismo, na prática disciplinar e no cumprimento do programa, não são consentâneas com a existência de estratégias de diversificação, pois estes exigem tanto um trabalho interdisciplinar como um reforço do trabalho colegial”. A escola então passa a exercer um papel crucial na vida do aluno e do professor. É o local onde boa parte dos conhecimentos, valores e habilidades são construídos e estimulados. Segundo Veiga e Resendes (1998, p. 7) a escola é um:

“(…) espaço do projeto político-pedagógico apresenta um conjunto de trabalhos decorrentes de experiência educativas que envolvem pesquisas, docência ou professores e atividades de extensão, destacando-se aquelas relacionadas ao processo de formação continuada dos profissionais da educação”.

Para Estrela (1997, p. 171) a relação entre professor-aluno é a ideia nuclear da concepção do ato de ensinar. O sucesso do ensino e da aprendizagem é determinado pela capacidade profissional e pessoal dos professores. As práticas curriculares devem ser realizadas de forma criativa, dinâmica e adaptada ao contexto vivido pelos alunos.

Pacheco (2000, p.16) ainda permite refletir sobre os objetivos globais do sistema educativo que são “transmitir o conhecimento, preparar para a vida profissional, formar para a sociedade”. É o repto da escola para todos. Por isso, professor possui um papel de agente transformador para um mundo melhor, de responsabilidade pela formação das novas gerações. Criar novas formas de conhecimento que levem o aluno a aprender, a conviver com as diferentes formas de aprender, a buscar novas ferramentas para ensinar.

Concordamos que ensinar não é transferir o conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção e sua construção. Pensar o currículo e

possibilitar a sua efetivação, para fazer com que o indivíduo se entenda como sujeito, entenda a sociedade e nela possa interferir satisfatoriamente. É fundamental para a construção de uma escola consciente do seu papel. O currículo escolar deve estabelecer princípios que possibilitem novos contornos para orientar novas relações do homem consigo mesmo, com a natureza, com os outros homens e projetos no sentido de construir um mundo mais justo e igualitário.

3.1. O Olhar dos Docentes

Não é tão simples como parece adotar um paradigma nacional ao nível curricular como forma única de trabalho pedagógico na escola. A forma de atuar e pensar do professor acaba por limitar o seu desenvolvimento profissional. Considerar que o currículo deve existir e deve ser utilizado, mas nunca de forma estática e inflexível. Reconceptualizar as práticas curriculares, talvez seja a palavra-chave para um novo paradigma na educação em Timor-Leste.

Afinal, de que serve uma prática curricular se não forem atendidos os objetivos fundamentais no desenvolvimento do aluno? Como o próprio nome indica, as práticas curriculares têm o currículo como base, logo, espera-se que haja uma aprendizagem socialmente necessária e indispensável para aquele grupo, de forma a contemplar uma gama de saberes, competências e habilidades que trarão benefícios para o seu presente e futuro. Não esquecendo que a sua história, o seu passado, também têm um valor significativo para o seu entendimento como pessoa. Dai a importância de um currículo bem planeado, dando suporte a práticas curriculares que tragam benefícios à aprendizagem e formação do aluno. Esse currículo deve dispor de elementos substanciais para a sua organização, envolvendo objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação, experiências vivencias, contexto socioeconómico, valores e concepções que fundamentam o fazer pedagógico e as competências que queremos desenvolver nos alunos.

Falar em competências traz uma nova abordagem mais complexa sobre o que consideramos competência e como ela pode ser trabalhada na escola. Para Perrenoud (2001, p. 6) “a competência está relacionada com o processo de mobilizar ou ativar recursos – conhecimentos, capacidades, estratégias – em diversos tipos de situações e especialmente em situações problemáticas. Perrenoud (*Ibid.*, p. 6) deixa claro que:

“A competência pressupõe conhecimentos, mas não se confunde com a aquisição de conhecimentos sem que haja aprendizagem e experiência relativamente à sua utilização. Não há qualquer oposição entre competências e saberes; há, no entanto, uma diferença substancial entre um currículo orientado para o desenvolvimento de competências e um currículo baseado na mera acumulação de conhecimentos”.

A mera acumulação de conhecimentos que Perrenoud relata tem tudo haver com a forma com que as escolas timorenses atuam atualmente. Os professores estão limitados ao uso único dos manuais, como ferramenta de aprendizagem, numa total rutura do seu papel como educador. Sem autonomia e apenas usando o manual como “muleta” de trabalho, que eles acreditam serem práticas curriculares. As atividades exercidas em sala de aula são, muitas vezes, aplicadas sem um conhecimento fundamentado e desprovido de compreensão por parte dos professores.

Nem sempre os professores podem dominar o conhecimento requerido. E como resposta, os professores pediam para que os alunos ficassem quietos, copiassem e memorizassem o que lhes era colocado no quadro. O preenchimento do “quadro negro” e a repetição oral como metodologia de ensino causou-nos uma verdadeira reflexão sobre o retrocesso que a educação timorense vive. Sabemos que há um entendimento de que algo precisa de ser feito urgentemente na educação timorense, que vai desde da (re)construção do currículo até a formação inicial e contínua dos professores.

As práticas curriculares nas escolas curricularmente divergentes do contexto atual do século XXI, transformam o currículo num “vilão” disfarçado. Isso, se refletirmos que o currículo é uma forma de política de identidade, ou seja, se é através dele e das práticas curriculares que construímos a nossa noção sobre nós próprios e sobre o mundo. Essa construção tem que ser levada a sério, pois quem está na sala de aula são os alunos que assumirão diversos papéis no cenário futuro do desenvolvimento do país²².

Durante a entrevista realizada sobre o currículo e as suas práticas deparamos com as primeiras limitações sobre o conceito que os professores têm do que é o

²² A este propósito, refere Carlos Drumond Andrade: “(...) se é triste ver meninos sem escolas, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreos sem valor para formação do Homem”.

currículo e de que forma ele pode ser usado nas suas práticas. Os professores que participaram nas entrevistas entendem que o currículo, ou o programa, concentram-se sempre nos manuais que vão usar e, em segundo plano, nos exames que para eles determinam se os objetivos definidos pelos manuais foram conseguidos ou não pelos alunos.

Adiante detalharemos a visão, ou seja, o olhar dos professores de cada segmento de ensino, mas que no geral visionam o mesmo que o PENE (p.17), que aponta que até 2030 “Todos os indivíduos terão a mesma oportunidade no acesso à educação que lhes permitam participar no processo de desenvolvimento económico, social e político, assegurando a equidade social e a unidade timorense.”

3.1.1. O Olhar dos Docentes Do Ensino Pré-Escolar

A realidade vivida pelo atual sistema de ensino pré-escolar em Timor-Leste traz uma característica preocupante para o país. Os professores apresentam um baixo nível de docência e aprendizagem. Juntamente com a falta de uma formação inicial e contínua de qualidade e recursos materiais didáticos e pedagógicos, principalmente na língua de ensino.

A UNICEF vem introduzindo programas para mudar esse panorama da Educação. Programas que envolvam todos os aspetos fulcrais para o desenvolvimento da criança (físicos, linguísticos, sócio-emocionais e cognitivos).

A visão dos professores timorenses do pré-escolar juntamente com o PENE consiste em qualificar, educar, informar, preparar todas as crianças até 2030 para uma vida longa e produtiva com alicerces baseados em valores e uma educação de qualidade. O PENE afirma que:

“As crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade terão acesso à Educação Pré-Escolar numa escola perto da sua área de residência. Aí desenvolverão competências e conhecimentos que as preparem para o aproveitamento no Ensino Básico.

As famílias, as comunidades e a administração local serão envolvidos no processo de tomada de decisões e, através de esforços colaborativos, serão criadas escolas que cumpram todos os requisitos de qualidade da Educação Pré-escolar.” (p.18)

Os professores não estão só preocupados com o futuro profissional dos seus alunos, mas também no aluno como um todo, numa visão holística. Eles percebem que cada criança traz de casa uma história, uma marca, um contexto. Até mesmo o

ambiente familiar e local em que ela se encontra faz toda a diferença na hora de aprender.

Nas entrevistas para a nossa pesquisa, notamos que o maior desafio comentado pelos professores era a falta de recursos materiais, o excesso de alunos por sala, a falta de manuais escolares para os alunos, o curto tempo para a aprendizagem e a difícil tarefa de ensinar alunos com ritmos de aprendizagem diferentes.

Entendemos que logo que o professor se forma, ele cria as suas expectativas, ideologias e estratégias para aplicar em sala de aula. Mas, nem tudo acontece como ele esperava ou que fora dito no curso de formação. A realidade dentro do espaço escolar, a cobrança da escola em cumprir metas e também a cobrança dos responsáveis pela educação, faz com que alguns professores acabem por se desgastar e questionar se realmente eles estão preparados para enfrentar os desafios de educar. E não havendo muitas oportunidades de um progresso profissional, autonomia acabam por se perder no seu próprio percurso.

Por outro lado, há também aqueles professores que tendem a ver o pré-escolar como um local privilegiado para a criança brincar. Não estamos a dizer que brincar não possa acontecer na escola, pelo contrário, diríamos que é até salutar. Mas, há outros aspetos que devem ser trabalhados nesse espaço de educação, como os valores, as habilidades, as competências.

Por falar em competência, um dos objetivos do Referencial para as Políticas de Educação Pré-Escolar em Timor-Leste²³, em relação à qualidade do ensino, que acreditamos que resultaria numa melhoria considerável da qualificação profissional docente, diz respeito à formação dos professores para desenvolver as seguintes competências profissionais:

- Conhecimento teórico e prático do desenvolvimento da criança;
- Capacidade de planejar e implementar as metas e objetivos das atividades curriculares;
- Capacidade de avaliar o desenvolvimento de uma criança e de desenvolver planos pedagógicos individuais;
- Capacidade de trabalhar em equipa com outros agentes educativos;

²³ PENE (2011-2030). As principais características do sistema de ensino. Disponível em: <http://www.moe.gov.tl/pdf/Plano%20Nacional%20Estrategico%20da%20Educacao%202011-2030.pdf>

- Capacidade de preparar as crianças para a transição para o 1º ciclo;
- (...).

A formação contínua é desejada de forma unanime. Os professores têm a consciência que não estão preparados para o ofício a que foram submetidos. E usam da criatividade e do lúdico para entreter as crianças durante o tempo que estão na escola e tentar cumprir com as metas que são submetidos.

Contudo, verificamos que as práticas curriculares exercidas nas salas de aula de Timor-Leste são condicionadas pelas categorias de tempo e espaço e pelos demais elementos que compõem a forma escolar. As práticas estudadas demonstraram a deficiência do conteúdo escolar selecionado para o processo de ensino, a centralidade do ensino em detrimento da aprendizagem e a hierarquização dos sujeitos e das disciplinas escolares no espaço da sala de aula. Identificou-se também a fragilidade do trabalho com o conhecimento nesse nível de ensino, centrando-se o trabalho naquelas que seriam as capacidades básicas a serem desenvolvidas no pré-escolar.

Na distribuição das pré-escolas identificamos uma participação significativa do setor privado; 53 de 142 pré-escolas são de propriedade e gestão privada (37%)²⁴. De acordo com o registro do PENE em 2002, existiam 57 pré-escolas para 2904 crianças. Das quais 8 eram públicas e 49 eram privadas. No entanto em 2003, o número tinha diminuindo para 2550. Cerca de 128 a 149 eram os professores da educação pré-escolar. No início do ano escolar 2007/2008, o número de pré-escolas foi superior ao dobro de 2002, chegando a ser registadas cerca de 142 pré-escolas com 310 professores, com 7994 crianças matriculadas.

Aqueles números demonstram que somente 8% do número total de crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade tinham acesso a Educação pré-escolar. Lembrando que a maior percentagem dessas crianças estava concentrada nas áreas urbanas, por maior disponibilidade de salas de aula com a ajuda da comunidade.

Em linhas gerais, os professores do pré-escolar, têm um desejo enorme de mudança, mas ao mesmo tempo estão acomodados e perdidos nas práticas curriculares que lhe são ditadas.

²⁴ Plano Estratégico Nacional da Educação (PENE) 2011-2030. Disponível em: <http://www.moe.gov.tl/pdf/Plano%20Nacional%20Estrategico%20da%20Educacao%202011-2030.pdf> P. 29. Acesso em 08/06/2019

3.1.2. O Olhar dos Docentes Do Ensino Básico

Na descrição do PENE (2011-2030, p. 41) “é necessária uma revisão do currículo dos 1.º 2.º ciclos para promover um processo do ensino aprendizagem melhorando e atingir os princípios e objetivos estabelecidos para o novo sistema de Ensino Básico”.

Esses objetivos traçados para o novo sistema de Ensino Básico, confere os seguintes itens apontados pelo Ministério da Educação, Juventude e Desporto, dos quais destacaremos três que consideramos relevantes:

- a) “Assegurar a formação integral de todas as crianças e jovens, através do desenvolvimento de competências do ser, do saber, do pensar, do fazer, do aprender a viver juntos;
- b) Assegurar uma formação geral de base comum a todos os timorenses, que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, da capacidade de raciocínio, da memória e do espírito crítico, da criatividade, do sentido moral e da sensibilidade estética, promovendo a realização individual, em harmonia com os valores da solidariedade social, e interrelacionando, de forma equilibrada o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;
- c) Proporcionar a aquisição e o desenvolvimento de competências e dos conhecimentos de base, que permita prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional, bem como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho;” (...)

Segundo a visão geral do PENE, o ensino básico deve ser constituído da seguinte forma:

“O Ensino Básico é universal, obrigatório e gratuito. A reforma do Ensino Básico basear-se-á nos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser. Aos seis anos de idade, todas as crianças terão acesso ao Ensino Básico. Depois de concluírem os nove anos de escolaridade, serão fluentes em ambas as línguas oficiais e terão aprendido o inglês como primeira língua estrangeira. Desenvolverão sólidas competências matemáticas e de literacia, e adquirirão as competências básicas, bem como os valores fundamentais da identidade nacional, da história e cultura timorense.”

Os pais têm tido grande relevância no processo educativo de Timor-Leste quanto ao incentivo de buscar mais educação para os seus filhos. Cerca de 93% de crianças timorenses foram matriculadas no 1º e 2º ciclos em 2010. Em 2018, esse número chegou a 96%. O que mostra um panorama favorável na visão dos professores do ensino básico.

Não só houve o aumento de alunos matriculados, como também de professores licenciados. No último levantamento feito em 2018, acerca do investimento em pós-graduação, feita pelo Ministério da Educação de Timor-Leste, vários professores foram contemplados com bolsas de estudo para mestrados e doutoramentos no Brasil e em Portugal, principalmente. O que gerou na visão dos docentes a esperança numa formação de qualidade que possa responder a todos os desafios que irão enfrentar durante o seu percurso profissional.

Com o elevado padrão de ensino obtido nos países estrangeiros nos cursos de mestrado e doutoramento os professores ao regressarem ao seu país, tornam-se capazes de contribuir nas decisões curriculares e conseqüentemente nas práticas que estão atreladas ao currículo. Também estarão capacitados para assumir cargos de alta competência, organizar formações contínuas e contribuir com a propagação dos seus conhecimentos dentro das escolas, junto dos colegas de trabalho. Alguns chegam a servir de inspiração para que outros professores concorram em próximas bolsas de estudos. Os professores que por ventura ainda não foram contemplados e se frustram com isso, acabam por manter uma postura tradicional e inalterada no contexto escolar, com uma visão estática do verdadeiro significado do que é educar.

3.1.3. O Olhar dos Docentes do Secundário

A reforma curricular em Timor-Leste foi e está a ser implementada pela administração central com o propósito de transformar, de uma forma qualitativa, a educação (Cardoso, 2011, p.45), que “acreditamos o currículo exerce um papel principal na formação das crianças e dos jovens”. Podemos considerar que o currículo como um projeto de formação, num contexto de aprendizagem ao longo da vida, qualquer proposta de mudança deve incluir as perspetivas do futuro sobre a educação geral e especializada dos timorenses.

Um dos maiores desafios apontado pelos professores do ensino secundário é a falta de recursos materiais pedagógicos e didáticos, tanto para eles, quanto para os alunos, como também a dificuldade da compreensão da Língua Portuguesa e do significado do currículo, Cabrita (2017). Quando falamos no significado, queremos dizer que ainda é desconhecido ou mal interpretado o conceito de currículo, suas teorias, práticas e formas de avaliar. O currículo e o manual traduzem para os

professores timorenses numa organização de normas e conteúdos que devem ser aplicados rigorosamente como descrito, sem a preocupação de como, para quê e o porque do uso de forma inflexível e homogênea.

O impacto do mau uso do currículo, implica em práticas curriculares que arrastam a escola para o insucesso escolar e para a falta de estímulo em aprender. Não bastando esse problema, verificamos que os alunos não veem a escola como um local de troca de aprendizagem, mais sim num ambiente de encontro com os amigos e lazer.

Os problemas, contudo, são muito antigos. A evasão escolar, os índices de fracasso entre o conteúdo e a realidade dos alunos, são apenas alguns dos fatores e desafios apontados pelos professores para uma reforma urgente. A formação contínua dos professores é outro tema que gera debates infundáveis sobre a sua importância e a necessidade para uma prática docente eficaz.

A apreensão demonstrada pelos professores quando o assunto é reforma curricular imposta e não articulada pelo coletivo pode até mesmo dificultar a implementação da reforma. Os professores estão desconfortáveis com a falta de discussão com a opinião pública e a “surdez” exercida pelo governo quando o assunto é Educação.

3.2. Os Contributos da Avaliação Externa de Escolas

As práticas curriculares desempenhadas nas escolas (em qualquer segmento) traz uma discussão que já é antiga, mas que ainda é presente nas salas, que é a da repetição e memorização temporária (normalmente para os exames) sem significado. Somos capazes de diagnosticar uma escola simplesmente analisando as práticas curriculares que são exercidas. É através dessa análise que podemos verificar, por exemplo, o que se ensina, como se ensina, se há uma compreensão clara dos alunos, se o próprio professor domina aquele assunto.

Numa prática curricular guiada por princípios homogeneizadores, há uma ideia essencial de que o processo de aprendizagem é igual e ocorre da mesma forma para todos os sujeitos. Não havendo sequer espaço para as diferenças individuais de qualquer ordem. Como a forma de organização da aula é sempre para a classe, as diferenças aparecem como um fator dificultador da aula, já que exige do professor um atendimento particularizado, em detrimento do coletivo. Nesse sentido, tanto a

diferença revelada por uma capacidade superior do aluno para lidar com aquele conhecimento, quanto aquela que revele uma incapacidade, atrapalha a forma como a aula está organizada. Várias pesquisas têm certificado esses dados, como afirma Esteban (2004, p.161):

“(…) mesmo considerando a multiplicidade de experiências que as diferentes escolas produzem, não posso deixar de olhar para um resultado escolar que ao ganhar visibilidade expõe a manutenção, através de muitas experiências, de práticas pedagógicas desfavoráveis às crianças, adolescentes e jovens que se mostram diferentes do modelo escolar”.

Em Timor-Leste, as práticas curriculares são aplicadas de forma inflexível e excludentes que chega a ser assustador. Os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), por exemplo, são sinônimos de incapazes ou inadequados para estarem junto aos outros alunos. Os professores acabam por diagnosticar e segregar de forma clara, em sala de aula, os alunos que são “problemáticos”. Muitos professores fazem o seu diagnóstico através de informações coletadas pelos seus colegas de trabalho ou pela própria escola. E quando são chamados para prestar contas sobre o progresso daquela criança, justificam o seu mal desempenho (criança) devido sua necessidade especial.

No caso das diferenças percebemos que, como aponta Sacristán (2000, p.226):

“A análise da prática como reificação social das ações conduz a consideração de que, uma vez que se parte de uma determinada prática consolidada como produto humano, a ação individual e coletiva é a possibilidade dialeticamente configurada pela iniciativa e pela capacidade dos sujeitos, jogando no terreno dos limites, sempre flexíveis, do *habitus* e da institucionalização”.

Diante desse entendimento podemos perceber que a identificação da diferença e as possibilidades de atendimento pensadas são decorrentes dos próprios princípios orientadores da prática curricular. Nas situações observadas durante o nosso estudo, verificamos que o trato com as crianças com NEE são vistas de forma negativa pelos professores e conseqüentemente fazendo um mau uso das práticas curriculares de sala de aula. Com base na interpretação que fizemos, as diferenças parecem incomodar. São identificadas por práticas intuitivas pouco sistematizadas, sem orientações específicas pelos professores e decorrem da sua observação e interação com os colegas do cotidiano escolar. Como afirma Castel (1998, p.143), “estamos diante de um efeito bumerangue: o processo pelo qual uma sociedade expulsa alguns de seus membros obriga a que se interrogue sobre o que, em seu centro, impulsiona essa dinâmica”.

O que precisa ser visto é que os fundamentos do modelo construído são apresentados com detalhe no relatório final do Grupo de Trabalho²⁵, cuja síntese se transcreve, nada tem haver com o que é praticado nas salas de Timor-Leste:

“As organizações internacionais indicam que as variáveis de escola com mais impacto nas aprendizagens dos alunos são a qualidade dos professores e as práticas de sala de aula e sinalizam como escolas de qualidade aquelas em que as lideranças se preocupam com os princípios de igualdade e inclusão, que promovem a interculturalidade, a cidadania, a valorização moral e ética; aquelas em que a gestão é transparente e justa na execução das suas decisões; aquelas que se articulam com as medidas de política educativa a nível autárquico, buscando a participação qualificada das famílias e de outros agentes externos; aquelas que têm como finalidades principais a melhoria das aprendizagens e a prevenção do abandono, para o que definem metas de desenvolvimento e usam a informação estatística para monitorizar o progresso e adequar a ação. Os princípios básicos da legislação nacional preconizam que a avaliação e o controlo de qualidade devem aplicar-se a todo o sistema educativo, incluindo o ensino privado e cooperativo, e visam promover a melhoria, a eficiência e a eficácia, a exigência e a informação qualificada para a tomada de decisão. A autonomia é relacionada com a responsabilização/prestação de contas e com os resultados da avaliação externa. As recomendações do CNE consideram que as escolas de qualidade são as que aplicam os princípios da centralidade no aluno, da adequação dos percursos oferecidos, da ligação empenhada à comunidade local, da boa gestão dos recursos; que promovem a equidade do acesso e do sucesso, a qualidade das aprendizagens, a diferenciação, a inclusão, a participação e o respeito mútuo; que desenvolvem práticas institucionalizadas de reflexão, inovação e autorregulação. Por sua vez, as boas práticas identificadas pela IGE apontam para escolas de qualidade com lideranças claras e distribuídas, regras que fomentam um ambiente de respeito e disciplina, boa circulação da informação e da comunicação; escolas cuja preocupação central é o progresso das aprendizagens dos alunos, os resultados académicos e os resultados educativos no sentido mais lato, escolas que desenvolvem práticas de inclusão e de apoio aos alunos com mais dificuldades, que valorizam formas de trabalho cooperativo entre os docentes, que fomentam a participação das famílias, que asseguram a autoavaliação para a melhoria do trabalho realizado”

A avaliação externa das escolas é de grande valia para os alunos e professores, pois a partir dessa avaliação pode-se ter uma visão geral do resultado das outras escolas, uma visão global de forma a perceber a quanto anda a educação no país.

É preciso que os dados que forem levados às reuniões sejam discutidos no intuito de sanear ou pelo menos tentar achar uma forma de sanear, aqueles que estão em falha. Dessa forma, procuramos através da avaliação externa uma escola melhor. Contudo, essa avaliação não pode ser baseada somente nos exames, que muitas vezes os resultados vêm de outros lugares, como por exemplo de aulas particulares

²⁵ Grupo de Trabalho para a Avaliação Externa das Escolas 2011. *Propostas para um novo ciclo de avaliação externa de escolas*. Disponível em: http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE2_GT_2011_RELATORIO_FINAL.pdf. Acesso em: 09/06/2019

privilegiando assim os alunos com uma condição socioeconómica mais favorecida, mais sim pelo trabalho que os professores e a escola fazem no desenvolvimento e progresso do aluno, principalmente aqueles com mais dificuldades.

A importância de um olhar mais atento nas práticas docentes, sem a preocupação com os *rankings*, que na nossa opinião nada vem a acrescentar na qualidade da aprendizagem ou no real objetivo da Educação. No nosso entender o que realmente acontece nos *rankings* é uma forma velada de exclusão social para com os alunos com o nível socioeconómico menos elevado ou de um contexto local de escola com sérios problemas de estrutura e de recursos psicológicos, didáticos e pedagógicos na comunidade em que a escola está inserida.

O que deveria ser levado em conta pelas avaliações externas são: como as instituições se organizam para dar um suporte educativo, como a própria escola se organiza para se autoavaliar, como a instituição se organiza para promover os resultados, qual é a visão da escola da importância da avaliação externa e qual o contributo para uma Educação de qualidade.

Sobre o ponto de vista de um gestor escolar, a avaliação externa tem uma grande valia, pois indica de que forma os resultados foram alcançados e também serve como um instrumento de tomada de decisões para futuras ações, ao mesmo tempo ela não se pode finalizar nela mesmo. Não esquecendo que não só o gestor como a escola devem entender perfeitamente o que é e para que serve a avaliação externa. Tendo o cuidado de transmitir e de fazer entender para os alunos e toda comunidade escolar, onde a participação deles é fundamental.

Há uma absoluta concordância de nossa parte com os objetivos da avaliação externa feita nas escolas e apresentadas no relatório da Inspeção-Geral da Educação e Ciência em Portugal²⁶, que são:

- “- Promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas;
- Incrementar a responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de autoavaliação das escolas;
- Fomentar a participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas;
- Contribuir para a regulação da educação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente.”

²⁶ Avaliação externa das escolas 2011-2012-Relatório. Disponível em http://sdpsul.com/2/wp-content/uploads/2013/04/AEE_2011-2012_RELATORIO.pdf. Acesso em 7 de junho de 2019

Vale a pena ressaltar que além desses objetivos acima citados, colocamos os deste estudo, já anteriormente mencionados. Hoje em dia, avaliação é um conceito muito mais amplo, que associa avaliação dos alunos, professores, processos educativos, organizações escolares, administração e ao sistema educativo (Fonseca, 2010, p. 15). Neste estudo importa clarificar o conceito de avaliação de escolas.

