



Avaliação em educação

Avaliação do impacto da Reestruturação Curricular do Ensino Secundário Geral em Timor-Leste: percepções dos alunos

Patrícia Sá

Centro de Investigação Didática e Tecnologia Educativa na Formação de Formadores
Departamento de Educação, Universidade de Aveiro
f2390@ua.pt

Resumo

Com o presente artigo pretende-se apresentar as percepções de alunos do ensino Secundário Geral sobre o impacto, a curto prazo, da reestruturação curricular do Ensino Secundário Geral (RCESG). Os procedimentos e resultados que se apresentam resultam do projeto *Avaliação do impacto da Reestruturação Curricular do Ensino Secundário em Timor-Leste – um estudo no âmbito da cooperação internacional*, projeto financiado pela FCT para o biénio 2013-2015 (PTDC/MHCCED/5065/2012).

Palavras-chave: Timor Leste, reestruturação do Ensino Secundário Geral, percepções dos alunos

Abstract

This article aims to present the secondary education students' perceptions on the short-term impact of the curricular restructuring of General Secondary Education (RCESG). The procedures and results presented arise from the "Evaluating the impact of the restructuring secondary education in East Timor – a study in the context of the international cooperation" Project, financed by the FCT for the biennium 2013-2015 (PTDC/MHCCED/5065/2012).

Keywords: East Timor, restructuring secondary education, students' perceptions

Résumé

Cet article est destiné à présenter les perceptions des étudiants de l'enseignement secondaire général sur l'impact, à court terme, que la restructuration curriculaire de l'enseignement secondaire général (RCESG) avait. Les procédures et résultats ici présentés résultent du projet *Évaluation de l'impact de la restructuration curriculaire de l'enseignement secondaire au Timor Oriental - une étude dans le cadre de la coopération internationale*, projet financé par le FCT pour l'exercice biennal 2013-2015. (PTDC/MHCCED/5065/2012).

Mots-clés: Timor-Oriental, restructuration de l'enseignement secondaire, perceptions des étudiants



Introdução

Desde a sua independência, em 2002, Timor-Leste tem vindo a recuperar de uma profunda crise política, enfrentando, simultaneamente, um árduo processo de reconstrução e de restabelecimento da normalização social. Ao longo deste complexo e delicado processo é possível reconhecer a centralidade que a Educação tem assumido nas preocupações dos decisores políticos timorenses. Esta centralidade está patente, desde logo, na Constituição da República Democrática de Timor Leste (RDTL), que assume a Educação como competência do Estado, sendo este o responsável pela criação de um sistema de ensino básico público, obrigatório e gratuito. Mas a Educação não é evidenciada como prioritária apenas na Constituição timorense. Vários outros documentos estratégicos têm vindo a ser produzidos, reformulados e implementados ao longo dos últimos anos, com o intuito comum de contribuir para a reestruturação e consolidação do Sistema Educativo timorense (Ramos e Teles, 2012). Assim, a Educação é assumida, em vários documentos de cariz regulador e planificador, como absolutamente fundamental para o desenvolvimento económico e social do país, bem como para a qualidade de vida da população, saúde pública, inclusão social, igualdade de géneros e cidadania (Martins e Ferreira, 2013).

É neste contexto de valorização da Educação e da formação do povo timorense que a RDTL investe na reestruturação do seu sistema educativo, solicitando apoio a Portugal para a reestruturação do Ensino Secundário Geral (ESG). Com este intuito, celebra-se um protocolo entre o Ministério da Educação da República Democrática de Timor-Leste (ME-RDTL), o Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD), atualmente Camões IP – Instituto da Cooperação e da Língua e a Fundação Calouste Gulbenkian (FCG). A Universidade de Aveiro foi a instituição convidada a desenvolver e executar o Projeto “Falar Português – Reestruturação Curricular do Ensino Secundário Geral em Timor-Leste”, o que implicou a elaboração do Plano Curricular para o ciclo de estudos em causa, dos Programas de cada disciplina e dos recursos didáticos de apoio (Manuais para os alunos e Guias para os professores) para todos os anos de escolaridade do ensino Secundário Geral (PRCESGTL, 2014).

