

A monitorização da Reestruturação Curricular do Ensino Secundário Geral de Timor-Leste: as vozes de formadores portugueses

Adriana Ferreira, Isabel Cabrita,
Margarida Lucas & Zélia Breda

Resumo

Pretende-se apresentar o modo como está a decorrer a implementação da Reestruturação Curricular do Ensino Secundário Geral em Timor-Leste e que contempla atividades de formação contínua de professores. O estudo de caso qualitativo sustenta-se nas visões de três formadores portugueses, responsáveis pela formação contínua de (futuros) formadores timorenses, focada nas disciplinas de Português, Cidadania e Desenvolvimento Social e Temas de Literatura e Cultura. Os resultados das entrevistas semiestruturadas apontam para uma distribuição ainda escassa dos materiais construídos no âmbito da reestruturação. Revelam, igualmente, a prevalência de modelos pedagógicos de orientação tradicional. A formação em curso centra-se, essencialmente, na resolução de tarefas propostas, principalmente, no guia do professor e no manual do aluno, das disciplinas lecionadas pelos professores e formadores timorenses, e no apoio ao domínio dos conteúdos a lecionar. Conclui-se que é pertinente a prossecução da formação contínua de professores em Timor-Leste.

Palavras-chave:

monitorização; desenvolvimento curricular; formação de professores; Timor-Leste

Monitoring the curricular restructuring of the general secondary education in East Timor: the voices of Portuguese trainers

Abstract: The present work describes the implementation of the new general secondary education curriculum in Timor-Leste, which has been sustained by the provision of continuous training for in-service teachers. The study is based on a qualitative case study and draws on data collected through semi-structured interviews conducted with three Portuguese trainers responsible for the Portuguese, Citizenship and Social Development and Themes in Literature and Culture subjects. Data suggests that didactic resources are still scarce and not delivered on time and that pedagogical practices are based on traditional models. Training provided is mainly focused on the resolution of tasks proposed in the Teacher's Guide and Student's Textbook, as well as on the contents of specific subjects. It can be concluded that further training on the new curriculum should be provided to Timorese in-service teachers.

Key words: monitoring; curriculum development; teacher training; East Timor

La motorisation de la restructuration des Curriculum de l'Enseignement Secondaire Général à Timor du point de vue des formateurs portugais

Résumé: L'objectif de cet article est de rendre compte de la mise en œuvre de la restructuration de l'enseignement secondaire général à Timor Oriental, un processus accompagné d'un dispositif de formation continue des enseignants. L'étude de cas qualitative est soutenue par les points de vue de trois formateurs portugais, responsables de la formation continue des (futurs) formateurs timorais, axée sur les disciplines de Portugais, Citoyenneté et Développement Social et Thèmes de Littérature et Culture. Les données ont été recueillies au moyen d'entrevues semi-structurées et les résultats montrent que la distribution des matériaux de l'Enseignement Secondaire Général, construits dans le cadre de la restructuration, est encore réduite. Elles révèlent, également, la prévalence de modèles pédagogiques d'orientation traditionnelle. La formation continue en cours se centre, principalement, dans la résolution de tâches proposées dans les matériaux pédagogiques, en particulier celles du guide de l'enseignant et du livre de l'élève, des disciplines enseignées par les enseignants et les formateurs timorais, et celles qui sont proposées au niveau du soutien dans les contenus à enseigner. Enfin, nous concluons qu'il est indispensable de continuer la formation continue des enseignants à Timor Oriental.

Mots-clés: suivi; développement curriculaire; formation continue d'enseignants; Timor Oriental

Monitorización de la reestructuración curricular de la educación secundaria en Timor-Leste en las voces de formadores portugueses

Resumen: Este artículo pretende presentar cómo se desarrolla la implementación de la reestructuración curricular de la enseñanza secundaria general en Timor-Leste, desarrollo que se acompaña de actividades de formación continua de profesores. El estudio de caso cualitativo se sustenta en las visiones de tres entrenadores portugueses en las disciplinas de: Portugués, Ciudadanía y Desarrollo Social y Temas en Literatura y Cultura. Los entrenadores son responsables por la formación permanente de futuros entrenadores de Timor-Leste. Los resultados, recolectados a través de entrevistas semiestructuradas, indican una distribución aún insuficiente de los materiales curriculares construidos bajo la Reestructuración de la Enseñanza Secundaria General. También prevalecen modelos pedagógicos de orientación tradicional. La formación se centra principalmente en la resolución de tareas propuestas por los materiales curriculares, y apoyo pedagógico sobre los contenidos a enseñar. Se concluye que es apropiado seguir con la formación continua de profesores en Timor-Leste.

Palabras clave: monitorización; desarrollo curricular; formación de profesores; Timor-Leste

Introdução

Timor-Leste (TL) torna-se independente após séculos de domínio Português e décadas de ocupação Indonésia (Robinson, 2009).

