



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria Fátima Soares

Avaliação Das Aprendizagens no Contexto das Mudanças Curriculares na Educação Pré-Escolar e no Ensino Básico em Timor-Leste: Perspetivas e Práticas De Educadores e Professores



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria Fátima Soares

**Avaliação Das Aprendizagens no Contexto
das Mudanças Curriculares na Educação
Pré-Escolar e no Ensino Básico
em Timor-Leste: Perspetivas e Práticas
De Educadores e Professores**

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

Trabalho efetuado sob a orientação da
Doutora Maria Palmira Carlos Alves

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

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

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

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



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações
CC BY-NC-ND

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

AGRADECIMENTOS

Manifesto a minha gratidão a Deus onipotente. Por Seu infinito amor e por tudo o que me destinou. Hoje sou uma pessoa que sabe pensar, tem conhecimento, tem fé e é paciente. Deste percurso, gostaria de agradecer aos que direta ou indiretamente me ajudaram a concretizar este estudo.

À minha orientadora, Doutora Maria Palmira Alves pelas suas orientações, motivações, apoio, pela sua paciência de atender às minhas dificuldades ao longo da realização desta investigação, pelas suas competências científicas, pelo seu encorajamento, pelo seu estímulo a tornar-me fluente na escrita do português, pelo tempo que me dedicou a fazer a discussão e reflexão sobre o modo de lidar com as realidades académicas. Acima de tudo, por depositar em mim a confiança, em cada etapa deste percurso, que me permitiu desenvolver as minhas competências, lidar com os desafios em cada fase deste estudo e a construir novos saberes e novas competências.

Aos professores do Instituto de Educação do curso de mestrado, Professores José Augusto Pacheco, José Carlos Morgado, Altina Ramos, Maria Graça Carvalho, Isabel Viana, Manuel Silva e Maria Assunção Flores, pelas suas motivações, ensinamentos e pelas aprendizagens que me proporcionaram para concretizar este estudo.

Ao pessoal do gabinete de adido da educação (GAE) junto da embaixada de Timor-Leste em Portugal, pelo apoio e acompanhamento durante a minha estadia neste país.

A todos os educadores e professores participantes desta investigação, que com as suas vozes expressaram as suas perspetivas relativamente à problemática deste estudo, pela sua simpatia, pelo seu tempo e pela ajuda inestimável.

A todas as escolas que me permitiram realizar a minha investigação sobre avaliação das aprendizagens no contexto das mudanças curriculares na educação pré-escolar e no ensino básico em Timor-Leste. Agradeço as suas autorizações para entrada e permissão para recolher os dados para esta investigação.

Aos meus amigos que sempre me acompanharam, partilharam as tristezas, alegrias, que me encorajaram a ultrapassar as barreiras durante este percurso, quer as minhas camaradas do mesmo curso, quer os que me ajudaram através da partilha de ideias, pelas suas sugestões e carinhos, principalmente ao José, Cesar, Cristiane, Edia, Elda, Agripina, Paulo, Lia, Ella e Quinn.

À Alice e sua família que me receberam como se fosse sua própria família.

A todos, a minha gratidão!

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

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

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

Avaliação Das Aprendizagens no Contexto das Mudanças Curriculares na Educação Pré-Escolar e no Ensino Básico em Timor-Leste: Perspetivas e Práticas de educadores e professores

RESUMO

Esta investigação situa-se no âmbito da avaliação das aprendizagens na educação pré-escolar e no ensino básico em Timor-Leste, especificamente, no contexto das mudanças curriculares nestes níveis de ensino. O currículo assume-se como uma referência fundamental no processo de ensino-aprendizagem e a avaliação é uma componente essencial no projeto de desenvolvimento do currículo, deve ser integrada no processo e retrata todo o percurso da aprendizagem dos alunos e das crianças. O principal objetivo desta investigação é compreender como é que os professores dos três ciclos do Ensino Básico (1.º, 2.º e 3.º) e os educadores de infância perspetivam o currículo e a avaliação das aprendizagens, no contexto das mudanças curriculares nestes níveis de ensino, em Timor-Leste.

Trata-se de uma abordagem metodológica de natureza qualitativa e os dados foram obtidos através de documentos, tais como, currículo nacional de base, legislação, relatórios, documentos das escolas e, também, por entrevistas semiestruturadas. Participaram na investigação quatro educadores de infância, três professores do 1.º Ciclo, dois professores do 2.º Ciclo e quatro professores do 3.º Ciclo do ensino básico, pertencentes a quatro escolas públicas, duas situadas em Díli, capital do País e duas em Maliana, capital do Município Bobonaro.

Os dados foram analisados com recurso à análise de conteúdo. Os principais resultados desta investigação revelam que os participantes consideram que as atuais mudanças curriculares lhes facilitam as suas rotinas pedagógicas, pela alteração da língua oficial de ensino, pela diminuição das tarefas de planificação de aulas e de construção de instrumentos de avaliação. Contudo, reconhecem que ainda não estão preparados para as mudanças, sobretudo por falta de formação. Também a falta de espaços físicos adequados e de materiais didáticos, a mentalidade dos alunos e dos encarregados de educação são fatores, entre outros, para que as grandes mudanças no currículo e na avaliação façam os educadores e os professores continuar a enfrentar grandes dificuldades para gerir as suas aulas, ao mesmo tempo que as escolas públicas continuam a não implementar metodologias de ensino-aprendizagem adequadas às necessidades de cada contexto.

Palavras-chave: Avaliação; Currículo; Educação pré-escolar; Ensino básico; Práticas

Assessment of Learning in the Context of Curriculum Changes in Preschool and Elementary Education in East Timor : Perspectives and Practices of Preschool Educators and Teachers

ABSTRACT

This research is based on the assessment of learning in preschool and primary education in East Timor, specifically in the context of curriculum changes at these levels of education. The curriculum is a key reference in the teaching, learning and assessment process and assessment is an essential component in the curriculum development project, which portrays the entire learning path of students and children. The main objective of this study is to understand how teachers of the three cycles of primary education (1st, 2nd and 3rd) and early childhood educators perspective the curriculum and the assessment of learning in the context of curriculum changes at these levels of education in East Timor.

The methodological approach is qualitative and data were gathered through documents, such as, national basic curriculum, legislation, reports, school documents and also through semi-structured interviews. Four kindergarten educators, teachers of the three cycles of primary education (three for the 1st, two for the 2nd and four for the 3rd), from four public schools, two in Dili, capital of the country and two in Maliana, capital of Bobonaro Municipality, were the participants in the research.

Data were analyzed using content analysis. The main results of this research show that the participants consider the current curricular changes made their pedagogical routines easier, due to changing the official teaching language, to reducing the tasks of lesson planning and the construction of assessment tools. However, they recognize that they are not yet prepared for the change due to lack of training. Lack of adequate physical spaces, teaching materials, and the mindset of pupils and parents are factors, among others, for that major changes in curriculum and assessment go on keeping educators and teachers facing great difficulties in managing their classes while, at the same time, public schools don't begin with the implementation of teaching and learning methodologies according to the needs of each context.

Keywords: Assessment; Curriculum; Elementary school; Practices; Preschool education

ÍNDICE GERAL

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS	ii
AGRADECIMENTOS	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE.....	iv
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
ÍNDICE GERAL.....	vii
ÍNDICE DE QUADROS.....	x
ÍNDICE DE TABELAS	xi
ÍNDICE DE ANEXOS.....	xiii
ÍNDICE DE APÊNDICES	xiv
ABREVIATURAS	xv
DEDICATÓRIA.....	xvii
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I: PERCURSO(S) EDUCATIVO(S) EM TIMOR-LESTE	7
1.1 Contextualização Histórica do Sistema Educativo em Timor-Leste.....	7
1.1.1. O período da administração do governo português	10
1.1.2 O período da administração do governo Indonésio - 1975 a 1999	12
1.1.3. O período da administração do governo transitório entre 1999-2002.....	13
1.1.4. Timor-Leste definiu o seu próprio sistema educativo entre 2002 e 2008	14
CAPÍTULO II: ENQUADRAMENTO NORMATIVO E TEÓRICO.....	18
2.1. A Educação Pré-Escolar em Timor-Leste – Percurso Histórico	18
2.1.1. Organização da Educação e os Objetivos da Educação Pré-Escolar em Timor-Leste	18
2.1.2. O Plano Estratégico Nacional de Educação (2011-2030) e os Recursos Materiais e Humanos	20
2.1.3. Recursos Materiais para a Educação Pré-Escolar em Timor-Leste.....	23
2.1.4. A formação e as funções do Educador de Infância	24
2.2. O Ensino Básico em Timor-Leste – Percurso Histórico	25
2.2.1 Formação e funções do professor do Ensino Básico	27
2.3. O currículo na Educação Pré-Escolar e no Ensino Básico em Timor-Leste.....	29
2.3.1. O currículo na educação pré-escolar em Timor-Leste.....	31
2.3.1.1. A organização do currículo da educação pré-escolar em Timor-Leste	32
2.3.1.2. A Organização do Ano Escolar na Educação Pré-Escolar.....	34
2.3.2. O Currículo do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico	35

2.3.2.1.	Os Componentes Curriculares do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico	35
2.3.2.2.	Carga horária por componente curricular	37
2.3.2.3.	Carga Horária Semanal	38
2.3.3.	O Currículo do 3.º Ciclo do Ensino Básico.....	38
2.3.3.1.	A Organização do Currículo do 3.º Ciclo do Ensino Básico.....	39
2.3.3.2.	Materiais de Apoio à Atividade Pedagógica	41
CAPÍTULO III: A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS – CLARIFICAÇÃO DE CONCEITOS		43
3.1.	Concetualização da Avaliação	43
3.2.	Modalidades de avaliação.....	45
3.2.1.	A Avaliação na Educação Pré-Escolar em Timor-Leste	48
3.2.2.	A Avaliação das Aprendizagens do 1.º e 2.º ciclo do EB	50
3.2.3.	A avaliação das aprendizagens no 3.º ciclo do EB em Timor-Leste	55
CAPÍTULO IV: METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO		57
4.1.	Natureza do Estudo: Abordagem Qualitativa.....	57
4.2.	Plano de investigação	58
4.3.	População, Amostra e Caraterização dos Participantes/Entrevistados	60
4.3.1.	Caraterização das Escolas	62
4.3.1.1.	Escola Laranja	64
4.3.1.2.	Escola Manga.....	65
4.3.1.3.	Escola Banana	66
4.3.1.4.	Escola Jaca	67
4.4.	Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	69
4.4.1.	Entrevistas	69
4.4.2.	Guião de Entrevista	70
4.4.3.	Fontes Documentais.....	72
4.5.	Técnicas de Análise de Dados	73
4.5.1.	Análise de Conteúdo	73
4.5.2.	Análise Documental.....	76
4.6.	Questões Éticas	77
CAPÍTULO V: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS		78
5.1.	Categoria A – As mudanças curriculares e a influência na gestão do currículo e na avaliação das aprendizagens.....	78
5.1.1.	Subcategoria A1 - Diferenças entre o Currículo Atual e o Anterior	78
5.1.2.	Subcategoria A2 - Alterações nas Práticas de Avaliação das Aprendizagens	84
5.1.3.	Subcategoria A3 - Influências dos Normativos na Avaliação das Aprendizagens.....	91
5.2.	Categoria B – Perspetivas sobre a avaliação das aprendizagens	96

5.2.1. Subcategoria B1 – A Pertinência da Avaliação.....	96
5.2.2. Subcategoria B2 – Formação dos Educadores/Professores.....	99
5.2.3. Subcategoria B3 – Conhecimentos da legislação sobre a avaliação das aprendizagens..	103
5.2.4. Subcategoria B4 – Intervenientes no processo de avaliação	106
5.2.5. Subcategoria B5 – As funções e modalidades de avaliação	110
5.3. Categoria C – As Práticas de Avaliação das aprendizagens desde o pré-escolar ao 3.º ciclo do EB.....	114
5.3.1. Subcategoria C1 – Como Avalia: os Instrumentos Utilizados no Processo de Avaliação ..	114
5.3.2. Subcategoria C2 – Quando Avalia	118
5.3.3. Subcategoria C3 - Espaço e Materiais para a Implementação das Atividades	119
CAPÍTULO VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
6.1. Conclusões do estudo	124
6.2. Propostas Para Futuras Investigações	131
6.3. As limitações do Estudo.....	131
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	132
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS	139
REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS	140
Apêndices	194

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 Resultados do referendo (Fonte: UN, The Guardian)	8
Quadro 2 Componentes curriculares do 1.º e 2.º ciclo do EB (Fonte: Currículo Nacional de Base do 1.º e 2.º ciclo do EB, 2014)	35
Quadro 3 Carga horária do 1.º e 2.º ciclo do EB	37
Quadro 4 Carga Horária Semanal do 1.º e 2.º ciclo do EB (Fontes: currículo nacional de base do 1.º e 2.º ciclo do EB, ME, 2014)	38
Quadro 5 Componentes Curriculares e as Áreas de Conhecimentos do 3.º ciclo do EB	40
Quadro 6 As categorias para atribuir as notas na caderneta de avaliação (adaptado do Currículo nacional de base do 1.º e 2.º ciclo do EB).	54
Quadro 7 O percurso metodológico da investigação	60
Quadro 8 Caraterização dos entrevistados/participantes.....	61
Quadro 9 Caracterização das Escolas onde decorreu o estudo.....	64
Quadro 10 Caraterização dos educadores da escola Laranja	65
Quadro 11 Caraterização dos professores da escola Manga	66
Quadro 12 Caraterização dos professores/educadores da escola Banana.....	67
Quadro 13 Caraterização dos professores da escola Jaca.....	68
Quadro 14 As categorias e subcategorias do guião de entrevistas.....	76

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Diferenças entre o currículo atual e o anterior: perspectivas de Educadores de Infância	78
Tabela 2 - Diferenças entre o currículo atual e o anterior: perspectivas dos professores do 1.º e 2.º ciclo do EB.....	80
Tabela 3 Diferenças entre o currículo atual e o anterior: perspectivas dos professores do 3.º Ciclo do EB	82
Tabela 4 Alterações nas práticas de avaliação das aprendizagens: perspectivas dos educadores de infância.....	84
Tabela 5 Alterações nas práticas de avaliação das aprendizagens: perspectivas de professores do 1.º e 2.º ciclo do EB	86
Tabela 6 - Alterações nas práticas de avaliação das aprendizagens: perspectivas dos professores do 3.º ciclo do EB.....	88
Tabela 7 Influência dos normativos na avaliação das aprendizagens: perspectivas dos Educadores de Infância.....	91
Tabela 8 Influência dos normativos na avaliação das aprendizagens: perspectivas dos professores do 1.º e 2.º ciclo do EB.....	92
Tabela 9 Influência dos normativos na avaliação das aprendizagens: perspectivas dos professores do 3.º Ciclo do EB.....	93
Tabela 10 Pertinência da avaliação: perspectivas dos educadores de infância	96
Tabela 11 - A pertinência da avaliação: perspectivas dos professores do 1.º e 2.º ciclo do EB.....	97
Tabela 12 A pertinência da avaliação: perspectivas dos professores do 3.º ciclo do EB.....	98
Tabela 13 Formação dos educadores de infância em avaliação	99
Tabela 14 Formação em avaliação das aprendizagens: perspectivas dos professores do 1º e 2.º ciclo do EB	100
Tabela 15 Formação dos professores em avaliação das aprendizagens: perspectivas dos professores do 3.º ciclo do EB	101
Tabela 16 Conhecimento da legislação sobre a avaliação das aprendizagens: perspectivas dos educadores de infância	103
Tabela 17 Conhecimento da legislação sobre a avaliação das aprendizagens: perspectivas dos professores do 1.º e 2.º Ciclo do EB.....	104
Tabela 18 Conhecimento da legislação sobre a avaliação das aprendizagens: perspectivas dos professores do 3.º ciclo do EB.....	105

Tabela 19 Intervenientes no processo de avaliação na educação pré-escolar: perspetivas dos educadores da educação de infância	106
Tabela 20 Intervenientes no processo de avaliação: perspetivas dos professores do 1.º e 2.º ciclo do EB	108
Tabela 21 Intervenientes no processo de avaliação no 3.º Ciclo do EB: perspetivas dos professores do 3.º ciclo do EB	109
Tabela 22 As funções e modalidades de avaliação: perspetivas dos educadores de infância.....	111
Tabela 23 As funções e modalidades de avaliação: perspetivas dos professores do 1.º e 2.º ciclo do EB	112
Tabela 24 As funções e modalidades de avaliação: perspetivas dos professores do 3.º ciclo do EB	113
Tabela 25 Como avalia: instrumentos utilizados no processo de avaliação - perspetivas dos educadores de infância	115
Tabela 26 Como avalia: os instrumentos utilizados no processo de avaliação - perspetivas dos professores do 1.º e 2.º ciclo do EB	115
Tabela 27 Como avalia: os instrumentos utilizados no processo de avaliação: perspetivas dos professores do 3.º ciclo do EB.....	116
Tabela 28 Quando avalia: perspetivas dos educadores de infância.....	118
Tabela 29 Quando avalia: perspetivas dos professores do 1.º e 2.º ciclo do EB.....	118
Tabela 30 Quando avalia: perspetivas dos professores do 3.º ciclo do EB	119
Tabela 31 Espaço e materiais para a implementação das atividades: perspetivas dos educadores de infância.....	120
Tabela 32 Espaço e materiais para a implementação das atividades: perspetivas dos professores do 1.º e 2.º ciclo do EB.....	121
Tabela 33 Espaço e Materiais para a Implementação das Atividades: Perspetivas dos professores do 3.º ciclo do EB	121

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 Decreto-Lei n.º 3/2015, de 14 de janeiro (aprova o currículo nacional de base da educação pré-escolar).....	142
Anexo 2 Decreto-Lei n.º 3/2015, de 14 de janeiro (aprova o currículo nacional de base do 1.º e 2.º ciclo do ensino básico)	151
Anexo 3 Lei de Bases da Educação, Lei n.º 14/2008, de 29 de outubro	160
Anexo 4 Transcrição de quatro entrevistas	179

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice 1 Protocolo.....	195
Apêndice 2 consentimento informado 1 (para educadores da educação pré-escolar).....	196
Apêndice 3 consentimento informado 2 (para professores dos três ciclos do ensino básico).....	198
Apêndice 4 Caracterização dos participantes/entrevistados).....	200
Apêndice 5 Guião de entrevista 1 (para Educadores da Educação Pré-Escolar)	202
Apêndice 6 Guião de entrevista 2 (para os professores do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico).....	204
Apêndice 7 Guião de entrevista 3 (para os professores do 3.º ciclo do ensino básico)	206

ABREVIATURAS

AL	Alínea
APODETI	Associação Popular de Timor
ART°	Artigo
ASDT	Associação Social Democrática de Timor-Leste
BA	Bele ho Apoio (é Capaz com Apoio)
BM	Bele Mesak (é Capaz Sozinho)
BU	Bele Uituan (é um pouco capaz)
CNB	Currículo Nacional do Ensino Básico
DL	Decreto-Lei
E	Educador de Educação Infância
EB	Ensino Básico
EBC	Ensino Básico Central
EC	Educador Contratado
EP	Educador Permanente
FRETILIN	Frente Revolucionária de Timor-Leste
KOTA	Klibur Oan Timor Asuwain
LBE	Lei de Bases da Educação
ME	Ministério da Educação
ONG	Organizações Non Governamental
ONU	Organizações das Nações Unidas
PDN	Plano Desenvolvimento Nacional
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PP	Professor Permanente
SB	Seidauk Bele (ainda não é Capaz)
SD	Sekolah Dasar (Ensino Primário)
SMA	Sekolah Menengah Umum (Escola Secundária Geral)
SMP	Sekolah Menengah Pertama (Ensino Pré-Secundário)
SMTA	Sekolah Menengah Tingkat Atas (Ensino Secundário)
RDTL	República Democrática de Timor-Leste

UDT	União Democrática Timorense
UNMIT	United Nations Mission in Timor-Leste
UNTAET	United Nations Transitory Administration in East Timor
UNTL	Universidade Nacional de Timor-Leste
1P	Professor do 1.º ciclo do Ensino Básico
2P	Professor do 2.º ciclo do Ensino Básico
3P	Professor do 3.º ciclo do Ensino Básico

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu amado pai Arcanjo Soares e à minha amada mãe Ana Francisca que me amam incondicionalmente. A minha gratidão pelo seu grande amor desde o momento em que nasci até agora e pelas suas intermináveis orações. O que eu sou hoje é o resultado dos seus esforços, de todos os seus apoios, tanto em termos materiais quanto morais. Dedico-o a vós, como manifestação da minha gratidão pelos vossos sacrifícios e amor, pois sem as vossas lutas não haveria este sucesso. Estou consciente de que nenhuma das palavras deste mundo pode expressar os vossos sacrifícios, carinho e amor por mim. Espero que este sucesso seja um dos primeiros passos para o meu futuro, para alcançar os meus objetivos.

Agradeço também aos meus queridos irmãos Salvador, Eustáquio, Amelia, Tita, Dilo, Jhoni e Ginsi e aos meus amores, os sobrinhos Moruk, Quei, Brilha, Noni, Aphou, Nilon, Tifa, Uju, Endy e Crisyan, que sempre me acompanham, embora apenas por vídeo chamada. Mesmo que, quando estamos perto, muitas vezes brigamos, por termos diferentes opiniões, a verdade é que sempre sentimos falta uns dos outros quando estamos distantes. Obrigada pelo tempo para sempre responderem à minha vídeo chamada, para ouvirem as minhas queixas e pelo entusiasmo que vocês me deram, para que eu pudesse finalizar este trabalho. Espero que este meu percurso possa orgulhar-vos.

Do mesmo modo, queria dedicar este trabalho ao meu querido país, RDTL (República Democrática de Timor-Leste) e especialmente ao Ministério da Educação junto ao gabinete de coordenação de apoio ao estudante (GCAE), que me deu esta valiosa oportunidade por meio de uma bolsa de estudo para aprofundar os meus conhecimentos na área das Ciências da Educação, em particular do Currículo e Avaliação, em Portugal. Espero, com os conhecimentos e competências adquiridas, contribuir para o desenvolvimento do nosso país.

A aprendizagem nunca é linear, procede por ensaios, por tentativas e erros, hipótese, recuos e avanços; um indivíduo aprenderá melhor se o seu meio envolvente for capaz de lhe dar respostas e regulações sob diversas formas: sugestões e contra-sugestões, explicações complementares, revisão das noções de base, trabalho sobre o sentido da tarefa autoconfiança (Perrenoud, 1999, p. 173).

INTRODUÇÃO

Esta dissertação aborda as questões do sistema educativo, nomeadamente, do currículo e da avaliação das aprendizagens, no contexto das mudanças curriculares em Timor-Leste. A educação neste país ainda está numa fase embrionária de desenvolvimento, com grandes constrangimentos e obstáculos, particularmente, na implementação do currículo e nas práticas de avaliação das aprendizagens. A avaliação está em todas as etapas do processo de desenvolvimento do currículo e tem como função melhorar a qualidade de um sistema educativo, ou seja, as aprendizagens das crianças e dos alunos, as práticas dos docentes e a qualidade de uma instituição escolar. A avaliação “é considerada como uma ajuda para a tomada de decisão. A avaliação é associada à construção de indicadores, a uma análise para efetuar escolhas. Neste sentido, predomina a vertente procedimental, assim como, uma vontade de gerir o possível” (Bonniol & Vial, 2001, pp. 160-161). Neste sentido, a avaliação é fulcral num processo de desenvolvimento, isto é, vai ajudar a alcançar os objetivos desejados e a verificar em que medida eles foram alcançados. Acima de tudo, a avaliação dá-nos as informações que nos permitem conhecer e perceber o nosso próprio desenvolvimento emocional, social e intelectual. Por outro lado, a avaliação permite, aos docentes, aperfeiçoar e readaptar as suas práticas pedagógicas ou as suas estratégias curriculares, de acordo com as mudanças políticas que ocorrem. Também pode ajudá-los a identificar as dificuldades dos seus alunos, de modo a controlar, regular e acompanhar os processos de desenvolvimento das competências dos alunos e das crianças. Neste sentido, Ribeiro (1993, p. 4) sustenta que:

localizada a avaliação da aprendizagem no universo a que pertence, passa-se à análise das operações com ela diretamente relacionadas: a definição e classificação de objetivos que marcam uma linha de rumo e orientam a ação do professor e as atividades do aluno; a determinação de prioridades na aprendizagem a efetuar; a utilização adequada de diferentes tipos de avaliação que fornecem informações necessárias e complementares; a elaboração de instrumentos de avaliação, entendendo a intenção que lhes preside, a estrutura que devem apresentar e a maneira de interpretar os resultados, de modo a contribuírem para o sucesso escolar.

A. Justificação da Escolha do Tema

Motivados pela necessidade de compreender os efeitos das mudanças curriculares que vem ocorrendo ao longo dos últimos anos nas práticas de avaliação das aprendizagens dos educadores e dos professores, sentimo-nos impelidos a investigar mais sobre a avaliação das aprendizagens, sobretudo, no contexto das mudanças curriculares na educação pré-escolar (EPE) e no ensino básico (EB) em Timor-Leste. Consideramos que a avaliação é fundamental no processo de ensino e

aprendizagem, pois só há aprendizagem significativa se houver avaliação. Enquanto professora, com formação inicial em Timor-Leste, reconheço que, tal como a maioria dos professores, temos muitas dificuldades em utilizar instrumentos de avaliação adequados aos tipos de avaliação da aprendizagem, por falta de conhecimentos teóricos e pedagógicos.

É neste sentido que investigaremos sobre as perspetivas dos educadores e dos professores acerca dos efeitos das recentes mudanças curriculares nas suas práticas de avaliação das aprendizagens. Pretendemos compreender como lidam estes atores com essas mudanças e de que modo são influenciados por elas.

B. Problemática da investigação

De acordo com o preâmbulo do Decreto-lei (DL) n.º 3/2015, de 14 de janeiro (anexo 1) que aprova o Currículo Nacional de Base (CNB) da EPE, este nível de educação “reveste-se de particular importância no desenvolvimento da criança, estando o seu potencial diretamente ligado a uma fundação sólida na infância nos primeiros anos de educação” e “reconhece e valoriza o papel da família na implementação do CNB”. Mediante esta Lei, “reconhece-se neste diploma o valor do uso da língua utilizada pela criança no ambiente familiar e na sua interação com a comunidade e o currículo que se aprova inclui também o desenvolvimento da oralidade e abordagem escrita de uma das línguas oficiais”.

Tal como na EPE, o preâmbulo do DL n.º 4/2015, de 14 de janeiro (anexo 2) que aprova o CNB do 1.º e 2.º ciclo do EB, salienta que “o currículo, representando o conteúdo e o modo de ensinar, mostra-se como o instrumento principal de implementação dos objetivos do 1.º e 2.º ciclo, previstos na Lei de Bases da Educação (LBE)”, lei n.º 14/2008, de 29 de outubro (anexo 3) e deve “assegurar o sucesso escolar e a melhoria da qualidade do ensino”, tendo por base garantir o direito a educação que se consagra na Constituição da república democrática de Timor-Leste (RDTL) “torna-se necessário desenvolver um currículo do EB que seja inclusivo, relevante no contexto nacional, centrado no aluno” e, para tal fim, “o CNB centra-se principalmente nas habilidades relacionadas com as dimensões cognitiva, psicomotora, social e afetiva”.

Apesar de o país aspirar a uma educação de qualidade, os professores do EB e os educadores de infância ainda têm dificuldades em gerir o currículo e a avaliação, quer por não terem tido uma formação inicial que lhes fornecesse os conhecimentos necessários sobre os conteúdos e as práticas educativas, quer pelas carências existentes nas escolas a nível de infraestruturas, tais como:

equipamentos eletrónicos, materiais pedagógicos e mesmo as precárias instalações físicas existentes na maioria das escolas públicas. Deste modo, pretendemos refletir sobre o papel dos educadores e dos professores no processo de desenvolvimento do currículo e da avaliação das aprendizagens, bem como, conhecer alguns constrangimentos que, na opinião destes atores educativos dificultam a assunção de posturas mais ativas, formativas e formadoras.

Em 2015, o Ministério da Educação ofereceu o manual de plano de sessão aos educadores, em língua tétum, para os ajudar nas suas práticas pedagógicas, utilizando uma pedagogia moderna, centrada nas crianças. Neste manual, estão incluídas todas as atividades que o educador deve aplicar nas suas salas de aula e indicado o tempo de cada atividade. No preâmbulo do manual está escrito que os educadores devem utilizá-lo como a sua *Bíblia* nas salas de aula e, por isso, o educador deve lê-lo antes das sessões. Assim, é dever dos educadores lerem, perceberem as instruções do plano de sessão, prepararem os materiais das atividades baseando-se nos do manual e organizarem as salas de aulas para maximizar as aprendizagens das crianças (Manual Plano de sessão, 2014).

Mesmo assim, tal como se refere no DL n.º 4/2015: “apesar dos esforços para implementar uma educação de qualidade, de facto, a realidade demonstra um baixo aproveitamento escolar e um insuficiente nível de conhecimento adquirido na escola básica, sobretudo por que muitas crianças terminaram a educação básica sem a capacidade para atuar como verdadeiros autores de mudanças na sociedade timorense. Além disso, a qualidade dos docentes, apesar do progresso registado nos últimos anos, ainda é insuficiente para garantir uma educação de qualidade uniforme em território nacional. Considerando esta realidade, juntamente com a dificuldade do Governo de dar apoio de forma regular aos professores, cria reais desafios para a implementação correta do atual currículo e materiais de apoio”.

Por outro lado, enfrentamos grandes dificuldades relativas à qualidade dos docentes que lecionam no 3.º ciclo do EB, uma vez que, no período de ocupação da Indonésia, os professores eram, na sua maioria, Indonésios. No Plano Estratégico Nacional da Educação (PENE) 2011-2030¹, é referido que a qualidade dos professores e a qualidade da formação de professores são problemáticas. Esta situação tem as suas raízes em eventos históricos. No período depois do referendo de 1999, os professores indonésios, particularmente os do 3.º ciclo e secundário, deixaram Timor-Leste. Isto deu origem a uma crise de oferta de professores que se tentou resolver através da contratação pela United Nations Mission in Timor-Leste (UNMIT) de professores locais, que possuíam habilitações académicas

¹ Fonte: PENE 2011-2030, p. 40.

limitadas e pouca ou nenhuma formação ou experiência de ensino. Isto originou problemas de qualidade no ensino, que subsistem até hoje.

É neste contexto que surge a nossa problemática: como é que os educadores de infância e os professores do 1.º, 2.º e 3.º ciclo do EB perspetivam o currículo e a avaliação das aprendizagens, no contexto das mudanças curriculares nestes níveis de ensino em Timor-Leste?

“A problemática é a abordagem ou perspectiva teórica que se decide adotar para tratar o problema colocado pela pergunta de partida. É uma maneira de interrogar os fenómenos estudados” (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 104). Para Tuckman (2000, pp. 54-55) “as exigências específicas para a escolha de um problema de investigação deverão incidir na sua praticabilidade, amplitude crítica, interesse, valor teórico e valor prático”. O problema de um estudo deve ser formulado com clareza, sem um duplo sentido e, em geral, pode ser afirmado na forma de questão. Segundo Quivy e Campenhoudt (2003, p. 44) com a pergunta de partida, “o investigador tenta exprimir o mais exatamente possível aquilo que procura saber, elucidar, compreender melhor”. Os autores acrescentam:

a pergunta partida servirá de primeiro fio condutor da investigação. Para desempenhar correctamente a sua função, a pergunta de partida deve apresentar qualidades de clareza, de exequibilidade e de pertinência: em que na sua explicação, as qualidades de clareza: ser precisa, ser concisa e unívoca; as qualidades de exequibilidade: ser realista e; as qualidades de pertinência: ser uma verdadeira pergunta, abordar o estudo do que existe, basear o estudo da mudança no do funcionamento e ter uma intenção de compreensão dos fenómenos estudados. (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 44).

Neste estudo, damos voz aos educadores e aos professores sobre a influência que as mudanças no currículo trazem à sua prática de ensino e de avaliação das aprendizagens. A revisão da literatura mostra que o processo de avaliação tem vindo a constituir alguma ambiguidade ao nível prático, quer na EPE, quer no EB, assumindo-se como uma área que despoletou bastante interesse. Assim, “emerge a necessidade de adquirir uma maior e melhor sustentação teórica, um conhecimento sólido em torno de saberes conducentes ao desempenho de boas práticas avaliativas” (Azevedo, 2015, p. 134).

C. Objetivos da investigação

Decorrente da questão acima enunciada, formulámos os seguintes objetivos:

1. Conhecer as mudanças curriculares e a influência destas na gestão do currículo e na avaliação das aprendizagens desde a EPE até 3.º ciclo do EB;

2. Conhecer as perspetivas de educadores de infância e de professores do EB, sobre a avaliação das aprendizagens.
3. Compreender as práticas de avaliação das aprendizagens de educadores de infância e de professores do EB.

Sendo a investigação “uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões” (Tuckman, 2000, p.3) esperamos que o estudo nos permita compreender as perspetivas e as práticas de educadores e de professores para viabilizarem o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, cumprindo assim o que está prescrito oficialmente em termos curriculares, sem deixar de trabalhar os valores culturais inerentes ao desenvolvimento social da criança.

D. Organização da Dissertação

Esta dissertação está organizada da seguinte forma: começamos pela dedicatória, agradecimentos, resumo, *abstract*, índices, introdução, seis capítulos, referências bibliográficas e os anexos e apêndices põem termo à dissertação. Na introdução, apresentamos a justificação do tema, a problemática e os objetivos do estudo. No capítulo I, Percurso(s) Educativo(s) em Timor-Leste, começamos por contextualizar a história do sistema educativo em Timor-Leste, abordamos a sua evolução, desde o domínio dos Timorenses pelos Portugueses até à sua independência absoluta da RDTL. Também apresentamos a realidade das condições educativas timorenses antes e após definir o seu próprio sistema educativo, com a publicação da Lei de Bases da Educação (Lei n.º 14/2008, de 29 de outubro).

O capítulo II, denominado Enquadramento Normativo e Teórico, expõe os percursos históricos da EPE e do EB em Timor-Leste. O referencial normativo assenta na leitura e análise dos documentos do Ministério da Educação, normativos, relatórios e documentos das escolas. O referencial teórico é sustentado em autores que serviram como pilares para compreender as políticas educativas e curriculares que se vivem em Timor-Leste. Discutimos o conceito de currículo e analisamos a organização curricular desde a educação pré-escolar ao ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclo) para, no capítulo seguinte, darmos continuidade à avaliação.

No decurso do capítulo III, Avaliação das Aprendizagens – Clarificação de Conceitos, concetualizamos o conceito de avaliação e as suas modalidades em sentido amplo, fazemos uma abordagem à avaliação das aprendizagens no contexto educativo em Timor-Leste, principalmente relativas à EPE e aos três ciclos do EB.

No capítulo IV, intitulado Metodologia da Investigação, começamos por apresentar a natureza do estudo, que assume uma abordagem qualitativa, de seguida, explicitamos o plano de investigação, a população, amostra e caracterização dos participantes, bem como, as técnicas e instrumentos de recolha e análise dos dados. Também abordamos algumas questões de natureza ética da investigação que tivemos em consideração durante o processo de construção deste trabalho.

No capítulo V, intitulado Apresentação e Discussão dos Resultados, apresentamos os dados e discutimos os resultados obtidos através da análise de conteúdo das entrevistas, organizados em tabelas, por categorias, subcategorias e unidades de registo. Em cada ponto, apresentamos, descritivamente, a categoria, as subcategorias e as unidades de registo correspondentes, relativamente aos diferentes graus de ensino, de modo a sistematizar e simplificar a leitura de todas as informações obtidas.

No capítulo VI, Considerações Finais, encerramos com as conclusões sobre o estudo realizado. São referidas as potencialidades deste estudo e apontam-se algumas alternativas ou opções para futuras investigações e, também, as limitações de estudo.

CAPÍTULO I: PERCURSO(S) EDUCATIVO(S) EM TIMOR-LESTE

Neste capítulo, começamos por contextualizar a história do sistema educativo em Timor-Leste, abordamos a sua evolução, desde o domínio dos Timorenses pelos Portugueses até à sua independência absoluta da RDTL. Também apresentamos a realidade das condições educativas timorenses antes e após definir o seu próprio sistema educativo, com a publicação da Lei de Bases da Educação (Lei n.º 14/2008, de 29 de outubro).

1.1 Contextualização Histórica do Sistema Educativo em Timor-Leste

No dia 20 de maio de 2002, a República Democrática de Timor-Leste (RDTL) tornou-se um estado independente e soberano, exercendo o seu próprio governo. Situada no sudeste da Ásia, faz fronteira com a Indonésia e a Austrália e esteve colonizada pelo Governo Português, durante cerca de 463 anos. Em 1975, “com a libertação de outras colónias portuguesas da África, no período da eclosão da Revolução dos Cravos em Portugal (25 de abril de 1974), o povo timorense preparou-se também para a sua libertação” (Silva, 2005, p. 148). Na época, os líderes desta pequena região ultramarina portuguesa fundaram cinco partidos: o partido ASDT (Associação Social Democrática de Timor-Leste) que, posteriormente, adotou o nome de FRETILIN (Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente); o partido UDT (União Democrática Timorense); o partido APODETI (Associação Popular de Timor); o partido KOTA (Klibur Oan Timor Asuwaim) e o Partido Trabalhista. Destes partidos, a FRETILIN defendia a independência imediata da RDTL, enquanto a UDT queria permanecer sob a alçada do governo português, até que o país conseguisse preparar os seus recursos (Ferreira, 2011). O país foi governado pelo partido FRETILIN, mas a Proclamação da Independência Unilateral do país, no dia 28 de novembro de 1975, não foi reconhecida pela ONU (Organizações das Nações Unidas) por, na altura, não haver muitas pessoas que integrassem o partido FRETILIN (Gusmão, 2010, Silva, 2015). Assim “a Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente (FRETILIN) durou muito pouco tempo, pois logo após a proclamação da independência de Portugal por Timor, a Indonésia, com apoio dos EUA, anexa este país ao seu território” (Silva, 2005, p.148) tendo-o dominado durante 24 anos. Durante a ocupação da Indonésia, muitos timorenses viveram em sofrimento por lutarem pela independência e alguns perderam a vida e outros perderam, também, os documentos importantes e os recursos materiais. Em 30 de agosto de 1999², realizou-se o referendo sobre a independência de

² https://www.janusonline.pt/arquivo/2002/2002_2_10.html#3, consultado em 27 de março de 2019

Timor-Leste, em que o antigo presidente da Indonésia Bacharuddin Jusuf Habibie deu o poder de escolha: uma maior autonomia ou a independência. Assim, foram apresentados, aos eleitores, as seguintes alternativas: aceita a proposta de autonomia especial de Timor-Leste dentro do estado unitário da República da Indonésia? Ou rejeita a proposta de autonomia especial ao Timor-Leste, levando à separação de Timor-Leste da Indonésia?

Em 5 de maio de 1999, essas negociações resultaram no "Acordo entre a República da Indonésia e a República Portuguesa sobre a Questão de Timor-Leste". O referendo seria realizado para determinar se Timor-Leste permaneceria parte da Indonésia como uma Região Autónoma Especial, neste caso a opção era aceitar, ou separar-se da Indonésia e, neste caso, a opção era rejeitar. O referendo foi organizado e monitorado pela Missão das Nações Unidas em Timor-Leste (UNAMET) e 450 000 pessoas estavam aptas a votar, incluindo 13 000 timorenses fora dos limites territoriais de Timor-Leste. O quadro 1 ilustra os resultados do Referendo.

Alternativa	Votos	%
Aceitar	94 388	21,50
Rejeitar	344 580	78,50
Inválidos/brancos/nulos		–
Total	438 968	100
Eleitores registados	451 792	98,60

Quadro 1 Resultados do referendo (Fonte: UN, The Guardian)

Dos 451.792 eleitores registados, votaram 438.968. Rejeitaram a proposta de autonomia, 344.580, contra 94.588 que a aceitaram, levando Timor-Leste a ficar separado da Indonésia. Apesar destes resultados, alguns militares e outros líderes indonésios não aceitaram a independência de Timor-Leste pacificamente, tendo-se iniciado uma guerra, em que a população timorense, que era a favor da autonomia e os militares Indonésios mataram muitos timorenses que pretendiam a independência, tendo destruído o país e “a onda de violência e a destruição massiva do território de Timor-Leste também afetou a área da educação” (Alves, 2014, p. 22).

O governo indonésio aceitou o resultado em 19 de outubro de 1999, revogando as leis que formalmente anexavam Timor-Leste à Indonésia. As Nações Unidas aprovaram uma resolução que

instituiu a Administração Transitória das Nações Unidas em Timor-Leste (UNTAET), que levaria à independência do país em maio de 2002.

Separado do governo da Indonésia, Timor-Leste iniciou o seu período transitório, administrado pela UNTAET durante 3 anos, cujo mandato acabou em 2002 e a independência foi proclamada no dia 20 de maio de 2002. “Com efeito, entrou em vigor a constituição da RDTL, que decretou os princípios da Nação e os fundamentos para a educação e, ao mesmo tempo, foi constituído o I Governo Constitucional” (Alves, 2014, p. 56). A educação não só dá conhecimento ao homem, como também influencia o seu comportamento em conformidade com a ética, a moral, a cultura e a política, ou seja, também influencia a capacidade emocional do homem. Para o desenvolvimento de um país, a educação é um setor fundamental, que pode melhorar todos os outros setores. A escola é vista como um processo para desenvolver uma pessoa e motivar para ser melhor em todos os aspetos da vida: “a educação como projeto coletivo de formação intelectual, cultural e humana, que procura responder às necessidades sociais, encontra na escola o espaço privilegiado para a sua concretização” (Morgado, 2000, p. 16).

A educação é, essencialmente, um processo para ajudar as pessoas a desenvolver-se, de modo que elas possam lidar com todas as mudanças e com todos os problemas que enfrentam, pois se é verdade que “a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tão pouco a sociedade muda” (Freire, 2000, p. 60).

Cerca de 45% da população timorense são jovens, pelo que as suas contribuições são fundamentais para o desenvolvimento do país. A força do presente e do futuro da nação timorense está na sua juventude. Numa situação social transitória, a juventude apresenta-se como segmento de intervenção privilegiada do estado, devido a ser uma interface, numa perspetiva de transmissão de saberes e experiências. Por outro lado, são preservados e consolidados os valores fundamentais do país (Documento 2007-2012). Alves (2014, p. 16) salienta que “com uma população jovem e com a taxa de alfabetização relativamente baixa e, ainda, aproximadamente 30% das crianças a não frequentarem o ensino, a educação timorense tem uma árdua tarefa e desafio para ultrapassar as lacunas enfrentadas”.

Assim, no programa do VI governo constitucional, 2015-2017, regista-se que o Governo de Timor-Leste continuará a desenvolver esforços para melhorar o sistema educativo, para garantir que todas as crianças possam frequentar a escola e receber um ensino de qualidade que lhes transmita os conhecimentos e as qualificações de que necessitam para ter uma vida saudável e produtiva, bem como, para contribuírem de forma ativa para o desenvolvimento do país.

A evolução do sistema educativo em Timor-Leste atravessou quatro períodos históricos, sendo que cada período teve a sua relação com as ideologias, os modelos e as orientações, em conformidade com cada administração. São esses períodos que analisamos seguidamente.

1.1.1. O período da administração do governo português

Nos anos de 1863 e 1974, o ensino em Timor-Leste era lecionado em escolas totalmente ligadas à igreja, ou seja, ao Ensino Missionário, que foi mantido até 1970. A escola não era para todos, mas somente para as elites. Os pobres não tinham acesso à escola, apenas os filhos dos catequistas e outras pessoas que trabalhavam na igreja eram privilegiados e tinham acesso à escola, ou seja, podiam estudar. Naquela altura, as escolas não estavam concentradas em todos os territórios, somente nos postos de administração e nos centros urbanos. Foi em 1859-1863, na época do governador Afonso de Castro que o governo colonial começou a fundar um colégio «semioficial» em Dili, que se destinou aos filhos dos liurais e de outros principais. Foi em 1915 que “o governo da colónia abria a primeira escola oficial em Dili” (Jerónimo, 2011, p. 20). Em relação com a educação e formação profissional (Belo 2008, Meneses, 2008 e Guterres, 2014) afirmam que no período Timor-Português em Dili, somente havia um Liceu, um Seminário Menor com ensino secundário e uma Escola de Enfermagem, uma Escola de Professores do Posto, uma Escola Técnica e uma Escola Elementar de Agricultura em Fatumaca-Baucau. A evolução da educação na época era muito lenta, só a partir de 1972-1973 aumentou um pouco o número das escolas no território, já era quase o fim da administração portuguesa em Timor (Guterres, 2014). Neste período, as escolas primárias foram construídas pelos missionários e a maioria delas foram separadas, pois havia as escolas para as meninas e as escolas para os meninos. O sistema de ensino nesta época apenas se concentrava em ler, escrever, contar e no estudo da língua portuguesa e na religião. Na altura, “as ciências não ocupavam muito espaço no currículo” (Soares, 2011, p. 20). Em finais do século XVI, os sacerdotes construíram um seminário em Solor, que na época chegou a ter cinquenta alunos. Também em Oecússi foi criado um seminário. Porém, não existem documentos que provem se nos seminários de Oecússi e de Manatuto tenham sido ordenados sacerdotes da população autóctone. Então, “estes exemplos constituem casos concretos da primeira implantação de instituições educativas em Timor, orientadas para a aprendizagem da liturgia, do latim e da língua portuguesa. Não era para preparar os povos nativos para servirem o seu país, pois só no século XVIII as ordens religiosas fundaram as primeiras escolas no território” (Meneses, 2008, p. 31). O ensino centrava-se nos professores, os alunos eram obrigados a seguir o que os professores lhes ensinavam. Digamos que a educação na

altura não dava a oportunidade aos timorenses para se desenvolverem. Belo (2010, p. 71) salienta que “uma das estratégias do colonialismo português para manter a sua exploração na colónia era não criar oportunidades e condições suficientes à educação para o povo colonizado, inclusive o povo timorense”. Era muita população timorense iletrada, porque na altura a educação não era para todos. O efeito desta educação é bem claro pois a quando da partida dos portugueses, em 1975, a maioria dos timorenses não conheciam o alfabeto. Segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) a taxa de alfabetização na altura rondava apenas 5%. Neste período, não havia educação pré-escolar, nem educação superior (Universidade e Politécnico). Nos outros níveis de educação, o cenário também não era animador:

a evolução do ensino primário fora deveras lenta e rudimentar, a introdução do ensino secundário foi tardia, a circunstância geográfica da distância entre Portugal e Timor-Leste, como com outras colónias, a escassez de recursos humanos habilitados, as dificuldades económicas, a precariedade e dispersão da população e ainda a resistência dos pais na instrução dos filhos por não terem conhecimento do benefício de ensino aprendizagem, justificam esse atraso e a elevada taxa de analfabetismo. (Alves, 2014, p. 23)

O sistema de ensino em Timor-Português era orientado segundo o modelo da metrópole, contemplava níveis e habilidades de formação geral e profissional com durações distintas: o Ensino primário de quatro anos (1.^a à 4.^a classe); Ciclo preparatório de dois anos (1.^o e 2.^o ano); Ensino Liceal de 7 anos; Ensino Técnico de 3 anos; Escola de habilitação de Professores de 4 anos; Escola de Artes e Ofícios de 3 anos; Escola Agrícola de 3 anos; e Escola de Enfermagem de 3 anos (Guterres, 2014). Segundo Guterres (*idem*, p. 27): “durante o período da permanência portuguesa em Timor-Leste, assinala-se a escassez de profissionais no setor da educação”.

O sistema da educação em Timor-Português (1974-1975), de acordo com Martins (2010, p. 32), seguia o modelo da educação Portuguesa, passando por vários graus e modalidades de formação geral e profissional, com duração diferenciada:

- Ensino pré-primário (1 ano) e ensino primário 4 anos (1.^a à 4.^a classe) Ciclo preparatório (2 anos – 1.^o e 2.^o ano), 15 escolas – 2177 alunos.
- Ensino Liceal (5 anos em Díli, 3 anos nos restantes estabelecimentos), 3 escolas + 1 seminário menor – 761 alunos.
- Ensino técnico (3 anos), 1 escola técnica em Díli – 318 alunos.
- Escola de habilitação de professores de Posto (4 anos), 1 escola em Díli – 282 alunos.
- Escola de artes e Ofícios (3 anos), 2 escolas (Díli e Fatumaca) – cerca de 100 alunos.
- Escola de Prática Agrícola (3 anos), 1 escola (Fatumaca) – cerca de uma dezena de alunos.
- Escola de Enfermagem em Díli (3 anos)
- Ensino Chinês, 15 escolas primárias – ciclo preparatório (1 ano de pré-primário + 4 de ensino primário + 2 de ciclo = 7 anos): 14 escolas no interior, com 400 alunos no total e uma em Díli (6 anos) com cerca de 300 alunos.

Este sistema de educação não durou muito tempo pois, no dia 7 de dezembro de 1975, a Indonésia invadiu este país e, no ano seguinte, em 1976, este governo renovou todas as escolas e construiu novas escolas nos distintos distritos de Timor-Leste. O sistema educativo mudou para o sistema de educação da Indonésia.

1.1.2 O período da administração do governo Indonésio - 1975 a 1999

O governo indonésio “executou a sua administração em Timor-Leste precedido pela invasão do espaço do território pelas forças armadas militares Indonésias, em dezembro de 1975” (Alves, 2014, p. 24). Com o conflito e a violência que surgiram “a situação escolar tornou-se dramática, com uma taxa de analfabetismo muito elevada” (Cardoso, 2012, p. 20). Segundo Alves (2014, p. 24) “ao longo da administração do governo indonésio todo o funcionamento do sistema governativo, inclusive a educação, seguia o modelo proposto pelo governo central, sediado em Jakarta”. Em 1976, o governo Indonésio reabilitou todas as escolas e construiu novas infraestruturas em todas as regiões de Timor-Leste, para que todas as crianças pudessem ir à escola. Assim, “mudou o sistema educativo Português, substituindo-o pelo seu sistema educativo, admitindo timorenses em idade escolar e que tinham oportunidade de estudar desde o ensino básico até ao ensino superior” (Cardoso, 2012, p. 20) e “eram oferecidos também cursos de alfabetização para todas as comunidades tanto para jovens e adultos, quanto para as pessoas com idade avançada que não sabiam ler e escrever” (Martins, 2010, p. 34). Os professores lecionavam sobretudo para controlar e apressar o processo de integração, pois alguns professores, formados pela administração portuguesa, foram recrutados para dar aulas no ensino primário. Os professores que lecionavam no ensino pré-secundário (Ensino Básico, 3.º ciclo) e no Ensino Secundário eram de outras províncias da Indonésia (Alves, 2015).

O sistema de educação durante a ocupação Indonésia (1976-1999) era distribuído por vários graus e modalidades de formação geral e profissional, com duração diferenciada (Martins, 2010, p.36):

- Ensino Primário (Sekolah Dasar - SD) 6 anos
- Ensino Pré-Secundária (Sekolah Menengah Pertama - SMP) 3 anos
- Ensino Secundário (Sekolah menengah tingkat atas – SMTA, incluindo: SMA, SMEA, STM, SMKK, SPP, SPK, SPG, SGO, PGA, KPG, KPAA).
- Ensino técnico profissional 3 anos
- SMA (sekolah menengah umum) – Escola Secundária Geral – 3 anos
- SMEA (sekolah menengah ekonomi atas) – escola média de economia – 3 anos.
- STM (sekolah teknik menengah) – escola média técnica – 3 anos
- SMKK (sekolah menengah kesejahteraan keluarga) – escola média do bem-estar da família – 3 anos
- SPP (sekolah penyuluhan pertanian) – escola de consultoria de agricultura – 3 anos

- SPK (sekolah perawat kesehatan) – escola de enfermagem – 3 anos.
- SPG (sekolah pendidikan Guru) – escola de formação de professores primários, equivalência ao ensino secundário – 3 anos
- SGO (sekolah guru olah raga) – escola de professores do desporto para o ensino primário – equivalência ao ensino secundário – 3 anos
- PGA (pendidikan guru agama) – escolas de professores catequistas – equivalência ao ensino secundário – 3 anos
- KPG (kursus pendidikan guru) – curso de professores primários equivalência ao ensino secundário – 2 anos.
- PGSMTMP (pendidikan guru sekolah menengah tingkat pertama) – escola de formação de professores pré-secundário equivalência ao ensino secundário + 1 ano.
- PGSD (pendidikan guru sekolah dasar) – escola de formação de professores do ensino básico – equivalência ao diploma II (DII)- 2 anos
- AKPER (akademi kesehatan keperawatan) – escola academia de enfermagem – equivalência ao diploma III (DIII) – 3 anos
- Politeknik DII – escola politécnica – equivalência ao diploma II (DII) – 2 anos
- UT (universitatas terbuka) – programa diploma III (DIII) e stratum 1 (S1) – universidade aberta.
- Universidade 4 anos – universidade regular

Durante a ocupação da Indonésia, as comunidades não podiam falar a língua portuguesa, a língua oficial do país e do ensino era o Bahasa Indonésia. Os estudantes não eram somente os timorenses, havia também os estudantes indonésios, que viviam em Timor-Leste, pois a política do governo indonésio era dominar o povo timorense, através da rede das escolas que expandiram no território. Tentaram inculcar a sua ideologia e conquistar a aceitação do regime político, social e facilitar a assimilação e aculturação dos timorenses. Em relação ao ingresso na educação superior, a percentagem dos estudantes timorenses era muito baixa relativamente à dos estudantes indonésios. O sistema de educação repetia-se como no período da colonização portuguesa, em que o ensino não tinha qualquer relação com a cultura e o interesse do povo timorense mas, ao contrário, os conteúdos voltaram-se para a cultura e história da Indonésia (Martins, 2010).