A avaliação da escola é considerada como uma prática da instituição que busca a melhoria da qualidade da educação tais como o ensino pré-escolar, ensino básico e ensino secundário, enquanto um bem público e também social. A avaliação de escolas é um processo de identificar os pontos fortes e fracos, as potencialidades da instituição para elevar e fortalecer a qualidade para a melhoria da gestão, podendo ser realizada como um processo interno, também denominado autoavaliação institucional, ou como um processo externo à instituição, ou avaliação externa (Pacheco, 2016).

De acordo com Pacheco (2014, p. 9), “o objetivo ao sucesso é claro no sentido de avaliação externa promover uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade nas escolas do ensino básico e secundário”. A avaliação externa das escolas é um processo que ainda não acontece em Timor-Leste, mas que acreditamos, como explicamos de forma detalhada neste capítulo, que é de extrema importância a avaliação externa para o desenvolvimento das escolas.

No Capítulo IV será abordado todo o nosso percurso metodológico, nomeadamente *Natureza da investigação, Caracterização do contexto do estudo, Seleção e caracterização da amostra, Técnicas e instrumentos de recolha de dados, A entrevista, A observação não participante, A análise documental, Técnicas e instrumentos de análise de dados, Análise de conteúdo, Design da investigação e as Questões éticas*. Promovendo um entendimento detalhado, entre outras questões, de quais as medidas que foram tomadas para obtenção da recolha de dados e dos nossos resultados.

CAPÍTULO IV PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, pretendemos identificar o percurso metodológico do trabalho realizado: a metodologia, ou de forma mais simplificada, o método de estudo utilizado para o efeito. Percorremos diversas etapas onde foram necessárias técnicas e instrumentos para a sua elaboração e conclusão. Optamos por uma metodologia qualitativa, pressupondo que é relevante verificar as práticas dos professores em questão e por considerarmos que, a partir do momento que trabalhamos com interpretações de aspetos não mensuráveis e análises interpretativas, o trabalho ganha um valor que vai para além de meros números. Coutinho (2011, p.287) diz que “na investigação de tipo interpretativo, o trabalho de recolha e análise de dados é uma atividade sempre diversificada, que coloca frequentemente problemas inesperados, o que requer criatividade e flexibilidade”. Assim, os métodos e as técnicas são escolhidos pelo investigador, considerado os mais adequados ao problema de investigação.

A investigação pode ter validade científica se as técnicas de recolha de dados forem confiáveis. Segundo Marconi e Lakatos (1996, p. 231), a técnica é “o conjunto de preceitos ou processo de que serve uma ciência ou uma arte” para concretizar os seus propósitos, bem como “*a habilidade para usar esses preceitos normas*”, numa vertente mais prática. As etapas do percurso metodológico escolhido foram desenhadas, tal como o projeto da construção de uma casa, conforme a natureza da investigação e a caracterização do contexto do estudo.

Assim, pretendemos atender quer à problemática em questão, investigando o que ocorria nas salas de aula das instituições de Timor-Leste, quer às principais dificuldades descritas pelos professores na implementação dos novos programas. Optamos então pela técnica de recolha de dados através das entrevistas semiestruturada, observações e análise documental, por considerarmos que esses são os melhores instrumentos de recolha, os quais nos permitirão concretizar os propósitos referidos.

Também analisamos através de uma consulta prévia, o que Ribeiro (2008) aponta como sendo os pontos fortes e fracos das técnicas e instrumentos para a recolha de dados (Fig. 3):

Fig. 3 - Quadro Comparativo entre Técnica de Coleta de Dados

Técnica de Coleta	Pontos Fortes	Pontos Fracos
Questionário	<ul style="list-style-type: none"> - Garante o anonimato - Questões objetivas de fácil pontuação - Questões padronizadas garantem uniformidade - Deixa em aberto o tempo para as pessoas pensarem sobre as respostas - Facilidade de conversão dos dados para arquivos de computador - Custo razoável 	<ul style="list-style-type: none"> - Baixa taxa de respostas para questionários enviados pelo correio - Inviabilidade de comprovar respostas ou esclarecê-las - Difícil pontuar questões abertas - Dá margem a respostas influenciadas pelo "desejo de nivelamento social"(*) - Restrito a pessoas aptas à leitura - Pode ter itens polarizados/ambíguos
Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Flexibilidade na aplicação - Facilidade de adaptação de protocolo - Viabiliza a comprovação e esclarecimento de respostas - Taxa de resposta elevada - Pode ser aplicada a pessoas não aptas à leitura 	<ul style="list-style-type: none"> - Custo elevado - Consome tempo na aplicação - Sujeita à polarização do entrevistador - Não garante o anonimato - Sensível aos efeitos no entrevistado - Características do entrevistador e do entrevistado - Requer treinamento especializado - Questões que direcionam a resposta
Observação Direta	<ul style="list-style-type: none"> - Capaz de captar o comportamento natural das pessoas - Minimiza influência do "desejo de nivelamento social" - Nível de intromissão relativamente baixo - Confiável para observações com baixo nível de inferência 	<ul style="list-style-type: none"> - Polarizada pelo observador - Requer treinamento especializado - Efeitos do observador nas pessoas - Pouco confiável para observações com inferências complexas - Não garante anonimato - Observações de interpretação difícil - Não comprova/esclarece o observado - Número restrito de variáveis
Registros Institucionais (Análise Documental)	<ul style="list-style-type: none"> - Baixo custo - Tempo de obtenção é reduzido - Informação é estável 	<ul style="list-style-type: none"> - Dados incompletos ou desatualizados - Excessivamente agregados - Mudanças de padrões no tempo - Uso restrito (confidencialidade) - Dados difíceis de recuperar
Grupo Focal	<ul style="list-style-type: none"> - Baixo custo e resposta rápida - Flexibilidade na aplicação - Eficiente para obter informações qualitativas em curto prazo - Eficiente para esclarecer questões complexas no desenvolvimento de projetos - Adequado para medir o grau de satisfação das pessoas envolvidas 	<ul style="list-style-type: none"> - Exige facilitador/moderador com experiência para conduzir o grupo - Não garante total anonimato - Depende da seleção criteriosa dos participantes - Informações obtidas não podem ser generalizadas

Fonte: McMillan, J. H. and Schumacher, S. *Research in Education*. Addison Wesley Educational Publishers Inc., New York, 1997, pp. 274-275, apud Eduardo Fernandes Barbosa, 1999, <http://www.sit.com.br/Separata/ENS0019.htm>

4.1. Natureza da Investigação

Antes mesmo de detalharmos o percurso metodológico, foram feitas consultas prévias e uma revisão da literatura, identificando alguns conceitos e pesquisas em bases de dados científicos, além de evidências empíricas que acreditamos serem necessárias para formularmos o problema, que chamaríamos de questão de partida, assim enunciada:

De que modo os professores timorenses perspetivam as mudanças curriculares operadas na educação no ensino pré-escolar, ensino básico e secundário no contexto de pressupostos da avaliação externa de escolas?

De seguida, escolhemos um tópico ou tema para o nosso estudo: *Práticas curriculares no contexto de Timor-Leste. Contributos para a avaliação externa de escolas*. Não queremos dizer com isto que o nosso ponto de partida não possa ser “um plano flexível” (...) uma vez que “o planeamento é efetuado ao longo de toda a investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p.84), pois “é o próprio estudo que estrutura a investigação, não ideias preconcebidas ou um plano prévio detalhado” (*Ibid.* p.83).

Ao definirmos no resumo as palavras-chave, automaticamente estamos a facilitar na hora de delinear o nosso campo de investigação, o que nos direciona de forma mais eficaz para o caminho que devemos percorrer. Descrevemos a natureza da investigação de cariz qualitativa como – um estudo exploratório - que nos impulsionou a propor as entrevistas semiestruturadas, gravadas, transcritas, feitas a docentes do ensino pré-escolar ao secundário, como técnica de recolha de dados. Tendo como propósito “obter dados comparáveis entre os vários sujeitos” (Bogdan & Biklen, 1994, p.135).

A abordagem qualitativa é caracterizada por pelos autores (*Ibid.*, pp. 46-50), como detentora de cinco características:

“(i). A fonte direta de dados é o ambiente natural. Uma vez que se assume que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre, entende-se que as ações poderão ser melhor compreendidas se observadas no seu ambiente natural de ocorrência. O instrumento principal de “recolha de dados” é o investigador. O instrumento chave da análise é, por isso, o entendimento que o investigador tem sobre os dados e sobre o contexto em que estes são recolhidos e complementados pela informação resultante do contacto direto do investigador com o ambiente de recolha.

(ii). Os dados recolhidos são predominantemente descritivos. Estes podem assumir a forma de palavras ou imagens. A recolha de dados descritivos permite uma abordagem minuciosa do mundo, em que nada é considerado trivial e passível de ser deixado ao acaso.

(iii). O processo é mais relevante que os resultados ou produtos. Destaca-se a necessidade de compreensão pelo investigador de como se desenvolve a relação do objeto em estudo com as suas atividades, procedimentos e interações.

(iv). Os dados são analisados de forma indutiva. Os dados recolhidos não têm como função a verificação de hipótese, sendo a inter-relação dos dados a fonte de construção das teorias, mesmo partindo de um quadro teórico de base. Toda a investigação é baseada numa orientação teórica.

(v). O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação, estando interessados no modo como as pessoas dão significado às coisas e às suas vidas, e em aprender as perspetivas participantes”.

Sublinhamos que as pesquisas qualitativas acabam por se unir e completar com as quantitativas (Mynayo, 1996). Sendo que a pesquisa qualitativa é algo mais complexo, onde sentimentos, valores, intuições, significados ... não podem ser quantificados, nem classificados. Cada entrevistador ou entrevistado tem a sua percepção sobre os fatos que estão a ser investigados.

Denominamos a tipologia deste estudo de investigação como sendo um estudo exploratório que tem por finalidade aproximar ao máximo o investigador do objeto a ser investigado, de forma a impulsionar um estudo mais aprofundado e fidedigno (Morgado, 2012) do contexto em questão. Na investigação sobre os fenómenos ocorridos nas práticas curriculares dos professores do pré-escolar ao ensino secundário em Timor-Leste, foi possível entender o sentido da palavra *investigar*. Afinal, investigar é procurar compreender “o mundo em que o homem vive e o próprio homem” (Chizzotti, 2001, p.13). Esta compreensão acerca da investigação é apontada por Bento (2011, p.4) como:

“(...) uma demanda daquilo que não se conhece. O investigador vai do que sabe, os vestígios, para o que não sabe, o que os vestígios indicam. Nem se pode dizer que vai para aquilo que procura, pois, em verdadeira e radical investigação, não é sequer possível saber o que é que se procura. O termo da investigação, da demanda, é uma descoberta”.

Delimitamos e caracterizamos os intervenientes neste estudo de acordo com a caracterização dos contextos de estudo que consideramos serem os mais adequados.

4.2. Caracterização dos Contextos do Estudo

Os dados desta investigação foram recolhidos entre os meses de janeiro e março de 2019, na cidade de Díli, em Timor-Leste. Na recolha de dados foi muito importante o nosso retorno a Timor-Leste como pesquisadores, a fim de realizar esta etapa da investigação. Antes da realização das entrevistas foi necessário solicitar uma declaração do orientador científico para autorizar o acesso às escolas e aos colaboradores que participariam nas entrevistas. Foram definidas seis instituições de ensino, das quais duas do pré-escolar (Escola Pré-Primária Esperança e Pré-Escolar da Estrela do Oriente), duas do ensino básico (Ensino básico Externato São José e Escola Básica Central Farol- EBC) e duas escolas secundárias (Ensino Secundário Sta.

Madalena de Canossa Manleuana e Escola Secundária Geral 4 de setembro - UNAMET, - Balide, Rai-Hun). Todos os dados de divulgação das escolas foram consentidos.

Caracterização das Pré-escolas selecionadas:

- Escola Pré-Primária Esperança
- Localização: Nain-Feto - Escola: privada
Professores: 6 Alunos: 122
- Escola Pré-Escolar da Estrela do Oriente
- Localização: Becora - Escola: pública
Professores: 8 Alunos: 266

Caracterização das Escolas do Ensino Básico selecionadas:

- Ensino Básico Externato de São José
- Localização: Delta Comora - privada
Professores: 35 Alunos: 739
- Escola Básica Central Farol (EBC)
- Localização: Vera Cruz- Motael - pública
Professores: 77 Alunos: 2.539

Caracterização das Escolas do Ensino Secundário selecionadas:

- Ensino Secundário Sta. Madalena de Canossa - privada
- Localização: Manleuana - Comoro
Professores: 34 Alunos: 1.097
- Escola Secundária Geral 4 de Setembro – UNAMET - pública
- Localização: Balide - Dili
Professores: 96 Alunos: 3.141

4.3. Seleção e Caracterização da Amostra

A população é o conjunto total dos casos sobre os quais se pretende retirar conclusões (Hill & Hill, 2002). Neste estudo, a população reporta-se na totalidade a professores que trabalham nas escolas do pré-escolar ao ensino secundário no município de Dili em Timor-Leste. A amostra é uma parte dos casos que constituem a população (Hill & Hill, 2002), refletindo as características de interesse dessa população. Dada a impossibilidade de estudar todos os sujeitos da população, é necessário

recorrer a uma amostra. A amostra deste estudo é constituída por professores do ensino pré-escolar ao ensino secundário.

Os entrevistados selecionados para participar no estudo são docentes das escolas públicas ou privadas, dos quais quatro professores são do ensino pré-escolar (EP), quatro do ensino Básico (EB) e quatro do ensino secundário (ES), num total 12 professores. Segundo Chizzoti (2001, p. 45), a amostra pode ser definida como “um processo de determinação de um todo (população) e das unidades (elementos) que compõem um agregado (universo) em que uma parte (população estudada) será tomada como representativa de todo o agregado”. Mediante essa ideia sublinhamos que a amostra selecionada obedeceu aos objetivos pretendidos no estudo.

Não fizemos nenhuma intervenção quanto à seleção dos professores, cabendo à direção escolar verificar aqueles que tinham disponibilidade e que se dispunham a responder à entrevista. Os professores foram então convidados e muitos deles aceitaram sem qualquer tipo de constrangimento ou pressão. Foi de suma importância a sensibilização que foi acatada pela direção e pelos docentes nas participações das entrevistas, realizadas na própria escola, com data e hora marcada pelos gestores. Assim sendo, os professores sentiram-se mais familiarizados e confortáveis no seu ambiente de trabalho.

4.3.1. Seleção e Caracterização dos Entrevistados no Estudo

O entrevistado A tem 26 anos, diploma 3 (não terminou a sua licenciatura) e leciona numa escola privada há cerca de 5 anos. O entrevistado B tem 24 anos, diploma 3 (não terminou a sua licenciatura) e leciona numa escola privada há cerca de 3 anos. O entrevistado C tem 51 anos, licenciado e leciona numa escola privada há cerca de 20 anos. O entrevistado D tem 32 anos, licenciado e leciona numa escola privada há cerca de 7 anos. O entrevistado E tem 51 anos, licenciado e leciona numa escola pública há cerca de 9 anos. O entrevistado F tem 62 anos, diploma 3 (não terminou a sua licenciatura) e leciona numa escola pública há cerca de 12 anos. O entrevistado G tem 48 anos, diploma 3 (não terminou a sua licenciatura) e leciona numa escola pública há cerca de 13 anos. O entrevistado H tem 34 anos, diploma 3 (não terminou a sua licenciatura) e leciona numa escola pública há cerca de 8 anos. O

entrevistado I tem 64 anos, licenciado e leciona numa escola pública há cerca de 11 anos. O entrevistado J tem 66 anos, licenciado e leciona numa escola pública há cerca de 22 anos. O entrevistado L tem 31 anos, diploma 3 (não terminou a sua licenciatura) e leciona numa escola privada há cerca de 9 anos. O entrevistado M tem 44 anos, diploma 3 (não terminou a sua licenciatura) e leciona numa escola privada há cerca de 8 anos.

Em suma, os entrevistados têm idades entre 20 e 66 anos, sendo que oito são do gênero feminino e quatro do gênero masculino; cinco têm habilitação académica em licenciatura, cinco têm habilitação académico em diploma 3, dois o que consideramos como o antigo Magistério (do 10.º ano ao 12.º ano, os alunos eram habilitados para serem professores na escola Eng.º Canto Resende); o tempo de serviço varia entre três e 22 anos; na sua maioria são funcionários públicos e de carreira, sendo somente um contratado (Fig. 4)

Fig. 4 – Caracterização da amostra



4.4. Técnica e Instrumentos de Recolha de Dados

As técnicas de recolha de dados são utilizadas para registar as informações necessárias no trabalho da investigação. Segundo Morgado (2012, p. 71), “as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados são elementos essenciais uma que deles dependem, em grande parte, a qualidade e o êxito da investigação”. Nesse sentido, devem ser elaborados tendo em consideração com os objetivos do estudo.

Por isso, assumimos que as técnicas e instrumentos da recolha de dados utilizados são de cariz qualitativo para se adequarem ao objeto do estudo, conforme referido na seção 4.1 deste capítulo. Posteriormente, como instrumento de recolha de dados, recorreremos à entrevista, tendo para o efeito construído um guião de entrevista. A entrevista é um método que permite ao observador, como afirmam Hébert-Lessad (1994, p. 160) “confrontar a sua perceção do “significado” atribuir pelos sujeitos aos acontecimentos com aquele que os próprios sujeitos exprimem (...) sendo necessária quando se trata de recolher dados validos sobre as crenças e as ideias dos sujeitos observados”, perspetivando-se “cada palavra como se ela fosse potencialmente desvendar o mistério que é o modo de cada sujeito olhar para o mundo” (Bodgan & Biklen, p.137).

4.4.1. A Entrevista

A recolha de dados foi obtida através da entrevista semiestruturada. Como Pardal e Lopes (1995, p. 65) referem, “a entrevista semiestruturada não é uma entrevista inteiramente livre, mas permite uma comunicação aberta entre entrevistador e entrevistado, e tem um carácter mais informal”. Para isso, construímos um guião que serviu de base para as entrevistas realizadas (Anexo I).

A ordem das perguntas não era algo rígido a ser seguido, até mesmo porque alguns dos entrevistados acabavam por dar respostas que seriam questionadas em outros tópicos futuros. O fato de surgirem novas perguntas durante a entrevista também era outro fato que fazia com que a entrevista fosse de carácter flexível.

As entrevistas semiestruturadas trazem o benefício de uma grande riqueza informativa e esclarecedora. Aprofundando e clarificando vários pontos de vista de cada situação que o entrevistado e o entrevistador acreditam serem relevantes. Afonso (2005, p.14) reitera este ponto de vista, enunciando que a investigação qualitativa “preocupa-se com a recolha de informação fiável e sistemática sobre

aspectos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade”

A entrevista é uma das técnicas mais utilizadas na investigação qualitativa (Matthews & Ross, 2010), permitindo obter informação sobre os mais diversos temas, nomeadamente as razões, sentimentos, pensamentos e significados para determinados comportamentos (Rubin & Rubin, 1995).

A principal função do investigador, ao conduzir a entrevista, é a de compreender e interpretar aquilo que os participantes querem dizer (Kvale, 1996). As características e finalidades do entrevistado e entrevistador são diferentes: o entrevistador é o condutor e responsável pela entrevista, já o professor entrevistado que participa na entrevista apenas tem o papel de participante sem nada querer em troca (Ghiglione & Matalon, 1992).

O tempo de duração das entrevistas realizadas foi, em média, entre 45 e 60 min. As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente foram feitas as transcrições de forma integral. Cada documento recebeu um código de identificação no qual “E” significa *entrevistado*. Os números significam os números dos entrevistados, assim temos: E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11 e E12.

Ao longo da realização das entrevistas foi considerado importante a forma como eles se expressavam no que diz respeito à sua própria realidade, na sua própria linguagem, com as suas características conceptuais e os seus próprios quadros de referência (Quivy & Campenhoudt, 2003). É nesse instrumento de recolha que pode ser feita a “análise do sentido que os actores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêm confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências, etc” (*Ibid.*, p. 193).

Mesmo que o guião pareça algo fechado, é na entrevista semiestruturada que o entrevistado tem a liberdade de desenvolver suas respostas de forma que ele considere mais adequada, esmiuçando mais aquilo que ele considere relevante.

Na hora em que o entrevistado responde a uma questão que ele se sente confortável é perceptível a explanação aprofundada que ele dá à questão. Assim, numa investigação científica, as entrevistas são um dos mais “poderosos meios para chegar ao entendimento dos seres humanos e para obtenção de informações nos mais

diversos campos” (Amado 2013, p. 207), facilitando assim a interpretação dos fatos, no nosso caso, das práticas curriculares em Timor-Leste.

A recolha através desse instrumento faz com que seja mais “fiável e sistemática sobre os aspetos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade” (*Ibid.* p.14).

Apesar de se tratar de uma temática bastante complexa para o contexto de Timor-Leste, a entrevista tem como característica a sua possível aplicação em pessoas de qualquer nível de estudo ou social, seja ela analfabeta ou não. Outra vantagem apontada por Marconi e Lakatos (1999, p. 97) são a de “proporcionar uma maior flexibilidade permitindo ao entrevistador repetir, esclarecer, formular de maneira diferente, especificar; oferece maior oportunidade para avaliar atitudes, condutas, podendo o entrevistado ser observado naquilo que diz e como diz (...)”. Essa leitura corporal que o entrevistador faz durante a entrevista também pode ser estimulado, se o mesmo souber utilizar estratégias para o fazer. É óbvio que isso requer um grau de experiência muito grande no campo da investigação.

Por outro lado, uma entrevista realizada deficientemente pode trazer desvantagens significativas nas interpretações e, conseqüentemente, nos resultados. O entrevistador não pode estar nervoso, ansioso ou sem um perfeito domínio das questões a serem investigadas. Por isso, a importância das leituras prévias e de um bom planeamento antes de ir para o campo. Cada detalhe deve ser devidamente contornado se o entrevistador tiver “bastante experiência ou tiver um bom senso” (Marconi & Lakatos, 1999, p.97).

Além das desvantagens mencionadas, os autores apresentam outras que podem ser contornadas ou ao menos minimizadas pelo entrevistador, se ele usar da criatividade e estratégias durante a entrevista:

“a) a dificuldade de expressão e comunicação de ambas as partes; b) a incompreensão, por parte do informante, do significado das perguntas de pesquisa, que pode levar a uma falsa interpretação; c) possibilidade de o entrevistado ser influenciado, consciente ou inconscientemente, pelo questionador, pelo seu aspeto físico, suas atitudes, ideias, opiniões, etc.; d) disposição do entrevistado em dar as informações necessárias; e) retenção de alguns dados importantes, receando que a sua identidade seja revelada; f) pequeno grau de controlo sobre uma situação de recolha de dados e finalmente, a entrevista g) ocupa muito tempo e é difícil de ser realizada” (*Ibid.*, p 97).

Os autores agregam, ainda, como limitações relativas ao tempo e dinheiro, acarretando um elevado custo, assim como a falta de à-vontade do entrevistado/sujeito, a indução da resposta por parte do entrevistador, a potencial subjetividade e as inferências interpretadas de forma incorreta. Gil (1999, p.118) considera que, quanto comparada com a técnica de inquérito por questionário, a entrevista apresenta outras vantagens:

- a) não exige que a pessoa entrevistada saiba ler e escrever;
- b) possibilita a obtenção de maior número de respostas, posto que é mais fácil deixar de responder a um questionário do que negar-se a ser entrevistado;
- c) oferece flexibilidade muito maior, posto que o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista;
- d) possibilita captar a expressão corporal do entrevistado, bem como a tonalidade de voz e ênfase nas respostas. (*ibid.*, p. 118).

Por outro lado, como Marconi & Lakatos (1999) apresentaram as desvantagens no parágrafo anterior, Gil (1999) também apresenta algumas dessas desvantagens na hora de se realizar uma entrevista. Algumas são comuns na visão dos autores:

- a) “a) a falta de motivação do entrevistado para responder as perguntas que lhe são feitas;
- b) a inadequada compreensão do significado das perguntas;
- c) o fornecimento de respostas falsas, determinadas por razões conscientes ou inconscientes;
- d) inabilidade, ou mesmo incapacidade, do entrevistado para responder adequadamente, em decorrência de insuficiência vocabular ou de problemas psicológicos;
- e) a influência exercida pelo aspeto pessoal do entrevistador sobre o entrevistado;
- f) a influência das opiniões pessoais do entrevistador sobre as respostas do entrevistado.” (*ibid.*, p. 118)

Gil (*ibid.*, p. 119) ainda alerta sobre a importância de a entrevista ser bem planeada para ser bem-sucedida, sendo de qualquer tipo: “informais, focalizadas, por pautas ou formalizadas”.

4.4.2. A Observação não Participante

Para um trabalho investigativo de natureza interpretativa, a observação configura-se como uma das técnicas mais representativas. Como refere Marconi & Lakatos (2003, p. 190), “a observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utilizada os sentidos na obtenção de determinados aspetos realidades”. No trabalho de campo, segundo Bodgan e Biklen (1994, p. 113), a observação não

participante é uma técnica onde se “registra de forma não intrusiva o que vai acontecendo e recolhe, simultaneamente, outros dados descritivos. Por isso, é utilizado em ambientes naturais para descrever os comportamentos, gestos e atitudes dos sujeitos nas suas práticas quotidianas”. Para Quivy e Campenhoudt (2003), a observação apresenta-se de formas muito diferentes, podendo ser observação participante ou não participante, dependendo o grau de inserção do investigador no campo de estudo e dos seus objetivos.

Sérgio (2018, p. 132) considera que a observação participante é “uma técnica para testes de verificação de um determinado fenómeno na realidade concreta”. A observação não participante apresenta características diferentes da observação participante, sendo menos intrusa, já que o observador se limita a intervir na vida do grupo, observando pelo exterior (*Ibid.*, p. 138). Como refere Correia (2009, p. 31), “a observação constitui uma técnica de investigação, que usualmente se complementa com a entrevista semiestruturada ou livre, embora também com outras técnicas como análise documental, se bem que a mesma possa ser aplicada de modo exclusivo. Para a sua utilização como procedimento científico, é preciso que estejam reunidos critérios, tais como o responder a objetivos prévios, ser planeada de modo sistemático, sujeita a validação e verificação, precisão e controle”. Durante a observação não participante, foi possível verificar como eram desenvolvidas as práticas curriculares nas escolas, não só do professor, mas também de alguns gestores. Apesar do termo observação ser polissémico e, conseqüentemente, ser alvo de definições por vezes equívocas, demos ênfase ao mesmo por entendermos ser uma prática indissociável de qualquer investigação.

