



Avaliação em educação

Projeto Timor: desafios do Ensino Secundário Geral

Isabel Cabrita

Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, Dep. de Educação da Universidade de Aveiro
icabrita@ua.pt

Resumo

O projeto Timor perseguiu como principal finalidade avaliar o impacto da implementação da recente reestruturação do Ensino Secundário Geral em Timor-Leste, concretizada numa lógica de cooperação internacional envolvendo Portugal.

Para a sua consecução e na confluência das teorias relativas a Evidence based policy, Teoria da mudança e Monitorização e Avaliação, optou-se por um estudo predominantemente qualitativo.

No âmbito das duas fases do trabalho empírico, participaram entidades dirigentes, formadores portugueses e formadores, professores e alunos timorenses de 20 escolas dos distritos de Díli, Liquiçá e Ermera.

Relativamente à recolha de dados, privilegiaram-se as técnicas de análise documental, inquirição e observação direta.

Os resultados apresentados no âmbito deste artigo permitiram concluir que este país enfrenta enormes desafios, designadamente ao nível i) da organização, funcionamento e condições das escolas; ii) da formação inicial, pós-graduada e contínua dos professores, ao nível científico, linguístico, didático e curricular e iii) das próprias conceções e práticas de ensino e de aprendizagem para poderem levar a cabo, com sucesso e qualidade, tão exigente mas valorizada reforma.

Palavras-chave: Reforma curricular, Ensino Secundário, Timor-Leste, Avaliação de impacto

Abstract

The Timor project aimed at evaluating the impact of restructuring general secondary education in East Timor/Timor-Leste, which was recently implemented with the support of international cooperation involving Portugal.

In order to attain such aim, the study was framed by theories concerning Evidence Based Policy, Theory of Change, Monitoring and Evaluation and employed a mainly qualitative case study.

Participants in the two phases of the empirical research include policy makers, Portuguese trainers, Timorese trainers, teachers and students from 20 schools from Díli, Liquiçá and Ermera.

Data was collected through document analysis, inquiry and direct observation.

Results presented in this article suggest that Timorese education system faces significant challenges at different levels, including i) the organization, functioning and condition of schools; ii) the initial, postgraduate and continuous teacher training regarding scientific, linguistic, didactic and curricular domains; iii) the teaching and learning conceptions and practices. Changes at these levels may



help sustain the quality and success of such a demanding, but valued restructuring.

Keywords: Curriculum restructuring, Secondary education, East-Timor, Impact evaluation.

Résumé

Le projet Timor avait pour but de mesurer l'impact de l'implémentation de la récente restructuration de l'Enseignement Secondaire Général dans ce pays, une initiative qui a compté sur la coopération internationale, notamment celle du Portugal.

Ayant cet objectif en tête, on a mené une étude surtout qualitative basée sur la Evidence based policy, la Théorie du Changement, la Monitorisation et l'Évaluation.

Il y a eu deux phases de travail empirique auxquelles ont participé les responsables éducatifs, des formateurs portugais et locaux et des enseignants et des élèves du Timor, de 20 écoles des régions de Dili, Liquiçá et Ermera.

On a recueilli des données à travers l'analyse documentaire, le questionnaire et l'observation directe.

Les résultats discutés dans cet article ont permis de conclure que ce pays fait face à d'énormes défis, notamment en ce qui concerne: i) l'organisation et fonctionnement de la réforme et les conditions données aux écoles, ii) la formation initiale, post-graduée et continue des enseignants, au niveau scientifique, linguistique, didactique et curriculaire et iii) les conceptions et pratiques d'enseignement et apprentissage indispensables pour mener à bout efficacement une réforme aussi exigeante.

Mots-clés: Réforme curriculaire, Enseignement Secondaire, Timor, Évaluation de l'impact.

Contextualização

Decorrente da ocupação indonésia (1975-1999) e até à sua independência (2002), Timor-Leste ficou devastado, quer em termos de recursos materiais quer imateriais, incluindo recursos humanos (MECYS/SSLS, 2005; Robinson, 2009; Supit, 2008; UNDP, 2002). Após a independência em 2002, graças a mecanismos de cooperação internacional, iniciou-se um processo de reconstrução a todos os níveis.

No contexto educativo, num sistema bastante afetado (Cunha, 2001; Heyward, 2005; Hill, 2002; Jerónimo, 2011; Millo & Barnett, 2004; Nicolai, 2004; Ramos & Teles, 2012; Shah, 2012; World Bank, 2004), levou-se a cabo uma verdadeira reforma do 3.º Ciclo do Ensino Básico (2009-10) (Pacheco, Morgado, Flores & Castro, 2009) e do Ensino Secundário Geral (2009-13) (Martins, & Ferreira, 2013 e 2015; ME-RDTL, 2011). No âmbito da reestruturação do ESG, as equipas portuguesas envolvidas criaram, em parceria com entidades timorenses, o Plano curricular, os Programas das 14 disciplinas que ficaram à sua responsabilidade de entre as 18 que compõem o atual modelo, bem como os Manuais escolares e Guias do professor para cada um dos anos de escolaridade – 10.º, 11.º e 12.º. Todos os materiais curriculares estão redigidos em Português, definida pelo governo timorense como a língua oficial preferencial na qual todo o sistema educativo deve assentar (Lei de Bases da Educação N.º 14/2008, de 29 de outubro). A implementação das referidas reformas foi



apoiada, entre 2012 e 2014, por um Projeto de Formação Inicial e Contínua de Professores (PFICP)¹ (INFORDEPE, 2014). No que respeita ao ESG e em concreto à formação contínua, desenvolveram-se três tipos principais de ações: cursos de formação de formadores; cursos intensivos de formação de professores e apoio pedagógico. Para mais informações sobre estas medidas, consultar, por exemplo, Cabrita, Lucas, Capelo, Ferreira, Santos, Morgado, Martinho, Albergaria-Almeida, Sá & Breda (2015a).

Neste âmbito e atentos às mais recentes orientações sobre políticas de avaliação dos sistemas educativos, reformas e reestruturações curriculares (Cizek, 1993; Perrin, 2012; Rogers, 2012; Simon, 1993; Wagner et al., 2012; White, 2006) desenvolveu-se, entre 2013 e 2015, o Projeto *Avaliação do impacto da reestruturação curricular do ensino secundário (RCESG) em Timor-Leste – um estudo no âmbito da cooperação internacional*² que perseguiu como principal finalidade investigar o modo como o novo currículo do Ensino Secundário Geral (ESG) está a ser implementado, tendo em vista apresentar, às diversas entidades interessadas, sugestões e recomendações que permitam o aperfeiçoamento do referido processo (Albergaria-Almeida, Martinho & Cabrita, 2014).