A implementação da reestruturação do Ensino Secundário Geral de Timor-Leste (RESGTL) é iniciada no ano letivo 2012/2013. Simultaneamente são realizadas ações de formação contínua, dinamizadas por professores portugueses recrutados e formados pela equipa responsável pelo projecto supra referido, e dirigidas a formadores timorenses que compõem a Bolsa Nacional de formadores do Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais de Educação (INFORDEPE). Estes formadores timorenses ficarão responsáveis pela posterior formação dos seus pares. Estas ações de formação decorreram em Timor-Leste e inseriram-se no Projeto de Formação Inicial e Contínua de Professores (PFICP) (INFORDEPE, 2014).

Posteriormente foram criadas condições para desenvolver e implementar um segundo projeto relacionado com a reestruturação do ESG, o projeto “Avaliação do impacte da Reestruturação Curricular do Ensino Secundário em Timor-Leste – um estudo no âmbito da cooperação internacional” (2013-2015), também designado de Projeto Timor. Este projeto foi financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), através do Programa Operacional Fatores de Competitividade (COMPETE) e do Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) (Ref. PTDC/MHC – CED/5065/2012) (Cabrita et. al, 2015).



O Projeto Timor: finalidade, fases e objetivos

Uma vez que é objetivo do presente artigo apresentar os resultados emergentes do Projeto Timor no que se refere às concepções dos alunos do ESG de Timor-Leste sobre o impacto da reestruturação, considera-se pertinente fazer referência, ainda que de modo sucinto, à finalidade, fases e objetivos que organizaram o projeto em causa.

O Projeto Timor teve como principal finalidade investigar a implementação do novo currículo do ESG em Timor-Leste ao longo do biénio 2013-2015. Para tal, o projeto foi estruturado em duas fases complementares: uma primeira fase de monitorização (Cabrita et. al, 2015a) e uma segunda de avaliação exploratória a curto prazo (Cabrita et. al, 2015 b).

Para a fase de monitorização (Fase I) os objetivos definidos foram: i) descrever, caracterizar e analisar o modo como decorreu a implementação da RESG, considerando as vozes dos formadores timorenses, dos formadores portugueses, dos professores e alunos do ESG, dos diretores escolares, das estruturas governamentais intermediárias e dos decisores políticos e; ii) caracterizar o papel das estruturas, instrumentos e estratégias no processo de implementação. Mais especificamente, pretendia-se (Cabrita et. al, 2015a):

- Compreender como decorreu a implementação da formação de professores sobre o novo currículo;
- Caracterizar as condições em que o novo currículo foi implementado;
- Caracterizar as estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação adotadas pelos professores timorenses;
- Perceber como é que os professores timorenses utilizaram o novo currículo, os Manuais do aluno e os Guias do professor;
- Perceber como é que os alunos timorenses utilizaram os Manuais;
- Identificar os principais pontos fortes e fracos atribuídos por professores e alunos ao novo currículo.

Para a fase de avaliação (Fase II) também foram definidos objetivos específicos, pretendendo-se: i) descrever e analisar o estado do ESG no que respeita à implementação da agenda de transformação e; ii) determinar o sentido da transformação no ESG, tendo como pano de fundo o Plano Estratégico Nacional para a Educação (PENE) e os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM). Eram objetivos desta fase, entre outros (Cabrita et. al, 2015a, pp. 18-19):

- Caracterizar mudanças nas práticas de ensino dos professores timorenses;
- Caracterizar o conhecimento dos professores timorenses acerca do novo currículo;
- Avaliar o impacto a curto prazo da RCESG e as concepções de aprendizagem e de hábitos de estudo dos alunos timorenses;
- Perceber como é que os professores timorenses usam o Guia do professor para preparar estratégias de ensino e aprendizagem;



- Avaliar o impacto inicial da RCESG no funcionamento das escolas;

Para a concretização deste projeto foi constituída uma equipa multidisciplinar de 12 investigadores, na sua maioria membros do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Professores (CIDTFF), da Universidade de Aveiro. A equipa contou, ainda, com o apoio de três consultores científicos, da mesma instituição, e que estiveram envolvidos no processo de RCESG. A equipa foi responsável pela conceção e execução do projeto, o que implicou o desenvolvimento e validação de diversos instrumentos de recolha e análise de dados, várias deslocações a Timor-Leste para recolha de dados e divulgação dos resultados parciais e finais.