Após o período problemático da independência e dada a ausência de profissionais qualificados e especializados (Heyward, 2005), o Governo Timorense define estratégias de organização sociopolítica. Identificadas insuficiências ao nível educativo, as autoridades Timorenses concretizam a reforma do Sistema Educativo, passando pela construção, reformulação e implementação de documentos normativos e orientadores da prática educativa e formativa (Ramos & Teles, 2012). Fizeram parte desta reforma a reestruturação curricular, concretizada por via de protocolos de cooperação internacional, através de agências nacionais e internacionais, e de instituições como a Fundação Calouste Gulbenkian (FCG) e o Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, cooperação da qual fizeram parte várias instituições Portuguesas de Ensino Superior.

A Reestruturação Curricular do Ensino Secundário Geral (RCESG) ficou a cargo de uma equipa de investigadores da Universidade de Aveiro (UA) que, em estreita colaboração com estruturas políticas e educativas de TL, teve como principal objetivo conceber: i) um plano curricular para o Ensino Secundário Geral (ESG) em TL (10.º, 11.º e 12.º anos) e ii) 14 programas, 42 manuais do aluno (m.e.) e 42 guias do professor (g.p.) (Albergaria-Almeida, Martinho, & Lopes, 2012; PRCESGTL, 2014a). A sua consecução ocorreu de janeiro de 2010 a março de 2013. Paralelamente, e dada a carência de profissionais especializados na área da educação (Albergaria-Almeida, Martinho, & Lopes, 2013; Robinson, 2009), avançou-se com um Projeto de Formação Inicial e Contínua de Professores (PFI-CP) que permitisse apoiar a implementação do novo currículo e a consolidação da Língua portuguesa enquanto língua de escolarização (PRCESGTL, 2014b).

Neste contexto, importa perceber como está a decorrer essa implementação. Tal é um dos principais objetivos do Projeto "Avaliação do impacte da reestruturação do ensino secundário em Timor-Leste – um estudo no âmbito da cooperação internacional"¹.

Inscreve-se num processo de Monitorização e Avaliação e perfilha uma perspetiva sustentada em evidências de forma a informar os decisores políticos (Gertler, Martinez, Premand, Rawlings, & Vermeersch, 2011; Perrin, 2012). Pela via da monitorização 'do que está a ser feito' pretende-se indagar se o novo currículo está a ser implementado de acordo com o planificado e proceder aos devidos reajustes, sendo que através da avaliação da intervenção objetiva-se determinar a sua relevância, eficiência, eficácia, impacto e sustentabilidade

(Leeuw & Vaessen, 2009). Assim, revela-se fundamental aceder às perceções dos diferentes participantes na intervenção educativa.

Identificadas lacunas ao nível dos mecanismos de monitorização e supervisão educativa em TL (Shah, 2012), pretende-se relevar a pertinência de um projeto desta natureza, aqui concretizado pelas vozes dos formadores portugueses. Objetiva-se, assim, perceber como está a decorrer a implementação do novo currículo em TL, acompanhada da formação contínua de professores.

Contextualização teórica

Numa implementação curricular, ganham relevância dimensões como o desenvolvimento curricular, a ação pedagógica e a formação contínua de professores, focalizada no projeto PFICP.

Desenvolvimento curricular

Diferentes orientações poderão enquadrar as visões de currículo em racionalidades próprias de distintos paradigmas (Sá-Chaves, 2003; Zabalza, 2003), desde as mais técnicas às mais crítico-reflexivas (Tomaz, 2007). As primeiras tendem a aproximar currículo de programa, enquanto corpo rígido e uniforme de conhecimentos (Roldão, 1999), ou de plano de estudos (Sá-Chaves, 2003), onde materiais pedagógicos, organizados e orientados pelos respetivos programas, emergem como mediadores curriculares das práticas docentes (Roldão, 1999; Sá-Chaves, 2003). As segundas entendem-no como processo, “no qual é suposto haver aprendizagem, desenvolvimento, através da interação científica, contextual e pedagogicamente mediada entre aluno, conhecimento e professor” (Sá-Chaves, 2003, p. 152).

Nesta linha podem conceber-se, também, a ação pedagógica, reprodutora e/ou emancipadora (Vieira, 2009), e os atores dessa ação, como são os professores, profissionais críticos e reflexivos ou tecnicistas (Andrade & Canha, 2006; Sá-Chaves, 2003; Vieira, 2009), cujas práticas assumem uma “função aplicativa, acrítica, reprodutora, linear e simplista” (Sá-Chaves, 2003, p. 151). Quando encarado como profissional e intelectual, o professor, sujeito ativo, crítico e (re) conhecedor da sua profissionalidade (Andrade & Canha, 2006), é elemento fundamental na perceção sobre “as políticas, os contextos e as práticas de ensino/aprendizagem” (p. 60), que, juntamente com o reconhecimento do seu desenvolvimento profissional, é “vital para a melhoria da educação” (p. 60).