A observação pode ser classificada como *estruturada e não estruturada*. Assim, optamos por uma observação mais estruturada, uma vez que a observação não estruturada é mais utilizada em situações cuja natureza se revela como pública. A observação estruturada é um procedimento a que o investigador recorre, podendo assumir papéis diferentes, consoante se trate de *observação participante* ou *observação não participante*. Neste estudo, optámos pela observação não participante, dado que uma das suas características é posicionar o observador como um mero espectador, sem interferência em nada que ocorra no contexto do estudo, que era o nosso caso.

Na opinião de Morgado (2013, p. 92), podemos referir-nos a dois tipos de observações:

“Observações intencionais – focalizadas essencialmente nas ações e atividades das pessoas presentes no estudo e no(s) contexto(s) em que as mesmas decorrem;

Observações ocasionais – que, por resultarem de situações imprevistas e fornecerem dados que o investigador não tinha imaginado englobar no estudo, não deixam de ter um grande valor investigativo, contribuindo, em muitos casos, para a interpretação e compreensão dos fatos e /ou situações a explorar”.

Na recolha de dados através da observação não participante, conduzimos o processo sem interagir com os docentes, alunos ou qualquer sujeito da comunidade escolar. Procuramos passar despercebidos para que o dia-a-dia da escola decorresse o mais naturalmente possível. Isto porque sabemos que, na realidade, este tipo de observação interfere com os atores que participam no estudo e provoca, em alguns docentes e alunos, um certo tipo de constrangimento. Ou seja, assumimos o papel observador não participante que “procede diretamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados” (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 164).

4.4.3. Análise Documental

No campo da investigação em educação, o contexto mais importante da análise de documentos é a informação que foi recolhida pelo investigador. De entre as fontes de informação utilizadas neste estudo, a análise documental ocupa um lugar particular. Consideramos que, antes de proceder à descrição deste segmento de análise, se torna pertinente compreender o que se entende por pesquisa [ou investigação]. Para o efeito, recorremos a Gil (1999, p. 42), que define pesquisa como “um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo principal da pesquisa é de descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos. (...) processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos”.

Partindo do conceito proposto por Gil (1999), verificamos que a pesquisa se refere ao percurso que tivemos de percorrer para chegarmos a um determinado objetivo traçado no início do estudo, bem como aos instrumentos e técnicas que tivemos de utilizar, aqui entendidos como meios que contribuem e facilitam o alcance das metas pretendidas nesse percurso.

Quanto à pesquisa documental, esta pode socorrer-se de fontes primárias e/ou de fontes secundárias. Convém lembrar que as primárias viabilizam uma pesquisa mais limitada, sendo em alguns casos utilizados documentos pessoais como cartas, diários ... para elaborar, por exemplo, uma biografia, ao passo que as fontes secundárias têm como base as primárias, ainda que não possam criar informações originais, mas apenas analisá-las.

No estudo realizado, os documentos que serviram de base à pesquisa documental foram: os manuais escolares, os diários de classe, o Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030, a Resolução do Governo 3/2007 de 21 de Março, o Currículo Nacional do Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Básico -2014 (versão em português) , o Kurríkulu Nasional Baze Edukasaun Pre-eskolár Timor-Leste 2014, a Lei N.º 14/2008 – Lei de Bases da Educação de 29 de Outubro e o Decreto- Lei N.º4/2015 de 14 de Janeiro, entre outros.

Todos os documentos referenciados tiveram um papel relevante na compreensão do objeto de estudo que serviu de base a esta investigação. Numa articulação macro entre esses documentos, as observações e as entrevistas, foi estimulada uma gama de aprendizagens e reflexões sobre o objeto de estudo, trazendo à tona uma visão mais fundamentada sobre as práticas curriculares e o possível contributo para a avaliação externa de escolas.

4.5. Técnicas e Instrumentos de Análise de Dados

É sabido que as técnicas e instrumentos de tratamento de dados têm como primordial objetivo responder aos questionários que deram origem à investigação. Essas repostas podem trazer associadas um conjunto de fatos inesperados para os próprios investigadores, decorrentes principalmente da complexidade do próprio objeto em estudo e das crescentes reformas no sistema educativo. Além disso, cada investigador tem a sua forma de ver, analisar e compreender os dados recolhidos.

Partindo dos aspetos referidos, Morgado (2013, p.94) considera que existem dois tipos distintos de análise:

“– *Análise Estatística* – circunscrita aos dados de natureza mais quantitativa, recolhidos, por normas, através de questionários;

– *Análise de Conteúdo* – para trabalhar dados qualitativos, obtidos através de outros métodos de recolha – entrevistas, observação, notas de campo, entre outras – que se integram no âmbito do estudo de casos”.

A opção que seguimos inscreveu-se numa metodologia de cariz qualitativo e socorreu-se de uma análise de conteúdo da informação recolhida através das entrevistas, da observação não participante e dos documentos recolhidos (análise documental), uma vez que pretendíamos não só conhecer os procedimentos dos professores, mas também os significados que atribuíam às ações que desenvolviam.

Na verdade, através da pesquisa científica conseguimos chegar à compreensão dos fenómenos para os quais procuramos respostas. Daí a pertinência das opiniões de Rosa e Arnoldi (2006) e Luna (1988, *apud* Júnior & Júnior, 2011, p. 238), ao considerarem a pesquisa como “uma atividade de investigação capaz de oferecer e, portanto, produzir um conhecimento novo a respeito de uma área ou de um fenómeno, sistematizando-o em relação ao que já se sabe”.

4.5.1. Análise de Conteúdo

Existem diferentes técnicas e instrumentos de análise de dados que podem ser usados numa pesquisa, mas a mais praticada nos trabalhos académicos é a análise de conteúdo, que Bardin (1995, p.46) esclarece em comparação com a análise documental:

“(…) a documentação trabalha com documentos; a análise de conteúdo com mensagens (comunicação); a análise documental faz-se, principalmente por classificação-indexação; a análise categorial temática é, entre outras, uma das técnicas de análise de conteúdo; O objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para a consulta e armazenagem; o da análise de conteúdo, e a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem”.

Como refere Bardin, (2011, p. 51), a análise documental pode ser definida como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob a forma diferente do original a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência”. Neste sentido, a análise documental foi também uma técnica importante e complementar das informações recolhidas pela observação e pelas entrevistas. Neste processo, procuramos identificar informações que nos permitissem compreender as práticas curriculares dos professores no ensino

pré-escolar ao ensino secundário em Timor-Leste. Ao falarmos da definição, Pacheco (2006, p. 107-108) cita três autores que salientam a definição da análise do conteúdo:

1. “Stemler (2001), a análise conteúda é “uma técnica sistemático e replicável para cumprir muitas palavras de texto em poucos categorias conteúdas, baseada em regras explícitas de codificação”
2. Berelson e Lazarsfeld (1952) definiram a Análise documental com “uma técnica de investigação para a descrição objectiva, sistemática, e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”.
3. Holsti (1968), a análise conteúda como “uma técnica para fazer inferências por identificação sistemática e objetiva das características específicas de uma mensagem”.

Em conformidade com Pacheco (*ibid.*, p.108) nota-se que as três diferenças mais importantes em relação à definição de Berelson são: “quanto às finalidades (“fazer inferências” em vez de “descrição”); quanto a natureza do procedimento (“identificação sistemática e objetiva”, mas já não necessariamente “quantitativa”); quanto ao objeto (“as características específicas da mensagem “em vez do “conteúdo manifesto”). O que não anula que outros investigadores apontem ideias contrárias a que foi descrita pela nossa investigação.

Todos os documentos que considerámos pertinentes no estudo foram recolhidos na própria escola. Os documentos disponíveis nas escolas serviram também para complementar o suporte bibliográfico da pesquisa retirada de alguns sites ligados ao Ministério da Educação.

Provavelmente, esta técnica seja escolhida por ter como particularidade transformar os dados brutos em dados interpretáveis. Para isso, o investigador tem que ter habilidades e competências para exercer tal feito. Flick (2009) diz que é através de técnicas mais ou menos refinadas que a análise de conteúdo é realizada, além de servir para fazer as interpretações logo após a recolha de dados. A análise de conteúdo também tem o papel de estruturar, planear e sintetizar os dados para facilitar a compreensão das respostas dos problemas investigados. Ratificando essa ideia, Romero (1991, p.15) defini a análise de conteúdo como uma:

“utilização de métodos, técnicas e instrumentos que, indistintamente, são usados pelos investigadores da informação e da comunicação para analisar e explicar objetiva, sistemática, quantitativa e qualificativamente as formas e os significados das ideias, palavras, imagens e factos atuais que, protagonizados e difundidos pelo homem, podem provocar – e realmente provocam – reações sociológicas e psicológicas nas audiências que são recetoras daquelas ideias, palavras, imagens e acontecimentos”.

Regra geral, a análise de conteúdo inclui as seguintes etapas (2011): a definição dos objetivos e do quadro de referência teórico; a constituição de um corpus; a definição de categorias e unidades de análise; a quantificação (quando necessária) e a interpretação dos resultados obtidos. Diante das etapas apresentadas, logo após as entrevistas, foram feitas as transcrições e uma leitura flutuante que nos desse base para as interpretações e análises a que nos propomos.

4.6. Design da Investigação

Apesar de Timor-Leste ter 17 anos de independência, o Estado confere “à escola e aos seus atores, responsabilidades substantivas acrescidas” (Morgado, 2000, p. 112), embora ao mesmo tempo mantenha controlo das escolas públicas, detendo uma boa parte do poder de decisão, de acordo com os interesses políticos, económicos e sociais. Esta tendência centralizadora tem impedido que as escolas se (re)estruturem e construam os seus projetos educativos, numa gestão mais democrática. De facto, se as práticas curriculares exercidas pelos professores gozassem de uma autonomia e fossem objeto de uma democracia educacional, a tendência para uma evolução positiva na educação seria inevitável e valorosa.

Convém lembrar que muitas das práticas que idealizamos hoje como docentes não se coadunam com a maioria das práticas escolares que existem atualmente em Timor-Leste. As escolas são de cariz tradicional. Tais escolas careciam de um novo sistema ético e de uma matriz axiológica clara, baseada no saber cuidar e conviver, sendo necessário que eliminassem alguns preconceitos e estereótipos que persistem no seu seio.

No guião de entrevistas foram inseridas três dimensões chaves que serviram de suporte para os nossos questionários. Na dimensão A, foi possível legitimar as entrevistas. Cada entrevistado ficava ciente do motivo pelo qual estava a ser feita aquela recolha e que o seu sigilo era preservado. Foi assegurada a confidencialidade da recolha e o tratamento das informações. Além da motivação que tentávamos causar.

Na dimensão B, recolhemos os dados pessoais que caracterizavam os entrevistados, percebendo assim o seu perfil profissional e pessoal ao mesmo tempo.

Na dimensão C, pretendemos compreender as opiniões que os entrevistados têm sobre o currículo e as práticas curriculares. Juntamente explorávamos o entendimento dos entrevistados sobre a avaliação externa das escolas.

Com essas três dimensões (através da entrevista), uníamos as observações não-participantes e a análise documental numa triangulação de dados para levantarmos possíveis respostas aos nossos questionários.

4.7. Questões Éticas

A elaboração de um trabalho de investigação deve “respeitar e acautelar procedimentos que serviram para suportar cientificamente as pesquisas” (Costa, 2013, p. 143). Como tal, exige o cumprimento de princípios éticos, os quais permitem o respeito e a garantia dos direitos dos intervenientes nesse processo de investigação. Referimo-nos ao comportamento dos seres humano, no qual julgamos se o comportamento é *bom* ou *mau*, *certo* ou *errado*. A ética também é entendida como uma referência para os seres humanos individualmente ou em grupos na regulação ou controle dos seus comportamentos. Segundo Zeni (2001, *apud* Lima, p. 130) “a ética é, portanto, o ramo da filosofia que se debruça sobre as decisões relativas às ações certas e erradas”, como um guia que permite avaliar os comportamentos humanos.

É essencial colocar a questão ética num estudo empírico, para proteger os objetos de investigação, devido a muitos estudos empíricos envolveram os seres humanos. Também para evitar erros e guiar os investigadores a fazer o que *podem* ou *não*. Para Lima e Pacheco (2006, p. 127), “na generalidade das áreas científicas, a crença no poder e na importância da atividade investigativa para o desenvolvimento individual e social ajudou a conferir à função de cientista um estatuto quase intocável: o de alguém que persegue o saber de uma forma desinteressada e altruísta, para o bem de todos”.

No que diz respeito às questões éticas, foram tidos em conta diversos princípios, nomeadamente ao nível do conhecimento informado, da aceitação da gravação da entrevista e da garantia de confidencialidade e anonimato dos respondentes (Kvale, 1996; Lima, 2006; Quivy & Campenhoutd, 1995; Ghiglione & Matalon 2005). A identificação dos entrevistados realizada através de uma codificação (letra e número) de modo a proteger a privacidade dos investigados, assegurando a confidencialidade

da informação que nos foram fornecidas e, quando possível ou desejável, assegurando o anonimato das suas respostas (Lima, 2006, p.145).

Os investigadores, na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994, p. 77), devem cumprir com as regras de conduta, que têm como base quatro princípios éticos norteadores:

1. “As identidades dos sujeitos devem ser protegidas, devendo o investigador zelar pelo anonimato das suas fontes quer sobre o material escrito, quer sobre eventuais relatos verbais de onde possa retirar informação.
2. Os sujeitos devem ser informados sobre os objetivos da investigação e o seu consentimento obtido, uma vez que só tratando os sujeitos investigados com respeito obtemos a sua cooperação.
3. O investigador deve ser claro e explícito com todos os intervenientes relativamente aos termos do acordo e deve respeitá-lo até à conclusão do estudo daí as negociações merecerem toda a atenção por parte do investigador porque depois de negociado o acordo a sua palavra nunca deverá ser retirada.
4. A característica mais importante de um investigador deve ser a devoção e fidelidade dos dados que obtém, ainda que as conclusões da investigação sejam contraditórias aos seus ideais. O investigador deve assumi-las e repudiar quaisquer pressões a que possa estar sujeito por parte de terceiros”.

Procedemos com ética desde o início do nosso estudo quando primeiramente fomos às escolas e explicamos claramente a intenção de nossa investigação, a forma como iam ser tratadas as respostas, o sigilo e a confidencialidade dos participantes, bem como a liberdade de não aceitação da investigação no local. Por considerarmos que as questões éticas são indispensáveis, respeitamos os princípios do anonimato e da confidencialidade, dando os nomes aos entrevistados através de códigos identificativos (*E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12*), sendo ocultada toda a informação que pudesse colocar em causa o seu anonimato. Todo esse procedimento foi sustentado pela leitura que fizemos no texto de Lima (2006, p.139) que salientava sobre as questões éticas sublinhando que:

“As questões éticas colocam-se em todas as fases de uma investigação, desde a escolha do tema e a definição das questões de pesquisa, passando pela seleção dos participantes, até ao modo de acesso ao terreno, à forma de recolha dos dados, aos procedimentos de análise adotados, à redação do texto e à própria publicação dos resultados”.

4.8. Limitações do Estudo

Em todas as leituras que fizemos de trabalhos académicos que tratavam das limitações de estudo não tinha uma que não falasse do TEMPO. Não é de admirar que neste estudo esse fator tivesse sido um dos mais relevantes. A burocracia que acontece na hora de se marcar uma reunião com os gestores, o retorno da resposta

quanto à aceitação das entrevistas, as entrevistas e a revisão das transcrições por parte dos professores, tomam imenso tempo. Essa demora provocou ansiedade e preocupação acrescida quanto ao cronograma e à logística previstas para a realização desta investigação.

Contudo o que mais foi difícil durante a investigação diz respeito à Literacia, ou seja, o uso da Língua Portuguesa e a formação dos professores. Apesar da Língua Portuguesa ser considerada língua nacional, através do Art. 13º da Constituição da República Democrática de Timor-Leste (CRDTL), pouca se fala ou se compreende em português. Mesmo os professores timorenses que dão aulas de Língua Portuguesa (pelo menos os que nós entrevistamos), não têm o domínio total da língua. Começamos por explicar a nossa intenção do estudo, mas acabamos por ter que fazer as entrevistas em Tétum. Perdemos imenso tempo para fazer a transcrição o mais fidedigna possível. Juntamente com essa limitação está a formação dos docentes que não conseguiram perceber algumas questões, mesmo com todo o nosso esforço em tentar clarificar o real significado das questões.

Estes três fatores citados: TEMPO, LITERACIA e FORMAÇÃO, foram superados com uma dedicação total nos demais instrumentos de recolha, observação e análise documental, que acreditamos ter suprimido essa lacuna.

CAPÍTULO V DESCRIÇÃO DOS DADOS E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Antes de começarmos a falar sobre a descrição e a interpretação dos resultados referentes a este estudo, destacamos que esta fase é a mais complexa de todas, pelo rigor que exige e pela relevância que assume num projeto de investigação. Segundo Martins (2004, p.292)²⁷, este é o momento mais minucioso da investigação que exige do investigador criatividade e competência para tal feito:

“A variedade de material obtido qualitativamente exige do pesquisador uma capacidade integrativa e analítica que, por sua vez, depende do desenvolvimento de uma capacidade criadora e intuitiva. A maior dificuldade da disciplina de métodos e técnicas de pesquisa está na dificuldade de ensinar como se analisa dados - isto é, como se atribui a eles significados – sendo mais fácil ensinar a coletá-los ou a realizar trabalhos de campo. A intuição aqui mencionada não é um dom, mas uma resultante da formação teórica e dos exercícios práticos do pesquisador.”

A recolha, o registo e a análise de dados são momentos essenciais para a compreensão de uma realidade que é objeto de investigação. Neste caso, selecionamos o objeto de estudo através de uma amostra, já que a população é tão numerosa que seria impossível quantificá-la e qualificá-la.

Neste capítulo procuraremos unir os pontos que foram traçados e chegar ao fim do caminho desejado. Na descrição dos dados foi utilizada, como técnica de análise, a análise documental, sem recurso a um sistema de categorias pré-determinado, mas a uma categorização emergente, em que cada questão do guião do inquérito por entrevista é considerada a unidade de contexto, a partir da qual são identificadas as unidades de registo. De seguida, são apresentadas as unidades de registo por unidade de contexto, sendo que a opção foi a de escolher a unidade de significado mais abrangente, de modo que os dados sejam suficientemente válidos para uma análise mais sustentada. Assim, são inseridas, em cada unidade de contexto, as unidades de registo de todos os respondentes.

Nas entrevistas, começamos pela “coluna vertebral do sistema educativo”, conceito dado ao currículo pelo Ministério da Educação de Timor-Leste, em 2014²⁸. Questionamos os entrevistados sobre a importância que o currículo tem na atividade

²⁷ Martins, H. (2004) Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf>. Acesso em 20/06/2019

²⁸ Ministério da Educação (2014). Currículo Nacional do Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Básico. Disponível em: <https://www.laohamutuk.org/educ/curr/CurriculumEB2014pt.pdf>. Acesso em:27/06/19

profissional. Isso porque, diversos autores (Canavarro, 2003; Pacheco, 1996, Gimeno, 2000; Roldão, 1999a) afirmam que o professor é uma peça chave no processo curricular, pelo que foi pertinente saber como cada professor faz a sua ligação entre os documentos prescritos e a sua prática. Os entrevistados responderam ao inquérito por entrevista (destacados em negrito) segundo o olhar de cada um:

1. A relevância do currículo perante a atividade profissional.

E1: Normalmente, utilizamos o currículo da Educação. Temos o guião dos professores e o guião dos alunos. Utilizamos estes dois para ensinar.

E2: Eu acho que o currículo é muito importante e principalmente nesta escola, por que os professores falam português e utilizam o currículo de Ministério da Educação.

E3: O currículo é um guião geral para todas as atividades que são estabelecidas no processo de aprendizagem. Por tanto, nós seguimos todos currículos da orientação do Ministério da Educação. Todas as escolas católicas ou privadas e escolas publicas seguem o currículo que foi dado pelo Ministério.

E4: O currículo de Timor-Leste tem uma grande relevância na minha profissionalização, já que ele traz conteúdos importantes para serem ensinados na sala. Mas, por outro lado, por não terem sido construídos por professores timorenses e com a realidade vivenciada no nosso país, alguns assuntos, atividades ou imagens, contidas nos manuais, por exemplo, nadam condizem com que vivenciamos. Isso faz com que nossos alunos fiquem um tanto quanto confusos com o que estão aprendendo. Alguns manuais trazem imagens de culturas que não são típicas de cá. Outro conteúdo, como o campo de trabalho de Timor-Leste também não é colocado.

E5: A minha vista sobre currículo, especialmente sobre currículo de Religião, não tenho como falar, visto que as matérias que ensinamos são preparadas pela CONCETIL (Comissão Nacional Católica da Educação de Timor-Leste), mas O CONCETIL não prepara o plano anual. Os manuais são preparados por nós (professores) próprios. Esta disciplina é a minha área de especialização.

E6: A importância do currículo é para mim como um guia que a gente segue para podermos lecionar e dar as nossas atividades, os nossos conteúdos, seguidos de um tópico, que já foi definido. O currículo que estamos a seguir com os nossos alunos são difíceis porque o currículo está escrito em português e temos dificuldade no uso e compreensão da língua, tanto os professores como os nossos alunos.

E7: O Currículo que agora nos foi apresentado na escola é melhor, porque já tem um plano. Agora é só explicar para as crianças. As crianças gostam deste plano e os professores também.

E8: O Currículo como desenvolvido para os alunos se baseia em um plano de como brincar e aprender, para desenvolver a coordenação motora grossa das crianças e a coordenação motora fina. Aprendem também a desenvolver as crianças dentro da sala de aula. E ensina as crianças a distinguir a diferença do conhecimento em casa e da escola.

E9: Com o currículo uma pessoa pode ensinar muito bem por que já tem currículo pronto a frente ou em cima da mesa.

E10: Sobre relevância do currículo neste momento... o currículo que nós estamos a utilizar é o currículo feito para todos os professores, ou seja, este currículo é elaborado por uma equipa de uma forma única para que todas as escolas possam ser iguais, no ensino e no processo de aprendizagem, sendo uniforme para todas as escolas e as crianças.

E11: Falar sobre o currículo que o Ministério da Educação prepara tem relevância com a nossa profissão, porque em 2015 até 2016 nós tivemos uma formação sobre o conteúdo no plano de seção e o que está escrito no conteúdo de seção nós já estudamos tudo, por isso o plano de seção tem relevância no nosso conhecimento.

E12: A relevância do currículo proporcionar ao professor a forma como ele deve ensinar e seguir baseado no currículo.

Oito (8) professores responderam que o currículo é um guião pronto, dois (2) dos professores responderam que com o currículo uma pessoa ensina muito bem, dois (2) professores responderam que o currículo utilizado é feito para todos professores e escolas de forma uniforme. Destacadas expressões como “Temos o guião dos professores e o guião dos alunos (E1); “O currículo é um guião geral para todas as atividades ...” (E3); “A importância do currículo é para mim como um guia que a gente segue para podermos lecionar ...” (E6); “Com o currículo uma pessoa pode ensinar muito bem por que já tem currículo pronto a frente ou em cima da mesa”. (E9); “A relevância do currículo proporcionar ao professor a forma como ele deve ensinar e seguir baseado no currículo.” (E12).

Em síntese:

A maioria dos professores aponta, o currículo como um guião pronto, formatado e de fácil aplicação.

O currículo é visto pelos professores timorenses como um manual, que lhes é entregue no início de cada ano letivo, com todos os dados referentes à forma como eles deverão ministrar as suas aulas. O manual do professor define a atividade, o

tempo de realização, se em grupo ou individual, o material (folha ou quadro) e a forma de avaliar.

Todas as atividades são realizadas criteriosamente tal como descritas no manual.

2. As decisões dos professores mediante os conteúdos que lecionam. Dados dos respondentes:

E1: Tomamos decisões nos exercícios. Normalmente tomamos decisões e damos valor aos estudantes. Gostamos de atribuir valores na assiduidade, no trabalho de grupo, no trabalho individual, nos exercícios, na prova diária e também no exame final.

E2: Sim tomamos decisões.

E3: Sim, seguimos os mesmos conteúdos que estão escritos nos livros. Os livros que nos foram dados pelo Ministério da Educação contendo as disciplinas gerais e disciplinas específicas. Existem também algumas disciplinas específicas que são criadas pelas escolas, quando não há no currículo. É o caso da disciplina de religião e moral ministrada nas escolas católicas, que tem por iniciativa e competência criar algumas disciplinas que podem corresponder as necessidades dos estudantes.

E4: Muito bem, relativamente com exercício que nós realizamos nas nossas aulas, cada professor e docente têm a sua liberdade e ele tem de tomar as decisões relativamente aos exercícios, por tanto nós podemos considerar os exercícios os mais relevantes que os alunos têm de praticar e alguns exercícios que nós consideramos que não são importantes nós podemos eliminar.

E5: Sim

E6: As nossas decisões dependendo do número de alunos, dependendo de tempo... nós só temos, às vezes, uma aula por semana ... dependendo o nosso grau de conhecimento.

E7: Sim.

E8: Sim, com o plano que foi dado pelo Ministério da Educação. Neste plano nós não vamos ensinar direito. Primeiro os professores precisam de frequentar formação antes de ensinar as crianças.

E9: A implementação do currículo já é muito boa para os professores, mas para estudantes não tem manuais.

E10: Sim. Conforme o conteúdo que nós ensinamos, utilizamos também algumas referências para o ensino aprendizagem que não constam nos conteúdos.

E11: Sim, porque a avaliação, para mim tem que ser diariamente. Eu faço por tema, por exemplo, o tema sobre "transporte", ensino tudo e por isso já faço a avaliação na mesma hora. Verifico se todos os requisitos foram alcançados de cada aluno. Não só através de perguntas e respostas, mas também na escrita, nos trabalhos e nas atividades contínuas. É dessa forma que eu avalio os meus alunos.

E12: Sim, algumas.