Metodologia

Relativamente à metodologia utilizada, e no que diz respeito à natureza da investigação, adotou-se uma metodologia eminentemente qualitativa, complementada por métodos quantitativos. Assume-se, assim, a opção por uma metodologia mista nas duas fases da investigação. A fundamentação da opção por uma metodologia desta natureza baseia-se na importância que é atribuída, na literatura de referência (Bamberger, 2012; Bamberger, Rao, & Woolcock, 2010; Mayne, 2011; Stern et al., 2012), ao recurso a metodologias mistas em estudos de monitorização e avaliação (M&A). De acordo com Mayne (2011), o recurso a uma abordagem mista em contextos complexos de avaliação de impacto, como é o caso da avaliação do impacto da RESG em Timor-Leste, é particularmente relevante. Esta opção metodológica permite reconhecer e lidar com a complexidade das múltiplas variáveis envolvidas e que determinam os resultados alcançados, bem como fortalecer a fiabilidade dos dados e a validade das conclusões alcançadas (Bamberger, 2012).

Além da identificação e fundamentação da natureza da investigação realizada, importa apresentar as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados e caracterizar os participantes no estudo. Uma vez que o presente artigo se refere apenas à fase de avaliação (Fase II) e, em particular, às percepções dos alunos sobre a reestruturação do ESG em Timor-Leste, procederemos, nesta secção, à apresentação das técnicas e instrumentos utilizados para a recolha de dados nesta fase e com estes participantes, seguida de uma breve caracterização dos alunos participantes.

Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para a consecução dos objetivos que a investigação se propunha alcançar, a fase de avaliação teve como suporte diferentes técnicas de recolha de dados, assentes em instrumentos diversos. Especificamente para a identificação das conceções dos alunos do ESG sobre os impactos da RESG de Timor-Leste, fez-se uso da inquirição por questionário e por *Focus Group* (FG) (http://projetotimor.web.ua.pt/?page_id=496&lang=pt). Foram, assim, concebidos e validados, um questionário destinado aos alunos e um guião para o FG.

O questionário aos alunos, tal como os questionários utilizados com outros participantes neste estudo, foi apresentado em português e em tétum, de modo a diminuir as respostas influenciadas por falta de compreensão, por parte dos alunos, da questão colocada. A tradução para tétum foi da responsabilidade dos agentes locais.

O questionário está organizado em 10 questões fechadas. As primeiras cinco questões, relacionadas



com a idade (questão 1), o sexo (questão 2), a escola frequentada (questão 3), o ano de escolaridade (questão 4) e a componente de estudos (questão 5) permitiam fazer a caracterização do grupo de alunos do ESG participantes neste estudo.

As restantes cinco questões relacionam-se diretamente com os objetivos definidos para esta Fase da investigação. Para cada uma das questões foi apresentada uma lista de alternativas de resposta, da qual os alunos tiveram de selecionar, para cada questão, as opções que mais se aproximavam da sua opinião. As restantes 5 questões pretendem identificar, de acordo com a opinião dos inquiridos:

- As atividades mais importantes para a aprendizagem (questão 6). Nesta questão, os alunos teriam de assinalar cinco opções de uma lista de vinte e duas. A lista de opções apresentada inclui atividades como, por exemplo, a “exposição oral da matéria seguida pela resolução de exercícios”, “perguntas feitas pelo professor” e “debates”.
- As formas de trabalho mais importantes (questão 7). Para dar resposta a esta questão os alunos teriam de escolher uma entre quatro opções apresentadas. As opções incluem o trabalho individual, o trabalho em grupo alargado e o trabalho com toda a turma.
- Os recursos mais importantes (questão 8). Nesta questão são apresentadas catorze recursos, dos quais os alunos teriam de assinalar três. Algumas das opções são “Manual escolar”, “quadro e giz”, “computador” e “internet”.
- Os principais hábitos de estudo (questão 9). Para a identificação dos principais hábitos de estudo destes alunos, esta questão apresenta uma lista de onze alternativas, da qual os alunos escolheriam três. A lista inclui, por exemplo, “fazer o TPC”, “ler” e “resolver problemas”.
- O que entendem por aprender (questão 10). Esta questão lista oito opções, das quais os alunos teriam de seleccionar três. As opções apresentadas incluem “dizer/repetir a informação transmitida pelo professor”, “criar o meu próprio conhecimento” e “desenvolver atitudes e valores”, entre outras.