Percebem-se assim as relações entre as perspetivas de currículo dos professores, o desenvolvimento profissional destes, a aprendizagem, a ação

pedagógica e também os fatores motivacionais em que se baseiam as perspectivas de currículo dos professores (Shawer, 2010). Encarado o professor como sujeito principal do desenvolvimento curricular (Tomaz, 2007), evidencia-se a existência, de acordo com Shawer (2010), de três abordagens curriculares mais comuns – *curriculum-developer*, *curriculum-maker* ou *curriculum-transmitter*. A primeira abordagem envolve estratégias macro e micro de desenvolvimento curricular, sendo que estas últimas operacionalizam as primeiras pela via de materiais pedagógicos diversos, onde se incluem os documentos e estratégias desenvolvidas a nível macro. A segunda abordagem pressupõe que o profissional construa as suas estratégias curriculares, ou seja, parta de uma avaliação prévia das necessidades para a organização e sequenciação das estratégias a utilizar (Shawer, 2010). Consequentemente, os *inputs* são de fonte variada, mas as estratégias adotadas são norteadas pelos princípios estabelecidos pelo currículo prescrito.

A abordagem *curriculum-transmission* antevê uma orientação das estratégias pedagógicas assentes na transmissão linear de conteúdos programados, “unit-by-unit, lesson-by-lesson, page-by-page, task-by-task, and predictable classroom content (...) linear-sequence, static-lesson plans, single-source of the student’s book, and teacher’s guide pedagogical instructions” (p. 181).

As diferentes abordagens parecem conduzir a ambientes pedagógicos distintos no que concerne à motivação para a aprendizagem e ao desenvolvimento do currículo em sala de aula e profissional. As duas primeiras apontam para uma maior capacidade de adaptação do professor às características do contexto pedagógico, o que influenciará as características do próprio desenvolvimento curricular, mais flexível e adaptável (Shawer, 2010).

Neste contexto, enfatiza-se o impacto positivo que a formação inicial e contínua de professores poderá ter “*on school, curriculum, teacher, and student development*” (p. 182), lembrando o papel fundamental que autoridades educativas, políticas e de administração escolar têm em processos de implementação curricular.

A formação contínua de professores e o PFICP

A realidade que contextualiza a reestruturação curricular do Ensino Secundário Geral (ESG) conduz à aposta na qualificação dos profissionais educativos. Dado o número elevado de professores do ensino secundário sem formação adequada (Albergaria-Almeida et al., 2012, 2013), é fundamental assegurar uma formação de professores, quer inicial quer contínua, que acompanhe a

implementação do novo currículo. É ao que se propõe o projeto PFICP, mais adiante caracterizado.

Vários estudos (Gorozidis & Papaioannou, 2014; Lam, Alviar-Martin, Adler, & Sim, 2013; Shaver, 2010) enfatizam a importância da formação contínua de professores, no sentido de potenciar a sua aprendizagem continuada. Por isso, aludem à criação de condições institucionais e motivacionais que incentivem à sua frequência (Gorozidis & Papaioannou, 2014). Não obstante, relevam também a motivação autónoma e intencional para aprender ao longo da vida, no sentido de “formar profissionais capazes de responder com qualidade, competência e responsabilidade aos desafios que hoje as sociedades lhes colocam” (Tomaz, 2007, p. 130).

Os professores são atores chave para a implementação de mudanças curriculares (Lam et al., 2013). O conhecimento que detêm sobre as mudanças esperadas, as conceções que têm sobre o seu papel, as suas competências e as perceções que possuem sobre as expectativas das escolas e da sociedade em que se inserem têm impacto na implementação da mudança (Lam et al., 2013).

TL concretiza a aposta na formação de professores através de projetos de cooperação internacional, como é o caso do PFICP. Este enceta a formação inicial e contínua de professores em TL e resulta da cooperação estabelecida entre o Ministério da Educação de TL e o Ministério dos Negócios Estrangeiros Portugueses, visando apoiar a RCESG e fortalecer a consolidação da Língua portuguesa como língua de escolarização (PRCESGTL, 2014b).

A formação no âmbito do novo currículo foi implementada de maio de 2012 a final de 2014. Decorreu, maioritariamente, em TL e envolveu 14 formadores portugueses (um para cada uma das disciplinas do ESG), recrutados pela UA. Os formadores portugueses dinamizaram cursos de formação de formadores, no âmbito da implementação do novo currículo e do uso dos m.e.p. (PRCESGTL, 2014b), a um grupo de professores timorenses.

Em 2012 e 2013, a formação envolveu atividades de formação e de apoio pedagógico nos distritos de Díli e Maubara (ver tabela 1).

Tabela 1. Atividades realizadas em 2012 e 2013.