1.1.3. O período da administração do governo transitório entre 1999-2002

Este período foi administrado pela UNTAET (United Nations Transitional Administration for East Timor) e o país enfrentou grandes dificuldades no desenvolvimento de todos os setores. A separação do território de Timor-Leste da Indonésia, em 1999, dada a onda de violência e a destruição massiva neste país pelos paramilitares e apoiadas pelas forças militares Indonésias provocou estragos nos recursos deste país, situação que teve implicação no setor educativo. No entanto, a recuperação e o restabelecimento do ensino desse período de transição à independência, que decorreu sob a direção da UNTAET foi efetuada com apoio da Organização das Nações Unidas (ONU), de várias organizações

internacionais, dos doadores internacionais, das Organizações Non Governamental (ONG) internacionais e nacionais, também da própria comunidade de Timor-Leste, da Igreja Católica e de outras confissões religiosas (Pacheco, Morgado, Flores & Castro, 2009; Alves, 2014).

Segundo Rosário (2010, p. 108) “Timor-Leste sofreu muito pelas políticas que foram implementadas pelos seus colonizadores e invasores, principalmente na área da educação, em que a falta de formação de recursos humanos nacionais impediu uma mínima formação e construção de conhecimento”. “Neste período, o sistema educativo timorense foi totalmente destruído: 90% das escolas não funcionavam e 80% dos professores (não timorenses), de todos os níveis de ensino, deixaram o território. No ano de 2001, a maioria das escolas voltou à normalidade, através da atividade de professores voluntários” (Teodoro Soares, 2011, p. 4). Alves (2014) acrescenta que o sistema educativo em Timor-Leste deparou-se com enormes dificuldades por falta de professores para desempenhar a função como docentes do processo do ensino e promover a aprendizagem nas aulas, também por as infraestruturas escolares debilitadas, por causa dos mobiliários e os equipamentos escolares que foram queimados e roubados pelos paramilitares, apoiados pelas forças militares Indonésias, bem como os registos escolares e materiais pedagógicos.

Em síntese, “esses períodos de colonização e de ocupação interferiram no sistema de educação timorense, bem como nos aspetos culturais, sociais e políticos do país” (Martins, 2010, p. 27).

1.1.4. Timor-Leste definiu o seu próprio sistema educativo entre 2002 e 2008

Após a independência, em 20 de maio de 2002, Timor-Leste “como país jovem a construir a sua nação literalmente de base, todas as áreas de funcionamento da administração necessitavam de ser construídas e estabelecidas, embora algumas prioridades precisassem de uma intervenção imediata do governo e outras de ser ponderadas e concretizadas” (Alves, 2014, p. 56). Era importante reconhecer “a importância do sistema educativo para a construção do novo estado, tornava-se premente a sua instituição como sector de intervenção prioritária” (Pacheco, Morgado, Flores & Castro, 2009, p. 8). Timor-Leste reconstruiu o seu sistema educativo, “através de racionalização e implementação educacional, segundo as necessidades de cada região, e com o desenvolvimento dos recursos humanos com capacidade de planear e desenvolver programas educacionais, de modo a dar oportunidades de acesso à escola em toda a região” (Alves, 2014, p. 56). A educação foi consagrada na constituição da república de Timor-Leste (2002) no art.º 59.º

Inciso 1: o estado reconhece e garante ao cidadão o direito à educação e à cultura, competindo-lhe criar um sistema público de ensino básico e universal, obrigatório e, na medida das suas

possibilidade, gratuito, nos termos da Lei; inciso 2: todos têm direito a igualdade de oportunidades de ensino e formação profissional; inciso 3: o estado reconhece e fiscaliza o ensino privado e cooperativo; inciso 4: o estado deve garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística.

O sistema educativo em Timor-Leste “antes da publicação da LBE, em 2008, continuou com o modelo indonésio. Foram feitas pequenas adaptações, considerando a realidade timorense, como um país independente” (Alves, 2014, p. 50). “Os primeiros esforços para reformar o sistema educativo tinham surgido no ano de 2000” (Pacheco, Morgado, Flores & Castro, 2009, p. 8). Em outubro de 2003, com muito esforço, Timor-Leste realizou o seu primeiro congresso nacional de educação, onde se discutiram vários assuntos na área de educação. Foi deste congresso que resultou a criação de uma lei do Ensino Básico e a criação do currículo transitório do EB até ao ensino superior (ES) em Timor-Leste (Soares, 2011).

Mesmo assim, a educação deste país continua a adotar o modelo educativo herdado do governo indonésio e os seus conteúdos curriculares permaneceram intactos, apenas com adaptações ajustadas à realidade timorense. No ensino primário, no 1.º e 2.º ano de escolaridade, começou a ensinar-se em língua portuguesa a par do tétum como línguas da instrução consagradas no art.º 13.º da constituição da RDTL. Além disso, deixou de lecionar-se as disciplinas de moral e de cidadania da nação Indonésia. A partir do 3.º ano até ao Ensino Superior, os alunos continuavam a aprender em língua Indonésia, o português era uma das disciplinas lecionadas (Alves, 2014). Na altura, os professores que lecionavam do 3.º até ao 12.º ano ainda utilizavam os manuais que os indonésios deixaram em 1999. O novo currículo do ensino primário³ (atual 1.º e 2.º ciclo do EB) foi discutido e aprovado pelo Conselho Diretivo do Ministério da Educação (ME), no dia 5 de dezembro de 2006. A partir de setembro de 2007, este currículo foi implementado aceleradamente em todas as escolas em Timor-Leste.

Depois de ter obtido a independência absoluta, em 20 de maio de 2002, a LBE foi aprovada pelo Parlamento Nacional da República Democrática de Timor-Leste. Desta lei, há marcos importantes que representam um passo decisivo no sentido do estabelecimento de um quadro legal de referência para a organização, orientação, regulação e desenvolvimento do sistema educativo emergente deste país:

A consagração da universalização do ensino básico de nove anos de escolaridade obrigatória e gratuita; o reforço da garantia da igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolares e; a

³ Fonte: Jornal da república, Série II, N.º 6, Despacho Ministerial n.º 01/2007/ME de, 13 de Março. Foi publicado no dia 23 de março de 2007.

previsão de medidas destinadas a proporcionar uma escolaridade efetiva a todos os cidadãos assente em padrões de qualidade. (Lei de Bases da Educação, p. 2641).

Assim, a organização geral do sistema educativo em Timor-Leste (LBE, Lei nº 14/2008, p. 2643) é a seguinte:

1. o sistema educativo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar, a educação extra-escolar e a formação profissional, organizando-se para a educação ao longo da vida;
2. a educação pré-escolar, na sua componente formativa, é complementar ou supletiva da ação educativa dos pais ou da família com os quais estabelece estreita cooperação; a educação escolar compreende ensino básico, o ensino secundário e o ensino superior, integra modalidades especiais e inclui atividades de ocupação de tempos livres;
3. a educação extra-escolar engloba as atividades de alfabetização e de educação de base, bem como de aperfeiçoamento e atualização cultural e científica, e realiza-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas, diversificadas e complementares;
4. a formação profissional prossegue ações destinadas à integração ou ao desenvolvimento profissional dinâmico, pela aquisição ou aprofundamento de conhecimentos e de competências necessárias ao desempenho profissional específico.

Com a promulgação da LBE em 2008⁴, Timor-Leste passou a ter o seu próprio modelo educativo, deixando o que tinha sido herdado pelo governo indonésio. A LBE estabeleceu que a idade para a entrada na EPE era 3 anos e prolongava-se até à idade da entrada no EB e a língua oficial na EPE é a língua veiculada em casa. Porém, em algumas escolas, começaram a utilizar o tétum e o português como línguas oficiais. O ensino primário passou a integrar-se no EB de nove anos de escolaridade, obrigatório e gratuito, organizado em três ciclos: o 1.º ciclo engloba o 1.º, 2.º, 3.º e 4.º ano de escolaridade, o 2.º ciclo abrange o 5.º e o 6.º ano de escolaridade (estes dois ciclos correspondem ao antigo ensino primário) e o 3.º ciclo engloba o 7.º, 8.º e 9.º ano de escolaridade (corresponde ao antigo ensino pré-secundário).

A organização do ensino secundário, antes de promulgação da LBE, aliás, na fase inicial da construção do país, ainda manteve exatamente o modelo herdado do governo indonésio, quer nos programas curriculares, quer na língua de instrução do ensino. Em 2008/2009, foi substituída pela língua portuguesa no 10.º e 11.º ano de escolaridade e, no ano de 2010/2011, alargou-se o uso da língua portuguesa ao 12.º ano de escolaridade.

Com a promulgação da LBE, implementou-se a avaliação e a acreditação das instituições de ensino superior em Timor-Leste.

⁴ Estas informações tiradas na dissertação de Alves (2014) e na Lei de Bases de Educação (LBE).

Após a promulgação da LBE, a frequência de alunos do ensino básico e do ensino secundário ao longo dos anos aumentou significativamente, assim como, “o crescimento dos estabelecimentos escolares foi incrementado, tal como se verificou com o aumento do número de professores e das infraestruturas escolares” (Alves, 2015, p. 48).

Assim, consideramos que a LBE não trouxe apenas a reforma do sistema educativo do país, mas também ofereceu a oportunidade às crianças, sobretudo as provenientes das famílias desfavorecidas, de frequentarem a escola. Tudo começou pela estratégia do Plano de Desenvolvimento Nacional (PDN) e seus objetivos de:

melhorar o nível de educação da população; contribuir para o bem-estar económico, social e cultural dos indivíduos, famílias e comunidades em Timor-Leste; promover a igualdade entre os sexos e conferir poderes às mulheres em Timor-Leste e; promover a cultura timorense e desenvolver a capacidade institucional para a identificação e criação de instituições culturais (ME- Timor-Leste, 2006, citado por Martins, 2010, p. 38).

Trata-se, de facto, de alterações profundas no sistema educativo e na sociedade em geral, pois surgiram novas disciplinas e novos métodos de ensino, num momento em que os professores ainda não tinham sido preparados para os implementar, havia excesso de alunos por turma e muitas carências nas infraestruturas das escolares. Esta é uma situação que continua no presente, pois muitos professores e educadores ainda tem dificuldades em administrar as suas aulas, o que afeta também as práticas de avaliação das aprendizagens das suas crianças e alunos.

CAPÍTULO II: ENQUADRAMENTO NORMATIVO E TEÓRICO

Este capítulo expõe os percursos históricos da EPE e do EB em Timor-Leste. O referencial normativo assenta na leitura e análise dos documentos do Ministério da Educação, normativos, relatórios e documentos das escolas. O referencial teórico é sustentado em autores que serviram como pilares para compreender as políticas educativas e curriculares que se vivem em Timor-Leste. Discutimos o conceito de currículo e analisamos a organização curricular desde a educação pré-escolar ao ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclo) para, no capítulo seguinte, darmos continuidade à avaliação.

2.1. A Educação Pré-Escolar em Timor-Leste – Percorso Histórico

A EPE é compreendida como o complemento da ação educativa da família e é na família que começa. Por isso, a família tem um papel importante no crescimento das crianças e “o papel dos pais é vital para a reforma das escolas e para o processo de elevação dos padrões educativos nacionais, através do seu maior envolvimento na tomada de decisões e na gestão da escola” (Vasconcelos, 2004, p. 14). Acima de tudo, “as crianças entram no contexto educativo com uma grande riqueza de preferências e preconceitos e com conhecimentos e experiências associados à língua, à matemática, às ciências, à sociabilidade, além de outras capacidades e informações” (*ibidem*, p. 15). Então, é importante que os educadores se aproximem dos pais e vice-versa, para ter as informações sobre o desenvolvimento da criança. Por outro lado, é importante que os educadores partam dos conhecimentos prévios das crianças, para permitir às crianças construir os seus conhecimentos, de acordo com os seus interesses e para que elas considerem a educação como um divertimento e não como uma obrigação. Vasconcelos (2004, p. 13) sustenta que “conhecer a criança e os seus pais ajudar-nos-á a diferenciar tarefas, experiências e atividades que aumentam o desenvolvimento de cada criança, a partir dos seus interesses e dos seus anteriores conhecimentos”.

2.1.1. Organização da Educação e os Objetivos da Educação Pré-Escolar em Timor-Leste

A organização da EPE está prescrita no art.º 10.º da LBE⁵, que transcrevemos:

1. incumbe ao estado assegurar a existência de uma rede de serviço público de educação pré-escolar;

⁵ Fonte: DL n.º 3/2015, na LBE e no CNB da EPE (2014).

2. a rede de educação pré-escolar é constituída pelos jardins-de-infância das administrações locais e de outras entidades particulares e cooperativas, coletivas ou individuais, nomeadamente, instituições particulares de solidariedade social, associações de pais, de moradores, organizações cívicas ou confessionais e associações sindicais ou de empregadores;
3. compete ao governo, através do ministério responsável pela política educativa, definir as normas gerais da educação pré-escolar, nomeadamente, quanto ao seu funcionamento e aos seus conteúdos educativos, apoiando, avaliando, inspecionando e fiscalizando a sua execução.

No artigo 9.º da LBE, delineiam-se os objetivos e destinatários da educação pré-escolar.

1. São objetivos da EPE, em relação a cada criança:
 - a. estimular as capacidades e favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades;
 - b. contribuir para a estabilidade e a segurança afetivas;
 - c. favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano, de modo a promover uma correta integração e participação;
 - d. desenvolver a formação moral e o sentido de liberdade e de responsabilidade;
 - e. fomentar a integração em grupos sociais e diversos, complementares da família, de modo a promover o desenvolvimento da sociabilidade;
 - f. desenvolver as capacidades de expressão e comunicação e estimular a imaginação criativa e atividade lúdica;
 - g. inculcar hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e coletiva;
 - h. proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento.
2. A prossecução dos objetivos enunciados no número anterior faz-se de acordo com conteúdos, métodos e técnicas apropriadas, tendo em conta a necessidade de articulação estreita com o meio familiar e com a ação educativa dos pais.

3. A educação pré-escolar destina-se às crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no EB.
4. A frequência da educação pré-escolar é facultativa, no reconhecimento de que cabe aos pais e à família um papel essencial no processo de educação infantil, sem prejuízo do Estado promover essa frequência, prioritariamente das crianças de cinco anos de idade.

Contudo, o sistema de EPE⁶ está num estágio muito embrionário de desenvolvimento, apenas com esboços iniciais de estratégias e planos para desenvolvimento futuro. O Ministério desenvolveu um plano de estudos inicial como base para um currículo futuro. Em 2006, um quadro de referência das competências do educador de infância foi desenvolvido para os educadores trabalharem com crianças com menos de seis anos de idade, muito embora o quadro esteja ainda por ser implementado na totalidade. Novas diretrizes para a acreditação da EPE foram elaboradas em 2007 e foi realizado um programa piloto de formação de educadores, em colaboração com a UNICEF e uma ONG local, a Fundação Alola. Em alguns casos, as comunidades assumiram a responsabilidade de selecionar os educadores que podem, ou não, ter formação adequada para o desempenho destas funções. É necessário realizar mais trabalho no que se refere ao desenvolvimento do currículo e à preparação e aprovação de orientações pedagógicas. Há uma série de organizações que têm elaborado e testado o plano de sessão em Tétum, o qual pode ser desenvolvido e contextualizado. Outra área que requer atenção é a insuficiência de materiais didáticos e lúdicos disponíveis nas línguas de instrução.

2.1.2. O Plano Estratégico Nacional de Educação (2011-2030) e os Recursos Materiais e Humanos

Em 2011, o governo de Timor-Leste lançou o PENE 2011 - 2030, que analisamos relativamente à EPE. Nele se refere que as crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade terão acesso à EPE numa escola perto da sua área de residência. Aí desenvolverão competências e conhecimentos que as preparem para o aproveitamento no EB. As famílias, as comunidades e a administração local serão envolvidos no processo de tomada de decisões e, através de esforços colaborativos, serão criadas escolas que cumpram todos os requisitos de qualidade da EPE.

Na LBE, no art.º 53.º refere-se que:

⁶Fonte: PENE, 2011-2030, disponível em <http://www.moe.gov.tl/pdf/Plano%20Nacional%20Estrategico%20da%20Educacao%202011-2030.pdf>. Consultado a 24 de março de 2018

1. os edifícios escolares devem ser construídos para acolherem, para além das atividades escolares, atividades de ocupação de tempos livres e o envolvimento da escola em atividades extraescolares e devem ser planeados no ótica de um equipamento integrado e com flexibilidade para permitir, sempre que possível, a sua utilização em diferentes atividades da comunidade e a sua adaptação em função das alterações dos diferentes níveis de ensino, dos currículos e dos métodos educativos;
2. a densidade da rede e a dimensão dos edifícios escolares devem ser ajustadas às características e necessidades regionais e locais e à capacidade de acolhimento de um número equilibrado de alunos, de forma a garantir as condições de uma boa prática pedagógica e a realização de uma verdadeira comunidade escolar e educativa;
3. na conceção dos edifícios escolares e na escolha dos equipamentos consideram-se as necessidades especiais das pessoas com deficiência;
4. a conceção dos edifícios escolares deve orientar-se para tipologias que acolham todos os ciclos do EB (...) sem prejuízo de, no respeito pelas estruturas etárias correspondentes a cada ciclo do ensino básico e das especificidades funcionais de cada um deles, se admitirem tipologias mais abrangentes;
5. a educação pré-escolar realiza-se em unidades distintas ou incluídas em edifícios escolares onde também seja ministrado o ensino básico ou, ainda, em edifícios onde se realizem outras atividades sociais, nomeadamente a valência de creche ou educação extraescolar com respeito pela natureza específica das crianças dos três aos seis anos;
6. a gestão dos espaços deve obedecer ao imperativo de, também por esta via, se contribuir para o sucesso educativo e escolar dos alunos.

Ora, em 2002, havia 57 pré-escolas registadas, para 2904 crianças. Destas, 8 eram públicas e 49 eram privadas. Em 2003, o número de crianças tinha diminuído para 2550 e o número de educadores flutuava entre 128 e 149. No início do ano escolar 2007/2008, havia 142 pré-escolas com 310 educadores, frequentadas por 7994 crianças. Isto significa que, aproximadamente, 8% do número total de crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade tinham acesso à EPE. Estes números não revelam diferenças significativas entre os níveis do município e do posto-administrativo. As taxas de inscrição são consideravelmente mais altas nas áreas urbanas do que nas áreas rurais e remotas. As comunidades locais têm dado contributos significativos para o crescimento

da EPE através do fornecimento de salas de aula. Das 142 pré-escolas, 53 são escolas privadas apoiadas pela comunidade.

Em 2016, o número de crianças e de pré-escolas aumentou significativamente: de 142 pré-escolas em 2007/2008 para 326, de 7994 para 18.336 crianças e de 310 educadores para 621 educadores. Em 2017, o número das escolas subiu para 363, para 21.832 crianças, 658 educadores, entre eles 51 são do sexo masculino e 607 do sexo feminino. Das 363 pré-escolas, 132 são escolas privadas.

Em 2018/2019, o número de pré-escolas subiu para 374 e o número de crianças diminuiu para 21399. Destas 374 pré-escolas, 239 são públicas e 135 são privadas, o número dos educadores aumentou-se de 658 em 2017/2018 para 673 educadores.

Quanto aos três ciclos do EB, no PENE refere-se que as crianças com seis anos de idade terão de ingressar no 1.º ano de escolaridade do 1.º ciclo do EB, numa escola perto da sua área de residência. Aí desenvolverão competências e conhecimentos que as preparem para o aproveitamento no 2.º e no 3.º ciclo do EB e no ensino secundário.

Refere, ainda, que o novo sistema de gestão da Escola Básica consiste na organização da escolaridade por 'agrupamentos' geográficos, que serão constituídos por:

- Escolas Básicas Centrais. Amplas e modernas, estas constituem o centro de gestão. Estas escolas irão futuramente oferecer os três ciclos do Ensino Básico (do 1.º ao 9.º ano) e possuirão amplas infraestruturas para serviços de educação especializada, tais como, laboratórios e bibliotecas. Haverá uma Escola Básica Central por agrupamento de escolas (202 escolas públicas deste tipo);

- Escolas Filiais de Dimensão Média. No passado, estas eram as tradicionais 'Escolas Primárias', que ofereciam educação para o 1.º e 2.º Ciclo (do 1.º ao 6.º ano);

- Escolas Filiais de Pequena Dimensão. Estas escolas, frequentemente localizadas em sítios remotos, oferecem formação para o 1.º Ciclo e estão diretamente associadas à escola filial de dimensão média mais próxima. (PENE, 2011-2030, p.89).

É importante salientar que em 1999/2000, Timor-Leste apenas tinha 674 escolas para 190000 alunos do 1.º e 2.º ciclo do EB e 3860 professores. Para o 3.º ciclo do EB havia 97 escolas para 21810 alunos e 65 professores.

Entre 2000 e 2010 houve um aumento de 59% no número de escolas, de 96% de professores e 21% de alunos do 1.º e 2.º ciclo do EB. Assim, em 2010, havia 1.073 escolas para 230562 alunos e 7576 professores. Relativamente ao 3.º ciclo, em 2010, também houve um enorme crescimento de escolas, passando de 97 em 1999 para 245. Destas, 202 são públicas e 43 são privadas. O número de alunos matriculados no 3.º ciclo aumentou drasticamente de 21.810 em 1999 para 60.897 em 2010 e o número de professores, subiu de 65 para 2411 professores.

Em 2011/2012⁷, havia 1270 escolas dos três ciclos do ensino básico registadas para 305622 alunos e 3070 professores. Destas, 1081 eram públicas e 189 privadas. No início do ano escolar de 2015/2016, o número de escolas do 1.º 2.º e 3.º ciclo do EB tinha diminuído de 1270 em 2011, para 1264 escolas dos três ciclos e 10884 professores.

Frequentadas por 321451 alunos, entre 2015 e 2018/2019, o número de escolas tinha aumentado ligeiramente de 1270 escolas dos três ciclos para 1282 escolas e 302447 alunos com 11223 professores.

2.1.3. Recursos Materiais para a Educação Pré-Escolar em Timor-Leste

Os recursos educativos são os meios materiais utilizados para a adequada realização da atividade educativa.

São recursos educativos privilegiados, a exigirem especial consideração: os manuais escolares e outros recursos em suporte digital, as bibliotecas e mediatecas escolares, os equipamentos laboratoriais e oficinais, os equipamentos para a educação musical e plástica, os recursos para a educação especial.

Para apoio e complementaridade dos recursos educativos existentes nas escolas e, ainda, com o objetivo de racionalizar o uso dos meios disponíveis, devem ser criados centros de recursos educativos, por iniciativa das escolas, das administrações locais ou da administração educativa (pontos 1, 2 e 3 do art.º 54.º, da LBE).

Contudo, na maioria das escolas da EPE, em Timor-Leste, não existem recursos educativos suficientes, ou seja, o Ministério não oferece os recursos tal como está previsto na LBE. Entretanto, a EPE “realiza-se em unidades distintas ou incluídas em edifícios escolares onde também seja ministrado o EB ou, ainda, em edifícios onde se realizem outras atividades sociais, nomeadamente, a valência de

⁷ Fonte: Ministério da Educação, Juventude e Desporto (2019). Disponível em <http://www.moe.gov.tl/?q=node/217> acesso em 15 de outubro de 2019.

creche ou educação extraescolar com respeito pela natureza específica das crianças dos três aos seis anos” (*idem*, alínea 5 do art.º 53.º).

2.1.4. A formação e as funções do Educador de Infância

Para que haja igualdade de direitos e de oportunidades é importante que o sistema de ensino aconteça desde os primeiros anos de vida. Para tal, é necessário apostar em profissionais qualificados que conduzam o percurso educativo dessas crianças de forma assertiva. Os profissionais devem estar sempre em formação (formação contínua) e numa perspetiva de desenvolvimento profissional e pessoal, dando uma resposta educativa adequada às crianças.

Em Timor-Leste, a formação especializada de educadores de infância é da responsabilidade da instituição pública, a fim de os “educadores terem o dever de desenvolver e executar um programa de formação específico, enquanto parte de formação contínua e especializada dos educadores”, para que possam executar os componentes curriculares de acordo com os métodos previsto no DL n.º 3/2015 e no CNB. Em relação à participação na formação especializada “incluindo ofertas de participação aos educadores das instituições e cooperativas que integram a rede de ofertas de educação do serviço público” (art.º 33.º do DL n.º 3/2015).

A função do educador de infância está descrita nos pontos 1 e 2 do art.º 48.º da LBE, especificamente:

1. a orientação e as atividades pedagógicas na educação pré-escolar são asseguradas por educadores de infância, detentores de diploma que certifique a sua formação específica que os habilita para a educação, de acordo com as necessidades do desempenho profissional relativo à educação;
2. os educadores de infância adquirem a qualificação profissional através de cursos superiores, que conferem o grau de bacharel, organizados em estabelecimentos de ensino universitário ou equivalente.

Então, o educador de infância, de acordo com as funções definidas pelo regime da carreira docente, é o agente principal na implementação dos programas do CNB, em conformidade com a sua responsabilidade, tendo que:

- reparar as sessões de ensino com base nos planos de ensino
- facilitar as crianças em aprender as atividades no plano de sessão
- avaliar a aprendizagem das crianças
- implementar ações específicas para apoiar o desenvolvimento global da criança
- manter um diálogo construtivo e regular com as famílias ou responsáveis das crianças.

Além disso, o educador deve:

- a. adotar uma pedagogia que favoreça as atividades lúdicas e animações pedagógicas;
- b. usar os métodos de disciplina positiva, facilitando a criação de um ambiente encorajador do desenvolvimento pessoal da criança e do respeito mútuo;
- c. prestar, na medida da capacidade da criança, apoio adicional às crianças com necessidades educativas especiais;
- d. promover a participação ativa da família e da comunidade local, nomeadamente, a liderança comunitária e lideranças tradicionais, no projeto educativo, assegurando o seu papel de apoio na implementação das atividades.

Cada educador tem a responsabilidade de “acompanhar dois grupos de faixas etárias diferentes”. Contudo, caso a escola de EPE “implemente uma carga horária adicional relativamente à carga horária mínima estipulada”, pode o educador somente ficar responsável pelo acompanhamento de um grupo correspondente a uma faixa etária (pontos 1- 4 do art.º 20.º do DL n.º 3/2015).

2.2. O Ensino Básico em Timor-Leste – Percurso Histórico

Antes de 2008, o sistema de ensino em Timor-Leste estava organizado de acordo com um modelo seis-três-três: Ensino Primário (seis anos), Pré-Secundário (três anos) e Secundário (três anos). Este modelo mudou, em 2008, para “um sistema de Ensino Básico que é obrigatório e que engloba os primeiros nove anos de escolaridade, seguidos pelos três anos do Ensino Secundário”. (PENE, 2011 – 2030, p. 33). E o ensino básico integra 3 ciclos: o 1.º ciclo de 4 anos, o 2.º de 2 anos e o 3.º de 3 anos e as suas articulações são sequenciais e progressivas, competindo a cada ciclo a função de complementar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico (Ministério da Educação, 2010 e LBE, 2008).

De acordo com a organização do sistema educativo em RDTL, o ensino básico é consagrado na LBE no âmbito da educação escolar e constitui um percurso de escolarização que, em articulação com outros percursos, deve assegurar uma formação cultural, ética, cívica e vocacional aos alunos e juventude timorense (LBE, 2008 e Ministério da Educação, 2010). Para tal, a reforma do EB incorpora os seguintes princípios fundamentais⁸:

⁸ Fonte: documento da Reforma Curricular do Ensino básico em Timor-Leste: Princípios orientadores, esse documento é do Ministério da Educação de 2010, p. 11.

- a. assunção do currículo nacional como formação de base comum, organizada em função de saberes, valores, atitudes, capacidades e procedimentos necessários para uma efetiva integração e participação sociais;
- b. valorização de uma formação de base comum que englobe saberes específicos, ao nível de áreas e disciplinas, e saberes mais gerais, que explorem a compreensão intercultural, o desenvolvimento de competências sociais e a partilha de atitudes de responsabilização pessoal e social;
- c. valorização de perspectivas transdisciplinares, relacionadas com o contexto específico de Timor-Leste, que promovam o desenvolvimento sustentável, a educação para a cidadania e a integração de Timor-Leste no espaço asiático;
- d. adoção de uma metodologia de desenvolvimento do currículo que valorize a abordagem participativa, reconhecendo o contributo dos atores educativos timorenses na concepção e implementação das propostas curriculares;
- e. assunção de que o processo de desenvolvimento do currículo deve servir o reforço da ligação entre a escola, a família e a comunidade, a inclusão de crianças e adolescentes com necessidades educativas especiais e a prevenção do insucesso, abandono ou absentismo escolar;
- f. concepção de ação pedagógica como prática que estimula a liberdade de expressão e o pensamento crítico e que contraria expressamente quaisquer práticas discriminatórias com base no género, etnia, religião, classe social ou capacidades físicas, sensoriais ou intelectuais;
- g. concepção da ação pedagógica como prática orientada para a formação de cidadãos empenhados na manutenção da paz e da estabilidade social, no desenvolvimento e consolidação da democracia e no progresso do país;
- h. assunção de que a qualidade das aprendizagens depende de um processo de monitorização e acompanhamento em função de critérios elaborados a nível nacional, com a participação ativa das escolas e dos professores, da promoção de uma cultura educativa baseada em formas participadas de avaliação, do recurso a práticas de transparência e pressão de contas e da apropriação comunitária.

Portanto, o EB é organizado de modo a:

- promover o sucesso escolar e educativo de todos os alunos;
- garantir que todos os alunos tenham uma educação efetiva de nove anos de escolaridade;
- fomentar nos alunos o interesse por uma constante atualização de conhecimento;
- valorizar um processo de informação e orientação educacionais em colaboração com os pais (ponto 2 do art.º 12.º da LBE).

Os princípios da organização curricular do EB, além da articulação entre os três ciclos e com o ensino secundário, também respeita os seguintes princípios:

a). globalidade e integração da ação educativa; b). flexibilidade curricular com o reconhecimento da autonomia das escolas, expressa na elaboração de um projeto educativo; c). transversalidade das atividades educativas com vista à aquisição de competências pessoais e sociais; d). integração de áreas curriculares (de desenvolvimento linguístico, de desenvolvimento científico e de desenvolvimento pessoal e social); e). racionalização da carga horária letiva semanal dos alunos; f). valorização de metodologias e atividades diferenciadas; g). avaliação como instrumento de regulação e de promoção do sucesso educativo e; valorização de competências ligadas ao mundo do trabalho e ao contexto timorense. (Ministério da Educação, 2010, p. 13)

2.2.1 Formação e funções do professor do Ensino Básico

A educação é um processo para desenvolver uma pessoa com uma visão ampla do futuro para alcançar os objetivos: “a educação como projeto coletivo de formação intelectual, cultural e humana, que procura responder às necessidades sociais, encontra na escola o espaço privilegiado para a sua concretização” (Morgado, 2000, p.16). Neste sentido luta pelo sucesso das sociedades e deve ter um currículo adequado para cada contexto. Portanto, “concebida como instituição formal de educação, a escola não pode deixar de ter um currículo consubstanciado num determinado conteúdo e que é objeto de transmissão ou objetivo de formação” (Machado & Gonçalves, citados por Morgado, 2000, p. 16).

Alonso (2000, p. 34) considera o currículo como “um campo onde intervêm ideias e práticas em interação recíproca, como instrumento para pensar a educação escolar, como um artefacto para refletir e decidir acerca das questões educativas fundamentais do porquê, para quê, o como e quando ensinar e aprender”. Neste sentido, são muito importantes as interações entre os professores e os alunos, e entre os professores e o currículo. Por isso, é fundamental a capacitação dos professores:

a formação de professores, no campo curricular, deve prepará-los para assimilação de conteúdos e o desenvolvimento de capacidades e atitudes que os capacitem para a conceção,

desenvolvimento e avaliação de projetos curriculares integrados a nível de escola e a nível de aula, através de processos continuados de planificação – intervenção – avaliação/reflexão, orientados por uma perspetiva de investigação. Isto permitir-lhes-á organizar processos de ensino-aprendizagem ativos, significativos, globalizados, interativos e diferenciados (Alonso, 2004, citada por Silva, 2016, p. 153)

Em Timor-Leste, a função do professor do 1.º e 2.º ciclo do EB está enunciada nos pontos 1 e 2 do art.º 48.º da LBE, especificamente:

1. a orientação e as atividades pedagógicas no EB dos dois ciclos são asseguradas por professores, detentores de diploma que certifique a sua formação específica que os habilita para o ensino, de acordo com as necessidades do desempenho profissional relativo a cada nível de ensino;
2. os professores adquirem a qualificação profissional através de cursos superiores, que conferem o grau de bacharel, organizados em estabelecimentos do ensino universitário ou equivalente.

O professor é considerado um agente principal na implementação dos programas do CNB, em conformidade com a sua responsabilidade, deve:

- preparar as aulas com base no plano de ensino
- administrar as aulas com base nos planos de lição
- facilitar os alunos em aprender as lições
- avaliar a aprendizagem do aluno
- desenvolver e implementar ações específicas para apoiar o sucesso escolar
- manter um diálogo construtivo e regular com as famílias ou responsáveis.

O primeiro ciclo do EB desenvolve-se em regime de um professor único, o professor da turma, embora outros componentes curriculares de arte e cultura, religião e educação física possam ser administrados por outros professores. Contudo, para garantir a avaliação integrada dos alunos, o professor da turma ou professor único é “responsável por coordenar as aulas, acompanhá-las e apoiar o processo de avaliação sob a sua responsabilidade”.

O segundo ciclo “desenvolve-se predominantemente em regime de um professor titular por área de conhecimento”, mas permite haver outros professores a administrar outros componentes curriculares e, nesse caso, “o professor titular da área de conhecimento assume a coordenação do ensino dos respetivos componentes curriculares e apoio ao desenvolvimento e implementação da avaliação dos alunos sob a sua responsabilidade”. Outras responsabilidades dos professores deste

ciclo “devem servir-se de técnicas pedagógicas indicadas pelo membro do governo responsável pela área da educação, através de diploma ministerial” e essas técnicas “visam promover a qualidade na implementação do currículo, incluem a organização de uma biblioteca de turma, caixa de sugestões e quadro de excelência” (art.º 17.º do DL n.º 4/2015).

2.3. O currículo na Educação Pré-Escolar e no Ensino Básico em Timor-Leste⁹

Para uma problematização das questões curriculares, começamos por uma breve abordagem ao conceito de currículo.

O termo currículo é polissémico e tem um significado de percurso ou caminho a seguir. (Pacheco, 2001). Nas escolas de Timor-Leste, o currículo é apresentado como uma organização de conteúdos de várias disciplinas, que devem ser executadas pela escola, tal e qual se encontra, não existindo espaço para autonomia para, por exemplo, construir um projeto educativo.

Segundo Llavador (1994, p. 370) “a palavra currículo engana-nos porque nos faz pensar numa só coisa, quando se trata de muitas simultaneamente e todas elas inter-relacionadas”.

Roldão (1999) considera que o currículo é um corpo de aprendizagens, que a sociedade reconhece como essenciais e que essa necessidade se alargará ao longo da vida de cada ser humano.

O currículo é algo complexo e “recheado” de facetas que podem formatar o aluno, se não for bem desenvolvido pela escola e pelo docente, como auxiliar na construção da sua autonomia curricular.

Para Silva (1996, p. 23) o currículo é um “dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais”.

Segundo Pacheco (2001) existem vários fatores que fazem com que um currículo seja alterado. Alguns desses fatores são: “orientação política e prática estatal, a visão dos intelectuais em mudança, novo pensamento sobre o processo de ensino e aprendizagem, mudanças na sociedade, de acordo com a teoria de currículo”. O autor (*idem*, p.33) acrescenta que: “o objetivo das classificações das várias concepções de currículo é facilitar a compreensão da complexidade curricular, sendo

⁹ Fonte: LBE, lei n.º 14/2008, de 29 de outubro; DL n.º 3/2015, e CNB da EPE.

apresentadas quer sob a forma de orientações, ideologias, concepções, quer sob a forma de processos de legitimação e de modelos de conhecimento”. Goodson (2001, p. 30) salienta que:

os estudos históricos do currículo permitiam elucidar os académicos do papel que as disciplinas ocupam na construção social do conhecimento (...). Tais investigações têm ajudado os estudiosos a compreenderem as formas pelas quais os professores são induzidos a pensar o seu conhecimento das disciplinas em termos abstratos, descontextualizados, formais e académicos, de modo a que possa ser possível negociar, no mercado académico, o seu status, validação, competitividade e acreditação.

Percebemos, então, que o currículo é algo em constante mudança, pois trata-se da expressão dos conhecimentos humanos e suas experiências, bem como, de uma identidade cultural e local. Claro que não sustentamos que devam existir vários currículos sem uma base comum, isso poderia trazer um grande transtorno para os alunos que são transferidos para outras escolas, mas um currículo flexível pode facilitar a construção de saberes dos alunos e dos professores.

O currículo nacional é consagrado na LBE e é entendido como um “conjunto de aprendizagens a realizar pelos alunos ao longo do EB”¹⁰ e em articulação com o Ministério da Educação. O currículo é um conjunto de programas e regularidades relativos a objetivos, conteúdos e materiais de instrução, bem como, formas usadas como instruções para a implementação de atividades de aprendizagem para alcançar os objetivos educacionais.

Tanto as teorias educacionais tradicionais quanto as teorias críticas veem no currículo uma forma institucionalizada de transmitir a cultura de uma sociedade: “a teoria curricular tem a função de compreender os fenómenos educativos, servindo do programa para a orientação das atividades resultantes da prática com vista a sua melhoria (Pacheco, 2014, p. 79).

Conforme Moreira e Silva (1997, p. 28), “o currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”, tendo um papel transformador na vida das crianças.

Falar em currículo e mudança educativa é algo muito complexo, principalmente quando investigamos dentro de uma realidade como é a de Timor-Leste, pois os professores não têm muitas oportunidades para se envolver na construção do currículo escolar. Assim, o papel do professor é apenas implementar, sendo considerado como técnico. Contudo:

¹⁰ Reforma Curricular do Ensino Básico (2010). Princípios Orientadores e Plano de Desenvolvimento, p.10.

ainda que o poder político dê ao professor um papel passivo no processo de desenvolvimento curricular, na realidade, e, dada a complexidade, indeterminação e singularidade das situações educativas, o professor vê-se necessariamente obrigado a desempenhar um papel ativo de mediador entre o currículo e as características e necessidades idiossincráticas dos alunos e do contexto ecológico real em que se desenvolvem os processos de ensino-aprendizagem. (Alonso, 1989, citada por Silva, 2016, p. 59)

Se o professor for considerado meramente um implementador do currículo, poderá reduzir a sua criatividade e ato de inovação e, em consequência, poderá causar “uma mediação acrítica, rotineira e reprodutora” (Silva, 2016, p. 59).

O professor deveria ser um organizador das adaptações curriculares necessárias em cada contexto. Neste caso, Ferreira (2007, p. 19) sublinha que é através “dos projetos curriculares de escola e de turma que se procede à elaboração de planos que permitam o ajustamento do currículo nacional às características da população escolar de um meio específico e ao percurso escolar de cada aluno em particular”.

Sousa (2000, p. 92) assinala que “um educador reflexivo atua como um detetive, que descobre as razões de determinados comportamentos do educando, compreende o seu processo de conhecimento e, conseqüentemente, ajuda-o a articular esse conhecimento com o saber formal”. Desta forma, o professor exerce outro papel que é o de investigador, isto é, investigação-ação, para que obtenha um melhor resultado no desenvolvimento das competências e habilidades dos seus alunos.

Com isso, podemos entender que o professor deve estar envolvido em todo o processo de construção do currículo. O professor não pode apenas fazer uso do currículo. Ele precisa entender cada elemento que o constitui, organizar, articular, reformular (se necessário), inovar e avaliar todos os elementos, de forma a tê-lo como *caminho* a ser seguido e refletido continuamente.

2.3.1. O currículo na educação pré-escolar em Timor-Leste¹¹

Nesta linha, as novas orientações curriculares para a EPE retomam a discussão sobre a relevância que se deve ter na qualidade da educação de infância, simultaneamente, com a realidade internacional e as orientações da OCDE e o Ministério da Educação de Timor-Leste.

No artigo 3.º do DL n.º 3/2015 está escrito: (...) entende-se por CNB o conjunto de valores, conteúdos e objetivos que constituem a base da organização do ensino e da apreciação sobre o desenvolvimento das crianças, relativos aos três anos da EPE.

¹¹ Fonte: LBE, lei n.º 14/2008, de 29 de outubro; DL n.º 3/2015, de 14 de janeiro e CNB da EPE

Todos os estabelecimentos da EPE públicos, particulares, ou cooperativos que integram a rede de ofertas de educação do serviço público e que facultam a EPE são obrigados a aplicar o respetivo CNB. Para efeitos do DL n.º 3/2015, entende-se por CNB da educação de infância “o conjunto de valores, conteúdos e objetivos que constituem a base da organização do ensino e da apreciação sobre o desenvolvimento das crianças relativos aos três anos do período de educação pré-escolar”. Além disso, “o currículo concretiza-se em planos de estudo, bem como, em métodos e técnicas de ensino elaborados de acordo com os resultados curriculares que formam o seu conteúdo” e o desenvolvimento das habilidades e conhecimentos que foram adquiridos pelas crianças, tendo como referência os programas curriculares, bem como, os resultados da aprendizagem que são atingidos pela faixa etária. O núcleo essencial do currículo da EPE são “os princípios orientadores, resultados de aprendizagem e a carga horária mínima de ensino” (*idem*, pontos 1-5 do art.º 3.º). Os documentos e normativos da EPE que guiam, suportam e orientam os educadores da infância a implementar este currículo são: o manual do plano de sessão (em língua tétum), o CNB, as revistas ou alguns livros que contêm histórias coerentes com as crianças de 3 a 6 anos de idade, sejam de uma ONG nacional, internacional, das comunidades ou das autoridades locais.

“A educação pré-escolar, na sua componente formativa, é complementar ou supletiva da ação educativa dos pais ou da família com os quais estabelece estreita cooperação” (ponto 2 do art.º 7.º, da LBE).

Realçamos que todo o movimento em prol da EPE deve estar bem articulado com os pais/encarregados da educação pois, por ser facultativo, não pode perder a sua relevância para o futuro dessas crianças, mobilizando toda a sociedade na luta contra a desigualdade social, através de uma educação equitativa e igualitária.

2.3.1.1. A organização do currículo da educação pré-escolar em Timor-Leste

O currículo da EPE organiza-se por três áreas de conhecimentos: linguagem oral e escrita, domínio da matemática e desenvolvimento geral.

A área de conhecimento linguagem oral visa “dar à criança a oportunidade de desenvolver a sua capacidade de comunicação”, exclusivamente a conveniência de “comunicar as suas próprias ideias aos outros, oralmente, ou seja, através de desenhos e/ou palavras e de compreender as ideias dos outros”. Com base nisto, considera-se que a língua “serve como instrumento para o ensino das outras áreas de conhecimento e como meio de comunicação” entre os intervenientes, no sentido da

interação entre “o educador de infância, criança e a família ou responsáveis da criança”. Foi por isso que, em caso de necessidade, os educadores devem fazer uso da língua materna da criança “como instrumento de acesso efetivo ao conteúdo curricular desta área de conhecimento” (pontos 1 e 4 do art.º 13.º e ponto 1 do art.º 17.º do DL n.º 3/2015). Esta área de conhecimento é desenvolvida pela leitura, a escrita da criança, fala e através dos ouvidos. O processo da aprendizagem da literacia é realizado em três fases, designadamente: a. enfoque na atividade da literacia à turma inteira; b. dirigir a atividade através de forma um pequeno grupo e; c. desenvolver a atividade a partir de brincadeira. Além do mais, esta área de conhecimento é desenvolvida de acordo com o princípio global do método fonético ou sintético construtivista (CNB da EPE, 2014). Enquanto isso, a área de conhecimento do domínio da matemática visa:

possibilitar o desenvolvimento da habilidade da criança de usar conceitos matemáticos básicos e de os relacionar com o mundo à sua volta, de desenvolver capacidades relacionadas com os números, construindo, assim, uma sólida base para a transição para o ensino básico e; a matemática foca-se na aprendizagem sobre o uso e a manipulação dos números, a aplicação da linguagem matemática, a propriedade das coisas, a medição e formas básicas dos objetos com que a criança se relaciona no seu quotidiano, através do uso de materiais práticos (ponto 1 e 2 do art.º 14.º do DL n.º 3/2015).

Tal como a área de conhecimento linguístico, esta área de conhecimento também está escrita em língua tétum e, quando há crianças que não conseguem compreender os conteúdos ou os números desta área em tétum, o educador vai utilizar a primeira língua da criança para aceder a esses conteúdos. Entretanto, as crianças vão aprender a matemática, quando contactam com os materiais reais que as vão ajudar a compreender aquilo que o educador está a ensinar, o educador deve deixá-lhes segurar os materiais práticos com as próprias mãos e observá-los. E esta área de conhecimento no currículo divide-se em três sessões: a sessão do número, a mediação e caracterização e, por último, a geometria. O processo de aprendizagem desta área é realizado em três fases: primeiro – focar a atividade da matemática à turma inteira; segunda – dirige a atividade de modo a formar um pequeno grupo e; terceira – desenvolver a atividade através de brincar. Cada educador tem que ter em conta estas três fases para o sucesso de aprendizagem da criança (CNB da EPE, 2014).

A área de conhecimento de desenvolvimento geral compreende o desenvolvimento sócio-emocional e o desenvolvimento físico. O desenvolvimento sócio-emocional foca-se no desenvolvimento social e na identidade, enquanto o desenvolvimento físico é focado na saúde motora fina e motora grossa (viver saudável). Esta área é desenvolvida através de atividades lúdicas, sobretudo através do brincar, embora também se desenvolva completamente na turma. Ela “tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança, no sentido de lhe oferecer “a oportunidade de compreender a sua

identidade e de desenvolver o seu eu social, emocional e físico” e “foca-se no raciocínio da criança e aprendizagem inicial sobre o mundo, principalmente através de atividades lúdicas apropriadas” (ponto 1 e 2 do art.º 15.º do DL n.º 3/2015 e CNB da EPE, 2014).

No preâmbulo do DL n.º 3/2015, que aprova o CNB da EPE, está escrito que o currículo “será implementado de forma a garantir, através de uma progressão linguística que, no final da EPE, as crianças possuem uma base de linguagem oral numa das línguas oficiais” (ponto 3 do art.º 13.º). No art.º 8.º da LBE está escrito que “as línguas de ensino do sistema educativo timorense são o tétum e o português”. Apesar disso, segundo a política educativa da EPE em Timor-Leste, a língua materna é considerada como a língua principal de acesso à aprendizagem, considerando que ela poderá levar as crianças aos processos de aprender a língua tétum. Além do mais, o plano de sessão contém todas as atividades das aprendizagens escrito em língua tétum, mas também tem as instruções do uso da língua materna. Neste sentido, essas instruções são para guiar os educadores a implementar os componentes curriculares, de acordo com o método predefinido e com a finalidade de ajudar o educador a acompanhar e esclarecer os conteúdos ou palavras que a criança não consegue entender em tétum. Tudo isso é para manter e está “refletindo a sociedade multilingue e multicultural timorense (2015, DL n.º 3/2015 e CNB da EPE, 2014).

2.3.1.2. A Organização do Ano Escolar na Educação Pré-Escolar¹²

A organização do ano escolar para a EPE é compreendida entre o dia 1 de janeiro e o dia 31 de dezembro de cada ano e o ano letivo é entendido como o período contido dentro do ano escolar, no qual são desenvolvidas as atividades escolares e corresponde a um mínimo de 180 dias efetivos. No caso dos dias efetivos do ano letivo são estabelecidos no calendário escolar e devem ser atribuídos: de forma equilibrada de acordo com os períodos determinados, intercalados por períodos de interrupção das atividades letivas, a fim de promover o desenvolvimento pleno da criança, garantir o direito dos educadores de infância a gozar de licença anual. O calendário escolar deve ser definido por diploma ministerial do membro do governo responsável pela área da educação, devendo o mesmo ser aprovado e publicado até um mês antes da conclusão do ano letivo.

¹² Essas informações foram obtidas no currículo nacional de base da educação pré-escolar. Disponível em <https://www.laohamutuk.org/educ/curr/CurriculumPreschool2014te.pdf>

2.3.2. O Currículo do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico

O Currículo Nacional de Base (CNB) do 1.º e 2.º ciclo “baseia-se no princípio de um ensino e aprendizagem relevantes, de acordo com a situação atual timorense, orientado para as necessidades e para o desenvolvimento dos alunos”. Assim, neste currículo, o método e as práticas usadas no processo de avaliação são parte integrante do ensino-aprendizagem e o objeto e a finalidade da avaliação dos dois ciclos do EB “constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos pelo aluno e suas capacidades desenvolvidas” (CNB do 1.º e 2.º ciclo do EB, 2014, p. 28).

O currículo dos dois ciclos do EB é organizado por áreas de conhecimento: desenvolvimento linguístico, desenvolvimento científico e desenvolvimento pessoal. Cada uma delas deve “agrupar componentes curriculares relacionados” e as matrizes curriculares destes ciclos de ensino integram: “a) Áreas de conhecimento e componentes curriculares relevantes para cada área; b) Carga horária semanal mínima de cada uma das áreas de conhecimento e seus componentes curriculares; c) Carga horária total mínima a cumprir no ano letivo” e “d) Carga horária global mínima por ciclo” (ponto 1 e 4 do art.º 10.º do DL n.º 4/2015).

2.3.2.1. Os Componentes Curriculares do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico

O currículo destes dois ciclos do EB é composto por três áreas de conhecimento, organizadas em nove componentes curriculares, como se pode observar no quadro 2:

Áreas de Conhecimento	Componentes curriculares
Desenvolvimento linguístico	Literacia tétum
	Literacia portuguesa
	Apoio linguístico oral
Desenvolvimento científico	Matemática
	Ciências Naturais
	Ciências Sociais
Desenvolvimento pessoal	Arte e cultura
	Saúde
	Educação física
	Religião

Quadro 2 Componentes curriculares do 1.º e 2.º ciclo do EB (Fonte: Currículo Nacional de Base do 1.º e 2.º ciclo do EB, 2014)

Como podemos observar, a área de conhecimento linguístico tem três componentes: literacia tétum, literacia portuguesa e apoio linguístico oral. O seu desenvolvimento “tem por base o desenvolvimento inicial das capacidades de expressão e interpretação, dentro de uma perspetiva particularmente oral, prosseguindo para o desenvolvimento da leitura e escrita”. Este currículo “será implementado de forma a garantir uma progressão linguística do tétum ao português”, que tem por objetivo garantir que, no final do 2.º ciclo do EB, os alunos possam possuir “uma sólida base de literacia das duas línguas oficiais”. O currículo nacional destes ciclos “refletindo a sociedade multilingue e multicultural timorense reconhece o uso da primeira língua dos alunos como instrumento de acesso efetivo ao conteúdo curricular desta área de conhecimento, quando necessário”, ou seja, se o aluno não compreende o conteúdo nas duas línguas oficiais, o professor tem o papel de explicar esse conteúdo na língua materna do aluno. Neste caso, tem por objetivo “garantir uma progressão mais rápida e eficaz da primeira língua do aluno para as línguas oficiais”. Neste sentido, desenvolve-se “de modo a fortalecer a fluência e confiança para uma comunicação efetiva e aprendizagem escolar com sucesso”. Quanto à área de conhecimento científico, agrupa-se em três componentes curriculares relacionados: Matemática, Ciências Naturais e Ciências Sociais. Esta área visa desenvolver a capacidade de raciocínio lógico-dedutivo e o pensamento crítico e abstrato e “permite aos alunos expressarem as suas opiniões, construídas a partir da exploração do mundo em seu redor”. Esta área vai concretizar o seu desenvolvimento especialmente “no ensino de matemática para garantir que no “final do segundo ciclo, o aluno tenha a capacidade de questionar, criar hipótese e encontrar respostas a questões matemáticas de maior complexidade”. Durante o primeiro ciclo, foca-se:

- no desenvolvimento do raciocínio lógico;
- na aquisição de técnicas para a resolução de problemas;
- na habilidade de pensar em termos abstratos.