Assente nas teorias relativas a Evidence based policy, Teoria da mudança e Monitorização e Avaliação (M&A) (Lucas & Cabrita, 2015; Stufflebeam & Shinkfield, 2007), admitiu duas fases principais que, aglutinadas, estão habitualmente ligadas a estudos de avaliação de impacto (Baker, 2000; Gertler, Martinez, Premand, Rawlings & Vermeersch, 2011; Leeuw & Vaessen, 2009; Nutley, Walter, & Davies, 2007; Rogers, 2012). A de monitorização visava, concretamente, caracterizar as condições em que o novo currículo estava a ser implementado; compreender, em especial, como estava a ser implementada a formação de professores sobre o novo currículo; caracterizar as estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação adotadas pelos professores timorenses; perceber como é que os professores timorenses estavam a utilizar os materiais curriculares produzidos; perceber como é que os alunos timorenses estavam a utilizar os Manuais do aluno e identificar os principais pontos fortes e fracos que os diversos participantes atribuíam ao novo currículo. Já no âmbito da segunda fase, pretendia-se avaliar o impacto da RCESG ao nível do funcionamento das escolas; do conhecimento dos professores timorenses acerca do novo currículo; do papel que atribuíam aos recursos didáticos e do uso que faziam, em particular, do Guia do professor; de mudanças nas suas conceções e práticas de ensino e de mudanças nas conceções de aprendizagem e hábitos de estudo dos alunos.

Método

Atendendo aos objetivos que se perseguiam, optou-se por um estudo predominantemente qualitativo, inscrito num paradigma construtivista/interpretativo (Denzin & Lincoln, 2011; Pardal & Lopes, 2011; Schram, 2012; Stake, 2009; Yin, 2014). No entanto e como vários autores o defendem, por se tratar de um estudo de M&A, e em contextos complexos, integrou-se o método quantitativo numa lógica de complementaridade (Bamberger, Rao, & Woolcock, 2010; Baxter & Jack, 2008;

¹ <http://www.pficmp-esg-estv.com/>

² O referido projeto, identificado como Projeto Timor (PTDC/MHC-CED/5065/2012), foi financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Factores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Mais informações sobre o mesmo podem ser obtidas em <http://projetotimor.web.ua.pt/>



Mayne, 2011; Stern, Stame, Mayne, Forss, Davies & Befani, 2012).

Os participantes no estudo distribuíam-se por três níveis:

- Macro – Ex-Ministro da Educação (exME), Ex-Diretor Nacional do Currículo e Avaliação Escolar (exD), Diretor Nacional do Ensino Básico e Secundário (D), Diretor Nacional do Currículo e Avaliação Escolar (D) e Assessor do Ex-Diretor Nacional do Currículo e Avaliação Escolar (AexD);
- Meso – Diretor de uma Escola Secundária (DE), Membros da Direção e Chefe de Departamento de outras dessas instituições (identificados por GD);
- Micro – 11 Formadores portugueses (FP) do ESG afetos ao PFICP; Formadores timorenses (F) do ESG em número de 76 e 12 em relação a cada uma das fases de investigação, Professores (P) do ESG (233 | 135, respetivamente nas 1.ª e 2.ª fases) e Alunos (A) do ESG (480 | 277, nas 1.ª e 2.ª fases, respetivamente).

Os referidos professores e alunos timorenses pertenciam a 20 escolas, 14 das quais são instituições públicas, dos distritos de Díli, Liquiçá e Ermera.

Privilegiaram-se as técnicas de i) recolha documental, ii) inquirição, por questionário (Q) (a professores e alunos), focus group (FG) (a formadores, professores e alunos timorenses) e entrevista (E) (a dirigentes e a formadores portugueses) e iii) observação direta não participante (de sessões de formação – SF – e de aulas (Au) do ESG), registada em notas de campo (NC) ou orientada por grelhas de observação (GO).

Os dados foram recolhidos *in loco*, durante duas missões especificamente realizadas para o efeito em 2014. Cada uma teve a duração de cerca de 45 dias, com início em maio e em outubro, respetivamente. Para a sua consecução, contou-se com o apoio de membros da Unidade Técnica Curricular da Direção Nacional do Currículo e Avaliação Escolar do Ministério da Educação de Timor-Leste.

Os dados de natureza quantitativa foram alvo de análise estatística por recurso ao SPSS - Statistical Package for the Social Sciences - e os de natureza qualitativa foram sujeitos a análise de conteúdo do tipo categorial, principalmente a partir de categorias que emergiram dos objetivos de investigação. No entanto, não se descurou outra informação recolhida e que se considerou relevante.

Principais resultados

Esta seção estrutura-se em quatro partes principais, relativas à Organização, funcionamento e condições das escolas; Formação inicial, pós-graduada e contínua de professores; Conhecimentos, conceções e práticas letivas; Conceções de aprendizagem e hábitos de estudo.

Para um maior aprofundamento destes resultados, apresenta-se um conjunto de referências de vários membros do Projeto Timor e que serviram de base ao texto que agora se apresenta (Albergaria Almeida & Martinho, 2015; Cabrita, Capelo & Ferreira, 2015; Cabrita, Lucas & Capelo, 2015; Cabrita, Lucas, Capelo, Ferreira, Santos, Morgado, Martinho, Albergaria-Almeida, Sá & Breda, 2015a, b; Capelo & Cabrita, 2015a, b; Capelo, Cabrita & Lucas, 2015; Lucas, Cabrita & Ferreira, 2015).