	2012	2013
Atividades	Formação de formadores (Díli) 30 julho - 3 agosto	Apoio pedagógico em Díli 15 abril -31 julho
	Curso intensivo de formação de professores (Díli) 6 - 17 agosto	Apoio pedagógico em Maubara 1 junho - 18 outubro
	Formação de formadores (Díli) 8 outubro - 30 novembro	Formação de formadores (Díli) 12 agosto - 18 outubro
	Curso intensivo de formação de professores (Baucau, Díli, Maliana e Same) 3 - 15 dezembro	Curso intensivo de formação de professores (Díli) 4 novembro - 14 dezembro

Fonte: Elaboração própria com base nos relatórios facultados pelo PFICP

Os formadores timorenses, por sua vez, dinamizaram cursos intensivos de formação de professores nos distritos indicados na tabela 1, supervisionados pelos formadores portugueses. É de ressaltar que em 2013 só se realizou a formação de professores no distrito de Díli.

Face ao exposto, neste artigo pretende-se aceder às perceções de três formadores portugueses sobre a implementação da RCESG no que respeita à formação para as disciplinas de Português (Pt), de Cidadania e Desenvolvimento Social (CDS) e de Temas de Literatura e Cultura (TLC), e ao contexto de desenvolvimento do novo currículo do ESG e a prática pedagógica dos professores.

Método

Na investigação qualitativa, de orientação construtivista (Amado, 2013) e de tipo estudo de caso (Yin, 2010), privilegiou-se a técnica da inquirição pela via da entrevista para a recolha de dados e a análise de conteúdo (Bardin, 2007; Tesch, 1990) para o seu tratamento.

Justifica-se um estudo desta natureza por compreender dimensões descritivo-interpretativas, conduzida por exercícios indutivos com base na compreensão, significação e interpretação (Amado, 2013). Optou-se pelo estudo de caso por ser um *design* rigoroso de investigar aprofundadamente uma realidade específica (Yin, 2010).

Participantes

Participaram no estudo três formadores portugueses, dois do sexo masculino e uma do sexo feminino, responsáveis pela formação de formadores em TL para as disciplinas referidas (tabela 2).

Tabela 2. Dados gerais sobre os formadores portugueses.

DISCIPLINA	IDADE	GRAU	EXPERIÊNCIA LETIVA (ANOS)	EXPERIÊNCIA COMO FORMADOR/PROFESSOR EM TL - DESDE
Português	33	Licenciatura	9	2005
Cidadania e Desenvolvimento Social	34	Licenciatura	3	2012
Temas de Literatura e Cultura	34	Licenciatura	10	2012

Fonte: Elaboração própria

Tendo entre 33 e 34 anos, os participantes são formados em Línguas e Literaturas Modernas (Estudos Portugueses), Filosofia (Ensino), e Línguas e Literaturas Modernas (Estudos Portugueses e Franceses), respetivamente. Quer a experiência letiva quer como formador/professor em TL variam no número de anos.

Recolha, tratamento e análise dos dados

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas presencialmente, no caso dos formadores de CDS e de TLC (FC e FT), e através de videochamada no caso do formador de Pt (FP), tendo-se recorrido à audiogravação, mediante autorização prévia dos participantes. As mesmas tiveram lugar em janeiro de 2014 e uma duração aproximada de duas horas cada. Seguiu-se a transcrição e validação das entrevistas por parte dos participantes.

O tratamento dos dados conduziu-se pela análise de conteúdo, segundo Bardin (2007). Assim, foi organizado o sistema de categorização em dimensões, sub-dimensões, categorias e subcategorias. A sua constituição concretiza-se com base na pertinência e representatividade na resposta às questões que balizam este estudo (Bardin, 2007; Tesch, 1990). Procuram-se as vozes dos formadores portugueses sobre a implementação da RCEG, em particular no que respeita às condições de implementação da formação para as disciplinas indicadas. Pretende-se igualmente aceder às perceções sobre o contexto do ensino

secundário e a prática pedagógica. Não obstante, analisam-se os resultados tendo por base, também, orientações que apontam para categorias auto inclusivas, dada a subjetividade caracterizadora dos dados recolhidos. A sua organização e análise resultam sempre de um exercício interpretativo por parte dos investigadores, legitimando a sua inclusão num estudo de natureza qualitativa.

Resultados

A análise de dados aponta para uma organização das perceções dos formadores sobre a implementação da RCESG em: *ações de formação de formadores; perceções sobre a exploração dos materiais pelos formadores timorenses; e perceções sobre a implementação do novo currículo pelos professores timorenses.*

Ações de formação de formadores

Era expectável que se formassem pelo menos 13 formadores timorenses por disciplina (um por distrito de TL), para dinamizarem os cursos intensivos (FP).

Porém, cada um dos formadores portugueses acompanha entre cinco a seis professores timorenses, que se vão mantendo nos cursos de formação de formadores (FC; FP; FT). Apenas uma formanda possui licenciatura na área que leciona, Português (FP). Os restantes possuem bacharelato, grande parte em áreas distintas das que estão a lecionar. TLC apresenta-se como um caso particular, na medida em que constitui disciplina nova no currículo e reduzidos, ou até mesmo inexistentes, são os profissionais especializados nesta área (FT).