O guião produzido para orientar o FG é um guião semiestruturado, organizado em várias questões abertas. Teve como principais objetivos: i) avaliar o impacto da RESG nas concepções de aprendizagem e nos hábitos de estudo dos alunos (colocando questões muito próximas às questões incluídas no questionário como, por exemplo, “Que formas de trabalho consideras mais importantes? ou “Quais são os teus principais hábitos de estudo”) e; ii) caracterizar as concepções dos alunos sobre o conhecimento inicial dos professores relativamente ao currículo. Aqui são incluídas várias questões, podendo ser referidas, a título de exemplo, “Considera que os professores conhecem o plano curricular?” e “Considera que os professores dominam a matéria?”.

Os dados recolhidos com o questionário e o FG forma sujeitos a tratamento diferenciado, dada a natureza particular dos mesmos. Assim, os dados quantitativos provenientes das respostas fechadas dadas ao questionário foram sujeitos a análise estatística, realizada com suporte do software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). As respostas dadas às questões abertas do FG foram objeto de análise de conteúdo.

As categorias de análise utilizadas, e que a seguir se apresentam, foram definidas com base nos objetivos delineados para o estudo que se apresenta e na literatura de referência consultada. Assim, consideraram-se as seguintes categorias de análise:



- Funcionamento das escolas;
- Conhecimento dos professores sobre o novo currículo;
- Papel que os professores atribuem aos materiais curriculares;
- Utilização dos materiais curriculares, em particular do Guia do professor;
- Conceção de ensino dos professores
- Práticas pedagógicas dos professores;
- Conceções dos alunos sobre aprendizagem;
- Hábitos de estudo dos alunos.

Para cada uma destas categorias procedeu-se à triangulação dos dados recolhidos através das técnicas e instrumentos suprarreferidos (técnica de inquérito suportada por questionário aos alunos e guião para FG), aplicadas aos 277 alunos do ESG de Timor-Leste que participaram no estudo.

Alunos do ESG participantes

Relativamente aos alunos do ESG, participaram neste estudo 277 alunos. Destes, 215 foram inquiridos por questionário e 62 por FG.

Através da análise das respostas dadas ao questionário foi possível identificar que, os 200 dos alunos respondentes (15 não responderam à respetiva questão), se distribuíam entre 4 escolas públicas (54%) e 4 escolas privadas (46%), perfazendo um total de 8 escolas, localizadas em 3 distritos diferentes – Díli (57%), Liquiçá (29%) e Ermera (14%). O mesmo grupo de alunos apresentava uma média de idades de 17,7 anos. A maior parte dos alunos tinha entre os 17 e os 19 anos de idade (75,3%). A distribuição dos alunos por género é, de uma forma global, equilibrada, havendo 45,1% de alunos do sexo masculino e 54,9% do sexo feminino.

No que diz respeito à distribuição dos alunos por ano de escolaridade, 42,3%, frequentava o 12.º ano de escolaridade, 34,9% encontrava-se no 11.º ano e 22,8% no 10.º ano. A maioria dos alunos (81,9%), integrava a componente de estudos de Ciências e Tecnologias (CT), enquanto 17,7% mencionou frequentar Ciências Sociais e Humanidades (CSH).

Quanto aos 62 alunos que participaram no FG, a maioria (41,9%) frequentava, à data, escolas públicas de Díli, encontrando-se os restantes distribuídos por escolas públicas localizadas em Liquiçá e Ermera. Destes 62 alunos, 40,3% frequentava o 12º ano, 40,3% o 11º e 19,4% o 10º ano. A maioria dos alunos (75,8%) frequentava a componente de CT.