Nove (9) dos professores responderam sim e três (3) dos professores responderam dependendo dos números de aulas, tempos e o grau de conhecimentos.

Dos dados dos respondentes, entende-se que todos acreditam tomar decisões quanto aos conteúdos que lecionam, respondendo de forma quase unânime “Sim...” (E2, E3, E5, E7, E8, E10, E11, E12); “Tomamos decisões nos exercícios” (E1); “...relativamente com exercício que nós realizamos nas nossas aulas...” (E4).

Em síntese:

Os professores afirmaram que tomam decisões em relação aos conteúdos que lecionam.

Apesar de afirmarem com unanimidade que tomam essas decisões, durante as nossas observações verificamos que essa tomada de decisão muito tem a ver com as decisões de aplicarem ou não todo o exercício imposto no manual. Muitas vezes essas decisões estão relacionadas com o tempo de aula ou com o entendimento do aluno sobre o que está a ser exposto.

Destacamos também o entrevistado E11 que nos pareceu não ter percebido o que foi perguntado, confundido decisões com avaliações, mesmo tendo nós explicado minuciosamente o que queríamos saber.

3. A visão dos professores diante dos conflitos e desafios com a implantação do currículo nas escolas.

E1: Para mim, este currículo neste momento é bom para o nível escolar que leciono e para os estudantes também aprenderam.

E2: Com os professores não há muitos problemas, mas para os alunos há. Os manuais não estão relacionados com o nível dos alunos, isto porque muitas vezes, o sétimo ano, por exemplo, não compreendem a língua portuguesa. As palavras e vocabulários são difíceis.

E3: Sim. O problema principal em todo território de Timor-Leste, principalmente em Canossa, é o problema de língua. Muitos dos professores que lecionam na escola não utilizam a língua portuguesa como língua do ensino. Os conteúdos que estão nos livros são muito pesados para os professores e também para os estudantes que não aprenderam tudo. Além disso, o calendário e o tempo para lecionar é tão curto que não conseguimos dar todos as aulas.

E4: Os obstáculos e os problemas que nós enfrentamos relativamente mais essencial é contexto linguístico. No caso de Timor-Leste todas as pessoas naturalmente se habituaram com a língua tétum. Em alguns distritos ainda é pior, pois os moradores se habituaram com as línguas maternas. Há vários dialetos em Timor-Leste, dificultando com isso o desenvolvimento da aprendizagem de muitos alunos. Primeiro eles têm de conhecer as línguas, depois através de línguas eles vão caminhar para a ciência e a teoria de acordo com o que está estabelecido nos manuais.

E5: Na nossa escola, os desafios que nós enfrentamos são que algumas matérias que existe no currículo, mas não há professores com conhecimento especializado, tem alguns professores que terminaram os seus estudos na outra área e ensinam numa área totalmente diferente.

E6: Os conflitos são: nós professores, às vezes, ensinamos seguindo um rumo, que no campo de trabalho não é fácil, enfrentamos problemas dependendo do grau dos nossos alunos. Deparamos que muitos alunos que não sabem ler ou tem uma grande dificuldade na leitura e na escrita, outros não compreendem a gramática. Temos também o problema do excesso de alunos por sala, por turma.

E7: Os conflitos: as atividades realizadas nos “cantinhos” da sala da minha escola necessitam de materiais, pois não há materiais suficiente. Os professores procuram os materiais em sucatas (recicláveis) para preencher esses cantinhos e as crianças vão aprender com o pouco que temos.

E8: Os conflitos são: os materiais que estão no plano. Cada professor precisa procurar os materiais para ensinar as crianças, que muitas vezes vão comprar na loja, ou quando não têm precisam usar da criatividade. Por exemplo, entramos no tema ou tópico de transporte, os professores têm que arranjar os materiais para construir um carro. As materiais como caixa de lixo (caixa de água).

E9: Desafios que nós enfrentamos são quanto as dificuldades dos alunos que não tem livros para eles poderem estudar em casa. Onde podiam ler sozinhos ou com a ajuda dos pais, mas não tem livros e assim dificulta muito.

E10: Os conflitos, primeiro, talvez para mim, o excesso de número de alunos, a falta de salas de aulas, a falta de materiais, a falta de carteiras Na minha opinião, todas as escolas mesmo que fosse escolas publicas, só poderiam receber no máximo 40 alunos cada professor. Mas aqui recebemos mais de 40. Estou a lecionar, por exemplo, na sala de aula dos alunos do 7º ano, para uma turma A com 56 alunos, na turma B têm 68 e Turma C 53.

E11: Sobre o conflito, através do plano seção, para mim é fácil para implementar, mas no início de janeiro temos muitos conflitos porque os alunos alguns choram, alguns ficam contente, mas a pior que dificuldade que enfrentamos são com os alunos que tem deficiência. Um exemplo, é um aluno que temos na escola que fala muito pouco e a professora não compreende nada. Não sabendo assim o que fazer para ajudá-lo. Esta é a minha dificuldade.

E12: Para mim a dificuldade que agente enfrenta é pouco. Só há um desafio no primeiro ano na hora de controlar as crianças. Precisamos de um auxiliar para ajudar.

Dez professores (10) responderam que vivem muitos desafios e os conflitos, um (1) professor respondeu não há problemas para os professores, mas sim para os alunos e um professor (1) respondeu que “o currículo é bom para o nível escolar”

Destacadas as afirmações dos respondentes através das seguintes respostas: – quanto ao número de alunos - “... o excesso de número de alunos...” (E10) e “... o problema do excesso de alunos por sala...” (E6); - quanto a falta de materiais - Desafios que nós enfrentamos são quanto as dificuldades dos alunos que não tem livros para eles poderem estudar em casa...” (E9); - quanto a dificuldade na compreensão da Língua Portuguesa: “... tem uma grande dificuldade na leitura e na escrita...” (E6); “... os problemas que nós enfrentamos relativamente mais essencial é contexto linguístico.” (E4); “O problema principal em todo território de Timor-Leste, principalmente em Canossa, é o problema de língua.” (E3); “...o sétimo ano, por exemplo, não compreendem a língua portuguesa.” (E2).

Em síntese:

Os desafios e conflitos apresentados pelos entrevistados têm alguns pontos em comum, como por exemplo, a falta de matérias, o excesso de alunos e principalmente a dificuldade na compreensão da Língua Portuguesa. Nesse sentido, pareceu-nos que o entendimento sobre o currículo é um tema muito complexo e ainda não compreendido pelos docentes. Isso porque foram mencionados mais o contexto físico das escolas com a falta de matérias, do que propriamente sobre o currículo.

A falta de conhecimento e compreensão da Língua Portuguesa é um fator que também traz um prejuízo visível para a formação de toda a sociedade, principalmente da comunidade educativa.

4. A caracterização, no contexto político-pedagógico, do centralismo do Estado ao nível do currículo. Dados dos respondentes:

E1: O centralismo do estado é ter que seguir o currículo da educação. Não havendo uma evolução no currículo ficamos a marca passo e ainda não haverá mudança.

E2: Não soube responder.

E3: O currículo diz que a política do ensino esta centraliza no estudante, portanto os estudantes são os sujeitos ativos da aprendizagem. No método antigo de ensino o professor era o centro da aprendizagem, mas agora não. A política do nosso governo atual diz que o processo de aprendizagem está centralizado nos alunos.

E4: Relativamente com a política do Ministério, no caso em Timor-Leste, depois da governação de 5 anos vai ser substituídos por outros governantes, então vai vir diferentes políticos relativamente na educação. Por tanto, podemos dizer que em Timor-Leste, o estado começa a dar relevância para educação. Eles acham que a educação é determinante para um país, portanto eles colocaram mais importância para educação. Colocaram mais livros na escola, eles estabeleceram uma grande formação na INFORDEPE, estabeleceram formação para todos professores para aumentaram mais os seus conhecimentos científicos das matérias que eles lecionam.

E5: Não respondeu.

E6: Não respondeu.

E7: Não respondeu.

E8: Não respondeu.

E9: Não respondeu.

E10: Não respondeu.

E11: Falar sobre o centralismo do currículo é um bom tema, pois o Ministério da Educação não sabe o que é que os professores do pré-escolar enfrentam na base. Principalmente quando juntam alunos deficientes com os alunos “normais” numa sala de 31 crianças e sem nenhum tipo de formação para os professores. Antes em minha sala ficavam duas pessoas, agora estou só.

E12: Não respondeu.

Oito (8) dos entrevistados não responderam e quatro (4) responderam ter seguido o currículo da educação.

Em síntese:

De acordo com os dados expressos, entende-se que a grande maioria dos respondentes não responderam e somente três entrevistados deram o seu parecer, divergentes uns dos outros: “O centralismo do estado é ter que seguir o currículo da educação.” (E1); “O currículo diz que a política do ensino esta centraliza no estudante.” (E3); “...o estado começa a dar relevância para educação...” (E4); “Falar sobre o centralismo do currículo é um bom tema, pois o Ministério da Educação não sabe o que é que os professores do pré-escolar enfrentam na base.” (E11).

5. As diferenças significativas entre o atual e o anterior currículo do ensino básico (secundário) que os respondentes consideram mais importantes:

E1: Não, neste momento não tem novos currículos, não posso dizer sobre o antigo e o novo.

E2: Eu acho que não há diferença.

E3: Sim, claro, tem diferenças. Antes os estudantes apenas decoravam o conteúdo dos livros. Hoje, é diferente, eles se esforçam para usarem a criatividade e expõem o que pensam. Eles estudam, expressam o que eles sabem. porque o tempo é diferente, o método é diferente e a maneira de ensinar também é diferente. Agora os estudantes estão num ambiente mais global, eles podem ter acesso a mídia, portanto a comparação das ciências deste momento com os tempos passados são muitos diferentes, o conhecimento dos estudantes também diferente. Exigindo dos professores um melhor preparo.

E4: Eu entrei nessa escola com novo currículo por isso não posso comparar o currículo anterior. Eu não tenho ideia sobre o currículo anterior.

E5: A diferença entre o currículo anterior e atual: no anterior seguimos o currículo da Indonésia. Não havia professores com conhecimento especializado, e agora seguimos um currículo de outro país. As matérias que nós lecionamos por exemplo, biologia e geografia, os conteúdos da matéria são de outro país ou estrangeiros. A nossa exigência para o Ministério da Educação pode acrescentar mais a história de Timor-Leste no currículo.

E6: Há diferença, porque antes cada professor dava aula dependendo da sua livre escolha e agora nós temos de seguir o currículo idêntico. Os conteúdos idênticos ... já podemos seguir um rumo.

E7: Sim existe, o uso desse currículo é melhor do que o currículo anterior. A diferença é que já tem tudo no plano. A professora só vê e prepara para ensinar as crianças. As crianças gostam deste plano, porque usa o plano agora, quando acabam o pré-escolar continuam no ensino básico e as crianças já aprenderam tudo sobre o som e as letras.

E8: Sim, no anterior seguimos o plano da Indonésia. No antigo plano tinha relação com atividade de agora, no plano atual não a relevância com a atividade. Por exemplo, no plano atual tem o tópico sobre transporte, mas na realidade na atividade não se fala sobre transporte.

E9: Antigamente, o currículo tinha os seus instrumentos próprios e agora tem, mas não é completo.

E10: Existe muitas diferenças. Antes nós tínhamos livros para orientar cada professor elaborar o seu plano de aula, depende da matéria que tem na mão e agora temos o currículo já feito e é só aplicar.

E11: Sim, tem diferença do currículo anterior. Antes o professor tinha que fazer o plano diário, o plano semanal e o plano trimestral para ensinar os alunos, mas agora não. O Ministério da Educação já prepara o plano de aula de todos os dias,

por exemplo aprendizagem de hoje já está pronta. Nós só lemos, compreendemos e introduzimos aos alunos.

E12: A diferença do currículo de agora é que ele facilita o trabalho dos professores que podem seguir o currículo. Assim ajuda muito, porque o currículo já está pronto e o plano também já está pronto e a gente só prepara e aumenta mais pela nossa criatividade. Isto é o currículo atual. O currículo anterior é quase igual, só que como professor quando termina aula, precisava pensar como amanhã para escrever e fazer plano. Este currículo já está pronto por isso o professor tem de ser mais criativo.

Nove (9) dos professores responderam que há diferença entre o currículo anterior e atual e (3) três professores reponderam que não há diferença, vale a pena ressaltar que os três respondentes são novos na escola.

Pelos dados, verifica-se que o currículo anterior é diferente do atual em alguns pontos: “...no anterior seguimos o currículo da Indonésia.” (E5); “...ele facilita o trabalho dos professores...” (E12); “Antes o professor tinha que fazer o plano diário, o plano semanal e o plano trimestral para ensinar os alunos, mas agora não” (E11); “... agora temos o currículo já feito é só aplicar.” (E10); “Antigamente, o currículo tinha os seus instrumentos próprios e agora tem, mas não é completo.” (E9), “...no anterior seguimos o plano da Indonésia”. (E8 e E5); “A diferença é que já tem tudo no plano.” (E7); “...agora nós temos de seguir o currículo idêntico.” (E6).

Em síntese:

Baseado nas opiniões de alguns professores, há diferença entre o currículo anterior e atual. No anterior os professores seguiram o currículo da Indonésia. os professores tinham que fazer os planos, como: o plano diário, o plano semanal e o plano trimestral. O atual (visto como manual) já tem tudo pronto e os professores têm que apenas seguir.

6. A participação dos professores na elaboração do projeto curricular, segundo os respondentes:

E1: Não participamos na elaboração do projeto curricular.

E2: Sim.

E3: Sim. A quatro ou cinco anos atrás, participei com os professores da Universidade Aveiro, no momento que eles estavam trabalhando para o Ministério da Educação, da elaboração do currículo, principalmente na minha área cidadania

e desenvolvimento social. Eu participei, como um professor de Canossa, dando a minha opinião sobre como é que desenvolve um currículo principalmente na área da cidadania desenvolvimento social.

E4: Normalmente, início de ano letivo cada professor tem de elaborar os seus planos por exemplo plano anual e plano diária, através deste plano que nós nos guiamos para ensinar as nossas matérias.

E5: Sim

E6: Dependo da situação, as vezes sim e as vezes não.

E7: Sim.

E8: Sim.

E9: Sim, temos que contar, por exemplo numa turma estão divididas em três turma, por isso temos de entrar com as duas colegas para ensinar e sermos iguais.

E10: Sim.

E11: Sim.

E12: Sim.

Dez (10) professores responderam participar na elaboração do projeto curricular, (1) um professor respondeu não participar e (1) um professor respondeu depende da situação, às vezes sim e às vezes não.

Destacamos que os respondentes utilizaram mais a expressão “sim”, com algumas exceções que acrescentaram: “Eu participei, como um professor de Canossa, dando a minha opinião sobre como é que desenvolve um currículo principalmente na área da cidadania desenvolvimento social ” (E3); “Normalmente, início de ano letivo cada professor tem de elaborar os seus planos por exemplo plano anual e plano diária, através deste plano que nós nos guiamos para ensinar as nossas matérias” (E4).

Em síntese:

A maioria dos professores afirmam participar na elaboração do projeto curricular, porém sem maiores explicações.

A falta de maiores explicações tem a ver com o desconhecimento do que é o currículo e todas as suas vertentes.

7. As afirmações dos respondentes no que se refere aos projetos curriculares de turma que são elaborados para dar cumprimento ao estipulado na lei para esse efeito:

E1: Sim, mas depende da escola que quer seguir as regras.

E2: Sim, mas também tem associação de escola, associações dos pais e associações dos professores ou educadores dos alunos.

E3: Sim. Na nossa escola, principalmente em Canossa nós recebemos as orientações da diretora da escola. Os professores têm de preparar as aulas seguindo os planos: plano anual, plano trimestral, plano mensal e plano diária. Por tanto, seguimos a orientação do currículo em geral, mas na implementação direta na escola, os professores também preparam o plano antes de ensinar.

E4: Na minha escola a segundo decisão da diretora todos professores têm de elaborar os planos, primeiro plano anual e depois elaboramos o plano diária. Elaboramos o plano de acordo com à lei da educação e do currículo de Timor-Leste, na nossa escola implementamos esse programa.

E5: Baseando na lei a situação da turma acumula 35 até 45 pessoas, mas na nossa escola têm muitos alunos por isso, cada sala acumula 60 e 70 alunos. Por causa disso nós temos maior números de alunos que dividimos em dois turnos (manhã e tarde).

E6: Não respondeu.

E7: Não respondeu.

E8: Não respondeu.

E9: Agora recebemos um currículo da educação, por isso andamos com este currículo.

E10: Esta pergunta e muita elevada, não posso responder

E11: Não respondeu.

E12: Não respondeu.

Seis (6) professores não responderam, três (3) professores responderam sim e (3) três professores responderam se baseando na lei da educação.

Os que responderam afirmam que “Agora recebemos um currículo da educação, por isso andamos com este currículo.” (E9); “...seguimos a orientação do currículo em geral...” (E3); “Elaboramos o plano de acordo com à lei da educação e do currículo de Timor-Leste...” (E4).

Em síntese:

Segundo alguns respondentes, os projetos curriculares de turma são elaborados para dar cumprimento ao estipulado pela lei.

Estamos diante de um outro tema - “projetos” - que também precisa de ser melhor explicado aos docentes. Percebemos que a falta de respostas dos entrevistados ou a divergência nas respostas dadas demonstram quanto ainda não se percebe do que lhes foi perguntado.

8. O desenvolvimento das práticas curriculares na escola (tomada de decisões, respeito as intervenções, impedimento de aprofundamento de alguma temática pela obrigatoriedade do cumprimento do programa) de acordo com a visão de cada respondente:

E1: Aqui sempre, a nossa diretora, nos ajuda a como ensinar. Temos exames trimestral, semestral e anual para os nossos alunos. No final do ano nós fazemos encontros para olhar os desenvolvimentos dos estudantes, a capacitação entre os professores e os estudantes. Por tanto os professores também precisam conhecer bem sobre matéria, além disso também precisam saber o português, porque aqui nós utilizamos o português para ensinar. A escola tem um plano para facilitar nós aprendermos o português primeiro para depois ajudar e facilitar os alunos através dos nossos conhecimentos.

E2: Não respondeu.

E3: Nós seguimos o currículo nacional, depois o calendário do ensino secundário que é dada pelo Ministério da Educação. Nas escolas, seguimos exame trimestral, porque um ano tem 3 exames (primeiro, segundo e terceiro período), para os estudantes. Por tanto, mesmo que a escola privada ou católica nós sempre seguimos a orientação do ministério segundo o calendário que deu pela educação.

E4: Estas praticas curriculares, cada um de professor tem a tomar sua decisão. Nas suas práticas curriculares, cada professor tem formas diferentes de tomar as decisões. Normalmente, nas práticas curriculares, vemos os conteúdos que vamos abordar, lembrando que nós não vamos colocar todos os conteúdos dos manuais, porque como eu já tinha dito no início, os conteúdos dos manuais foram elaborados na sua grande maioria em Portugal não tendo relevância em Timor-Leste. Alguns textos na minha matéria de literatura são complexos. Nós temos de tomar decisões precisas e sistemática, para facilitar o ensino dos alunos.

Para melhorar as práticas curriculares, na escola numa disciplina nós temos 3 ou 4 professores para ensinar em cada ciclo diferentes, mas na minha matéria eu estou sozinha. Para garantir um bom funcionamento e melhoramento destas práticas curriculares, os professores tem de ter uma grande conexão. Por exemplo um professor do 10º ano tem de ter ligação com o professor do 11º ano, já que os alunos irão dar continuidade dos trabalhos no próximo ano.

E5: Na nossa escola, nós temos uma decisão que é dada pelo diretor da escola. Nós só seguimos o que ele diz.

E6: Dependendo da habilidade de cada professor.

E7: Todos os dias os professores e os alunos sempre usam o plano para ensinar os alunos.

E8: Não respondeu.

E9: Na nossa escola existe, tem encontros com os professores, com a diretora da escola, para receber as cadernetas temos que convidar também os pais dos estudantes.

E10: Práticas pedagógica, eu faço, quer dizer primeiro divido os alunos em grupo para trabalhar em grupo, depois vou fazer discussão do grupo quando tem dificuldades eles podem perguntas e eles podem resolver sozinho e uma parte com a nossa ajuda ou ajuda dos professores.

E11: Não respondeu.

E12: É como ensinar através do currículo e plano de seção, que já têm e nós seguimos o plano seção.

Nove (9) professores responderam sim e três (3) professores não responderam.

Em síntese:

Os respondentes, na sua grande maioria, associam à prática curricular as decisões tomadas pelo diretor(a): "...decisão que é dada pelo diretor da escola..." (E5); "...a nossa diretora, nos ajuda a como ensinar." (E1).

9. O impacto das práticas na aprendizagem dos alunos:

E1: O impacto... olhamos agora o mundo tecnológico e moderno, isto é, são grandes as dificuldades para os alunos. A tecnologia é como demônio! Os alunos não querem aproveitar o que tem na escola. Ensinaamos na escola, mas voltam para casa e não praticam.

E2: Eu acho que o impacto é positivo. Por exemplo, aqui mesmo que o aluno entre na sala de aula e os professores estejam ensinando em português, se o aluno não entender explicamos em Tétum para se compreender melhor.

E3: O impacto é positivo. Os estudantes aprendem bem as disciplinas e as matérias que são dadas pelos professores e para mim não há impacto negativa.

E4: Na minha experiência as práticas curriculares normalmente trazem uma grande vantagem positiva. Através da prática e da teoria que nós ensinamos para os alunos. Os alunos gostam muito dessas práticas, porque através delas podem desenvolver os seus conhecimentos críticos e darem continuidade nos estudos (Universidade).

E5: Por um lado há um impacto negativo: alguns professores não dominam a matéria como a língua portuguesa e por isso os seus alunos não aprendem. Por outro lado, positivo, alguns professores ensinam baseado na sua especialidade podendo oferecer uma melhor aprendizagem aos seus alunos.

E6: Quando o professor está bem preparado, acho que consegue das aulas para os seus alunos, trazendo um impacto positivo.

E7: Não há impacto negativo. O impacto é positivo porque o professor vai estimular a aprendizagem do aluno.

E8: O impacto positivo é para as crianças que tem atenção na aula. Eles vão aprender o que é vai ser dado pelos professores. O impacto só é negativo para os alunos que não aproveitam nada durante o ensino aprendizagem.

E9: Não respondeu.

E10: Para os alunos que aproveitam as aulas tem impactos positivos, mas para os que costumam faltar as aulas e que não tem interesse de estudar tem o impacto negativo.

E11: Não respondeu.

E12: Sobre impacto negativo é só quando no início os alunos sentem a dificuldade de estar num ambiente novo. Eles brigam uns com os outros, mas quando já tem dois e três meses eles já acostumam.

Sete (7) professores responderam que há impacto positivo, dois (2) professores não responderam e três (3) professores responderam que o impacto negativo é só no início do ano letivo.

Em síntese:

Os respondentes não identificam de forma clara os impactos positivos e/ou negativos na aprendizagem dos alunos, dando respostas pouco esclarecedoras sobre o que lhes fora perguntado.

A confusão nas respostas também surge nesse tema perguntado.

10. Perspetivas e sugestões sobre as práticas curriculares no sistema educativo de Timor Leste, nomeadamente na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, dita pelos respondentes:

E1: Não respondeu.

E2: O sistema de educação em Timor-Leste, na minha opinião, precisa que se tenha mais formação para os professores, principalmente para aprenderem mais a língua portuguesa para ensinar aos alunos.

E3: Na minha perspetiva sobre o currículo em geral, como eu já expliquei, precisa de fazer uma revisão curricular geral. Principalmente para podermos corresponder os conhecimentos que queremos passar para os estudantes. E ajudar os professores no ensino aprendizagem, através de uma formação contínua, para poder ter uma qualidade na educação. Os recursos que nos podem ser dados, devem vir direto do Ministério da Educação. As políticas do Ministério da Educação devem proporcionar aos professores uma formação mais adequada para ajudarmos os estudantes nas escolas.

E4: A minha sugestão, no caso de Timor-Leste, é que primeiro: o Ministério faça a distinção ou diferença das temáticas que foram estabelecidas nos manuais para fazer uma divisão entre as teorias e as práticas.

E5: A minha sugestão para o Ministério da Educação é acrescentar a história de Timor-Leste no currículo, porque a maioria histórias são de outro país.

E6: Para nós professores, aula de língua portuguesa.

E7: A minha sugestão é que o Ministério da Educação de o plano de curso para todas as escolas rurais. Assim eles podem utilizar este plano.

E8: A minha sugestão para as escolas que estão em Timor-Leste, tanto privada como pública implementem o que já está no nosso currículo.

E9: Sugiro que na prática, a aprendizagem dos estudantes que estão atrasados, tenham por exemplo, aula no sábado (extracurricular) para recuperar esses alunos.

E10: Espero que as práticas curriculares sejam melhor realizadas nas várias formações para os professores, para poderem ser mais ativos no processo de ensino aprendizagem sobre o currículo.

E11: A minha perspectiva é por exemplo os professores tenham mais formação, que já não temos desde 2017. Quando a formação não é contínua acabamos por esquecer o que foi dado. É necessário que a formação seja realizada todos os anos para que nos atualizemos. Tenho esperança que um dia tenhamos uma formação nacional.

E12: Sugiro que tenhamos mais formação e mais recursos como livros de histórias, músicas, para facilitar os professores a ensinarem.

Onze (11) dos professores entrevistados deram as suas perspectivas e sugestões sobre as práticas curriculares no sistema educativo de Timor-Leste e somente um (1) professor não respondeu.

Uma das sugestões mais citadas pelos dados dos respondentes são a da formação contínua dos professores: “...tenhamos mais formação...” (E12); “...os professores tenham mais formação...” (E11); “...várias formações para os professores...” (E10).

Em síntese:

Podemos confirmar que todos professores acreditam precisarem de mais formação contínua.

Eles perceberam que durante as entrevistas muitas das questões apresentadas não foram do seu pleno entendimento, causando-lhes um certo desconforto e uma reflexão profunda sobre a importância de uma sólida formação docente com qualidade.

11. Considerações sobre a facilidade de trabalhar com os programas da disciplina que lecionam:

E1: As disciplinas para mim são fáceis, mas particularmente preciso de um bocado de português. Entender as coisas do livro para ajudar e ensinar os alunos é relevante para a aprendizagem.