Organização, funcionamento e condições das escolas

Relativamente às infraestruturas das escolas, os resultados apontam para graves carências, mesmo ao nível básico de água, eletricidade e saneamento, cuja superação se constitui um enorme desafio que o governo timorense terá de enfrentar. O mesmo acontece com todos os outros constrangimentos que se enunciam a seguir. A maior parte dos participantes, e tal como foi possível constatar *in loco*, também referiu falta de salas de aula, bibliotecas, laboratórios, materiais didáticos, materiais curriculares, Consciente de tal situação, um dos entrevistados mencionou que “em 2015 [pretende-se apresentar] uma escola ideal (...) com biblioteca, laboratório, casa de banho, água, eletricidade, um espaço onde os professores possam trabalhar” (E-DE-8.10.14³). Em relação ao material didático e dada a sua reconhecida importância para a consecução das aprendizagens, alguns alunos relevaram o esforço de alguns professores para “traz[er] materiais para as práticas” (FG-A-ES4SET-15.10.14) e para usar “coisa[s] simples, [d]a natureza” (FG-A-ESNKS-9.10.14⁴). Destaque principal no estudo foi dado aos materiais curriculares. E foi possível concluir que os mesmos não foram, no geral, disponibilizados nem atempadamente nem em número suficiente, quer aos professores quer aos alunos, principalmente nas escolas públicas. Destaque-se que os Manuais do aluno do 10.º ano de escolaridade foram distribuídos já em pleno andamento do ano letivo de 2012 e que os manuais dos 11.º e 12.º anos foram distribuídos praticamente em simultâneo, no ano 2014. Além disso, o número de exemplares fornecidos às escolas era muito inferior às suas reais necessidades. Na génese do problema esteve, entre vários outros motivos, a incapacidade dos serviços administrativos das referidas instituições para determinar o número exato de professores e alunos matriculados. Para minorar a situação, na maior parte dos casos, os professores levavam os Manuais para a sala de aula, momento e espaço onde os alunos a eles acediam, geralmente, em grupo. No fim, os professores recolhiam-nos. Não obstante a sua disponibilização integral online⁵, a maior parte dos alunos não possuía o seu próprio livro e só em algumas situações é que os podia usar na biblioteca da escola e, mais raramente, requisitar.

No que respeita à organização das ESG e não obstante a legislação publicada em Timor-Leste relativa ao Regime Jurídico da Administração e Gestão do Sistema de Ensino Secundário (Decreto-Lei N.º. 33 /2011), constatou-se, de uma forma geral, a existência de um modelo incompleto, praticamente limitado ao diretor e vice-diretor. No entanto, de acordo com um dos participantes, “há escolas que se organizam de forma informal de acordo com as estruturas” (E-D-30.9.14). Tais instituições são, geralmente, privadas. Por outro lado, as estruturas administrativas e de gestão nem sempre desempenhavam cabalmente as funções que lhes estão legalmente atribuídas, em vários casos pela desadequação do perfil e formação dos envolvidos.

A um outro nível mas de certa forma relacionado com as lacunas relativas às competências anteriormente denunciadas, destacou-se uma grande arbitrariedade na duração e número de tempos letivos atribuídos às diferentes disciplinas. Em algumas escolas, a carga horária era mesmo reduzida a cerca de 50%. Para além disso, os professores estavam muitas vezes ausentes da sala de aula, ficando os alunos entregues a si próprios, como também foi possível observar diretamente. Mais

³ A codificação (E-DE-8.10.14) refere-se a uma entrevista, ao diretor de uma escola do ESG, realizada a 8 de outubro de 2014.

⁴ A codificação (FG-A-ESNKS-9.10.14) refere-se a um *focus group*, a alunos de uma escola do Ensino Secundário Geral, realizado a 9 de outubro de 2014.

⁵ Todos os materiais curriculares estão disponíveis no site <http://www.ua.pt/esgtimor/>



uma vez, esta situação parece não ser tão gravosa nas escolas privadas - "nas escolas católicas é muito rigoroso" (FG-F-25.10.14); "4 horas por semana. (...) - 2 horas mais 2 horas para a mesma turma. Por exemplo, 2 horas na 2ª feira e 2 horas na 5ª feira" (FG-P-CPVI-10.10.14), em função do que está consignado nos programas das várias disciplinas que compõem o currículo do ESG.

No que concerne ao corpo docente, na maior parte das escolas, principalmente públicas, ainda não estava aglutinado em grupos ou áreas curriculares, como a legislação timorense consigna. Por outro lado, não havia recursos humanos suficientes e a gestão dos existentes nem sempre se orientou por critérios condizentes com a formação de cada um, as exigências do novo currículo e as necessidades dos alunos. Por exemplo, um professor com formação em Matemática foi recrutado para lecionar Português pelo facto de ter proficiência nessa língua.

Um outro desafio que Timor-Leste enfrenta é a resolução do problema inerente ao elevado número de alunos por turma, incompatível com as estratégias didáticas que o atual currículo do ESG preconiza - "cada turma tem (...) 60 alunos, (...) 80 e 90. (...) Na minha escola tem 100" (FG-FT1-7.6.14⁶). A situação, no entanto, também parece estar a merecer atenção por parte de organismos educativos que estão a envidar esforços para que "[n]o próximo ano (...) [se] diminu[a] para 30, máximo 35" alunos por turma (FG-P-ES28NOV-1.10.14).

Formação inicial, pós-graduada e contínua de professores

Legislação em vigor em Timor-Leste define que os professores que lecionem no Ensino Secundário sejam detentores de uma licenciatura. No entanto, ainda não há licenciados em número suficiente para fazer face às necessidades educativas do país. Assim, o governo viu-se obrigado a constituir uma bolsa de voluntários, a maioria dos quais possuía habilitações de nível secundário ou inferior⁷.

Um outro desafio que Timor-Leste enfrenta prende-se com a inexistência de cursos de formação inicial de nível superior adequados à lecionação das novas disciplinas que foram criadas no âmbito da RCESG, tais como Economia e Métodos Quantitativos, Geologia, Tecnologias Multimédia e Temas de Literatura e Cultura. Na perspetiva de alguns participantes, os primeiros passos estão a ser dados no sentido de "preparar professores qualificados para ensinar essas disciplinas [do novo currículo]" e está a apostar-se na formação para "aqueles professores que [as] estão a lecionar, neste caso no âmbito do INFORDEPE" (E-D-30.9.14). Até a situação estar resolvida, a lecionação dessas disciplinas é muitas vezes atribuída a professores com base em critérios muito discutíveis como, por exemplo, dominarem o português ou terem menor carga horária - "[como] é que um professor de Física pode dar uma aula de Literatura?" (FG-FT2-7.6.14).

Mesmo quando os professores são licenciados e em áreas afins às que estavam a lecionar, constata-se que a formação inicial não se revela adequada às exigências do atual currículo do ESG quer ao nível científico, quer curricular quer didático. Vários intervenientes reconhecem que os professores "não têm bases (...) para [lecionar] as disciplinas" (FG-F-25.10.14); "o prof[essor] não domina a matéria do livro novo. (...)" (FG-A-ES12NOV-2.10.14); "Alguns [professores] têm a matéria, a teoria [,] mas não têm a prática. [isto é,] conhecem [as matérias], mas não têm explicação" (FG-A-ESNKS-21.10.14); "[têm] dificuldades em compreender (...) como pode[m] estruturar uma aula, e que métodos pode[m] utilizar, diferentes ou complementares àqueles que já utilizavam" (E-FP-Ing-

⁶ Na data em causa, realizaram-se 2 FG a formadores timorenses, distinguidos pelos códigos FT1 e FT2.