Quanto à área de conhecimento das Ciências Naturais “tem como foco inicial a aprendizagem de métodos científicos de investigação a ser aplicados no contexto timorense, permitindo aos alunos compreenderem melhor os conceitos científicos”. O ensino das Ciências Sociais “visa o desenvolvimento, durante o primeiro ciclo, da capacidade de participar em discussões sobre o passado recente, presente e futuro e examinar, à luz das suas experiências, o possível impacto das suas ações pessoais nas questões sociais e do meio ambiente”. Enquanto isso, a área de conhecimento pessoal agrega quatro componentes curriculares relacionados, particularmente Arte e Cultura, Saúde, Educação Física e Religião. O desenvolvimento desta área “visa fomentar a compreensão dos alunos

sobre si próprios e sobre os outros, através do desenvolvimento de capacidades, atitudes e qualidades necessárias para que possam viver vidas saudáveis, produtivas e criativas”. Este desenvolvimento vai concretizar-se especialmente por componentes curriculares relacionados já mencionados atrás.

O ensino da Arte e Cultura tem por objetivo cultivar o sentimento da “apreciação da diversidade e riqueza da herança cultural e identidade nacional, bem como, com a criatividade e ligação com os outros”, de modo que, no final do 2.º ciclo, os alunos possam compreender “as artes tradicionais, as tradições e práticas relacionadas com uma vida sustentável e com a unidade comunitária e nacional”. Quanto “ao ensino sobre a saúde, centra-se no desenvolvimento e prática de atitudes e hábitos saudáveis, por parte dos alunos, das suas famílias, escolas e comunidades”. A Educação Física deve dar oportunidades ao aluno, de modo “a construir atitudes positivas relativamente ao exercício físico e desporto, através do desenvolvimento das suas capacidades motoras e de coordenação”, seja individualmente, seja em equipa. Enquanto isso, o desenvolvimento da Religião “foca-se no ensino sobre as religiões e a diversidade religiosa do ser humano, desta forma contribuindo para a formação ética e moral do aluno e o desenvolvimento do seu espírito de tolerância” (ponto 1 do art.º 10.º e art.º 11.º a 13.º do DL n.º 4/2015).

2.3.2.2. Carga horária por componente curricular

Para completar os requisitos do currículo, o tempo para o processo de ensino aprendizagem é de 25 horas de aulas por semana. As horas destinadas a cada componente curricular são apresentadas no quadro 3:

Componente curricular	1º Ciclo	2º Ciclo
	Horas/semana	Horas/semana
Literacia	8	
Tétum		4
Português		4
Matemática	5	5
Ciências naturais	3	3
Ciências sociais	3	3
Arte e cultura	2	2
Saúde	1	1
Educação física	1	1
Religião*	1	2
Apoio linguístico oral**	1	
Total	25	25

Quadro 3 Carga horária do 1.º e 2.º ciclo do EB

(Fonte: Ministério da Educação (2014). Currículo nacional do 1.º e 2.º ciclo do EB)

Nota: *religião ensina-se durante 1 hora do 1.º ao 3.º ano e aumenta para 2 horas do 4.º ano até ao 6.º ano e **o apoio linguístico oral tem 1 hora, do 1.º até ao 3.º ano.

2.3.2.3. Carga Horária Semanal

A carga horária semanal do ensino-aprendizagem do 1.º e 2.º ciclo do EB está descrita no quadro 4:

Período diário		Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado
Início das aulas	15 mn						
1	50 mn						
2	50 mn						
	Intervalo	30 mn	30 mn	30 mn	30 mn	30 mn	
3	50 mn						
4	50 mn						
5	50 mn						
Final das aulas	10 mn						

Quadro 4 Carga Horária Semanal do 1.º e 2.º ciclo do EB (Fontes: currículo nacional de base do 1.º e 2.º ciclo do EB, ME, 2014)

De acordo com o quadro 4, o tempo para a aprendizagem distribui-se da seguinte forma:

- de 2ª feira a 6ª feira, 25 horas para ensinar as componentes curriculares e os sábados são usados para a assembleia e outras atividades escolares;
- diariamente, utilizam-se 15 minutos, antes de se iniciarem as aulas e 10 minutos depois de concluírem as aulas, de modo a preparar a sala de aula e outras atividades que apoiem o processo de aprendizagem (por exemplo: diário da turma, observações, da turma, etc.).

2.3.3. O Currículo do 3.º Ciclo do Ensino Básico

O currículo exerce uma função fulcral na formação dos professores, tendo como função teórica “descrever, explicar e compreender os fenómenos curriculares, servindo de programa para a orientação das atividades resultantes da prática com vista a sua melhoria” (Pacheco, 2001, p.31).

Com base na LBE, lei n.º 14/2008, o art.º 59.º da Constituição da República Democrática de Timor-Leste (RDTL) atribui ao Estado a criação de um sistema público de ensino básico universal, obrigatório e, na medida das possibilidades, gratuito.¹³ “A reforma do EB baseia-se em quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser”

¹³ Jornal da república: publicação oficial da república democrática de Timor-Leste

(PENE, 2011 – 2030, p. 19). Esta medida teve implicações na organização curricular pois, de acordo com Alves (2014) o sistema educativo que vigorava em Timor-Leste no período pós-independência e antes da publicação da LBE, em 2008, tinha por base o modelo indonésio. O ensino pré-secundário compreendia 11 disciplinas, a saber: Língua Tétum, Português, Matemática, Física, Biologia, História Nacional e Universal, Geografia, Economia, Educação Física e Saúde Higiene e Belas Artes. Para cada disciplina havia um (a) professor (a) responsável.

Pacheco, Morgado, Flores e Castro (2009, p. 8) sustentam que era necessário “substituir o currículo indonésio por um currículo mais significativo e mais consonante com os propósitos da nova Nação e com os desafios que mais recentemente se têm colocado aos sistemas educativos, em geral”. Esta medida teve implicações na estrutura curricular, obrigando a construção de um currículo nacional.

2.3.3.1. A Organização do Currículo do 3.º Ciclo do Ensino Básico

O plano curricular no 3.º ciclo do EB “consagra, além do aprofundamento de saberes fundamentais e comuns, a diversidade da formação, com insistência na aquisição de saberes gerais e específicos em diversas áreas” (Ministério da Educação, 2010, p. 13). O currículo deste ciclo de ensino é composto por três áreas de conhecimento, nomeadamente, a área de desenvolvimento linguístico, de desenvolvimento científico e de desenvolvimento pessoal e social, e cada uma delas abarca componentes curriculares relacionadas, tal como apresentamos no quadro 5:

Área de conhecimento	de	Componente curricular	Ano de escolaridade		
			7.º	8.º	9.º
Área de desenvolvimento linguístico		Tétum	3	3	3
		Português	5	5	5
		Inglês	3	3	3
Área de desenvolvimento científico		Matemática	5	5	5
		Ciência Físico-Naturais	5	5	5
		História e Geografia	3	3	3
Área de desenvolvimento pessoal e social		Educação física	2	2	2
		Educação artística	2	2	2
		Educação cívica, cidadania e direitos	3	3	3

	humanos			
	Educação religiosa e moral	2	2	2
	Competências para a vida e para o trabalho	2	2	2
Total de tempos letivos		35	35	35
Formações transdisciplinares: valorização do tétum e do português; educação para a cidadania; valorização de contextos culturais de Timor-Leste; integração de Timor-Leste no espaço asiático.				

Quadro 5 Componentes Curriculares e as Áreas de Conhecimento do 3.º ciclo do EB

(Fonte: documento do Ministério da Educação, anexo II, p. 19).

As áreas¹⁴ de conhecimento referidas visam proporcionar aos alunos uma aprendizagem de qualidade, com enfoque no seu desenvolvimento, através de diversificadas experiências de aprendizagens. Portanto, a área de conhecimento linguístico tem como objetivo assegurar a aquisição e o desenvolvimento de competências, conhecimentos e atitudes de cada aluno sobre o objeto da língua com “diferente estatuto político, cultural, educativo e social”. Neste ciclo de ensino, a língua portuguesa “é a principal língua de instrução a ser usada, a nível nacional” e o tétum é um dos componentes curriculares deste ciclo, sendo “igualmente língua oficial e nacional, usada como auxiliar didático”. A língua inglesa é introduzida como uma disciplina, neste ciclo.

A área de conhecimento Científico tem como foco “dotar os alunos de saberes culturais, científicos e tecnológicos” que lhes permitam “compreender aspetos da realidade e a lidar com situações problemáticas que se lhes coloquem enquanto cidadãos”.

Do mesmo modo, a área de desenvolvimento científico “congrega contributos de áreas científicas diversas e busca, através da integração das ciências da terra e da vida, produzir uma compreensão global do mundo físico-natural”.

A área de desenvolvimento pessoal e social visa desenvolver “conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para a consolidação da identidade nacional, o desenvolvimento da solidariedade, o respeito pelos outros, a compreensão perante a diferença, que desenvolvam o sentido ético perante a vida e o trabalho”, sobretudo, “que garantam uma relação harmoniosa com o corpo e que promovam as potencialidades de expressão estética de cada um”.

¹⁴ Estas informações foram obtidas no documento reforma curricular do ensino básico em Timor-Leste, Ministério da Educação. (2010).

Neste ciclo, também se introduz a disciplina de competências para a vida e para o trabalho, justificando-se “pela necessidade de orientar o ensino para as necessidades locais e de formar o aluno para a inserção no mercado de trabalho, no final da escolaridade obrigatória” (Ministério da Educação, 2010, pp. 13-14).

As diferentes áreas de conhecimento comportarão a seguinte distribuição de tempos letivos por semana, tal como enunciámos no quadro 5:

- a. Área de conhecimento/desenvolvimento linguístico - 11/semana;
- b. Área de conhecimento/desenvolvimento científico - 13/semana;
- c. Área de desenvolvimento pessoal e social - 11/semana

Assim, o plano curricular do 3.º ciclo do EB concretiza-se em 35 tempos letivos semanais, distribuídos por cinco dias da semana: de segunda a sexta-feira. Esta proposta deve ser aferida pelas condições escolares de Timor-Leste, incluindo fatores ligados à organização dos horários de discentes e docentes e cada dia da semana incluirá o máximo de seis tempos letivos e um máximo de 5 tempos letivos semanais por unidade curricular (Pacheco, Morgado, Flores & Castro, 2009 e Ministério da Educação, 2010).

O currículo desenvolve-se em função de um calendário, que é definido pelo ME, com a seguinte configuração:

- a. três períodos letivos: janeiro-março, maio-julho, setembro-novembro;
- b. semanas letivas de seis dias;
- c. tempos letivos com a duração de 45 minutos;
- d. um máximo de seis tempos letivos diários;
- e. um máximo de cinco tempos letivos semanais por unidade curricular (disciplina) (ME, 2010).

Os restantes meses de interrupções (abril, agosto e dezembro) serão utilizados para capacitar os professores, através de atividades de formação contínua dos professores.

2.3.3.2. Materiais de Apoio à Atividade Pedagógica

Os materiais curriculares servem para facilitar as atividades pedagógicas dos professores e as aprendizagens dos alunos. A LBE, alínea i, ponto 4 do art.º 46.º consagra que a garantia da qualidade pedagógica e técnica dos meios didáticos, incluindo os manuais escolares que são “instrumentos de gestão do programa para o professor e uma base fundamental para a aprendizagem do aluno, permitindo a concretização do programa no quadro das atividades realizadas na sala de aula e noutros espa-

ços de trabalho” (Pacheco, Morgado, Flores & Castro, 2009, p. 45). A direção nacional de currículo escolar, materiais e avaliação, coordenou e apoiou a “elaboração dos guias do professor correspondentes às disciplinas do plano de estudos, com exceção dos guias da disciplina de educação moral e religiosa, cuja elaboração ficou igualmente a cargo das confissões religiosas” (Ministério da Educação, 2010, p. 24).

A preparação de materiais de apoio à concretização de ensino-aprendizagem e avaliação é considerada uma das condições mais importantes para assegurar o sucesso escolar da reforma curricular. Neste caso, no sistema educativo em Timor-Leste, “são escassos os materiais de apoio à atividade pedagógica dos professores que se encontram disponíveis, tal como os guias dos professores, manuais escolares, tanto para professores, quanto para alunos, os livros auxiliares e algumas facilidades escolares” (ME, 2010, p. 30).

CAPÍTULO III: A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS – CLARIFICAÇÃO DE CONCEITOS

A avaliação é a peça da modernidade escolar. A partir de meados do século XIX, deixa de ser possível imaginar processos educativos que não conduzam a modalidades de julgamento dos alunos e dos seus conhecimentos (Fernandes, 2008, p.11)

No decurso deste capítulo, concetualizamos o conceito de avaliação e as suas modalidades em sentido amplo, fazemos uma abordagem à avaliação das aprendizagens no contexto educativo em Timor-Leste, principalmente relativas à EPE e aos três ciclos do EB.

3.1. Concetualização da Avaliação

A avaliação é uma atividade que deve “(...) estar presente em todos os domínios da atividade humana, quer formal, quer informalmente, compelindo à clarificação do significado, das funções, dos objetos, dos meios e, ainda, da natureza da avaliação” (Alves, 2004, p. 31).

Na perspetiva de Hadji (1994, p. 29) avaliar significa “tentar estabelecer elos, pontes, entre diferentes níveis de realidade, sempre a marcar e a sublinhar a distância que os separa: a realidade daquele que constrói e formula o juízo de valor, e a daquilo em que incide esse juízo, ainda que se trate da mesma pessoa, num ato de auto-avaliação”. A perspetiva do autor faz-nos compreender que avaliar é indicar um caminho, constitui uma ponte para o ensino-aprendizagem e quando se realiza de forma adequada, pode fornecer as informações que permitirão os agentes educativos compreender aquilo que devem fazer, aquilo que é preciso evitar e melhorar. Assim, a avaliação ajudará os professores a ajustar as suas estratégias de ensino-aprendizagem e avaliação, tendo como finalidade a melhoria da aprendizagem dos alunos.

O autor salienta que a avaliação se desenvolve “no espaço aberto entre dúvida e certeza, pela vontade de exercer uma influência sobre o curso das coisas, de ‘gerir sistemas em evolução, constituindo o homem o primeiro desses sistemas. A avaliação é o instrumento da própria ambição do homem de “pesar” o presente para “pesar” no futuro” (Hadji, 1994, pp. 22-23).

A avaliação é um processo sistemático que surge para conhecer e analisar a efetividade de um objetivo, processo, resultados e outros, com base em determinados critérios. Também é conhecida como um processo para descrever, obter ou produzir informações úteis para tomar uma decisão.

Assim, ela “é considerada como uma ajuda para a tomada de decisão. (...) a avaliação é assimilada á tomada de indicadores, a uma análise para efetuar escolhas” (Bonniol & Vial, 2001, pp. 160 - 161).

A avaliação requer o desenho de critérios para auxiliar e facilitar o processo de avaliação das aprendizagens das crianças e dos alunos. Os critérios e os indicadores são fundamentais para melhorar as aprendizagens dos alunos, “pois vão permitir uma boa compreensão e uma boa utilização dos resultados” (Alves, 2004, p. 98).

A avaliação da aprendizagem é um processo ou atividade realizada por uma instituição escolar, o professor e os profissionais da educação, para conhecer o progresso da aprendizagem, ou seja, para obter as informações na forma de *feedback* para a melhoria da aprendizagem. É fundamental que uma aprendizagem tenha um feedback “(...) estruturado e adequadamente integrado no processo de aprendizagem dos alunos. Na verdade, tem de ser bem mais do que uma simples mensagem, temos de garantir que o que se pretende comunicar aos alunos seja efetivamente percebido para que eles possam saber o que fazer com tal comunicação” (Fernandes, 2008, p. 83). O mesmo autor (2011, p. 132) sublinhou que “a avaliação realizada pelos professores em contexto de sala de aula pode ajudar os alunos a melhorar as suas aprendizagens. Em particular, a avaliação de natureza formativa é, comprovadamente, um processo pedagógico que contribui para melhorar muito as formas de aprender e de ensinar”.

Para Boas (2006, p 25) “a avaliação existe para conhecer o que o aluno já aprendeu e o que ele ainda não aprendeu, para que se providenciem os meios para que ele aprenda o necessário para a continuidade dos estudos (...) porque cada aluno tem o direito de aprender e de continuar os seus estudos”. Neste sentido a avaliação é um meio de comunicação entre o professor e aluno, ou seja, “uma grande aliada do aluno e do professor” (*idem, ibidem*). De acordo com Fernandes (2008, p. 77):

a avaliação, através do processo de comunicação que se estabelece e, muito particularmente, através de um feedback deliberada e devidamente preparado e utilizado, entra no ciclo do ensino e da aprendizagem. Como se costuma dizer, é o feedback que contribui para a plena integração da avaliação, do ensino e da aprendizagem.

Hadji (1994, p. 29) enfatiza que avaliar “significa tentar estabelecer elos, pontes, entre diferentes níveis da realidade sempre a marcar e a sublinhar por estas mesmas opções a distância que os separa: a realidade daquela que constrói e formula o juízo de valor e a daquela em que incide esse juízo, ainda que se trate da mesma pessoa, num ato de autoavaliação”. Do ponto de vista de Fiorentini (2006, p. 127) a avaliação é “(...) um processo complexo que requer momentos e modos de coleta, análise e síntese das informações obtidas para que se possa caracterizar sua qualidade e seu valor,

numa tomada de posição que pode manter o curso atual dos acontecimentos ou modificá-los tendo em vista melhores resultados”.

Sim, a avaliação é um processo “complexo” que pode ajudar a educação a atingir mais sucesso, pois a avaliação é uma das chaves da “qualidade” e da “equidade” do sistema educativo. Como refere Azevedo (2015, p. 67) a avaliação “é um traçado que quando percorrido de forma adequada e responsável permitirá ajudar os profissionais de educação a compreender o que acontece e porque acontece nos contextos educativos”. Neste sentido, Alves e Machado (2008, p. 10) sustentam que, “a condução de qualquer processo de avaliação não é trivial” no sentido o seu processo é núcleo e “por isso, exige uma boa preparação dos avaliadores, que, para além do domínio das técnicas básicas da investigação avaliativa, precisam de ter algum domínio sobre as condições de construção dinâmica de processos socioculturais, científicos e pedagógicos, com os múltiplos fatores que os intersectam” (*idem, ibidem*).

Neste sentido compreendemos que o processo de avaliação é fulcral, sendo essencial a formação atualizada e especializada de professores pois, como refere Alves (2004, p. 31) a avaliação “tem vindo ao longo das épocas, a adquirir uma grande variedade de significados, de acordo com a evolução da própria sociedade: alteração económicas, sociais, políticas e culturais originaram diferentes concepções de educação e, conseqüentemente, diferentes modelos de ensino e de abordagens de avaliação”.

3.2. Modalidades de avaliação

Existem várias modalidades de avaliação das aprendizagens. Alves (2004), considera três modalidades de avaliação das aprendizagens: a avaliação formativa, a avaliação formadora e a avaliação sumativa, com diferentes funções.

A avaliação formativa visa monitorizar, regular e acompanhar o progresso da aprendizagem dos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem, além de conhecer os pontos fracos que exigem melhorar, de modo que os resultados da aprendizagem sejam melhores. A avaliação formativa é “um controlo constante sobre os alunos” (Afonso, 1998, p. 60). Ela “pretende-se reguladora e tem como objetivos, quer a adequação do tratamento didático à natureza das dificuldades encontradas no momento do diagnóstico, quer a obtenção de uma dupla retroação: sobre o aluno para lhe indicar as etapas que ele venceu e as dificuldades que deve superar; sobre o professor para lhe indicar como é

que o seu programa pedagógico se desenvolve e quais os obstáculos que enfrenta” (Alves, 2004, p. 61). Neste sentido, compreende a função diagnóstica e é integrada na avaliação formativa.

Portanto, a avaliação diagnóstica é realizada para conhecer as dificuldades enfrentadas pelos alunos, ou seja, realizá-la para obter a informação exigida pelo avaliador sobre o aluno para determinar o seu nível de desenvolvimento e melhorar o processo de aprendizagem, no início, no meio e no final da aprendizagem. Segundo Alves (2004, p. 64) “emitir um diagnóstico sobre as performances dos alunos numa perspectiva cognitivista é selecionar as informações prioritárias que reenviam para dificuldades de aprendizagem, e é também orientar os alunos no sentido de estratégias portadoras de esperança que serão suscetíveis de desencadear novas adaptações”. Para Ferreira (2007, p. 24) a avaliação diagnóstica:

procura determinar se o aluno possui os pré-requisitos (em termos de habilidades e de comportamentos) necessários para iniciar uma nova aprendizagem, para verificar o domínio de certos objetivos que possam levá-lo à inserção num programa mais avançado e, ainda, classificar os alunos de acordo com o seu interesse, aptidões, background, personalidade e o seu percurso de aprendizagem em relação em uma determinada estratégia de ensino.

Relativamente à avaliação diagnóstica, Hadji (1994, 62) perspectiva que falemos nela “quando se trata de explorar ou de identificar algumas características de um aprendente (por exemplo, as representações ou os conhecimentos adquiridos) com vista a escolher a sequência de formação melhor adaptada às suas características”.

A avaliação formadora tem a função de “posicionar melhor os papéis respectivos do professor e do aluno, ao nível da regulação e da construção dos critérios de avaliação” (Alves, 2004, p. 68). Pacheco (2002, p.53) afirma que “o critério em avaliação é um princípio utilizado para julgar, apreciar, comparar”. Neste sentido, a avaliação assume a função de determinação do valor de um aluno e professor, fornecendo-lhes as informações úteis que irão servir para melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem. “A avaliação formadora tem por ambição aproximar-se mais do processo de ensino na sua globalidade apresentando -se como um sistema assente numa pedagogia diferenciada” (Alves, 2004, p. 68).

Alfredo (2014, p. 57) destaca que “a avaliação formativa pode designar-se de avaliação contínua ou sistemática, e apresenta-se como a avaliação de acompanhamento das aprendizagens, com vista a proporcionar um ambiente de interação entre o professor e o aluno no âmbito do processo de ensino/aprendizagem”. Compreendemos, então, que a avaliação formativa é um processo que determina a posição dos alunos de modo a regular, acompanhar e orientar a sua aprendizagem,

oferecendo-lhes a informação que lhes facilitará as suas aprendizagens. Vasconcelos (2004, p. 25) afirma que “a avaliação formativa é um processo de parceria. Nela devem estar envolvidos todos aqueles que conhecem a criança enquanto aluno”. Neste sentido, “a avaliação formativa tem de reconhecer o papel dos pais e dos que tomam conta das crianças enquanto educadores – eles são os primeiros educadores das crianças e os que desempenham esse papel durante mais tempo” (*idem, ibidem*). A autora salienta, ainda, “a avaliação formativa envolve uma parceria com a criança. Ninguém sabe mais acerca da individualidade do aluno do que o próprio aluno. (...) as percepções da criança serão uma fonte de informação no que toca às necessidades do momento e aos planos futuros” (Vasconcelos, 2004, p. 25). Para Abrecht (1994, pp.18-19):

a avaliação formativa (...) é o refazer do caminho percorrido, para refletir sobre o processo de aprendizagem em si mesmo, sendo útil, principalmente, para levar o aluno a considerar uma trajetória e não um estado (de conhecimentos), dando sentido à sua aprendizagem e alertando-o, ao mesmo tempo, para eventuais lacunas ou falhas de percurso, levando-o, ao mesmo tempo, para eventuais lacunas ou falhas de percurso, levando-o, deste modo, a buscar – ou, nos casos de menor autonomia, a solicitar – os meios para vencer as dificuldades.

Neste sentido, compreendemos que os professores deverão negociar com os seus alunos os critérios e os indicadores, para que eles se envolvam ativamente na avaliação e para estimular as suas potencialidades: “as explicitações ou clarificações dos critérios da avaliação formativa é fundamental, sob pena de esta modalidade de avaliação funcionar como pedagogia invisível, em prejuízo, sobretudo, dos alunos dos grupos e classes sociais mais vulneráveis” (Afonso, 2000, p.38).

A avaliação sumativa é realizada para obter dados ou informações sobre o domínio dos alunos em matérias de aprendizagem que foram estudadas durante um determinado período de tempo, ou seja, é “uma avaliação final” (Alves, 2004, p.15) nas aprendizagens dos alunos. Ferreira (2007, p. 30) refere que a avaliação sumativa “visa medir e classificar os resultados de aprendizagem obtidos pelos alunos (que têm sido essencialmente do domínio dos conteúdos)”. A avaliação sumativa “exprime-se quantitativamente, pela atribuição de uma nota num determinado ponto da escala de classificação adotada formalmente, ou por um termo que expressa uma graduação em função da determinação de níveis de rendimento que serviram de base para os balanços pontuais ou finais, conduzindo à hierarquização dos alunos” (*ibidem*, pp. 30-31).

Estas modalidades de avaliação são também prescritas para a EPE e para os 1.º, 2.º e 3.º ciclo do EB em Timor-Leste, conforme analisamos de seguida.

3.2.1. A Avaliação na Educação Pré-Escolar em Timor-Leste¹⁵

As modalidades de avaliação das aprendizagens na EPE, em Timor-Leste, são a formativa e a sumativa (DL n.º 3/2015). A avaliação formativa assume um “caráter contínuo e sistemático” ao longo da aprendizagem da criança e “tem uma função diagnóstica”, permitindo ao educador e aos encarregados de educação obter informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens de toda a criança, no sentido de ajustar os *processos* e as *estratégias* das aprendizagens.

Esta modalidade faz uso de uma diversidade de instrumentos de recolha de dados, designadamente, os métodos formais e os informais. Os “métodos de avaliação formais são realizados em cada programa curricular, incluindo a observação da execução pelas crianças” de partes dos componentes do currículo, de acordo com “métodos predefinidos, análise de exercícios relativos a unidades específicas da área de conhecimento e o desenvolvimento de projetos práticos”. Estes métodos realizam-se por três vias, principalmente: por lista de verificação – para que o educador possa ter várias informações relativas às áreas do conhecimento deste nível de educação, como exemplo, da área matemática, ou seja, na área literacia e desenvolvimento Geral; nota pessoal – cada educador deve fazer esta anotação, de acordo com as observações face aos desenvolvimentos das habilidades e competências de toda a criança e; exemplos do trabalho – os educadores também devem arquivar todos os trabalhos da criança, para analisar e conhecer o desenvolvimento autêntico das habilidades e competências de cada criança através da sua escrita e desenho.

Os métodos informais são realizados regularmente, através das observações diárias de um educador a toda a criança, estas devem ser “pontuais que dão origem a intervenções imediatas, de modo a influenciar positivamente o processo de aprendizagem”. Este método tem como missão ajudar a melhoria do processo de aprendizagem da criança gradualmente. Nesta modalidade, o educador é obrigado a: - fazer perguntas à criança face à atividade que já foi feita, ou seja, perguntar-lhe o que é que já fez, como fez e porque não fez; - valorizar aquilo que a criança fez, mesmo que não esteja coerente com o esperado; - informar a criança com carinho e amor sobre a maneira como essa criança pode passar de uma etapa a outra, para aprofundar a sua aprendizagem.

A avaliação formativa realiza-se ao longo do ano, ou seja, esta modalidade aplica-se no processo de aprendizagens da criança e “materializa-se de uma forma descritiva, expressando-se nos valores “atingido de forma independente”, “atingido com apoio”, “começou a atingir” e “ainda não atingido”.

¹⁵ Fonte: art.º 26.º, 27.º, e 28.º, do DL n.º 3/2015, de 14 de janeiro e no CNB da EPE (2014).

A avaliação sumativa “traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pela criança” e “tem como objetivo relatar o desenvolvimento da criança dentro do projeto educativo ao longo do ano escolar”. Neste nível de educação, em Timor-Leste, no fim do ano, os educadores não fazem prova escrita nem oral, isto quer dizer que os educadores “não utilizam as provas finais de ano durante a EPE”, apenas juntam os trabalhos feitos pelas crianças com os seus registos de acompanhamento. Com base nesta explicação, entendemos que esta modalidade de avaliação é considerada como uma apreciação global dos resultados da avaliação formativa e a valorização dos educadores aos esforços das crianças e da sua participação nos processos das aprendizagens (art.º 26.º e 27.º do DL n.º 3/2015).

Para fazer um relatório final, como uma conclusão sobre aquilo que as crianças aprenderam e aquilo que elas não conseguiram atingir, cada educador é obrigado a registar todos os passos dos processos e dos desenvolvimentos de toda a criança, no seu caderno de observação, ou seja, registar os trabalhos ou todas as atividades que foram feitas pela criança e que foram arrumadas pelos educadores, tais como, um portefólio da criança, para ajudá-los a fazer a conclusão final, ou seja, este portefólio da criança e caderno de registo do educador vão ajudar os educadores a preencher a caderneta da criança.

No fim de cada período, o educador deve entregar a caderneta aos pais, que apresenta o resultado da aprendizagem da criança durante o período. Este procedimento tem como função, para além de conhecerem o desenvolvimento dos seus filhos ao longo do período, dar-lhes mais atenção e, sobretudo, colaborarem com o educador. O registo individual ou relatório individualizado da criança é *confidencial*, pelo que, somente a família da criança, os responsáveis das estruturas de gestão e administração escolar, os intervenientes do processo de avaliação deste nível de educação podem ter acesso aos resultados das avaliações das crianças. Os oficiais da educação também podem ter acesso ao relatório da criança “quando tal se mostre necessário para fiscalizar o desempenho escolar ou para realizar estudos sobre políticas públicas relevantes para o sistema educativo” (ponto 7 do art.º 30.º do DL n.º 3/2015). No art.º 25.º refere-se que o educador e a criança são intervenientes privilegiados no processo de avaliação das aprendizagens para este nível da educação.

Todos os processos que foram mencionados são fundamentais para garantir o sucesso educativo da criança na EPE e para atingir os dois objetivos da avaliação das aprendizagens que estão consagrados no CNB, designadamente: 1. ajudar o processo de aprendizagem no futuro e 2. avaliar a aprendizagem que já foi implementada (CNB da EPE, 2014).

3.2.2. A Avaliação das Aprendizagens do 1.º e 2.º ciclo do EB¹⁶

A avaliação é um dos meios importantes para alcançar o propósito de ensinar e aprender. Os professores como gestores de atividades de aprendizagem podem conhecer a capacidade dos alunos, a precisão dos métodos de ensino utilizados e o sucesso dos alunos na realização dos objetivos de aprendizagem que foram estabelecidos, por meio da observação. Como salientam Alves e Flores (2010, p. 200) “avaliar é um meio de observar”. Os protagonistas educativos podem tomar decisões informadas sobre o que vão fazer a seguir através de uma avaliação adequada. A informação obtida também pode proporcionar motivação aos alunos para melhorar o seu desempenho. Alves (2004, p. 82) revela que:

o professor poderá mudar as suas representações e as suas práticas: trabalhar por problemas e por projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar os seus conhecimentos, e em certa medida, a completá-los, conceptualizar-se como organizador de situações didáticas e de atividades que tenham sentido para os alunos e que desenvolvam as aprendizagens fundamentais.

Assim, a avaliação da aprendizagem é fundamental num sistema escolar. Com a avaliação, o professor poderá obter as informações sobre o desenvolvimento dos seus alunos, sobre a qualidade dos métodos de ensino e aprendizagem utilizados, os planos de avaliação e aprendizagem e, sobretudo, com o resultado da avaliação da aprendizagem o professor e os responsáveis do sistema educativo podem saber do sucesso ou insucesso dos programas curriculares. Então, podemos dizer que currículo, avaliação e aprendizagem são os núcleos do sucesso de um sistema de educação. O CNB enuncia dois grandes objetivos de avaliação das aprendizagens no EB (1.º e 2.º ciclo): “o primeiro objetivo é o de ajudar no processo de aprendizagem futuro e o segundo é avaliar o processo de ensino que foi implementado” e, entre esses dois objetivos, o currículo nacional privilegia mais o primeiro objetivo, ao referir: “o primeiro objetivo é o mais importante”.

Considerando que a avaliação que é implementada na sala de aula “deve ajudar o professor, a família e o aluno a atingir todo o seu potencial na escola” (CNB do 1.º e 2.º ciclo do EB, 2014, p. 28) percebemos que o currículo nacional vem para melhorar as aprendizagens dos alunos mediante uma avaliação “correta e justa” (Fiolhais, 2012, p. 10). Os intervenientes principais no processo de avaliação, neste nível de ensino, são o professor titular da turma, os professores responsáveis pelos componentes curriculares ou pelas áreas de conhecimento, o aluno e “o responsável pela coordenação da implementação do currículo no estabelecimento do ensino ou agrupamento escolar” (art.º 21.º do DL n.º 4/2015). As modalidades de avaliação da aprendizagem destes dois ciclos são a avaliação

¹⁶ Fonte: DL n.º 4/2015, de 14 de janeiro e CNB do 1.º e 2.º ciclo do EB.

formativa, prova final e sumativa. A avaliação formativa assume um caráter contínuo e sistemático ao longo do ano letivo e tem as seguintes funções:

- a. diagnóstica, oferece as informações ao professor, ao aluno e ao encarregado de educação. Assim, ela permite que os intervenientes educativos obtenham a informação sobre o desenvolvimento ao longo da aprendizagem, para que, com base nessas informações, os responsáveis possam definir e ajustar os processos e estratégias de aprendizagens;
- b. a avaliação formativa também serve como fator de determinação para o processo do aluno (DL n.º 4/2015).

Para a recolha de dados, faz-se uso de uma multiplicidade de instrumentos, nomeadamente: métodos formais de avaliação - este método incluindo a observação da execução pelo aluno de partes do programa dos componentes curriculares de acordo com métodos predefinidos e análise de exercícios, desenvolvimento de projetos práticos e testes relativos a unidades específicas dos componentes curriculares. Em sala de aula, o professor deveria aplicar este método, para avaliar uma habilidade em particular, ou o conhecimento numa determinada área. Geralmente, esta avaliação deve ser planeada, de acordo com o programado, seja no currículo, seja no planeamento do ensino e aprendizagem dos intervenientes. O professor deve adaptar e aplicar na sua prática métodos formais: - observações – todo o professor fará uma observação pormenorizada ao seu aluno, com o intuito de conhecer melhor os seus pontos fortes e fracos, para compreender e absorver uma determinada área ou conhecimento. Isto quer dizer que com a observação detalhada, o professor pode saber sobre o que é que o aluno já sabe e o que é que ele ainda não sabe; análise – com vista a conhecer o aluno através dos trabalhos e da sua escrita; exames – para saber sobre as matérias específicas que ele tinha aprendido.

O professor deve, também, aplicar métodos informais de avaliação, tais como observações diárias pontuais que podem dar origem a intervenções imediatas, de modo a influenciar positivamente o processo de aprendizagem. Este método vai dar a oportunidade ao professor de observar a atividade específica, sobretudo, permite-lhe fazer comentários rápidos e diretamente a cada aluno, dar atenção ao comportamento do aluno, além do mais, vai ajudar o professor a perceber como pode ajudar o aluno a passar para outra fase do processo de aprendizagem (CNB do 1.º e 2.º ciclo do EB, 2014 e DL n.º 4/2015).

A avaliação formativa realiza-se regularmente, sendo ordinariamente compilada aquando da conclusão do período de ensino, de acordo com o calendário escolar. Ela materializa-se “de forma

descritiva no 1.º e 2.º ano de escolaridade” e “expressa-se nos valores atingido de forma independente, atingido com apoio, começou a atingir e ainda não atingido e; “de forma quantitativa durante o 3.º, 4.º, 5.º e 6.º ano de escolaridade, numa escala de 0 a 10 (DL n.º 4/2015).

A prova final, apesar de orientar os professores no seu uso, não se aplica como meio de avaliação ao 1.º e 2.º ano de escolaridade. Esta decisão foi tomada baseada em várias pesquisas científicas, principalmente, uma pesquisa feita por Looney, em 2009, que mostrou que “não é através de uma só prova que se podem recolher os conhecimentos dos alunos sobre toda a matéria que aprendem” (Looney, 2009, citado no CNB do 1.º e 2.º ciclo do EB, p. 28).

No 3.º, 4.º, 5.º e 6.º ano de escolaridade usar-se-ão as provas finais. Contudo, “essas provas serão usadas juntamente com os resultados formativos para calcular a nota final” (CNB do 1.º e 2.º ciclo do EB, 2014, p. 29). Portanto, a prova final do 6.º ano de escolaridade, sendo este o ano terminal do segundo ciclo, incide sobre a matéria dos componentes curriculares de todos os anos que compõem esse ciclo e é realizada no âmbito do agrupamento escolar, tendo a responsabilidade pela sua elaboração, implementação e correção, designadamente do professor encarregado da componente curricular para o 3.º 4.º e 5.º anos de escolaridade e do responsável pela coordenação da implementação do currículo, em concertação com o professor responsável pela componente curricular, para o 6.º ano de escolaridade (DL n.º 4/2015). As provas finais só se realizam no último período. No primeiro e segundo períodos apenas se realiza a avaliação contínua ou pequenos testes. Através dessa avaliação, o professor deve conhecer e tem de determinar qual o aluno que já está no “bom caminho” e quem ainda não está ou ainda apresenta grande dificuldade em atingir os objetivos ou os resultados curriculares. No entanto, o professor tem a grande responsabilidade de ajudar os alunos que são classificados como “de risco”, de várias maneiras. Por exemplo, pode ajudá-los no sábado, depois da aula, ou noutra tempo em que eles possam encontrar-se para tentar assegurar que esses alunos também possam aprender e passar o ano escolar (CNB do 1.º e 2.º ciclo do EB, 2014).

Quanto à avaliação sumativa “traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelo aluno, e tem como objetivos a classificação e a certificação da conclusão do ano escolar”. A avaliação sumativa “realiza-se uma vez por ano, aquando da conclusão do ano escolar e resulta: a) no 1.º e 2.º ano de escolaridade numa apreciação global da avaliação formativa e o seu uso é considerado como uma valorização dos esforços e das participações dos alunos ao longo da sua aprendizagem no ano escolar e b) “nos restantes anos de escolaridade, da apreciação dos valores obtidos na avaliação formativa e prova final do ano, que representam, respetivamente, 60% e 40% da avaliação final do aluno”. A avaliação sumativa materializa-se “de forma descritiva no 1.º e 2.º

ano de escolaridade” do EB, expressando-se nos valores já referidos anteriormente e de forma quantitativa durante o 3.º 4.º 5.º e 6.º ano de escolaridade, “numa escala de 0 a 10” e a sua natureza “é de natureza interna, sendo da total responsabilidade da gestão e administração do estabelecimento de ensino ou agrupamento” (art.º 25.º do DL n.º 4/2015, de 14 de janeiro de 2015).

Nos pontos 3 a 7 do art.º 26.º do mesmo documento, determina-se a forma de progredir de um ciclo para outro ou de um ano de escolaridade para outro: no 1.º e 2.º ano de escolaridade “é determinada pela avaliação sumativa relativa aos resultados essenciais de aprendizagem da área de conhecimento do desenvolvimento linguístico” ou literacia “de acordo com os seguintes parâmetros”:

a) “os alunos que obtenham um nível satisfatório relativamente a metade ou mais da metade dos resultados essenciais de aprendizagem progredem para o ano seguinte da escolaridade”. Isto acontece se um aluno obtiver muito BM e BA na disciplina essencial (literacia); b) “os alunos que obtenham valores satisfatórios relativamente a entre 40 a 50% dos resultados essenciais de aprendizagem avançam para o ano seguinte da escolaridade, se o professor titular da turma fizer um juízo positivo, considerando a avaliação satisfatória dos outros componentes curriculares”, e “se entender que o aluno demonstrou potencial para alcançar os resultados do ano seguinte”; c) “os alunos que obtenham os valores satisfatórios em relação a menos de 40% dos resultados essenciais de aprendizagem, o que se traduz na falta de habilidades em ler e/ou escrever, são retidos no mesmo ano de escolaridade”, isto é, quando o aluno obtiver mais SB do que BM, BA e BU nos outros componentes curriculares e não tiver demonstrado interesse ao longo do processo do ensino e aprendizagem, por exemplo: “o aluno vai poucas vezes à escola, não participa, as suas notas, em geral, são negativas”. Contudo, “o professor titular pode decidir pela progressão de um aluno que tenha necessidades educativas especiais, apesar dos resultados abaixo da média” se ele tiver alguns problemas e houver razões para o professor querer fazê-lo passar, por exemplo: “o aluno tem dificuldades de aprendizagem, que não consegue superar, mas está contente com os seus colegas e é um aluno aplicado”.

Este sistema é como uma referência para o professor para que ele prepare os seus próprios padrões de avaliação do ensino-aprendizagem da turma, com a finalidade de perceber se o aluno conseguiu chegar ao padrão da turma. Além do mais, para que o professor tenha flexibilidade em avaliar e “analisar os casos excepcionais, usar o seu julgamento e conhecimento sobre o aluno”, a fim de poder tomar uma decisão final (CNB do 1.º e 2.º ciclo do EB, 2014 e DL n.º 14/2015).

Assim, “para determinar a passagem de ano” o professor “deve olhar para o progresso em literacia, como uma disciplina muitíssimo importante e sendo a base fundamental para todas as

aprendizagens nos anos seguintes” e, para determinar a passagem para o ano seguinte, do 1.º e 2.º ano de escolaridade, procede-se da seguinte maneira como se pode ver no quadro 6:

Escala		Descrição
SB	Seidauk bele (ainda não é capaz)	Ainda não demonstra o indicador de desempenho
BU	Bele uitoan (é um pouco capaz)	Começa a demonstrar o indicador de desempenho, errando apesar de ter apoio
BA	Bele ho apoio (É capaz com apoio)	Demonstra o indicador de desempenho, se tiver o apoio
BM	Bele Mesak independentemente (É capaz sozinho)	Demonstra sozinho o indicador de desempenho

Quadro 6 As categorias para atribuir as notas na caderneta de avaliação (adaptado do Currículo nacional de base do 1.º e 2.º ciclo do EB).

Para que os pais saibam os comportamentos e desenvolvimento de habilidades dos seus filhos, os professores atribuem uma classificação ao aluno sobre o seu “tipo de comportamentos e desenvolvimento em cada componente curricular”, assim como sobre a assiduidade, pontualidade, “desenvolvimento social e emocional, bem como o seu comportamento geral na sala de aula”(CNB do 1.º e 2.º ciclo do EB, 2014, pp. 29 - 30).

No 3.º 4.º 5.º e 6.º ano de escolaridade utiliza-se o sistema numérico, de 1 até 10. Nestes anos de escolaridade serão realizadas as provas finais anuais e “a progressão é determinada pela média da avaliação sumativa relativa a todos componentes curriculares, progredindo para o ano seguinte os alunos que obtiverem um valor médio igual ou superior a 5”. As notas de cada aluno resultam de um balanço, isto significa que as notas do aluno não dependem da subjetividade do professor. Essas notas têm de reconhecer as aprendizagens dos alunos e os seus comportamentos diários e não se pretende recorrer a situações de exame, que lhes poderão causar trauma. Para decidir se um aluno passa, ou não, o professor baseia-se na avaliação formativa, 60%, (uma parte de cada período) e na prova final, 40%, (conta-se duas vezes). Contudo, a matriz para a prova final será organizada e distribuída pela direção nacional do currículo e da avaliação e basear-se-á nos indicadores dos programas curriculares. As provas para o 3.º 4.º e 5.º ano de escolaridade serão administradas pelo professor responsável por esses anos de escolaridade aos seus próprios alunos. Entretanto, para o 6.º ano de escolaridade, o adjunto do diretor do ensino básico central (EBC) irá ajudar a administrar para todo o agrupamento, porque é ele que tem de controlar quem é que pode ingressar no 3.º ciclo. A prova do 6.º ano é um pouco rigorosa, porque esta prova tem de abranger matérias do 3.º, 4.º 5.º e

6.º anos, de acordo com as seguintes percentagens: 50% de conteúdos do 6.º ano, 25% do 5.º ano, 15% do 4.º ano e 10% do 3.º ano.

No final do ano escolar, o professor mostra os resultados das aprendizagens dos alunos, baseando-se nas informações existentes. Porém, estas descrições são confidenciais e nunca serão afixadas em local público sobre a passagem do aluno. E “o certificado de aproveitamento anual e diploma de conclusão do ciclo é emitido pela gestão e administração das escolas e agrupamentos, de acordo com o juízo sobre a conclusão do ano de escolaridade e do ciclo contido no relatório anual de avaliação do aluno”. O art.º 20.º do DL n.º 4/2015 descreve o objetivo e a finalidade de avaliação dos alunos do 1.º e 2.º CEB:

1. a avaliação constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno;
2. a avaliação tem por objeto a capacidade do aluno de desempenhar os indicadores predeterminados dos componentes curriculares de cada ano escolar;
3. a avaliação tem como finalidades principais:
 - a. apoiar o processo de aprendizagem individual do aluno;
 - b. facultar ao aluno a oportunidade de demonstrar o seu nível de conhecimento e aptidão em relação a cada componente curricular de uma maneira justa, regular e adequada durante o ano escolar;
 - c. manter o aluno e sua família informados sobre o progresso alcançando relativamente aos resultados de aprendizagem esperados, no âmbito do programa educativo.
4. A avaliação tem, ainda, como objetivo apoiar a apreciação do estado do ensino, retificar procedimentos, reajustar o ensino dos diversos componentes curriculares aos resultados de aprendizagem determinados e servir como fonte de informação para a revisão das ações formativas sobre o CNB (art.º 20.º do DL n.º 4/2015, p. 7741).

3.2.3. A avaliação das aprendizagens no 3.º ciclo do EB em Timor-Leste

A avaliação das aprendizagens do 3.º ciclo do EB ¹⁷ faz-se basicamente na modalidade de avaliação formativa, em articulação com a avaliação sumativa e a avaliação diagnóstica. A avaliação formativa incide na valorização dos apoios aos alunos em função das suas dificuldades e potencialidades de aprendizagem. Sendo contínua e sistemática, esta modalidade promove a melhoria do sucesso educativo dos alunos em função da valorização da aprendizagem significativa, da individualização e da diferenciação pedagógica; a avaliação sumativa tem como finalidade a atribuição de uma classificação quantitativa no final de cada semestre, incidindo na regulação da aprendizagem realizada pelos alunos em cada disciplina; e a avaliação diagnóstica tem a função de prestar informação sobre o estágio de desenvolvimento dos alunos, com referência a pré-requisitos da aprendizagem, repercutindo-se na realização de estratégias de diferenciação pedagógica (ME, 2010, p. 17).

¹⁷ Ministério da Educação (2010). Reforma curricular do ensino Básico: Princípios Orientadores e Plano de Desenvolvimento.

Portanto, a realização da avaliação das aprendizagens do 3.º ciclo do EB, ainda tem o mesmo procedimento do currículo anterior: há exame trimestral (7.º, 8.º e 9.º) e exame nacional no 9.º ano de escolaridade.

Até à presente data, ainda não existe o DL que aprova o currículo nacional do 3.º ciclo do EB, portanto os documentos que acompanham as práticas e rotinas pedagógicas dos professores do 3.º ciclo do EB, são o plano curricular, os guias, os manuais escolares e o calendário escolar, além da LBE.

CAPÍTULO IV: METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

A metodologia é “um conjunto de diretrizes que orientam a investigação científica” (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990, p. 15).

Neste capítulo, apresentamos a abordagem metodológica adotada. Começamos pelo plano de investigação e seguimos com a caracterização dos participantes, bem como, as técnicas e instrumentos de recolha e análise dos dados. Por fim, abordamos algumas questões de natureza ética da investigação que tivemos em consideração durante o processo de investigação.

4.1. Natureza do Estudo: Abordagem Qualitativa

O estudo é focado na avaliação das aprendizagens no contexto das mudanças curriculares na EPE e no EB e tem como objetivo conhecer as mudanças no currículo e na avaliação das aprendizagens, tanto na EPE como no EB. Além disso, em conformidade com as mudanças no currículo e no seu processo de desenvolvimento, este estudo procura conhecer as perspetivas e compreender as práticas de avaliação das aprendizagens de educadores de infância e de professores do EB, porque na educação e no seu desenvolvimento, os educadores e os professores são o “ator privilegiado no processo global de reforma” (Pacheco, Alves, Costa, Sousa, Flores & Silva, 1996, p. 10).

O objeto deste estudo determinou uma opção clara pela metodologia qualitativa:

os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos (Richardson, 1985, p. 39).

Bogdan e Biklen (1994, p. 49) assinalam que “a abordagem qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. Para Flick (2005, p. 13) “a investigação qualitativa está vocacionada para a análise de casos concretos, nas suas particularidades de tempo e de espaço, partindo das manifestações e atividades das pessoas nos seus contextos próprios”. Neste estudo, os casos concretos são a EPE e o EB, com enfoque no processo de avaliação das aprendizagens, nas mudanças do currículo e visa conhecer e compreender as perspetivas dos educadores e dos professores deste nível de ensino. Considerando que o diálogo é um

ponto chave tendo os dados como fonte principal, como referem Bogdan e Biklen (1994, p.16) “o investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dá-se a conhecer e a ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa”. Pretendemos refletir e interpretar as perspetivas dos participantes como “os traços essenciais da investigação qualitativa são a correta escolha de métodos e teorias apropriados; o reconhecimento e análise de diferentes perspetivas; a reflexão do investigador sobre a investigação, como parte do processo de produção do saber; a variedade dos métodos e perspetivas” (Flick, 2005, p. 4).

Bogdan e Biklen (1994, pp. 47-51) sustentam que a investigação qualitativa possui cinco características, designadamente:

1. na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Neste sentido, os dados qualitativos são recolhidos em situação e complementados pela informação que se obtém através do contacto direto;
2. a investigação qualitativa é descritiva. Esta característica leva o investigador a recolher a informação no campo, em forma de palavras ou imagens que não implicam os números ou quantificação e medida;
3. os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. Neste caso, é fundamental que um investigador qualitativo faça interação com os participantes para conhecer melhor as suas atitudes;
4. os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. O investigador deve elaborar e desenvolver a teoria com base em muitas peças individuais de informação recolhidas que são inter-relacionadas;
5. o significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Além do mais, o investigador reflete a sua preocupação com o registo tão rigoroso quanto possível do modo como as pessoas interpretam os significados.

4.2. Plano de investigação

O plano “é o método próprio que utilizam os trabalhos dos investigadores, assim como, os objetivos e a sua experiência de investigação, que vai definindo as etapas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 84). Neste sentido, o plano de investigação é compreendido como uma maneira sistemática que é usada para realizar um trabalho, de acordo com o que o autor deseja, para facilitar a implementação de atividades que ajudem a atingir o objetivo especificado de um estudo. Assim, para Bogdan e Biklen (1994, p. 83) “em investigação, o termo plano é utilizado como um guia do investigador em relação aos passos a seguir”. Contudo, o plano de investigação qualitativa deve ser considerado como um plano *flexível*, pois “o planeamento é efetuado ao longo de toda a investigação, uma vez que os planos evoluem à medida que se familiarizam com o ambiente, pessoas e outras fontes de dados” (*ibidem*,

pp. 83-84). Conscientes desta premissa, mas para facilitar a condução do estudo, construímos o plano de investigação que explicitamos, no quadro 7:

Fases	Objetivos	Tarefas de Investigação/processo	Instrumentos de recolha de dados	Técnicas de análise de dados
1.ª Revisão da literatura: relatórios e estudos empíricos	- Aprofundar a temática da avaliação das aprendizagens nos contextos das mudanças curriculares na EPE e no EB. - Conhecer o estado da arte	Análise de relatórios, teses e dissertações	- Relatórios, teses e dissertações	- Análise de obras
2.ª Leitura e análise dos documentos relevantes para o tema Revisão da literatura	- Conhecer a legislação atual - conhecer as mudanças no currículo - conhecer as mudanças na avaliação das aprendizagens - Conhecer autores de referência no campo curricular e na avaliação	Análise de normativos, relatórios, documentos do Ministério da Educação e das Escolas Análise de livros, artigos, comunicações	- Documentos: CNB da EPE e 1.º, 2.º ciclo do EB e plano curricular do 3.º ciclo do EB - Obras	Análise documental
3.ª Construção do guião de entrevista e Realização das entrevistas definitivas	- Inquirir os educadores e professores para conhecer as perspetivas e práticas de avaliação nos contextos das mudanças curriculares - Registrar o pensamento dos atores	- Elaboração do guião de entrevista - Realização de 13 entrevistas semiestruturadas	- Guião - Gravador	Análise de conteúdo
4.ª Análise de dados	- Triangular informação teórica com os dados recolhidos		Computador	Triangulação de dados
5.ª Redação	- Adquirir o grau de	Redação de um	Computador	

da dissertação	Mestre	relatório de investigação		
-------------------	--------	------------------------------	--	--

Quadro 7 O percurso metodológico da investigação

Tal como se mostra no quadro 7, o percurso metodológico deste estudo abrangeu 5 fases: 1.º fase - revisão da literatura, que, teve como objetivo conhecer o estado de arte; 2.ª fase - Leitura e análise dos documentos relativos à EPE e ao EB, com o objetivo de conhecer a legislação atual e as mudanças que ocorreram no currículo em Timor-Leste e seu impacto na avaliação das aprendizagens nas práticas dos educadores e dos professores; 3.ª fase - Construção do guião de entrevista e realização das entrevistas definitivas – nesta fase, elaborou-se o guião de entrevista semiestruturada e realizaram-se entrevistas aos 13 participantes (educadores e professores) nas escolas, para conhecer as perspetivas e as práticas dos educadores e dos professores no contexto das mudanças curriculares; 4.ª fase - Análise de dados – nesta fase, depois de fazer uma leitura flutuante das entrevistas, procedemos à análise de conteúdo do conjunto de dados recolhidos, e triangulamos a informação teórica com os dados recolhidos no campo; 5.ª redação da dissertação – nesta última fase elaborámos um relatório de investigação, com o objetivo de adquirir o grau de mestre.