E2: Eu acho que as vezes é muito difícil, porque o nível de português é muito elevado para os professores. Em casa, temos de rever outra vez e para que possamos explicar melhor para os alunos.

E3: Sim.

E4: Não sei quanto aos outros professores, mas na minha experiência os programas e conteúdos que nós abordamos eu acho que alguns são fáceis e alguns são difíceis e complexos. Depende muito do professor. Ele tem de ter uma grande força de vontade para pesquisar vários tipos ou vários caminhos, para orientar seus alunos ao sítio certo.

E5: Programa disciplina que lecionei para mim foi fácil, porque esta matéria é a minha área especialização.

E6: Alguns são fáceis, mas os outros são difíceis, ... numa parte são difíceis também.

E7: Considero fácil.

E8: Para mim é fácil, baseado com a minha experiência.

E9: Fácil.

E10: São fáceis para os que preparam as aulas. Quem não prepara a aula acha considera difícil. Se um professor chega na escola e não prepara as aulas, os nossos alunos notam que este professor não tem preparo. Por isso tem de preparar antes de ensinar os alunos.

E11: São fáceis, mas alguns não. Porque uma professora ensina 31 ou 32 pessoas não é fácil, por isso na escola nós fazemos rotação para dividir os alunos por 5 pessoas para cada canto. Os alunos chegam a mesa da professora de cinco em cinco. Assim se torna mais fácil. Alguns dizem que quando tem um deficiente é difícil para atender. Porque todos os 5 precisam da professora.

E12: Considero fácil, porque através este currículo damos os primeiros passos e ajuda bastante os professores a continuarem a fazer suas aulas.

Nove (9) professores consideram que as disciplinas são fáceis, dois (2) professores consideraram que algumas são fáceis e algumas são difíceis, um (1) professor considera difícil.

Os respondentes, em geral, consideram ser fácil trabalhar com os programas: “as disciplinas para mim são fáceis...” (E1); “São fáceis para os que preparam as aulas.”

(E10); “Considero fácil, porque através este currículo damos os primeiros passos...”
(E12).

Em síntese:

A maioria dos professores consideram ser fácil trabalhar com os programas da disciplina que lecionam. Veem o manual como um material que precisa apenas de ser aplicado conforme descrito e pronto. Sentem dificuldade apenas no que condiz ao uso da Língua Portuguesa.

12. A análise dos respondentes quanto a capacidade dos alunos em se adaptarem aos programas da disciplina que os professores lecionam:

E1: Os alunos estão a se adaptar segundo a capacidade de cada um.

E2: Eu acho que nem todos os alunos tem a capacidade de se adaptarem aos programas, principalmente por muitos não saberem falar, ler ou escrever em português.

E3: Sim. Eles estão no processo de adaptação, como eu já disse não é fácil para os alunos poder aprender. A primeira dificuldade na nossa situação é eles virem de casa sem falar português. Não conseguimos transmitir as aulas de Ciências se os estudantes não percebem. Nós não podemos negar que esta é a nossa situação real. Esta é a situação geral da atual realidade de Timor-Leste. Muitos dos professores não dão uma boa aula se ele percebe que os estudantes não entendem os conteúdos currículo que está no livro. Como é que nós podemos medir a capacidade dos estudantes e também dos professores para ensinar?

E4: Sim, nós podemos de considerar que 5 % sim mas 95% , porque assim algumas matérias, eles já têm conhecimento básico de ensino pré-secundário, mas por outro lado alguns matérias não, por exemplo no caso da literatura é uma nova disciplina que foi implementar no currículo em Timor Leste no ano 2012, eles não aprenderam esta disciplina na escola básico por exemplo eles abordaram sobre poesia, eles abordaram sobre a lenda, mitos mas eles não abordaram profundamente, por tanto quando chegou no ensino secundário eles acharam que este matéria é uma nova disciplina, por isso que nós consideramos que as temáticas alguns que adequados com os conhecimentos dos alunos e alguns não. Por outro lado, os conteúdos que foram acumulado os manuais, como hoje eu já tinha dito antes que alguns são difícil mesmo, porque as linguagem que foram colocaram dos manuais não são as linguagem dos timorenses, a maioria são linguagem de estrangeiros , por exemplo José saramago, Sofia de Melo, estes textos foram elaborados de autores de Português, nós timorense só temos autor Luís costa, isto que nós reconhecer que estamos a funcionar no país assim, nós

ainda não temos estes autores, mas as linguagem que não foram modificados pelos os elaboradores, por isso que difícil para os estudantes.

E5: Baseado com os resultados cada ano, todos os estudantes compreenderam as coisas que eles aprenderam.

E6: Os alunos não conseguem se adaptar.

E7: No primeiro ciclo sim, pois as professoras estão dispostas a fazer de tudo para ajudar nas dificuldades. No demais ciclo já não há mais esse empenho dos professores e nem dos alunos.

E8: Os alunos têm interação quando estamos na ora de ler a história e falar sobre o plano de calendário e o bem-vindo. Eles querem aprender mais na escola com os seus professores.

E9: Vão andando, porque os estudantes não compreendem bem português, mas nós ajudamos na compreensão dos estudantes.

E10: O problema não está na capacitação ou adaptação dos alunos e sim no problema da língua falada na escola. Os alunos têm grande dificuldade quanto a Língua Portuguesa. No currículo exige que se de as matérias em português, mas os professores, os pais e o resto da comunidade se comunica em tétum.

E11: Alguns sim, outros não. As atividades descritas no plano seção muitas vezes não são adequadas as idades dos alunos. Por isso, normalmente eu mudo as atividades. Eu tenho muitas colegas professoras no estrangeiro e elas sempre me mandam atividades do pré-escolar para eu possa usar no processo de aprendizagem.

E12: Ajudamos na capacitação dos alunos. Mesmo o que saem daqui para ensino básico tem uma aprendizagem. Os pais sempre vêm agradecer a todos professores.

Seis (6) professores responderam que sim, que os alunos se adaptam aos programas das disciplinas que os professores lecionam, quatro (4) professores responderam alguns sim e alguns não adaptam e dois (2) professores responderam que os alunos não se adaptam por não compreenderem a língua portuguesa.

Os que responderam aponta-se com os seguintes: “Os alunos não conseguem se adaptar”. (E6); “ajudamos na capacitação dos alunos.” (E12); “...os estudantes não compreendem bem português...” (E9).

Em síntese:

Conforme os respondentes mencionaram, a capacitação dos alunos é um tema bem complexo. Mais uma vez a Língua Portuguesa parece como uma grande barreira na hora de ministrar e de compreender os assuntos a serem trabalhados. Percebemos

através da entrevista que se para o professor já é difícil entender o que perguntamos, o que dirá para o aluno que pouco contato tem com a referida língua.

13. O desenvolvimento das atividades habituais exercidas pelos respondentes:

E1: Não soube responder.

E2: Por exemplo, compreensão oral, escrita, os trabalhos de casa, trabalho de grupo e trabalho individual.

E3: Um exemplo, é dá aula normal, a lição e outra maneira fazer o estudo comparativo por exemplo é levar os estudantes para visitar o sítio histórico. Na aula de cidadania, por exemplo, podemos dar alguns tópicos sobre direitos humanos e depois levarmos para o museu para ver as coisas e a situação que aconteceram no passado.

E4: Os tipos de atividade que eu costumava a desenvolver com os meus alunos, Primeiro: atividade de pré-leitura antes de nós entrarmos com o texto. Criando assim uma grande expectativa. Damos uma ideia para os alunos memorizarem e despertar o interesse pelo que vão aprender nas próximas horas. Depois nós entramos para leitura do texto, nós interpretamos o texto e fazemos com que eles compreendam. Elaboramos alguns exercícios deste texto. Terminamos a nossa aula pedindo aos alunos que escrevam o texto. Nosso intuito é melhorar o conhecimento da escrita.

E5: Na minha aula utilizo a explicação e a discussão do grupo.

E6: Depende, faço exercícios de oralidade, de escrita, de compreensão oral, seguindo as várias possibilidades de várias maneiras.

E7: O professor usa qualquer maneira para ensinar os alunos.

E8: Os tipos de atividades são: ler histórias, ensinar como utilizar o livro antes de ler e cuidar dos livros. Temos três tipos de leitura: leitura das ilhas, leitura por palavras e leitura das letras. Como as crianças não sabem as palavras, como a palavra peixe, por exemplo, então os professores precisam fazer pinturas e mostrar para as crianças.

E9: Na minha sala antes de efetuar a minha lição, converso com eles, faço umas perguntas sobre boas maneiras para poder atrair os estudantes. A seguir começo a falar sobre uma lição determinada e em seguida seguimos o conteúdo. No manual vem escrito o que devemos fazer, como fazer e o tempo que temos para cada atividade.

E10: Depende do material citado no plano de aula. Se o plano de aula exigir que temos de utilizar os materiais, temos de preparar estes materiais. Um exemplo disso é o que estou fazendo agora. No início da aula fiz uma revisão de Língua Portuguesa que o professor lecionou no ano anterior (5º ano). Para a revisão fiz uma tabela e utilizei o *clipart*. Essa tabela foi construída com os tópicos que tiramos do currículo. Na revisão falamos sobre os verbos do futuro do indicativo,

segundo tópicos sobre a família da palavra, terceiro fizemos a tradução de tétum para português, quarto tópico eles aprenderam adjetivos e quinto os artigos. Nesses 5 tópicos damos uma nota que varia de acordo com a facilidade do tema. O tema que for fácil damos um valor inferior e o mais difícil atribuímos um valor maior.

E11: Na matemática podemos trabalhar com os números de uma forma interdisciplinar usando outros temas como, por exemplo, o transporte. Além de aprenderem a contar, falamos sobre todos os tipos de transportes (marítimos, terrestres, aéreos). Não só mostramos as imagens, como também explicamos como funcionam cada um, mesmo que algum deles não tenhamos aqui, como é o caso do comboio.

E12: No primeiro período, fazemos atividades não somente dentro da classe, mas fora de classe também, depende da atividade se é motora grossa ou fina. A atividade motora grossa nós fazemos fora da sala.

Onze (11) professores responderam utilizar algum tipo de atividade para desenvolver os seus alunos, somente um (1) professor não respondeu.

Os que responderam afirma que: “Depende do material citado no plano de aula.” (E10); “No manual vem escrito o que devemos fazer, como fazer e o tempo que temos para cada atividade.” (E9).

Em síntese:

O desenvolvimento das atividades habituais, segundo os respondentes, tem uma ligação direta com os conteúdos dos manuais dos professores. Parece que estamos sempre a girar em torno do mesmo assunto, mas é como os professores veem a educação.

14. Os recursos normalmente utilizados nas aulas no trabalho pedagógico com os alunos:

E1: Os recursos que utilizamos são os manuais dos professores e dos alunos. Também utilizamos algumas referências para ajudar e clarificar algumas coisas se tem dificuldades nos guias dos professores e dos alunos.

E2: Quadro, livro-manual dos alunos, guia dos professores, lapiseira, lápis, às vezes utilizamos computador para ouvir a audição e as músicas em português.

E3: O trabalho para eles pesquisarem na internet.

E4: Para melhorar os seus conhecimentos na oralidade, os recursos que nós utilizamos são o dicionário, os manuais, os programas, o marcador, o apagador, o quadro, o giz, estes são os materiais que os timorenses utilizam.

E5: Os recursos que utilizo na minha aula são os livros, a bíblia de religião fornecida pelo CONETIL (só dão tema geral da matéria de religião e ainda não tem manual), porque ainda não temos livros oferecidas pela Ministério da Educação.

E6: Há o manual, o guia de ensinar, jornais, imagens, dependendo da situação.

E7: Não há recursos suficientes, mas os professores sempre usam objetos para darem suas aulas de forma mais criativa. Um exemplo disso é se formos dar o tema transporte, como não há transporte públicos iguais os que aparecem nos manuais os professores criam através de materiais recicláveis, como caixa de leite, um transporte para expor para os alunos.

E8: Um tipo de recurso que nós fazemos, por exemplo é o da rotação. A rotação é feita por cerca de 40 minutos quando as crianças estão a chorar. Nós colocamos no outro canto para brincar.

E9: Tenho que conversar com eles, fazer perguntas, perguntas curtas para facilitar a sua compreensão.

E10: Os recursos que temos são suficientes para todos os professores, só sugeriria alguns materiais de informática.

E11: Os recursos não são suficientes. Os materiais do cantinho da sala também não são suficientes. No cantinho da matemática não tem pedras, não há pauzinhos, não há tampa de garrafas, ábacos, jogos ... então os professores procuram uma maneira para buscar esses materiais nas lixeiras para poder usar na escola. Alguns de nós temos uma conceção do Ministério da Educação para comprar nas lojas materiais para usar na escola, mas o valor não é suficiente. Os livros e os manuais escolares não são suficientes. Os livros pequenos de historinhas, por exemplo, pomos nos cantos de leitura para todos os alunos lerem. Durante o ano estragasse muitos livros, por isso nós temos uma colaboração com Merry Make Lopes, onde normalmente pedimos para doarem com novos livros.

E12: Através do plano seção, nós preparamos, por exemplo, o cantinho. Dividimos em pequenos grupos e trabalhos de grupo em grupo.

Todos professores, ou seja, 12 professores responderam utilizar o guião dos professores, manual dos professor e manuais dos alunos nas aulas no trabalho pedagógico com os alunos.

Destacamos com seguintes “não há recursos suficientes...” (E7); “...ainda não temos livros oferecidas pela Ministério da Educação”. (E5)

Em síntese:

A escassez dos materiais pedagógicos são preocupações constantes dos respondentes. Principalmente o manual para os alunos, que acabam por perder um

grande tempo a copiar do quadro os exercícios dos manuais e, como consequência, o tempo para a compreensão e a reflexão torna-se escasso ou inexistente.

15. Citações de atividades laboratoriais, caso se aplique:

E1: Ocorre, por exemplo, quando estou a ensinar educação cidadania. Fomos, algumas vezes, visitar o museu da resistência para ver a história passado sobre o nosso país.

E2: Não fazemos aulas laboratoriais.

E3: A ciência como as ciências exatas: Biologia, Química, Matemática e também aula de prático laboratório do computador

E4: Na minha especialidade não damos atividades laboratoriais, mas na Ciências Naturais, sim. Normalmente eles trazem os materiais dos laboratórios para eles mostrarem para os alunos nas suas práticas.

E5: Na minha aula não utilizo a atividade de laboratorial.

E6: Nunca dei esse tipo de aula.

E7: Na minha aula não ficamos todos os dias na sala de aula. Levo as crianças para fora e para verem as árvores e as suas raízes...de acordo com o tema.

E8: Na minha escola nós utilizamos a atividade laboratoriais.

E9: Laboratoriais não fazemos. Não temos a disciplina de física e química.

E10: Não respondeu.

E11: Não respondeu.

E12: Não fazemos.

Dez (10) professores responderam não utilizar atividades laboratoriais e dois (2) responderam sim, mas principalmente nas áreas de ciências naturais.

Dois professores afirmam que “Não fazemos” (E4); “Laboratoriais não fazemos”. (E9).

Em síntese:

A maioria dos entrevistados não responderam ou reconhecem não ter contacto com uma atividade laboratorial. O que demonstra mais uma vez a falta de uma capacitação mais qualitativa na formação docente.

Notamos que alguns professores veem as atividades laboratoriais como algo que só pode ser praticada por professores de ciências, em laboratórios.

16. Os recursos que existem na escola – materiais didáticos, material informático, manuais escolares, livros de texto...:

E1: Aqui, acho que já é suficiente.

E2: Hum, eu acho que não são suficientes, porque aqui não há computadores. Antigamente havia, mas agora estão avariados e também não há um laboratório próprio na nossa escola. Precisamos mais de livros de gramáticas

E3: Eu não posso dizer suficiente ou não, porque neste momento nós temos dificuldades da falta de materiais didáticos como os livros, por exemplo. O professor pede para os estudantes emprestarem os livros na biblioteca, materiais de informática. Por isso peço ao Ministério da Educação para produzir mais livro.

E4: Num contexto global foram oferecidas pelo governo algumas facilidades para esta escola, principalmente os manuais. Mas, no meu ponto de vista, para desenvolver um conhecimento crítico nos alunos, não basta só esses manuais. Eles são insuficientes para os alunos. No caso da língua portuguesa, por exemplo, precisamos de outros livros como livros de gramática, literatura, dicionários, para que eles possam ter mais oportunidades de conhecer outras referências. É assim que acontece nos países mais desenvolvidos, como é o caso de Portugal, onde tive minha experiência nas bibliotecas de lá que apresentam um grande número de autores como José Saramago, Sofia e vários outros autores da CPLP. Os alunos devem aprender não somente nos manuais escolares, mais sim com outros autores.

E5: Na nossa escola os materiais são suficientes. Porém este ano muitos livros dos 12º anos desapareceram. Principalmente os livros de Ciências Tecnológica, Ciências Naturais e Ciências Sociais.

E6: Eu acho que os recursos não são suficientes. O 11º ano e o 12º ano, por exemplo, temos que mandar que os nossos alunos tirem as cópias para levar para casa e estudar. Não há alunos que tenha o próprio manual.

E7: Os recursos não são suficientes. Na minha escola não tem nada, nem computador, todos os dias os professores escrevem no quadro e algumas matérias mandam os alunos fazer cópias.

E8: Não suficiente, por exemplo as matérias no canto foram arranjadas por nós próprios, os livros (História) não suficiente.

E9: Na escola ainda não são suficientes os recursos oferecidos, porque o número da estudante é grande.

E10: Não são suficientes para todos os professores, ainda precisar materiais informático.

E11: Os recursos não são suficientes. Alguns alunos vêm a escola para ler e ver os livros e as imagens, outros veem só para estragar. Estragam muitos livros durante um ano. Não há um lugar que podemos guardá-los para não estragarem. Falta uma biblioteca com um responsável para orientar e cuidar dos livros.

E12: Os recursos são quase suficientes. Só precisamos de mais livros, músicas e também de alguns materiais didáticos, como por exemplo, caixas de som.

Entre (12) doze professores, há (10) dez professores responderam, os recursos que existam nas escolas não são suficientes, e (2) dois professores responderam suficiente.

Segundo a maioria dos respondentes: “...eu acho que não são suficientes, porque aqui não há computadores.” (E2); “Não são suficientes para todos os professores, ainda precisar matérias informático” (E10); “Na minha escola não tem nada, nem computador, todos os dias os professores escrevem no quadro e algumas matérias mandam os alunos fazer cópias” (E7).

Em síntese:

O foco maior dos discursos dos respondentes não foi relatar quais os materiais que existem na escola, mas sim a falta deles. De acordo com os professores, os recursos dispostos nas escolas não são suficientes para o desenvolvimento de uma boa aula.

17. O parecer dos respondentes sobre os tempos letivos atribuídos à disciplina que lecionam:

E1: Os tempos são suficientes para lecionarmos.

E2: Sim, são suficientes.

E3: Como eu já expliquei, difícil para dizer que são suficientes, tem muitos feriados tanto nas escolas públicas como na católica, são iguais.

E4: Relativamente no caso da minha matéria, a duração do tempo de três horas por semana não é suficiente. Os textos de literatura necessitam de um conhecimento crítico dos alunos. Para encontrar o conhecimento crítico desses alunos, definir, analisar, fazer ligação da comparação literário levasse muito tempo. Por isso, acho que o tempo tem de ser maior. Quatro horas no mínimo, sendo duas horas para a teoria e duas horas para elaboração e execução dos exercícios.

E5: Não respondeu.

E6: O tempo não é suficiente. O tempo é muito curto.

E7: O tempo é suficiente.

E8: O tempo dado pelo Ministério baseia-se no horário anterior que é suficiente. Contudo, atualmente as aulas começam às oito e terminam às dez e meia, sendo insuficiente para a aprendizagem dos alunos.

E9: O tempo fornecido pela educação, é um tempo suficiente. Falta só pedir aos professores a compreensão de cada um para não terem muitas faltas.

E10: Agora, neste momento na nossa escola tem 3 turnos. Eu acho que o tempo já não é suficiente porque cada turma temos de lecionar 5 disciplinas por dia. Mas, como o tempo não é suficiente utilizamos 4 disciplinas por dia com 50 minutos.

E11: O tempo é mínimo. No plano de seção, no primeiro período de tempo é de 50 minutos, ou seja, 50 + 50 + 50 num total de 150 minutos. No mês de setembro acaba todo o plano de seção e nós não sabemos o que ensinar para esses alunos. Sem o plano de seção os alunos ficam na sala sem atividades e acabam por esquecer o que aprenderam durante o ano. Por isso para mim, eu queria aumentar tempo de atividades dos manuais até o novembro ou início de dezembro. Só até o fim de setembro o tempo não chega para os alunos. Porque num ano temos os dias de férias, temos a Páscoa ... temos muitas férias, então os alunos não aproveitam bem para estudar.

E12: Sim, são suficientes.

Seis (6) professores reponderam que o tempo não é suficiente, cinco (5) professores reponderam ser o tempo suficiente e um (1) professor não respondeu.

Para os professores que responderam não suficiente “o tempo é mínimo”. (E11); “Eu acho que o tempo já não é suficiente...” (E10); “O tempo é muito curto”. (E6).

Em síntese:

Quando o assunto é o tempo para lecionar, a maioria dos respondentes considera que o tempo não é o suficiente.

Em algumas escolas nem o tempo estabelecido pela lei é obedecido, trazendo um prejuízo irreparável tanto para os alunos, quanto para os professores.

18. O desenvolvimento da avaliação na escola segundo as afirmações dos respondentes do ensino pré-escolar, básico e secundário:

E1: Os alunos primeiro são avaliados através do comportamento; segundo, olhamos o trabalho individual, o trabalho de grupo, os exercícios, a participação dos alunos na sala e por último o exame final. Somamos e juntamos para dar o último valor. As provas diárias de teste finais, tipo de avaliação formativa, algumas vez sim e algumas não, porque avaliação formativa é muito formal para dar as notas para os alunos. A nota a ser dada para os alunos tem que ser individual e de acordo com a sua capacidade.

E2: Avaliação, por exemplo, primeiro no início da aula faço um texto, depois leciono as matérias conforme o nível, por último faço um teste sumativo e depois um teste final ou exame.

E3: Tem três tipos de avaliação: sumativo, formativo e avaliação contínua. Neste momento na minha aula utilizei a avaliação contínua, porque, primeiro é mais fácil para nós podermos acompanhar os estudantes. Na avaliação contínua, quando professor entra na sala de aula avalia os estudantes na participação, no aproveitamento e depois na avaliação formativa e sumativa que acontece no período do final de ano.

E4: Normalmente, nós estamos a desenvolver avaliação de várias formas. Uma delas é a avaliação contínua. A avaliação contínua significa que todos os dias estamos a avaliar esses alunos: a sua presença e a sua participação nas aulas. Temos a avaliação formativa e passiva, que avaliamos segundo o conhecimento dos alunos: Eles têm de fazer os trabalhos, eles têm que ir fazer uma prova diária, eles têm de seguir o exame... estes são os critérios básicos ou regras básicas que nós estabelecemos com os alunos.

O professor tem que ajudar o aluno através da avaliação contínua quando esse aluno tem uma dificuldade, principalmente os alunos que vão fazer exames finais. Algum desses alunos passam por problemas em casa que provavelmente afetarão no desenvolvimento de suas atividades e sua notas. As avaliações de hoje tornam os alunos mais ativos pois eles procuram se aprofundar mais para se prepararem para o mercado de trabalho.

E5: Na minha aula normalmente utilizo a avaliação, com perguntas, respostas e escrita. Tipo avaliação: sumativa e formativa, que estão no nosso regulamento da escola. Concordo com este tipo de avaliação porque é o nosso regulamento e todos os professores precisam de seguir. Os professores podem saber os conhecimentos dos seus alunos através dessas avaliações.

E6: Damos o trabalho de casa e a gente corrige, fazemos exercícios ... tipo de avaliação formativa (trimestral). Fazemos uma avaliação diária e nos exames seguimos com a avaliação escrita.

E7: Todos os dias os professores ensinam e têm um caderno onde anota se as crianças escrevem ou não... tipo avaliação informal, porque se a professora não avalia todos os dias e sim de três em três meses ... uma avaliação é feita pelas anotações na caderneta dos professores.

E8: Avaliação que nós implementamos na nossa escola é um desempenho geral, tipo avaliação formal. Mas, esse tipo de avaliação é acompanhado pelos professores, como por exemplo, na hora de fazer uma pintura.

E9: Avaliação formal, avaliação formativa, periódica e anual. Por enquanto seguimos o currículo que estamos a usar, porque com o currículo uma pessoa pode andar e seguir muito bem. Mas, quando não tem um guia somos obrigados a fazer o nosso plano.

E10: A avaliação para os alunos do 6º ano tem que ser uma avaliação formativo, feita periodicamente (primeiro período, segundo período e terceiro período). Também prova final para os alunos que irão passar de classe, para o 7º ano. Primeiro período só avaliação formativa, isto uma avaliação formativa para ver quais os alunos que já podem passar para 2º período e para ver quais os que ainda estão fracos. A avaliação formativa formal já está escrita no plano e só seguir. Antes os professores elaboravam os seus pontos de exames, mas agora não, já está tudo escrito no currículo.

E11: Não soube responder.

E12: Fazemos a avaliação de acordo com o currículo, com os exames no primeiro período, segundo período e terceiro período. Os tipos de avaliações são a formal e a informal.

Dez (10) professores responderam utilizar a avaliação na escola, como avaliação, formativo, sumativa e avaliação continua, um (1) professor respondeu fazer avaliação de acordo com o currículo e um (1) professor não respondeu.

Ao comentarem a avaliação, alguns respondentes são claros em dizer que seguem os manuais e o currículo: “fazemos a avaliação de acordo com o currículo...” (E12); “a avaliação formativa formal já está escrita no plano e só seguir.” (E10).

Em síntese:

A maioria dos professores dizem utilizar a avaliação nas escolas de forma sumativa, formativa e contínua. E alguns professores são claros em dizer que seguem os manuais e o currículo. Vale a pena ressaltar que os manuais escolares trazem todos os critérios e atividades para a avaliação. O professor só tem o papel de repassar para o aluno.

19. A visão dos respondentes no que se refere à preparação suficiente para lecionarem as disciplinas dos atuais programas:

E1: Acredito que os professores têm preparação suficiente para lecionarem.