Em termos de ações de formação desenvolvidas pelos formadores portugueses, podem considerar-se as etapas de planificação, concretização e avaliação, estas acompanhadas da exploração de materiais curriculares.

Relativamente à planificação, é consensual a necessidade de se alterar e reajustar as primeiras à realidade dos formandos (FC; FP; FT), sem deixar de ter em linha de conta o estabelecido nos materiais curriculares. Verifica-se, também, que m.e. e g.p. acompanham a formação desde a sua planificação à concretização. Já os programas e o plano curricular servirão mais como documentos de apoio, consulta ou fundamentação (FC; FP; FT).

Uma vez identificadas lacunas ao nível da formação dos formandos, as sessões centram-se nos conteúdos (FC; FP; FT) e passam pela condução de “[a]ulas práticas, com resolução de exercícios, sugestões de outras formas de trabalhar o material[; a]poio na descodificação dos materiais/textos” (FT). Por vezes, as práticas extrapolam o veiculado nos documentos orientadores do currículo (FP) e são dinamizadas atividades que contemplam “técnicas de leitura em voz alta,

técnicas de movimento associadas à interpretação de textos, trabalho autobiográfico, trabalho com música” (FT).

As estratégias pedagógicas desenvolvidas e exploradas ao longo da formação reportam-se, maioritariamente, às veiculadas nos documentos orientadores, tais como: “análise de sequências didáticas do m.e. e dos cenários de resposta apresentados no g.p. [...] simulação de situações educativas [...] preparação dos planos da formação que eles iriam dar *a posteriori*” (FP).

Apresenta-se prioritário também “apostar na parte pedagógica e na parte científica” (FC).

Também se exploraram as grelhas de observação, passíveis de constituir um elemento de registo a reverter para a avaliação dos alunos. Contudo, apesar de serem reconhecidas as mais-valias desta estratégia, existem constrangimentos

Eles veem as grelhas e percebem a sua relevância, mas depois argumentam: [...] nós temos 70, 80 alunos numa sala, nós temos dificuldades. Percebemos a organização da turma em grupos, é importante e percebemos quais são os objetivos associados a isso, mas professor nós não temos como controlar. (FP)

A avaliação parece assumir contornos qualitativos, construindo-se sob a forma de feedback (FC; FP; FT). Tal como ocorre com as estratégias pedagógicas, também as de avaliação se reportam ao que consta dos materiais (FC; FP; FT).

As grandes limitações identificadas pelos participantes prendem-se com o conhecimento científico dos professores, agravado pelo facto de muitos professores não terem formação na área da disciplina que estão a lecionar (FC; FP), e o domínio da língua – “o léxico é muito rico e há muitas palavras desconhecidas dos professores” (FP).

Nota-se, ainda, resistência à mudança, “à novidade, portanto, estão habituados a uma determinada metodologia, que é claramente tradicional, de leitura do texto, de, por vezes, leitura em coro, depois o questionário oral, com realização depois de questionário escrito, e a seguir vamos para a gramática” (FP).

No caso de CDS, parece não haver manifestação de grandes resistências: “Eles aceitam normalmente muito bem até aquilo que nós vamos tentando introduzir de novo” (FC).

Aliado a isto, parece encontrar-se o desconhecimento da existência de uma reestruturação curricular evidenciado por alguns formandos e ainda pela distribuição escassa dos materiais do novo currículo junto de professores e alunos.

Percepções sobre a exploração dos materiais pelos formadores timorenses

A análise às percepções sobre a exploração dos materiais pelos formadores timorenses tem por base a supervisão pedagógica dos formadores portugueses nos cursos intensivos (ver tabela 1). Em 2012, o curso intensivo de agosto foi dinamizado em Díli pelos formadores portugueses (FC; FP). Já o curso de dezembro, para além de Díli, estendeu-se aos distritos de Baucau, Maliana e Same (ver tabela 1) e foi dinamizado pelos formadores timorenses (FC; FP). Estes constrangimentos podem dever-se a questões logísticas – “por razões orçamentais não seria possível trazer formadores dos distritos [... e] os professores são essenciais nas escolas e que não podem abandonar as escolas durante períodos largos, porque depois os alunos ficam sem aulas” (FP). Também o número de participantes na formação de professores parece oscilar – nos primeiros cursos, em 2012, as listagens apontavam para cerca de 50 (FC; FP), sendo que a afluência rondava os 10 (FP). Já em 2013: “penso que quase 200 [...] divididos em 4 turmas” (FC); “2 salas de aulas com 21 elementos inscritos por turma, mas só apareceram 14 e 17, respetivamente” (FT).

Os participantes referem existir uma replicação do aprendido na formação de formadores por parte dos formadores timorenses.

A utilização dos materiais curriculares centra-se no m.e. e na sua exploração, por ser este o de uso diário na sala de aula, e no g.p., por acompanhar as sequências do m.e. e ter possibilidades de resposta às tarefas contempladas neste (FP; FC; FT). Os restantes materiais curriculares serão “mais de consulta e de fundamentação” (FP; FC; FT).