4.3. População, Amostra e Caracterização dos Participantes/Entrevistados

Para Quivy e Campenhoudt (2003, p. 159) “a população é um conjunto de pessoas ou de organizações ou de objetos de qualquer natureza”. Segundo Tuckman (2000, p.338) “a população (ou grupo-alvo) utilizada num estudo em que se recorra ao questionário ou à entrevista, é o grupo sobre o qual o investigador tem interesse em recolher informação e extrair conclusões”. No domínio da investigação, Almeida e Freire (2008, p. 113) definem população como “um conjunto de indivíduos, casos ou observações onde se quer estudar o fenómeno”, ao passo que uma amostra será “o conjunto de situações (indivíduos, casos ou observações) extraído de uma população”, podendo, desde que se cumpram determinadas condições, os resultados que se obtêm através do estudo da amostra, ser generalizados à população.

No nosso caso, a população deste estudo reporta-se à totalidade dos educadores e dos professores que lecionam nas escolas de EPE e no EB nos Municípios de Dili e Bobonaro. A amostra é uma parte da população que é feita como uma fonte de dados e pode representar a totalidade da população. Chizzotti (2001, p.45) assinala que “a amostragem é um processo de determinação de um todo (população) e das unidades (elementos) que compõem um agregado (universo) em que uma parte (população estudada) será tomada como representativa de todo o agregado”. Para Ghiglione e Matalon

(1985, p. 32) “é necessário que a amostra apresente características idênticas às da população, isto é, que seja representativa”. Neste sentido, a amostra para este estudo é constituída por 13 (treze) participantes que foram selecionados a partir da população: 4 (quatro) educadores da EPE, 3 (três) professores do 1.º ciclo, 2 (dois) professores do 2.º ciclo e 4 (quatro) professores do 3.º ciclo do EB. Todos lecionam em escolas públicas em Timor-Leste, num total de quatro escolas, localizadas nos municípios de Díli e Bobonaro.

No quadro 8, apresentamos, detalhadamente, as características dos entrevistados relativamente ao sexo, faixa etária, habilitações académicas, situação profissional, tempo de serviço, número de turmas e alunos por turma e, ainda, a carga horária semanal.

Participantes	Faixa etária	Sexo	Habilitações Académicas	Situação Profissional	Tempo de Serviço	Número de turmas e alunos por turma	Carga horária semanal
E1	25 - 35	F	Secundário	EC	5 a 10	1/30	20 hrs/S
E2	≥56	F	4ªClasse/ Curso Intensivo	EC	5 a 10	1/31	15 hrs/S
E3	≥56	M	Bacharelato	EP	11 a 15	1/24	15 hrs/S
E4	36- 45	F	Licenciatura	EC	5 a 10	1/31	15 hrs/S
1P1	46- 55	F	Bacharelato	PP	16 a 25	1/63	15 hrs/S
1P2	25- 35	F	Secundário	Reclamada	5 a 10	1/42	15 hrs/S
1P3	46- 55	F	Complementar	PP	16 a 25	1/45	24 hrs/S
2P1	≥56	F	Bacharelato	PP	16 a 25	3/169	20 hrs/S
2P2	36- 45	M	Bacharelato	PP	16 a 25	1/36	24 hrs/S
3P1	≥56	M	Bacharelato	PP	≥26	4/144	20 hrs/S
3P2	46- 55	M	Bacharelato	PP	≥26	6/248	25 hrs/S
3P3	46- 55	F	Bacharelato	PP	16 a 25	5/255	25 hrs/S
3P4	36 - 45	M	Bacharelato	PP	16 a 25	9/468	27 hrs/ S

Quadro 8 Caraterização dos entrevistados/participantes

Legenda: E: Educador; 1P: Professor do 1.º Ciclo do EB; 2P: Professor do 2.º ciclo do EB; 3P: Professor do 3.º ciclo do EB; EP: Educador Permanente; EC: Educador Contratado; PP: Professor Permanente.

Como se pode verificar pela análise do quadro 8, cinco entrevistados pertencem ao sexo masculino e oito ao sexo feminino. Dois entrevistados situam-se na faixa etária entre os 25 e os 35 anos, três entrevistados situam-se na faixa etária entre os 36 e os 45 anos, quatro entrevistados na faixa etária entre os 46 e os 55 anos e quatro entrevistados na faixa etária de igual ou superior a 56 anos.

Quanto às habilitações académicas, dois entrevistados possuem o ensino secundário, um possui a quarta classe e, neste momento, está a frequentar o curso de formação dos professores na UNTL (Universidade Nacional de Timor-Leste), uma possui o curso Complementar que equivale a

Bacharelato, uma (possui Licenciatura e sete possuem Bacharelato. Quanto à situação profissional dos entrevistados, oito são professores permanentes, três são educadores contratados, um é educador permanente, uma é professora reclamada¹⁸.

Quanto ao tempo de serviço, dois participantes têm mais de 26 anos de serviço, quatro entre 5 a 10 anos, seis entre 16 a 25 anos e um tem entre 11 a 15 anos de serviço.

Quanto ao número de turmas e alunos por turma, todos os educadores de infância (E1-E4) têm uma turma sendo que o número de crianças por turma varia entre 24 e 31. Um professor do 1.º ciclo do EB leciona numa turma com 63 alunos, outro leciona numa turma com 42 alunos e o terceiro leciona uma turma com 45 alunos. Relativamente ao 2.º ciclo do EB, um professor leciona três turmas, num total de 169 alunos, outro leciona uma turma com 36 alunos. Relativamente ao 3.º ciclo do EB, os números são bem diferentes: um professor leciona quatro turmas, num total de 144 alunos, outro leciona seis turmas num total de 248 alunos, outro professor leciona cinco turmas num total de 255 alunos e o último professor leciona nove turmas num total de 468 alunos.

Quanto à carga horária semanal, um educador leciona 20 horas por semana e 3 educadores lecionam 15 horas por semana. Porém, para completar o horário, trabalham na escola até às 13h15, ora acompanhando as crianças na sua merenda escolar, ora ajudando outros educadores, quando necessário.

Dois professores do 1.º ciclo lecionam 15 horas por semana por não terem salas de aula suficientes e completam o seu horário de ensino com aulas de reforço, que decorrem ao sábado. O outro professor do 1.º ciclo leciona 24 horas por semana. Quanto ao 2.º ciclo do EB, um professor tem uma carga horária semanal de 24 horas e um tem 20 horas por semana. No do 3.º ciclo do EB um professor tem a carga horária de 20 horas, dois de 25h e um de 27h.

4.3.1. Caracterização das Escolas

A localização de cada escola e as suas características intrínsecas constituem o modo como se processa determinada visão sobre a EPE e o EB, as práticas pedagógicas que se praticam e desenvolvem e, principalmente, a maneira como se processa todo o processo de avaliação das aprendizagens. Para a escolha destas escolas, tivemos em consideração dois critérios: a localização e

¹⁸ Professor/a Reclamado/a é o que ainda não tem contrato oficial com o ME, está a trabalhar voluntariamente na escola sem vencimento, mas, o ME garante que irá nomeá-lo como funcionário contratado. Havia muitos professores voluntários nas escolas no território, mas, por política do ME, em 2017, abriu um concurso público, para os educadores e professores que lecionavam nas escolas com habilitações mínimas, para continuar os seus estudos na faculdade de educação e humanidades, na área da formação de professores, na UNTL. Os que passaram neste concurso estão a frequentar o curso de formação na UNTL e são professores contratados do ME e os que não passaram, continuam a ensinar nas escolas como professores Reclamados.

o tipo de escola, pois pretendíamos recolher os dados em municípios distintos, e as escolas tinham de pertencer à rede pública, pois todas as escolas públicas em Timor-Leste adotam o Currículo Nacional, condição necessária para os objetivos do nosso estudo.

Assim, a recolha de dados decorreu em quatro escolas públicas: escola laranja, escola manga, escola banana e escola jaca (designações fictícias para assegurar o anonimato) situadas em dois municípios: duas em Díli e duas em Bobonaro, que caracterizamos no quadro 9:

Caraterização das Escolas	Escola Laranja	Escola Manga	Escola Banana	Escola Jaca
Tipologia	Escola de EPE	Agrupamento de escolas	Agrupamento de escolas	Agrupamento de escolas
Número de Escolas	1	5	4	3
Localização	Urbano	Urbano	Urbano	Urbano
Escola de 1.º ciclo do EB integrada no jardim de Infância	Sim			
EPE integrada no EB		Sim	Sim	Não
N.º de educadores de infância na Instituição	8		5	
N.º de educadores entrevistados	3		1	
N.º de professores no EB		69	47	27
N.º de professores entrevistados		3	3	3
N.º de crianças a frequentar a EPE	195		116	
N.º de alunos a frequentar o EB		2525	1448	711
Pessoal não docente na EP	0	-	-	-
Pessoal não docente no EB	-	4 elementos da administração, 4 elementos da Associação de Pais (APP), um guarda e 8 cozinheiras.	Um guarda, quatro elementos da APP e oito cozinheiras	Um guarda e 4 elementos da Associação de Pais (APP), três cozinheiras. Um professor orientador da associação estudantil
Espaço físico interior	Três salas de atividades, Cozinha e WC Uma sala para os educadores,	20 salas de atividades do processo do ensino e aprendizagem, 1 casa de banho para	Três salas de emergência, 13 salas de atividades para o processo de ensino e	Oito salas de atividades do processo de ensino e aprendizagem,

	também utilizada para as atividades.	professores e uma para alunos, um gabinete de professores, um gabinete da direção, biblioteca e um tanque de água para lavar as mãos, um tanque de água potável e 1 Cozinha.	aprendizagem, 2 casas de banho para professores e alunos e um WC para alunos deficientes, um gabinete dos professores, um gabinete de direção, e 1 Cozinha.	duas casa de banho, uma sala como gabinete de professores e gabinete de direção, um tanque de água e cozinha.
Espaço físico exterior	Uma zona de recreio	Um campo de futebol e um jardim de recreio	Duas zonas de recreio	Um campo de futebol e uma zona de recreio.

Quadro 9 Caracterização das Escolas onde decorreu o estudo

4.3.1.1. Escola Laranja

A escola laranja é uma escola da EPE, fica situada em Díli e está integrada numa escola do Ensino Básico Filial (EBF). O total de educadores desta escola é de 8, sendo que 7 têm atividade letiva, enquanto um assume o cargo de coordenador. A escola funciona em dois turnos (manhã e tarde) e as crianças pertencem a duas faixas etárias: a faixa etária A, de 3 a 4 anos e a faixa etária B, de 5 a 6 anos. Das 195 crianças que frequentam esta escola, 104 são do sexo feminino e 91 do sexo masculino. Cada educador tem uma turma de uma faixa etária e não há Educador para a Educação Especial, para a Língua Gestual, para a Música e para a Ginástica. Uma vez que estas atividades estavam previstas no plano de sessão, os educadores desta escola, mesmo sem terem formação ao nível destas atividades, lecionam a música, de acordo com o que está escrito no plano de sessão (músicas sem acompanhamento de notas) e acompanham as crianças a fazer ginástica.

O espaço físico interior é composto por três salas de atividades, um gabinete dos educadores (por falta de sala de atividades é utilizado também como sala de atividades das crianças), espaços com boa iluminação, mas, infelizmente sem boa ventilação nas salas. Não há casa de banho de crianças e adultos, cozinha e sala polivalente. As crianças e adultos utilizam a cozinha e casa de banho do EBF. Esta escola não tem parque infantil. O espaço exterior é composto por uma zona descoberta e uma zona de recreio.

No quadro 10, apresentamos a caracterização dos educadores que trabalham nesta escola.

N.º de educadores	sexo		Habilitações académicas				Situação profissional		
	M	F	Lic	Bac	Sec	Outros	EP	EC	Outros
8	2	6	2	1	3	2	2	5	1

Quadro 10 Caracterização dos educadores da escola Laranja

Como podemos observar, dos 8 educadores da escola laranja, seis são do sexo feminino e dois são do sexo masculino. Os educadores não têm formação específica em EPE e alguns não frequentaram o Ensino Superior, sendo que um, o coordenador, tem habilitação académica de 4ª classe¹⁹. Quanto às habilitações académicas, além do coordenador que, como já referimos, possui a 4ª classe, quatro educadores possuem o ensino secundário, isto é, eles não têm toda formação inicial de nível superior, um educador possui o bacharelato, dois são licenciados. Quanto à situação profissional, uma é educadora reclamada por ainda não ter um contrato oficial com o ME, dois são educadores permanentes e cinco são contratados.

4.3.1.2. Escola Manga

A Escola Manga é, também, uma escola pública situada em Dili, é um ensino básico central que assume a designação de agrupamento por reunir quatro EBF (ensino básico filial do 1.º e 2.º ciclo do EB) pertencendo ao ME. Esta escola acolhe um total de 2525 alunos, distribuídos pelos diferentes ciclos (1.º, 2.º e 3.º ciclo do EB). Frequentam o 1.º ciclo 683 alunos, 354 são do sexo masculino e 329 do sexo feminino; 338 alunos frequentam o 2.º ciclo, 192 são do sexo masculino e 146 do sexo feminino; dos 1504 alunos do 3.º ciclo, 761 são do sexo masculino e 741 são do sexo feminino. O corpo docente é composto por 69 professores, 13 do 1.º ciclo, 8 do 2.º ciclo e 46 do 3.º ciclo do EB. Uma assume o cargo de diretora e um é diretor adjunto do EBC. Do pessoal não docente fazem parte quatro elementos do serviço de administração, o serviço de cozinha é assegurado por 8 elementos, 4 elementos da associação de pais (APP) e um guarda da escola.

O espaço físico interior e exterior sendo o interior composto por 20 salas de atividades, gabinete da direção, gabinete dos professores, biblioteca, 1 WC para professores, 2 WC para alunos, cozinha, tanque de água potável e armazenamento. Os espaços exteriores são compostos por zona coberta, campo de basquetebol, jardim infantil e duas zonas de recreio.

¹⁹ O Coordenador foi o fundador da escola. Inicialmente funcionava na sua própria habitação e só tinha EPE. Com o aumento do nº de crianças foi construída outra escola, sem apoio do ME, mas que alargou até ao 3.º ano. Atualmente, está integrada no ME e alargou-se até ao 2.º ciclo do EB, estando integrada no EBC em Dili.

Relativamente aos professores, no quadro 11, fazemos a sua caracterização.

Nível de ensino			Sexo		Habilitações académicas					Situação profissional	
1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo	M	F	Mes	Lic	Bac	Sec	Outros	PP	PC
13	8	46	21	48	1	37	21	7	3	53	16

Quadro 11 Caraterização dos professores da escola Manga

Como podemos observar, 13 professores estão a lecionar o 1.º ciclo, 8 lecionam o 2.º ciclo e 46 estão a lecionar o 3.º ciclo do EB. 48 professores são do sexo feminino e 21 do sexo masculino. Quanto às habilitações académicas, um professor possui o mestrado, 37 a licenciatura, 21 o bacharelato, 7 o secundário e três têm outras habilitações (dois estão a fazer curso intensivo na UNTL e um é finalista na UNTL). Quanto à situação profissional, 53 são professores permanentes e 16 contratados.

4.3.1.3. Escola Banana

A escola Banana é uma escola pública, situada em Maliana (Capital do município de Bobonaro), é um ensino básico central que assume a designação de agrupamento por reunir uma escola da EPE e três EBF, pertencendo ao ME. Esta escola acolhe um total de 1488 alunos do EB e 116 crianças da EPE. Dos 400 alunos que frequentam o 1.º ciclo do EB, 207 são do sexo feminino e 193 do sexo masculino; O 2.º ciclo é frequentado por 280 alunos, sendo 162 do sexo masculino e 118 do sexo feminino. Dos 768 alunos do 3.º ciclo do EB, 414 são do sexo feminino e 354 do sexo masculino. Quanto à EPE, 62 crianças situam-se na faixa etária A e 52 na faixa etária B.

O corpo docente é composto por 47 professores do EB, sendo 7 professores do 1.º ciclo, 9 professores do 2.º ciclo, 28 do 3.º ciclo e 5 educadores da EPE. Um professor assume o cargo de diretor do Ensino Básico Central (EBC), um é Diretor Adjunto do EBC, um é Chefe do Gabinete de Apoio Técnico e uma é coordenadora da EPE. Do pessoal não docente fazem parte dois elementos do serviço da administração, o serviço de cozinha é assegurado por oito elementos, há quatro elementos da associação de pais (APP) e um guarda da escola.

Quanto ao espaço físico interior é composto por 3 salas de emergência, 13 salas de atividades, gabinete da direção, gabinete dos professores, armazenamento, 2 WC para professores e

alunos, 1 WC para alunos deficientes e 1 cozinha. O espaço exterior é composto por uma zona descoberta e uma zona de recreio.

No quadro 12 caracterizamos os professores e os educadores.

Nível de ensino			Educador por faixa etária		Sexo		Habilitações académicas				Situação profissional		
1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo	FA	FB	M	F	Lic	Bac	Sec	Outros	PP/EP	PC/EC	Outros
7	9	28	2	2	27/0	20/5	13/1	14/1	8/3	12/0	32/2	6/3	3/0

Quadro 12 Caraterização dos professores/educadores da escola Banana

Como se pode ver no quadro 12, 27 professores são do sexo masculino e 20 do sexo feminino; quanto às habilitações académicas, 14 professores possuem o Bacharelato, 13 professores possuem a licenciatura, 8 possuem o ensino secundário e 12 possuem outras habilitações: 2 são formados de SPG (Sekolah Pendidikan Guru), 2 de SGO (Sekolah Guru Olahraga) 2 de KPG Kursus Pendidikan Guru, 2 de PGSD (Pendidikan Guru Sekolah Dasar) e 2 possuem o Ensino Básico, 1 SMEA (Sekolah Menengah Ekonomi Atas) e 1 possui a 4ª classe. SPG, SGO, KPG e SMEA eram os cursos fundados pelos indonésios, para preparar os professores para ensinar na escola em território Timorense. PGSD equivale à Licenciatura e prepara os professores do 1.º e 2.º ciclo do EB.

Só 44 dos 47 professores da escola estão a lecionar. Quanto à situação profissional, 38 são professores permanentes, 6 professores contratados e 3 reclamados.

Existem 5 educadores da EPE, 4 acompanham as atividades das crianças na sala de aula, de acordo com diferentes faixas etárias. Todas são do sexo feminino. Quanto a habilitação académica uma possui Bacharelato, uma a Licenciatura e três o secundário. Quanto à situação profissional duas são educadoras permanentes e três são educadoras contratadas.

4.3.1.4. Escola Jaca

A escola Jaca é também uma escola pública e fica situada em Maliana. É um ensino básico central que assume a designação de agrupamento, por reunir dois EBF (Ensino Básico Filial do 1.º e 2.º ciclo do EB) pertencendo ao ME. A escola da educação pré-escolar não está integrada desta escola. Dos 227 alunos do 1.º ciclo do EB são 116 do sexo feminino e 111 do sexo masculino. Frequentam o

2.º ciclo do EB 101 alunos, sendo 54 do sexo feminino e 47 do sexo masculino. 383 alunos frequentam o 3.º ciclo do EB, 216 do sexo feminino e 167 do sexo masculino.

O corpo docente é composto por 27 professores do EBC, sendo 5 professores do 1.º ciclo, 5 professores do 2.º ciclo e 17 do 3.º ciclo. Um assume o cargo de diretor do EBC, um é Diretor Adjunto do EBC e um é Chefe de Gabinete de Apoio Técnico. Do pessoal não docente fazem parte 1 pessoa de serviço da administração, o serviço de cozinha é assegurado por 3 elementos, 4 elementos da associação de pais (APP) e um guarda da escola.

Quanto ao espaço físico interior é composto por 8 salas de atividades de aprendizagem, um gabinete da direção, também utilizado como gabinete dos professores, 2 WC para professores e alunos, cozinha, tanque de água potável e armazenamento. O espaço exterior é composto por zona descoberta, campo de futebol e zona de recreio.

No quadro 13, fazemos caracterização dos professores desta escola:

Nível de ensino			Sexo		Habilitações académicas				Situação profissional	
1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo	M	F	Lic	Bac	Sec	Outros	PP	PC
5	5	17	14	13	7	9	5	6	21	6

Quadro 13 Caracterização dos professores da escola Jaca

Como se pode verificar pelo quadro 13, há 27 professores que estão a lecionar na escola Jaca: 14 professores do sexo masculino e 13 de feminino. Lecionam o 1.º ciclo 5 professores, 5 lecionam o 2.º ciclo e 17 o 3.º ciclo do EB.

Relativamente às habilitações académicas, 7 professores têm licenciatura, 9 bacharelato, 4 secundário e 6 são de complementar²⁰ (outros). Quanto à situação profissional são 21 professores permanentes e 6 contratados.

²⁰ Complementar é equivalente ao Bacharelato em educação. Em 2002, o Governo de transição recrutou professores de vários níveis de educação com baixas habilitações académicas. Por isso, em 2010 e 2011 o Governo de Timor Leste ofereceu formação aos professores durante 7 meses. Depois de frequentarem aquela formação ficaram com o grau de Bacharelato em Educação.

4.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Na investigação qualitativa, a qualidade de um estudo é dependente da qualidade e integridade dos dados obtidos. Principalmente, nesta natureza “existem perguntas específicas que todas as boas propostas formulam” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 106), tais como: o que, quem, onde, quando e como. A base da técnica e instrumento de recolha de dados “é usual na investigação educativa a utilização da técnica de inquérito, com ênfase na entrevista e no questionário (Pacheco, 2006, p. 22). Para Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994, p.160) a técnica da entrevista “é necessária quando se trata de recolher dados válidos sobre as crenças, as opiniões e as ideias dos sujeitos observados”. Como neste estudo pretendemos a conhecer mais a profundidade as perspetivas e as práticas dos educadores de infância e dos professores do EB, sobre a avaliação das aprendizagens nos contextos das mudanças curriculares, a técnica de recolha de dados utilizada foi o inquérito de entrevista (com recurso ao guião de entrevista e gravador áudio). De acordo com Bardin (2014, p. 89) para tirar partido de “um material dito qualitativo é indispensável que um material verbal rico e complexo”. Além da entrevista, neste estudo também utilizámos documentos normativos e outros como fontes de informações, quer em versão impressa, quer em versão eletrónica.

Recorremos à análise de conteúdo e à análise documental para o tratamento dos dados.

4.4.1. Entrevistas

Em investigação qualitativa a entrevista “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 134). Através dela, podemos “participar na mente do outro ser humano, é a interação face a face, pois tem o caráter inquestionável de proximidade entre as pessoas, que proporciona as melhores possibilidades de penetrar na mente, vida e definição dos indivíduos” (Richardson, 1985, p. 160). Para compreendermos melhor as perspetivas dos educadores e professores em relação com a nossa temática e objetivos específicos, tal como tínhamos dito anteriormente, neste estudo utilizarmos a técnica de entrevista que é “uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas. É um modo de comunicação “no qual determinada informação é transmitida de uma pessoa a outra pessoa” (*ibidem*, p. 160). Para Quivy e Campenhoudt (2003, p. 191) “os métodos de entrevista distinguem-se pela aplicação dos processos fundamentais da comunicação humana”. Neste caso, entendemos que esta técnica permita a comunicação direta entre o investigador e os seus participantes (os educadores e os professores) e que através deste contacto possamos ter as

informações preciosas para este estudo. Como salientam Pardal e Correia (1995, p. 64) “a entrevista possibilita a obtenção de uma informação mais rica”. Amado (2013, p. 137) salienta que “a entrevista é um dos mais poderosos meios para chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos”. Escolhemos este método por acreditarmos que através dele podemos prosseguir “à análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas, ou não, as leituras que fazem das próprias experiências (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 191). Neste sentido, para entender melhor o significado das respostas dadas pelos participantes, é fundamental que o investigador fique sempre atento à expressão dos participantes para que não sejam enganados na interpretação da informação obtida. Além disso, para ter uma comunicação compreensiva, “a linguagem utilizada deve ser clara e acessível, o entrevistado deve ser motivado a responder para que a informação recolhida seja o mais alargada possível” (Ghiglione & Matalon, 1993, p. 98). E para manter uma discussão atrativa, o entrevistador deve “comunicar ao sujeito o seu interesse pessoal, estando atento, acenando com a cabeça e utilizando expressões faciais apropriadas” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 136). Em conformidade com a natureza deste estudo, escolhemos a entrevista semiestruturada, com recurso ao guião de entrevista, em que “as questões derivam de um plano prévio, um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado” (Amado, 2013, p. 208). Máximo-Esteves (2006, p. 93) salienta que “nas investigações de natureza qualitativa (em sentido lato), os géneros mais comuns são a entrevista em profundidade, a entrevista de história de vida e a entrevista semiestruturada”. Consideramos que a entrevista semiestruturada é mais adequada para este estudo, pois permite fazer uma entrevista flexível, mas controlada, baseada no objetivo do estudo para “obter dados comparáveis entre os vários sujeitos” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 135). Neste tipo de entrevista, “o sujeito desempenha um papel crucial na definição do conteúdo da entrevista e na condução do estudo” (*idem, ibidem*), ou seja, o entrevistador deve desempenhar uma função de estimular e orientar as perguntas-guia, “relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado” (Quivy & Campenhoudt, 2003, p.192).

4.4.2. Guião de Entrevista

Elaborámos um guião de entrevista, adaptado a cada nível de ensino (apêndices 5, 6 e 7) a partir dos objetivos do nosso estudo e das informações que pretendíamos recolher. O guião de entrevista “assume-se como um instrumento fundamental que permite orientar e conduzir a entrevista

de forma correta” (Azevedo, 2015, p. 146), ou seja, “colocar as perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio no momento mais apropriado e de forma tão natural quanto possível” (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 193).

Amado (2013, p. 214) afirma que “a entrevista deve ser estruturada em termos de blocos temáticos e de objetivos”. O nosso guião é assim estruturado: bloco 1 – legitimação da entrevista; bloco 2 – as perspetivas dos educadores e dos professores do 1.º, 2.º e 3.º ciclo do EB face às mudanças no currículo e na avaliação das aprendizagens; bloco 3 – conhecer as perspetivas dos participantes face à avaliação das aprendizagens; bloco 4 – conhecer a formação dos participantes, sobretudo em avaliação e sobre os normativos; bloco 5 - compreender as práticas de avaliação das aprendizagens de educadores de infância e dos professores do 1.º, 2.º e 3.º ciclo EB e o último Bloco – Conhecer os instrumentos de avaliação das aprendizagens que os participantes utilizam nas suas práticas.

No primeiro bloco, designadamente, a legitimação da entrevista, asseguramos algumas questões de natureza ética, principalmente, apresentar-se, agradecer a disponibilidade, explicar a natureza e os objetivos da investigação, informar sobre o uso do gravador, explicar o modo como decorrerá a entrevista e seus objetivos, assegurar o anonimato e a confidencialidade dos dados/suas respostas. É, ainda, referido ao entrevistado que, caso não entenda ou tenha dúvidas em algumas perguntas, poderá interromper e pedir esclarecimentos. Os outros blocos da entrevista eram constituídos por questões orientadas para os objetivos da investigação.

Entregámos, pessoalmente, um protocolo de investigação (Apêndice 1) às escolas, dirigido ao diretor/a da escola, no caso do EB e à coordenadora, no caso da Educação pré-Escolar, a pedir permissão para nos autorizar a realizar as entrevistas aos educadores de infância e aos professores do EB. Depois de ter autorização dos diretores e coordenadora da escola, entregámos um consentimento informado (Apêndices 2 e 3) a cada um dos participantes, para cumprimento das questões de natureza ética. Depois disso, combinámos as datas com os participantes, de acordo com as suas disponibilidades para realizar as entrevistas. Para isso, procedemos à troca de contacto telefónico, pois a maioria ainda não utiliza o e-mail, por não ter facilidade de aceder à internet, ou não possuírem computador.

Esta entrevista realizou-se nas quatro escolas públicas que já caracterizámos e decorreu nos meses de janeiro e fevereiro de 2019, em diferentes horários, de acordo com a disponibilidade dos participantes. A duração das entrevistas oscilou entre 35 a 45 minutos. Todas as entrevistas foram

realizadas numa sala da escola ou num gabinete, lugares com condições mais adequados para realizar a entrevista. Antes começar a entrevista, pediu-se autorização para gravá-la em áudio. É fundamental que antes de começar a gravação, o entrevistador solicite ao entrevistado alguns dados que lhe permitam identificá-lo e conhecer algumas características sociodemográficas (Richardson, 1985). Durante as entrevistas, deixámo-los “falar abertamente, com as palavras que desejaram e pela ordem que lhes convier” (Quivy & Campenhoudt, 2003, p.192). Neste caso, a maioria dos participantes deste estudo respondeu em língua Tétum. No final de cada entrevista, agradecemos e referimos a importância da sua contribuição para o nosso estudo, prometendo devolver-lhes a entrevista transcrita para validação.

Aos participantes foi atribuído um código: E para educador de infância; 1P para professores do 1.º ciclo do EB, 2P para professores do 2.º ciclo do EB e 3P para professores do 3.º ciclo do EB, assim distribuídos: E1 a E4; 1P1 a 1P3; 2P1 a 2P2; e 3P1 a 3P4. Depois de transcritas, pedimos a cada um dos entrevistados que validasse o conteúdo. Dado que os participantes não utilizavam o e-mail por não terem facilidade, fomos diretamente à escola onde o entrevistado trabalhava. No momento da apresentação, pedimos a cada um dos participantes para ler as respostas, podendo clarificar ou retificar as suas respostas. Depois de lerem e manifestarem o seu acordo, considerámos as entrevistas validadas pelos participantes/entrevistados.

4.4.3. Fontes Documentais

Os documentos que utilizamos para recolher as informações para este estudo foram, essencialmente, normativos provenientes do nível macro (ME) e documentos provenientes do nível meso, produzidos pelas escolas:

- A política Nacional da Educação 2007-2012 (Ministério da Educação);
- Lei nº 14/2008, de 29 de outubro (Aprova a Lei de Bases da Educação);
- Decreto-Lei nº 3/2015, de 14 de janeiro (Aprova o Currículo Nacional de Base da educação pré-escolar)
- Decreto-Lei nº 4/2015, de 14 de janeiro (Aprova o currículo do 1.º e 2.º Ciclo do EB)
- Currículo Nacional do 1.º e 2.º ciclo do EB (Ministério da Educação, 2014)
- Currículo nacional de base da educação pré-escolar de Timor-Leste (Ministério da Educação, 2014)
- Plano curricular do 3.º ciclo do ensino básico e estratégia de implementação (Pacheco, Morgado, Flores & Castro, 2009)

- Reforma curricular do ensino básico: Princípios orientadores e plano de desenvolvimento (Ministério da Educação, 2010)
- Plano estratégico nacional da Educação 2011-2030 (Ministério da Educação, s/d) e;
- Outros documentos pertinentes para este estudo (relatórios do ME e documentos das escolas: plano de sessão, plano de lição, caderneta, ficha de observação e de avaliação, dados dos professores, alunos e crianças).

4.5. Técnicas de Análise de Dados

Segundo Bodgan e Biklen (1994, p. 205) a análise de dados “é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevista, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou”.

Tendo em conta a natureza da investigação e as técnicas de recolha de dados, a *análise de conteúdo* e a análise documental são a técnica de análise de dados que utilizámos na investigação.

Bardin (2014, p. 48) refere as diferenças essenciais de procedimento entre a análise documental e a análise de conteúdo:

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

Para esta investigação utilizámos a análise conteúdo para analisar os dados procedentes das entrevistas e a análise documental para analisar os documentos do Ministério da Educação, normativos, relatórios e outros documentos das escolas.

4.5.1. Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo segundo Bardin (2014, p. 33) “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. “Toda a comunicação que implica a transferência de significados de um emissor a um recetor pode ser objeto de análise conteúdo” (Richardson, 1985, p. 178). Para análise dos dados deste estudo recolhidos por entrevista semiestruturada, a análise de conteúdo é o procedimento mais

adequado visto que, “o método das entrevistas está sempre associado de análise conteúdo” (Quivy & Campenhoudt, 2003, p.195). Percebemos que a técnica de análise conteúdo nos permite aperfeiçoar e analisar os dados obtidos através de “procedimento sistemático e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Richardson, 1985, p. 176).

A análise de conteúdo “consiste genericamente numa técnica de investigação através da qual se viabiliza, de modo sistemático e quantitativo, a descrição do conteúdo da comunicação” (Pardal & Correia, 1995, p. 72). Segundo Lee (2003, p. 157) esta técnica de análise de dados “é feita sistematicamente e de modo transparente através do uso de regras e de procedimentos explicitamente formulados, sendo desejável que a sua aplicação seja levada a cabo de uma forma coerente e reprodutível”. Ela oferece-nos “a possibilidade de tratar, de forma metódica, informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade, como, por exemplo, os relatórios de entrevistas pouco diretivas” (Quivy & Campenhoudt, 2003, 227). Para Bardin (2014, p. 40) a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de receção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”. A autora (*ibidem*, p. 121) organizou- três fases cronologicamente para a análise de conteúdo: “1) a pré análise; 2) a exploração do material e 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”.

A pré-análise²¹ tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de modo a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. Enquanto isso, esta fase possui três missões, designadamente: 1) a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, 2) a formulação das hipóteses e dos objetivos do estudo e 3) a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.

Na constituição do conjunto de documentos é necessário ter em conta as regras:

- da exaustividade (todos os levantamentos dos elementos dos *corpus*²² devem ser analisados sem deixar de fora um desses elementos);
- da representatividade (é fundamental selecionar os documentos, devendo ser uma representação autêntica de um universo heterogéneo);
- da homogeneidade (os documentos incluídos no estudo devem apresentar os critérios precisos nas mesmas exigências e devem evitar as particularidades, ou seja, é preciso escolher os documentos homogéneos);

²¹ Bardin (2014, pp. 121-124). Análise conteúdo.

²² “O corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (Bardin, 2014, p. 122).

- pertinência (os documentos escolhidos devem fornecer a informação apropriada para os objetivos do estudo).

A fase da exploração do material “é a fase longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, de composição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas, o tratamento e interpretação dos resultados obtidos em bruto deve ser feito de modo significativo e válido” (Bardin, 2014, p. 127).

A análise de conteúdo facilita reduzir a complexidade de uma mensagem “visa simplificar para potenciar a compreensão e se possível a explicação” (Vala, 1986, p. 110). Neste sentido, (Bardin, 2014, Esteves, 2006, Vala, 1986) sustentam que o método das categorias permite ao investigador estabilizar, simplificar, classificar e identificar os dados (invocados ou suscitados), de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objetivos do estudo. Para Lee (2003, p. 159) “os sistemas de categorias têm de ser construídos de acordo com um certo número de princípios básicos; as categorias devem ser exaustivas, mutuamente exclusivas e independentes”. Uma boa categorização obedece aos seguintes procedimentos (Esteves, 2006, citada por Cardoso, 2012, p. 70):

- a. a exclusão mútua significa que a grade de categorias está concebida de tal forma que o conteúdo definido para cada uma delas não se sobrepõe.
- b. a homogeneidade significa que o único princípio de classificação deve governar a organização das categorias. Trata-se, pois, de uma coerência de critérios que torne a categorização legível como um todo.
- c. a exaustividade significa que a categorização permite acolher todas as unidades de registo pertinentes para o objeto de pesquisa, sem exceção, e que todas essas unidades foram efetivamente codificadas.
- d. a pertinência significa que o sistema de categorias criado é defensável à luz das questões de investigação e que cada categoria tem sentido face ao material empírico e/ou ao quadro teórico de partida, se este existir.
- e. a produtividade significa que um conjunto de categorias é produtivo se fornecer resultados férteis: férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exatos.
- f. a objetividade e a fidelidade são muito importantes no início da análise de conteúdo e continuam a ser válidas. As diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises.

As categorias e subcategorias, que emergiram da análise de conteúdo às entrevistas realizadas aos educadores de infância e aos professores do EB são apresentadas no quadro 14:

Categorias	Subcategorias
A. As mudanças curriculares na gestão no currículo e na avaliação das aprendizagens	A1. Diferenças entre o currículo atual e anterior A2. Alterações nas práticas de avaliação das aprendizagens A3. Influências dos normativos na avaliação das aprendizagens
B. Perspetivas sobre a avaliação das aprendizagens	B1. A pertinência da avaliação B2. Formação dos educadores/professores B3. Conhecimento da legislação sobre avaliação. B4. Intervenientes no processo de avaliação B5. As funções e modalidades da avaliação
C. As práticas de avaliação das aprendizagens desde o pré-escolar ao 3.º ciclo do EB	C1. Como avalia: Os instrumentos utilizados no processo de avaliação das aprendizagens C2. Quando avalia. C3. Espaço e materiais para a implementação das atividades

Quadro 14 As categorias e subcategorias do guião de entrevistas

4.5.2. Análise Documental

A análise documental é a “técnica de recolha de informação necessária em qualquer investigação, o recurso a documentos é uma tarefa difícil e complexa que exige do investigador paciência e disciplina” (Pardal & Correia, 1995, p. 74). A maioria dos projetos em Ciências da Educação exigem a análise documental, pois “nalguns casos servirá para complementar a informação obtida por outros métodos; noutras constituirá o método de pesquisa central ou mesmo exclusivo” (Duffy, 1997, p. 90). Bardin (2014, p. 47) define a análise documental “como uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência”. Quivy e Campenhoudt (2003, p. 204) sustentam que “os métodos de entrevista e de observação são frequentemente acompanhados pela análise de documentos relativos aos grupos ou aos fenómenos estudados”. Quanto à análise documental, fizemos a análise da estrutura e do conteúdo dos documentos relativos ao currículo e à avaliação das aprendizagens tanto das crianças da EPE, quanto dos alunos do EB, nomeadamente:

- DL n.º 3/2015 (que aprova o currículo nacional de base da educação pré-escolar);
- DL n.º 4/2015 (que aprova o currículo nacional de base do 1.º e 2.º ciclo do EB);

- Currículo nacional de base do 1.º e 2.º ciclo do EB;
- Currículo Nacional de base da educação pré-escolar,
- Lei nº 14/2008, de 29 de outubro de 2008 (Lei de bases da educação)
- Plano Curricular do 3.º ciclo do EB e estratégia de implementação (Pacheco, Morgado, Flores & Castro, 2009);
- Reforma curricular do EB: Princípios orientadores e plano de desenvolvimento (Ministério da educação, 2010).

4.6. Questões Éticas

Falar de ética significa falar sobre o comportamento dos seres humanos. A ética na investigação é considerada uma referência para o investigador, individualmente, ou em grupo, na regulação ou controle dos seus comportamentos relativamente aos participantes e às informações recolhidas. Lima (2006, p. 130) refere que “o termo ética é originário de “ethos”, que designa a palavra grega “caráter”, sendo a ética o estudo sistemático dos conceitos de valor (“bom” / “mau”, “certo” / “errado”) e dos princípios gerais que justificam a sua aplicação”. Nesse sentido, é fundamental que o investigador siga os princípios gerais de conduta ética numa investigação para estabelecer e construir um estudo com “os valores da honestidade intelectual, da autenticidade, da objetividade, do respeito pela propriedade intelectual, do rigor metodológico e experimental, da análise imparcial dos dados, bem como, a não violação dos direitos e da dignidade dos sujeitos (...) são essenciais para preservar a credibilidade e a qualidade da investigação” (Código de Conduta Ética da UM, 2018, p. 10).

Na condução deste estudo, tivemos em conta todos os princípios éticos, ou seja, protegemos, respeitamos e garantimos a confidencialidade dos dados, o anonimato dos participantes, que assinaram um consentimento informado.

CAPÍTULO V: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentamos os dados e discutimos os resultados obtidos a partir da análise de conteúdo das entrevistas, organizados em tabelas, por categorias, subcategorias e unidades de registo. Estes dados são o resultado sistematizado dos discursos recolhidos através do processo de transcrição (anexo 4) e respetiva análise de conteúdo. Em cada ponto, apresentamos, descritivamente, a categoria, as subcategorias e as unidades de registo correspondentes, relativamente aos diferentes níveis de ensino, de modo a sistematizar e simplificar a leitura de todas as informações obtidas. Os participantes foram codificados para garantir o anonimato, tal como referimos no capítulo IV.

5.1. Categoria A – As mudanças curriculares e a influência na gestão do currículo e na avaliação das aprendizagens

Relativamente às perspetivas dos entrevistados sobre as mudanças curriculares e a influência na gestão do currículo e na avaliação das aprendizagens (categoria A) apresentamos, nas tabelas 1, 2 e 3, a subcategoria A1 (Diferenças entre o currículo atual e o anterior) com as respetivas unidades de registo relativamente aos Educadores de Infância (tabela 1), aos professores do 1.º e 2.º ciclo do EB (tabela 2) e aos professores do 3.º Ciclo do EB (tabela 3).

5.1.1. Subcategoria A1 - Diferenças entre o Currículo Atual e o Anterior

Tabela 1 Diferenças entre o currículo atual e o anterior: perspetivas de Educadores de Infância

Subcategoria	Unidades de registo
A1. Diferenças entre o currículo atual e o anterior	<p>No currículo anterior nós é que criávamos o plano de estudo e a grelha de observação ou de avaliação. No currículo atual já tem tudo, tudo é feito pelo ministério da educação e pelo nosso agrupamento, nós só o executamos ou ensinamos. Com o atual currículo, o idioma que eu utilizo mais nas aulas é língua tétum (...) damos a língua portuguesa como atividade extracurricular, porque não existe no plano de sessão: Tenho dificuldade em utilizar a língua materna, sendo assim, procurei outros colegas que entendem a língua materna (Kemak) para que possamos ajudar as crianças de acordo com as suas necessidades (E1).</p> <p>No currículo anterior, precisavamos todos de preparar as aulas. No currículo atual, tudo que precisamos já foi feito pelo ministério da educação e está no plano de sessão, as atividades das crianças, a ficha de avaliação e os tempos de cada atividade. O nosso trabalho é cumprir o que está no plano de sessão, já não fazemos avaliação final e teste em cada período, somente fazemos comentário ao desenvolvimento das crianças. O que não estou a concordar é a mudança na língua do ensino (...) era a literacia portuguesa. Todas as crianças têm direito de aprender suas línguas oficiais, elas têm capacidades para aprender, não devíamos restringir suas</p>

	<p>capacidades (...) eu utilizo mais a língua tétum na minha aula e encontrei algumas dificuldades, como o tétum agora não é puro, muitos objetos não tem nome em tétum, por isso, muitas vezes ia consultar os outros educadores e dicionários (E2).</p> <p>Antigamente todos os critérios e indicadores de avaliação eram preparados por nós. Também fazíamos teste ou exame em cada período. Agora não. No currículo atual existe tudo, tanto o método de avaliação, quanto a estratégia de desenvolver as atividades. As instruções e o exemplo no plano de sessão permitem-nos construir a nossa própria grelha e registo de observação. Eu concordo com a mudança da língua (...) porque com ela as crianças compreendem bem e interagem bem conosco, tétum é a língua que eu utilizei mais na minha aula, não tenho dificuldade em ensinar em língua tétum, (...) porque é a nossa própria língua(E3).</p> <p>No currículo atual, no currículo nacional de base e no plano de sessão já tem tudo. Os critérios e os indicadores já estão todos lá, o ministério da educação oferece-nos o plano de sessão que contém todas as atividades, seus processos a desenvolver e suas estratégias. No currículo anterior não era assim. A mudança que há é boa. O que eu não concordo é a mudança na língua principal das aprendizagens da criança, o plano de sessão que o ministério ofereceu apenas em versão tétum, não há versão portuguesa. Sinto-me triste porque a língua que já é nossa não está no plano de sessão, então, para que os políticos decidiram de a usar como nossa língua oficial? O que é que outros países vão dizer, se os timorenses não sabem falar a sua língua oficial? Ela é a nossa língua oficial, isto quer dizer que já é nossa própria língua, temos que a considerar, eu acho que o ministério devia preparar o plano de sessão em duas línguas oficiais, para que as crianças e nós educadores possamos aprender ambas. A língua que eu utilizo mais na minha aula é tétum. Mesmo que tétum seja a nossa língua nacional, ela ainda não está bem estruturada. Ainda misturamos, ainda precisamos aprender mais e melhorar o tétum e outras línguas maternas antes de as utilizar como a língua principal de acesso aos conteúdos. (E4).</p>
--	--

Como se pode observar pelos discursos dos educadores de infância, há mudanças significativas num e noutro currículo. O currículo anterior concedia mais autonomia aos educadores: “no currículo anterior nós é que criávamos o plano de estudo e preparávamos a grelha de observação ou de avaliação:” (E1). Isto significa que os educadores podiam adaptar o seu ensino ao contexto onde trabalhavam, enquanto este currículo tem um teor mais tecnicista e prescritivo: “no currículo nacional de base e no plano de sessão já tem tudo. Os critérios e os indicadores já estão todos lá, o ministério da educação oferece-nos o plano de sessão que contém todas as atividades, seus processos de desenvolver e suas estratégias” (E3). Ora, isto pode levar a uma uniformização do ensino, sem ter em conta os contextos de aprendizagem, mas o facto de tudo ser prescrito é do agrado dos entrevistados: “a mudança que há é boa” (E4).

Três educadores não concordam com a mudança da língua oficial, pois consideram que o tétum ainda não está estruturado: “o que não estou a concordar é a mudança na língua do ensino” (E2), “no plano de sessão não há português, a língua que eu utilizo mais na minha aula é tétum. Mesmo que tétum seja a nossa língua nacional, embora ainda não esteja bem estruturada” (E4). Um educador concorda “porque com ela as crianças compreendem bem e interagem bem connosco, tétum é a língua que eu utilizei mais na minha aula, não tenho dificuldade em ensinar em língua tétum (...) porque é a nossa própria língua” (E3).

Seguidamente, apresentamos as perspetivas dos professores do 1.º e 2.º ciclo do EB, sobre as diferenças entre o currículo atual e o anterior.

Tabela 2 - Diferenças entre o currículo atual e o anterior: perspetivas dos professores do 1.º e 2.º ciclo do EB

Subcategoria	Unidades de Registo
<p>A1. Diferenças entre o currículo atual e o anterior</p>	<p>No currículo anterior tínhamos avaliação sumativa e sempre fizemos as provas para saber a capacidade ou o progresso dos alunos. O padrão e os indicadores de avaliação eram preparados por nós. Agora tudo foi preparado pelo ministério de educação, o currículo atual não nos permite fazer provas, quer provas finais, quer provas dos períodos. Eu concordo que a língua tétum seja considerada como língua principal de acesso aos conteúdos. Na minha aula eu frequentemente utilizo a língua tétum. Porque as crianças não sabem português, na casa os pais não falam português, eles só falam em tétum e outra língua materna. Além disso, todas as disciplinas são em língua tétum, só a música da literacia portuguesa está escrita em língua portuguesa. (1P1)</p> <p>No currículo anterior, todas as disciplinas eram em língua portuguesa, a língua tétum era considerada como a língua de suporte do ensino. Eu concordo com a mudança, que a língua tétum seja a língua principal do ensino, porque os alunos compreendem bem, quando aprendem em língua tétum. Eu utilizo mais tétum na minha sala de aulas, porque o plano de lição é em versão tétum, exceto literacia portuguesa, embora a sua explicação esteja em tétum, somente os cânticos e as lendas estão em versão portuguesa. Não havia plano de lição, grelha de observação e plano de aula. A avaliação que fazíamos antigamente era completamente diferente do presente, havia as provas e no fim de cada período preenchíamos a caderneta com números. Agora nós professores temos que seguir o que está escrito no plano de lição sem excluir nenhuma atividade, nem podemos acrescentar nada (1P2).</p> <p>O currículo anterior centrava-se nos professores. Todas as atividades eram feitas por professores, a língua principal do ensino era a língua portuguesa, o manual escolar era em versão portuguesa. O currículo atual é mais centrado nos alunos. O trabalho do professor é só acompanhar, controlar e orientar os alunos (...) a responsabilidade do professor ré por volta de 20%, os alunos são responsáveis por cerca de 80% das suas aprendizagens. O currículo atual exige que os alunos trabalhem sozinhos. Sobre a mudança da língua do ensino, eu concordo, pois, facilita os alunos a compreender facilmente os conteúdos que eles aprendem. Eu utilizo mais a língua tétum na minha aula, (...) inclui a literacia da língua portuguesa, (...) porque é fácil ensinar em língua tétum e os alunos mostram o seu interesse em aprender em língua tétum (1P3).</p> <p>Dantes, não havia plano de lição e ficha de avaliação, o professor criava tudo. (...)</p>

	<p>Fiz avaliação final em cada período, atualmente, fazemos avaliação final só no último período, no primeiro e segundo período fazemos avaliação formativa exatamente com o que esteja escrito no plano de lição. Em relação com as mudanças nas línguas do ensino, por minha parte eu concordo utilizando a língua tétum, porque aqui nem todos os alunos entendem a língua portuguesa (...) utilizo mais a língua tétum na minha aula para que haja interação entre nós (eu e os meus alunos) e para que possa ajudar eles em entender e compreender os conteúdos que estão a estudar, eu sinto fácil ensinar em língua tétum, por saber que os alunos entendem aquilo que estava a ensinar (...). Embora eu utilize um bocado portuguesa na minha aula, faço a tradução daquilo que eu ensino para a língua portuguesa, para poderem aprender em duas línguas (...) (2P1).</p> <p>Era a aprendizagem centrada no professor e no aluno. Quase 95% eram discursos do professor na aula. Eu acho que o currículo atual tem grande vantagem, facilita o professor, no sentido de diminuir o seu trabalho, dá mais dificuldades e obstáculos ao aluno, o professor responsável pela aprendizagem apenas 20 por cento, o resto é dos alunos (...). Eu concordo com a língua tétum como a língua principal a utilizar nas aprendizagens dos alunos, mas acho que é melhor utilizarmos duas línguas oficiais (...) para que eu e os meus alunos possam aprender as duas, possamos dominar as duas. Não é fácil ensinar em tétum, como eu imaginei. Porque como todos nós sabemos, muitas palavras da língua tétum são adotadas da língua portuguesa (...), assim, os alunos interagem bem e aprendem bem em língua tétum, mas como dizia que há palavra e muita sigla que vem de português, mesmo ensino e explico em tétum eles ainda tem dificuldade em as entender (2P2).</p>
--	--

Os discursos dos professores do 1º e 2º ciclo (tabela 2) mostram que há, também, mudanças significativas num e noutra currículo, nomeadamente, no que diz respeito à língua de ensino e ao manual escolar, no foco do currículo e na avaliação das aprendizagens.

O manual escolar era somente em português, “todas as disciplinas em língua portuguesa, a língua tétum era considerada como a língua de suporte do ensino” (1P2). Todos os participantes concordam que a língua tétum seja a língua principal de ensino “eu concordo que a língua tétum seja considerada como língua principal de acesso aos conteúdos” (1P1). Utilizam mais a língua tétum nas suas aulas, porque o plano de lição é apenas em língua tétum e os alunos também não compreendem bem a língua portuguesa. Os outros adultos utilizam o tétum para que haja uma interação efetiva entre todos (professores, alunos e pais) e para que os alunos possam absorver e compreender os conteúdos curriculares “na minha aula eu frequentemente utilizo a língua tétum, porque as crianças não sabem português, na casa os pais não falam português, eles só falam em tétum e outra língua materna” (1P1), “aqui nem todos os alunos entendem a língua portuguesa (...) utilizo mais a língua tétum na minha aula para que haja interação entre nós (eu e os meus alunos) e para que possa ajudar eles em entender e compreender os conteúdos que estão a estudar” (2P1), eu utilizo mais tétum nas minhas

aulas, porque o plano de lição é em versão tétum e os alunos gostam de aprender em língua tétum (1P2).

Embora o currículo atual deva ser implementado de forma a garantir uma progressão linguística do tétum ao português, reconhece o uso da primeira língua dos alunos como instrumento de acesso efetivo ao conteúdo curricular (ponto 2 e 3 do art.º 11.º do DL n.º 4/2015).

O currículo anterior “centrava-se nos professores” (1P3) e “quase 95% eram discursos do professor na aula” (2P2). Enquanto “o currículo atual é mais centrado nos alunos. O trabalho do professor é só acompanhar, controlar e orientar os alunos. O professor apenas é responsável por cerca de 20% e os alunos são responsáveis por cerca de 80% das suas aprendizagens. Ele exige que os alunos trabalhem sozinhos” (1P3).

A avaliação também sofreu alterações: “era só avaliação sumativa, sempre fizemos as provas para saber a capacidade ou o progresso dos alunos”. O currículo atual não indica fazer provas finais aos alunos do 1.º e 2.º ano de escolaridade. Só no 3.º, 4.º, 5.º e 6.º ano, no último período, há provas finais (currículo nacional de base do 1.º e 2.º ciclo do EB, 2014).

Na tabela 3, apresentamos as perspetivas dos professores do 3º Ciclo do EB.