E2: Acho que temos o preparo suficiente.

E3: O professor para ensinar precisa ter um plano de aula. O que é que o professor vai ensinar se eles não têm uma orientação, um guia ou um plano?

E4: Na minha experiência, eu falo por experiência própria ... estou na UNTL, estou a frequentar o curso de Língua Portuguesa, principalmente na área literatura e já tinha conhecimentos básicos desta matéria, no entanto, estou a garantir o funcionamento desta matéria de literatura para os meus alunos e para o meu

futuro profissional. De minha parte, o tempo de preparação que tive desde a universidade, através formação dada pela minha professora e através da orientação que recebi são suficientes.

E5: Acho suficiente.

E6: Os professores não têm preparação suficiente e por causa disso muitos professores procuram participar na formação.

E7: Os professores estão sempre preparados.

E8: Estamos suficientemente preparados. Com o plano todo completo os professores só precisam seguir o que já escrito no plano.

E9: Depende de cada professor. Um bom professor tem de preparar as suas lições em casa não na escola. Eu digo em casa para que ele possa lecionar bem e fazer bem aos seus estudantes. Ajudando os estudantes a compreenderem melhor.

E10: Eu acho que nem todos estão preparados. Agora isto cabe da consciência de cada um. No meu caso eu preparo as aulas antes de ir lecionar, quanto aos outros eu não sei.

E11: Para mim, acho que não estamos suficientemente preparados. Um professor para ensinar no pré-escolar (grupo B) tem duas horas quarenta e cinco minutos, depois o professor vai auxiliar outro professor para ensinar outros alunos ou outro grupo. Saímos a uma e quinze da tarde para preparar algumas atividades para outro dia e também para comer para ter força. Esta tempo não é suficiente para o professor preparar as aulas de matemática, preparar isto ou aquilo de um dia para o outro. Os professores procuram a melhor maneira para prepara as atividades para atingir o objetivo.

E12: Não há uma preparação para nós professores. Precisamos, por exemplo, de fazer uma atividade no computador e não temos. O professor que não tem computador tem que usar a criatividade, mas sem deixar de seguir o plano.

Cinco (5) dos professores responderam que o tempo de preparação é suficiente, quatro (4) professores responderam não ser suficiente, dois (2) professores responderam que nem todos estão preparados e um (1) professor respondeu que é necessário ter um plano de aula para ensinar.

Dois dos entrevistados disseram que não ocorre essa preparação: “os professores não têm preparação suficiente e por causa disso muitos professores procuram participar na formação.” (E6); “Não há uma preparação para nós professores.” (E12).

Em síntese:

Verifica-se que alguns respondentes não fizeram a distinção entre preparação suficiente para lecionarem as disciplinas dos atuais programas e preparação das atividades diárias.

20. Descrições sobre o tipo de formação dada aos professores no que se refere as práticas curriculares em curso (caso haja esse tipo de formação):

E1: A formação de como é que podemos conhecer o manual. Algumas vezes, o pessoal da educação que dá formação contínua para ajudar os professores, vêm para ensinar os professores durante uma semana.

E2: Não, acho que não, mas na universidade sim, participe na formação pedagógica na outra escola durante seis meses.

E3: Três e quatro anos atrás sim, agora já não existe formação. Por isso o professor também não participa. Mas, quando existe formação na INFORDEPE, programada pelo Ministério da Educação, a nossa escola de Canossa também participa. Houve várias formações, como: ética profissional dos professores, competências dos professores, professor e as quatro competências baseado na lei de base da educação. Um professor com conhecimento ciência científica, tem de ser um professor com ética profissional, domínio da língua, domínio dos conteúdos curriculares. A cinco anos atrás através do ME a INFORDEPE, deu curso de formação sobre as quatro competências que os professores têm de ter na implementação do ensino.

E4: Sim, sobre a formação, todos professores têm disponibilidade. Da minha parte eu já participei na formação FORMAR MAIS, especialmente na matéria literatura. Abordamos a matéria a partir do 10º ano até o 12º ano. O tipo de formação FORMAR MAIS, teve o tempo de duração de 3 meses.

E5: Participei, três ou quatro vezes, da formação dos professores na matéria da religião. Acontece uma vez por ano, com a duração de formação de uma semana.

E6: O tipo de formação continua dos professores é aquela do projeto de FORMA MAIS, pelo período de um mês a gente utiliza no período de férias.

E7: Tive uma formação sobre o currículo, mas este ano já não há formação. Participei durante uma semana.

E8: O tipo de formação baseia-se no plano. Para ensinar será que nós precisamos de seguir o plano que foi dado pelo Ministério da Educação ou por outro? Porque antes nós participamos na formação que foi dada pelo salão ou centro do Brasil. Porque a formação de cada alfabeto não é a mesma. Cada som é diferente. A duração da formação foi de uma semana. No ano passado participei duas vezes, mas agora já não há.

E9: Na nossa escola teve, formação de professores a cerca do programa do Ministério da Educação que vamos lecionar. Antes de receber o programa ou currículo tivemos preparação pelo nosso adjunto e com outros colegas da educação que chegaram a nossa escola para nos dar essa formação. Durou uma semana ou duas semanas.

E10: Tivemos formação das práticas pedagógicas e formação sobre o plano de lição. Disseram como é que os professores deviam utilizar o que está no plano. Durou uma semana.

E11: Tivemos formação para falar sobre o conteúdo do currículo, conteúdo do plano de seção, literacia, numeracia, desenvolvimento dos alunos, preenchimento das cadernetas, sobre avaliação dos alunos... A formação tem um tempo muito curto que não chega. A formação dura somente uma semana, de segunda à sexta e acontece geralmente no primeiro período. No segundo período, nós temos outra formação que já não ocorre desde 2016. Temos uma formadora nacional que me orgulho, pois quando tenho dúvidas eu ligo e falo com ela. Penso nos coitados que vivem nos distritos e não tem formadores nacional. O que é que eles enfrentam na sua prática diária? Por isso para mim a formação de hoje não é suficiente.

E12: Há formação de treinamento para professores sobre o plano de aula e o plano seção. A duração da formação é de uma semana.

Onze (11) professores responderam participar na formação e somente (1) um professor respondeu não participar. Destacamos com seguintes afirmações: (E11); “tive uma formação sobre o currículo...” (E7); “...formação de professores a cerca do programa do Ministério da Educação que vamos lecionar...” (E9).

Em síntese:

A maior parte dos respondentes comentaram sobre o curso de formação com a duração de uma semana, que teve como tema principal o plano de seção. De acordo com as respostas dadas pelos entrevistados, a formação para eles trata-se de uma explicação de como usar o manual (conteúdos, avaliações, tempo...). Poucos foram aqueles que disseram ter participado de uma formação com um tempo maior e com temas variados.

21. A consideração feita pelos respondentes quanto aos espaços (salas) suficientes para uma distribuição equilibrada dos alunos por turma.

E1: Aqui há 12 salas lá em baixo e 6 em cima (ensino básico), num total de 18 salas. Acredito ser o suficiente.

E2: Suficiente.

E3: Suficiente. Nesse ano 2019, na escola Canossa, nós temos 23 turmas, com dois turnos.

E4: Como já tinha dito, na escola o número dos alunos é maior do que o espaço permitido por sala. A turma acumula entre 60 a 70 alunos. Quero dizer que a sala não é suficiente e o currículo diz que dever ser 45 alunos por turma.

E5: O espaço é insuficiente.

E6: Não há espaço suficiente. Por isso aqui na nossa escola há falta de sala, o número de alunos por sala é por volta de 70 pessoas.

E7: Não é suficiente.

E8: Sim, a sala é suficiente.

E9: Na nossa escola tínhamos enfrentado dificuldade com a falta de salas. Mas, no ano passado a nossa diretora foi falar com Ministério da Educação e vieram fazer na escola dois andares com mais salas. Agora na escola do Farol os estudantes entram na escola fazem dois turnos (de manhã e a tarde), por isso, agora posso dizer que já é suficiente.

E10: Como disse no início, cada sala tem 40 alunos por isso as salas não são suficientes.

E11: Na nossa escola todos os anos, os alunos, os pais sempre trazem os seus filhos para cá. Diz que querem o filho na escola daqui. Eu digo assim: “coitados”. Não temos salas, esta sala por exemplo, é a sala da diretora. Mas com as exigências dos pais acabamos por aceitar muitos alunos e usamos o escritório como sala e outros espaços também. Agora nós temos duas salas e neste momento temos 113 alunos. Dividimos cada turma em 31, 28 e 29. Por isso as nossas salas não são suficientes, mas nós recebemos todos os alunos. Se não recebermos estes alunos, eles irão para onde? Por isso a exigências do Ministério da Educação diz que uma sala tem que ter no máximo 30 e mínimo 27. Com 27 ou 30 alunos só uma pessoa que ensina. O Ministério da Educação exige a qualidade no pré-escolar em Timor-Leste, mas eles não vêm o que é que a professora enfrenta na base. Nesta pequenina sala, por exemplo, temos alunos turma A 29 e Turma B 28, na qual os coitados dos alunos não cabem bem. São muitos e só uma professora que ensina. O nosso espaço não é suficiente para acumular tantos alunos. Todos os anos a diretora da escola faz uma carta para NGO e para o Ministério da Educação pedindo ajuda para construir outra sala, mas até agora não temos uma resposta. Em fevereiro de 2011, José Ramos Horta veio aqui ver e disse que iria construir uma sala, mas agora não nada. Já o Ministério da Educação disse que já tem no processo, mas também até agora não há nada.

E12: A realidade da nossa escola é muito ruim. Nós só temos duas salas e passamos por muitas dificuldades. Na época de chuva a água entra dentro da sala de aula. Quando vêm os visitantes eles só sentam fora da escola. Precisamos mais de saneamento básico, água e casa de banho.

Sete (7) professores responderam que a escola não possui espaços, ou seja, salas de aulas suficientes e quatro (5) responderam a sala é suficiente: “...agora posso dizer que já é suficiente...” (E9); “Sim, a sala é suficiente”. (E8); “Acredito ser o suficiente.” (E1). A outra metade diz que as salas não são insuficientes: “Nós só temos duas salas e passamos por muitas dificuldades” (E12); “...as nossas salas não são suficientes” (E11); “...na nossa escola há falta de sala, o número de alunos por sala é por volta de 70 pessoas” (E6).

Em síntese:

Quanto aos espaços (salas), a maioria dos professores disseram não serem suficientes para uma distribuição equilibrada dos alunos por turma. As crianças, em algumas escolas, sentam-se em cadeiras improvisadas e dividem o espaço com outros colegas. Os professores não conseguem auxiliar todos os alunos.

21. As descrições das principais carências que existem na escola:

E1: Como aqui a escola é portuguesa, precisamos de mais dicionário. Temos dicionários, mas precisa mais, também de livros (os alunos precisam fazer mais leitura), de um sistema de tecnologia, materiais informáticos. Além de livros, precisamos digitalizar as matérias (depois os alunos passam para o telemóvel para fazer leitura), porque agora muitos alunos utilizam os telemóveis e eles não querem mais ler nos livros. Precisamos de materiais desportivos, porque também sou professor desporto - basquetebol e voleibol.

E2: Não respondeu.

E3: Alguns professores não são especialistas na disciplina que estão lecionando neste momento, por exemplo, tecnologia e multimédia, geologia... nós ainda não temos professores específicos nestas áreas. Precisamos que o Ministério da Educação resolva a carência de profissionais qualificados e especialista destas disciplinas.

E4: Desde a infraestrutura básica estamos precisando de várias coisas. Na minha matéria de literatura, estamos precisando mesmo é de um sistema de áudio, para que nós possamos colocar algumas poesias, como por exemplo, a poesia do Xanana de Gusmão. Outra coisa que nos falta é um projetor na sala, para que nós possamos analisar o texto juntos. Podemos sair de texto e analisar o filme, ou um documentário, tendo uma aprendizagem mais profunda.

E5: Na nossa escola temos três mil e tal alunos, por isso a escola precisa de mais salas de aulas, cadeiras, casa de banho, materiais didáticos. Há falta de mobiliário. Aqui mesmo, na capital ou centro da cidade, ainda, faltam mesas e cadeiras nas escolas, portanto ainda é preciso um mobiliário adequado a escola.

E6: Aumentar mais o número de salas de aulas e livros.

E7: Matérias didáticos e mais uma sala para as crianças, porque na turma A já tem 30 e tal, como uma sala pequeninha.

E8: Precisamos mais de biblioteca, casa de banho, security, e etc

E9: Não respondeu.

E10: Precisas mais de carteiras e mesas para os alunos porque 3 ou 4 alunos sentam juntos numa carteira, isto dificulta os alunos a escreverem.

E11: Ainda precisamos infraestrutura básica como uma biblioteca, uma casa de banho.... Aqui só temos casa de banho para os alunos. Antigamente, o Ministério da Educação tinha um plano para merenda escolar, mas tinham que escolher entre construir a casa de banho dos professores ou a cozinha para a merenda escolar. Então escolheram fazer a cozinha e a casa de banho que tínhamos antes foi cedida para os alunos. Nós professores usamos a casa de banho dos vizinhos principalmente a casa de banho da diretora. Por isso precisamos de uma casa de banho e uma biblioteca. Os alunos vêm pra cá não só para escrever, ouvir e desenhar, mas também para aprender, por isso é importante uma biblioteca. O que nós ensinamos, eles precisam reforçar, aumentar os seus conhecimentos na biblioteca. Na biblioteca eles podem ver livros e lembrar o que a professora ensinou e dizer: “Esta imagem a professora já ensinou”, “Este nome é assim em tétum assim e em português assim...”.

E12: Disse já ter respondido numa questão anterior.

Dez (10) professores responderam que há muitas carências nas suas escolas e dois (2) professores não responderam.

Destacamos com seguintes expressões: “Ainda precisamos infraestrutura básica como uma biblioteca, uma casa de banho...” (E11); “...carência de profissionais qualificados e especialista destas disciplinas...” (E3); “Aumentar mais o número de salas de aulas e livros” (E6).

Em síntese:

As carências comentadas pelos respondentes são de todas as ordens, indo desde a falta de profissionais qualificados até a recursos pedagógicos, como livros, caixa de som e materiais de informática. Não esquecendo que a falta de merenda escolar também é um outro fator agravante nestes espaços. Devemos lembrar que uma criança mal alimentada não consegue desenvolver a sua cognição.

22. O acréscimo de algo que queira relatar sobre as práticas curriculares:

E1: Sim, eu quero pedir primeiro para pessoal o governo para fazer a evolução nos manuais, para depois adaptar também ao mundo de hoje. Se continuarmos a seguir os manuais anterior, os alunos não vão saber o que acontece agora, segundo peço a escola para digitalizar a matéria na tecnologia e nos internet para depois os alunos podem ler no internet e ultimamente precisamos mais de capacitação, além de aprender aqui em Timor-Leste, se tem possibilidade nós também precisamos de fazer o estudo comparativo do outro país para conhecer os ensinamento dos outros países para podemos praticar aqui.

E2: Não respondeu.

E3: Minha sugestão é que: façam mais capacitação para os professores, isto é, que criem condições para os professores ensinarem e também para os alunos aprenderem.

E4: Nada a declarar.

E5: Nada a declarar.

E6: Nós desejamos que a nossa escola tenha mais uma fotocopia ou máquina de copia (capeadora). Alguns alunos não têm possibilidades para tirar as cópias.

E7: Aumentar mais o número de professores. Aqui na nossa escola só tem 4 professores permanentes, 3 contratados e 1 voluntário.

E8: O Ministério precisa ter mais atenção para com os professores. Precisamos de mais formação para os professores e pedir ao Ministério fazer uma avaliação ou monitorização na nossa escola duas a três vezes por ano.

E9: Sugiro que o Ministério de um curso de formação antes de começar o ano letivo. Para que nos diga como devemos dar aula. Devem mostrar ao professor como ensinar.

E10: Eu peço que a educação que faça mais formações aos professores, porque muitos precisam desta formação para ensinar dos alunos na escola.

E11: Sobre as práticas curriculares, para mim pode aumentar mais atividades no plano seção. Os alunos querem o valor 9, mas dentro de um ano eles têm de compreender muitas coisas. O valor dos exames não deveria ser o único objetivo. Os alunos vêm para cá para aprender e precisam de uma educação básica que fale sobre valores sociais, por exemplo. Eles precisam de mais atividades na escola e outras para fazerem em casa para continuar a praticarem. Por isso acho que precisam fazer uma reavaliação deste currículo, deste plano seção, para mudar as atividades que não dá benefício aos alunos e também mudar o que não é relevante. Precisamos também de uma formação adequada. As formações são duas ou três vezes por ano, mas precisam há necessidade de mais cursos. Só duas ou três vezes curso ou formação dentro de um ano não chega. Coitado dos distritos que não são iguais a Dilí. Em Dilí nós temos formadores nacionais, temos uma equipa de *hands* e temos os professores ou chefias da educação. Nós em Dilí temos aproximação com os formadores nacionais, por isso, quando precisamos

rapidamente temos o número de telefone e ligamos. Os que distritos não. Precisamos a formação dos professores para nós aperfeiçoamos a nossa capacidade para realizar e ajudar as crianças na base.

E12: Sobre prática curricular, as minhas sugestões para o Ministério da Educação é preparar mais livros, alguns materiais didáticos para ajudar os alunos. Os livros que nós utilizamos com os nossos alunos são os mesmos de muitos anos e sugiro aumentar mais a biblioteca.

Nove (9) professores acrescentaram as suas preocupações e sugestões sobre a práticas curriculares e (3) três professores não responderam.

Em síntese:

Como acréscimo das práticas curriculares, consideramos que as repostas mais relevantes foram quanto a formação dos professores: “Eu peço que a educação que faça mais formações aos professores, porque muitos precisam desta formação para ensinar dos alunos na escola” (E10); “Sugiro que o Ministério de um curso de formação antes de começar o ano letivo” (E9); “Precisamos de mais formação para os professores...” (E8).

Partindo das repostas dadas ao inquérito por entrevista, podemos interpretar que o guião ou o manual do professor é confundido por todos como currículo e consequentemente como manual das boas práticas. Eles utilizam como um instrumento a ser cumprido de forma rígida, sem qualquer autonomia ou reflexão.

É notório que os professores timorenses precisam de perceber que a educação e todo o seu processo é algo fulcral para o desenvolvimento da tecnologia e das ciências num país (Fernandes, 2006), assim como para o desenvolvimento social, político e econômico, principalmente porque estamos a viver na era da globalização.

Não há como fugir dessa revolução globalizada que também está a acontecer na educação. Mesmo que Timor-Leste seja um pequenino país e a viver no momento o seu processo gradativo de reorganização educacional, a globalização é “um processo que tem sido capaz de alcançar mesmo locais remotos, tem dado origem a consequências muito discrepantes, consoante as realidades locais” (Gardin, 2006, p. 141). A globalização atinge não somente a economia, como também a política, a tecnologia e a cultura (Giddens, 2000, p. 22), contudo não é um “processo linear” (Pacheco, 2000:118).

O mesmo autor (Pacheco, 2009) intensifica o seu pensamento ao dizer que a educação e conseqüentemente a centralização do currículo passa a ser utilizado como um recurso económico, num mercado cada vez mais competitivo e exigente.

Para que essa percepção da educação aconteça, os professores de Timor-Leste necessitam de entender mais sobre o sistema educativo que rege o país e o seu verdadeiro significado, como explicito na LBE (Art.1, ponto 2, que descreve como um “conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.” Nesse sentido vemos a globalização num contexto educacional com uma importância “acrescida para repensar a instituição escolar, a formação, o que se ensina e como se ensina” (Leite, 2002, p. 92). Diante do exposto, concordamos com Ramos & Teles (2012, p. 29) que “a reforma do sistema educativo prevista atinge todos os níveis de ensino e tem particular impacto no Ensino Básico, estendendo-o até aos nove anos de escolaridade obrigatória e gratuita”.

O autor Zabalza (2001, p. 11) defende que a escola é responsável em desenvolver uma “mentalidade curricular” capaz de transformar a comunidade escolar numa comunidade participativa e preocupada no desenvolvimento do aluno como um todo. Corroborando com essa ideia de totalidade, Oliveira (2009), diz que “a educação tem caráter permanente”.

O que nos preocupa em relação a Timor Leste é a confusão entre currículo e manual escolar (assunto várias vezes tratado nesse estudo). Apple (2002) (*apud*, Morgado, 2004, p. 48) descreve dois fatores que fazem com que ele considere importante analisar o fenômeno do uso dos manuais escolares. Um fator seria de “o currículo oficial se concretizar essencialmente através dos manuais escolares” e o outro seria de ordem “teórica e política” (*idem*, *ibidem*). Para o autor, os manuais configuram o que está acontecendo naquele país em termos políticos, educacionais e sociais. O que para nós causaria estranheza se concordássemos totalmente com essa linha de raciocínio, já que os manuais não são construídos pelos docentes de Timor-Leste. Os manuais foram escritos por técnico estrangeiros, que introduziram conceitos das suas culturas, meios de transporte, economia ... diferentes do contexto de Timor-Leste.

Parece que saímos da linha de raciocínio que traçamos para este estudo quando falamos de forma enfática sobre os manuais, mero engano, pois as práticas curriculares para os professores timorenses, não passam de simples “território puramente retórico, sem nenhuma implicação transformadora nas práticas escolares”, ou seja, um completo empobrecimento docente, permitindo “uma progressiva desprofissionalização e uma crescente dependência por parte dos professores” (Morgado, 2004, p.49).

Deste modo, este fato acaba por reforçar a problemática da sofrível formação dos professores, quer na formação inicial, quer na formação contínua. Tanto a teoria, como a prática nas formações docentes, carecem de investimento de tempo, recursos e conhecimento. Os professores usam os manuais nas suas práticas como muletas, tal e qual como foram treinados durante a sua formação, sem qualquer adaptação, flexibilização, autonomia ou construção do conhecimento.

Por conseguinte, deve ser discutida a pertinência de vir a existir, em Timor-Leste, programa de Avaliação Externa de Escolas, para verificar o que está acontecendo nessas instituições. Não seria um programa punitivo para apontar erros ou classificar estas ou aquelas escolas, mas sim, dar um contributo para assegurar a qualidade da educação, identificar problemas, sugerir soluções, apresentar propostas, discutir com toda a comunidade escolar, auxiliar os gestores e professores na análise dos resultados das avaliações com vista a reverem os seus métodos, práticas de aula, avaliação e, ao mesmo tempo, promover e aprimorar os trabalhos pedagógicos. Cabe aos investigadores, gestores e professores retomarem o tópico anterior (capítulo III – 3.2) desta investigação, que fala sobre os objetivos da avaliação externa das escolas, para compreenderem o papel e a importância da avaliação externa em Timor-Leste, bem como o seu potencial na melhoria dos resultados nas salas de aula.

Os dados recolhidos pelas avaliações externas, se bem aproveitados, servem para reconstituir os contornos da escola, que tem como função social garantir um ensino-aprendizagem mais equitativo, contribuindo para que a Escola possa criar as condições necessárias para minimizar as desigualdades entre os alunos, garantindo que todos aprendam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que através da Educação se consiga o desenvolvimento de um país que carregue consigo as sequelas de longas guerras e ocupações hostis. A República Democrática de Timor-Leste (RDTL) é um desses países que também visionam que a Educação seja o antídoto que acabe com a dor da falta do desenvolvimento, tão explícito no contexto socioeconómico e educacional do nosso país.

Vimos que coexistiram fases na história de Timor-Leste, descritas no capítulo I (com ênfase na educação), que delinearam toda uma trajetória trágica de limitações, abusos de poder, humilhações e violências que impediram o pleno desenvolvimento do povo timorense. A Educação, pelo nosso olhar, foi uma peça fundamental na evolução desses processos históricos, que passaram pela imposição de um sistema educacional colonizador e fortemente religioso dos portugueses, a um sistema repressor e ditador dos indonésios, resultando na realidade atual de uma expressiva fragilidade e desordem em todos os setores.

Nota-se que mesmo com a ajuda da cooperação internacional, depois do período de ocupação indonésio, Timor-Leste adotou sistemas educativos que integraram modelos anteriores dos ocupantes, fruto da inexperiência na fase de reconstrução, que ainda se observa no país, bem como da falta de professores qualificados. Além disso, outros fatores como limitada forma de articulação com os políticos (que visam também interesses particulares) e tornaram o sistema educativo um “negócio”, que a nossa ver, fragilizado e retrógrado.

Apesar da fragilidade que qualquer país enfrenta num pós-conflito, Timor-Leste tem por objetivo construir um alicerce forte para o desenvolvimento do seu povo. O Ministério da Educação, através do PNEE, construiu objetivos fundamentais para uma educação de qualidade, do pré-escolar ao secundário. Um dos objetivos delineados foi a “qualidade, que deverá centrar-se no processo de aprendizagem e nos resultados” (p.59).

Da mesma forma, o Decreto-Lei 29/2012 procura uma educação de qualidade, formando cidadãos críticos e reflexivos, para além de estarem aptos para o trabalho e desenvolvimento social, cultural e económico do país: “No ensino pré-escolar, básico e secundário, o sistema de avaliação tem como foco o desempenho de alunos,

professores e escolas. A autoavaliação, a avaliação interna e a externa, entre outros factores, complementam-se e permitem acompanhar o trabalho dos diversos agentes do sistema educativo (p. 1)”.

Já o sistema de acreditação destes estabelecimentos, que deveria “consagrar um conjunto determinado de critérios a serem cumpridos e que abarcam desde as condições mínimas de infraestruturas e equipamentos” (*Ibid.*, p. 1), não cumpre com tais determinações. Estes fatos são massivamente referidos nos relatos dos entrevistados, quando dizem da total carência das infraestruturas da maioria das escolas. Todavia, este é um tema que caberá a uma outra investigação, que deixamos como sugestão.

Voltamos então a falar sobre os objetivos traçados pelo Ministério da Educação quanto ao currículo, onde alunos, professores e escolas são as peças chave para a sua construção. O primeiro currículo construído e implementado em Timor-Leste, datado de 2004, assentava em três grandes princípios: “ligação à cultura e modos de vida local, desenvolvimento integral do ser humano e qualidade no processo de ensino-aprendizagem” (PNEE, 2014, p.18). Contudo, o que vemos ainda na atualidade é uma prática curricular totalmente díspar da teoria.