Principais resultados

Tal como já foi referido, os resultados que aqui se apresentam dizem respeito unicamente às percepções dos alunos participantes relativamente às categorias consideradas para a análise dos dados recolhidos durante a Fase II do projeto Timor. Dada a complexidade do projeto, a extensão dos dados recolhidos e as limitações inerentes à escrita de um artigo, no presente artigo apresenta-se para cada uma das referidas categorias, apenas uma sistematização dos principais resultados



alcançados. A totalidade dos resultados pode ser consultada na publicação "Ensino Secundário Geral em Timor-Leste. Perspetivando o Futuro. (Cabrita et. al, 2015b).

Os resultados apresentam-se, de seguida, por referência a cada uma das categorias de análise definidas e suprarreferidas.

Funcionamento das Escolas

De acordo com os alunos inquiridos (tanto por questionário como por FG), verifica-se uma grande falta de equipamento e infraestruturas nas escolas que frequentam. Mesmo no que diz respeito aos recursos didáticos de suporte (ex. Manuais, dicionários, computadores,...), os alunos referem que, em muitos casos, são inexistentes. Os Manuais, quando existem, são em número insuficiente; faltam livros e dicionários; e os computadores, que apenas estão disponíveis em algumas escolas, só podem ser usados pelos alunos em aulas de Tecnologia Multimédia.

O número reduzido de professores é outro dos aspetos apontados por estes alunos, que referem que algumas escolas não asseguram a lecionação de todas as disciplinas por falta de professores preparados para a docência em algumas das áreas emergentes com a RESG. Algumas das disciplinas mais visadas são Tecnologia Multimédia, Geologia e Temas de Literatura e Cultura. O défice de professores nas disciplinas de Tecnologia Multimédia e Temas de Literatura e Cultura pode justificar-se por estas serem disciplinas novas, que não existiam no plano curricular anterior à RCEG, e, por este motivo, os professores não terem a necessária formação. Os alunos inquiridos referem, ainda, que o baixo número de professores acarreta um excesso de trabalho para os professores pertencentes às escolas, que acabam por assegurar a lecionação de várias disciplinas, em várias turmas e nos diferentes anos escolares.

Os alunos inquiridos referem, ainda, que o número de alunos por turma é muito elevado, o que dificulta a aprendizagem em contexto de sala de aula. O mau comportamento e a desmotivação da maioria dos alunos também são aspetos referidos como perturbadores do funcionamento da escola, em particular da sala de aula.

Conhecimento dos professores sobre o novo currículo

No que diz respeito ao conhecimento que os professores evidenciam sobre o novo currículo, os alunos inquiridos consideram que este varia mas que, na maioria dos casos, os professores beneficiariam com a frequência da formação contínua, uma vez que, em sua opinião, não dominam o conteúdo científico da disciplina que lecionam. Os alunos atribuem esta limitação ao nível da preparação à falta de tempo, por parte dos professores, para investirem na sua formação e ao facto de, em muitos casos, estarem a lecionar uma área que não é a área da sua formação inicial.

Os alunos alertam, ainda, para as lacunas que os professores evidenciam ao nível da Língua Portuguesa. Os alunos inquiridos justificam estas lacunas com o facto de os professores terem realizado os seus estudos em língua inglesa, malaia e/ou indonésia. Por esta razão, sempre que há dificuldades na compreensão da matéria, os professores recorrem a uma destas línguas para explicarem o que pretendem, ainda que os alunos possam pedir que a explicação seja feita em português. Também a este propósito, os alunos voltam a referir a necessidade de os professores frequentarem a formação para aumentarem as suas capacidades.

Quanto às questões mais relacionadas com o conhecimento didático dos professores, os alunos



inquiridos consideram que nem todos os seus professores se sentem confiantes para lecionar, recorrendo, por esta razão, a métodos predominantemente expositivos.

Papel que os professores atribuem aos materiais curriculares

Apesar de os alunos não se pronunciarem, explicitamente, sobre o papel que os professores atribuem aos diferentes materiais curriculares disponíveis, foi possível, através da análise das suas respostas, identificar o modo como alguns professores usam os recursos que têm à sua disposição. Assim, no que se refere à utilização dos Manuais escolares, os alunos referem que, no geral, e quando disponíveis, os professores usam os novos Manuais. Apenas em situações de dúvida relativamente ao conteúdo do Manual, recorrem aos Manuais antigos, ou a outros livros, para explicarem melhor a matéria.