Tabela 3 Diferenças entre o currículo atual e o anterior: perspetivas dos professores do 3.º Ciclo do EB

Subcategoria	Unidades de registo
<p>A1. Diferenças entre o currículo atual e anterior</p>	<p>A avaliação das aprendizagens no currículo atual e no anterior é muito semelhante. Não senti diferenças significativas ... a meu ver apenas há diferença no método de implementação e no manual escolar, que era apenas em língua portuguesa e agora já em duas línguas oficiais. O currículo atual tem vantagem e desvantagem. Da parte dos alunos, há um aluno que quer aprender e há também o que não quer aprender. Eu concordo que a língua portuguesa será a língua principal, porque é a nossa língua oficial que foi consagrada no artigo 13.º da constituição RDTL e nas minhas aulas eu utilizo mais a língua portuguesa, porque sou professor de língua portuguesa, embora quando os meus alunos não entendem eu traduzo em tétum, utilizo língua tétum como a língua de suporte, para que os alunos possam compreender aquilo que estão a discutir e trabalhar (...). Os alunos não interagem bem (...) eles encontram grandes dificuldades por não terem materiais e facilidades suficientes, como livros, manuais escolares e outras facilidades escolares (...) eles não aprendem bem a língua portuguesa, na aula alguns falam português, mas lá fora falam outras línguas (indonésia, tétum e outras línguas maternas). Eu enfrento dificuldades em explicar e ensinar em português, mas como professor tenho de me esforçar no máximo possível (3P1).</p> <p>Do meu ponto de vista, o currículo anterior é melhor. Digo isso porque não havia problemas entre professor e aluno. Com a implementação do currículo</p>

	<p>atual, os alunos mostram os seus maus comportamentos. Eles não aprendem, quando há teste copia um pelo outro, é difícil identificar quem é que fez o trabalho. Além disso, pelo que eu vi na televisão, há aluno que bateu no professor, não queria ouvir o que o professor dizia. Estes comportamentos acontecem não apenas na capital do país, mas também noutros municípios. Há mudança no manual escolar, agora o manual é preparado em duas línguas tétum e português, eu concordo com a utilização da língua portuguesa como a língua do ensino, porque tem muitos livros que podemos encontrar em língua portuguesa, facilitam-nos a desenvolver a nossa atividade, capacitam-nos e aumentam o nosso conhecimento sobre o mundo lá fora (...). Na minha aula, utilizo mais a língua tétum. Porque tenho dificuldade em explicar em língua portuguesa por não a dominar bem, os alunos também não a compreendem bem, não interagem e aprendem bem com ela, então, tenho de explicar em tétum. Eu acho que os alunos devem aprender mais a língua portuguesa, é necessário aumentar as horas da língua portuguesa (3P2).</p> <p>No currículo anterior nós éramos responsáveis só por uma disciplina, não enfrentávamos grandes dificuldades. No currículo atual surgiu uma nova disciplina, nomeadamente, a disciplina ciências físico naturais que é composta por ciência física, biologia, química e geologia. Isso mudou a minha estratégia e mudou a minha prática de avaliação. No manual os conteúdos eram todos em língua portuguesa, agora já tem duas línguas tétum e portuguesa, na minha aula utilizo mais a língua tétum do que portuguesa. Os alunos não entendem e interagem bem quando eu ensino em língua portuguesa (...) e por ter dificuldades em explicar em língua portuguesa, porque eu não a domino bem. Na minha opinião, se possível, deve-se explicar e transmitir os conteúdos só em língua tétum, para que os alunos possam aprender bem nas aulas (3P3).</p> <p>No currículo anterior, quase tudo era preparado pelo professor. Sempre fiz avaliação sumativa de forma escrita, dava mais teoria do que aula prática. Com a revisão do manual e do guia de professor, permite-me dar mais aulas práticas (...) a meu ver a aula prática apoia e estimula o aluno a compreender aquilo que estava a aprender e aquilo que o professor estava a demonstrar. Os livros dos textos eram apenas em português, enfrentei grande dificuldade em compreender e entender bem os conteúdos, em os explicar aos meus alunos, fiz tradução de português para Bahasa indonésia para entender o significado dos conteúdos que estão no manual e no guião. Felizmente, agora o ministério fez a revisão do manual que está escrito em português e em tétum (...) na minha aula eu frequentemente utilizo tétum, primeiro dei opções aos meus alunos sobre qual é a língua que eles pretendem usar nas aulas, qual é a que eles gostam e compreendem bem. Todos decidem usar a língua tétum, mas usamos também língua indonésia e português. Até a data ainda estou a me esforçar e aperfeiçoar o meu português, para que eu possa explicar e dar aula em língua portuguesa (3P4).</p>
--	---

De entre os professores entrevistados que lecionam o 3.º ciclo do EB, um considera que as modalidades de avaliação das aprendizagens no 3.º ciclo do EB, tanto no currículo anterior, quanto no currículo atual “são muito semelhantes”, a diferença entre um e outro currículo é encontrada “no método de implementação e no manual escolar, que era apenas em língua portuguesa e agora já está em duas línguas oficiais (3P1).

Um professor considera que “o currículo anterior era melhor ...porque não havia problemas entre professor e aluno. Com a implementação do currículo atual, os alunos mostram os seus maus comportamentos. Eles não aprendem, quando há teste copiam um pelo outro, é difícil identificar por quem é que feito o trabalho” (3P2).

Com a revisão do manual escolar um dos professores sente-se feliz, porque essa revisão facilita-lhe compreender bem os conteúdos da disciplina e mudar a sua estratégia do ensino e a sua prática de avaliação “quase tudo era preparado pelo professor (...) o professor é que arranjava e criava (materiais) para poder ensinar e avaliar os seus alunos” e acrescentou: “eram os livros apenas em português, enfrentei grande dificuldade em compreender e entender bem os conteúdos, explicá-los aos meus alunos, fiz tradução de português para Bahasa Indonésia” (3P4). Mesmo que os manuais escolares estejam em duas línguas oficiais, os professores pretendem utilizar mais a língua tétum no processo de ensino aprendizagem, por terem dificuldades em utilizar o português e os alunos também não interagem bem: “na minha aula utilizo mais a língua tétum do que a portuguesa. Porque os alunos não entendem e interagem bem quando eu ensino em língua portuguesa (...) e por ter dificuldades em explicar em língua portuguesa, porque eu não a domino bem (3P3)”.

Em síntese, os entrevistados consideram que as diferenças entre o currículo atual e o anterior são significativas, nomeadamente, no que concerne a língua de ensino, as práticas de avaliação e as metodologias de ensino-aprendizagem. Os professores não têm autonomia para flexibilizar o currículo, mas consideram que o trabalho é mais facilitado, pois o Ministério da Educação prescreve integralmente o currículo.

5.1.2. Subcategoria A2 - Alterações nas Práticas de Avaliação das Aprendizagens

Nas tabelas 4, 5 e 6, apresentamos a subcategoria **A2. Alterações nas práticas de avaliação das aprendizagens**. Começamos, na tabela 4, pelas perspetivas dos educadores de infância.

Tabela 4 Alterações nas práticas de avaliação das aprendizagens: perspetivas dos educadores de infância

Subcategoria	Unidades de registo
A2. Alterações nas práticas de avaliação das aprendizagens	Sim. Como o currículo atual é centrado na educação da criança, para mim é melhor, na minha avaliação com as minhas crianças, sinto-me um pouco diferente. Como agora tenho de seguir todos os indicadores que existem no currículo, ainda o sinto um pouco rígido, acho que tudo isso por causa de ainda não me habituar. Mas o currículo ajuda-me muito a avaliar as tarefas e as atividades

	<p>das minhas crianças e também a minha própria prática (E1).</p> <p>Sim. Alterou. Fazia avaliação final por cada período, agora só fazemos comentários dos desenvolvimentos das crianças através das suas brincadeiras e atividades nas aulas. Sinto que a mudança que tem é boa. Porque já não preciso de me esforçar para criar o plano de sessão, tudo já vem preparado por Ministério da Educação (E2).</p> <p>Sim, alterou. Nós educadores temos que dar mais atenção às nossas crianças. Temos que observar com atenção e avaliar as crianças de acordo com as atividades que estão no plano de sessão. As mudanças que tem torna um pouco difícil avaliar as crianças. Todas as atividades já foram feitas pelo ME e, por isso, executamos as ideias dos outros. Não é fácil desenvolver as que não são nossas. O currículo obriga-nos a utilizar o método moderno. Como aplicamos esse método se não temos a facilidades e materiais suficientes? Para mim isso prejudica muito a nossa atividade nas aulas (E3).</p> <p>Sim. Claro. Alterou porque dentro do currículo tem animação, tem jogos, tem atividade de desenvolvimento físico das crianças, por isso completamente mudou a minha prática de avaliação, não avalio só as suas aprendizagens, mas tenho de os avaliar todos os dias. De modo a acompanhar, controlar e regular as suas atividades. Eu penso que com a mudança no currículo e na avaliação das aprendizagens o ME está a diminuir as nossas tarefas e ajuda-nos a desenvolver o nosso conhecimento da metodologia moderna (E4).</p>
--	--

A maior parte dos educadores de infância entrevistados considera que a introdução das modalidades de avaliação das aprendizagens no currículo atual é boa, que o currículo é centrado nas aprendizagens das crianças e que alteraram as suas práticas de avaliação das aprendizagens na sala de aulas: “para mim é melhor... Ainda me sinto um pouco rígido, “acho que tudo isso por causa de ainda não me habituar”. Por outro lado, dois educadores referem que na verdade “o currículo ajuda muito em avaliar as tarefas e as atividades das minhas crianças também da minha própria prática” (E1) e “sinto que a mudança que tem é boa. Porque já não preciso de me esforçar a criar o plano de sessão, tudo já está preparado pelo Ministério da Educação” (E2). “Sim. Alterou. Penso que no currículo e na avaliação o Ministério da Educação está a diminuir as nossas tarefas. Ajuda-nos a desenvolver o nosso conhecimento da metodologia moderna” (E4).

Contudo, para o E3, o currículo facilita em alguns aspetos, mas dificulta noutros: “sim, alterou. Como nós educadores temos que dar mais atenção às nossas crianças, sinto um pouco difícil em avaliar as crianças. Todas as atividades já foram feitas pelo Ministério de Educação e, por isso, executamos as ideias dos outros. Não é fácil desenvolver as que não são nossas” (E3).

Este educador confronta-se com grande dificuldade e desconforto para implementar e desenvolver as atividades que propõe o ministério da educação.

Na tabela 5 apresentamos as perspectivas dos professores do 1.º e 2.º Ciclo do EB.

Tabela 5 Alterações nas práticas de avaliação das aprendizagens: perspectivas de professores do 1.º e 2.º ciclo do EB

Subcategoria	Unidades de Registo
<p>A2. Alterações nas práticas de avaliação das aprendizagens</p>	<p>Sim. Mudou um pouco. Como preenchíamos caderneta com o número, agora é com letra, faço só avaliação formativa. Para descrever o progresso dos alunos. Faço também a avaliação sumativa para passagem da classe, para vermos os desenvolvimentos dos alunos em todas as matérias ou disciplinas. Mas agora a disciplina fundamental é literacia. Literacia é considerada como a disciplina principal que determina a passagem dos alunos para outra classe ou nível. As mudanças que eu sinto, antigamente fiz sempre as provas com os meus alunos, agora já não as faço. Porque a avaliação que fazemos agora é só para acompanhar, controlar e observar os desenvolvimentos dos alunos (...). Estou de acordo com o currículo atual, mas nele não existe o português, é essencial que ter português neste currículo, porque os alunos precisam aprender a língua portuguesa desde início do seu ano de escolaridade, para que ele se habitua com essa língua, mas infelizmente, os programas do currículo atual não há português, só tem a música que está escrito em português. Os restos são em língua tétum (1P1).</p> <p>Alterou. Em relação com a mudança no currículo, isso causa também a mudança no processo de avaliação. Este currículo não nos permite usar provas para recolher os dados dos alunos das disciplinas que eles já aprendem. Fazíamos provas para saber as capacidades dos alunos sobre o que já aprenderam. O que eu sinto sobre o processo de avaliação e as modalidades que têm são bons. Mas, por não temos materiais e facilidades suficientes, com o número dos alunos que temos, sinto um pouco difícil para as implementar nas aulas (1P2).</p> <p>Sim, sim. Mudou, para que os alunos possam adaptar com a lição que os professores ensinam. Também os faz acostumar-se a trabalhar em grupo. Com a mudança da colocação dos alunos, claro que mudou também a minha prática de avaliação. No currículo atual toda atividade já está feita. Sentimos que estamos cá somente para o aplicar e implementar. Todos os indicadores já estão lá, também as indicações como podemos o implementá-lo. Tudo isso já está escrito no plano de lição. Os alunos também acompanham bem as suas aprendizagens, no fim, no exame do período eles têm boas</p>

	<p>notas (1P3).</p> <p>Sim. Quanto à avaliação da aprendizagem há alteração. Havia exame trimestral. A avaliação que fazemos agora é avaliação formativa formal e informal do 1.º e 2.º período. Só no último período é que fazemos avaliação final ou provas finais. Depois de duas avaliações formativas formais e, por último, fazemos prova final. Dantes cada professor fazia o seu plano de aula e ficha de avaliação, mas hoje em dia já tudo foi feito pelo Ministério da Educação. Ficamos satisfeitos com aquilo que já está feito. Só lecionamos e acompanhamos os alunos no processo do ensino e aprendizagem (2P1).</p> <p>Não. Lá está escrito que vamos avaliar os nossos alunos com a avaliação formal e a avaliação informal. Mas com a facilidade e o número de alunos que temos agora é difícil implementar essas modalidades. Fiz muito esforço para poder avaliá-los. Tento controlá-los e observá-los, mas muitas vezes encontrar grandes dificuldades, por não haver facilidade e material suficiente. As mudanças que mais me chamaram é a aprendizagem dos alunos, que é centrada nos alunos. Mas eles são passivos. Nunca mostram interesses. Então o que fazemos? Voltamos aos métodos anteriores (2P2).</p>
--	---

Um dos entrevistados considera que a mudança que ocorreu no currículo e na avaliação das aprendizagens é boa, mas sente dificuldade em implementá-la. Alterou também as formas de avaliar as aprendizagens dos alunos: “alterou ... não nos permite usar as provas, as modalidades da avaliação que têm no currículo são boas, mas por falta de materiais e facilidades, sinto que é um pouco difícil implementá-las” (1P2). Outro entrevistado considera que as mudanças curriculares alteraram as suas práticas de avaliação: “sim, mudou um pouco. Era preenchermos caderneta com o número, mas agora é com a letra. Agora fazemos mais a avaliação formativa e fazemos a avaliação sumativa nas passagens da classe e já não fazemos as provas”. Lamentou a mudança no programa curricular por não existir o português:

estou de acordo com o currículo atual, mas nele não existe o português, é essencial ter português neste currículo, porque os alunos precisam aprender a língua portuguesa desde o início do seu ano de escolaridade, para que ele se habitue com essa língua, mas infelizmente, nos programas do currículo atual não há português, só tem a música que está escrita em português. O resto é em língua tétum (1P1).

Outro professor considera que a prática de avaliação das aprendizagens mudou, desde logo por a colocação dos alunos na sala ser diferente (as mesas em grupos), mas sente “estar na escola somente para aplicar e implementar o que é feito pelo ME (...)”. Considera que “os alunos também

acompanham bem as aprendizagens, no fim do exame do período eles mostraram boas notas” (1P3). Estes resultados acontecem por os alunos trabalharem em grupo e pelo facto de o professor ter preparado as aulas com outros materiais.

Outro professor refere que a mudança na sua prática de avaliação foi o “exame trimestral. A avaliação que fazemos agora é a avaliação formativa formal e informal do 1.º e 2.º períodos, só no último período é que fazemos prova final”. Além disso, diz que está satisfeito com aquilo que é oferecido pelo Ministério da Educação, pois eles apenas “lecionam e acompanham os alunos no processo do ensino e aprendizagem, porque todos os planos de aula e fichas de avaliação já foram preparadas pelo ME” (2P1). Um dos professores não alterou a sua prática de avaliação, por falta de materiais, facilidades e o número elevado de alunos que tem. Ele ainda utiliza o método anterior: “não. No currículo está escrito que temos que avaliar os nossos alunos com a avaliação formal e informal, mas com a facilidade e o número dos alunos que temos é difícil de implementar” (2P2).

Na tabela 6, apresentamos as perspetivas dos professores do 3º ciclo do EB.

Tabela 6 - Alterações nas práticas de avaliação das aprendizagens: perspetivas dos professores do 3.º ciclo do EB

Subcategoria	Unidades de registo
A2. alterações nas práticas de avaliação das aprendizagens	<p>Não, sobre a avaliação no meu entender é a mesmo. Só o sistema de colocar os alunos é que é diferente. Dantes os alunos sentavam-se em fileiras, mas neste momento sentam-se em grupos. Para controlar bem a sala de aula era um pouco difícil. Neste momento eles estudam em grupos, então temos a vantagem de controlar bem a sala de aula. Este método atrai os alunos a estudar em equipa, mas há desvantagem, alguns alunos não querem estudar e trabalhar, só aproveitam os que sabem mais. Dentro de uma sala só colocamos 5 ou 6 grupos então é fácil para controlar os nossos alunos. Alguns no grupo trabalham em conjunto e outros são muito passivos. Então, acho que os professores devem orientar os alunos que são passivos. Então, a avaliação presente no currículo atual facilita os professores em controlar, acompanhar e tomar a decisão (3P1).</p> <p>Sim. Neste momento existe grelha, na grelha estão escritos os indicadores como ver a presença dos alunos, o trabalho de casa, os comportamentos, a pontualidade e ainda mais. No final, somam tudo para encontrar a média. Antes só nos focávamos na parte cognitiva. Mas agora também vemos outros aspetos, porque o novo currículo é centrado nos alunos. Embora a realidade mostra o contrário. Os alunos não dão atenção à aprendizagem. Eles só esperam o resultado final, por exemplo damos o trabalho de grupo e quando os colocamos no grupo, eles não trabalham, só conversam, quando está na hora para voltar, levantam e voltam (3P2).</p>

	<p>Sim. Porque o currículo atual é centrado nos alunos. Mudou a minha prática de avaliação em termos de controlar a minha turma ou acompanhar a minha aula. O número dos alunos é muito elevado, é difícil de controlar e acompanhar as suas atividades. De acordo com o currículo atual, temos que dar mais trabalho em grupo aos alunos, para que eles possam trabalhar em grupos. Mas, na realidade é muito difícil. Quando damos o tema para se discutir eles só fazem barulho. Embora a aprendizagem seja centrada nos alunos, mas ainda o mesmo, eles só recebem o que os professores explicam ou transmitir, eles são muito passivos. O currículo atual é muito bom, mas acho que só serve para a turma com o número de alunos baixo. Os alunos não colaboram bem, a então ainda utilizamos o sistema anterior. A nossa prática de ensinar ainda é a mesma. A grande mudança é nos conteúdos da disciplina, nas estratégias do ensino e na prática de avaliação. Como eu sou responsável pela disciplina de Ciência Físico Naturais, que é composta por: Ciência Física, Biologia, Química e Geologia. Cada uma tinha um professor. Mas agora esta disciplina é da responsabilidade de um professor só. Para mim é muito difícil. Como a minha formação inicial é na ciência Física, então é difícil ensinar Biologia, Química e Geologia. Mas como professora tenho de estudar e me esforçar para que eu possa compreender os conteúdos que têm e transmiti-los aos meus alunos (3P3).</p> <p>Sim. Mudou. Depois da revisão do currículo no ensino básico do 3.º ciclo principalmente nas ciências, utilizamos mais a avaliação continua para observamos as competências dos alunos através das suas práticas. Sinto-me muito bem. As mudanças que houve trouxeram muitas vantagens para nós professores. Principalmente para avaliar o processo de ensino-aprendizagem. Porque os procedimentos de avaliação das atividades dos alunos estão escritos no guião dos professores. Como a ficha de avaliação, que tem os indicadores e os critérios todos. A nossa tarefa é observar, acompanhar, controlar, administrar a nossa aula e aprendizagem dos alunos. Faço avaliação dialogando depois de dar aula prática, os alunos mostram bons resultados (..) por essa avaliação eu decidi aplicar mais prática do que teoria (3P4).</p>
--	--

Um professor do 3.º ciclo do EB considerou que as mudanças curriculares no currículo e na avaliação das aprendizagens não alteraram a sua prática de avaliação e estratégia de ensino e aprendizagem. O que mudou é a colocação dos alunos na sala: “dantes os alunos sentavam-se em fileiras, mas neste momento sentam-se em grupos” e isso tem “a vantagem de controlar bem a sala de aula”, há também desvantagem: “ se há aluno que não quer estudar e trabalhar... só aproveitam os que sabem mais” (3P1). Dois professores perspetivam que as maiores mudanças no currículo têm a ver com o facto de o currículo atual ser mais centrado nos alunos e as práticas de avaliação das

aprendizagens, principalmente no modo de acompanhamento, controlo e na observação. Mas, os alunos não aproveitam, não colaboram e não aprendem bem: eles só esperam o resultado final” (3P2).

Relativamente às mudanças nos programas do currículo, nem sempre estão de acordo: “como eu sou responsável pela disciplina das ciências físico naturais...e como a minha formação inicial é da ciência física, eu sinto muita dificuldade em explicar os conteúdos da biologia, química e da geologia” (3P3). Contudo, um dos professores sente que a revisão do currículo do EB do 3.º ciclo, principalmente nas ciências é muito boa. Com essa revisão se faz “mais avaliação contínua para observar as competências dos alunos através das suas práticas” e “as mudanças que tem, trouxe muitas vantagens para nós professores. Principalmente ao avaliar o processo do ensino e das aprendizagens” (3P4).

Síntese

Os educadores consideram que as mudanças curriculares alteraram a sua prática de avaliar as crianças e a sua própria estratégia de ensino e aprendizagem. Quer o currículo, quer a avaliação das aprendizagens, são centradas na criança, possibilitando ao gestor do currículo dar mais atenção à criança, no sentido de observar com atenção aquilo que a criança está a fazer. Permite-lhes, também, desenvolver os seus conhecimentos sobre as metodologias modernas, de acordo com o que está prescrito pelo ministério de educação, sobretudo no plano de sessão e no currículo nacional de base da educação pré-escolar.

Os professores de todos os ciclos do EB também alteraram as práticas de avaliação das aprendizagens, de acordo com os indicadores e critérios que propôs o Ministério da Educação e a colocação dos alunos nas salas de aulas.

Com base nestes discursos, voltamos ao preâmbulo do DL N.º 3/2015, que aprova o currículo nacional de base da educação pré-escolar que refere que “a educação pré-escolar reveste-se de particular importância no desenvolvimento da criança, estando o seu potencial diretamente ligado a uma fundação sólida na infância e nos primeiros de anos da educação”. Contudo, os educadores “aceitam a estrutura do currículo tal como se lhes apresenta, aceitam a tarefa que devem desempenhar” (Pacheco, 2001, p. 139) como um técnico que está pronto a executar o seu trabalho com eficácia às crianças. Ora, os educadores não podem apenas assumir o papel de reprodutores do que é prescrito pelo Ministério, sendo necessário participar e organizar o seu próprio currículo de acordo com a situação real da escola e dos “problemas e atitudes” da criança que encontram ao longo

do processo da educação para que possam “aprender a colaborar e modificá-las” (Pacheco, 2001, p. 141).

Na história da educação, em Timor-Leste, houve várias mudanças e melhorias no currículo, cujo objetivo é obviamente ajustá-lo ao desenvolvimento e ao progresso dos tempos, a fim de melhorar o sistema, sobretudo, as aprendizagens dos alunos, para ter bons resultados, para diminuir a reprovação e o abandono escolar de milhares crianças e alunos. Isto mostra bem por que é que “a avaliação tem vindo a assumir uma inegável centralidade nas políticas educativas e curriculares, com efeitos nas práticas de ensino e aprendizagem e no modo como os professores se situam no processo de desenvolvimento curricular” (Flores, Machado & Alves, 2017, p. 7). Fernandes (2008, p. 24). destacou três razões que justificam a necessidade de mudança das práticas de avaliação das aprendizagens: “desenvolvimento das teorias da aprendizagem, desenvolvimento das teorias do currículo e democratização das escolas públicas”.

5.1.3. Subcategoria A3 - Influências dos Normativos na Avaliação das Aprendizagens

Nas tabelas 7, 8 e 9, apresentamos a subcategoria **A3. Influências dos normativos na avaliação das aprendizagens**. As perspetivas dos educadores de infância podem consultar-se na tabela 7:

Tabela 7 Influência dos normativos na avaliação das aprendizagens: perspetivas dos Educadores de Infância

Subcategoria	Unidades de registo
<p>A3. Influências dos normativos na avaliação das aprendizagens</p>	<p>As regras de avaliação presentes no currículo atual, orientam e ajudam-nos a avaliar as atividades das nossas crianças, (...) fomenta-nos para sermos mais ativos a avaliar (...) o presente currículo de vez em quando dá um pouco de pressão para as crianças, por ter muita atividade. Todas as atividades já estão indicadas com os minutos. Por exemplo, 5 minutos para cada atividade do cantinho, com esses minutos não dá para nós observarmos todas as crianças(...) (E1).</p> <p>Todas as regras da avaliação já estão no currículo nacional de base, (...) e dentro do currículo atual, no currículo nacional de base, tem as dicas que nos orientam para avaliar e educar as crianças (E2).</p> <p>As regras de avaliação das aprendizagens nos normativos, sobretudo, no currículo nacional de base motivam-nos para avaliar as nossas próprias estratégias e avaliar as competências e desenvolvimento das crianças detalhadamente (...) considero que os normativos são como um documento orientador e como um guia (E3).</p> <p>Na minha opinião, os normativos sobre a avaliação das aprendizagens, já têm as regras de avaliação das aprendizagens. Nós apenas as seguimos. As regras são efetivas para ajudar-nos a avaliar os desenvolvimentos e as competências</p>

	<p>das crianças. (...) eu considero que os normativos são bons documentos, são bons planos, ajudam muito na nossa prática, são como referências que nos permitem aumentar os nossos conhecimentos em avaliação. (...). Mesmo assim, o presente currículo, pressiona-me um pouco, nele e no plano de sessão tem muitas atividades lúdicas. (..)como eu próprio estudei no ensino básico. Fui à escola para aprender os conteúdos, agora não, as crianças brincam mais do que aprendem a matéria. Como temos que seguir o que está no plano de sessão, as crianças vêm à escola para aprender e não para brincar. Se eles brincam só, o que é que elas levam para casa? Penso que precisa diminuir os tempos de jogos ou brincar. Para eles poderem aprender a ler, escrever, ou seja, aprender mais as matérias (E4).</p>
--	--

Como se pode verificar, a maioria dos educadores considera que os normativos de avaliação das aprendizagens, sobretudo o currículo nacional de base da educação pré-escolar, o DL n.º 3/3015 e o plano de sessão são importantes: “têm as dicas que nos orientam a avaliar e educar as crianças” (E2); “considero os normativos como um documento orientador e como um guia” (E3); o presente currículo de vez em quando dá um pouco pressão para as crianças, por ter muita atividade. Todas as atividades já estão indicadas com os minutos. Por exemplo, 5 minutos para cada atividade do cantinho, com esses minutos não dá para nós observarmos todas as crianças (E1). Também um dos participantes considera que “o presente currículo pressiona-me um pouco” porque “nele e no plano de sessão tem muitas atividades lúdicas (...) Como temos que seguir o que está no plano de sessão e nele tem mais brincar do que aprender. Penso que precisa diminuir os tempos de jogos ou brincar. Para eles poderem aprender ler, escrever, ou seja, aprender mais as matérias” (E4).

Analisamos, de seguida, as perspetivas dos professores do 1.º e 2.º Ciclo do EB.

Tabela 8 Influência dos normativos na avaliação das aprendizagens: perspetivas dos professores do 1.º e 2.º ciclo do EB

Subcategoria	Unidades de Registo
A3. Influências dos normativos na avaliação das aprendizagens	<p>O currículo e os normativos são como documentos orientadores que nos ajudam a ensinar os alunos (...) e considero-os como uma referência valiosa que guia os professores a desenvolver a sua prática (1P1).</p> <p>Os normativos e o currículo são bons. E as regras de avaliação das aprendizagens, eu acho que nos ajudam e nos facilitam a conhecer com pormenor a assiduidade, as características, o desenvolvimento social e emocional dos alunos. Mas uma das regras que ainda me faz pensar e até então ainda não consegui entender é que para determinação da passagem dos alunos, apenas vemos o progresso dos alunos na disciplina literacia. Surgiu uma pergunta a mim próprio: que será que outras disciplinas não são fundamentais? Hmmm, acho que todos nós precisamos de pensar nisso. (1P2).</p> <p>O currículo atual e os normativos do ministério de educação motivam-nos, ajudam-nos e facilitam na nossa prática de avaliação das aprendizagens, fazem os alunos aprender a trabalhar em equipa e a serem independentes em resolver seus problemas. O modelo de currículo atual, além de nos orientar na prática de</p>

	<p>avaliação, também nos motiva para esforçarmos (...). Para mim, as regras de avaliação no currículo nacional de base são ajudam a ver os desenvolvimentos dos alunos (1P3).</p> <p>Considero os normativos como documento orientador para a minha prática de avaliação. Porque ajuda muito, principalmente na avaliação, já tem fichas de avaliação, tem também os indicadores e os padrões, também os valores ou pontos para atribuir a cada pergunta. Lá já tem tudo. (...) os professores não só avaliam nos períodos, mas também a presença e os exercícios, os trabalhos dos alunos que fazem diariamente na sala de aulas (2P1).</p> <p>Os normativos ajudam-nos a conhecer as competências dos alunos e atingir os nossos objetivos. Também nos facilitam a fazer o nosso planeamento escolar. Considero que eles são documentos orientadores na nossa prática (...) (2P2).</p>
--	--

Como se pode observar pela leitura da tabela 8, os professores do 1.º e 2.º ciclo do EB, referem haver influência significativa dos normativos na prática de avaliação das aprendizagens. Consideram que os normativos são bons: “os normativos e o currículo são bons” (1P2), “eles motivam-nos, ajudam-nos a conhecer com pormenor a assiduidade, as características, o desenvolvimento social e emocional dos alunos” (1P3) e “a atingir os nossos objetivos” (2P2). Por isso, são considerados “como documentos orientadores que me ajudam a ensinar os meus alunos (...) e considero-os como uma referência valiosa que guia os professores a desenvolver a sua prática” (1P1). Um dos participantes considera que os indicadores, as regras, os padrões e a ficha de avaliação que está presente nos documentos “faz os professores não só avaliar nos períodos, mas sim, avaliar também a presença e os exercícios, os trabalhos que os alunos fazem diariamente nas salas de aulas (2P1)”.

A tabela 9 descreve as perspetivas dos professores do 3.º Ciclo do EB

Tabela 9 Influência dos normativos na avaliação das aprendizagens: perspetivas dos professores do 3.º Ciclo do EB

Subcategoria	Unidades de registo
A3. Influências dos normativos na avaliação das aprendizagens	<p>Os normativos e o currículo ajudam e facilitam no nosso processo de avaliação (...) considero-os como um documento que determina os conhecimentos essenciais que todos os alunos do ensino básico devem aprender ao longo do ano e orienta os professores nas suas práticas. (...) as regras de avaliação que neles existem (...) são efetivas. Porque essas regras guiam os professores a fazer avaliação antes de começar uma aula, para que possa saber o que é que os alunos já entendem, o que é que já aprenderam nos dias anteriores. Normalmente avalio com avaliação formativa, avaliação sumativa naturalmente depois de acabar um conteúdo ou um tema, também no teste trimestral (3P1).</p> <p>Os documentos oferecidos pelo ministério ajudam-nos a desenvolver o nosso plano de ensino e aprendizagem. Para cumprir exatamente o que estava naqueles documentos seria</p>

	<p>muito difícil para mim. Mas eu os considero como o meu guia para avaliar as atividades diárias, períodos e anual (...) eles facilitam, indicam ou guiam a nós professores para avaliar os alunos e suas práticas (...) daí nós podemos reformular as nossas estratégias (3P2).</p> <p>O currículo e os normativos facilitam-nos a desenvolver as nossas atividades e as nossas práticas de avaliação. Orientam-nos em conhecer os nossos alunos e conhecer as nossas práticas pedagógicas (...) e facilitam para medir as capacidades dos alunos e seu desenvolvimento no processo do ensino e aprendizagem (...) (3P3).</p> <p>O currículo e o documento ajudam muito a desenvolver a minha atividade. Eles também me facilitam e me guiam a avaliar os meus alunos e a minha própria prática. Dão também a maneira de observar os alunos, a estratégia de ensinar, os procedimentos das práticas dos alunos e fazem-me reformular a minha estratégia. Mas a maneira de avaliação que o ministério faz, como o exame nacional, acho que esse exame não tem qualidade. Mata a vontade dos alunos para estudarem. Com os pontos que eles construíram não estimula os alunos a desenvolver as suas capacidades de compreensão. Esses pontos de escolha múltipla não os encorajam e motivam a aprender mais. Porque para eles, estudar ou não, tudo depende da sorte (3P4).</p>
--	---

Todos os professores entrevistados do 3.º ciclo do EB perspetivam o currículo e os normativos como um documento orientador e um guia para desenvolver as suas atividades nas aulas, as práticas de avaliação, os seus planos de ensino e aprendizagem e para reformular as suas estratégias: “o currículo e os normativos facilitam-nos a desenvolver as nossas atividades e as nossas práticas de avaliação, orientam-nos a conhecer os nossos alunos e as nossas práticas pedagógicas” (3P3), “ajudam-nos a desenvolver o nosso plano de ensino e aprendizagem...eu os considero como o meu guia para avaliar as atividades diárias, de período e anuais” e o currículo e os normativos “facilitam, indicam ou guiam os professores a avaliar os alunos (...) daí nós podemos reformular as nossas estratégias”(3P2). Um professor considera-o “um documento que determina os conhecimentos essenciais que todos os alunos do EB devem aprender ano a ano e orienta os professores nas suas práticas” (3P1). Outro professor lamenta o exame nacional: “por que esse exame não tem qualidade. Mata a vontade dos alunos para estudarem. Não estimula os alunos a desenvolver as suas capacidades de compreensão. Esses pontos de escolha múltipla não os encorajam nem motivam para aprender mais (...) tudo depende da sorte (3P4).

Síntese

Relativamente às perspetivas dos participantes, todos consideram positivos os normativos, nomeadamente, o currículo. Consideram-nos documentos orientadores e guias, quer para desenvolver as atividades nas aulas e as práticas de avaliação, quer para a planificação do ensino e aprendizagem, ajudando-os também a reformular as suas estratégias:

Contudo, alguns entrevistados consideram que o currículo tem excesso de atividades lúdicas, o que pode prejudicar a aprendizagem dos conteúdos e deixar o educador inseguro para avaliar, pois não tem tempo para observar. Esta perspetiva é uma perspetiva tradicionalista, em que a principal preocupação do educador, consiste em tornar as crianças “capazes de adquirirem conhecimentos que lhes permitam integrar-se na vida ativa. No entanto o seu papel resume-se, basicamente, à memorização das matérias que lhes são veiculadas (...)” (Morgado, 2005, p. 37).

Assim, podemos concluir que os normativos e o currículo atual estão a influenciar significativamente tanto as práticas de avaliação das aprendizagens, quanto as suas estratégias de ensino. O currículo surge como um documento que sustenta as práticas e tal como alguns autores sustentam que o currículo será “um importante andaime para apoiar o professor na procura de um quotidiano com intencionalidade educacional, em que as crianças se envolvam, persistam, aprendam e desenvolvam um *habitus* para aprender” (Oliveira-Formosinho, 2007, citado por Azevedo, 2015, p. 47).

Em Timor-Leste, no 9.º ano de escolaridade realizam-se exames nacionais padronizados, organizados pelo Departamento de Avaliação e Exame Nacional, estrutura da Direção Nacional de Currículo e Avaliação do Ministério da Educação, cuja finalidade é ingressar no ensino secundário. O exame nacional é como as provas de avaliação externas às escolas que “podem ter na definição das estratégias dos professores e alunos para, respetivamente, ensinar e aprender, bem como as suas possíveis implicações na qualidade de aprendizagem realizada pelos alunos” (Sousa, 2012, p. 42).

O exame deve ter em conta a progressão plena dos alunos, não apenas considerada como um meio para ingressar no outro nível de ensino, mas servir para o desempenho dos alunos e da escola, para fazer um diagnóstico das aprendizagens realizadas pelos alunos ao longo do ano. Além disso, os exames “têm servido para que os professores se apercebam melhor das dificuldades nas aprendizagens realizadas pelos seus alunos e, em conformidade, possam ensinar mais e melhor” (Fiolhais, 2012, pp. 8, 9, 11).

5.2. Categoria B – Perspetivas sobre a avaliação das aprendizagens

“A avaliação da aprendizagem dos alunos ocorre a três níveis, correspondentes a três perspetivas: uma perspetiva de regulação, uma perspetiva de pilotagem e uma perspetiva de certificação” (Gerard & Roegiers, 2011, pp. 149-150)

Esta categoria é analisada a partir de cinco subcategorias: a pertinência da avaliação; formação dos educadores/professores; conhecimento da legislação sobre a avaliação das aprendizagens; intervenientes no processo de avaliação e as funções e modalidades da avaliação.

5.2.1. Subcategoria B1 – A Pertinência da Avaliação

Nesta tabela 10, apresentamos a subcategoria **B1 pertinência da avaliação** na educação pré-escolar.

Tabela 10 Pertinência da avaliação: perspetivas dos educadores de infância

Subcategoria	Unidades de registo
B1. A pertinência da avaliação na educação pré-escolar	<p>Sim. É muito importante, porque temos que avaliar e motivar as crianças. Com a avaliação podemos motivá-las a vir à escola com alegria e contentes (E1).</p> <p>Sim. Se não houver avaliação não podemos conhecer a qualidade das atividades que aplicamos às nossas crianças. Então, no meu ponto de vista a avaliação na educação pré-escolar é muito importante (E2).</p> <p>Acho que é muito importante. Porque para saber a qualidade de um nível de educação, é preciso haver avaliação (E3).</p> <p>Pertinente. Para nos indicar certos caminhos e instrumentos para avaliar os desenvolvimentos e as competências das crianças (E4).</p>

Como se pode observar pelos discursos dos educadores de infância, todos os educadores traduzem a avaliação num processo pertinente, fundamental e é um dos fatores mais importantes que lhes ajudam a avaliar e motivar as crianças: “é muito importante, porque temos que avaliar e motivar as crianças. Com a avaliação podemos motivá-las a vir à escola com alegria e contentes “(E1); “sim. Se não houver avaliação não podemos conhecer a qualidade das atividades que aplicamos às nossas crianças. Então, no meu ponto de vista a avaliação na educação pré-escolar é muito importante (E2); “acho que é muito importante. Porque para saber a qualidade de um nível de educação, é preciso haver avaliação” (E3). A avaliação é um guia, uma orientação nas práticas pedagógicas dos educadores e orienta a qualidade das atividades que praticam com as crianças: “para nos indicar certos caminhos e instrumentos para avaliar os desenvolvimentos e as competências das crianças” (E4).

Os discursos dos professores do 1.º e 2.º ciclo sobre a pertinência da avaliação são apresentados na tabela 11.

Tabela 11 - A pertinência da avaliação: perspectivas dos professores do 1.º e 2.º ciclo do EB

Subcategoria	Unidades de Registo
<p>B1. A pertinência da avaliação no 1.º e 2.º ciclo do EB</p>	<p>Sim. Eu considero pertinente. Porque temos que ensinar os alunos como devem. Com a existência de avaliação que podemos a fazer. Como no final do ano temos que fazer uma boa avaliação, para saber os alunos já sabem ler, escrever e contar (...) (1P1).</p> <p>Sim. Eu sinto que é pertinente. Quando não avaliamos, nós não sabemos o que os nossos alunos precisam, o que eles já aprendem, ou seja, sem avaliação nós não o podemos conhecer (1P2).</p> <p>Sim. Para mim a avaliação no ensino básico é muitíssimo importante. Porque com a avaliação podemos conhecer os nossos próprios erros, melhoras as nossas práticas e através dela podemos conhecer os nossos alunos (1P3).</p> <p>Sim. É pertinente. É importante porque um professor ensina os alunos tem de avaliar o processo do ensino e aprendizagens dos alunos, até onde que, os alunos chegam a sua capacidade de aprender aquilo que o professor ensina (2P1).</p> <p>Sim. Com ela que podemos conhecer o que estamos a fazer e conhecer também o que está nos rodear. Principalmente os nossos alunos e os quais trabalham connosco e o que estamos a utilizar (2P2).</p>

Os professores entrevistados consideram que a avaliação é muito significativa no 1.º e 2.º ciclo do EB e faz parte integrante das suas práticas pedagógicas: “para mim a avaliação no EB é muitíssimo importante. Porque com a avaliação podemos conhecer os nossos próprios erros, melhorar as nossas práticas e, através dela, podemos conhecer os nossos alunos” (1P3); “quando não avaliamos, não sabemos o que os nossos alunos precisam, o que eles já aprendem, ou seja, sem avaliação não os podemos conhecer” (1P2). Assim, a avaliação é um processo fundamental que lhes permite conhecer os seus próprios erros e as aprendizagens dos seus alunos, desenvolver as suas capacidades para ensinar os alunos e melhorar as suas estratégias de ensino e aprendizagem: “o professor ensina e os alunos mostram a sua capacidade de aprender aquilo que o professor ensina” (2P1) e “com ela podemos conhecer o que estamos a fazer e conhecer também o que está a rodear-nos” (2P1).

Na tabela 12, apresentamos os discursos dos professores do 3.º ciclo do EB.

Tabela 12 A pertinência da avaliação: perspectivas dos professores do 3.º ciclo do EB

Subcategoria	Unidades de registo
B1. A pertinência da avaliação das aprendizagens no 3.º ciclo do EB	<p>Sim, considero pertinente. Porque a avaliação é a parte mais importante de todo o processo do ensino e aprendizagem (3P1).</p> <p>Sim. Importante. A avaliação que o professor pode medir a capacidade dos alunos. O aluno refere inteligente, sabem ou não (3P2).</p> <p>Sim. Acho que é muito pertinente. Com a avaliação (...) que nós podemos saber até que ponto que os nossos alunos já aprenderam connosco (3P3).</p> <p>Sim. Eu considero. A avaliação é muito importante. Para avaliar os conhecimentos dos alunos que lhes tinham adquiridos durante três anos. Para saber e conhecer suas competências que se adquirirem (3P4).</p>

Tal como os professores do 1.º e 2.º ciclo do EB e dos educadores de infância, os professores do 3.º ciclo do EB consideram que a avaliação no 3.º ciclo do EB é um processo muito pertinente, importante e fundamental no processo de ensino e aprendizagem: “a avaliação é a parte mais importante de todo o processo de ensino e aprendizagem” (3P1), pois ela possibilita aos professores “avaliar os conhecimentos dos alunos, adquiridos durante três anos. Para saber e conhecer as competências que se adquirem” (3P4) e é através dela “que o professor pode medir a capacidade dos alunos (3P2) e “podemos saber até que ponto os nossos alunos já aprenderam connosco” (3P3).

Síntese

Quer os educadores de infância, quer os professores dos três ciclos do EB consideram a avaliação muito pertinente e fundamental para conhecerem os alunos e a si próprios. A avaliação possibilita-lhes tomar decisões, desenvolver as capacidades dos seus alunos e melhorar as suas estratégias de ensino e aprendizagem. A avaliação é um fator principal e determinante na sua ação pedagógica, quer nos contextos de educação pré-escolar, quer nos três ciclos do EB.

A avaliação é alvo do sucesso e insucesso da qualidade de um sistema educativo, da escola, dos professores e das aprendizagens dos alunos, isto é, há uma “dependência muito forte entre os referenciais de avaliação e os instrumentos adotados” (Lima, 2011, p. 73).

Neste sentido, a avaliação “assume a função de regulação, tendo como objetivo facilitar a aprendizagem dos alunos” (Azevedo, 2015, p. 128) e melhorar as práticas pedagógicas destes profissionais. Também autores como Alves e Machado (2011) e Gerard e Roegiers (2011) se referem a uma perspectiva de avaliação autorregulação/autoavaliação, com enfoque na atividade ou nos

conhecimentos dos alunos. Também Fernandes (2011, p. 132) salienta que a avaliação “tem de estar ao serviço das aprendizagens e, nesse sentido, não se pode dissociar do ensino e dos processos que lhe são inerentes”.

5.2.2. Subcategoria B2 – Formação dos Educadores/Professores

Sabemos que os professores (...) são profissionais da construção do saber pelos cidadãos, da apropriação por todos das aprendizagens que se consideram socialmente necessárias e sabemos que os professores têm também eles uma história, um percurso, uma imagem social, com a qual terão de gerir a sua identidade e o seu futuro como profissão (Roldão, 2000, p. 130)

Para conhecer a formação em avaliação dos educadores de infância e dos professores dos 3 ciclos do EB apresentamos, na tabela 13 as perspetivas dos educadores de infância, na tabela 14 as perspetivas dos professores do 1.º e 2.º ciclo do EB e na tabela 15 as perspetivas dos professores do 3.º ciclo do EB, assim como, as respetivas unidades de registo.

Tabela 13 Formação dos educadores de infância em avaliação

Subcategoria	Unidades de registo
<p>B2. Formação dos educadores da infância em Avaliação</p>	<p>Não tive formação em avaliação. Mas estudei-a na formação que eu frequentei, dada pela nossa direção. Os formadores eram do nosso próprio posto e, de vez em quando, os formadores vieram de Díli (...) eu acho que é necessário termos a formação em avaliação na educação pré-escolar, porque só com a formação nós como avaliadores podemos avaliar bem e fazer os registos concretos sobre a nossa criança. Com ela podemos aprofundar o nosso conhecimento, sobretudo na avaliação das aprendizagens das crianças (E1).</p> <p>Sim. Cada período participei na formação sobre o processo de avaliação e sobre as atividades na educação pré-escolar durante uma semana (...) eu penso que é importante ter a formação específica sobre a avaliação das aprendizagens, para aumentar o nosso conhecimento (E2).</p> <p>Sim. Fui frequentar a formação foi dada pelo nosso coordenador e por pessoal responsável pela formação complementar dos educadores da educação infância. Infelizmente essa formação não dura muito tempo. Por ano apenas duas ou uma semana (...) para que possamos observar, usar os instrumentos de avaliação específicos, ou seja, adequados com o nível da educação, eu acho absolutamente importante termos a formação específica em avaliação com a duração que nos permita compreender e integrar no processo (E3).</p> <p>Não tenho formação em avaliação na educação pré-escolar. Mas frequentei algumas formações sobre educação pré-escolar. Considero que é necessário que os educadores tenham a formação em avaliação. Para avaliar as crianças temos de saber fazer os registos concretos, se não acho que podemos ter impactos negativos no futuro das crianças (E4).</p>

Tal como se pode verificar na tabela 13, dois educadores referem que não têm formação específica em avaliação na educação pré-escolar, mas tiveram formação em avaliação na educação pré-escolar, dada por pessoal da direção geral da educação pré-escolar, do INFORDEPE e da sua própria direção de escola: “não tive formação em avaliação. Mas estudei-a na formação que eu frequentei, dada pela nossa direção. Os formadores eram do nosso próprio posto e, de vez em quando, os formadores vieram de Díli” (E1); “Não tenho formação em avaliação na educação pré-escolar. Mas frequentei algumas formações sobre educação pré-escolar. Considero que é necessário que os educadores tenham a formação em avaliação. Para avaliar as crianças temos de saber fazer os registos concretos, se não acho que podemos ter impactos negativos no futuro das crianças (E4). Dois educadores referem ter formação: “Sim. Cada período participei na formação sobre o processo de avaliação e sobre as atividades na educação pré-escolar durante uma semana (...) eu penso que é importante ter a formação específica sobre a avaliação das aprendizagens, para aumentar o nosso conhecimento (E2); “Sim. Fui frequentar a formação que foi dada pelo nosso coordenador e por pessoal responsável pela formação complementar dos educadores da educação infância. Infelizmente essa formação não dura muito tempo. Por ano, apenas duas ou uma semana (...) para que possamos observar, usar os instrumentos de avaliação específicos, ou seja, adequados com o nível da educação” Lamenta a curta duração da formação: “eu acho absolutamente importante termos a formação específica em avaliação com a duração que nos permita compreender e integrar no processo” (E3).

Tabela 14 Formação em avaliação das aprendizagens: perspetivas dos professores do 1.º e 2.º ciclo do EB

Subcategoria	Unidades de Registo
<p>B2. Formação dos professores do 1.º e 2.º Ciclo do EB</p>	<p>Frequentei a formação sobre os conteúdos das disciplinas. De vez em quando o nosso adjunto dá instrução ou formação sobre o preenchimento da caderneta e grelha de observação que foi oferecida pelo Ministério. Mas não tenho a formação específica sobre a avaliação no ensino básico. No meu ver é muito necessária (1P1).</p> <p>Em avaliação, não tenho formação. Mas frequentei a formação no nosso centro, foi dado pelo INFORDEPE, na altura estudei sobre formação dos professores em geral, os conteúdos, a maneira de avaliação e a metodologia em geral. A nossa última formação foi em 2016, desde então, até ao momento já não há mais formação (...) para nós professores, é necessário que tenhamos formação contínua. Para nos capacitarmos, pois só com a formação é que podemos enriquecer nossos conhecimentos (1P2).</p> <p>Não, não tive. Eu tenho o conhecimento sobre a avaliação através da formação que foi dada pela nossa direção. Mas não é profunda. Penso que a formação em avaliação é muito importante para nós professores. Porque a avaliação das</p>

	<p>aprendizagens não é algo que possa ser feita a nosso gosto ou pelo nosso interesse. Com a formação, podemos aumentar a nossa capacidade de avaliar e o nosso conhecimento. (1P3).</p> <p>Sim. Frequentamos a formação em cada período. Durante uma semana. Sobre os que estão no plano de lição. Embora assim, não formei especificamente sobre a avaliação no ensino básico, mas estudar em geral sobre aquilo que está no currículo (...) é importante ter a formação em avaliação (...) para aumentar os conhecimentos (2P1).</p> <p>Não. Frequentei a formação, mas não sobre a avaliação. Formação que frequentei sobre os conteúdos da disciplina. Acho que a formação em avaliação é muito importante para nós professores. Mas infelizmente já não há muitos de nós que deem importância a capacitar-nos a nós próprios (2P2).</p>
--	---

Os professores do 1.º e 2.º ciclo do EB, não têm formação específica em avaliação, apenas aprenderam os conteúdos dos componentes curriculares e as estratégias de ensino com os formandos, segundo eles “não formei especificamente sobre a avaliação no ensino básico (2P1), mas “formação que frequentei sobre os conteúdos da disciplina” (2P2), “a maneira de avaliação e a metodologia em geral (1P2). Através nos discursos participantes, sublinhamos que o conhecimento de avaliação no 1.º e 2.º ciclo do EB é adquiridos de modo a frequentar a formação que foi oferecido pelo ministério da educação e pela instituição que responsável pela a formação complementar dos professores durante uma semana em cada período. Embora assim, segundo eles a formação que adquirida “não é profundo” (1P3), porque só “de vez em quando que o nosso adjunto dá instrução ou formação sobre o preenchimento da caderneta e grelha de observação que foi oferecido pelo Ministério” (1P1).

Tabela 15 Formação dos professores em avaliação das aprendizagens: perspetivas dos professores do 3.º ciclo do EB

Subcategoria	Unidades de registo
B2. Formação dos professores em avaliação das aprendizagens no 3.º ciclo do EB	<p>Não tive formação. Na minha opinião, a formação é importantíssima para todos os professores, porque com a formação é que o professor melhora o seu conhecimento para poder ensinar e avaliar os seus alunos. (3P1)</p> <p>Não. Nunca tive formação em avaliação no ensino básico. (...) toda a formação é fundamental. Com a formação é que podemos aumentar o nosso conhecimento da área. Espero que um dia vamos ter a formação, principalmente formação em avaliação. (3P2).</p> <p>Não tenho. Apenas a formação sobre os conteúdos da disciplina, não tenho formação específica sobre a avaliação das aprendizagens. É muitíssimo necessário ter a formação em avaliação, para que possamos avaliar de modo adequado a nossa própria prática e também o processo de aprendizagem dos alunos (3P3).</p> <p>Eu não tenho. Na verdade, é importante. Porque, no 3.º ciclo se os</p>

	professores não frequentam a formação em avaliação, primeiro, professor não pode transmitir ou preparar bem os instrumentos adequados, Segundo não consegue conhecer a si próprio e seus alunos e, terceiro não consegue melhorar suas práticas. Se todos tiverem a formação em avaliação, podem uniformizar a avaliação para todos os alunos de acordo com os seus níveis de educação e baseando no currículo que tem. (3P4).
--	--

Como se pode observar na tabela, os discursos dos professores participantes do 3.º ciclo do EB, a maioria não tem formação em avaliação das aprendizagens: “nunca tive a formação em avaliação do EB ” (3P1), com as transformações no sistema educativo timorense, sobretudo as alterações no currículo, os professores participantes percebem que “é necessário investir estrategicamente na sua formação” (Patrício, 1992, p.3) em avaliação das aprendizagens. Principalmente a ter formação relevante com os contextos onde eles trabalham. Tudo isso para que eles possam “avaliar de modo adequado” (3P3) e para que possam “uniformizarem a avaliação para todos os alunos de acordo com os seus níveis da educação e baseando do currículo que tem” (3P4). Um dos participantes, devido a ter consciência de importância de avaliação, como se dizendo “toda a formação é fundamental” que seja importante “que um dia íamos ter a formação, principalmente formação em avaliação” (3P2).