As principais vantagens do plano e programa curriculares prendem-se com o facto de ser “uma forma de [os professores] entenderem todas estas transformações” (FC), servindo o segundo como orientador das práticas. O FP invoca o plano como um documento “fundamental em qualquer sistema educativo” pois “permite perceber [...] a nova organização do ensino [...] as razões associadas à reestruturação curricular [...] e as competências gerais a trabalhar”. Adicionalmente, a FT considera o plano como “um documento útil de se usar com os alunos para eles terem uma percepção do seu plano de estudos no início do ano e depois porventura ligá-lo ao prosseguimento de estudos” (FT). A grande vantagem do programa “é o facto de uniformizar” (FP), sendo tido como essencial na “planificação anual e de período” e servindo como um “guia de planificação e estruturação de pensamento” (FT). Os três participantes são consensuais no que concerne à principal limitação destes materiais – a linguagem demasiado exigente –, não sendo, por vezes, “muito adequada ao público-alvo” (FT).

Para ultrapassar as limitações, apontam “o acompanhamento dos formadores de Português [...] eles dizem que era importante terem um curso de Língua” (FC), a construção, por exemplo, de “glossários” (FP) e de “uma versão mais simplificada [do programa] para implementar nos primeiros 5-6 anos e depois voltar a esta versão mais complexa” (FT).

No que respeita às vantagens do m.e., este constitui a “base do trabalho do professor [apresentando] sequências didáticas que [...] podem reproduzir, [...] há muitas atividades que [...] são boas sugestões para que os professores possam concretizar em sala de aula com os seus alunos” (FP). Para professores que “não têm formação na área, [...] acaba por ser a Bíblia da disciplina” (FC). São apontadas como limitações a exigência demasiado elevada de alguns exercícios (FP; FT), a existência de certos textos com pouca ligação à cultura timorense (FT), a “língua” (FC) e as dificuldades na sua compreensão (FT) e a “distribuição do m.e., [que] em muitos sítios [é] fotocópia” (FC). Assim, sugere-se, em disciplinas como TLC, a simplificação verbal das questões presentes no m.e. (FT).

O g.p. é tido como “indispensável” (FP) e fundamental, “principalmente na preparação de aulas” (FC). Apresenta “soluções de resposta [...] grelhas de observação, [...] cenários de resposta, [...] outros glossários de apoio, [...] é um excelente documento de base para o trabalho que os professores podem fazer” (FP). Além disso pode servir ainda para “verificação de respostas [e] consulta de textos teóricos” (FT). As principais limitações apontadas prendem-se com questões da língua e linguagem demasiado exigente (FC; FP; FT). Esta questão reflete-se, por vezes, nas “fórmulas de resposta que são palavras-chave – mas [que] os professores muitas vezes não percebem como isso pode ser usado” (FT).

Perceções sobre a implementação do novo currículo pelos professores timorenses

Em relação às perceções sobre a implementação do novo currículo pelos professores timorenses, a formadora de TLC refere não conseguir avaliá-las por não ter observado aulas e por questões de tempo para a implementação (FT). Já os formadores de CDS e Pt, sustentados na sua experiência de formadores e no apoio pedagógico realizado em algumas escolas (ver tabela 1), mencionam ser a cópia de textos, a exposição oral, a leitura, o questionamento oral e escrito, a resolução de fichas de atividades do m.e. e, por vezes, a pesquisa as principais atividades implementadas pelos professores timorenses (FC; FP). Estas atividades incorporam as estratégias mais utilizadas, que passam por uma “metodologia, que é claramente tradicional [...] mais expositivo, que é o modelo de ensino vigente em TL” (FP). O formador de CDS enfatiza ainda o facto de haver “professores que têm

o m.e., mas os alunos depois não têm, e então voltam a cair na tal situação de o aluno escreve no quadro para eles [colegas] ficarem com o registo”.

A utilização de outros materiais para além do m.e. não se verifica em abundância.

A avaliação passa, principalmente, pela aplicação de testes e exames

[S]e pensarmos na avaliação das aprendizagens do ponto de vista quantitativo [...] – testes. Testes e exames os professores realizam. Depois, numa perspetiva mais formativa, a resolução de fichas de atividades do m.e., a própria participação oral [...] (FP).

Para FP, as dimensões da avaliação serão a concetual e a atitudinal. Já FC aponta a avaliação sumativa como a estratégia mais implementada. A assiduidade também parece ser um elemento emergente na avaliação (FC; FP), ainda que ausente de instrumentos de registo (FP).

Os principais constrangimentos apontados têm a ver com a ausência dos materiais curriculares nas escolas ou com a sua distribuição – “muitos diretores pegaram nos m.e. e guardaram [...] nas bibliotecas” (FC). Bibliotecas, salas e laboratórios, quando existentes, pobremente equipados, o número elevado de alunos por turma, as dificuldades no domínio da Língua portuguesa e as lacunas verificadas ao nível dos conhecimentos científicos são também alguns dos constrangimentos percecionados.