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



26.2.14⁸). Em relação à avaliação das aprendizagens, também referem a sua complexidade e a dificuldade em compreender os critérios subjacentes (E-FP-Fis-28.1.14) - “[é difícil] ‘desprender[em]-se’ do modelo de escolha múltipla a que estão habituados” (E-FP-Hist-29.1.14), por ser o modelo utilizado nos exames trimestrais e finais, e em realizar uma avaliação que não se baseie apenas na nota desses mesmos exames (E-FP-Geo-22.1.14; E-FP-Ing-26.2.14). A situação é fortemente agravada dadas as carências ao nível da língua portuguesa, realidade unanimemente reconhecida por todos os participantes no estudo - “o problema é a língua [pois, estes professores] (...) [e]studaram em língua inglesa e agora têm [de utilizar] a [língua] portuguesa” (FG-A-ESNKS-21.10.14).

Para fazer face a todas estas lacunas, a formação continuada e mais concretamente a formação contínua pode constituir-se um forte aliado, o que foi reconhecido por todos - “mas para os colegas que ainda não tiveram nenhuma formação, é difícil conseguir que os alunos aprendam essas terminologias novas. Temos que ter essa formação, para poder continuar” (FG-P-CPVI-10.10.14). No entanto, também a este nível há muitos desafios a enfrentar, tais como a definição e cumprimento de adequados critérios de recrutamento. A este propósito, refira-se que a seleção dos professores para a formação terá sido feita, por exemplo, com base em critérios políticos - “foi muito politizado. Quem pertencia ao partido, pronto... E mesmo até agora não se consegue resolver (...), mas agora, depois das eleições, claro, os políticos devem pagar, porque enfim...” (E-exME-16.5.14). Outros desafios relacionam-se com o alargamento da formação contínua a todos os professores do ESG e o reconhecimento da formação para efeitos de progressão na carreira.

Conhecimentos, conceções e práticas letivas

Um dos objetivos que o estudo perseguiu prende-se com o conhecimento dos professores relativo ao atual currículo do ESG, que se revela determinante para uma sua adequada implementação. Ora, os resultados permitiram concluir que tal conhecimento varia em função da participação dos docentes nas ações de formação contínua. Assim, praticamente só quem frequentou a formação detinha conhecimento dos diversos materiais curriculares – Plano e Programas das disciplinas, Guia do professor e Manual do aluno (FG-F-25.10.14), o que reforça a necessidade de se estender tal formação a todos os professores do ESG. A esmagadora maioria (92,5%) dos professores participantes no estudo assinalou que o novo currículo é *um conjunto de princípios, competências gerais e transversais, objetivos, conteúdos (matérias), orientações metodológicas e avaliativas, que atravessa todas as disciplinas e os três anos de escolaridade*. Por outro lado e curiosamente, a maior parte dos respondentes assinalou que o atual currículo do ESG exige novas funções/tarefas, principalmente ao professor (83,6%) e não tanto ao aluno (41,8%). À semelhança de muitos outros participantes, também os docentes reconheceram a mais valia do mesmo permitir uniformizar o ESG em Timor-Leste (88,1%). Para além disso, os intervenientes no estudo destacaram a adequação do currículo às necessidades do país, constituindo-se uma esperança na construção de um futuro melhor, permitindo preparar os jovens para o prosseguimento de estudos, mesmo além fronteiras e enfrentar com mais segurança e proatividade os desafios que se venham a colocar ao nível pessoal e profissional. Um outro aspeto muito valorizado foi a articulação entre todos os documentos - Plano curricular, Programas das disciplinas, Manuais do aluno e Guias do professor.

Destes materiais curriculares, o que os formadores, professores e alunos timorenses referiram melhor

⁸ Neste e em códigos idênticos, identifica-se a disciplina pela formação da qual os formadores portugueses eram responsáveis (E-FP-Ing-26.2.14).



conhecer e mais valorizar e usar é, à semelhança do que outros estudos concluíram (Heyneman, 2006; Moulton, 1994), o Manual do aluno, que ocupava um papel central quer ao nível da preparação/planificação (a par do Guia do professor) das aulas, quer ao nível da sua implementação, como também se constatou presencialmente. O Guia era usado pelos professores para entender as competências a desenvolver e os objetivos a atingir pelos alunos; articular os conteúdos a ensinar e selecionar tarefas que permitam o desenvolvimento e/ou a mobilização de conhecimentos e capacidades dos alunos; estudar esses conteúdos e a forma de resolver essas tarefas; esclarecer algum aspeto particular que não tenham entendido no Manual do aluno ou em qualquer outro material curricular; preparar instrumentos de avaliação das aprendizagens. Na sala de aula, o Manual do aluno era usado para explicitar os objetivos que a mesma perseguia, expor e copiar os conteúdos para o quadro, copiar os enunciados das tarefas e acompanhar a sua resolução. No geral, era complementado com outros manuais, principalmente brasileiros ou indonésios, com o intuito de esclarecer dúvidas que surjam ao nível linguístico ou científico. Os alunos usavam-no, habitualmente, para acompanhamento da matéria lecionada e para resolução de exercícios.

No que respeita a concepções pedagógicas, influenciadas por conhecimentos teóricos e práticos ligados à docência (Gomes, 2013; Hargreaves, 1998), a esmagadora maioria dos professores (92,5%) assinalou que ensinar é um processo que visa promover a construção de conhecimento pelo aluno e o desenvolvimento de atitudes e valores (86,5%). No entanto, da análise e cruzamento de todos os dados recolhidos, foi possível concluir que predominavam concepções assentes numa lógica reprodutora e sequencial das orientações curriculares (Vieira, 2015; Sá-Chaves, 2003) principalmente confinadas aos conteúdos. A sua transmissão estava, no geral, a cargo do professor, detentor do saber. No entanto, identificaram-se algumas aproximações a modelos de aprendizagem de cariz construtivista (Queiroz & Barbosa-Lima, 2007; Vasconcelos, Praia, & Almeida, 2003).

Tal como alguns autores concluem (Chana & Elliottb, 2004; Pardal, Gonçalves, Martins, Neto-Mendes & Pedro, 2011; Reis, 2011), as concepções e as práticas estão, de alguma forma, relacionadas. Neste caso, também as perspetivas prevalentes são consonantes com as práticas de sala de aula dominantes, de orientação 'tradicional' (Shawer, 2010). Assim, a dinamização das aulas passava, habitualmente, pela exposição oral e pela explicação sequencial de conteúdos à qual se seguia a resolução de exercícios escritos no quadro e aí corrigidos pelo professor ou por algum aluno que os resolveu corretamente. Tal correção era copiada pelos restantes alunos para os seus cadernos. No entanto, foi possível observar algumas práticas que atribuíam um papel mais ativo ao aluno e refletiam a mobilização de estratégias como o questionamento, o trabalho em grupo e a apresentação oral, pelos alunos (p. e. NC-Au-Pt-ES12NOV-10.10.14; NC-Au-Geol-ESSMC-22.10.14; NC-Au-Mat-ESSMC-15.10.14; NC-Au-Geo-ESSMC-22.10.14) - *"não há aulas em que o professor faça tudo"* (FG-A-ESPL-23.10.14).