Síntese

“Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores” (Nóvoa, 1997, p. 9).

Tanto os professores do EB, quanto os educadores de infância, referem não ter formação específica em avaliação. Tiveram oportunidade de realizar formação complementar, quer sobre os processos para implementar as atividades na educação pré-escolar, o processo de avaliação na educação pré-escolar, quer sobre os conteúdos das unidades curriculares e as estratégias de ensino, com a duração de uma semana em cada período do ano letivo. Mesmo assim, consideram que a formação adquirida não é suficiente.

A única formação em avaliação que têm foi adquirida através da formação complementar que foi dada pelos seus superiores (da direção) e do Instituto Nacional de formação de Docentes e Profissionais da Educação (INFORDEPE) que é “responsável pela promoção da formação académica e profissional do pessoal docente e de profissionais do sistema educativo” (alínea 1 do art.º 9.º do DL n.º 13/2019, de 14 de junho). As informações partilhadas pelos educadores e professores participantes

permitem-nos, por um lado, compreender que avaliação está sempre a acompanhar “as atividades de formação, como acompanha qualquer outra prática, como é, pelo contrário reservada para designar uma operação muito específica dispondo de técnicas igualmente específicas” (Barbier, 1985, p. 29).

É fundamental ter formação em avaliação para garantir o direito de todos os discentes a uma educação de qualidade e a equidade na avaliação. Por isso, é necessário, primeiramente, “criar as condições para a preparação de profissionais aptos a praticar uma diferenciação curricular”, isto é, para os professores e os educadores possam “flexibilizar o currículo e a avaliação adaptando-a aos interesses e necessidades específicos de cada uma das crianças, ou de cada um dos alunos com quem vierem trabalhar” (Sousa, 2000, pp. 91-93).

5.2.3. Subcategoria B3 – Conhecimentos da legislação sobre a avaliação das aprendizagens

O conhecimento que têm os educadores e os professores da legislação sobre o processo de avaliação das aprendizagens na educação de infância e no EB, foi-nos dado pelas respostas que apresentamos nas tabelas 16 (perspetivas dos educadores de infância), 17 (perspetivas dos professores do 1.º e 2.º ciclo do EB) e 18 (perspetivas dos professores do 3.º ciclo do EB).

Tabela 16 Conhecimento da legislação sobre a avaliação das aprendizagens: perspetivas dos educadores de infância

Subcategoria	Unidades de registo
B3. Conhecimento da legislação sobre avaliação das aprendizagens na educação pré-escolar	<p>Sim. Na formação que frequentamos em cada período, além de aprendermos os conteúdos presentes no plano de sessão, os formadores também deram um pouco sobre os normativos e o currículo nacional de base (...) a avaliação das aprendizagens da educação pré-escolar já está lá (E1).</p> <p>Não. Nunca fui estudar sobre a legislação. Os documentos que contém o processo de avaliação é o currículo nacional de base da educação pré-escolar(E2).</p> <p>Não. Não a conheço. Os documentos que eu leio que eu vi sobre o processo de avaliação é no plano de sessão (E3).</p> <p>Sim. Pela comunicação social e encontrei-a no plano de sessão (E4).</p>

No contexto da educação pré-escolar, os normativos que são oferecidos pelo Ministério da Educação são considerados os documentos de referência que todos os educadores devem seguir. Ao questionarmos os educadores sobre os contextos onde adquiriram o conhecimento da legislação sobre a avaliação das aprendizagens na educação pré-escolar, dois educadores conhecem-na através da formação que frequentaram, dos meios de comunicação social e do plano de sessão: “Sim. Na

formação que frequentamos, os formadores também deram um pouco sobre os normativos e o currículo nacional de base (...) a avaliação das aprendizagens da educação pré-escolar já está lá (E1); “Sim. Pela comunicação social e encontrei-a no plano de sessão” (E4). Os outros não a conhecem “não, não a conheço” (E3), “nunca fui estudar sobre a legislação” (E2).

Assim, os educadores da educação pré-escolar, não conhecem a legislação ou não têm um conhecimento profundo sobre ela.

Tabela 17 - Conhecimento da legislação sobre a avaliação das aprendizagens: perspetivas dos professores do 1.º e 2.º Ciclo do EB

Subcategoria	Unidades de Registo
<p>B3. Conhecimentos da legislação sobre a avaliação das aprendizagens no 1.º e 2.º Ciclo do EB</p>	<p>Sim tenho. Através dos media e reunião da direção. No Plano de lição e também no currículo nacional do 1.º e do 2.º ciclo do EB (1P1).</p> <p>Não, não tenho. Nunca tinha ouvido sobre a legislação, eu me acostumava a utilizar o plano de lição e outros manuais anteriores considero como as referências minhas. (1P2).</p> <p>Sim. Eu tenho conhecimento sobre a legislação através da nossa direção, no tempo formação, também na nossa reunião o nosso diretor ou adjunto falou também sobre ela. No currículo nacional de base, no plano de lição que eles nos entregam (1P3).</p> <p>Sim. Tenho. Eu conheço-a por ler o jornal república e da reunião que é realizada na nossa direção. (2P1).</p> <p>Sim. Conheço através do jornal, ver a televisão e as vezes na nossa reunião o nosso superior questiona também sobre a legislação. Acho que no currículo nacional e se não me engano também no Plano de Lição (2P2).</p>

Os professores adquirem o conhecimento sobre a legislação através da própria direção e dos media: “Eu tenho conhecimento sobre a legislação através da nossa direção” (1P3) e “conheço-a através de ler o jornal, ver a televisão e as vezes na nossa reunião o nosso superior questiona também sobre a legislação” (2P2). Um dos professores não conhece a legislação: “nunca tinha ouvido sobre a legislação” (1P2).

Com base no discurso dos professores, sublinhamos que o contexto onde eles trabalham e a própria vontade de aceder a outras referências são determinantes para o conhecimento da legislação.

Tabela 18 Conhecimento da legislação sobre a avaliação das aprendizagens: perspetivas dos professores do 3.º ciclo do EB

Subcategoria	Unidades de registo
B3. Conhecimento da legislação sobre a avaliação das aprendizagens no 3.º ciclo do EB	<p>Eu não tenho conhecimento amplo sobre ela. Eu conheço um pouco sobre os Decretos e o Currículo Nacional através de autoestudo. O processo de avaliação das aprendizagens de acordo com as regras previstas no plano curricular do EB (...) (3P1).</p> <p>Sim. Conheço-a através dos media e de reuniões. No plano Curricular (...) (3P2).</p> <p>Tenho um pouco, conheci-a através dos colegas, do jornal república, e as vezes na nossa reunião (3P3).</p> <p>Eu não entendo sobre a legislação. Que eu conheço o calendário do ministério. Sobre os dias efetivos, os períodos de avaliação, em que dia que vai haver a avaliação nacional, tudo isso já está no calendário. Eu não conheço os decretos-Lei por não ler. Mas o processo de aprendizagens eu sigo o que está escrito no manual e no plano curricular. No plano curricular no manual de prática (3P4).</p>

Quando questionados sobre o conhecimento da legislação e o contexto onde o adquiriram, os professores do 3.º ciclo conhecem-na através da reunião da direção e de forma autónoma, procurando ter o conhecimento sobre ela sem qualquer orientação, quer da direção, quer do pessoal ministerial: “conheço-a através dos media e em reunião” (3P2), e “através de autoestudo” (3P1); “tenho um pouco” (3P3) e não conhece o Decreto-Lei “por não ler” (3P4). Apesar de não entenderem sobre a legislação, conhecem o calendário do ministério sobre os dias efetivos, os períodos de avaliação, em que dia que vai haver a avaliação nacional, tudo isso já está no calendário.

Síntese

A maioria dos entrevistados conhece a legislação pelos meios de comunicação social, pela própria direção, pela formação e de forma autónoma. Contudo, nunca tiveram de a estudar e, portanto, não conhecem os decretos. Os planos de sessão, os planos de lição e o calendário têm as orientações mais importantes e, por isso, não leem os normativos.

Contudo, é fundamental que conheçam os normativos ou a legislação, para saberem “as funções e competências requeridas aos professores e educadores pelo poder político, expressas em textos orientadores e normativos, mais ou menos acompanhados por algumas formas de legitimação científica” (Sousa, 2000, p. 93).

5.2.4. Subcategoria B4 – Intervenientes no processo de avaliação

De acordo com a circular nº 3/2015, de 14 de janeiro, o educador e a criança são intervenientes privilegiados no processo de avaliação das aprendizagens na educação pré-escolar. No entanto, os intervenientes principais no processo de avaliação das aprendizagens do 1.º e 2.º ciclo do EB são o professor titular da turma, os professores responsáveis pelos componentes curriculares ou pelas áreas de conhecimento, o aluno e “o responsável pela coordenação da implementação do currículo no estabelecimento de ensino ou agrupamento escolar” (art.º 21.º, do DL n.º 4/2015, de 14 de janeiro de 2015). Hadji (1994, p. 147) sublinha que para tornar segura a avaliação é preciso “escolher os instrumentos, definir os intervenientes, determinar os momentos”. De acordo com o autor, conhecemos as perspetivas dos entrevistados sobre os intervenientes no processo de avaliação das aprendizagens, através dos seus discursos, expressos nas tabelas 19 (perspetivas dos educadores), 20 (perspetivas dos professores do 1.º e 2.º ciclo do EB) e 21 (perspetivas dos professores do 3.º ciclo do EB).

Tabela 19 Intervenientes no processo de avaliação na educação pré-escolar: perspetivas dos educadores da educação de infância

Subcategoria	Unidades de registo
B4. Intervenientes no processo de avaliação na educação pré-escolar	<p>Alguns pais vêm quando são chamados ou depois de ver os resultados dos seus filhos, eles vêm falar: educadora por favor fale connosco se a criança estiver a fazer algum mal ou mostrar mau comportamento, para que possamos ajudar e falar com ela em casa (...). Se todos os pais fizessem assim, eu creio que podíamos ajudar as crianças no seu desenvolvimento. Na minha opinião, é fundamental que nós como educadores conversemos com os pais das crianças para conhecê-las detalhadamente, como as atitudes delas em casa, o que é que elas falam sobre nós para os pais, para que possamos melhorar e diminuir o que elas não gostam. Como todos os dias as crianças fazem as atividades nas escolas e, elas também fazem avaliação sobre nós, se nós falamos mal para elas, falamos em voz alta, falamos com suavidade, mostramos a cara não amigável, elas falam tudo isso para os pais. Então, para saber tudo isso temos que conversar com os pais(...) (E1).</p> <p>...sempre mostro a ficha de observação aos pais. Na educação pré-escolar, é essencial interagirmos com os pais das crianças. Para que possamos saber o que se habitua a fazer em casa e o inverso. Deste modo poderemos conhecer bem as crianças. Alguns pais mesmo que não sejam chamados, vêm para pedir os comportamentos dos filhos nas aulas e a ficha dos filhos (E2).</p> <p>Sempre falo com os pais. Eu costumava chamá-los para cá e, de vez em quando eu vou a casa dos pais que eu conheço bem, só para falar sobre os comportamentos das crianças. Eu passo a informação através do meu registo diário (...)mas infelizmente alguns pais não se preocupam e quando tem alguma coisa mal com seus filhos eles vão dizer que os educadores deviam se</p>

	<p>esforçar para os nossos filhos poderem ter bons resultados. Os pais que não têm tempo de acompanhar seus filhos eles só mostram suas preocupações, quando os filhos não conseguem pegar no lápis, escrever e ler (E3).</p> <p>(...) antes de começar o processo de aprendizagem, primeiro eu informo para os pais, principalmente sobre os conteúdos ou atividades que vamos implementar nas aulas com as crianças, explicamos que não fomos nós que preparamos, mas este manual vem do ministério. Por isso quando o pai tem algumas lamentações, não aceitam algumas opiniões, eles podem ir diretamente ao Ministério. Mas eles dizem: o ministério entregou para vocês, vocês como educadores têm competências para o implementar e o aplicar. Acreditamos em vocês e entregamos nossos filhos nas suas mãos (...) outras crianças que estudam nas escolas católicas, Portuguesa, Shalom, falam em língua portuguesa, os pais das crianças ouviram, vieram e fazem protesto. Porque as crianças que estudam aqui não falam português, porque vocês educadores sempre educam nossos filhos em tétum, todos os dias vocês lhes ensinam em tétum, como elas sabem português? Sabemos que eles estão preocupados com o futuro dos filhos. Eles também querem que os filhos saibam falar em português. Mas só podemos dizer-lhes que no manual não tem língua portuguesa. Por isso não ensinamos (E4).</p>
--	--

Através dos discursos dos participantes, verificamos que os principais intervenientes no processo de avaliação são as crianças, os pais e os educadores. Os educadores estão cada vez mais atentos aos comportamentos, aos processos de desenvolvimentos de toda a criança, manifestam-lhas de modo de registar todos os processos na grelha de observação, no registo diário e mostram “aos pais” para que possam “conhecer bem as crianças” (E2). Além do mais, sentem fundamental interagir com os pais, para saberem o que é que as crianças falam aos pais sobre os educadores, porque as crianças “também fazem avaliação sobre nós, se nós falamos mal para elas, falamos em voz alta, falamos com suavidade, mostramos a cara não amigável, elas falam tudo isso para os pais” (E1).

Contudo, “infelizmente alguns pais não se preocupam” preocupam-se “quando os filhos não conseguem pegar no lápis, escrever e ler” (E3). E quando os filhos não falam a língua portuguesa como outras crianças que estudam noutras escolas (Portuguesa, Shalom e católicas), daí, os pais “virem e protestarem” (E4) por os educadores não ensinarem os seus filhos em língua portuguesa.

Tabela 20 Intervenientes no processo de avaliação: perspetivas dos professores do 1.º e 2.º ciclo do EB

Subcategoria	Unidades de Registo
<p>B4. Intervenientes no processo de avaliação no 1.º e 2.º Ciclo do EB</p>	<p>Antes e depois de avaliar eu informo aos alunos, também os pais. (...) há muitos alunos que não sabem ler e escrever. Então, o que é que tenho de fazer, eu chamo os pais e falo com eles sobre os seus filhos. Falo com eles para ajudarem os filhos em casa (...), mas ainda há pais que não podem ajudar os filhos em casa, (...) os pais não mostram as suas preocupações, só há poucos que se preocupam (...) (1P1).</p> <p>Cá na capital do país, os pais nem sempre colaboram connosco e não mostram interesse com o resultado dos seus filhos. Só há 1 ou 2 assim que vêm perguntar sobre o progresso dos seus filhos. Mas quando os seus filhos não passam, os pais vêm a escola e fazem protesto junto dos professores. Dizem que os professores não conseguem ajudar e ensinar seus filhos. Quando os alunos marcam a sua presença nas aulas, porque eu costumo dar presentes, eles estão entusiasmados a participar na aula. Para não perderem os pontos (1P2).</p> <p>Como professora da turma, tenho que me dar bem com os pais, embora os alunos sejam em grande número, todos os dias temos obrigação de tomar atenção aos seus desenvolvimentos. Nós vemos as suas partes fracas e progressos, tudo isso precisamos de informar aos pais, para trabalharem connosco a ajudar os alunos nos seus desenvolvimentos intelectual e emocional. De vez em quando, os pais mostram as suas preocupações. Principalmente nos resultados do 1.º e 2.º período. Quando os seus filhos têm notas baixas ou más. A maioria dos pais, com a profissão de agricultor não vêm quando são chamados. Posso dizer que ao longo do ano apenas encontrei 5 ou 6 pais dos alunos. (...) Alguns não se preocupam porque para eles vir ou não, é o mesmo, no final vão ter o diploma(1P3).</p> <p>Em cada período mostramos as notas dos alunos para seus pais, para eles saberem até que ponto os seus filhos atingiram seu desenvolvimento em cada período. Há pais que tem preocupação com os filhos, outros não (...). Os alunos participam nas suas avaliações. Quando chega a hora de avaliação todos eles participam. Quando eu avalio, eu sempre informo os alunos (2P1).</p> <p>Os alunos participam na sua própria avaliação, preocupam-se com sua lista de presença, as suas notas de exame, as suas atitudes diárias. Sempre marcam presença no dia que já marcamos para a avaliação diária. Há alguns pais que também se preocupam muito com a avaliação dos filhos. Mas muitos deles não dão importância à avaliação. Eles preocupam-se mais com o resultado final. Mas a avaliação que fazemos todos os dias eles nunca mostram as suas preocupações. Os que tenho chamado, só um ou dois pais é que aparecem aqui (2P2).</p>

Os professores preocupam-se tanto com a colaboração dos alunos quanto dos pais, no sentido de ajudar os alunos no seu desenvolvimento. Por isso “antes e depois de avaliar eu informo aos alunos e também os pais” (1P1). Mas infelizmente “cá na capital do país, os pais nem sempre colaboram connosco e não mostram interesse com os resultados dos seus filhos” (1P2). “Há pais que preocupam muito com a avaliação dos filhos. Mas muitos deles não dão importância à avaliação. Eles

preocupam-se mais com o resultado final” (2P2). Mesmo assim, “como professora da turma, tenho que me dar bem com os pais” para informar até que ponto os alunos conseguem atingir os seus desenvolvimentos, em que parte precisam de melhorar. É necessário informar tudo isso “aos pais, para trabalharem connosco a ajudar os alunos nos seus desenvolvimentos intelectual e emocional” (1P3).

Aos questionarmos sobre as participações dos alunos na sua própria avaliação, de forma geral, os professores consideram que “os alunos participam nas suas avaliações. Quando chega a hora de avaliação todos eles participam. Quando eu avalio, eu sempre informo os alunos” (2P1), mas “alguns não se preocupam porque para eles vir ou não, é o mesmo, no final vai ter o diploma” (1P3).

Tabela 21 Intervenientes no processo de avaliação no 3.º Ciclo do EB: perspetivas dos professores do 3.º ciclo do EB

Subcategoria	Unidades de registo
B4. Intervenientes no processo de avaliação no 3.º ciclo do EB	<p>Nas avaliações os alunos participam, mas alguns, quando vai haver avaliação, não aparecem na escola. Isto é um desafio para o professor, que tem de avaliar outra vez os seus alunos, para que eles também possam ter as notas no final como seus colegas. Para que a avaliação seja mais eficiente, é necessário informar os alunos sobre os critérios. Para que tenhamos o equilíbrio de tomar a decisão de julgamento, de tomar medidas, seja de quantidade, seja de qualidade (3P1).</p> <p>Os alunos participam. Através das suas presenças, cumprem as regras de avaliação oferecidas pelos professores. Nem sempre discuto os critérios de avaliação com eles. Eles só seguem o que eu proponho (3P2).</p> <p>Sim. Eles participam, alguns que tem interesse interagem bem connosco e dão sempre as resposta e perguntas não só dentro na aula, la fora também as fazem. Mas eles são menos críticos, menos curiosos. Caso nós apresentemos os critérios que temos, todos eles aceitam, sem discordar (3P3).</p> <p>Sim. Sempre marco as suas presenças nas aulas teóricas e práticas. Para que eles saibam que faço avaliação todos os dias, toda hora e minuto. Costumo explicar os critérios de avaliação aos meus alunos, mas eles não fazem comentários sobre eles. E como os critérios da avaliação já estão no manual de prática, só seguimos o que está lá (3P4).</p>

Neste nível de ensino, os professores só falam de si e dos alunos, deixando de lado os pais. Podemos concluir que os pais têm muito pouca participação neste processo. Os alunos participam se souberem que os professores os estão a avaliar, se não alguns alunos “não aparecem na escola” (3P1). Interagem bem com os professores, mas são pouco críticos, “mas eles são menos críticos, menos curiosos. Caso nós apresentemos os critérios que temos, todos eles aceitam, sem discordar”

(3P3). Contudo, “os critérios da avaliação já estão no manual de prática, só seguimos o que está lá” (3P4).

Síntese

Para melhorarem e partilharem os resultados de avaliação, é necessário triangular as informações de vários intervenientes. Nas palavras de Fernandes (2008, p. 82) “o processo de avaliação deve poder contar com os próprios alunos, com os pais, com outros professores e, se necessário, com outros técnicos, como é o caso dos assistentes sociais e dos psicólogos escolares”.

Relativamente às perspetivas dos professores e educadores participantes, no decurso desta subcategoria constatamos, de uma forma geral, que há uma participação ativa dos principais intervenientes de avaliação, nomeadamente, entre professores e alunos e crianças e educadores. Contudo, para alguns alunos o que é importante são os resultados. Pensamos que estes alunos precisam de mais atenção dos professores e da família. Em relação a esta questão, o papel dos pais e dos professores/educadores é dar mais atenção e a fazer aproximação deles, de modo a acompanhá-los a sair da atitude pessimista e “cultivar uma atitude otimista nos estudantes”, isto é, a importância de “dar o valor a si próprias e dos outros” (Marujo, Neto & Perloiro, 2005, pp. 80-81). Assim, a família e os professores têm responsabilidade de ajudar os alunos “a apreciar-se e a perceber-se como uma pessoa especial e competente” (*ibidem*, p. 19) para que eles acreditem nas suas competências e as desenvolvam por si próprios com acompanhamento dos professores e família.

Porém, os pais nem sempre colaboram e só mostram interesse mais com o resultado final do que com o processo, neste caso, os pais não “intervêm de forma positiva no desenvolvimento educativo dos filhos” (Marujo, Neto & Perloiro, p. 11). Estes resultados são conforme os do estudo de Azevedo (2015) que refere que os pais não manifestam os seus interesses em participar na avaliação, contudo manifestam as suas preocupações com o desenvolvimento cognitivo dos filhos.

5.2.5. Subcategoria B5 – As funções e modalidades de avaliação

As principais modalidades de avaliação das aprendizagens da educação em Timor-Leste são a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a sumativa. A partir da publicação da DL n.º 3/2015, de 14 de janeiro (que aprovou o currículo nacional de base de educação pré-escolar) as modalidades de avaliação formativa e sumativa são as principais modalidades na educação pré-escolar (art.º 26.º do DL n.º 3/2015). A avaliação da aprendizagem no 1.º e 2.º ciclo do EB “compreende as modalidades de avaliação formativa, prova final e de avaliação sumativa” (art.º 22.º do DL n.º 4/2015). Quanto à

avaliação no 3.º ciclo do EB “faz-se basicamente na modalidade de avaliação formativa, em articulação com a avaliação sumativa e a avaliação diagnóstica” (Ministério da Educação, 2010, p. 17). Pacheco (2001, p. 130) ressaltou as duas funções principais de avaliação: “uma é de controlo dos resultados, de avaliação dos objetivos, de deteção das deficiências do rendimento, de classificação; outra de interpretação, de proposta de melhorias, de análise crítica”.

As funções e as modalidades de avaliação mais utilizadas pelos educadores e professores na sua prática de ensino e aprendizagem, são manifestadas nos seus discursos, que apresentamos nas tabelas 22 (perspetivas dos educadores de infância), 23 (perspetivas dos professores do 1.º e 2.º ciclo do EB) e 24 (perspetivas dos professores do 3.º ciclo do EB):

Tabela 22 As funções e modalidades de avaliação: perspetivas dos educadores de infância

Subcategoria	Unidades de registo
B5. As funções e modalidades de avaliação na educação pré-escolar	<p>Informal, porque todos os dias tenho que avaliar os seus desenvolvimentos (...) o tempo não dá para observar todas as crianças (E1).</p> <p>A avaliação formativa, porque tenho de avaliar todos os dias as atividades dos alunos (...) Não consigo acompanhar todas crianças e avalio suas atividades todas. Eu costumo a fazer rotação. Se hoje eu faço para 1,2,3,4 e 5 alunos então amanhã a faço para os outros. (E2).</p> <p>Eu observo os meus alunos todos os dias. Eu acho que a avaliação que mais utilizo é avaliação continua. Por avaliar todos os dias e avaliar o que fazem. O tempo não é suficiente para avaliar as todas crianças num dia só, por isso eu a faço todos os dias (E3).</p> <p>A avaliação continua, a avaliação formativa com os métodos informais (...) (E4).</p>

Como se pode verificar, todos educadores utilizam mais "a avaliação continua, a avaliação formativa com os métodos informais" (E4) “porque todos os dias tenho que avaliar os desenvolvimentos das crianças” (E1). Além disso, utilizam a avaliação contínua por considerarem que o tempo “não dá para observar todas as crianças num dia só (E3) por isso “eu costumo fazer rotação. Se hoje eu faço para 1, 2, 3, 4 e 5 alunos, então amanhã faço para os outros” (E2).

Na tabela 23, apresentamos os discursos dos professores do 1.º e 2.º ciclo do EB sobre as funções e modalidades de avaliação no 1.º e 2.º ciclo do EB.

Tabela 23 As funções e modalidades de avaliação: perspectivas dos professores do 1.º e 2.º ciclo do EB

Subcategoria	Unidades de Registo
<p>B5. As funções e modalidades de avaliação no 1.º e 2.º Ciclo do EB</p>	<p>As modalidades das avaliações que estão no currículo são muito efetivas. Porque elas ajudam a identificar os desenvolvimentos cognitivos, sociais e emocionais dos alunos. Na aula faço avaliação formativa para descrever o progresso dos alunos. Faço também a avaliação sumativa na passagem da classe. Mas apenas descrevo com letra. (1P1).</p> <p>A avaliação formativa (...) para ver os desenvolvimentos dos alunos, tanto o desenvolvimento emocional, afetivo e social. (1P2).</p> <p>Dou trabalho de casa, exercícios, provas diárias, diálogos e exames (...). Para saber até que ponto eles compreendem sobre os conteúdos que já foram ensinados ou já foram aprendidos. Eu dei os testes de forma escrita e oral. Na escrita para conhecer os seus desenvolvimentos através do seu modo de escrever e também para conhecer as suas capacidades de memorizar. (1P3).</p> <p>A avaliação que faço é avaliação formativa formal e informal do 1.º e 2.º período. Só no último período é que faço a avaliação final ou provas finais (...). Para dar notas aos meus alunos, para tirar a conclusão de que os alunos atingiram os objetivos que nós e eles quisemos, aquilo que eles conhecem. (2P1).</p> <p>Normalmente eu avalio de forma oral e escrita. Também através de dialogar. Sobretudo para reformular a minha prática e para conhecer os meus próprios erros. A minha interação com eles é também para conhecê-los. (2P2).</p>

Os professores do 1.º e 2.º ciclo do EB referem que as modalidades de avaliação que utilizam frequentemente no processo de ensino e aprendizagem é “a avaliação formativa” é “para ver os desenvolvimentos dos alunos, o desenvolvimento emocional, afetivo e o social” (1P2), “eu dou os testes de forma escrita e também oral. Na escrita para conhecer os seus desenvolvimentos através da forma de escrever e também posso saber as suas capacidades de memorizar, na oral (1P3), “também através de dialogar. Sobretudo, para reformular a minha prática e para conhecer os meus próprios erros. A minha interação com eles e, também, para conhecê-los” (2P2). E “no último período é que faço a avaliação final ou provas finais. Para dar notas aos meus alunos, para tirar a conclusão de que os alunos atingiram os objetivos que nós quisermos” (2P1). As modalidades de avaliação que presentes no currículo “são muito efetivas. Porque elas ajudam a identificar os desenvolvimentos cognitivos, sociais e emocionais dos alunos” (1P1).

Tabela 24 As funções e modalidades de avaliação: perspectivas dos professores do 3.º ciclo do EB

Subcategoria	Unidades de registo
B5. As funções e modalidades de avaliação no 3.º ciclo do EB	<p>Avaliação do processo de aprendizagem é realizada de forma contínua, cumulativa e sistemática na escola. Com objetivo de diagnosticar a situação de aprendizagem de cada aluno, em relação ao programa curricular. Para conhecer mais profundamente os conhecimentos dos meus alunos eu faço uma observação, completo com os registos de observação, dou trabalho de casa, provas diárias na forma oral e escrita, trabalho individual e trabalho de grupo (3P1)</p> <p>As modalidades são adequadas com o nível de ensino. O que falta é a facilidade (...) faço avaliação formativa e sumativa na minha aula, para saber bem se o aluno tem pontualidade ou não, se o aluno consegue aprender bem ou não, se participa bem ou não (...) (3P2).</p> <p>Todas as modalidades são muito efetivas, ajudam-nos a avaliar as nossas atividades e as aprendizagens dos alunos (3P3).</p> <p>Todas as modalidades que estão no plano curricular são boas. Porque elas são integradas nas aprendizagens. Então, acho que são essenciais. O que eu não concordo é com o exame nacional por pontos (3P4).</p>

As modalidades de avaliação das aprendizagens que mais utilizadas pelos professores do 3.º ciclo são a avaliação formativa e sumativa: “faço avaliação formativa e sumativa na minha aula” (3P2). Um dos professores refere que: realiza avaliação de forma contínua com visa a “diagnosticar a situação de aprendizagem de cada aluno, em relação ao programa curricular” (3P1). Concordam com as modalidades de avaliação que há no plano curricular, por consideram que “todas as modalidades que estão no plano curricular são boas” (3P4) e “são muito efetivas” (3P3). Um dos professores refere: não concordo é com o exame nacional por pontos (3P4).

Síntese

“A avaliação realizada pelos professores em contexto de sala de aula pode contribuir para ajudar os alunos a melhorar as suas aprendizagens” (Fernandes, 2011, 132).

A grande maioria dos participantes refere que utiliza mais a avaliação formativa nas suas salas de aula. Utilizam-na com o objetivo de conhecer mais profundamente os aspetos cognitivos, afetivos e psicomotores dos alunos e das crianças. Acreditam que a avaliação formativa vai lhes oferecendo as informações nítidas em relação com o progresso dos alunos e das crianças. Avaliam de forma contínua para indicar as crianças e os alunos acerca das etapas que eles conseguiram alcançar e as dificuldades que devem superar, na outra palavra. Também avaliam “de forma oral e escrita, realçam o diálogo. Avaliam, também, para reformular a sua prática e para conhecer os seus próprios erros. Estas

ideias vão ao encontro da perspectiva de Alves (2004) que afirma a avaliação formativa tem por objetivo adequar o tratamento didático “quer à natureza das dificuldades encontradas no momento do diagnóstico, quer à obtenção de uma dupla retroação: sobre o aluno para lhe indicar as etapas que ele venceu e as dificuldades que deve superar” e sobre o professor para “lhe indicar como é que o seu programa pedagógico se desenvolve e quais os obstáculos que enfrenta” (*ibidem*, p. 61). Fernandes (2011, p. 132) refere a avaliação de natureza formativa “é, comprovadamente, um processo pedagógico que contribui para melhorar muito as formas de aprender e de ensinar”. Neste sentido, é necessária “uma avaliação baseada numa abordagem decididamente qualitativa, coerente com a abordagem por competências. Com efeito, esta baseia-se nomeadamente na utilização de uma abordagem criteriosa em avaliação” (Parente, Hoop, Lejeune & De Ketele, 2011, p. 120).

Alem da avaliação formativa, também utilizam a avaliação sumativa, nomeadamente, nas passagens de classe. A avaliação sumativa “interna, da responsabilidade dos professores, também pode ajudar os alunos a aprender, sobretudo quando está mais associada à sua participação ativa nos processos de análise e de reflexão acerca das aprendizagens realizadas e à elaboração de pontos de situação” (Fernandes, 2011, p. 132).

5.3. Categoria C – As Práticas de Avaliação das aprendizagens desde o pré-escolar ao 3.º ciclo do EB

Nas tabelas seguintes, apresentamos as subcategorias decorrentes desta categoria: C1 (Como avalia: os instrumentos utilizados no processo de avaliação das aprendizagens), C2 (Quando avalia), e C3 (espaço e materiais para a implementação das atividades) e as unidades de registo dos entrevistados (educadores de infância e professores dos três ciclos do EB).

5.3.1. Subcategoria C1 – Como Avalia: os Instrumentos Utilizados no Processo de Avaliação

Os instrumentos de avaliação surgem nos contextos de ensino-aprendizagem “seja para produzir observações, seja para as analisar e interpretar, seja para comunicar o juízo formulado” (Hadjji, 1994, p.162).

Apresentamos, na tabela 25, as perspectivas dos educadores de infância.

Tabela 25 Como avalia: instrumentos utilizados no processo de avaliação - perspectivas dos educadores de infância

Subcategoria	Unidades de registo
C1. Como avalia: os instrumentos utilizados no processo de avaliação	<p>Observo as crianças através das suas atividades: os seus desenvolvimentos, como elas resolver seus problemas próprios, as suas interações, a sua presença nas aulas e seu envolvimento nas atividades. (E1).</p> <p>Eu avalio através dos seus desenhos, brincadeiras e atividades. Eu faço a observação com a grelha de observação e a lista de presença, avalio os comportamentos das crianças, suas competências de resolver problemas e suas presenças nas aulas. (E2).</p> <p>Os papeis, a grelha de observação, alguns materiais didáticos como giz e lista de presença (...) Normalmente eu avalio as crianças através dos seus desenhos. (E3).</p> <p>Avalio pelos seus jogos, brincadeiras, as músicas, atividades nos cantinhos, desenhos e contar. Utilizo lista de presença, caderno de registo e grelha de observação. Também os materiais didáticos (E4)</p>

Para conhecer bem as crianças, os educadores avaliam-nas “através das suas atividades: os seus desenvolvimentos, como elas resolvem os seus próprios problemas, as suas interações, as suas presenças nas aulas” (E1), “os desenhos” (E3). Ao questionarmos quais os instrumentos utilizados, na maioria respondem que utilizam “, a grelha de observação, a lista de presença” (E2) e “o caderno de registo” (E4).

Na tabela seguinte, apresentamos as perspectivas dos professores do 1.º e 2.º ciclo do EB sobre como avaliam as crianças e quais os instrumentos que utilizam.

Tabela 26 Como avalia: os instrumentos utilizados no processo de avaliação - perspectivas dos professores do 1.º e 2.º ciclo do EB

Subcategoria	Unidades de registo
C1. Como avalia: os instrumentos utilizados no processo de avaliação	<p>A grelha de observação. Avalio os seus desenvolvimentos através da observação (...). Não (1P1).</p> <p>Eu faço a avaliação pelos seus exercícios e observo o que eles estão a fazer, com a grelha de observação. Não (1P2).</p> <p>Dou trabalho de casa, exercício, provas diárias, diálogo com eles e faço exames dos períodos. Para saber até que ponto eles compreendem os conteúdos que já foram ensinados ou já estão aprendidos. Eu dei os testes de forma escrita e também oral. Na escrita para conhecer o seu desenvolvimento através da sua escrita e também para saber as suas capacidades de memorizar, na oral para saber sobre a sua compreensão oral. Não tenho mais</p>

	<p>(1P3).</p> <p>Eu avalio os meus alunos através dos seus trabalhos, através de exames de períodos e exames finais. Eu utilizo os instrumentos oferecidos pelo ministério da educação e pelo nosso agrupamento (2P1)</p> <p>Os pontos de exame ou do teste, as grelhas, a lista de presença. Principalmente para conhecer as competências dos meus alunos, a evolução dos seus trabalhos, as suas opiniões e os seus conhecimentos. As suas capacidades de entender o que já tinha dado, a sua compreensão e as suas competências sobre os conteúdos já explicados. (2P2).</p>
--	---

Ao questionarmos acerca dos instrumentos utilizados nas suas práticas, os professores do 1.º e 2.º ciclo do EB referem fazer a avaliação dos alunos utilizando “grelhas de observação” (1P2), os pontos de exame, a lista de presença (2P2), os seus trabalhos (2P1), os exercícios, provas diárias, diálogo (1P3). Através dos instrumentos mencionados, avaliam-se “os desenvolvimentos dos alunos” (1P1).

Os professores utilizam os instrumentos fornecidos pelo Ministério da Educação e pelo agrupamento.

Na tabela 27, apresentamos as perspetivas dos professores do 3.º ciclo do EB.

Tabela 27 Como avalia: os instrumentos utilizados no processo de avaliação: perspetivas dos professores do 3.º ciclo do EB

Subcategoria	Unidades de registo
C1. Como avalia: os instrumentos utilizados no processo de avaliação	<p>Na avaliação continuam a utilizar-se vários instrumentos, como provas, testes, trabalhos individuais, trabalhos de casa e mais. Se o professor não fizesse assim, então como é que o professor deve acumular os valores num período. Porque o sistema de avaliação é agora um pouco diferente, porque devemos valorizar também a presença dos alunos para acumular com o trabalho, teste e avaliação diária, todos estes têm valor. Eu nunca utilizei outros instrumentos por não os conhecer (3P1).</p> <p>Eu avalio os meus alunos através de trabalhos de casa, provas diárias, dialogar, interação e exame dos períodos. Com esses instrumentos posso saber o comportamento dos alunos, para saber bem se o aluno tem pontualidade ou não, se o aluno consegue aprender bem ou não, se participa bem ou não. Tudo depende dos alunos, de eles cumprirem o que os professores dizem ou não. Se eles cumprirem podem ter boas notas no final, os que estão com menos atenção sempre tiram más notas. (3P2).</p> <p>Grelha de observação, lista de registo, teste escrito e teste oral. Queria ter formação específica em avaliação, para que possamos utilizar vários instrumentos para avaliar os processos de ensino e</p>

	<p>aprendizagem (3P3).</p> <p>Eu avalio através dos conteúdos que já dei. Faço a avaliação contínua todos os dias de forma escrita e a dialogar, também faço observação das práticas nas aulas práticas. Nos exames dos períodos eu avalio por avaliação escrita. Não (3P4)</p>
--	---

Quando confrontados com a questão de como avaliam e quais os instrumentos utilizados nas suas práticas, os professores revelam que nas suas práticas fazem a avaliação “contínua todos os dias de forma escrita e dialogar” (3P4) e avaliam os alunos através dos seus “trabalhos de casa, provas diárias, diálogos, interação e exame dos períodos” (3P2). Da mesma forma, referem que na sua avaliação continuam “a utilizar vários instrumentos, tais como...trabalhos individuais, trabalho de casa,” (3P1) grelha de observação, lista de registo, teste escrito e teste oral” (3P3).

Síntese

Os instrumentos de avaliação mais frequentes são “testes, questionários, entrevistas, grelhas de auto-avaliação, de hetero-avaliação e/ou portefólios” (Alves, 2004, p. 98).

A grande maioria dos participantes refere que para avaliar a participação dos alunos/crianças utiliza grelhas de observação, listas de presença, listas de registo, teste escrito e teste oral; os pontos de exame, o livro de avaliação e, na educação de infância, os desenhos, as atividades e as interações.

Assim, os professores e os educadores utilizam uma diversidade de instrumentos de avaliação para recolher as informações acerca das atitudes, valores, conhecimentos e competências dos alunos e das crianças. A utilização de uma variedade de instrumentos é benéfica pois, como salienta Fernandes (2008, p. 81) “perante a diversidade de tarefas de avaliação, os alunos percebem que não chega estudar para o teste e que se espera que desenvolvam um alargado leque de aprendizagens”.

De uma forma geral, os professores acabam por utilizar mais o método formal para recolher uma quantidade significativa de informação sobre o desempenho e os saberes dos seus alunos. Por outro lado, os educadores utilizam mais o método informal para registrar todos os acontecimentos e as aprendizagens e “trata-se de informação que é, essencialmente, proveniente de observações e de conversas informais” (*ibidem*, p. 89).

5.3.2. Subcategoria C2 – Quando Avalia

Para saber o tempo que é destinado à avaliação, apresentamos nas tabelas 32, 33 e 34 as perspetivas dos educadores de infância, as perspetivas dos professores do 1.º e 2.º ciclo do EB e as perspetivas dos professores do 3.º ciclo do EB, respetivamente.

Tabela 28 Quando avalia: perspetivas dos educadores de infância

Subcategoria	Unidades de registo
C.2. Quando Avalia	Todos os dias eu faço-a (E1). Todos os dias (E2). Como dizia, eu faço todos os dias (E3). Todos os dias. Eu faço avaliação informal às minhas crianças (E4)

Ao questionarmos os educadores acerca da sua rotina pedagógica, que tempos destinam à avaliação, os educadores assumem fazer uma avaliação contínua na sua rotina diária: “todos os dias” (E3) “eu faço avaliação informal às minhas crianças” (E4).

Tabela 29 Quando avalia: perspetivas dos professores do 1.º e 2.º ciclo do EB

Subcategoria	Unidades de registo
C2. Quando Avalia	Todos os dias eu faço avaliação informal aos meus alunos (1P1). Todos os dias (1P2). De acordo com o currículo atual e o plano de lição que temos, lá já está escrito que para fazer a avaliação depende da atividade e o número da lição que implementamos. Quando o número da lição diz que é para avaliar, então eu avalio. Eu sigo o que está no plano de lição (1P3) Eu faço-a todos os dias (2P1) Todos os dias. Preciso de saber os resultados do dia, o que já aprenderam, não é? (2P2)

Como se pode verificar pelos discursos dos professores do 1.º e 2.º ciclo do EB, a maioria faz a avaliação todos os dias “informal aos meus alunos” (1P1); “todos os dias” (1P2). Para “saber os resultados do dia” (2P2). Um professor faz a avaliação em momentos específicos: “depende da atividade e o número de lição que implementamos. Quando o número de lição diz que é para avaliar então eu avalio” (1P3).

Na tabela abaixo, veiculamos as perspectivas dos professores do 3.º ciclo do EB, sobre os tempos que se destinam à avaliação na sua prática pedagógica.

Tabela 30 Quando avalia: perspectivas dos professores do 3.º ciclo do EB

Subcategoria	Unidades de registo
C2. Quando Avalia	<p>Eu penso que a organização da rotina pedagógica deve ser adequada ao tempo de permanência dos alunos na escola. Avalio de acordo com o tempo que tenho (3P1).</p> <p>Eu avalio todos os dias (3P2).</p> <p>Todos os dias. Para saber o meu progresso também dos meus alunos (3P3)</p> <p>Todos os dias eu faço avaliação. Para estimulá-los a participar nas aulas (3P4).</p>

A maioria dos professores participantes, faz avaliação diariamente: “Eu avalio todos os dias” (3P2) “para saber o meu progresso também dos meus alunos” (3P3), “Para estimulá-los em participar nas aulas” (3P4).

Um dos professores considera que “a organização da rotina pedagógica deve ser adequada ao tempo de permanência dos alunos na escola”, ou seja, avalia de acordo com o tempo disponível. (3P1).

Síntese

A avaliação “não acontece isoladamente, mas articulada com o trabalho de toda a escola/curso e com a sala de aula (esta entendida como os espaços/tempos em que ocorre a interação professores/alunos)” (Boas, 2006, pp. 13-14).

Os professores e os educadores destinam, na sua rotina diária, momentos à avaliação, pois consideram que podem ajudar os alunos, conhecê-los melhor, conhecer as habilidades, competências e capacidades e aprender também com eles.

5.3.3. Subcategoria C3 - Espaço e Materiais para a Implementação das Atividades

Nas tabelas seguintes, apresentamos a subcategoria C3 e as respetivas unidades de registo dos discursos dos entrevistados.

Tabela 31 Espaço e materiais para a implementação das atividades: perspectivas dos educadores de infância

Subcategoria	Unidades de registo
<p>C3. Espaço e Materiais para a Implementação das Atividades</p>	<p>Não. Não temos espaços e materiais suficientes. Mas como educadora temos que ser criativos. Utilizamos o que temos (E1).</p> <p>Nós não temos jardim-de-infância, não temos materiais e facilidades suficientes. As crianças só brincam nesse campo. Até casa de banho para nós e para as crianças não temos. Utilizamos a casa de banho da escola do EB (E2)</p> <p>Infelizmente não têm. Não temos os espaços suficientes, dentro da sala e também fora dela. Não há materiais didáticos como os mencionados no plano de sessão. Às vezes não me os consigo arranjar todos (E3)</p> <p>Esses são os nossos problemas. Não temos espaço como jardim para crianças, poucos materiais didáticos, todos são insuficientes. Porque as duas escolas num lugar só, dificulta as crianças da educação pré-escolar a brincarem livremente. Para elas também não há jardim (E4).</p>

Ao pensarmos sobre a importância dos espaços do jardim de infância em torno dos quais “se desenvolve toda a ação da criança (Azevedo, 2015, p. 35) e materiais didáticos que servirão os intervenientes para implementar as suas atividades quotidianas, auscultámos as opiniões dos educadores sobre as condições físicas dos estabelecimentos onde eles exercem as suas funções. De modo geral, os educadores lamentam que na educação pré-escolar onde eles trabalham não haja materiais e espaços suficientes para implementar todas as atividades do processo de aprendizagem, sobretudo, as atividades do plano de sessão: “infelizmente...não temos os espaços suficientes, dentro da sala e também la fora” (E3), “poucos materiais didáticos” (E4), “até casa de banho para nós e para as crianças não tem. Utilizamos a casa de banho da escola do EB (E2). Mesmo assim, para superar todos os fracassos “como educadora temos que ser criativos. Utilizamos o que temos” (E1).

Na tabela 32, veiculamos as perspectivas dos professores do 1.º e 2.º CEB, sobre o espaço e materiais para a implementação das atividades.

Tabela 32 Espaço e materiais para a implementação das atividades: perspetivas dos professores do 1.º e 2.º ciclo do EB

Subcategoria	Unidades de registo
C3. Espaço e Materiais para a Implementação das Atividades	<p>Poucos materiais didáticos, como falta de guião dos professores, os livros de exercícios, o tempo e o número dos alunos que é muito elevado e é difícil para me controlar e conhecê-los (2P2).</p> <p>Poucos materiais didáticos e outras facilidades. Por exemplo a disciplina ciência Natural tem muita atividade de prática e os indicadores que estão escritos no manual dizem que nós precisamos de materiais para as implementar (1P2)</p> <p>As vezes encontro dificuldades em avaliar os alunos, devido ao número dos alunos que é muito elevado. Por isso, para mim é necessário o governo aumentar os professores e as salas (1P3)</p>

Os professores do 1.º e 2.º ciclo do EB confrontam-se com dificuldades por falta de materiais didáticos, poucos professores e as salas de aulas são más, ainda mais com o excesso de alunos por turma: “poucos materiais didáticos e outras facilidades” (1P2), tais como “...falta de guião dos professores, os livros de exercícios, o tempo e o número dos alunos que é muito elevado” (2P2), “por isso, para mim é necessário o governo aumentar os professores e as salas” (1P3).

Na tabela abaixo, veiculamos as perspetivas dos professores do 3.º ciclo do EB, sobre o espaço e materiais para a implementação das atividades de ensino-aprendizagens.

Tabela 33 Espaço e Materiais para a Implementação das Atividades: Perspetivas dos professores do 3.º ciclo do EB

Subcategoria	Unidades de registo
C3. Espaço e materiais para a implementação das atividades	<p>Não, como disse antes, os manuais dos alunos e professores, materiais didáticos, número de alunos é muito elevado e outras facilidades escolares também são muito, muito insuficiente. Portanto professor tem de desenrascar, tem de procurar outras maneiras para podem ensinar os alunos (3P1).</p> <p>Não, não é suficiente, temos poucos livros, poucos manuais escolares, para os professores e também para os alunos. Não tem o dicionário específico que pode facilitar-nos a consultar o que não estamos a compreender (3P2)</p> <p>Só temos o manual, não temos guia do professor. Os manuais também não são suficientes, não chegam a distribuir para os alunos nas aulas. Quando eles trabalham em grupo podemos distribuir, mas não chegam se quiséssemos distribuir um para cada um. Também não temos livros que possam facilitar-nos a ampliar o nosso conhecimento sobre as disciplinas que estamos responsáveis. Nesta escola como toda a escola pública não existe laboratório. Temos biblioteca, mas não funciona, por não ter pessoal de biblioteca (3P3)</p>

	<p>No meu ver, penso que não é suficiente. O Ministério fornece os manuais das práticas e os manuais da teoria. Os materiais didáticos são preparados por nós. Quando temos os tópicos que não conseguimos arranjar os materiais temos que adiar para sábado. Para poder combinar com meus alunos e seus pais, para os arranjarmos. Às vezes isso implica a nossa aprendizagem e, como faltam materiais nas aulas práticas, quer queiramos ou não, damos o peso aos nossos alunos, pedimos para que eles tragam o que precisamos nas aulas. Então, acho que o ministério precisa de dar importância a esses assuntos. Na minha opinião, o Ministério devia preparar o que mencionando manual de prática, para nos facilitar na implementação (3P4).</p>
--	---

Como se pode verificar pelos discursos dos professores participantes, espaços e materiais para implementar as atividades são muito escassos: “temos poucos livros, poucos manuais escolares, para os professores e também para os alunos. Não tem o dicionário específico que pode facilitar a consultar o que não estamos a compreender (3P2) e o “número de alunos é muito elevado” (3P1). “Nesta escola e tal como toda escola pública que não existe laboratório. Temos biblioteca, mas não funciona, por não ter pessoal de biblioteca” (3P3).

Um dos professores dizia que, de vez em quando, por não haver materiais didáticos e se eles não conseguirem arranjá-los, normalmente a prática adia-se para sábado, para que “possa combinar com meus alunos e seus pais, para as arranjarmos. As vezes isso implica a nossa aprendizagem e, como faltam materiais nas aulas práticas, queiramos ou não, damos o peso aos nossos alunos, pedimos que eles tragam os que precisamos nas aulas” (3P4).

Síntese

Os manuais escolares e outros recursos em suporte digital, as bibliotecas e mediatecas escolares, os equipamentos laboratoriais e oficinais, os equipamentos para a educação física e desportos, os equipamentos para a educação musical e plástica e os recursos para a educação especial são recursos educativos privilegiados (LBE, 2008).

Ao analisarmos os discursos dos educadores e professores participantes, denotamos que têm dificuldades em administrar as suas aulas, nomeadamente, as aulas práticas e implementar as atividades, por falta de espaços suficientes e materiais didáticos, tais como: não há casa de banho aos educadores e às crianças, manuais escolares, tanto do professor, quanto dos alunos, número de alunos, não há o dicionário específico para sustentar os conhecimentos dos professores acerca dos conteúdos que não se conhecem, não têm guião de professores, não tem laboratório e, nalgumas

escolas há biblioteca, mas não funciona por não haver pessoal da biblioteca que possa trabalhar lá: “Não temos os espaços suficientes dentro da sala e também lá fora” (E3); “até casa de banho para nós e para as crianças não tem” (E2); “poucos materiais didáticos e outras facilidades” (1P2), tais como “falta de guião dos professores, os livros de exercícios, o tempo e o número de alunos que é muito elevado e é difícil para me controlar e conhecê-los” (2P2), “falta de materiais nas aulas práticas, queiramos ou não, damos o peso aos nossos alunos, pedimos para eles trazerem os que precisamos nas aulas” (3P4). Estas perspetivas dos participantes vão de encontro com o resultado de estudo de Cardoso (2012, p.109) que concluiu que os professores assumiram sentir dificuldades “ao lecionar a disciplina, nomeadamente, pela falta de livros adequados, de laboratórios, de material informático e de manuais escolares”.

Os participantes têm dificuldades em construir ambientes de aprendizagem agradáveis por falta de recursos necessários, pois, quando os “materiais curriculares como os manuais escolares ou os guias do professor, em sistemas educativos caracterizados pela carência de recursos e por debilidades na formação dos professores, podem constituir elementos imprescindíveis na operacionalização do currículo” (Pacheco, Morgado, Flores & Castro, 2009, p. 64).

CAPÍTULO VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, resumimos as principais conclusões deste estudo, tendo como referência a pergunta de partida e os principais objetivos da investigação. Apresentamos, também, as propostas para futuras pesquisas e as limitações deste estudo.

6.1. Conclusões do estudo

A reforma do sistema educativo e as mudanças curriculares que têm vindo a decorrer ao longo dos últimos anos, em Timor-Leste, têm provocado alterações significativas, principalmente na educação pré-escolar e no EB e, conseqüentemente, os professores e educadores, “têm sido confrontados com novos desafios, tais como, o aumento das funções e de responsabilidades” (Flores, Day & Viana, 2007, p. 8). Estes desafios são resultantes da introdução de novas disciplinas, novos métodos e técnicas de avaliação das aprendizagens, das atividades excessivas em que têm que trabalhar e da expansão das suas funções.

Neste contexto, a problemática da investigação é: como é que os professores do 1.º, 2.º e 3.º ciclo do EB e os educadores de infância perspetivam o currículo e a avaliação das aprendizagens no contexto das mudanças curriculares nestes níveis de ensino? Decorrente desta questão definimos os seguintes objetivos para orientação do estudo: 1. Conhecer as mudanças curriculares e a influência destas na gestão do currículo e na avaliação das aprendizagens desde a educação pré-escolar até 3.º ciclo do EB; 2. Conhecer as perspetivas de educadores de infância e de professores do EB, sobre a avaliação das aprendizagens; 3. Compreender as práticas de avaliação das aprendizagens de educadores de infância e de professores do EB.