A este propósito os alunos referem, ainda, que o uso do Manual escolar está, também, dependente da sua disponibilização. Em muitas situações, o Manual do aluno apenas chega às escolas em meados do ano letivo, o que faz com que os professores usem outros Manuais que, muitas vezes, não estão escritos em Português. A este propósito é importante referir que, em muitos casos, os Manuais existentes nas escolas não são suficientes para todos os alunos, recorrendo os professores ao uso de fotocópias. Em algumas escolas foi mesmo implementado um sistema de requisição dos Manuais, tanto para professores como para alunos.

Ainda no que diz respeito ao uso de materiais de apoio, os alunos referem a utilização de recursos mais específicos a algumas disciplinas como, por exemplo, o uso de mapas nas aulas de Geografia e de História, o uso da calculadora (ou da calculadora do telemóvel) em aulas de Matemática e o uso de materiais de laboratório. Na falta de dicionários, e em alternativa, os professores usam o Glossário disponibilizados nos Manuais. No entanto, os professores permitem, também, o uso do telemóvel ou do tablet para a pesquisa de, por exemplo, significados de palavras. Alguns alunos referem o acesso ao Google para a realização de pesquisas.

Utilização do Guia do Professor

Embora os alunos não se refiram especificamente a modo como os professores utilizam o Guia do Professor, é possível, através da análise das suas respostas, fazer algumas inferências.

Os alunos referem que os professores consideram os novos Manuais difíceis, principalmente no que se refere ao conteúdo. Por esta razão, os professores recorrem aos Manuais antigos, escritos noutra língua que não a portuguesa. Também se verifica uma utilização complementar entre os Manuais antigos e os novos. Esta utilização é feita para, de acordo com os alunos, facilitar a transição do ano anterior ou para facilitar a explicação de algum conteúdo considerado mais difícil.

Relativamente às estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas pelos professores, os alunos referem que o Manual é utilizado, sobretudo, para permitir o acompanhamento dos conteúdos lecionados. Este acompanhamento pode ser feito durante a aula, sempre que o aluno tiver acesso a um Manual, ou posteriormente, através dos conteúdos copiados do quadro para o caderno. O Manual pode ainda ser utilizado para a leitura, pelos alunos, de partes da matéria, enquanto o professor faz a tradução para o português do que está a ser lido.

O recurso ao Manual para a resolução de exercícios também foi referido pelos alunos, embora esta utilização seja, muitas vezes, feita de forma partilhada pelos alunos (que trabalham em pares ou em



trios) ou mesmo com recurso a fotocópias.

Conceções de ensino dos professores

Quando questionados sobre a conceção dos professores sobre o que é ensinar, a maioria dos alunos considera que, para os seus professores, ensinar é expor a matéria, evidenciando ainda uma perspetiva de ensino expositiva, centrada no professor. Contudo, os alunos percebem algumas diferenças na forma de ensinar dos professores, quando comparam o antes e o após a implementação da RESG. Antes da RESG, o ensino assentava, essencialmente, na leitura de documentos. Após a RESG, os alunos consideram que os professores explicam melhor a matéria, chegando a usar exemplos do quotidiano para facilitar a sua compreensão. Adicionalmente, alguns professores permitem, aos alunos, o levantamento de questões. Esta abertura não é comum a todos os professores. Muitos evitam, por insegurança ou autoridade, colocar-se numa posição em podem não saber a resposta à questão colocada pelo aluno.

Práticas pedagógicas dos professores

Num contexto de ensino e aprendizagem tão pobre em termos materiais como o de Timor-Leste, a falta de recursos é, sem dúvida, um fator condicionante das práticas letivas dos professores. Os próprios alunos inquiridos estabelecem esta relação, referindo, por exemplo, a falta de computadores como causa das aulas teóricas à disciplina de Tecnologia Multimédia.