Relativamente às práticas avaliativas, predominava a modalidade sumativa da avaliação das aprendizagens, assente em testes, no geral de escolha múltipla, à semelhança dos exames nacionais. No entanto, alguns docentes já começavam a valorizar a "prova diária" e até a pontualidade, a assiduidade, o comportamento, a participação nas aulas, a criatividade; a utilizar instrumentos mais diversificados (questionários, questões colocadas no quadro, grelhas de registo...) e a recorrer à realização de trabalhos de grupo e posterior discussão dos mesmos (FG-P-ES4SET-15.10.14; FG-P-ES28NOV-1.10.14).



Conceções de aprendizagem e hábitos de estudo

A aprendizagem é um conceito muito complexo e que tem sido alvo de diferentes perspetivas e significados ao longo da história (Biggs, 1987; Gagné, 1985; Gibson, 2003; Kidd, 1973; Kolb (1984); Novak & Gowin, 1984; Sheal, 1989; Sim, Tan, & Sim, 2005). E o contexto educativo, bem como o contexto familiar e o contexto social são determinantes para uma aprendizagem significativa (Boruchovitch, 1999; Collin, 2001; De la Fuente, 2004; Leithwood, Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004). Questionados sobre o significado que lhes atribuem, de cuja importância estavam conscientes - “[q]ualquer aluno sabe que o saber formal é necessário!” (E-aD-30.09.14) -, a maior parte dos respondentes assinalou aspetos relativos à construção (53%) e reprodução (49,3%) do conhecimento e ao desenvolvimento e uso de atitudes e valores (43,3%, *ex aequo*). No entanto, a análise e cruzamento dos dados recolhidos através das mais diversas técnicas e instrumentos permitiu concluir que prevalecem conceções ligadas a práticas de ‘transmissão, absorção e reprodução do conhecimento’, independentemente da sua compreensão. Só uma minoria de alunos a começavam a valorizar - “Se compreendemos fica cá dentro, [não é necessário] decorar” (FG-A-SM-7.10.14).

Quanto aos fatores que condicionam a aprendizagem, sobressaíram: a falta de capacidades, de bases e/ou de preparação dos alunos; dificuldades no domínio da língua portuguesa e desinteresse por algumas matérias. Além disso, destacaram:

- expectativas defraudadas face à escola – “no secundário têm noção que têm que ir à escola aprender [e] têm consciência que estão ali para aprender. (...). Agora (...) [s]e fizermos um inquérito aos alunos, mais de metade dos alunos vão dizer que não era isso que esperava, se forem sinceros, dizem ‘as expectativas não são essas’. Qualquer aluno que entre, pensa que sempre que transitamos de ano, melhoramos. (...) aqui é complicado, e os alunos ficam sem saber se regrediu ou progrediu, ou se se desenquadrou da maior parte das expectativas” (E-aD-30.09.14);
- desvalorização da educação e da formação por parte dos pais e da sociedade em geral - “Há uma ligação entre escola e família. O aluno, mesmo que tenha vontade de aprender, falta-lhe apoio dos pais. Se [em] tantos alunos acontece o mesmo, nós também não podemos fazer nada” (FG-F-25.10.14).

No que respeita às atividades que consideravam mais importantes para a sua aprendizagem, os respondentes valorizaram a *Apresentação e discussão da resolução das tarefas* (45,3%) e *Perguntas feitas pelos alunos* (40,5%) em detrimento da *Exposição oral das matérias (pelo professor)* e da *resolução de exercícios* (33,5%) e da *resolução de problemas* (30,7%). No entanto, alguns alunos ainda referiram “Prática[s] de ciência) e as saídas de campo” (FG-A-ESNKS-21.10.14) e “Ler livros, estudar!” (FG-A-ES12NOV-2.10.14).

Quanto aos recursos didáticos mais importantes para a aprendizagem, os alunos destacaram, coerentemente com o que foi dito anteriormente acerca das conceções e práticas educativas, o *novo manual escolar* (49,3%); *outros livros, dicionários, enciclopédias, atlas,...* (46%) e *quadro e giz* (40,5%), em detrimento, por exemplo, do próprio *computador* (27,9%), *material para experiências* (25,6%) e *Internet* (23,7%).

Relativamente aos hábitos de estudo, os respondentes destacaram *fazer o TPC* (62,8%), *fazer resumos da matéria* (52,1%) e *resolver exercícios* (35,3%), em detrimento, nomeadamente, de



resolver problemas (29,3%) e de pesquisar na Internet ou na biblioteca (28,4%). Apesar de estarem muito dependentes do acesso a materiais didáticos e curriculares e das condições existentes nas escolas e em casa, alguns alunos já começam a ter outras atitudes em relação ao estudo – “p] rimeiro fazemos um plano para estudar juntos, depois requisitamos os livros e o Manual do aluno para fazer exercícios” (FG-A-ESNKS-9.10.14).

Conclusões

Qualquer processo de reforma, principalmente por reestruturação curricular, é bastante moroso e complexo. Para o seu sucesso, tem de ser alvo de um acompanhamento continuado que permita detetar, atempadamente, qualquer eventual entrave e atuar de forma determinada com vista à sua superação (Nicolai, 2004; Pintó et al., 2001; Watson, 2006).

Face aos constrangimentos, limitações e lacunas expostos, infere-se que muitos são os desafios que os timorenses enfrentam para atingirem uma implementação de qualidade do Ensino Secundário Geral.

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

Em relação à formação inicial e pós-graduada de professores, realça-se – promover a (re) qualificação e/ou a formação complementar de docentes do ESG; reforçar a formação inicial dos futuros professores do ESG e adaptá-la ao novo currículo; reforçar a formação pós-graduada dos professores do ESG e certificá-la para efeitos de progressão na carreira. Dada a reconhecida importância da formação contínua, principalmente em contextos de reforma educativa (Gorozidis & Papaioannou, 2014; Maskit, 2011), é forçoso reforçá-la, estendê-la a todos os docentes do ESG e certificá-la para efeitos de progressão na carreira. Também é imprescindível reforçar sessões de acompanhamento em sala de aula, de forma a apoiar a implementação do CESG. Por outro lado, deverá promover-se uma formação continuada de professores, que englobe a autoformação contínua e a participação em eventos científicos e culturais, imprescindíveis ao seu desenvolvimento profissional. E desenvolver-se medidas de valorização e dignificação da profissão docente.