Assim, relativamente ao primeiro objetivo: **conhecer as mudanças curriculares e a influência destas na gestão do currículo e na avaliação das aprendizagens desde a educação pré-escolar até 3.º ciclo do EB**, verificamos, pela análise dos discursos dos entrevistados, que para a maioria dos educadores e professores, o currículo atual é muito bom. Consideram que o novo currículo lhes facilita exercer as suas funções como docentes, uma vez que no plano de lição e no plano de sessão que foram preparados pelo Ministério da Educação já existe tanto a metodologia de ensino, como a técnica e método de avaliar, as grelhas, os planos de ensino, os critérios e os indicadores de avaliação. Os professores e os educadores sentem que as funções deles na escola é cumprir exatamente aquilo que está prescrito pelo Ministério. Na sua maioria, mudam as

práticas de avaliação nas aulas e as suas estratégias de ensino e aprendizagem pela forma como colocam os alunos nas salas de aulas, pelo currículo que era centrado no ensino e no professor mas, atualmente, está mais centrado na aprendizagem, nos alunos e nas crianças. Contudo, o currículo anterior dava mais autonomia aos educadores e professores, pois os participantes podiam adaptar o seu ensino ao contexto onde trabalhavam. O currículo atual é prescritivo, podendo levar a uma uniformização do ensino, sem ter em conta os contextos de aprendizagem. Neste caso, pelas perspetivas dos participantes, concluímos que as escolas não “deixaram de ser vistas como agências distribuidoras de currículos” (Flores, Day & Viana, 2007, p. 8).

Os participantes consideram que as mudanças que ocorreram trazem vantagens às aprendizagens dos alunos, pois exigem que os professores e os educadores deem mais atenção aos alunos e às crianças. Por outro lado, permitem aos gestores do currículo desenvolver os seus conhecimentos sobre metodologias modernas, de acordo com o que está escrito no documento prescrito pelo Ministério da Educação.

Por outro lado, alguns participantes sentem-se desconfortáveis com o currículo atual que consideram não estarem preparados para o implementar. Para eles, o currículo anterior tinha algumas vantagens, porque o professor explicava muito aos alunos, os alunos também mostravam interesse nas explicações dos professores. Com a implementação do currículo atual, centrado nos alunos, apesar de lhes dar mais autonomia nas suas aprendizagens, os alunos não colaboram, pioraram os comportamentos na sala de aula e mostram-se desinteressados das suas próprias aprendizagens. Os comportamentos e a assiduidade dos alunos são um dos fatores que poderiam prejudicar a avaliação das suas aprendizagens. Um dos participantes referiu que o currículo atual é igual ao implementado nos países mais evoluídos onde a mentalidade dos alunos, pais e professores é diferente, os recursos materiais e tecnológicos são mais sofisticados e os recursos humanos (educadores e professores) têm mais formação. Parece, assim, que alguns alunos e professores ainda não estão preparados para as mudanças curriculares no ensino e na avaliação, podendo ter reflexos na qualidade das aprendizagens pois, como sublinha Cardinet (1993, p. 23) da “qualidade da avaliação dependerá também, a melhor ou pior adaptação do aluno”.

Relativamente à mudança da língua de ensino, a maioria dos participantes concorda que a língua tétum seja a língua principal de acesso aos conteúdos curriculares. Consideram que os alunos aprendem melhor em língua tétum, porque a maioria não sabe falar e não compreende bem o português. Além disso, os adultos também não comunicam com os alunos em português e alguns

professores não dominam a língua portuguesa. Porém, alguns educadores lamentam que o plano de sessão apenas esteja em versão tétum. Gostariam que o Ministério da Educação, principalmente a Direção Nacional de Currículo Escolar, Materiais e Avaliação, preparasse o plano de sessão em duas versões (tétum e português), para que se aprendessem as duas línguas oficiais.

Quanto às alterações nas práticas de avaliação, os entrevistados realçaram o facto de, no anterior currículo, haver provas no fim de cada período, tanto na educação pré-escolar, quanto no Ensino Básico. Atualmente, na educação pré-escolar não há provas, quer seja no fim de cada período, quer no fim do ano letivo. Para o EB, principalmente no 1.º e 2.º anos de escolaridade, os métodos de avaliação são exatamente os mesmos que existem na educação pré-escolar. Assim, os resultados das aprendizagens ao longo do ano letivo são expressos pelos professores e educadores de forma descritiva na caderneta do aluno. Do 3.º ao 6.º ano de escolaridade há prova final no fim do ano letivo e os resultados da aprendizagem são expressos por número na caderneta do aluno.

Relativamente à avaliação no 3.º ciclo do EB ainda não há mudanças, pelo que ainda há provas trimestrais no 7.º, 8.º e 9.º ano e também o exame nacional no 9.º ano de escolaridade.

Ainda no âmbito do objetivo, conhecer as mudanças curriculares e a sua influência na gestão do currículo e na avaliação das aprendizagens desde a educação pré-escolar até 3.º ciclo do EB, salientamos as influências dos normativos, nomeadamente, o currículo, nas práticas de avaliação das aprendizagens dos participantes. Assim, de acordo com os resultados obtidos constatamos que os normativos e o currículo atual estão a influenciar significativamente as práticas de avaliação e rotinas pedagógicas dos professores e educadores, que os consideram positivos, isto é, os normativos e o currículo são vistos pelos entrevistados como documentos orientadores, um guias, referências valiosas, que os motivam, ajudam e lhes facilitam nas tarefas de avaliar e ensinar os seus alunos e crianças.

Contudo, alguns educadores consideram que o currículo tem excesso de atividades lúdicas, o que pode prejudicar a aprendizagem dos conteúdos e deixar o educador inseguro para avaliar, pois não tem tempo suficiente para observar os desenvolvimentos de todas as crianças. Os educadores trabalham e avaliam exatamente de acordo com o currículo, com o que é indicado no plano de sessão, quer o tempo (quando avaliar), quer a atividade (o que avaliar).

Relativamente ao segundo objetivo: **conhecer as perspetivas de educadores de infância e de professores do EB, sobre a avaliação das aprendizagens**, os educadores e os professores traduzem a avaliação das aprendizagens no contexto onde eles desempenham as suas

funções, num processo muito pertinente, fundamental e consideram que é um dos fatores mais importantes que lhes permite conhecer os seus próprios erros e as aprendizagens dos alunos. Neste âmbito, concluímos que os participantes consideram que a avaliação lhes possibilita tomar as melhores decisões, desenvolver as capacidades dos seus alunos e melhorar as suas estratégias de ensino. Assim, “a avaliação surge como um processo que ajuda a melhorar, a corrigir, a integrar, a regular, a definir critérios, a diagnosticar e a facilitar a comunicação” (Fernandes, 2008, p. 90).

Confrontados com as questões ligadas à formação em avaliação das aprendizagens nos níveis de ensino onde eles exercem a sua atividade, todos os participantes referem que a única formação em avaliação que tiveram é a formação complementar, que frequentam em cada período do ano letivo, com a duração uma semana. Constatamos que essa formação é um sustentáculo às suas práticas avaliativas, pois não têm formação específica em avaliação. A formação complementar não se foca especificamente na avaliação, tem mais ênfase nos conteúdos dos componentes curriculares, na metodologia e na língua do ensino.

No entanto, a maioria, considera importante terem formação, quer seja a formação sobre a pedagogia, quer sobre a avaliação das aprendizagens. Tanto os professores como os educadores têm necessidade de formação contínua. Esta serve para atualizarem os conhecimentos sobre as políticas educativas e os apoios às práticas curriculares (Rodrigues & Esteves, 1993).

Os participantes adquirem conhecimentos acerca da legislação sobre a avaliação através dos média, de forma autónoma, na formação complementar e pela própria direção. Contudo, a maioria não conhece a legislação.

Confrontados com a questão sobre os documentos propostos pelo Ministério da educação que evidenciam o processo de avaliação das aprendizagens nos contextos onde eles desempenham as suas funções, a maioria refere que os documentos que abordam a avaliação das aprendizagens são: o currículo nacional de base da educação pré-escolar, o plano de sessão, o decreto-lei, o plano de lição, o currículo nacional de base do 1.º e 2.º ciclo do EB, o plano curricular, os manuais escolares e o guia dos professores. Estes documentos são as referências que orientam as suas práticas e rotinas pedagógicas.

No entanto, no 3.º ciclo do EB ainda não existe o DL que aprova o currículo nacional de base deste nível de ensino, embora o plano curricular já tenha sido aprovado pelo IV Governo Constitucional.

Os documentos que acompanham o processo de ensino-aprendizagem neste nível de ensino são o plano curricular, os manuais escolares, o guia dos professores e o calendário escolar.

Quanto aos intervenientes no processo de avaliação das aprendizagens, constatamos que, de uma forma geral, há uma participação ativa entre os principais intervenientes na avaliação, nomeadamente, entre professores-alunos e crianças-educadores, mas os encarregados de educação não têm uma participação muito ativa. Participam quando há alguns resultados de testes que não os satisfazem. Os educadores e os professores gostariam de interagir com os pais para conhecerem as vivências, as experiências das crianças/dos alunos, ou a sua vida real em casa, mas os pais não participam ou participam pouco. Assim, tal como refere Schön (1997, p. 79): “atribuímos a culpa às escolas e aos professores, o que equivale a culpar as vítimas”.

Quando confrontados com a questão sobre as modalidades de avaliação que utilizam frequentemente nas suas aulas, os entrevistados referem que utilizam mais a avaliação formativa nas suas aulas, sobretudo a avaliação formativa informal de forma contínua e a avaliação formativa formal, tendo por objetivo conhecer claramente o desenvolvimento das competências dos alunos e das crianças. Acreditam que a avaliação formativa lhes vai oferecer as informações profundas em relação às aprendizagens dos alunos e às suas próprias estratégias de ensino. Também fazem a avaliação sumativa, com o objetivo de tomar decisões e dar notas aos discentes.

No fim das aprendizagens das crianças na educação pré-escolar, os educadores fazem a avaliação sumativa, mas de forma descritiva. Elaboram um relatório sobre os desenvolvimentos das crianças durante o ano e, no final, entregam-no aos encarregados de educação.

No 1.º e 2.º ciclo do EB os professores fazem avaliação formativa, sumativa e prova final, esta última para alunos do 3.º ao 6.º ano de escolaridade. Realiza-se no final do ano letivo. A avaliação do 3.º ciclo ainda é semelhante ao currículo anterior. A maioria dos professores não concorda com o exame final no 9.º ano de escolaridade.

Relativamente ao terceiro objetivo desta investigação, **compreender as práticas de avaliação das aprendizagens de educadores de infância e de professores do EB**, questionamos os educadores e os professores sobre o modo como avaliam, ou seja, os instrumentos utilizados no processo de avaliação. A grande maioria dos participantes refere que para avaliar a participação dos alunos e das crianças utiliza grelhas de observação, listas de presença, listas de

registo, teste escrito e teste oral; os pontos de exame, o livro de avaliação e, na educação de infância, os desenhos, as atividades e as interações.

De facto, os instrumentos de avaliação mais frequentes são “testes, questionários, entrevistas, grelhas de auto-avaliação, de hetero-avaliação e/ou portefólios” (Alves, 2004, p. 98). Contudo, o portefólio nunca é referido por estes entrevistados. Mesmo assim, os professores e os educadores utilizam uma diversidade de instrumentos de avaliação para recolher as informações acerca das atitudes, valores, conhecimentos e competências dos alunos e das crianças. A utilização de uma variedade de instrumentos é benéfica pois, como salienta Fernandes (2008, p. 81) “perante a diversidade de tarefas de avaliação, os alunos percebem que não chega estudar para o teste e que se espera que desenvolvam um alargado leque de aprendizagens”.

De uma forma geral, os professores acabam por utilizar mais o método formal para recolher uma quantidade significativa de informação sobre o desempenho e os saberes dos seus alunos. Por outro lado, os educadores utilizam mais o método informal para registar todos os acontecimentos e as aprendizagens e “trata-se de informação que é, essencialmente, proveniente de observações e de conversas informais” (Fernandes, 2008, p. 89).

Os educadores e os professores entrevistados destinam, na sua rotina diária, momentos à avaliação, pois consideram que podem ajudar os alunos, conhecê-los melhor, conhecer as habilidades, competências e capacidades e aprender também com eles. Na verdade, a avaliação “não acontece isoladamente, mas articulada com o trabalho de toda a escola/curso e com a sala de aula (esta entendida como os espaços/tempos em que ocorre a interação professores/alunos)” (Boas, 2006, pp. 13-14).

Relativamente aos espaços e materiais para a implementação das atividades de ensino-aprendizagem e a prática avaliativa, na LBE (2008) salienta-se que os manuais escolares e outros recursos em suporte digital, as bibliotecas e mediatecas escolares, os equipamentos laboratoriais e oficinais, os equipamentos para a educação física e desportos, os equipamentos para a educação musical e plástica e os recursos para a educação especial são recursos educativos privilegiados. Contudo os educadores e os professores participantes têm dificuldades em gerir as suas aulas, nomeadamente, as aulas práticas e implementar as atividades, por falta de espaços suficientes e materiais didáticos. Estas perspetivas dos participantes vão de encontro ao resultado de estudo de Cardoso (2012, p.109) que concluiu que os professores assumiram sentir dificuldades “ao lecionar a

disciplina, nomeadamente, pela falta de livros adequados, de laboratórios, de material informático e de manuais escolares”.

Os participantes têm dificuldades em construir ambientes de aprendizagem agradáveis por não terem os recursos necessários, pois, quando os “materiais curriculares, como os manuais escolares ou os guias do professor, em sistemas educativos caracterizados pela carência de recursos e por debilidades na formação dos professores, podem constituir elementos imprescindíveis na operacionalização do currículo” (Pacheco, Morgado, Flores & Castro, 2009, p. 64).

A política curricular atual concede uma maior ajuda aos educadores e professores, por reconhecer as suas dificuldades, tanto nas ciências, quanto na pedagogia e na língua de ensino. O governo delineou estratégias na tentativa de criar o currículo nacional de base para a educação pré-escolar e para o 1.º e 2.º ciclo do EB e fez revisão dos conteúdos dos manuais escolares, principalmente na língua de ensino no 3.º ciclo do EB. Contudo, por ainda não estarem bem preparados para receber a mudança, por falta de formação e por falta de materiais didáticos e outras facilidades escolares, as grandes mudanças no currículo e na avaliação fazem os docentes continuar a enfrentar grandes dificuldades em gerir as suas aulas, ao mesmo tempo que as escolas públicas continuam a não implementar metodologias de ensino-aprendizagem adequadas às necessidades de cada contexto.

Consideramos que para haver uma aprendizagem significativa e uma formação integral harmoniosa e rigorosa dos alunos e crianças, em primeiro lugar, o currículo nacional deveria dar aos educadores e aos professores espaços de autonomia e uma maior flexibilidade, assim como dar a oportunidade “às escolas e aos professores de construir os seus projetos curriculares, com base nas necessidades locais, segundo normas e diretrizes nacionais” (Flores, Day & Viana, 2007, p. 9).

Centramos este estudo na avaliação das aprendizagens no contexto das mudanças curriculares na educação pré-escolar, no 1.º e 2.º ciclo do EB e no 3.º Ciclo do EB nas escolas públicas e chegamos ao fim sem, no entanto, o ter concluído. Iniciamos essa jornada, que obviamente deve ter continuidade para que as práticas de avaliação continuem a auxiliar todo o processo de ensino e aprendizagem, para que cada vez mais este se torne um ensino de qualidade.

6.2. Propostas Para Futuras Investigações

Relativamente os resultados obtidos neste estudo, consideramos que seria muito importante fazer investigações para:

1. compreender se a mudança na língua de ensino, principalmente, na educação pré-escolar e no 1.º e 2.º ciclo do EB terá influência nos resultados das aprendizagens das crianças e dos alunos;
2. avaliar o impacto do (des)equilíbrio das distribuições dos professores e educadores em contextos onde eles desempenham o seu trabalho;
3. compreender se a revisão dos conteúdos dos manuais escolares e do guia dos professores terão influência nas práticas de ensino, de aprendizagem e de avaliação das aprendizagens no 3.º ciclo do EB;
4. avaliar o impacto da implementação do currículo nacional de base do 3.º ciclo do EB, que está em fase de revisão.

6.3. Limitações do Estudo

Este estudo cobre apenas uma pequena parte da realidade, abrangendo quatro casos específicos: uma escola de EPE da rede pública e três escolas públicas do EB dos três ciclos. Assim, os resultados não podem ser generalizados a todos os contextos educacionais.

O facto de termos pouco domínio da língua portuguesa constituiu uma forte limitação no início do trabalho, que foi sendo melhorada no decurso deste, mas implicou muito mais tempo e dedicação.

O facto de os entrevistados terem falado predominantemente em Tétum, constituiu um considerável aumento do tempo gasto para a realização desta investigação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrecht, R. (1994). *A Avaliação Formativa*. Porto: Edições Asa.
- Afonso, A.J. (2000). *Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação*. Edição. São Paulo: Cortez Editora.
- Alfredo, F.C. (2014). *Avaliação das Aprendizagens: Política, Concepções e Práticas na Formação de Professores em Escola*. Rio de Janeiro: Outras Letras.
- Almeida, L. & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Álvarez, J. M. (2002). *Avaliar para Conhecer, Examinar para Excluir*. Porto: Edições Asa.
- Alves, M. P. (2004). *Currículo e Avaliação: uma Perspetiva Integrada*. Porto: Porto Editora.
- Alves, M.P. & Flores, M.A. (2010). *Trabalho Docente, Formação e Avaliação. Clarificar Conceitos, Fundamentar Práticas*. Portugal: Edições Pedagogo.
- Alves, M.P. & Machado, E.A. (2008). *Avaliação com Sentido (S): Contributos e Questionamentos*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Alves, M.P.; Machado, E. A. (2011). O Sentido do Currículo e os Sentidos da Avaliação. In M.P. Alves & J.M. Ketele (Orgs.). *Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo* (pp. 59-70). Porto: Porto Editora.
- Alves, E.M.F. (2014). O Processo de Elaboração da Lei de Bases da Educação de Timor-Leste: Entre a Regulação Nacional e a Regulação Transnacional. Aveiro: Universidade de Aveiro (*dissertação de mestrado*).
- Amado, J. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa Universidade de Coimbra.
- Azevedo, G.C. (2015). *Avaliação na Educação Pré-Escolar: Perspetivas e Práticas*. Braga: Universidade do Minho (*Dissertação de Mestrado*).
- Bardin, L. (2014). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições Lda.
- Boas, V. (2006). *Portefólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico*. Porto: Edições ASA.
- Bodgan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

- Belo, Carlos Filipe Ximenes (2008). *A Língua Portuguesa em Timor-Leste*. Disponível em http://forum-haksasuk.blogspot.com/2008/05/Ingua-portuguesa-em-timor-leste_18.html. Acesso em outubro 2010
- Belo, J.C. (2010). *A Formação de Professores de Matemática em Timor-Leste à Luz da ETNOMATEMÁTICA*. Goiânia: Universidade Federal de Goiás (*Dissertação de Mestrado*).
- Bonniol, J.J. & Vial, M. (2001). *Modelos de Avaliação. Textos Fundamentais*. São Paulo: Artmed Editora.
- Cardinet, J. (1993). *Avaliar é Medir?* Rio Tinto: Edições ASA.
- Cardoso, M.L. (2012). *Reforma Curricular em Timor-Leste. Estudo Exploratório sobre a Disciplina de Ciências Físico-Naturais no Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho (*Dissertação de Mestrado*).
- Chizzotti, A. (2001). *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez Editora.
- Day, C. (1999). *Avaliação do Desenvolvimento Profissional dos Professores*. In A. Estrela & A. Nóvoa (orgs.), *Avaliações em Educação: Novas Perspetivas* (pp. 95-114). Porto: Porto Editora.
- Duffy, B. (1997). *Análise de Dados Documentais*. In J. Bell (org.), *Como Realizar um Projeto de Investigação*, (pp. 90-98). Lisboa: Gradiva.
- Esteves, M. (2006). *Análise de Conteúdo*. In J.A. Lima, & J.A. Pacheco (Orgs.), *Fazer Investigação: Contributos para a Elaboração de Dissertações e Teses* (pp. 13-28). Porto: Porto editora.
- Ferreira, M. (2011). *Educação, Formação e Profissionalização Docente no Brasil e no Timor-Leste*. Goiânia: Universidade Federal de Goiás (*Dissertação de Mestrado*)
- Ferreira, C.A. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2011). *A Articulação da Aprendizagem, da Avaliação e do Ensino: Questões Teóricas, Práticas e Metodológicas*. In M.P. Alves & J.M. Ketele (Orgs.), *Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo* (pp. 131-132). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Texto Editores, Lda.

- Fiolhais, C. (2012). A Avaliação dos Alunos. In J. Karpicke, H.D. Sousa, e L.S. Almeida (orgs.) *Avaliação dos Alunos* (pp. 7-13). Lisboa: Guide Artes gráficas, Lda.
- Fiorentini, L. (2006). Pesquisando Ambientes de Aprendizagem Online. In M Silva & E Santos (orgs.), *Avaliação da Aprendizagem em Educação Online* (pp. 123-139). São Paulo: Edições Loyola.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Flores, M.A.; Day, C. & Viana, I.C. (2007). *Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores em Tempos de Mudança. Um Estudo com Professores Portugueses e Ingleses*. In M.A. Flores & I.C. Viana, *Profissionais Docente em Transição: as Identidades dos Professores em Tempos de Mudança* (pp. 7-35). Braga: Universidade do Minho.
- Flores, M.A. Machado, E.A. & Alves, M.P. (2010). *Avaliação das Aprendizagem e Sucesso Escolar, Perspetivas Internacionais*. Santo Tirso: De facto Editores.
- Freire, P. (2000). *Desigualdade Social e Dualidade Escolar: Conhecimento e Poder em Paulo Freire e Gramsci*. Petrópolis: Vozes.
- Gerard, F.M.; Roegiers, X. (2011). Currículo e Avaliação: Ligações que Nunca Serão Suficientemente Fortes. In M.P. Alves & J.M. Ketele (Orgs.). *Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo* (pp. 143-158). Porto: Porto Editora.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Lisboa: Celta Editores.
- Goodson, I.F. (2001). *O Currículo em Mudança: Estudos nas Construção Social do Currículo*. Porto: Porto Editora.
- Gusmão, M.M. (2010). *Cooperação Bilateral Brasil-Timor-Leste na Profissionalização Docente em Serviço: Perspetivas e Desafios do Século XXI*. Brasília: Universidade de Brasília (*Dissertação de Mestrado*).
- Guterres, G.B. (2014). *Educação e Formação de Adultos (EFA) em Timor-Leste após 10 anos de Independência – Sucessos e Insucessos na Formação Profissional de Jovens e Adultos: um Estudo de Caso*. Porto: Universidade do Porto (*Dissertação de Mestrado*).
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, Regras do Jogo. Das Intenções aos Instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Hébert, M.L., Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Prática* (2.ª Ed.). Lisboa: Editipido.

- Jerónimo, A.C. (2011). *Formação Contínua de Professores do Ensino não Superior em Timor-Leste*. Aveiro: Universidade de Aveiro (*Dissertação de Mestrado*).
- Karpicke, J.; Sousa, H.D. & Almeida, L. S.; (2012). *A avaliação dos Alunos*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Ketele, J.M, & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados: Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, J.A. (2006). Ética na Investigação. In J.A. Lima, & J.A. Pacheco (Org.), *Fazer Investigação: Contributos para a Elaboração de Dissertações e Teses* (pp. 13-28). Porto: Porto Editora.
- Lima, L.C. (2011). Avaliação, Competitividade e Hiperburocracia. In M.P. Alves & J.M. Ketele (Orgs.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 71-82). Porto: Porto Editora.
- Lee, R.M. (2003). *Métodos não Interferentes em Pesquisa social*. Lisboa: Gradiva.
- Leite, C. (2003). *Para uma Escola Curricularmente Inteligente*. Porto: Edições Asa.
- Llavador, F. Beltrán (1994). Las Determinaciones y el Cambio del Currículo. In: J. Angulo & N. Blanco (Coord.). *Teoría y Desarrollo del currículo* (pp. 369-383). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Machava, P. A. (2015). *Educação, Cultura e Gestão do Currículo Local um Estudo de Caso*. Disponível em https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/18571/1/TESE%20FINAL%20DE%20DOUTORAMENTO_PaulinoMachava_16_05_2015_FINAL.pdf acesso em 23 de maio de 2018.
- Martins (2010). *Autoavaliação Institucional da Educação Superior: uma Experiência Brasileira e suas Implicações para a Educação Superior de Timor-Leste*. Salvador: Universidade Federal da Bahia (*Tese de Doutorado*).
- Marconi, M. & Lakatos, M. (2009). *Metodologia do Trabalho Científico* (7.ª Ed.). São Paulo: Editora Atlas.
- Marujo, H.Á.; Neto, L.M. & Perloiro, M.F. (2005). *A família e o Sucesso Escolar* (4.ª Ed.). Lisboa: Editorial Presença.

- Meneses, D.C. (2008). Timor: de Colónia a País nos Fins do Século XX. Um Sistema Educativo em Reestruturação. (Estudo Documental). Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique (*dissertação de mestrado*).
- Moraes, M.C., Pacheco, J.A. & Evangelista, M. O. (2003). *Formação de Professores: Perspetivas Educacionais e Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, A.F. & Silva, T.T- (Org.), (1997). *Currículo, Cultura e Sociedade* (2.ª Ed.). São Paulo: Cortez.
- Morgado, J.C. (2000). *A (Des) Construção da Autonomia Curricular*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Morgado, J.C. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1997). *Os Professores e a Sua Formação* (3.ª Ed.). Lisboa: Artes Gráficas, Lda.
- Pacheco, J.A. (2014). *Educação, Formação e Conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J.A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2002). Critérios de Avaliação na Escola. Em P. Abrantes e F. Araújo (Coords.), *Avaliação das Aprendizagens. Das Concepções às Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação
- Pacheco, J.A. (1991). A Reforma do Sistema Educativo: Alguns Aspetos da Reorganização dos Planos Curriculares dos Ensinos Básico e Secundário em Portugal e Espanha. *Revista Portuguesa de Educação*, 4, (2), 69-83.
- Pacheco, J.A. (Org.) (2009). *Plano Curricular do 3º Ciclo do Ensino Básico e Estratégia de Implementação. Projeto de Desenvolvimento do Currículo do 3º Ciclo da Educação Básica em Timor-Leste (CEB3-TL) – [Agreement UNICEF/ Universidade do Minho SSA/IDSM/2009/000003150]*. Consultado em 15 de abril 2018, em repositorium.sdum.uminho.pt/.../Reforma%2520Curricular%2520d.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Patrício, F.M. (1992). *A Formação de Professores à Luz da Lei de Bases do Sistema Educativo* (4.ª Ed.). Lisboa: Texto Editora, LDA.
- Perrenoud, P. (1999). Não Mexam na Minha Avaliação! Para uma Abordagem Sistémica da Mudança Pedagógica. In A. Estrela & A. Nóvoa (orgs.), *Avaliações em Educação: Novas Perspetivas* (pp. 171-190). Porto: Porto Editora.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

- Ribeiro, L.C. (1993). *Avaliação da Aprendizagem*. Porto: Texto Editora.
- Richardson, R.J. & Colaboradores (1985). *Pesquisa Social: Métodos e Técnicas*. São Paulo: Editora Atlas.
- Rodrigues, A. & Esteves, M. (1993). *A Análise de Necessidades na Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M.C. (2000). A Problemática da Diferenciação Curricular no Contexto das Políticas Educativas Atuais. In M.C. Roldão & R. Marques (Org.). *Inovação, Currículo e Formação* (120-133). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M.C. (1999c). *Os Professores e a Gestão do Currículo: Perspetivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, L.V. (2010). Um Estudo Comparativo da Formação de Professores de Matemática no Timor-Leste e no Brasil: Uma Proposta de Qualificação para os Professores em Exercício, no Ensino Médio do Timor-Leste. Goiânia: Universidade Federal de Goiás (*Dissertação de Mestrado*).
- Sacristan, J. (1989). *El Currículum: una Reflexión sobre la Práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sacristan, J. Gimeno (1999). *Poderes Instáveis em Educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Silva, C. (2016). *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola: O Referencial do Projeto PROCUR*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Schön, D. (1997). Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In A. Nóvoa. (Cord.). *Os Professores e a Sua Formação* (pp. 77-92). Lisboa: Artes Gráficas, Lda.
- Silva, L. (2015). A Formação sobre a Ética Profissional Docente no Contexto do Plano de Formação dos Professores do INFORDEPE. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina (*Dissertação de Mestrado*).
- Silva, N. (2005). A História da Educação no Timor-Leste e os seus distintos Processos de Alfabetização. *Revista História da educação*. ASPHE/FaE/UFPeL, Pelotas, 18, 145-158.
- Silva, T.T. (1996). *Identidades Terminais: As Transformações na Política da Pedagogia e na Pedagogia da Política*. Petrópolis: Vozes.
- Soares, A.J. (2015). *Política de Línguas e Planeamento Linguístico em Timor-Leste: Língua Portuguesa e Línguas Locais no Sistema de Ensino Timorense*. Disponível

em https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/4924/1/TMPLNM_AntonioSoares.pdf,
acesso a 4 de maio de 2018.

Soares, T. (2011). *As Atividades Laboratoriais no Ensino de Ciências em Timor-Leste: Uma Investigação Centrada Nas Percepções de Autoridades Educativas e de Professores de Ciências Físico-Naturais*. Braga: Universidade do Minho (*Dissertação de Mestrado*).

Sousa, A.R. (2016). *Supervisão e Colaboração no Ensino das Ciências. Estudo de Caso Realizado numa Escola do Ensino Básico em Díli*. Disponível em https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/5572/1/TMSP_AnaSousa.pdf, acesso a 4 de maio de 2018.

Sousa, F.R. (2000). Formar Educadores para a Diferenciação Curricular e para a Equidade: uma Preocupação da Universidade dos Açores. In M.C. Roldão & R. Marques (Orgs.), *Inovação, Currículo e Formação* (89-100). Porto: Porto Editora.

Sousa, H.D. (2012). *Exames Nacionais: Instrumentos de Regulação de Boas Práticas de Ensino e de Aprendizagem?* In Jeffrey Karpicke, Hélder Diniz de Sousa & Leandro S. Almeida (orgs.). *A Avaliação dos Alunos* (pp. 41-69). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Universidade do Minho (2012). *Código de Conduta Ética da Universidade Do Minho*. Disponível em http://www.sas.uminho.pt/uploads/codigo_conduta_etica_UM.pdf Acesso a 23 de outubro de 2019

Vala, J. (1986). A Análise de Conteúdo. In A.S. Silva & J.M. Pinto (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.

Vasconcelos, T. (2004). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editora.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Constituição da República Democrática de Timor-Leste. 20 de maio.

Decreto-Lei n° 3/2015, de 14 de janeiro, aprova o Currículo Nacional de Base da Educação Pré-Escolar

Decreto – Lei n° 4/2015 de 14 de janeiro, aprova o Currículo Nacional de Base do 1° e 2° ciclo do Ensino Básico

Jornal de República (2019). Decreto-lei n° 13 /2019 de 14 de junho: Orgânica do Ministério da Educação, Juventude e Desporto (pp. 49-79). Consultado em out. no dia 10 de 2019, em [file:///C:/Users/fatim/Downloads/documentos%20enviados/SERIE I N O 23 B.pdf](file:///C:/Users/fatim/Downloads/documentos%20enviados/SERIE_I_N_O_23_B.pdf)

Timor-Leste. *Lei de Bases da Educação*, Lei n° 14/2008, de 29 de outubro de 2008.

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

Ministério da Educação (2014). Currículo Nacional de Base da educação pré-escolar. Díli: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2014). Currículo Nacional de Base do 1.º e 2.º Ciclo do ensino básico. Díli: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2010). Reforma Curricular do Ensino Básico: Princípios Orientadores e Plano de Desenvolvimento. Díli: Ministério da Educação

Ministério de Educação (2014). Manual do plano de sessão da educação pré-escolar do Grupo B. Díli: Ministério da Educação.

Ministério de Educação (2014). Manual do plano de Lição do ensino básico do 6.º ano de escolaridade. Díli: Ministério de Educação.

Ministério da educação (2010). Reforma curricular do ensino básico: princípios orientadores e plano de desenvolvimento. Díli: Ministério da educação.

Plano Estratégico Nacional da Educação 2011–2030. Publicado em 2011 pelo Ministério da Educação, Timor-Leste © Ministério da Educação, Timor-Leste, 2011. <http://www.moe.gov.tl/pdf/Plano%20Nacional%20Estrategico%20da%20Educacao%202011-2030.pdf>. Acesso em 11 de setembro de 2017

Programa do IV Governo Constitucional (2007-2012). República Democrática de Timor-Leste. Presidência do Conselho de Ministros. Disponível em <http://timor-leste.gov.tl/?cat=39&bl=16&lang=pt#iii> acesso em 14 de junho de 2018.

Programa do VI Governo Constitucional (2015-2017). Disponível em <http://timor-leste.gov.tl/?p=11688&lang=pt#prog1.2> acesso em outubro 2019.

Anexos

Anexo 1 Decreto-Lei n.º 3/2015, de 14 de janeiro (aprova o currículo nacional de base da educação pré-escolar)

SUMÁRIO

Decreto-Lei N.º 3/2015 de 14 de Janeiro

Aprova o Currículo Nacional de Base da Educação Pré-escolar.....7728

DECRETO-LEI N.º 3/2015 de 14 de Janeiro

APROVA O CURRÍCULO NACIONAL DE BASE DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLA

A educação pré-escolar reveste-se de particular importância no desenvolvimento da criança, estando o seu potencial diretamente ligado a uma fundação sólida na infância e nos primeiros de anos de educação.

Uma experiência positiva na fase pré-escolar pode constituir um fator determinante no processo de educação ao longo da vida, uma vez que tem o potencial de influenciar as famílias na compreensão do valor da educação e na vontade da criança de participar no processo escolar. Como tal, a educação pré-escolar bem estruturada pode contribuir para o processo de universalização do ensino básico e para a igualdade de oportunidades no acesso à escola, bem como para o sucesso da aprendizagem.

O currículo assume um especial relevo na definição da qualidade de qualquer etapa do processo de educação, uma vez que determina o que é ensinado e o modo como devem as capacidades das crianças ser estimuladas. Deste modo, definem-se no presente diploma os parâmetros curriculares, os métodos mais adequados de ensino e os resultados de aprendizagem que se espera alcançar.

Como estabelecido na Lei n.º 14/2008 de 29 de Outubro, que aprovou a Lei de Bases da Educação, a educação pré-escolar desempenha um papel complementar relativamente à ação educativa das famílias e deve proporcionar à criança a oportunidade de usufruir de experiências educativas diversificadas, através de interações com outras crianças e adultos. Nesta perspetiva, o presente Decreto-Lei reconhece e valoriza o papel da família na implementação do currículo nacional de base.

O Governo considera que o desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação da criança durante o ensino pré-escolar pressupõe uma participação ativa da criança no processo educativo. Tal como determinado no Referencial para as Políticas da Educação Pré-Escolar aprovada por Resolução do Governo x/2013, de X de Y, reconhece-se neste diploma o valor do uso da língua utilizada pela criança no ambiente familiar e na sua interação com a comunidade. Os resultados positivos de implementação de projetos de ensaio do uso da língua materna na educação pré-escolar atestam a sua essen-

cialidade para a aprendizagem. Visando a construção de uma sólida base linguística numa das línguas oficiais e

uma adequada preparação para o ensino básico, o currículo que se aprova inclui também o desenvolvimento da oralidade e abordagem escrita de uma das línguas oficiais.

O presente diploma incorpora o entendimento de que a ludicidade deve ser mais explorada e valorizada na educação pré-escolar, dada a capacidade de proporcionar uma aprendizagem agradável à criança. Ainda, este determina que a pedagogia a ser utilizada no ensino e aprendizagem deve ser centrada na criança, incluindo através da participação democrática, criando-se, assim, a base para o desenvolvimento das dimensões cognitiva, psicomotora, social e afetiva.

No presente momento, verifica-se que um grande número de crianças começa a frequentar o ensino básico sem estar devidamente preparadas para a vida escolar, o que tem impacto no seu futuro sucesso escolar. Assim, apesar de o ensino pré-escolar não revestir caráter obrigatório, nesta fase considera o Governo ser fundamental apoiar mais firmemente a educação pré-escolar, incluindo através do desenvolvimento de materiais adequados, auxiliando o educador na tarefa de contribuir para o desenvolvimento pleno da criança.

No âmbito do presente diploma foi promovida pelo Ministério da Educação uma consulta pública abrangente em todo o território nacional, tendo a mesma originado um conjunto vasto de contributos relevantes.

Assim,

O Governo decreta, nos termos do disposto na alínea b) do n.º 1 e do n.º 3 do artigo 115.º e da alínea d) do artigo 116.º da Constituição da República, conjugado com o disposto no n.º 3 do artigo 10.º e no artigo 62.º da Lei n.º 14/2008 de 29 de Outubro, para valer como lei, o seguinte:

CAPÍTULO I DISPOSIÇÕES GERAIS

Artigo 1.º Objeto

O presente diploma estabelece os princípios orientadores, a organização e gestão do currículo nacional de base da educação pré-escolar e os métodos e critérios

para a identificação das capacidades desenvolvidas através da sua implementação.

Artigo 2.º **Âmbito de aplicação**

1. O presente diploma aplica-se aos estabelecimentos de educação pré-escolares público, particular e cooperativo que integram a rede de ofertas de educação do serviço público e que facultam a educação pré-escolar.
2. O presente diploma não se aplica aos demais estabelecimentos particulares e cooperativos, incluindo os que se definem como escolas internacionais, ficando os termos de aplicação do currículo nacional a estes estabelecimentos determinados de acordo com o regime jurídico da acreditação e avaliação do sistema de educação pré-escolar.

Artigo 3.º **Currículo**

1. Os estabelecimentos de educação pré-escolar abrangidos por este diploma ficam obrigados a implementar o currículo nacional de base da educação pré-escolar.
2. Para efeitos do presente diploma, entende-se por currículo nacional de base o conjunto de valores, conteúdos e objetivos que constituem a base da organização do ensino e da apreciação sobre o desenvolvimento das crianças relativos aos três anos do período de educação pré-escolar.
3. O currículo concretiza-se em planos de estudo, bem como em métodos e técnicas de ensino elaborados de acordo com os programas curriculares que formam o seu conteúdo.
4. Os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelas crianças têm como referência os programas curriculares, bem como os resultados de aprendizagem a atingir por faixa etária, aprovados por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.
5. Os princípios orientadores, resultados de aprendizagem e a carga horária mínima de ensino representam o núcleo essencial do currículo nacional de base.

Artigo 4.º **Autonomia de ensino**

1. No âmbito da sua autonomia pedagógica e organizativa, os estabelecimentos de educação pré-escolar podem acrescentar uma parte diversificada ao currículo nacional de base, organizar o dia escolar de modo diferente do proposto pelo membro do Governo responsável pela área da educação e modificar parte do currículo, nos termos do disposto no presente diploma.
2. Os estabelecimentos de educação pré-escolar que pretendam acrescentar ao currículo nacional de base uma parte diversificada, nomeadamente atividades de enriquecimento curricular, exigida pelas características regionais e locais da comunidade, cultura, economia e das crianças, devem, para tal, informar o membro do Governo responsável pela área da educação.
3. Os estabelecimentos de educação pré-escolar podem requerer a implementação de apenas parte do currículo, respeitado o seu núcleo essencial, tal como definido no n.º 5 do artigo anterior, devendo, para esse efeito, apresentar pedido fundamentado ao membro do Governo responsável pela área da educação até três meses antes do início do ano letivo.
4. A decisão relativa ao requerimento previsto no número anterior deve ter a forma escrita e deve ser fundamentada, e baseia-se numa análise global do currículo, da qualidade das alterações propostas, e sobre o cumprimento do núcleo essencial do currículo.

Artigo 5.º **Organização do ano escolar**

1. O ano escolar corresponde ao período compreendido entre o dia 1 de Janeiro e o dia 31 de Dezembro de cada ano.
2. O ano letivo é entendido como o período contido dentro do ano escolar no qual são desenvolvidas as atividades escolares e corresponde a um mínimo de 180 dias efetivos.
3. Os dias efetivos do ano letivo são estabelecidos no calendário escolar e devem ser distribuídos, de forma equilibrada, por períodos determinados, intercalados por períodos de interrupção das atividades letivas, a fim de promover o desenvolvimento pleno da criança, garantir o seu direito ao repouso e o direito dos educadores de infância a gozar de licença anual.
4. O calendário escolar é definido por diploma ministerial do membro do Governo responsável pela área da educação, devendo o mesmo ser aprovado e publicado até um mês antes da conclusão do ano letivo.

Artigo 6.º
Princípios orientadores

Tendo por base os objetivos gerais da educação pré-escolar previstos na Lei de Bases da Educação, a organização, a execução e monitorização da implementação do currículo subordinam-se aos seguintes princípios orientadores:

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

Artigo 7.º
Ligação estreita com a cultura e modo de vida locais

1. O currículo nacional de base reflete o património cultural de Timor-Leste, reconhecendo os valores, costumes e tradições do país e o modo como estes contribuem para a sua diversidade cultural e linguística.
2. Tendo em vista a valorização da cultura, as crianças são apoiadas a compreender e apreciar os valores, costumes e tradições de Timor-Leste, enquanto principal forma de expressão cultural do povo, a reconhecer e valorizar as línguas do país e o modo de comunicação entre as pessoas.
3. Para garantir o previsto nos números anteriores, os materiais práticos, as temáticas transversais, as celebrações de datas, as cantigas e outras atividades lúdicas baseiam-se nas práticas culturais e modo de vida locais.

Artigo 8.º
Desenvolvimento pleno da criança através de atividades lúdicas

1. O currículo nacional de base visa o desenvolvimento pleno da criança, integrando as várias dimensões do desenvolvimento infantil, nomeadamente a dimensão cognitiva, a psicomotora, a social e a afetiva.
2. O currículo baseia-se numa interligação entre a aprendizagem e o desenvolvimento, sendo estas vertentes indissociáveis do processo educativo, e estando refletidas nos resultados de aprendizagem, na estrutura do currículo, organização do ambiente escolar e nos planos de ensino.
3. Reconhecendo que uma das ações infantis quotidianas e prioritárias do ponto de vista da criança é o

brincar, o currículo faz uso de atividades lúdicas enquanto principal método de ensino.

Artigo 9.º
Valorização da individualidade da criança

1. O currículo promove uma educação personalizada, moldada às necessidades individuais de cada criança, respeitando a sua personalidade e valorizando as suas tentativas e a sua contribuição para a construção de conhecimento individual e coletivo.
2. O conteúdo e a implementação do currículo garantem a integração das crianças com necessidades educativas especiais, nomeadamente aquelas que possuem dificuldades de aprendizagem ou no acesso a materiais e estruturas de ensino, através da definição de estratégias para assegurar a igualdade de oportunidades na aprendizagem.

Artigo 10.º
Garantia da participação plena da criança

1. O currículo privilegia os métodos centrados na criança, reconhecendo ser a criança o sujeito da ação educativa.
2. O projeto educativo tem por base a participação ativa da criança, estimulando a curiosidade, a descoberta e a capacidade de questionar, bem como fomentando o fortalecimento da autoconfiança e autoestima.
3. Deve ser criado um ambiente escolar que dê à criança a possibilidade de se expressar livremente, incluindo através do uso da forma de comunicação que lhe é mais familiar.

Artigo 11.º
Relação de proximidade com a família e a comunidade

1. O currículo desenvolve-se com base numa colaboração próxima com a família e a comunidade na qual o estabelecimento pré-escolar se insere.
2. O conteúdo e métodos de ensino estimulam a capacidade de inserção social da criança através do fortalecimento da sua perceção enquanto membro participante de um grupo, de uma comunidade e de uma sociedade.

CAPÍTULO II ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Secção I Organização do Currículo

Artigo 12.º Organização

1. O currículo é organizado por áreas de conhecimento, nomeadamente as áreas de linguagem oral e escrita, domínio da matemática e desenvolvimento geral.
2. As áreas de conhecimento são desenvolvidas em programas específicos, que identificam os resultados de aprendizagem por faixa etária, tal como estabelecido no n.º 4 do artigo 3.º.
3. São aprovadas as matrizes curriculares da educação pré-escolar constantes do anexo I, o qual é parte integrante do presente diploma.
4. As matrizes curriculares do ensino pré-escolar integram:
 - a) Carga horária semanal mínima para cada grupo etário;
 - b) Carga horária total mínima a cumprir no ano letivo, por faixa etária;
 - c) Carga horária global mínima do estabelecimento de educação pré-escolar.
5. A carga horária total mínima determinada para cada faixa etária a cumprir no ano escolar não poderá concentrar-se num número de semanas inferior ao número mínimo de semanas que compõem o ano letivo.
6. O membro do Governo responsável pela área da educação pode decidir, por Diploma Ministerial, aumentar a carga horária mínima contida na matriz curricular.

Artigo 13.º Linguagem Oral e Escrita

1. A Linguagem Oral e Escrita visa dar 'a criança a oportunidade de desenvolver a sua capacidade de comunicação, incluindo a capacidade de comunicar as suas próprias ideias aos outros, oralmente, através de desenhos e/ou palavras e de compreender as ideias dos outros.
2. No período da educação pré-escolar são promovidas atividades de literacia emergente, no sentido de desenvolver as capacidades iniciais de leitura e escrita da criança, através do método fonético ou sintético e do método construtivista ou global.
3. O currículo será implementado de forma a garantir, através de uma progressão linguística que, no final

da educação pré-escolar, as crianças possuem uma base de linguagem oral numa das línguas oficiais.

4. O currículo nacional, refletindo a sociedade multilingue e multicultural timorense, faz uso da primeira língua das crianças como instrumento de acesso efetivo ao conteúdo curricular desta área de conhecimento, quando necessário.

Artigo 14.º Domínio da Matemática

1. O domínio da matemática visa possibilitar o desenvolvimento da habilidade da criança de usar conceitos matemáticos básicos e de os relacionar com o mundo 'a sua volta, de desenvolver capacidades relacionadas com os números, construindo, assim, uma sólida base para a transição para o ensino básico.
2. A matemática foca-se na aprendizagem sobre o uso e a manipulação dos números, a aplicação da linguagem matemática 'a propriedade das coisas, 'a medição e formas básicas dos objetos com que a criança se relaciona no seu quotidiano, através do uso de materiais práticos.

Artigo 15.º Desenvolvimento Geral

1. A área de conhecimento de Desenvolvimento Geral tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança, dando-lhe a oportunidade de compreender a sua identidade e de desenvolver o seu eu social, emocional e físico.
2. O Desenvolvimento Geral foca-se no desenvolvimento do raciocínio da criança e aprendizagem inicial sobre o mundo, principalmente através de atividades lúdicas apropriadas.

Artigo 16.º Abordagem temática

1. Tendo em vista a obtenção dos resultados de aprendizagem esperados e uma construção articulada do saber, o currículo é implementado através de uma abordagem temática, sendo as áreas de conhecimento consideradas de forma globalizante e integrada, através do uso de temáticas transversais.
2. As temáticas a ser implementadas são determinadas no programa curricular previsto no n.º 4 do artigo 3.º.

Artigo 17.º
Funções da língua

1. A língua representa uma área de conhecimento do currículo, serve como instrumento para o ensino das outras áreas de conhecimento e como meio de comunicação entre o educador da infância, criança e a família ou responsáveis da criança.
2. A escolha da língua de interação entre a criança e o educador segue o ensino progressivo de línguas como previsto no n.º 3 do artigo 13.º, utilizando-se a primeira língua das crianças, quando necessário, para garantir uma comunicação eficaz.
3. Com o objetivo de preparar a criança para o ensino básico, caso a língua de interação entre a criança e o educador não seja uma das línguas oficiais, o estabelecimento de educação pré-escolar deve implementar sessões de ensino focadas no desenvolvimento da oralidade em Tetum.
4. O membro do Governo responsável pela área da educação estabelece, por diploma ministerial, diretrizes específicas para a implementação do plano de progressão linguística, a fim de assegurar uma aplicação metódica de qualidade das diferentes línguas na educação pré-escolar.

Artigo 18.º
Materiais de apoio

1. O Ministério responsável pela área da educação tem o dever de desenvolver e garantir o acesso a materiais de qualidade, para apoiar a implementação do currículo.
2. Os materiais de apoio incluem as orientações programáticas pedagógicas, ferramentas para implementação de metodologias participativas, e são disponibilizados nas duas línguas oficiais.
3. A disponibilização dos materiais de apoio impressos nas duas línguas oficiais é implementada de forma progressiva de acordo com o grau de necessidade existente.
4. Para além dos materiais impressos, são materiais de apoio os instrumentos necessários para o desenvolvimento das atividades lúdicas, de arte, cultura, música e desporto, e experiências na área do domínio da matemática.

Secção II
Gestão do Currículo

Artigo 19.º
Gestão

1. A gestão do currículo de cada estabelecimento pré-escolar compete aos respetivos órgãos de adminis-

tração e gestão, aos quais incumbe desenvolver os mecanismos que considerem adequados para o efeito em estreita concertação e colaboração com os professores.

2. Na gestão do currículo assumem especial relevo:
 - a) A criação de condições necessárias para apoiar o desenvolvimento pleno da criança, em condições de igualdade, nomeadamente através da implementação de estratégias para dar resposta às necessidades educativas especiais;
 - b) A participação integrada dos pais ou outros responsáveis da criança e membros da comunidade local na implementação das atividades curriculares;
 - c) A organização do ambiente escolar;
 - d) A valorização do uso dos materiais locais livremente disponíveis na comunidade;
 - e) A promoção de parcerias com os estabelecimentos de Ensino Básico para apoiar o processo de transição;
 - f) A participação dos educadores, gestores e administradores em atividades técnico-pedagógicas na implementação do currículo.

Artigo 20.º
Responsabilidades do educador de infância

1. No âmbito das funções definidas pelo regime de carreira docente, o educador de infância representa o principal agente na implementação do currículo nacional de base, tendo este a responsabilidade de preparar as sessões de ensino com base nos planos de ensino, de facilitá-las, de avaliar a aprendizagem das crianças, de implementar ações específicas para apoiar o seu desenvolvimento global e de manter um diálogo construtivo e regular com suas famílias ou responsáveis.
2. O educador de infância deve ainda:
 - a) Adotar uma pedagogia que favoreça as atividades lúdicas e animações pedagógicas;
 - b) Usar métodos de disciplina positiva, facilitando a criação de um ambiente encorajador do desenvolvimento pessoal da criança e do respeito mútuo;
 - c) Prestar, na medida da sua capacidade, apoio adicional 'as crianças com necessidades educativas especiais;
 - d) Promover a participação ativa da família e da comunidade local, nomeadamente a liderança comunitária e lideranças tradicionais, no projeto educativo, assegurando o seu papel de apoio na implementação das atividades.
3. A educação pré-escolar desenvolve-se em regime de um educador de infância único, enquanto professor

titular do grupo, tendo cada educador a responsabilidade de acompanhar dois grupos de faixas etárias diferentes.

4. Nos casos em que o estabelecimento de educação pré-escolar implemente uma carga horária adicional relativamente à carga horária mínima estipulada, pode o educador ficar responsável pelo acompanhamento de somente um grupo correspondente a uma faixa etária.

Artigo 21.º

Organização do tempo escolar

1. O membro do Governo responsável pela área da educação propõe, por despacho, aos estabelecimentos de educação pré-escolar um modelo de organização do tempo letivo com os seguintes elementos:
 - a) Hora de início e fim do dia escolar;
 - b) Divisão do dia escolar, com determinação do tempo das sessões de ensino;
 - c) Divisão do dia escolar por grupos que englobam as crianças de uma determinada faixa etária.
2. Os estabelecimentos de educação pré-escolar, como previsto no artigo 4.º do presente diploma, podem elaborar proposta de organização do tempo letivo diferente da prevista no número anterior, devendo submetê-la ao membro do Governo responsável pela área da educação, para homologação.
3. A proposta apresentada pelo estabelecimento deve ser previamente aprovada por Conselho Pedagógico ou por órgão de natureza consultiva, caso esteja em funcionamento, e deve ser submetida três meses antes do fim do ano anterior ao início do ano letivo.
4. A homologação prevista no n.º 2 tem por função certificar que a proposta do estabelecimento de educação respeita a carga horária semanal mínima de ensino por grupo etário, assim como a carga horária total a cumprir no ano letivo.
5. O membro do Governo responsável pela área de educação estabelece, por diploma ministerial, orientações que devem ser levadas em consideração pelos estabelecimentos de educação pré-escolar aquando da elaboração da proposta prevista no n.º 2.
6. Excetuam-se do disposto nos números anteriores as alterações à organização do tempo letivo de carácter temporário, de duração inferior a quatro meses.

Artigo 22.º

Organização do espaço educativo

1. O espaço educativo, como parte integrante do ambiente educativo, mostra-se de fundamental importância na educação pré-escolar, proporcionando as con-

dições essenciais para a implementação do currículo, e deve ser organizado de modo a garantir:

- a) Espaço suficiente para implementar sessões coletivas de ensino;
 - b) Espaço para realizar atividades em grupos pequenos;
 - c) Espaços ou áreas específicas para as diferentes áreas de ensino e o uso de diferentes métodos;
 - d) A criação de espaços exteriores para atividades lúdicas e animações pedagógicas que permitam explorar os elementos da natureza.
2. O membro do Governo responsável pela área de educação emite indicações, por despacho, sobre a organização do espaço escolar, nomeadamente sobre a disposição do espaço, equipamentos e materiais.

Artigo 23.º

Atividades extracurriculares

1. Como instrumento essencial para implementação do currículo de acordo com seus princípios orientadores, são desenvolvidas atividades coletivas extracurriculares que visam a criação de um sentimento de coletividade dentro do estabelecimento de educação pré-escolar, de um sentimento de responsabilidade da criança, do reforço da participação ativa da sua família ou outros responsáveis, do fortalecimento da sua relação com a comunidade.
2. As atividades extracurriculares são realizadas fora do dia escolar, não sendo consideradas como dia letivo.