Relativamente ao acesso aos materiais – “quando nós chegámos ao terreno e contactámos com os professores, percebemos que ainda não existiam os materiais, os novos materiais que tinham sido elaborados, preparados para o terreno, não estavam ainda em circulação” (FP). Já o formador de CDS indica a circulação de fotocópias em algumas escolas, referindo que os seus formandos têm acesso aos materiais, na sua maioria.

Conclusões

Os resultados revelaram não haver correspondência entre o número previsto nas listagens de vagas para participação nas iniciativas de formação – de formadores e de professores – e os números aproximados indicados pelos formadores portugueses. Mostraram também que a formação de 13 formadores por disciplina, um por distrito, nunca chegou a efetivar-se e que a formação de professores não foi dinamizada em todos os distritos, como previsto. Isto poderá dever-se, em linha com resultados apresentados noutros estudos (Gorozidis & Papaioannou, 2014), a condicionantes de incentivo financeiro que custeie as deslocações dos professores, ou seja, a falta de criação de condições por parte das estru-

ras ministeriais e intermédias para a participação em iniciativas de formação. Também a carência de professores nas escolas (Albergaria-Almeida et al., 2012, 2013; Heyward, 2005) que ainda se faz sentir, sobretudo para disciplinas novas no currículo, como CDS e TLC, pode constituir um elemento influenciador da participação dos professores na formação. Tal carência justifica, em grande parte, o recurso a professores com formação insuficiente e, por vezes, de base distinta da disciplina que lecionam. Esta questão parece refletir-se, ainda, no nível de conhecimento científico dos professores, uma das limitações apontadas por todos os participantes e transversal às três disciplinas.

Como principais constrangimentos foram apontados a falta de domínio dos conteúdos científicos a lecionar, as limitações relativas ao domínio da Língua portuguesa e o elevado número de alunos por turma, fruto da não existência de infraestruturas/salas de aula/escolas suficientes. A distribuição escassa e não atempada dos materiais é também um constrangimento, principalmente quando o desenvolvimento curricular se efetiva de modo transmissivo (Shawer, 2010), ou seja, através da transmissão linear dos conteúdos programados, seguindo passo-a-passo o m.e.

Verifica-se uma aproximação a uma conceção de currículo enquanto corpo rígido e uniforme de conhecimentos, ou de plano de estudos, onde materiais pedagógicos como os m.e., organizados e orientados pelos respetivos programas curriculares, emergem como mediadores curriculares das práticas dos professores (Roldão, 1999; Sá-Chaves, 2003; Tomaz, 2007). Os resultados revelaram igualmente a prevalência de modelos pedagógicos de orientação tradicional e uma ação pedagógica com princípios reprodutores (Sá-Chaves, 2003; Vieira, 2009). Dada a realidade profissional dos docentes timorenses, também a formação se aproxima destes modelos, centrando-se, essencialmente, na resolução de tarefas propostas nos materiais, principalmente g.p. e m.e., das disciplinas lecionadas pelos professores e formadores timorenses e no apoio à compreensão e domínio dos conteúdos a lecionar.

Conclui-se, assim, e em linha com o enfatizado por outros estudos (Gorozidis & Papaioannou, 2014; Lam et al., 2013; Shawer, 2010), a pertinência da prossecução da formação contínua de professores em TL. Importa ainda atender aos constrangimentos evidenciados ao nível da qualificação dos professores e das estratégias pedagógicas que um currículo assente no desenvolvimento de competências científicas e transversais requer. O currículo, visando a promoção do desenvolvimento pessoal e social dos jovens (Zabalza, 2003), deverá ser desenvolvido por profissionais capacitados e, por isso, revela-se fundamental apostar na qualificação dos profissionais docentes. A capacitação das escolas, tanto ao nível de recursos humanos e infraestruturas, como da distribuição dos alunos por turma, deve continuar a ocupar a agenda educativa.

Notas

- ¹ Trabalho financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Factores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia no âmbito do projeto «PTDC/MHC-CED/5065/2012».