No que respeita aos conhecimentos, conceções e práticas letivas, salienta-se - promover um



conhecimento aprofundado de todos os Materiais curriculares (MC), em todas as suas dimensões (designadamente, princípios orientadores, objetivos de ensino, competências a desenvolver, conteúdos, métodos e estratégias didáticas, tarefas e atividades, recursos e materiais, tipos e instrumentos de avaliação), evidenciando as inter-relações e insistindo, de forma equilibrada, nos aspetos linguísticos, científicos, didáticos e curriculares; promover a reflexão crítica acerca da importância e do papel dos MC, entendidos na sua complementaridade; discutir a pertinência da sua coexistência com materiais anteriores de apoio ao ensino secundário, que seguem lógicas educativas distintas entre si e distintas dos atuais documentos curriculares; promover uma utilização adequada dos MC, investindo na planificação de aulas e no apoio à sua implementação; desenvolver medidas que contribuam para um desenvolvimento profissional continuado dos docentes do ESG e que lhes permita, gradualmente, evoluir de transmissores do currículo, seguido linearmente de forma cega e acrítica, para uma *praxis* de verdadeira gestão e desenvolvimento críticos e reflexivos do mesmo. Até os professores serem capazes de implementar, com segurança e competência, a totalidade do currículo, e por uma questão de equidade, dever-se-ia criar glossários mais completos não só ao nível científico, como didático e curricular, não descurando a questão da avaliação das aprendizagens; definir objetivos e conteúdos mínimos em parceria com os autores dos materiais curriculares; criar brochuras de apoio às diversas unidades curriculares com uma linguagem mais acessível e, eventualmente, recorrendo ao tétum para clarificação de aspetos chave; incluir a resolução completa de algumas tarefas-chave. Por outro lado, é urgente promover discussões sustentadas sobre i) o que é ensinar e aprender e o papel e funções de professores e alunos nesses processos e ii) modelos educativos consonantes com as exigências atuais e futuras, que informem as decisões que os professores vão ter de tomar ao longo da sua vida profissional. Destacam-se modelos exploratórios e as diversas ramificações da perspectiva construtivista de aprendizagem (Coll, 2004; Fosnot, 1996; Herrington & Oliver, 2000; Holmes, Tangney, Gibbon, Savage, & Meehan, 2001; Howe & Berv, 2000; Irvin, 2008; Moore, 2012; Oliveira, Menezes, & Canavarró, 2012; Scrimshaw & Weber, 2003; Steffe & Gale, 1995; Valadares, 2011). Ainda é essencial promover o conhecimento e a prática de princípios, tipos, técnicas e instrumentos de avaliação das aprendizagens consonantes com as exigências atuais e futuras; criar uma cultura de colaboração entre professores, que lhes permita planificar adequadas sequências didáticas, preparar os materiais necessários, acompanhar o seu desenvolvimento em sala de aula e refletir sobre a ação, com vista à sua regulação.

Relativamente às conceções de aprendizagem e hábitos de estudo, destacam-se os desafios: conceber, divulgar e implementar medidas de valorização da educação por toda a comunidade; garantir uma adequada articulação curricular entre níveis de escolaridade; criar espaços de discussão sobre o que é aprender e contribuir para a criação de espaços educativos onde os alunos possam assumir um papel ativo na sua aprendizagem, entendida como propiciadora do desenvolvimento de competências (Seeler, Turnwall, & Bull, 1994); promover espaços de discussão e implementação de estratégias de estudo; fomentar o gosto pela aprendizagem contínua; criar condições (ex. espaços e materiais) para uma aprendizagem contínua dos alunos (Gordon et al., 2009), em contextos formais e não formais.

A força e tenacidade do povo timorense, que a história pode testemunhar, bem como os passos determinados que já foram e estão a ser dados parecem ser uma garantia de que saberão (re)inventar e concretizar as oportunidades de construir uma educação de qualidade e um futuro melhor.



Agradecimentos

Este artigo é resultado do Projeto FCT “Avaliação do impacto da Reestruturação Curricular do Ensino Secundário em Timor-Leste – um estudo no âmbito da cooperação internacional”, (PTDC/MHCCED/5065/2012), que foi financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Factores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, para o biénio 2013-2015.

Referências

Albergaria Almeida, P., & Martinho, M. (2015). The empowerment of education in East Timor through in-service teacher training. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 191, 2364-2368.

Albergaria-Almeida, P., Martinho, M., & Cabrita, I. (2014). Evaluating the impact of restructuring Secondary Education in East Timor. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 141, 665-669.

Baker, J. (2000). *Evaluating the impact of development projects on poverty: A handbook for practitioners*. Washington DC: The World Bank.

Bamberger, M., Rao, V., & Woolcock, M. (2010). Using mixed-methods in monitoring and evaluation: Experiences from international development. (Policy Research Working Paper No. 5245). Retrieved from <http://elibraryworldbank.org/doi/pdf/10.1596/1813-9450-5245>.

Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559.

Biggs, J. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Hawthorn, Vic: Australian Council for Educational Research.

Boruchovitch, E. (1999). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: Considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(2), 361- 367.

Cabrita, I., Capelo, A., & Ferreira, A. (2015). Ressonâncias da formação de professores face aos desafios do currículo do Ensino Secundário Geral de Timor-Leste. In M. A. Flores, M. A. Moreira, & L. R. Oliveira (Org.), *Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores* (pp. 75-90). Ramada: Edições Pedagogo.

Cabrita, I., Lucas, M., & Capelo, A. (2015). Maths in-service teacher training and the restructuring of secondary education in East-Timor. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 186, 649-655.

Cabrita, I., Lucas, M., Capelo, A., Ferreira, A., Santos, C., Morgado, M., Martinho, M., Albergaria-Almeida, P., Sá, P. & Breda, Z. (2015a). *Implementar a Reestruturação Curricular do Ensino Secundário Geral em Timor-Leste: Construindo Qualidade*. Aveiro: UA Editora.

Cabrita, I., Lucas, M., Capelo, A., Ferreira, A., Santos, C., Morgado, M., Martinho, M., Albergaria-Almeida, P., Sá, P. & Breda, Z. (2015b). *Ensino Secundário Geral em Timor-Leste: Perspetivando o futuro*. Aveiro: UA Editora.