O currículo, as práticas curriculares, os programas, os recursos, o tempo letivo, a avaliação e a formação docente em Timor-Leste estão totalmente desconexos em relação à evolução do sistema educativo de outros países. Nas entrevistas obtidas observamos que os professores não dominam os conceitos relacionados com os fatores anteriormente referidos, confundindo currículo com manuais escolares..., apontando para uma desconstrução do verdadeiro sentido que deve ser dado à aprendizagem e à formação do ser humano.

Podemos observar que já existem algumas finalidades sociais no movimento para democratizar a educação no país e focar num ensino centrado no aluno, conforme é apresentado nos programas das disciplinas e guias dos professores do ensino básico e secundário geral. Podemos citar como exemplo o Programa de Ciências Físico-Naturais (PCFN), que descreve uma abordagem inovadora:

“a) em termos de relevância cultural, é importante que os conteúdos incidam sobre a realidade e se promova o estudo associado à vivência dos alunos; b) no que se refere ao desenvolvimento humano integrado, deve partir-se das ideias prévias dos alunos, ligar os conhecimentos

adquiridos à compreensão e intervenção na realidade próxima e relacionar as aprendizagens com as aprendizagens de outras disciplinas; c) a promoção de uma aprendizagem centrada no aluno implica que se recorra, frequentemente, a situações reais e atividades práticas e experimentais (observação, registos, recolha e tratamento do dados, experimentação, elaboração de análises e sínteses, etc.)”. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010a, p. 2)

É perceptível entre os membros do governo ligados à educação, os planeadores e implementadores internacionais e nacionais, que os professores são como agentes significativos no processo da reforma curricular. Porém, os professores na maioria das formações têm sido preparados para serem implementadores das políticas educacionais elaboradas por quem está longe da realidade da escola e da sala de aula. É necessário estar atento às necessidades e limitações dos professores timorenses, para que ao se aproximarem dessa realidade possam efetivamente transformá-la positivamente.

A situação do país é tão específica que exige respostas igualmente específicas. Observa-se, por exemplo, a não existência de laboratórios escolares, a ausência de tradição de realizar atividades de campo e o elevado número de alunos por turma. Não é por isso que devemos deixar de sugerir um ensino aprendizagem prático e experimental; mas teremos que necessariamente indicar de que forma ele poderá ser realizado. Promover uma verdadeira “ecologia” de saberes ajuda, igualmente, a ultrapassar uma certa arrogância que a ciência e a tecnologia vêm assumindo face à natureza, com consequências por vezes catastróficas para o próprio ser humano. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010a, p. 2)

O pouco envolvimento dos professores para desenvolver capacidades críticas e realizarem pareceres sobre as questões educacionais dentro e fora da sala de aula, deveria gerar um esforço permanente entre os professores, com vista a uma consciência crítica, de como estão a viver no mundo, com o quê e em que se acham (FREIRE, 1987). Portanto, anunciar mudanças no ensino elaboradas em sua maior parte fora do país, no caso em Portugal, ou apenas enfeitar a participação dos professores timorenses nesta construção curricular, não alterará o que acontece no ambiente escolar, pois os professores resistem e subvertem essas mudanças “impostas”.

Apesar de os currículos timorenses para o 3º ciclo do EB e do ESG terem como forte referência o currículo português, foram convidados alguns professores e gestores

para participarem em alguns encontros de apresentação e debate sobre o currículo, tanto em Portugal, como em Timor-Leste. Após estes debates, estes professores timorenses foram convidados pelo INFORDEPE para atuarem como formadores nas formações contínuas, mas este processo ainda se tem mostrado delicado e não vem apresentando os resultados esperados pelo ME-TL.

Considerando que o modelo perpetuado no ensino do país, tanto nas formações de professores quanto nas escolas, é o autoritário na transmissão de conhecimento, os professores somente irão ensinar de uma maneira mais democrática, centralizando o ensino no aluno, quando eles tomarem para si a reorientação conceitual da importância do seu papel neste processo de ensino e de aprendizagem.

Segundo Jansen trata-se de uma “descolonização mental” (ZEICHNER, 2002, p. 29) e é muito coerente com a situação de Timor-Leste. O autor Paulo Freire fala sobre a educação imposta [...] aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo Freire (1987, p. 67).

O que deve ser problematizado em diálogos que pretendem avançar nessa discussão de reforma curricular é o papel que os professores têm tido na implementação destes planos.

A posição que poderá ser refletida e amadurecida pelas partes envolvidas nesse processo é que ao estabelecer direções para a reforma educacional desta amplitude, permitam que seja creditado aos professores um papel mais participativo e ativo na elaboração, interpretação e implementação dessas reformas.

O conflito de interesses de diversos organismos acaba por desmobilizar qualquer iniciativa de inserção dos professores neste movimento. O movimento para democratizar aspetos do processo de tomada de decisão e para encorajar uma educação mais centrada no aprendiz e culturalmente relevante nas escolas é incoerente com o modo como os professores e formadores de professores têm sido tratados pelos formuladores de tais reformas (Zeichener, 2002, p. 28).

Como elementos de renovação destacamos o de uma escola mais voltada à comunidade, especialmente com o envolvimento maior dos pais e da própria comunidade (membros voluntários, entidades, ONGs, etc.). Tais elementos de renovação indicam as novas competências desejáveis para a inserção no mundo atual, como por exemplo a capacidade de se inserir em diferentes contextos de trabalho, de decisões políticas e sociais que estão em constante mudança.

Sobre as percepções e a respeito da formação contínua, as opiniões e expectativas apresentadas indicam que a maioria dos professores timorenses concorda que tais cursos devem ser implementados por timorenses com a tutela de parceiros internacionais, privilegiando, na sua organização, o nível dos profissionais responsáveis pela sua condução e o interesse e a pertinência dos temas a serem tratados, sendo estes coerentes com as novas propostas curriculares. Além disso, para a maioria dos professores, o estímulo mais eficaz na promoção da participação é o retorno em termos profissionais para os ajudar no desenvolvimento do país.

Todo esse processo de reforma só terá um avanço se um programa de avaliação das ações desenvolvidas no sistema educacional de Timor-Leste estiver atrelado a ele. Sem isso, acreditamos que o futuro da Educação estará seriamente comprometido. Todavia este quadro pode ser amenizado ou até mesmo suprimido se for permitida a implementação de avaliação externa das escolas suficientemente capaz, do mesmo modo como é feita em alguns países desenvolvidos. Um exemplo desse programa é o constituído pelo IGE de Portugal²⁹, onde os objetivos foram sintetizados da seguinte forma:

- “• Fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados;
- Articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos da autoavaliação das escolas;
- Reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia;
- Concorrer para a regulação do funcionamento do sistema educativo;
- Contribuir para o melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas” (p. 8).

²⁹ Inspeção-Geral da Educação (2006-2011). Avaliação externa das escolas. Avaliar para a melhoria e confiança. Disponível: http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2006_2011_RELATORIO.pdf. Acesso em: 26/06/2019

Os benefícios acima citados são de tal ordem relevantes que nos instigou a pesquisar, para um possível projeto de doutoramento A AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS NO CONTEXTO TIMORENSE E DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA. Há muito a investigar sobre esse programa tão complexo, mas ao mesmo tempo tão fulcral, sobretudo quando está em causa a qualidade dos primeiros anos de educação das crianças.

Logo no primeiro objetivo da avaliação externa citada deparamos com a frase: “Fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas **práticas** e dos seus resultados”. Veio-nos a dúvida de como seria avaliar algo que nem sequer acontece como previsto no currículo.

As respostas revelam um desconhecimento das diferenças entre o currículo, os manuais e as práticas curriculares pelos professores entrevistados. Na visão deles professores o manual exprime tudo aquilo que ele precisa para exercer a profissão, como uma tábua de salvação e uma verdade única e plena. O currículo, os manuais e as práticas têm papéis diferentes, ainda que simbióticos, que precisam ser explicados e compreendidos de uma forma clara pelos professores timorenses.

É importante recordar que alguns manuais apresentam conteúdos de nível cognitivo tão baixo, com respostas memorizadas, mecânicas e óbvias, que chegam muitas vezes a desestimular os alunos na busca de uma pesquisa mais profunda, moldando e destruindo a capacidade criativa, crítica e reflexiva do aluno.

Os manuais devem ser escolhidos de forma a auxiliar os alunos e professores a procurarem soluções para os problemas do seu quotidiano, antes mesmo que eles surjam nas suas vidas. Esse ideal é defendido pela Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas (ABRP), com uma metodologia de ensino que se baseia no uso de problemas do cotidiano como ponto de partida para a aprendizagem (Vasconcelos; Almeida, 2012).

Os professores devem ser formados para ensinar o aluno a formular sempre as suas perguntas. Deste modo, estamos a partir do princípio de que o aprender a aprender é um processo contínuo de criação de hipóteses. O professor serve como mediador dessa ação e o manual como instrumento dessa mediação.

Cabe ao professor fazer uso do manual focado na aprendizagem do aluno. O papel do professor é crucial, no que diz respeito ao uso do manual como um instrumento de mediação ou de controlo das práticas pedagógicas.

É essencial recordar que os manuais são instrumentos organizados, estruturados e com conteúdos, cultura, conhecimento e ideologias seleccionados por uma pessoa ou por um grupo de pessoas que direta ou indiretamente difundem as suas concepções políticas e sociais na vida de cada aluno. Deste modo, os alunos acabam por se adaptar às diretrizes dos manuais. O inverso seria um caminho mais construtivo para uma aprendizagem significativa.

Para que tenhamos um manual adaptado ao aluno, o professor precisa, primeiramente, de passar de um ser passivo para um ser ativo. As mudanças ocorridas na vida diária do professor timorense, o seu sentimento de responsabilidade, o estresse causado pelas incertezas políticas, as salas superlotadas e a obrigatoriedade na execução das práticas curriculares, tal qual como descritas nos manuais (sancionadas em caso de incumprimento), fazem com que muitos professores se isolem de alguns alunos e da interação com a comunidade escolar, trabalhando de forma formatada.

A avaliação externa das escolas traria um contributo para o fortalecimento das práticas curriculares, condizentes com os objetivos gerais da Educação e capazes de encorajar o aluno a desenvolver as suas competências para questões de ordem cónica superior, promovendo assim uma autonomia na sua aprendizagem.

Não estamos a querer dizer que a avaliação externa por si só faria essa transformação no sistema escolar como um todo. Outras questões teriam de ser ajustadas para que a aprendizagem não seja enciclopédica, mecânica, transmissiva e unidirecional. Os professores muitas vezes procuram justificar as suas falhas na falta de tempo para incentivarem os alunos a levantarem hipóteses, nas péssimas condições em que o professor desenvolve o seu trabalho, na carga horária reduzida, nas salas superlotadas e no receio de enfrentar os alunos questionadores, que confrontem o conhecimento do próprio professor (e este não revelar as competências necessárias para dar resposta).

Um número significativo de professores “continua ainda a ser formado numa perspectiva tyleriana consubstanciada pela trilogia objetivos-actividades-avaliação”

(Flores, 2003, p.205), baseando-se essencialmente “numa abordagem racionalista do currículo e no valor intrínseco das disciplinas” (Morgado, 2001, p.55).

Apesar de Torres (Apud ,Morgado, 2004, p.38), considerar os manuais como instrumentos que facilitam “a reprodução do conhecimento académico”, relevante “tanto para progredir ao longo de um nível ou ciclo de ensino, como para poder sobreviver no interior da instituição escolar, tal conhecimento pouco tenha a ver com os saberes que utilizam na sua vida quotidiana para compreender as situações em que participam e elaborar proposta de acção na sua comunidade” (*Ibid.*).

Quanto maior for o envolvimento dos professores nos processos de conceção e desenvolvimento do currículo, maiores serão as possibilidades de responderem à diversidade das situações da população escolar (Leite, 2002). Assim, “os processos e práticas de inovação curricular constituem estratégias determinantes para a melhoria da qualidade de ensino”; competindo aos professores realizarem o currículo “adaptando, transformando, reinventando e inovando a proposta curricular central” (Flores e Flores, 1998, p. 84). Segundo Pacheco (2001, p. 151), ao afirmar que “a inovação curricular está ligada a mudanças que contribuam para a transformação e melhoria dos processos e práticas de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, para a confirmação do sucesso educativo dos alunos [...]”.

Doyle e Ponder (1997, apud Leite, 2003, pp. 97-98) diferenciam três tipos de atitudes, adotadas pelos professores diante da inovação curricular:

“(1) adoção racional da mudança – os professores seguem a racionalidade que caracteriza o projecto e tomam decisões nessa direção; (2) obstrução recalcitrante – os professores têm dificuldade em aceitar e desenvolver 80 processos de mudança, constituindo um obstáculo a qualquer procedimento inovador; (3) cepticismo pragmático – os professores assumem projectos de inovação unicamente durante o período em que existem pressões da organização curricular nesse sentido, voltando depois à situação inicial ou incorporando aspectos mais práticos”.

Pelo que diz respeito à implementação de um projeto educativo, Paraskeva (1998^a, p. 144) assinala que esta implica “alterações atitudinais profundas nos professores”, ou seja, “transformações não só no modo como pensam a educação, mas também ao nível das suas práticas”.

Assim, os projetos a desenvolver têm de surgir como construções capazes de gerar redes de colaboração dentro da escola e de organizar o modo como os professores trabalham, sem descuidar de a preparar de forma positiva para uma

avaliação que tem como foco o desenvolvimento do aluno, da escola e da comunidade escolar. Nesta perspectiva, importa criar estratégias que conquistem os professores, transformando-os numa das alavancas das mudanças que se pretendem introduzir e valorizar o seu papel no processo de desenvolvimento do currículo (Paraskeva, 1998b).

Na mesma linha de raciocínio, Pacheco (2001, p. 91) afirma que “por mais que uma reforma pretenda a mudança das práticas curriculares, que se registam ao nível da escola, estas manter-se-ão inalteráveis caso não se consiga conquistar os professores, fazendo-os sentir sujeitos fundamentais no desenvolvimento de um projeto curricular ou de um projeto com objectivos orientados para a aprendizagem dos alunos”.

O desenvolvimento curricular apesar de ser um empreendimento social que envolve pessoas no desempenho de papéis de acordo com diferentes interesses, valores e ideologias (Idem, 2003), é também uma prática em que o elemento mais exposto e que aparece com maior responsabilidade é o professor, apesar de ser apenas o último executor de todo o plano. Importa, por isso, que o professor seja interveniente num processo de decisões convenientemente partilhadas e que se interprete como um entre vários participantes do currículo (Paraskeva, 1998b).

O contexto de realização do currículo assume-se como currículo em acção, concretizado através de um plano de ensino-aprendizagem que está de acordo com as decisões didáticas, isto é, um projeto didático.

Ao representar um papel central no desenvolvimento do currículo, o professor assume competências curriculares ao nível do contexto de realização:

“(1) a operacionalização dos objectivos de aprendizagem, tendo em conta os objectivos curriculares; (2) sequencialização e gestão dos conteúdos; (3) escolha de métodos, técnicas e actividades; (4) utilização e produção de materiais curriculares; (5) manipulação dos recursos educativos; (6) implementação de procedimentos de avaliação” (Pacheco, 2001, p. 103).

Concluimos, portanto, que “fomentar a inovação nas escolas, inovar as práticas educativas e encontrar as respostas mais adequadas a cada contexto” (Flores e Flores, 1998, p. 79) são aspectos cruciais para podermos considerar o professor como um verdadeiro decisor curricular.

Passada a clarificação das diferenças entre currículo, práticas curriculares, manuais escolares e avaliação externa, que descrevemos acima, trataremos de uma

forma mais sintética, mas não menos relevante, de outros aspectos que foram analisados durante as nossas entrevistas.

Os recursos, o pouco tempo letivo, os espaços (salas de aula) e a avaliação dos alunos, por exemplo, foram veementes apontados como as principais causas para o insucesso dos alunos. Uma das escolas que participou na nossa investigação, mostrou claramente a falta de investimento do Governo e dos órgãos competentes. Esta escola tem somente duas salas de aula e numa delas funciona também e, ao mesmo tempo, o órgão da direção escolar. Além disso, todas as escolas apresentam um excesso de alunos por sala, não dispõem de manuais para os alunos pesquisarem, a maioria das escolas não têm uma biblioteca e uma delas nem sequer uma casa de banho para os alunos e funcionários. Também grande parte das escolas não têm cantina (nem merenda escolar), as carteiras são duplas, estão em péssimo estado e, em alguns casos, são ocupadas por três alunos, que se “espremem” para se sentarem num espaço de dois. Outros materiais escolares como lápis de cor, hidrocor, giz de cera, etc., não se veem nas escolas.

O fator tempo letivo que mais nos surpreendeu foi o que observamos numa das escolas selecionadas, com excesso de alunos e poucas salas, o diretor escolar resolveu diminuir o tempo letivo dos alunos e fracionar as aulas em três períodos distintos, num total de 15h semanais (ou seja, 3h diárias). Esta deficiência letiva era agravada, se contarmos que, dentro dessas 3h diárias, eram praticadas ações que eles designam de cidadania, na qual os alunos eram sujeitos a pegar com as mãos desprotegidas todo o lixo que encontrassem em todo o espaço escolar, a levá-lo para uma lixeira a céu aberto (com a presença de porcos, ratos ...) e a regressarem à sala de aula sem a necessária higienização, por falta de água na escola. Estas “incongruências” fizeram-nos entender o porquê de grande parte dos alunos e professores se sentirem desestimulados.

Salientamos que a formação docente traduz o caminho da Educação. Professores mal qualificados é igual a alunos malformados. O professor tem que estar atualizado e bem preparado para os conflitos e desafios do presente e futuro. Podemos afirmar que esta dissertação termina num círculo perfeito onde começamos a falar sobre o currículo e as suas práticas e finalizaremos com o mesmo fator, visto que é essencial que um professor domine plenamente o currículo.

Em suma, o professor é um protagonista curricular, “*decisor e gestor do currículo*” (Roldão, 1999^a, p. 48), ou seja, cada professor tem que saber interpretar e tomar decisões na hora de gerir o seu currículo e as suas práticas. Lembrando que as práticas curriculares são realizadas por sujeitos (professores, alunos, etc.) e não podem ser entendidas como ações individualizadas. São constituídas no quotidiano da escola e estabelecidas pelo intermitente diálogo entre o passado e o futuro que demarcam o presente.

Conhecemos as perspectivas dos professores relativamente às mudanças curriculares na educação pré-escolar, no ensino básico e no ensino secundário. Notou-se através da amostra que fizemos pelas entrevistas, que os professores pouco perceberam de que houve algum tipo de mudança curricular. Isso porque, como elucidamos anteriormente, os professores timorenses, na sua quase totalidade, não apresentam formação ou capacitação suficiente para discutir, planear ou interpretar o que é o currículo e tudo que está em torno da educação.

Queremos ressaltar, antes de mais nada, que em momento algum, o nosso estudo tem o intuito de solucionar os conflitos e desafios que rondam o sistema educativo timorense. A nossa principal preocupação foi de investigar com uma abordagem qualitativa e interpretativa e contribuir para problematizar uma realidade que se está a viver nas escolas timorenses.

Foi possível observar durante o nosso tempo de pesquisa que os professores assumem um papel de executor de atividades, em que seguem o currículo, através dos manuais, de forma mecânica e técnica, situando-se num “modelo de desenvolvimento curricular centrado nos objectivos” (Pacheco, 2001, p. 138), limitando “os docentes a práticas meramente reprodutivas, utilizadas para que os estudantes concretizem os objectivos que guiam o seu trabalho” (Morgado, 2005, p. 38).

Em termos de autonomia curricular, tomada de decisões, verifica-se que “a capacidade de deliberação e os juízos avaliativos reduzem-se, assim, a um conjunto de destrezas e de regras que devem ser seguidas” (Idem, *Ibidem*:38). Essa forma de trabalhar desses docentes, é vista por Gimeno (1995, p. 65) como um “conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”, além de serem sinalizados três modelos de profissionalidade – professor como um técnico, professor como profissional reflexivo e

professor como intelectual crítico – que se difere pelo papel que o professor assume em cada uma delas (Morgado, 2005).

De acordo com Paraskeva (1998b, pp. 211-212), o professor ao planear o seu trabalho, toma determinado tipo de decisões, que dependem “da mente do professor, mas também da colegialidade com os seus pares e de determinadas orientações”, classificando-as segundo o momento em que são tomadas:

(1) decisões pré-activas – tomadas na ausência dos alunos e a longo prazo, revelam-se “como um conjunto de considerações sobre o processo de ensino-aprendizagem, considerações essas, que são afectadas não só pelo vasto thesaurus de conhecimento, experiências, crenças, valores que o professor possui como também, fins, desejos que o professor pretende conseguir atingir”;

(2) decisões interactivas – tomadas no decurso da aula, ou seja, no contexto de realização do currículo, contêm um carácter intuitivo e ocorrem quando o professor está perante situações que diferem do que fora planificado; estão por isso, “inseridas num contexto profundamente activo, onde as influências e alterações mútuas (professor/aluno) são violentas e como o nome reclama, surgem na base de uma interactividade sólida”;

(3) decisões pós-activas – adoptadas pelo professor depois da leccionação, revelando-se como uma síntese e uma análise retrospectiva (*idem, ibidem*).

Esperamos que a nossa investigação sirva de fonte e de incentivo para futuros investigadores, pois sabemos que há muito ainda a ser investigado.

Propostas para um futuro doutoramento foram apresentados durante a nossa investigação, o que demonstra que temos consciência da importância de estarmos verdadeiramente preparados para enfrentarmos os desafios da Educação Timorense. Há muito para se fazer na melhoria e no desenvolvimento do nosso país. Acreditamos que esta investigação é o nosso primeiro passo para contribuirmos para esse desenvolvimento.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa
- Agência Lusa (2019). Timor-Leste enfrenta desafios, incluindo pobreza, que são risco para estabilidade. Disponível em: <https://observador.pt/2019/05/20/timor-leste-enfrenta-desafios-incluindo-pobreza-que-sao-risco-para-estabilidade/> . Acesso em: 30 de maio de 2019
- Alonso, L. (2002) *Investigação e práticas*, Revistado GEDEI Grupo de estudantes para Desenvolvimento da Educação de Infância, nº 5, ISSN – 0874-776, pp 62-88
- Alves, E. (2014) *O processo de elaboração da Lei de Bases da Educação de Timor-Leste: entre a Regulação Nacional e a Regulação Transnacional*. Dissertação Mestrado, Universidade de Aveiro
- Avaliação externa das escolas 2011-2012 - Relatório. Disponível em http://sdpsul.com/2/wp-content/uploads/2013/04/AEE_2011-2012_RELATORIO.pdf. Acesso em 7 de junho de 2019
- Andrade, J. (2006) *Ética docente: Estudo sobre o juízo moral dos professores*. Porto Alegre: UFRGS.
- Bardin, L. (2011). *A análise de conteúdo*. Rio de Janeiro: Edições 70.
- Belo, C. (2008), *A Língua Portuguesa em Timor-Leste*. Disponível em: <https://ciberduvidas.iscte-iul-pt/artigos/rubricas/lusofonias/a-lingua-portuguesa-em-timor-leste/1758>. Acesso no dia 20 de fevereiro de 2019
- Brito, R. (2010). *Temas para a compreensão do atual quadro linguístico de Timor-Leste*. *Ciências & Letras*, 48, 175-194. Disponível em: <http://svartalfar.fapa.com.br/index.php/arquivos/article/view/55/50>. Acesso em: 15/03/2019
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora
- Borsa, Juliane Callegaro. *O papel da Escola no processo de socialização infantil*. In: www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0351.pdf. (Acesso em: 3/11/2018)
- Bourdieu, P. (1998). Nogueira, M.A. e Catani, A.(org.). Pierre Bourdieu: *Escritos de Educação*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Cabrita, I. (2015) *Avaliação em educação*. Projeto Timor: desafios ensino secundário Geral. Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, Dep. De Educação da Universidade de Aveiro.
- Cardoso, M.L., (2012), *Reforma Curricular em Timor Leste. Estudo Exploratório sobre a disciplina de Ciências Físico-Naturais no Ensino Básico*, Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber – elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Chauí, M. (1997). *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática
- Chizzotti, A. (2001). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez Editora
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina
- Correia, M. B., (2009), *A Observação participante Enquanto Técnica de Investigação: Pensar Enfermagem* Vol 13 n.º 2. Disponível em

- http://pensarenfermagem.esel.pt/files/2009_13_2_30-36.pdf. Acesso em dia 07 de junho de 2019.
- Costa, N., M., B., (2013), *O Impacto e Efeitos da Avaliação Externa de Escolas nas Estruturas Intermédias de Gestão*. Dissertação de Mestrado Braga: Universidade do Minho. Acesso em 27/05/2019.
- Cunha, J. (2001) *A questão do Timor-Leste: origens e evolução*. Brasília: FUNAG/IRBR.
- ESTEVE, J. (1999). *Mudanças sociais e Função docente*, in Profissão Professor, Porto: Porto Editora
- Estrela, M. T. (Org), (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, A. (2006) Estudo comparativo entre professores que fizeram e que não fizeram curso de formação docente na República Democrática Timor Leste, Dissertação de Mestrado não publicada, Brasília: Universidade de Brasília.
- Ferreira, A., Cabrita I., Lucas, M., & Breda, Z., 2017, *A monitorização da Reestruturação Curricular do Ensino de Timor-Leste: nas vozes de formadores portugueses*, Revista Lusófona de Educação, 35, 119-135 119 doi: 10.24140/issn.1645-7250.rle35.07
- Flores, M. (2003). *Teacher Professionalism in Portugal and Brasil: Theory and Practice*. Atenas: Global Issues of Education. Conference on Education
- Flores, M. A.; Flores, m. (1998). O Professor Agente de Inovação Curricular. In José Augusto Pacheco, João Menelau Peraskeva e Ana Maria Silva (orgs.), *Reflexão e Inovação Curricular*. Actas do III Colóquio sobre Questões Curriculares. Braga: IEP/Universidade do Minho, pp.79-99.
- Fonseca, D. (2010) *Análise dos manuais de Língua Portuguesa utilizados no ensino primária em Timor-Leste*. Dissertação Mestrado, Universidade Nova Lisboa. Disponível em <https://run.unl.pt/bitstream/10362/4662/1/sabinaferreira.pdf>.
- Freire, P. (1987) *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra
- Freire, P. (2000) *Pedagogia de Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra
- García, O. (2007). *Lenguas e identidades en mundos hispanohablantes. Desde una posición plurilingüe y minoritaria*. In M. Lacorte (ed.), *Lingüística aplicada del español* (pp. 377-400). Madrid: Arco.
- Gardin, L. (2006) Criando alternativas reais às políticas educativas neoliberais: o projeto escola cidadã. In João Paraskeva (org). *Currículo e multiculturalismo*. Mangualde Portugal: Edições Pedagogo, pp. 137-168.
- Garcia, J.G (2006). *Vaca de soberbas tetas*. São Paulo: All print
- Gaspar, M.I. & Roldão, M. (2007). *Elementos do desenvolvimento curricular*. Lisboa: Universidade Aberta
- GERTIL (Grupos de estudantes de Reconstrução de Timor-Leste) (2001). *Atlas de Timor-Leste*. Lisboa: Lidel Edições Técnicas.
- Gil, A.C., (1999) *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. Atlas: Editora Atlas S.A.
- Ghiglione, R. e Matalon, B. (1992) *O Inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora
- Giddens, A. (2000) *O mundo na era da globalização*. Editorial Presença
- Gimeno, J. (1995). Consciência da acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (org.), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, pp. 63-92.
- Goodson, I. (2001) *O currículo em mudança. Estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora

- Gusmão, M. (2010) *Cooperação Bilateral Brasil-Timor-Leste na Profissionalização Docente em serviço: "Perspetivas e Desafios do Século XXI"*. Dissertação Pós-Graduação, Universidade de Brasília-UnB
- Hébert-Lessard, M.; Goyette, M.; Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa; Instituto Piaget, pp. 160-166.
- Hull, G. (2001). *Timor-Leste/ Identidade, Língua e Política Educacional*. Díli: Instituto Camões.
- Hill, M. e Hill, A. (2002) *Investigação por Questionário*. Edições Sílabo Lda.
- Jerónimo, A. (2001) *Formação Contínua de professores do ensino não superior em Timor-Leste*. Dissertação Mestrado, Universidade de Aveiro.
- Jesus, R. (s/d). *Currículo e educação: conceitos e questões no contexto educacional*. http://lagarto.ufs.br/uploads/content_attach/path/11339/curriculo_e_educacao_0.pdf (acesso em 4/11/2018)
- Jerónimo, A. (2001) *Formação Contínua de professores do ensino não superior em Timor-Leste*. Dissertação Mestrado, Universidade de Aveiro.
- Kemmis, S. (1993) *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madri: Morata
- Kvale, S. (1996) *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage Publications
- Lahire, B. (2002). *Homem Plural*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Lahire, B. (1997). *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo, Ática
- Lakatos, E. & Marconi, M. (1996) *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas*. 3ª edição. São Paulo: Editora Atlas
- Lao hamutuk, 2018. Disponível em <https://www.laohamutuk.org/educ/18CurriculumPt.htm#Background> Acesso em 10 de outubro em 2018
- Leite, C. (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, C. (2003). *Para uma Escola Curricularmente Inteligente*. Porto: Edições Asa
- Lima, J. Á., & Pacheco, J. A., (Orgs.), 2006, *fazer investigação. Contributo para a elaboração de dissertações e teses*, Porto: Porto Editora
- Loureiro, R. (2001). *Onde nasce o sândalo: os portugueses em Timor nos séculos XVI e XVII*. Camões: Revista de Letras e Culturas Lusófonas, 14. p 93-104.
- Lunardi, G.M., (2015) *As Práticas Curriculares de Sala de Aula e a Constituição das Diferenças dos Alunos no Processo de Ensino e Aprendizagem*, GT: Educação Especial/ n. 14, Agência financiadora: CAPES / CNPq. Disponível em: 28reuniao.anped.org.br/textos/gt15/gt151363int.rtf. Acesso em 16/05/2019
- Lundgren, U.P., (1992). *Teoría del Curriculum y escolarización*. Madrid: Morata
- Magalhães, A. (1990), *Timor-Leste: Terra de esperança*. Porto: Edições Afrontamento
- Magalhães, A. (2007) *Timor-Leste – Interesses Internacionais e actores locais*. Vol. III: A difícil construção do Estado democrático, 1999-2007. Porto: Edições Afrontamento
- Marconi, M. & Lakatos, M., 2009, *Metodologia do Trabalho Científico (7ª Ed)*. São Paulo. Editora Atlas
- Martins, I.P., Moreira, G. & Ferreira, A., 2009, *Reestruturação do Ensino Secundário em Timor-Leste – relatório da missão técnica 2009 em Timor-Leste*. Aveiro: UA

- Matthews, B. & Ross, L. (2010). *Research methods: a practical guide for the social sciences*. Harlow: Pearson
- Menezes, E. (2000) *Kant e a ideia de educação das luzes*. Educação e Filosofia, v. 14, n. 27. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/737/670>. Acesso em: 20 de junho de 2019.
- Meneses, D. (2008). *Timor: de colônia a país nos fins do século XX. Um sistema educativo em re-estruturação. (um estudo documental)*. Dissertação de Mestrado. Universidade Portucalense Infante D. Henrique
- Ministério da Educação Timor-Leste 2011, *Plano Currículo do Ensino Secundário Geral (ESG)*
- Ministério da Educação Timor-Leste 2014, *Kurríkulo Nasional Baze Edukasaun Pré-Escolar*
- Morgado, J. C. & Pacheco, J. A. (2002). *Construção e avaliação do projecto curricular de escola*. Porto: Porto Editora
- Morgado, J.C., 2000, *A (des) construção da autonomia curricular*, Portugal: Edições ASA.
- Morgado, J. (2001). *A reorganização do Ensino Básico: fundamentos, fragilidades e perspectivas*. Porto: Asas
- Morgado, J. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editora.
- Morgado, J. C. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (2004). *Manuais escolares: contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora
- Mynayo, M. (1996) (org) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (6ª edição). Petrópolis: Editora Vozes
- Nicolai, S. (2004) *Learning Independence: Education in Emergency and transition in Timor-Leste Since*. Disponível em <https://reliefweb.int/report/timor-leste/learning-independence-education-emergency-and-transition-timor-leste-1999>. Acesso em dia 24 de setembro de 2018 11:20
- Oliveira, D. (2009) *Conceito da Educação*. Paracatu-MG. <http://www.ebah.com.br>
- Orvalho, L. (1993). *Organização e desenvolvimento curricular*. In NACEM – Orvalho, L. (Coor.), Graça, M., Leite, E., Marçal, C., Silva, A. E Teixeira, A. *A estrutura modular nas escolas profissionais*. 2ª Edição (pp.22-25). Porto: GETAP. ME
- Pacheco, J.A., Morgado, J., Flores, M., & Castro, R.V. (2009) *Plano Curricular do 3º ciclo do ensino básico e estratégia de implementação, projeto de Desenvolvimento do currículo do 3º ciclo da Educação Básica em Timor-Leste*. Braga: Universidade do Minho
- Pacheco, J. A. (2000a). Tendências de descentralização das políticas curriculares. In José Augusto Pacheco (Org.), *Políticas Educativas. O Neoliberalismo em Educação*. Porto: Porto Editora, pp.91-107.
- Pacheco, J.A., (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora
- Pacheco, J.A., (Org). (1996). *o Impacto da Reforma Curricular no Pensamento na ação do Professores*, Relatório de Investigação, Universidade do Minho - Braga
- Pacheco, J.A., (Org.). (2008). *Organização Curricular Portuguesa: Coleção Currículo, Políticas e Práticas*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J.A., (2002). *Políticas curriculares*. Porto: Porto Editora
- Pacheco, J.A., (2000). (Org). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora

- Pacheco, J.A., (org.) (2014). *Avaliação externa de escolas: Quadros Teórico/conceptual*. Porto: Porto Editora
- Pacheco, J.A., (2016). *Estudos Sobre Avaliação Externa de Escolas*. Porto: Porto Editora
- Pardal, L. & Lopes, E.S., 1995, *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal
- Paraskeva, J. M. (1998a). Projectos de Reflexão Curricular Participada: uma abordagem deliberativa do currículo. In José Augusto Pacheco, João Menelau Paraskeva e Ana Maria Silva (orgs.), *Reflexão e Inovação Curricular*. Actas do III Colóquio sobre Questões Curriculares. Braga: IEP/Universidade do Minho, pp.135-156.
- Paraskeva, J. M. (1998b). *A Dinâmica dos Conflitos Ideológicos e Culturais na Fundamentação do Currículo*. Dissertação de Mestrado. Braga: IEP/Universidade do Minho (policopiado).
- Pereira, J. (2011). *A prática como componente curricular na formação de professores*. In:
https://www.researchgate.net/publication/277827216_A_pratica_como_componente_curricular_na_formacao_de_professores. Acesso 13/05/2019
- Perrenoud, P. (2000) *Dez novas competências para leccionar*. Porto Alegre: (Brasil): Artmed
- Perrenoud, P., (2001), *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Asa Editores II, S.A.
- Pinto, F. (2010) *A preparação da Língua Portuguesa por estudantes timorenses do ensino superior português*, Dissertação de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa
- Pisco, P. (2005) *A Escola como Factor Organizador do Espaço Urbano: O Contexto das Capitais de Distrito*, dissertação de Mestrado em Urbanística e Gestão do Território, Instituto Superior Técnico, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa
- Plano Estratégico Nacional da Educação (PENE) (2011-2030). Programa prioritário 10: desconcentração e melhoria organizacional. In: <http://www.moe.gov.tl/pdf/Plano%20Nacional%20Estrategico%20da%20Educacao%202011-2030.pdf>. (Acesso em 6/11/2018)
- Quivy, R., & Camphenhout, L., (2003) *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva
- Ramos, A. & Teles, F. (2012) *Memória das Políticas Educativas em Timor Leste: A consolidação de um sistema (2007-2012)* Aveiro: Universidade de Aveiro
- República Democrática de Timor-Leste Lei do Parlamento 14/2008. In:
<http://www.mj.gov.tl/jornal/?q=node/876> (Acesso em: 4/11/2018)
- Ribeiro, A. C. (1993). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora
- Ribeiro, E. (2008) *A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa*. In: *Evidência, olhares e pesquisas em saberes educacionais*. Número 4. Araxá: CUPA. Disponível em: www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/view/328
- Roldão, M. (1999a). *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. (2003). *Gestão do Currículo e a Avaliação de Competências – As questões dos professores*. Editorial Presença
- Roldão, M. (2005). *Gerir o currículo é preciso – a questão da qualidade*. In Roldão, M.C. (Coor.). *Estudos de práticas de gestão do currículo. Que qualidade de ensino e de aprendizagem?* (pp 11-22). Lisboa: UCP

- Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo*. Perspectivas e práticas em análise. Porto: Porto Editora
- Romero, A. (1991). *Metodologia de análise de conteúdo, cadernos de ciências da comunicação*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa
- Rubin, H. & Rubin, I (1995). *Qualitative interviewing: the art of hearing data*. Thousand Oaks: Sage Publications
- Sá-Chaves, I. (1999). *O currículo como meio e instrumento*. In AEEP – Roldão, M.C. (Coor.). *IV Fórum do Ensino particular e cooperativo. Currículo: gestão diferenciada e aprendizagens de qualidade*. (pp.25 – 40).
- Sacristán, J. (2000). *Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto alegre: Artmed.
- Sacristán, J. (1999). *Poderes Instáveis em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Sacristán, J. (2002). *Homem Plural*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Sarmiento, V. (2016) *O Currículo de Biologia em Timor-Leste: Um estudo de Caso na Escola 12 de novembro-Becora, Díli*. Dissertação de Pós-Graduação, Universidade Federal de Santa Catarina
- Silva, G., & Ferreira, T.(2014), *O papel da escola e suas demandas sociais*, *Projeção e Docência*, Periódico Científico *Projeção e Docência* | v.5 | n.2, Disponível em <http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao3/article/viewFile/415/372>
- Schubert, W. (1986) *Curriculum: perspective, paradigm, and possibility*. Upper Saddle River. NJ: Prentice Hall
- Sergio, M. C., (2018), *Tempo Curricular e Práticas Docentes na Educação de Jovens e Adultos*, Tese de Doutorado, Universidade do Minho.
- Silva, T. (2013). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/teorias-curriculares.htm> . Acesso em 10/05/2019
- Silva, J. (2016) *O Contributo da Pedagogia de Género para a Formação de Professores PLE/L2 no Contexto Timorense*, Dissertação Mestrado, Universidade de Lisboa
- Sousa, L. (1866). *História de S. Domingos – Terceira Parte*. Livro IV, 3ª Ed. Lisboa: Typographia do Panorama.
- Taylor-Lelch, K. (2007) *The ecology of language planning in Timor-Leste: A study of language policy, planning and practices in identity construction*. Disponível em: <http://www4.gu.edu.au:8080/adt-root/uploads/approved/adt-QGU20081013.120717/public/02Whole.pdf> . Acesso em: 28/03/2019
- Thomaz, L. (1994) *De Ceuta a Timor*. Lisboa: Difel
- Thomaz, L. F. (2002). *Babel Lorosa'e*. O problema linguístico de Timor-Leste. Lisboa: Instituto Camões.
- Timor-Leste (2016). *Reintrodução e consolidação da língua portuguesa* 25 de julho de 2016. Disponível em <http://noticias.sapo.tl/portugues/info/artigo/1480502.html> Acesso em 30 de maio de 2018
- Timor-Leste (2002). *Constituição da República Democrática de Timor-Leste* (RDTL).
- Veiga, I.P.A., & Resende, L.M.G., (ORGS.). (1998). *Escola: Projeto Político-Pedagógico*. Papyrus Editora
- Viegas, M. (2017) *Análise do Manual de Português do 10º ano do Ensino Secundário Geral de Timor-Leste*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro.
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e desenvolvimento na escola*. Rio Tinto: Edições Asas

ANEXOS

Anexo 1 – Guião das Entrevistas

Objetivos Específicos	Questões
Apresentação do projeto aos entrevistados	<ul style="list-style-type: none">• Saudações• Informações aos entrevistados sobre a natureza e os objetivos do trabalho e das razões da entrevista• Garantia da confidencialidade da entrevista• Pedido de autorização para gravar a entrevista
Caraterizar o entrevistado	<ul style="list-style-type: none">• Qual é a sua idade?• Qual é o seu tempo de serviço?• Qual são as suas habilitações académicas?• Qual é a sua situação profissional?• Que ciclo leciona? Qual é o cargo atual?
Conhecer as opiniões dos professores sobre currículo nas mudanças curriculares implementadas em Timor-Leste e a sua contextualização em termos da avaliação externa de escolas	<ul style="list-style-type: none">• Qual é a relevância do currículo na sua atividade profissional?• No exercício das vossas funções docentes, têm a possibilidade de tomar decisões sobre os conteúdos que leciona?• Quais são os conflitos/desafios com a implementação do currículo na escola?• Como caracteriza, no contexto político-pedagógico, o centralismo do Estado ao nível do currículo?• Existem diferenças significativas entre o atual e o anterior currículo do ensino pré-escolar (básico e secundário)? Pode apontar as que considera mais importantes?• Participa na elaboração do projeto curricular?

	<ul style="list-style-type: none"> • Na sua escola, os projectos curriculares de turma são elaborados para dar cumprimento ao estipulado na lei para esse efeito? • Qual é a sua opinião a respeito dos objectivos curriculares traçados pelo Ministério da Educação (ME), que descreve a forma de coordenar a aprendizagem dos alunos?
<p>Caracterizar as práticas curriculares em Timor Leste, desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário, num contexto de avaliação externas de escolas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Como são desenvolvidas as práticas curriculares na sua escola (tomada de decisões, respeito pelas intervenções, impedimento do aprofundamento de alguma temática pela obrigatoriedade do cumprimento do programa)? • Existe uma colaboração entre os docentes como forma de melhorar as práticas curriculares (formação docente, autonomia, reuniões periódicas com professores e demais atores da comunidade educativa)? • Qual é o impacto dessas práticas na aprendizagem dos alunos?
<p>Conhecer as perspetivas de professores relativamente às mudanças curriculares implementadas na educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quais são as suas perspetivas e sugestões sobre as práticas curriculares no sistema educativo de Timor Leste, nomeadamente na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário? • Considera que os programas da disciplina que leciona são fáceis de trabalhar? • Os programas da disciplina que leciona estão adaptados às capacidades dos alunos? • Nas suas aulas, que tipo de atividades

	<p>normalmente desenvolve com os alunos?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que tipo de recursos normalmente utiliza nas aulas no trabalho pedagógico com os alunos? • Ocorrem nas suas aulas atividades laboratoriais? Se sim, quais? • Os recursos que existem na escola – materiais didáticos, material informático, manuais escolares, livros de texto... – são suficientes? • Os tempos letivos atribuídos à disciplina que leciona são suficientes? • Como é desenvolvida a avaliação na sua escola? • Considera que os professores têm preparação suficiente para lecionarem as vossas disciplinas dos atuais programas? • Foi disponibilizada formação aos professores sobre as práticas curriculares em curso? Se sim, que tipo de formação? • A escola possui espaços (salas) suficientes para uma distribuição equilibrada dos alunos por turma? • Quais são as principais carências que existem na sua escola? • Quer acrescentar mais alguma coisa sobre as práticas curriculares? <p>Finalização da entrevista e o nosso agradecimento.</p>
--	---

Anexo 2 - Transcrições dos resultados das entrevistas aos Professores

Dados pessoas e habilitação académicos

51, desde 1999 até agora, licenciado em religião moral católica, como professor permanente, no ensino no ensino secundário 12º ano.

Dados opinião sobre currículo e praticas curriculares

1. O currículo é um guião geral para todas as atividades que são estabelecidas no processo de aprendizagem. Por tanto, nós seguimos todos currículos da orientação do Ministério da Educação. Todas as escolas católicas ou privadas e escolas publicas seguem o currículo que foi dado pelo Ministério
2. Sim, seguimos os mesmos conteúdos que estão escritos nos livros. Os livros que nos foram dados pelo Ministério da Educação contendo as disciplinas gerais e disciplinas específicas. Existem também algumas disciplinas especifica que são criadas pelas escolas, quando não há no currículo. É o caso da disciplina de religião e moral ministrada nas escolas católicas, que tem por iniciativa e competência criar algumas disciplinas que podem corresponder as necessidades dos estudantes
3. Sim. O problema principal em todo território de Timor-Leste, principalmente em Canossa, é o problema de língua. Muitos dos professores que lecionam na escola não utilizam a língua portuguesa como língua do ensino. Os conteúdos que estão nos livros são muito pesados para os professores e também para os estudantes que não aprenderam tudo. Além disso, o calendário e o tempo para lecionar é tão curto que não conseguimos dar todos as aulas
4. O currículo diz que a política do ensino esta centraliza no estudante, portanto os estudantes são os sujeitos ativos da aprendizagem. No método antigo de ensino o professor era o centro da aprendizagem, mas agora não. A política do nosso governo atual diz que o processo de aprendizagem está centralizado nos alunos
5. Sim, claro, tem diferenças. Antes os estudantes apenas decoravam o conteúdo dos livros. Hoje, é diferente, eles se esforçam para usarem a criatividade e expõem o que pensam. Eles estudam, expressam o que eles sabem. porque o tempo é diferente, o método é diferente e a maneira de ensinar também é

- diferente. Agora os estudantes estão num ambiente mais global, eles podem ter acesso a média, portanto a comparação das ciências deste momento com os tempos passados são muitos diferentes, o conhecimento dos estudantes também diferente. Exigindo dos professores um melhor preparo
6. Sim. A quatro ou cinco anos atrás, participei com os professores da Universidade Aveiro, no momento que eles estavam trabalhando para o Ministério da Educação, da elaboração do currículo, principalmente na minha área cidadania e desenvolvimento social. Eu participei, como um professor de Canossa, dando a minha opinião sobre como é que desenvolve um currículo principalmente na área da cidadania desenvolvimento social
 7. Sim. Na nossa escola, principalmente em Canossa nós recebemos as orientações da diretora da escola. Os professores têm de preparar as aulas seguindo os planos: plano anual, plano trimestral, plano mensal e plano diária. Por tanto, seguimos a orientação do currículo em geral, mas na implementação direta na escola, os professores também preparam o plano antes de ensinar
 8. A minha opinião é, como eu já expliquei, o problema com as matérias ou os conteúdos que estão previstos nos livros. São muito pesados para os estudantes. O ministério, daqui a dois e três anos quando for feita a revisão do currículo, precisa ter mais atenção sobre conteúdos curriculares. De forma a não colocar mais peso para os estudantes e também para os professores. Até mesmo os professores sentem dificuldades em compreender o currículo
 9. Nós seguimos o currículo nacional, depois o calendário do ensino secundário que é dada pelo Ministério da Educação. Nas escolas, seguimos exame trimestral, porque um ano tem 3 exames (primeiro, segundo e terceiro período), para os estudantes. Por tanto, mesmo que a escola privada ou católica nós sempre seguimos a orientação do ministério segundo o calendário que deu pela educação
 10. Há colaboração entre os professores e com as demais entidades da escola. Criamos o Conselho dos Pais, mas no momento ainda não temos definido a organização dos pais, o que temos e o que nós nos habituamos a fazer desde o início do ano, sempre ter reuniões com os pais para eles saibam o calendário das aulas. Também, sabem sobre os seus filhos.... Trabalhamos em dois turnos

(da manhã e da tarde), por tanto, os pais têm que saber o que acontece na escola sobre o currículo. A diretora nos deu a orientação para trabalharmos as disciplinas gerais juntas e em cooperação com o grupo de professores. Assim temos uma cooperação mútua entre os professores na implementação das aulas e currículo não tem dificuldades ou problemas

11. O impacto é positivo. Os estudantes aprendem bem as disciplinas e as matérias que são dadas pelos professores e para mim não há impacto negativa
12. Na minha perspectiva sobre o currículo em geral, como eu já expliquei, precisa de fazer uma revisão curricular geral. Principalmente para podermos corresponder os conhecimentos que queremos passar para os estudantes. E ajudar os professores no ensino aprendizagem, através de uma formação contínua, para poder ter uma qualidade na educação. Os recursos que nos podem ser dados, devem vir direto do Ministério da Educação. As políticas do Ministério da Educação devem proporcionar aos professores uma formação mais adequada para ajudarmos os estudantes nas escolas
13. Sim
14. Sim. Eles estão no processo de adaptação, como eu já disse não é fácil para os alunos poder aprender. A primeira dificuldade na nossa situação é eles virem de casa sem falar português. Não conseguimos transmitir as aulas de Ciências se os estudantes não percebem. Nós não podemos negar que esta é a nossa situação real. Esta é a situação geral da atual realidade de Timor-Leste. Muitos dos professores não dão uma boa aula se ele percebe que os estudantes não entendem os conteúdos currículo que está no livro. Como é que nós podemos medir a capacidade dos estudantes e também dos professores para ensinar?
15. Um exemplo, é dá aula normal, a lição e outra maneira fazer o estudo comparativo por exemplo é levar os estudantes para visitar o sítio histórico. Na aula de cidadania, por exemplo, podemos dar alguns tópicos sobre direitos humanos e depois levarmos para o museu para ver as coisas e a situação que aconteceram no passado
16. O trabalho para eles pesquisarem na internet
17. A ciência como as ciências exatas: Biologia, Química, Matemática e também aula de prático laboratório do computador

18. Eu não posso dizer suficiente ou não, porque neste momento nós temos dificuldades da falta de matérias didáticos como os livros, por exemplo. O professor pede para os estudantes emprestarem os livros na biblioteca, materiais de informática. Por isso peço ao Ministério da Educação para produzir mais livro
19. Como eu já expliquei, difícil para dizer que são suficientes, tem muitos feriados tanto nas escolas publicas como na católica, são iguais.
20. Tem três tipos de avaliação: sumativo, formativo e avaliação continua. Neste momento na minha aula utilizei a avaliação contínua, porque, primeiro é mais fácil para nós podermos acompanhar os estudantes. Na avaliação continua, quando professor entra na sala de aula avalia os estudantes na participação, no aproveitamento e depois na avaliação formativa e sumativa que acontece no período do final de ano
21. O professor para ensinar precisa ter um plano de aula. O que é que o professor vai ensinar se eles não têm uma orientação, um guião ou um plano?
22. Três e quatros anos atrás sim, agora já não existe formação. Por isso o professor também não participa. Mas, quando existe formação na INFORDEPE, programada pelo Ministério da Educação, a nossa escola de Canossa também participa. Houve várias formações, como: ética profissional dos professores, competências dos professores, professor e as quatro competências baseado na lei de base da educação. Um professor com conhecimento ciência científica, tem de ser um professor com ética profissional, domínio da língua, domínio dos conteúdos curriculares. A cinco anos atrás através do ME a IFORDEPE, deu curso de formação sobre as quatro competências que os professores têm de ter na implementação do ensino
23. Suficiente. Nesse ano 2019, na escola Canossa, nós temos 23 turmas, com dois turnos
24. Alguns professores não são especialistas na disciplina que estão lecionando neste momento, por exemplo, tecnologia e multimédia, geologia... nós ainda não temos professores específicos nestas áreas. Precisamos que o Ministério da Educação resolva a carência de profissionais qualificados e especialista destas disciplinas

25. Minha sugestão é que: façam mais capacitação para os professores, isto é, que criem condições para os professores ensinarem e também para os alunos aprenderem.

Anexo 3 - Declaração do Orientador sobre a contextualização da investigação e processo de recolha dos dados



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Declaração

Na qualidade de orientador científico de **Agripina Maria Guterres**, estudante do Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Desenvolvimento Curricular e Avaliação, no Instituto de Educação da Universidade do Minho, com o projeto de Dissertação intitulado *“Práticas Curriculares no Contextos de Timor-Leste. Contributos da Avaliação Externa de Escolas”*, declaro que a estudante necessita de recolher dados para o seu projeto de investigação, em escolas do ensino pré-escolar ao ensino secundário, em Timor-Leste, de janeiro a março de 2019.

Mais declaro que os dados serão estritamente utilizados para efeitos académicos, mantendo-se o seu anonimato e a sua confidencialidade.

Agradece-se, desde já, toda a colaboração prestada.

Braga, 30 de outubro de 2018

O Orientador Científico

José Augusto Vashece
(Prof. Catedrático)