Referências Bibliográficas

- Albergaria-Almeida, P., Martinho, M., & Lopes, B. (2012). Teacher Education in the context of international cooperation: the case of East Timor. In N. Popov, C. Wolhuter, B. Leutwyler, G. Hilton, J. Ogunleye, & P. Albergaria-Almeida (Eds.), *International Perspectives on Education* (pp. 403–409). Sofia: Bulgarian Comparative Education Society.
- Albergaria-Almeida, P., Martinho, M., & Lopes, B. (2013). Teacher Professional Development in the Context of International Cooperation: opportunities and challenges. In Y. Bashevis & Y. Weidenseld (Eds.), *Professional Development: Perspectives, Strategies and Practices* (pp. 147–164). New York: Nova Publishers.
- Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Andrade, A. I., & Canha, M. B. (2006). Estudo das imagens das línguas em contextos de formação de professores: contributo para um projecto de educação para o plurilinguismo. In A. I. Andrade & M. H. Araújo e Sá (Coords.), *Imagens das línguas em contextos de educação e formação linguística, Cadernos do LALE, Série Reflexões* (N.º 2., pp. 59–71). Aveiro: Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores.
- Bardin, L. (2007). *Análise de Conteúdo* (4.ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Gertler, P., Martinez, S., Premand, P., Rawlings, L., & Vermeersch, C. (2011). *Impact Evaluation in Practice*. Washington D. C.: The World Bank.
- Gorozidis, G., & Papaioannou, A. G. (2014). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education, 39*, 1–11.
- Heyward, M. (2005). *Lafaek as a tool to support education improvements in East Timor (TF 030630)*. Report of the Fundamental School Quality Project.
- Lam, C. C., Alviar-Martin, T., Adler, S. A., & Sim, J. B.-Y. (2013). Curriculum integration in Singapore: Teachers' perspectives and practice. *Teaching and Teacher Education, 31*, 23–34.
- Leeuw, F., & Vaessen, J. (2009). *Impact Evaluations and Development: NONIE Guidance on Impact Evaluation*. Washington D. C.: The World Bank.
- Perrin, B. (2012). Linking monitoring and evaluation to impact evaluation. *Impact Evaluation Notes* (2). Washington DC: InterAction.
- PRCESGTL, *Projeto de Reestruturação Curricular do Ensino Secundário Geral em Timor-Leste* (2014a). Apresentação do Projeto. Retrieved April 25, 2014, from <http://www.ua.pt/esgtimor/Default.aspx>

- PRCESGTL, *Projeto de Reestruturação Curricular do Ensino Secundário Geral em Timor-Leste* (2014b). Projeto de Formação Inicial e Contínua de Professores (PFCIP). Retrieved May 05, 2014, from <http://www.ua.pt/esgtimor/PageText.aspx?id=16645>
- Ramos, A., & Teles, F. (2012). *Memória das políticas educativas em Timor-Leste: A consolidação de um sistema (2007-2012)*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Robinson, G. (2009). Introduction. In G. Robinson (Ed.), *"If you leave us here, we will die": how genocide was stopped in East Timor* (pp. 1–20). New Jersey: Princeton University Press.
- Roldão, M. C. (1999). Currículo e gestão curricular - O papel das escolas e dos professores. In D. E. B. Ministério da Educação (Ed.), *FÓRUM Escola, Diversidade e Currículo* (pp. 45–56). Lisboa: Ministério da Educação.
- Sá-Chaves, I. (2003). Desenvolvimento curricular e supervisão: dispersão semântica e ambiguidade. In O. C. de Sousa & M. M. C. Ricardo (Orgs.), *Uma Escola com Sentido: o currículo em análise e debate – contextos, questões e perspectivas* (pp. 145–158). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Shah, R. (2012). Goodbye conflict, hello development? Curriculum reform in Timor-Leste. *International Journal of Educational Development*, 32 (1), 31–38.
- Shawer, S. F. (2010). Classroom-level curriculum development: EFL teachers as curriculum-developers, curriculum-makers and curriculum-transmitters. *Teaching and Teacher Education*, 26 (2), 173–184.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research: Analysis Types & Software Tools*. Bristol, PA: Falmer Press.
- Tomaz, A. C. (2007). *Supervisão curricular e cidadania: novos desafios à formação de professores* (Tese de doutoramento). Universidade de Aveiro. Retrieved from <http://ria.ua.pt/handle/10773/1456>
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação & Sociedade*, 29 (105), 197–217.
- Yin, R. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (4.^a ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Zabalza, M. A. (2003). A construção do currículo: a diversidade numa escola para todos. In O. C. de Sousa & M. M. C. Ricardo (Orgs.), *Uma Escola com Sentido: o currículo em análise e debate – contextos, questões e perspectivas* (pp. 13–50). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Adriana Ferreira

Doutoranda na Universidade de Aveiro e foi bolsista no âmbito do Projeto Timor
Email: ferreira.a@ua.pt

Isabel Cabrita

Doutorada em Didática pela Universidade de Aveiro, onde é Professora Auxiliar, membro do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) e foi a responsável pelo Projeto Timor
Email: icabrita@ua.pt

Margarida Lucas

Investigadora em Pós-doutoramento no Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF)
Email: mlucas@ua.pt

Zélia Breda

Doutorada em Turismo pela Universidade de Aveiro, onde é Professora Auxiliar, e membro integrado da Unidade de Investigação 'Governança, Competitividade e Políticas Públicas' (GOVCOPP)
Email: zelia@ua.pt

Correspondência

Isabel Cabrita,
Dep. de Educação e Psicologia,
Universidade de Aveiro, 3810-193 Aveiro

Data de submissão: Maio 2016

Data de avaliação: Julho 2016

Data de publicação: Abril 2017