Capelo, A., & Cabrita, I. (2015a). In-service Teacher Training In The Use Of New Curricular Materials – the particular case of East Timor. *The Journal of the Seventh World Universities*, 8(1), 23-37.



Capelo, A., & Cabrita, I. (2015b). School organization and the mobilization of teachers and students in the use of a new general secondary education curriculum in East Timor. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 4(2), 133-140.

Capelo, A., Cabrita, I., & Lucas M. (2015). Crossing boundaries: teacher trainers and science curriculum implementation in East Timor. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 186, 238-247.

Chana, K., & Elliott, R. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 817-831.

Cizek, G. J. (1993). Some thoughts on educational testing: measurement policy issues into the next millennium. *Educational Measurement: Issues and practice*, 12(3), 10-16.

Coll, C. (2004). Construtivismo e Intervenção Educativa: como ensinar o que deverá ser construído? In E. Barbera (Ed.), *O construtivismo na prática* (pp. 11-28). Porto Alegre: Artmed.

Collin, A. (2001) Learning and Development. In I. Beardwell & L. Holden (Eds.), *Human Resource Management: A contemporary approach* (pp. 272-323) Harlow: Pearson Education.

Cunha, J. (2001). *A questão do Timor-Leste: Origens e evolução*. Brasília: FUNAG/IRBr.

De la Fuente, A. (2004). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la Teoría de la Orientación de Meta. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 35-62. Disponível em <http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?26>.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research*. London: SAGE Publications. (4.ª edição).

Fosnot, C. T. (1996). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*. New York: Teachers College Press.

Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction* (4th ed.). New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.

Gertler, P., Martinez, S., Premand, P., Rawlings, L., & Vermeersch, C. (2011). *Impact evaluation in practice*. Washington DC: The World Bank.

Gibson, C. C. (2003). Learners and Learning: The Need for Theory. In M. G. Moore & W. G. Anderson (Eds.), *Handbook of Distance Education* (pp. 147-160). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Gomes, S. (2013). *Diversidade linguística e desenvolvimento profissional de professores: um estudo no 1º ciclo do ensino básico* (Tese de doutoramento). Universidade de Aveiro. Disponível em <http://hdl.handle.net/10773/11484>.

Gordon, J., Halasz, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., Putkiewicz, E., & Wisniewski, J. (2009). *Key competences in Europe: opening doors for lifelong learners case*. Network Reports No. 87. Warsaw: CASE – Center for Social and Economic Research.

Gorozidis, G., & Papaioannou, A. G. (2014). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education*, 39, 1-11.



Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pósmoderna*. Lisboa: McGraw-Hill.

Herrington, J., & Oliver, R. (2000). An instructional design framework for authentic learning environments. *Educational Technology, Research and Development*, 48(3), 23-47.

Heyneman, S. P. (2006). The role of textbooks in a modern system of education. In C. Bralavsky (Ed.), *Textbooks and the quality learning for all: Some lessons learned from international experience* (pp. 31-93). Geneva: International Bureau of Education.

Heyward, M. (2005). Lafaek as a tool to support education improvements in East Timor (Report of the Fundamental School Quality Project No. TF 030630). Disponível em <http://www.careevaluations.org/Evaluations/East%20Timor%20-%20Lafaek%20Report.pdf>.

Hill, H. (2002). *Stirrings of Nationalism in East Timor: FRETILIN 1974-1978*. Sydney: Otford Press.

Holmes, B., Tangney, B., FitzGibbon, A., Savage, T., & Mehan, S. (2001). Communal constructivism: Students constructing learning for as well as with others. *Proceedings of the 12th International Conference of the Society for Information Technology & Teacher Education (SITE 2001)*, Charlottesville, VA, USA.

Howe, K., & Berv, J. (2000). Constructing constructivism, epistemological and pedagogical. In D. Phillips (Ed.), *Constructivism in education: Opinions and Second Opinions on Controversial Issues* (pp. 19-40). Chicago: University of Chicago Press.

INFORDEPE (2014). Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação. Disponível em 05/01/15 em <http://www.infordepe.tl/>.

Irvin J. (2008). Social constructivism in the classroom: From a community of learners to a community of teachers. In M. Goos, R. Brown & K. Makar (Eds.), *Proceedings of the 31st Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia: Vol. 1. Navigating Currents and Charting Directions* (pp. 287-293). Brisbane: MERGA.

Jerónimo, A. C. (2011). *Formação contínua de professores do ensino não-superior em Timor-Leste*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro.

Kidd, J. R. (1973). *How adults learn* (rev. ed.). New York: Association Press.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.

Leeuw, F., & Vaessen, J. (2009). *Impact evaluations and development: NONIE guidance on impact evaluation*. Washington DC: The World Bank.

Leithwood, K., Louis K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Review of research, How leadership influences student learning*. New York: Center for Applied Research and Educational Improvement, Ontario Institute for Studies in Education.

Lucas, M., & Cabrita, I. (2015). Impact Evaluation at the Convergence of Evidence Based Policy and Monitoring and Evaluation: A Study in Timor-Leste. In R. V. Nata (Ed.), *Progress in Education* (vol. 34, pp. 53-69). Hauppauge, N.Y. USA: Nova Science Publishers.



Lucas, M., Cabrita, I., & Ferreira, A. (2015). Pathways to change: Improving the quality of Education in Timor-Leste. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 186, 732-738.

Martins, I. P., & Ferreira, A. (2013). A Reestruturação Curricular do Ensino Secundário Geral de Timor-Leste: Um caso de cooperação da Universidade de Aveiro no domínio da educação. In C. Morais, & R. L. Coimbra (Eds.), *Pelos mares da Língua Portuguesa I* (pp. 97-110). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Martins, I.P., & Ferreira, A. (2015). Ensinar e Aprender em Português em Timor-Leste: O caso do Ensino Secundário Geral. In A. M. Ferreira, & M. F. Brasete (Eds.). *Pelos Mares da Língua Portuguesa 2* (pp. 395-408). Aveiro: UA Editora, Universidade de Aveiro.

Maskit, D. (2011). Teachers' attitudes toward pedagogical changes during various stages of professional development. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 851-860.

Mayne, J. (2011). Contribution analysis: Addressing cause and effect. In K. Forss, M. Marra & R. Schwartz (Eds.), *Evaluating the complex: Attribution, contribution and beyond* (pp. 53-94). News Brunswick and London: Transaction Publishers.

MECYS/SSLS [Ministry of Education, Youth, Culture and Sports, Secretariat of State for Labour and Solidarity] (2005). *Timor-Leste: Education and Training Sector Investment Program: Priorities and proposed sector investment program*. Díli: MECYS/SSLS.