Também a falta de laboratórios é apontada pelos alunos como condição limitante das práticas dos professores em disciplinas como a Física, a Química e a Biologia. Alguns dos alunos inquiridos refere não fazer atividades práticas ou qualquer tipo de experimentação nestas aulas, sendo as atividades propostas limitadas à resolução de exercícios. No entanto, vários alunos referem que alguns professores, face à escassez dos recursos didáticos, recorre a materiais recolhidos no ambiente ou a objetos do quotidiano, trazidos de casa, para a realização de atividades "mais práticas" com os seus alunos.

O uso do Manual escolar pelo professor é, mais uma vez, referido pelos alunos como suporte de leitura. É também utilizado para a realização de alguns dos exercícios propostos e para copiar "a matéria" para o caderno.

Conceções dos alunos sobre aprendizagem

Quando inquiridos sobre o significado que atribuem à aprendizagem, a maioria dos alunos participantes considera que aprender se relaciona com a aquisição, criação e/ou desenvolvimento de conhecimentos. A repetição da informação transmitida pelo professor e o aumento da experiência também são referidos.

Alguns alunos também assinalaram que aprender se relaciona com o desenvolvimento de atitudes e valores e com o uso destas atitudes e valores na resolução de situações novas. A compreensão da informação é, também, assinalada mas apenas por alguns participantes. Estes referem a importância da compreensão do que se aprende na escola para o seu uso em outros contextos.

Quanto às atividades que consideram mais importantes para a sua aprendizagem, os participantes destacam a apresentação e discussão da resolução, no quadro, das atividades propostas pelo professor; as perguntas feitas pelos alunos; a exposição oral feita pelo professor, acompanhada



pelos apontamentos no caderno diário; e a resolução de exercícios.

No que se refere às formas de trabalho que consideram mais importantes para a aprendizagem, a maioria destes alunos destaca o trabalho individual, seguido do trabalho coletivo com toda a turma. Os recursos que consideram mais importantes são o novo Manual escolar; os livros, dicionários e enciclopédias e; o quadro e giz.

Hábitos de estudo

Os alunos também foram questionados sobre os seus hábitos de estudo. A resolução dos trabalhos de casa (TPC) foi o hábito mais assinalado entre os participantes, seguindo-se o resumo da matéria dada pelo professor (que, muitas vezes, é uma cópia do que foi escrito na aula) e a resolução dos exercícios do Manual. Em relação à resolução de exercícios no Manual, alguns alunos referem que repetem os exercícios que já resolveram na aula e outros recorrem ao Manual para encontrar exercícios novos.

A leitura da matéria dada pelo professor também é assinalada por muitos dos alunos participantes. Alguns destes alunos consideram que a leitura da matéria se destina à sua compreensão, enquanto outros a relacionam com a memorização.

Embora os hábitos de estudo destes alunos estejam muito dependente do uso do Manual escolar, alguns alunos, quando dispõem de meios para tal, recorrem à internet, essencialmente, para esclarecer dúvidas, pesquisar o significado de algumas palavras e/ou procurar novos exercícios para resolver.

Conclusões

As conclusões que aqui se apresentam espelham a voz dos alunos do ESG imediatamente após o primeiro ano de implementação da RCESG em Timor-Leste. Momento, por certo, privilegiado para a compreensão da complexidade e dificuldade inerentes a um processo como este.

No âmbito do projeto Timor foram já feitas diversas publicações [por exemplo, *Implementar a reestruturação curricular do ensino secundário geral em Timor-Leste: construindo qualidade* (Cabrita et. al, 2015a) e *Ensino Secundário Geral em Timor-Leste: Perspetivando o Futuro* (Cabrita et. al, 2015b)], e que possibilitarão uma melhor compreensão de todas as dimensões e atores que esta reestruturação envolveu.

Relativamente às percepções dos alunos inquiridos sobre os impactes da RESG em Timor-Leste, e de acordo com as categorias de análise definidas, foi possível perceber que os alunos consideram que os professores privilegiam um método de ensino expositivo, centrado na figura do professor, que ainda detém a autoridade dentro da sala de aula. É um ensino baseado na leitura do Manual escolar, no ditado e na cópia da "matéria" a aprender. O trabalho colaborativo, o debate e o questionamento ainda não fazem parte das estratégias utilizadas em sala de aula.