ME-RDTL (2011). Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030. Díli: Ministério da Educação da República Democrática de Timor-Leste. Disponível em http://timor-leste.gov.tl/wp-content/uploads/2012/02/Plano-Estrategico-de-Desenvolvimento_PT1.pdf.

Millo, Y., & Barnett, J. (2004). Educational development in East Timor. *International Journal of Educational Development*, 24, 721-737.

Moore A. (2012). *Teaching and learning: Pedagogy, curriculum and culture* (2nd ed.). Oxon, New York: Routledge.

Moulton, J. (1994). *How Do Teachers Use Textbooks and Other Print*. A Review of the Literature. The Improving Educational Quality Project. South Africa: USAID.

Nicolai, S. (2004). *Learning independence: Education in emergency and transition in Timor-Leste since 1999*. Paris: UNESCO.

Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1984). *Learning How to Learn*. New York and Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Nutley, S. M., Walter, I., & Davies, H. T. O. (2007). *Using evidence: How research can inform public services*. Bristol: The Policy Press.

Oliveira, H., Menezes, L., & Canavarro, A. P. (2012). Recursos didáticos numa aula de ensino exploratório: Da prática à representação de uma prática. In A. P. Canavarro, L. Santos, A. Boavida, H. Oliveira, L. Menezes & S. Carreira (Orgs.), *Actas do Encontro de Investigação em Educação Matemática: Práticas de ensino da Matemática* (pp. 557-570). Portalegre: Sociedade Portuguesa de Investigação em Educação Matemática.

Pacheco, J., Morgado, J., Flores, M. A., Castro, R. (2009). Plano Curricular do 3.º Ciclo



do Ensino Básico e estratégia de implementação. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10402/1/Reforma%20Curricular%20do%203%C2%BA%20Ciclo%20do%20Ensino%20B%C3%A1sico%20em%20Timor-Leste.pdf>

Pardal, L., Gonçalves, M., Martins, A., Neto-Mendes, A., & Pedro, A. P. (2011). *Trabalho docente: representações e construção de identidade profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social* (2a Edição.). Porto: Areal Editores.

Perrin, B. (2012). *Linking monitoring and evaluation to impact evaluation*. *Impact Evaluation Notes* (N.º 2). New York: The Rockefeller Foundation

Queiroz, G., & Barbosa-Lima, M. (2007). Conhecimento científico, seu ensino e aprendizagem: atualidade do construtivismo. *Ciência & Educação*, 13(3), 273-291.

Ramos, A. M. & Teles, F. (2012). *Memória das políticas educativas em Timor-Leste. A consolidação de um sistema (2007-2012)*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Reis, P. (2011). Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente. In *Cadernos CCAP* (N. 2). Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Robinson, G. (2009). *If you leave us here, we will die: How genocide was stopped in East Timor*. New Jersey: Princeton University Press.

Rogers, P. J. (2012). *Introduction to impact evaluation*. *Impact Evaluation Notes* (N.º 1). New York: The Rockefeller Foundation.

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.

Schram, S. (2012). Phronetic social science: an idea whose time has come. In B. Flyvbjerg, T. Landman, & S. Schram (Eds.), *Real Social Science: Applied Phronesis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Scrimshaw, P., & Weber, R. (2003). Teaching, learning and ICT/Ed Tech in schools: Is communal constructivism the best approach?. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2003* (pp. 2497-2501). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Seeler, D. C., Turnwall, G. H., & Bull, K. S. (1994). From teaching to learning, Part III: Lectures and approaches to active learning. *Journal of Veterinary Medical Education*, 21(1), 174-181.

Shah, R. (2012). Goodbye conflict, hello development?: Curriculum reform in Timor-Leste. *International Journal of Educational Development*, 32, 31–38.

Sheal, P. (1989). Classroom observation: training the observers. *English Language Teaching Journal*, 43(2), 92-103. Disponível em <http://203.72.145.166/ELT/files/43-2-2.pdf>.

Sim, J. B-Y., Tan, G. C. I., & Sim, H. H. (2005). Exploring the use of enquiry-based learning through fieldwork in social studies. In K. E. C. Lee & C. H. Chang (Eds.), *Primary social studies: Exploring pedagogy and content* (pp. 33-43). Singapore: Marshall Cavendish.



Simon, B. (1993). The Education Reform Act: Causative factors. In P. Broadfoot, D. Nuttal, B. Dockrell, & C. Gipps (Eds.), *Policy Issues in National Assessment*, BERA Dialogues 7 (pp. 28-42). Clevedon: Multilingual Matters.

Stake, R. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Steffe, L. P., & Gale, J. E. (1995). *Constructivism in education*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Stern, E., Stame, N., Mayne, J., Forss, K., Davies, R., & Befani, B. (2012). Broadening the range of designs and methods for impact evaluations: Report of a study commissioned by the Department for International Development (Working Paper No. 38). Disponível em <http://www.oecd.org/derec/unitedkingdom/50399683.pdf>.

Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation theory, models and applications*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Supit, T. (2008). Initial steps in rebuilding the education sector in Timor-Leste following the September 1999 Crisis. In J. Earnest, M. Beck & L. Connell (Eds.), *Rebuilding education & health in a post-conflict transitional nation: Case studies from Timor-Leste* (pp. 9-22). Rotterdam: Sense Publishers.

UNDP [United Nations Development Program] (2002). *Ukun Rasik A'an, The Way Ahead – East Timor Human Development Report 2002*. Díli: UNDP.

Valadares J. (2011). A teoria da aprendizagem significativa como teoria construtivista. *Aprendizagem Significativa em Revista*, 1(1), 36-57.

Vasconcelos, C., Praia, J. F., & Almeida, L. S. (2003). Teorias da aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, 7(1), 11-19.

Vieira, F. (2015). Entre a reprodução e a transformação – a investigação como prática pedagógica na formação de professores. In M. A. Flores, M. A. Moreira, & L. R. Oliveira (Orgs.), *Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores* (pp. 107-118). Ramada: Edições Pedagogo.

Wagner, D. A., Lockheed, M., Mullis, I., Martin, M. O., Kanjee, A., Gove, A. R., & Dowd, A. J. (2012). The debate on learning assessments in developing countries, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 42(3), 509-545. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1080/03057925.2012.670480>.

White, H. (2006). *Impact evaluation: the experience of the Independent Evaluation Group of the World Bank*. Washington DC: The World Bank.

World Bank (2004). *Timor-Leste education since independence from reconstruction to sustainable improvement* (Report No. 29784-TP). Washington: The World Bank.

Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods* (2ª Ed.). London: SAGE Publications.