Os alunos consideram que alguns professores ainda evidenciam pouco conhecimento sobre os conteúdos que estão a lecionar e que, no geral, todos têm dificuldades em lecionar em Língua Portuguesa. Os Manuais escolares antigos e o tétum são usados para ultrapassar as dificuldades sentidas.



A inexistência de Manuais escolares para todos os alunos é uma realidade, facto que se tenta colmatar com o recurso a fotocópias ou ao uso partilhado dos Manuais existentes. Para além dos Manuais, poucos são os recursos didáticos existentes nas escolas o que, de acordo com os alunos inquiridos, dificulta a sua aprendizagem.

Para a generalidade dos alunos participantes, aprender é repetir a matéria dada pelo professor, embora alguns alunos (poucos) tenham evidenciado a importância da compreensão e da aplicação, fora da escola, do que se aprende em contexto escolar. Os seus hábitos de estudo prendem-se com a realização dos TPC e de alguns resumos para posterior estudo.

Com base nas percepções dos alunos (e nos restantes resultados alcançados pelo projeto), e com o objetivo de contribuir para o sucesso da RESG, é possível deixar algumas recomendações aos professores, diretores de escola e dirigentes políticos. Na impossibilidade de referir todas as recomendações necessárias, destacamos apenas aquelas que nos parecem mais importantes.

Seria fundamental a construção de novas escolas, com mais condições físicas, mais equipamentos e com instalações que permitissem um menor número de alunos por sala de aula (e por professor). As escolas já existentes também deveriam ser equipadas, a falta de recursos didáticos é frequentemente apontada ao longo deste estudo. Assim, reforçar os materiais e equipamentos necessários ao processo educativo emerge como uma importante medida de intervenção para o sucesso da RCESG.

A disponibilização atempada, e em número suficiente, dos Manuais escolares aos alunos e professores é fundamental. Cada aluno, e cada professor, deverão ter o seu Manual, e este terá de acompanhar o aluno dentro e fora da escola.

Por último, urge alargar a formação a todos os professores e investir em formação inicial, contínua e pós-graduada de qualidade. Não é possível mudar práticas sem o envolvimento crítico de cada professor. Esta formação não poderá contemplar apenas o conteúdo científico necessário a cada disciplina. É fundamental assegurar as questões didáticas e, sobretudo, as questões reflexivas, envolvendo os professores na sua formação. Um aprofundamento ao nível da formação no domínio da Língua Portuguesa também surge como premente.

A qualidade da implementação do novo currículo dependerá da combinação de múltiplos fatores onde podemos incluir, sem dúvida, a pluralidade dos interlocutores envolvidos e a diversidade de escolas abrangidas. Através do estudo apresentado procurou-se proporcionar uma visão o mais alargada possível sobre o impacto da implementação do RCESG em várias dimensões de análise e a partir da perspetiva de diferentes intervenientes. Considera-se, assim, que o estudo é um importante contributo não só para os responsáveis políticos, mas também para os próprios professores que, através dos resultados alcançados, podem perceber e compreender melhor as dificuldades e expectativas dos alunos.



Referências

- Bamberger, M. (2012). *Introduction to mixed methods in impact evaluation*. Impact Evaluation Notes (N.º 3). New York: The Rockefeller Foundation.
- 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://elibrary.worldbank.org/doi/pdf/10.1596/1813-9450-5245>.
- Cabrita, I. (Coord.), 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: Universidade de Aveiro Editora.
- Cabrita, I. (Coord.), 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: Universidade de Aveiro Editora.
- INFORDEPE (2014). *Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação*. Disponível em <http://www.infordepe.tl/>.
- 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* (pp. 97-110). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- 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.
- PRCESGTL, *Projeto de Reestruturação Curricular do Ensino Secundário Geral em Timor-Leste* (2014). Disponível em <http://www.ua.pt/esgtimor/>.
- Ramos, A. M. & Teles, F. (2012). *Memória das Políticas Educativas em Timor-Leste: a consolidação de um Sistema (2007-2012)*. Aveiro: Universidade de Aveiro Editora.
- 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>.

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", financiado pela FCT para o biénio 2013-2015 (PTDC/MHCCED/5065/2012), financiado pelo Programa COMPETE.