Secção III

Avaliação das crianças

Artigo 24.º

Objeto e finalidade

1. A avaliação constitui um processo regulador do ensino, identificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pela criança e orientador da implementação do currículo.
2. A avaliação tem por objeto a capacidade da criança de demonstrar os resultados de aprendizagem pre-determinados para cada faixa etária, bem como outros aspetos como a auto confiança, a auto estima e a dimensão das interações da criança com o adulto.
3. A avaliação tem como finalidades principais:
 - a) Apoiar o processo de aprendizagem individual da criança, identificando fundamentalmente o seu progresso relativamente aos resultados de aprendizagem esperados;
 - b) Facultar à criança a oportunidade de demonstrar o seu nível de desenvolvimento em relação a

cada área de conhecimento de uma maneira regular e adequada 'a sua idade durante o ano letivo;

- c) Manter a família ou outros responsáveis informados sobre o seu desenvolvimento, incluindo sobre o progresso alcançado relativamente aos resultados de aprendizagem esperados.
4. A avaliação tem ainda como objetivo apoiar a apreciação do estado do ensino, retificar procedimentos, reajustar o ensino das diversas áreas de conhecimento aos resultados de aprendizagem determinados, e servir como fonte de informação para a revisão das ações formativas sobre o currículo nacional de base.

Artigo 25.º **Intervenientes**

São intervenientes no processo de avaliação o educador de infância e a criança.

Artigo 26.º **Modalidades de avaliação**

A avaliação da aprendizagem compreende as modalidades de avaliação formativa e avaliação sumativa.

Artigo 27.º **Avaliação Formativa**

1. A avaliação na educação pré-escolar assume um carácter contínuo e sistemático ao longo do ano letivo e tem uma função diagnóstica, permitindo ao educador e ao encarregado de educação obter informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens, com vista à definição e ao ajustamento de processos e estratégias.
2. Faz-se uso de uma multiplicidade de instrumentos de recolha de informação, nomeadamente:
 - a) Métodos formais de avaliação, incluindo a observação da execução pela criança de partes do programa curricular de acordo com métodos predefinidos, análise de exercícios relativos a unidades específicas da área de conhecimento e desenvolvimento de projetos práticos;
 - b) Métodos informais de avaliação, como observações diárias pontuais que dão origem a intervenções imediatas de modo a influenciar positivamente o processo de aprendizagem.
3. A avaliação formativa é realizada regularmente, sendo ordinariamente compilada aquando da conclusão do período de ensino, de acordo com o calendário escolar.
4. A avaliação formativa materializa-se de uma forma descritiva, expressando-se nos valores “atingido de

forma independente”, “atingido com apoio”, “começou a atingir” e “ainda não atingido”.

Artigo 28.º **Avaliação Sumativa**

1. A avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pela criança, e tem como objetivo relatar o seu desenvolvimento dentro do projeto educativo durante o ano escolar.
2. A avaliação sumativa é realizada uma vez por ano, aquando da conclusão do ano escolar e resulta exclusivamente da apreciação global dos resultados da avaliação formativa, valorizando-se assim a participação e o esforço da criança.
3. Não são utilizadas provas finais de ano durante a educação pré-escolar.

Artigo 29.º **Progressão**

A progressão da criança dentro da educação pré-escolar é exclusivamente determinada pela sua idade.

Artigo 30.º **Registo e publicitação da avaliação**

1. A avaliação da criança é registada num relatório individualizado do qual deve constar, para além da informação sobre o progresso relativamente aos resultados de aprendizagem das áreas de conhecimento, a informação sobre o desenvolvimento social e emocional da criança.
2. O relatório individualizado da criança é realizado aquando da conclusão dos períodos, de acordo com o calendário escolar.
3. O modelo do relatório de avaliação a que se refere o n.º 1 é aprovado por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.
4. O diálogo com a família ou outros responsáveis da criança é parte integrante do processo de avaliação, devendo-se partilhar com a esta informação sobre o desenvolvimento da criança no ambiente escolar.
5. O diálogo referido no número anterior é realizado regularmente aquando da elaboração do relatório de avaliação do período, podendo ser realizadas comunicações adicionais quando a criança possua necessidades educacionais especiais.
6. A avaliação individual das crianças é confidencial, podendo ser acedida somente pelos intervenientes da avaliação, pela família da criança e pelos responsáveis das estruturas de gestão e administração escolar.

7. Podem ainda ter acesso às avaliações das crianças os oficiais da educação quando tal se mostre necessário para fiscalizar o desempenho escolar ou para realizar estudos sobre políticas públicas relevantes para o sistema educativo.

CAPÍTULO III DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS

Artigo 31.º Implementação do currículo

1. O Currículo Nacional de Base para a educação pré-escolar será implementado a partir do ano escolar de 2015.
2. A disponibilização dos materiais de apoio impressos nas duas línguas oficiais é implementada de forma progressiva de acordo com o grau de necessidade existente.

Artigo 32.º Fiscalização da implementação do currículo

1. A fiscalização da implementação do currículo nacional de base representa um instrumento importante de garantia da qualidade do currículo bem como um elemento do regime de acreditação e avaliação da educação pré-escolar.
2. O objetivo da fiscalização é avaliar o desempenho escolar relativamente aos resultados de aprendizagem do currículo.
3. Os órgãos do Ministério responsável pela área da educação com competência para fiscalizar a implementação do currículo coordenam-se entre si e determinam, em concertação com a gestão e administração das escolas, um sistema para garantir uma fiscalização atempada e efetiva.

Artigo 33.º Formação especializada de educadores

1. A instituição pública responsável pela formação dos educadores tem o dever de desenvolver e executar um programa de formação específico, enquanto parte da formação contínua e especializada dos educadores, de modo a apoiar a execução do currículo nacional de base previsto no presente diploma.
2. O programa de formação sobre o currículo nacional de base incluirá ofertas de participação aos educadores das instituições particulares e cooperativas que integram a rede de ofertas de educação do serviço público.

Artigo 34.º Regulamentação

A regulamentação expressamente prevista no presente Decreto-Lei, necessária à concretização e desenvolvimento das normas dele constantes, deve ser aprovada dentro de 90 dias do dia da entrada em vigor do diploma.

Artigo 35.º Organização do tempo letivo para o ano de 2015

Relativamente ao ano de 2015, as propostas do estabelecimento de educação pré-escolar sobre a organização do tempo letivo, nos termos do n.º 2 do artigo 21.º, devem ser submetidas até um mês antes do início do ano letivo.

Artigo 36.º Formação de grupos

1. Até à aprovação de um regime jurídico sobre a matrícula e formação de turmas na educação pré-escolar, as turmas na educação pré-escolar baseiam-se em dois grupos etários, um com as crianças de idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos e outro entre os 5 e os 6 anos.
2. O ingresso nos grupos etários determina-se com base na idade da criança até 31 de Dezembro do ano anterior ao início do ano escolar

Artigo 37.º
Reorganização do espaço educativo

A reorganização do espaço educativo, de acordo com o previsto no artigo 22.º, é realizada gradualmente, de acordo com os recursos disponíveis ao estabelecimento de educação pré-escolar.

Artigo 38.º
Entrada em Vigor

O presente Decreto-Lei entra em vigor no dia seguinte ao dia da sua publicação.
Aprovado em reunião do Conselho de Ministros em 17 de Junho de 2014.

O Primeiro-Ministro,

Kay Rala Xanana Gusmão

O Ministro da Educação,

Bedito dos Santos Freitas

Promulgado em 24 / 11 / 2014

Publique-se.

O Presidente da República,

Taur Matan Ruak

Anexo 2 Decreto-Lei n.º 3/2015, de 14 de janeiro (aprova o currículo nacional de base do 1.º e 2.º ciclo do ensino básico)

SUMÁRIO

Decreto-Lei N.º 4/2015 de 14 de Janeiro Aprova o Currículo Nacional de Base do Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Básico	7736
---	------

DECRETO –LEI N.º 4/2015
de 14 de Janeiro

APROVA O CURRÍCULO NACIONAL DE BASE DO PRIMEIRO E SEGUNDO CICLOS DO ENSINO BÁSICO

A educação representa um fator determinante para o futuro do País, sendo através de uma educação de qualidade que poderão ser alcançadas as aspirações de uma sociedade, do Estado e da nação.

A Lei n.º 14/2008 de 29 de Outubro, que aprovou a Lei de Bases da Educação, dotou Timor-Leste de um enquadramento para uma educação de qualidade. O currículo, representando ao mesmo tempo o conteúdo e o modo de ensinar, mostra-se como o instrumento principal de implementação dos objetivos do primeiro e segundo ciclos previstos na Lei de Base.

Constituindo preocupação do V Governo Constitucional assegurar o sucesso escolar e a melhoria da qualidade do ensino, no âmbito de seu dever de garantir o direito 'a educação consagrado na Constituição da República Democrática de Timor-Leste e em tratados internacionais de direitos humanos, torna-se necessário desenvolver um currículo nacional de base para o primeiro e segundo ciclos do Ensino Básico que seja inclusivo, relevante no contexto nacional, centrado no aluno, e que tenha a habilidade de apoiar no desenvolvimento pleno das suas capacidades e na sua participação ativa na comunidade local e nacional da qual pertence. Para tal, o currículo nacional de base centra-se principalmente nas habilidades relacionadas as dimensões cognitiva, a psicomotora, a social e a afetiva.

Apesar de esforços realizados para implementar uma educação de qualidade, a realidade demonstra um baixo aproveitamento escolar e um nível de conhecimento adquirido na escola básica insuficiente. Muitas crianças terminam a educação básica sem a capacidade de ter um pensamento crítico, o que limita a sua capacidade para atuar como verdadeiros autores de mudanças na sociedade timorense. A falta de relevância do que se aprende para a vida diária contribui para uma elevada

taxa de abandono escolar. A qualidade dos docentes, apesar do progresso registado nos últimos anos, ainda é insuficiente para garantir uma educação de qualidade uniforme em todo o território nacional. Esta realidade, juntamente com a dificuldade do Governo de dar apoio de forma regular aos professores cria reais desafios para a implementação correta do atual currículo e materiais de apoio.

Com isto, de acordo com os parâmetros determinados no Plano Estratégico Nacional da Educação 2011-2030, o Governo vem, através deste diploma, aprovar um currículo nacional de base que inclui as diretrizes gerais dos componentes curriculares e um programa curricular detalhado, organizado de forma clara, que identifica os resultados de aprendizagem esperados, indicadores de desempenho, assim como o conjunto de planos de ensino necessários para implementar o conteúdo dos componentes curriculares.

A autonomia de ensinar e aprender é garantida com a possibilidade dos estabelecimentos de ensino desenvolverem componentes curriculares complementares ao currículo nacional de base.

Até ao presente decreto-lei, não se tinha dado a necessária atenção, dentro do programa curricular, 'a realidade multilingue e multicultural de Timor-Leste. Com isto, e com base em resultados positivos de projetos-piloto já implementados, o currículo nacional de base determina um sistema claro de progressão linguística, capaz de garantir um sólido conhecimento de ambas as línguas oficiais. Ainda, o reconhecimento do uso da primeira língua das crianças, quando necessário, tem o potencial de assegurar o acesso a todos 'a educação, em condições de igualdade.

No âmbito do presente diploma foi promovida pelo Ministério da Educação uma consulta pública abrangente em todo o território nacional, tendo a mesma originado um conjunto vasto de contributos relevantes.

Foram ouvidos diversos órgãos públicos, incluindo o Ministério da Solidariedade Social, Ministério da Agricultura e Pescas, Ministério da Saúde, Universidade Timor-Lorosa'e, Instituto Nacional de Linguística e um número representativo de estabelecimentos de ensino públicos e organizações da sociedade civil.

Assim,

O Governo decreta, nos termos do disposto na alínea b) do n.º 1 e do n.º 3 do artigo 115.º e da alínea d) do artigo 116.º da Constituição da República, conjugado com o disposto no n.º 6 do artigo 13.º, no artigo 35.º e artigo 62.º da Lei n.º 14/2008 de 29 de Outubro, para valer como Lei, o seguinte:

CAPÍTULO I DISPOSIÇÕES GERAIS

Artigo 1.º Objeto

O presente diploma estabelece os princípios orientadores, a organização e gestão do currículo nacional de base do primeiro e segundo ciclos do Ensino Básico e os métodos e critérios de avaliação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas através da sua implementação.

Artigo 2.º Âmbito de aplicação

1. O presente diploma aplica-se aos estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo que integram a rede de ofertas de ensino do serviço público e que facultam o primeiro e segundo ciclos do ensino básico.
2. O presente diploma não se aplica aos demais estabelecimentos de ensino particulares e cooperativos, incluindo os que se definem como escolas internacionais, ficando os termos de aplicação do currículo nacional a estes estabelecimentos determinados de acordo com o regime jurídico da acreditação e avaliação dos estabelecimentos de ensino básico.

Artigo 3.º Currículo

1. Os estabelecimentos de ensino abrangidos por este diploma ficam obrigados a implementar o currículo nacional de base.
2. Para efeitos do presente diploma, entende-se por currículo nacional de base o conjunto de valores, conteúdos e objetivos que constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos.
3. O currículo concretiza-se em planos de estudo elaborados de acordo com os programas dos componentes curriculares que formam o seu conteúdo.
4. Os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos têm como referência os programas dos componentes curriculares, bem como os resultados de aprendizagem a atingir por ano de escolaridade e ciclo de ensino, homologados por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.

5. Os princípios orientadores, resultados de aprendizagem e a carga horária mínima das áreas de conhecimento representam o núcleo essencial do currículo nacional de base.

Artigo 4.º Autonomia de Ensino

1. No âmbito da sua autonomia pedagógica e organizativa, os estabelecimentos de ensino do primeiro e segundo ciclos do ensino básico podem acrescentar uma parte diversificada ao currículo nacional de base, organizar o dia escolar de modo diferente do proposto pelo membro do Governo responsável pela área da educação e modificar parte do currículo, nos termos do disposto no presente diploma.
2. Os estabelecimentos de ensino que pretendam acrescentar ao currículo nacional de base uma parte diversificada, nomeadamente componentes curriculares complementares, exigida pelas características regionais e locais da comunidade, cultura, economia e dos alunos, devem, para tal, informar o membro do Governo responsável pela área da educação.
3. Os estabelecimentos de ensino podem requerer a implementação de apenas parte do currículo, respeitado o seu núcleo essencial, tal como definido no n.º 5 do artigo anterior, devendo, para esse efeito, apresentar pedido fundamentado ao membro do Governo responsável pela área da educação até 3 meses antes do início do ano letivo.
4. A decisão relativa ao requerimento previsto no número anterior deve ter a forma escrita e deve ser fundamentada, e baseia-se numa análise global do currículo, da qualidade das alterações propostas, e sobre o cumprimento do núcleo essencial do currículo.

Artigo 5.º Organização do ano escolar

1. O ano escolar corresponde ao período compreendido entre o dia 1 de Janeiro e o dia 31 de Dezembro de cada ano.
2. O ano letivo é entendido como o período do ano escolar no qual são desenvolvidas as atividades escolares e corresponde a um mínimo de 225 dias efetivos.
3. Os dias efetivos do ano letivo são estabelecidos no calendário escolar e devem ser distribuídos, de forma equilibrada, por períodos determinados, intercalados por períodos de interrupção das atividades letivas, a fim de promover o sucesso escolar, garantir o direito dos alunos ao repouso e o direito dos docentes de gozo de licença anual.
4. O calendário escolar para o ano letivo seguinte é definido por diploma ministerial do membro do Governo responsável pela área da educação, devendo o

mesmo ser aprovado e publicado até um mês antes do fim do ano letivo.

Artigo 6.º **Princípio orientadores**

Tendo por base os objetivos gerais do ensino básico e os objetivos específicos do primeiro e segundo ciclos do ensino básico previstos na Lei de Bases da Educação, a organização, a execução e monitorização da implementação do currículo subordinam-se aos seguintes princípios orientadores:

- a) Ligação estreita com a cultura e modo de vida locais;
- b) Desenvolvimento integrado da pessoa;
- c) Ensino e aprendizagem de qualidade.

Artigo 7.º **Ligação estreita com a cultura e modo de vida locais**

1. O currículo nacional de base reflete o património cultural de Timor-Leste, reconhecendo os valores, costumes e tradições do país e o modo como estes contribuem para a sua diversidade cultural e linguística.
2. Tendo em vista a valorização da cultura, os alunos são motivados a compreender e apreciar os valores, costumes e tradições de Timor-Leste, enquanto principal forma de expressão cultural do povo, a reconhecer e valorizar as línguas do país e o modo de comunicação entre as pessoas, a compreender os sistemas político, social e económico do país e os seus direitos, liberdades e deveres, no âmbito de uma sociedade democrática.
3. A integração do modo de vida locais é materializada através do uso de materiais locais na implementação das atividades curriculares, e ainda pela valorização dos diversos papéis exercidos pelos membros da comunidade no âmbito do desenvolvimento local.

Artigo 8.º **Desenvolvimento integrado da pessoa**

1. O currículo nacional de base visa o desenvolvimento integrado da pessoa e da sua capacidade de viver em comunidade e contribuir para o desenvolvimento nacional.
2. Para tal, as áreas de conhecimento incluem a educação para a participação cívica, a educação para a saúde e para o desenvolvimento sustentável, a formação ética, moral e de valores, e o respeito pela igualdade de género e diversidade presente na comunidade.
3. O conteúdo e a implementação do currículo devem garantir o respeito pelas pessoas com necessidades educativas especiais, nomeadamente aquelas que possuem dificuldades de aprendizagem ou no aces-

so a materiais e estruturas de ensino, e valorizar o seu contributo, preparando os alunos para atuarem como agentes promotores da inclusão de todas as pessoas na sociedade, em condições de igualdade.

Artigo 9.º **Ensino e aprendizagem de qualidade**

1. O currículo promove um ensino e aprendizagem de qualidade através do conteúdo proporcionado e do método empregado para a sua implementação.
2. Os conteúdos curriculares organizam-se de forma a reconhecer e explorar a sua inter-relação, com especial atenção à integração da aprendizagem da linguagem, literacia e numeracia em todas as áreas de ensino, promovendo-se também uma visão holística e um conhecimento integrado do meio físico e social do aluno.
3. O currículo privilegia o uso de métodos centrados nos alunos, a aquisição de competências relevantes para a sua vida presente e futura, as práticas promotoras de comportamentos positivos e a participação democrática dos alunos.
4. O currículo promove ainda, com a aplicação de metodologias participativas, o sucesso escolar de todos de acordo com o nível de desenvolvimento e habilidade dos alunos, incluindo em relação àqueles com necessidades educativas especiais.

CAPÍTULO II **ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO CURRÍCULO DO** **PRIMEIRO E SEGUNDO CICLOS DO ENSINO** **BÁSICO**

Secção I **Organização do Currículo**

Artigo 10.º **Organização**

1. O currículo é organizado por áreas de conhecimento, nomeadamente as áreas de desenvolvimento linguístico, desenvolvimento científico e desenvolvimento pessoal, podendo cada uma destas áreas agrupar componentes curriculares relacionados.
2. Os componentes curriculares são desenvolvidos em programas específicos, que identificam os resultados de aprendizagem e os indicadores de desempenho relevantes.
3. São aprovadas as matrizes curriculares do primeiro e segundo ciclos do ensino básico constantes dos anexos I e II do presente diploma, e que dele faz parte integrante.
4. As matrizes curriculares do primeiro e segundo ciclos do ensino básico integram:
 - a) Áreas de conhecimento e componentes curriculares relevantes para cada área;

- b) Carga horária semanal mínima de cada uma das áreas de conhecimento e seus componentes curriculares;
- c) Carga horária total mínima a cumprir no ano letivo;
- d) Carga horária global mínima por ciclo.

Artigo 11.º
Desenvolvimento linguístico

1. O desenvolvimento linguístico tem por base o desenvolvimento inicial das capacidades de expressão e interpretação, dentro de uma perspectiva particularmente oral, prosseguindo para o desenvolvimento da leitura e escrita, de modo a fortalecer a fluência e confiança para uma comunicação efetiva e aprendizagem escolar com sucesso.
2. O currículo será implementado de forma a garantir, através de uma progressão linguística do Tetum ao Português, que, no final do segundo ciclo, os alunos possuem uma sólida base de literacia das duas línguas oficiais.
3. O currículo nacional, refletindo a sociedade multilingue e multicultural timorense, reconhece o uso da primeira língua dos alunos como instrumento de acesso efetivo ao conteúdo curricular desta área de conhecimento, quando necessário.
4. A progressão linguística será facilitada pela organização de sessões para fortalecer a oralidade da língua a ser introduzida, que visam garantir uma progressão mais rápida e eficaz da primeira língua do aluno para as línguas oficiais.

Artigo 12.º
Desenvolvimento científico

1. O desenvolvimento científico visa desenvolver a capacidade de raciocínio lógico-dedutivo e o pensamento crítico e abstrato, permitindo aos alunos expressar as suas opiniões construídas a partir da exploração do mundo em seu redor.
2. O desenvolvimento científico, concretiza-se especialmente:
 - a) No ensino da matemática, que, durante o primeiro ciclo foca-se no desenvolvimento do raciocínio lógico, da aquisição de técnicas para a resolução de problemas e da habilidade de pensar em termos abstratos de modo a que, no final do segundo ciclo, o aluno tenha a capacidade de questionar, criar hipóteses e encontrar respostas a questões matemáticas de maior complexidade;
 - b) No ensino das ciências naturais, que tem como foco inicial a aprendizagem de métodos científicos de investigação a ser aplicados, durante o segundo ciclo, ao contexto de

- timorense, permitindo aos alunos compreenderem melhor conceitos científicos;
- c) No ensino das ciências sociais, que visa o desenvolvimento, durante o primeiro ciclo, da capacidade de participar em discussões sobre o passado recente, presente e futuro, e examinar, à luz das suas experiências, o possível impacto das suas ações pessoais nas questões sociais e do meio ambiente.

Artigo 13.º
Desenvolvimento pessoal

1. O desenvolvimento pessoal visa fomentar a compreensão dos alunos sobre si próprios e sobre os outros, através do desenvolvimento de capacidades, atitudes e qualidades necessárias para que possam viver vidas saudáveis, produtivas e criativas.
2. O desenvolvimento pessoal concretiza-se especialmente:
 - a) No ensino da arte e cultura, que se inicia com a apreciação da diversidade e riqueza da herança cultural e identidade nacional, bem como com a criatividade e ligação com os outros e o ambiente que rodeia os alunos, de modo a que, no final do segundo ciclo, os alunos compreendam as artes tradicionais, as tradições e práticas relacionadas com uma vida sustentável e com a unidade comunitária e nacional;
 - b) No ensino sobre a saúde, que se centra no desenvolvimento e prática de atitudes e hábitos saudáveis, por parte dos alunos, da suas famílias, escolas e comunidades;
 - c) Na educação física, que visa dar aos alunos a oportunidade de construir atitudes positivas relativamente ao exercício físico e desporto, através do desenvolvimento das suas capacidades motoras e de coordenação, individualmente e em equipa;
 - d) Na educação religiosa, que se foca no ensino sobre as religiões e a diversidade religiosa do ser humano, desta forma contribuindo para a formação ética e moral do aluno e o desenvolvimento do seu espírito de tolerância.

Artigo 14.º
Dupla função da língua

1. A língua representa uma área de conhecimento essencial do currículo e serve como instrumento para o ensino dos outros componentes do currículo.
2. A escolha da língua de instrução segue o ensino progressivo de línguas como previsto no n.º 2 do artigo 11.º, utilizando a primeira língua dos alunos como um meio de comunicação de apoio, quando necessário.
3. É garantida uma progressão gradual do Tetum ao Português,

de modo a que esta última constitua a principal língua objeto da literacia e de instrução no terceiro ciclo do ensino básico, e que, no final do ensino básico, os alunos tenham adquirido um nível semelhante de conhecimento de ambas as línguas oficiais.

4. O membro do Governo responsável pela área da educação estabelece, por diploma ministerial, diretrizes específicas para a implementação do plano de progressão linguística, a fim de assegurar uma aplicação metódica de qualidade das diferentes línguas no ensino do primeiro e segundo ciclos e, assim, promover o sucesso escolar dos alunos.

Artigo 15.º **Materiais de apoio**

1. O membro do Governo responsável pela área da educação tem o dever de desenvolver e garantir o acesso a materiais de qualidade, para apoiar a implementação do currículo.
2. Os materiais de apoio incluem as orientações programáticas pedagógicas, ferramentas para implementação de metodologias participativas, livros de leitura adicionais, e são disponibilizados nas duas línguas oficiais.
3. Para além dos materiais impressos, são materiais de apoio os instrumentos necessários para o desenvolvimento das atividades de desporto, de arte e cultura, inclusivamente de música, e experiências na área do desenvolvimento científico.

Secção II **Gestão do Currículo** **Artigo 16.º** **Gestão**

1. A gestão do currículo de cada escola ou agrupamento compete aos respetivos órgãos de administração e gestão, aos quais incumbe desenvolver os mecanismos que considerem adequados para o efeito em estreita concertação e colaboração com os professores.
2. Na gestão do currículo assumem especial relevo:
 - a) A criação de condições necessárias para garantir o sucesso escolar dos alunos, em condições de igualdade, nomeadamente através da implementação de estratégias para dar resposta as necessidades educativas especiais;
 - b) A implementação de atividades coletivas entre os alunos;
 - c) A valorização do uso dos materiais locais livremente disponíveis na comunidade;
 - d) A valorização das práticas colaborativas entre professores;
 - e) A promoção de parcerias entre os estabelecimentos de ensino, nomeadamente

tendo em vista a maximização dos recursos humanos e materiais;

- f) A participação dos professores, gestores e administradores em atividades técnico-pedagógicas para apoiar a implementação na prática do currículo.

Artigo 17.º **Responsabilidades do professor**

1. O professor representa o principal agente na implementação do currículo nacional de base, tendo este a responsabilidade de preparar as aulas com base nos planos de ensino, de ministrá-las, de avaliar a aprendizagem dos alunos, de desenvolver e implementar ações específicas para apoiar o sucesso escolar e de manter um diálogo construtivo e regular com o aluno e sua família ou responsáveis.
2. O ensino no primeiro ciclo desenvolve-se em regime de um professor único, como o professor titular da turma, mas podem os componentes curriculares de arte e cultura, religião e educação física ser ministrados por outros professores, sendo, nesse caso, o professor único responsável por coordenar as aulas, acompanhá-las e apoiar o processo de avaliação para garantir a avaliação integrada dos alunos sob a sua responsabilidade.
3. O ensino no segundo ciclo desenvolve-se predominantemente em regime de um professor titular por área de conhecimento, mas podem os componentes curriculares ser implementados por outros professores, sendo, nesse caso, da responsabilidade do professor titular da área de conhecimento a coordenação do ensino dos respetivos componentes curriculares e o apoio ao desenvolvimento e implementação da avaliação dos alunos sob a sua responsabilidade.
4. Os professores devem servir-se de técnicas de apoio pedagógico indicadas pelo membro do Governo responsável pela área da educação, através de diploma ministerial.
5. As técnicas mencionadas no número anterior visam promover a qualidade na implementação do currículo, e incluem a organização de uma biblioteca de turma, caixa de sugestões e quadro de excelência.

Artigo 18.º **Organização do tempo escolar**

1. O membro do Governo responsável pela área da educação propõe por diploma ministerial, aos estabelecimentos de ensino, um modelo de organização do tempo letivo com os seguintes elementos:
 - a) Hora de início e fim do dia escolar;
 - b) Divisão do dia escolar, com determinação do tempo das sessões de aulas;

- c) Distribuição dos componentes curriculares por semana de acordo com a carga horária das matrizes curriculares.
- Os estabelecimentos de ensino, no âmbito da sua autonomia, prevista no artigo 4.º, podem elaborar proposta de organização do tempo letivo diferente da prevista no número anterior, devendo submetê-la ao membro do Governo responsável pela área da educação, para homologação.
 - A proposta apresentada pelo estabelecimento deve ser previamente aprovada pelo Conselho Pedagógico ou órgão de consulta, caso esteja em funcionamento, e deve ser submetida três meses antes do início do ano letivo.
 - A homologação prevista no n.º 2 tem por função certificar que a proposta do estabelecimento de ensino respeita a carga horária semanal mínima de cada área de conhecimento, assim como a carga horária total a cumprir no ano letivo.
 - O membro do Governo responsável pela área de educação estabelece, por diploma ministerial, orientações a serem levadas em consideração pelos estabelecimentos de ensino básico aquando da elaboração da proposta prevista no n.º 2.
 - Excetuam-se do disposto nos números anteriores as alterações à organização do tempo letivo de carácter temporário, de duração inferior a quatro meses.

Artigo 19.º

Atividades extracurriculares

- Como instrumento essencial para a implementação do currículo de acordo com seus princípios orientadores são desenvolvidas atividades coletivas extracurriculares que visam a criação de um sentimento de coletividade dentro do estabelecimento de ensino e de uma consciência de responsabilidade do aluno perante a escola, a comunidade e a nação.
- Faz ainda parte integrante da gestão do currículo o desenvolvimento de atividades de reforço, individuais e em grupo, para os alunos que necessitem de apoio para atingir os resultados de aprendizagem, incluindo os alunos com necessidades educativas especiais.
- A participação do aluno nestas atividades é obrigatória, sendo os dias dedicados às atividades extracurriculares considerados dias letivos.

Secção III

Avaliação dos Alunos

Artigo 20.º

Objeto e finalidade

- A avaliação constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno.
- A avaliação tem por objeto a capacidade do aluno de desempenhar os indicadores predeterminados dos componentes curriculares de cada ano escolar.
- A avaliação tem como finalidades principais:
 - Apoiar o processo de aprendizagem individual do aluno;
 - Facultar ao aluno a oportunidade de demonstrar o seu nível de conhecimento e aptidão em relação a cada componente curricular de uma maneira justa, regular e adequada durante o ano letivo;
 - Manter o aluno e sua família informados sobre o progresso alcançado relativamente aos resultados de aprendizagem esperados, no âmbito do programa educativo.
- A avaliação tem ainda como objetivo apoiar a apreciação do estado do ensino, retificar procedimentos, reajustar o ensino dos diversos componentes curriculares aos resultados de aprendizagem determinados, e servir como fonte de informação para a revisão das ações formativas sobre o currículo nacional de base.

Artigo 21.º

Intervenientes

- O professor titular da turma, os professores responsáveis pelas áreas de conhecimento e componentes curriculares e o aluno são os principais intervenientes no processo de avaliação.
- O responsável pela coordenação da implementação do currículo no estabelecimento de ensino ou agrupamento escolar participa no processo de avaliação do 6.º ano de escolaridade, como o ano terminal do segundo ciclo.

Artigo 22.º

Modalidades de avaliação

- A avaliação da aprendizagem compreende as modalidades de avaliação formativa, prova final e de avaliação sumativa.

Artigo 23.º

Avaliação formativa

1. A avaliação formativa assume um caráter contínuo e sistemático ao longo do ano letivo e tem as seguintes funções:
 - a) diagnóstica, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação obter informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens, com vista à definição e ao ajustamento de processos e estratégias;
 - b) servir como fator de determinação para o progresso do aluno.
2. A avaliação formativa faz uso de uma multiplicidade de instrumentos de recolha de informação, nomeadamente:
 - a) Métodos formais de avaliação, incluindo a observação da execução pelo aluno de partes do programa dos componentes curriculares de acordo com métodos predefinidos, análise de exercícios, desenvolvimento de projetos práticos e testes relativos a unidades específicas dos componentes curriculares;
 - b) Métodos informais de avaliação, como observações diárias pontuais que podem dar origem a intervenções imediatas de modo a influenciar positivamente o processo de aprendizagem.
3. A avaliação formativa é realizada regularmente, sendo ordinariamente compilada aquando da conclusão do período de ensino, de acordo com o calendário escolar.
4. A avaliação formativa materializa-se:
 - a) De forma descritiva no 1.º e 2.º anos de escolaridade, expressando-se nos valores “atingido de forma independente”, “atingido com apoio”, “começou a atingir” e “ainda não atingido”;
 - b) De forma quantitativa durante o 3.º, 4.º, 5.º e 6.º ano de escolaridade, dentro de uma escala de 0 a 10.

Artigo 24.º **Prova Final**

1. A partir do 3.º ano de escolaridade do ensino básico, será realizada, no último período do ano escolar, uma prova final por componente curricular, que tem por objetivo recolher informação sobre os conhecimentos adquiridos ao longo do ano, e expressa-se numa escala de 0 a 10.
2. A prova final do 6.º ano, sendo este o ano terminal do segundo ciclo, incide sobre a matéria dos componentes curriculares de todos os anos que compõem esse ciclo.
3. A prova final é realizada no âmbito do agrupamento escolar, sendo a responsabilidade pela sua elaboração, implementação e correção:
 - a) do professor encarregado do componente curricular para o 3.º, 4.º e 5.º ano de escolaridade;

- b) do responsável pela coordenação da implementação do currículo, em concertação com o professor responsável pelo componente curricular, para o 6.º ano de escolaridade.

Artigo 25.º **Avaliação sumativa**

1. A avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelo aluno, e tem como objetivos a classificação e a certificação da conclusão do ano escolar.
2. A avaliação sumativa é realizada uma vez por ano, aquando da conclusão do ano escolar e resulta:
 - a) no 1.º e 2.º anos de escolaridade do ensino básico, da apreciação global da avaliação formativa, valorizando-se assim a participação e o esforço do aluno;
 - b) nos restantes anos de escolaridade do ensino básico, da apreciação dos valores obtidos na avaliação formativa e na prova final do ano, que representam, respetivamente, 60% e 40% da avaliação final do aluno.
3. A avaliação sumativa é de natureza interna, sendo da total responsabilidade da gestão e administração do estabelecimento de ensino ou agrupamento.
4. A avaliação sumativa materializa-se:
 - a) De forma descritiva no 1.º e 2.º anos de escolaridade, expressando-se nos valores referidos na alínea a) do n.º 4 do artigo 23.º;
 - b) De forma quantitativa durante o 3.º, 4.º, 5.º e 6.º anos de escolaridade, dentro de uma escala de 0 a 10.

Artigo 26.º **Progressão**

1. A evolução do processo educativo dos alunos assume uma lógica de ciclo, progredindo para o ciclo imediato o aluno que tenha adquirido os conhecimentos e desenvolvido as capacidades definidas para o ano terminal do ciclo, depois de ter concluído com sucesso cada um dos anos de escolaridade anteriores.
2. A progressão ou retenção do aluno tem por base padrões objetivos a fim de assegurar uma avaliação uniforme e justa por diferentes professores, permitindo, ao mesmo tempo, a flexibilidade necessária para dar resposta aos casos excecionais.
3. No 1.º e 2.º anos de escolaridade, a progressão é determinada pela avaliação sumativa relativa aos resultados essenciais de aprendizagem da área de conhecimento do desenvolvimento linguístico de acordo com os seguintes parâmetros:
 - a) Os alunos que obtenham um nível satisfatório relativamente a metade ou mais da metade dos

- resultados essenciais de aprendizagem progredirem para o ano seguinte da escolaridade;
- b) Os alunos que obtenham valores satisfatórios relativamente a 40 a 50% dos resultados essenciais de aprendizagem avançam para o ano seguinte da escolaridade se o professor titular da turma fizer um juízo positivo, considerando a avaliação satisfatória dos outros componentes curriculares, e por entender que o aluno demonstrou potencial para alcançar os resultados do ano seguinte;
- c) Os alunos que obtenham valores satisfatórios em relação a menos de 40% dos resultados essenciais de aprendizagem, o que se traduz na falta de habilidades em ler e/ou escrever, são retidos no mesmo ano de escolaridade, podendo o professor titular decidir pela progressão de um aluno que tenha necessidades educativas especiais, apesar dos resultados abaixo desta média.
4. Considera-se como satisfatória a avaliação dos resultados de aprendizagem quando o aluno demonstre capacidade ou potencial para atingir o resultado de aprendizagem esperado, representado pelos valores de “começou a atingir”, “atingido com apoio” e “atingido de forma independente”;
5. No 3.º, 4.º, 5.º, e 6.º anos de escolaridade, a progressão é determinada pela média da avaliação sumativa relativa a todos os componentes curriculares, progredindo para o ano seguinte os alunos que obtiverem um valor médio igual ou superior a 5.
6. Todas as decisões no sentido de retenção do aluno no ano escolar corrente por não ter atingido os valores determinados neste artigo devem ser fundamentadas, contendo uma explicação detalhada acerca do desenvolvimento do aluno e as causas estimadas que resultaram na sua retenção.
7. O certificado de aproveitamento anual e diploma de conclusão do ciclo é emitido pela gestão e administração das escolas e agrupamentos, de acordo com o juízo sobre a conclusão do ano de escolaridade e do ciclo contido no relatório anual de avaliação do aluno.

Artigo 27.º

Promoção do sucesso escolar

1. Na promoção do sucesso escolar de todos os alunos em condição de igualdade, os professores devem:
- a) Identificar, durante o ano escolar, os alunos que correm o risco de não atingir os resultados de aprendizagem esperados, determinar e implementar as medidas necessárias para colmatar as deficiências detetadas no percurso escolar do aluno, nomeadamente a implementação de sessões de apoio

- individualizado e em grupos e a possibilidade de prolongamento do calendário escolar;
- b) Desenvolver para os alunos que são retidos um plano individualizado para responder às dificuldades do aluno, que identifique ações a ser desenvolvidas para apoiar o seu sucesso escolar no futuro.
2. A fim de assegurar uma integração dos alunos com necessidades educativas especiais no sistema educativo, os professores devem desenvolver métodos alternativos de avaliação, dando a oportunidade a estes alunos de completarem o programa curricular de acordo com as suas capacidades.

Artigo 28.º

Registo e publicitação da avaliação

1. A avaliação do aluno é registada num relatório individualizado do qual deve constar, para além da informação sobre o progresso relativamente aos resultados de aprendizagem dos componentes curriculares, a informação sobre o comportamento geral do aluno, a sua pontualidade e assiduidade, e o seu desenvolvimento social e emocional.
2. O relatório individualizado do aluno é realizado aquando da conclusão dos períodos de acordo com o calendário escolar.
3. O modelo do relatório de avaliação a que se refere o n.º 1 é aprovado por diploma ministerial do membro do Governo responsável pela área da educação.
4. O diálogo com o aluno e a sua família ou outros responsáveis é parte integrante do processo de avaliação, devendo-se permitir ao aluno o acesso a informação atualizada e regular sobre o progresso da sua aprendizagem e partilhar com a família do aluno informação sobre o seu desenvolvimento no ambiente escolar.
5. A comunicação referida no número anterior é realizada regularmente aquando da elaboração do relatório de avaliação do período, podendo ser realizadas comunicações adicionais quando o aluno possua necessidades educativas especiais.
6. A avaliação individual dos alunos é confidencial, podendo ser acedida somente pelos intervenientes da avaliação, pela família do aluno e pelos responsáveis das estruturas de gestão e administração escolar.
7. Podem ainda ter acesso às avaliações dos alunos os oficiais da educação quando tal se mostre necessário para fiscalizar o desempenho escolar ou para realizar estudos sobre políticas públicas relevantes para o sistema educativo.

CAPÍTULO III

DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS

Artigo 29.º

Implementação do currículo

1. O Currículo Nacional de Base para os primeiro e segundo ciclos do ensino básico será implementado a partir do ano escolar de 2015.
2. O membro do Governo responsável pela área da educação pode decidir, através de diploma ministerial, que o currículo nacional de base seja implementado de forma faseada, iniciando em 2015 apenas a implementação relativamente ao primeiro ciclo.
3. A disponibilização dos materiais de apoio impressos nas duas línguas oficiais é implementada de forma progressiva de acordo com o grau de necessidade existente.

Artigo 30.º

Fiscalização da implementação do currículo

1. A fiscalização da implementação do currículo nacional de base representa um instrumento importante de garantia da qualidade do currículo bem como um elemento do regime de acreditação e avaliação do ensino básico.
2. O objetivo da fiscalização é avaliar o desempenho escolar relativamente aos resultados de aprendizagem do currículo.
3. Os órgãos do membro do Governo responsável pela área da educação com competência para fiscalizar a implementação do currículo coordenam-se entre si e determinam, em concertação com a gestão e administração das escolas, um sistema para garantir uma fiscalização atempada e efetiva.

Artigo 31.º

Formação especializada de docentes

1. A instituição pública responsável pela formação dos docentes do primeiro e segundo ciclos do ensino básico tem o dever de desenvolver e executar um programa de formação específico, enquanto parte da formação contínua e especializada dos docentes, de modo a apoiar a execução do currículo nacional de base previsto no presente diploma.
2. O programa de formação sobre o currículo nacional de base incluirá ofertas de participação aos docentes das instituições particulares e cooperativas que integram a rede de ofertas de ensino do serviço público.

Artigo 32.º

Regulamentação

A regulamentação expressamente prevista no presente Decreto-Lei, necessária à concretização e desenvolvimento das normas dele constantes, deve ser aprovada dentro de 90 dias do dia da entrada em vigor do diploma.

Artigo 33.º

Organização do tempo letivo para o ano de 2015

Relativamente ao ano de 2015, as propostas do estabelecimento de ensino sobre a organização do tempo letivo, nos termos do n.º 2 do artigo 18.º, devem ser submetidas até um mês antes do início do ano letivo.

Artigo 34.º

Entrada em Vigor

O presente Decreto-Lei entra em vigor no dia seguinte ao dia da sua publicação.

Aprovado em Conselho de Ministros em 17 de Junho de 2014.

O Primeiro-Ministro,

Kay Rala Xanana Gusmão

O Ministro da Educação,

Bendito dos Santos Freitas

Promulgado em 24 / 11 / 2014

Publique-se.

O Presidente da República,

Taur Matan Ruak

**PUBLICAÇÃO OFICIAL DA REPÚBLICA
DEMOCRÁTICA DE TIMOR – LESTE**

SUMÁRIO

**PARLAMENTO NACIONAL: LEI N.º 14/2008 de
29 de Outubro Lei de Bases da Educação
..... 2641**

Preâmbulo

O artigo 59.º da Constituição da RDTL atribui ao Estado a criação de um sistema público de ensino básico universal, obrigatório e, na medida das possibilidades, gratuito. Afirma igualmente que o Estado reconhece e fiscaliza o ensino privado e cooperativo. A Lei Fundamental garante a todos os cidadãos o direito e a igualdade de oportunidades de ensino e formação profissional, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística, para além do direito à fruição e à criação culturais, bem como o dever de preservar, defender e valorizar o património cultural.

A lei de bases da educação representa um passo decisivo no sentido do estabelecimento de um quadro legal de referência para a organização, orientação, regulação e desenvolvimento do sistema educativo emergente das profundas mudanças que o País atravessa desde a sua independência. A consagração da universalização do ensino básico de nove anos de escolaridade obrigatória e gratuita, o reforço da garantia da igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolares e a previsão de medidas destinadas a proporcionar uma escolaridade efectiva a todos os cidadãos assente em padrões de qualidade, são marcos importantes desta lei.

Assim, o Parlamento Nacional decreta, nos termos da alínea l) do n.º 2 do artigo 95.º da Constituição da República de Timor Leste, para valer como lei, o seguinte:

**CAPÍTULO I
ÂMBITO, PRINCÍPIOS E OBJECTIVOS
FUNDAMENTAIS**

**SECÇÃO I
ÂMBITO E PRINCÍPIOS GERAIS**

**Artigo 1.º
Âmbito e definição**

1. A presente lei estabelece o quadro geral do sistema educativo.
2. O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade
3. O sistema educativo é desenvolvido através de estruturas e de acções diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas, que entre si cooperam na manutenção de uma rede equilibrada e actualizada de ofertas educativas, capaz de proporcionar os conhecimentos, as aptidões e os valores necessários à plena realização individual e profissional na sociedade contemporânea.
4. Compete ao Estado assegurar a disponibilidade de docentes com a formação qualificada adequada e demais recursos humanos, bem como das infra-estruturas e meios financeiros necessários com vista a garantir uma educação de qualidade.
5. A presente lei é aplicável a todo o território nacional.

**Artigo 2.º
Princípios gerais**

1. A todos os cidadãos é garantido o direito à educação e à cultura nos termos da Constituição da República e da lei.
2. O direito à educação é concretizado através de uma efectiva acção formativa ao longo da vida, com vista à consolidação de uma vivência livre, responsável e democrática, destinada a, no respeito pela dignidade humana, promover:
 - a) O desenvolvimento da personalidade e a valorização individual assente no mérito;
 - b) A igualdade de oportunidades e a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais;
 - c) O progresso social.
3. O sistema de educação promove:
 - a) O desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros, das suas personalidades, ideias e projectos individuais de vida, aberto à livre troca de opiniões e à concertação;

- b) A formação de cidadãos capazes de julgarem, com espírito crítico e criativo, a sociedade em que se integram e de se empenharem activamente no seu desenvolvimento, em termos mais justos e sustentáveis.
- 4. É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.
- 5. No acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os timorenses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar.

Artigo 3.º

Liberdade de aprender e ensinar

1. O sistema educativo é desenvolvido por forma a garantir a liberdade de aprender e de ensinar.
2. O Estado reconhece o valor do ensino particular e cooperativo, como expressão concreta da liberdade de aprender e ensinar.
3. O ensino particular e cooperativo organiza-se e funciona nos termos de estatuto próprio, competindo ao Estado apoiá-lo nas vertentes pedagógica, técnica e financeira.
4. Compete ao Estado licenciar, avaliar e fiscalizar o ensino particular e cooperativo nos termos legais.

SECÇÃO II

OBJECTIVOS FUNDAMENTAIS

Artigo 4.º

Política Educativa

1. A política educativa prossegue objectivos nacionais permanentes, pressupondo uma elaboração e uma concretização transparente e consistente.
2. A política educativa visa orientar o sistema de educação e de ensino por forma a responder às necessidades da sociedade timorense, em resultado de uma análise quantitativa e qualitativa com vista ao desenvolvimento global, pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis e autónomos.
3. A política educativa é da responsabilidade do Governo, no respeito pela Constituição da República e da presente lei.
4. A concretização da política educativa implica a plena participação das comunidades locais, devendo valorizar o princípio da subsidiariedade através da descentralização de competências nas administrações locais e a autonomia das escolas.
5. A eficiência da política educativa e a sua eficácia estão sujeitas a avaliação regular e pública, nos termos da presente lei e demais legislação complementar.

Artigo 5.º

Objectivos fundamentais da educação

A educação visa, em especial, a prossecução dos seguintes objectivos fundamentais:

- a) Contribuir para a realização pessoal e comunitária do indivíduo, através do pleno desenvolvimento da sua personalidade e da formação do seu carácter, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores éticos, cívicos, espirituais e estéticos, proporcionando-lhe um desenvolvimento psíquico e físico equilibrado;
- b) Assegurar a formação, em termos culturais, éticos, cívicos e vocacionais das crianças e dos jovens, preparando-os para a reflexão crítica e reforço da cidadania, bem como para a prática e a aprendizagem da utilização criativa dos seus tempos livres;
- c) Assegurar a igualdade de oportunidades para ambos os sexos, nomeadamente através de práticas de coeducação e da orientação escolar e profissional, e sensibilizar, para o efeito, o conjunto dos intervenientes no processo educativo;
- d) Contribuir para a defesa da identidade e da independência nacionais e para o reforço da identificação com a matriz histórica de Timor-Leste, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo timorense, da crescente interdependência e solidariedade entre os povos e do dever de consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas;
- e) Desenvolver em cada indivíduo a capacidade para o trabalho e proporcionar-lhe, com base numa sólida formação geral, uma formação específica que lhe permita, com competências na área da sociedade do conhecimento e com iniciativa, ocupar um justo lugar na vida activa, prestando o seu contributo para o progresso da sociedade, em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação;
- f) Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades locais, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes;
- g) Contribuir para a correcção das assimetrias regionais e locais, devendo concretizar, de forma equilibrada, em todo o território nacional, a igualdade de acesso aos benefícios da educação, da cultura, da ciência e da tecnologia;
- h) Assegurar o serviço público de educação e de ensino, através de uma rede de ofertas da administração central e local, bem como das entidades particulares e cooperativas, que garanta integralmente as necessidades de toda a população;
- i) Assegurar a organização e funcionamento das escolas, públicas, particulares e cooperativas, de forma a promover o desenvolvimento de projectos educativos

próprios, no respeito pelas orientações curriculares de âmbito nacional, e padrões crescentes de autonomia de funcionamento, mediante a responsabilização pela prossecução de objectivos pedagógicos e administrativos, com sujeição à avaliação pública dos resultados e mediante um financiamento público assente em critérios objectivos, transparentes e justos que incentivem as boas práticas de funcionamento;

- j) Assegurar a liberdade de escolher a escola a frequentar;
- k) Contribuir para o desenvolvimento do espírito e prática democráticos, adoptando processos participativos na definição da política educativa e modelos de administração e gestão das escolas que assegurem a participação e a responsabilização adequadas da administração central e local, das entidades titulares dos estabelecimentos de educação e de ensino, dos professores, dos alunos, dos pais e das comunidades locais, com vista particularmente à promoção dos resultados das aprendizagens;
- l) Assegurar uma escolaridade de segunda oportunidade aos que dela não usufruíram na idade própria, aos que procuram o ensino por razões de valorização profissional ou cultural, devidas, nomeadamente, a necessidades de reconversão ou aperfeiçoamento, decorrentes da evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos.

Artigo 6.º

Comissão Nacional da Educação

A Comissão Nacional da Educação desempenha, nos termos da lei, funções consultivas no âmbito da política educativa e contribui para a existência de consensos alargados relativamente aos seus objectivos, mediante a participação das várias forças sociais, culturais e económicas representativas do País.

CAPÍTULO II

ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO

SECÇÃO I

ORGANIZAÇÃO GERAL

Artigo 7.º

Organização geral do sistema educativo

1. O sistema educativo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar, a educação extra-escolar e a formação profissional, organizando-se para a educação ao longo da vida.
2. A educação pré-escolar, na sua componente formativa, é complementar ou supletiva da acção educativa dos pais ou da família com os quais estabelece estreita cooperação.
3. A educação escolar compreende o ensino básico, o ensino secundário e o ensino superior, integra

modalidades especiais e inclui actividades de ocupação de tempos livres.

4. A educação extra-escolar engloba actividades de alfabetização e de educação de base, bem como de aperfeiçoamento e actualização cultural e científica, e realiza-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas, diversificadas e complementares.
5. A formação profissional prossegue acções destinadas à integração ou ao desenvolvimento profissional dinâmico, pela aquisição ou aprofundamento de conhecimentos e de competências necessárias ao desempenho profissional específico.

Artigo 8.º

Línguas do sistema educativo

As línguas de ensino do sistema educativo timorense são o tétum e o português.

SECÇÃO II

EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Artigo 9.º

Objectivos e destinatários da educação pré-escolar

1. São objectivos da educação pré-escolar, em relação a cada criança:
 - a) Estimular as capacidades e favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades;
 - b) Contribuir para a estabilidade e a segurança afectivas;
 - c) Favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano, de modo a promover uma correcta integração e participação;
 - d) Desenvolver a formação moral e o sentido de liberdade e de responsabilidade;
 - e) Fomentar a integração em grupos sociais diversos, complementares da família, de modo a promover o desenvolvimento da sociabilidade;
 - f) Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação e estimular a imaginação criativa e a actividade lúdica;
 - g) Inculcar hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e colectiva;
 - h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento.
2. A prossecução dos objectivos enunciados no número anterior faz-se de acordo com conteúdos, métodos e técnicas apropriadas, tendo em conta a necessidade de articulação estreita com o meio familiar e com a acção educativa dos pais.
3. A educação pré-escolar destina-se às crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico.

4. A frequência da educação pré-escolar é facultativa, no reconhecimento de que cabe aos pais e à família um papel essencial no processo de educação infantil, sem prejuízo do Estado promover essa frequência, prioritariamente das crianças de cinco anos de idade.

Artigo 10.º

Organização da educação pré-escolar

1. Incumbe ao Estado assegurar a existência de uma rede de serviço público de educação pré-escolar.
2. A rede de educação pré-escolar é constituída pelos jardins de-infância das administrações locais e de outras entidades particulares e cooperativas, colectivas ou individuais, nomeadamente instituições particulares de solidariedade social, associações de pais, associações de moradores, organizações cívicas ou confessionais e associações sindicais ou de empregadores.
3. Compete ao Governo, através do ministério responsável pela política educativa, definir as normas gerais da educação pré-escolar, nomeadamente quanto ao seu funcionamento e aos seus conteúdos educativos, apoiando, avaliando, inspeccionando e fiscalizando a sua execução.

SECÇÃO III EDUCAÇÃO ESCOLAR

SUBSECÇÃO I ENSINO BÁSICO

Artigo 11.º

Destinatários e gratuidade do ensino básico

1. O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos.
2. Ingressam no ensino básico as crianças que completam seis anos de idade até 31 de Dezembro do ano anterior ao do início do ano escolar.
3. As crianças que completem os seis anos de idade entre 1 de Janeiro e 31 de Março podem ingressar no ensino básico, se houver disponibilidade de vagas.
1. As situações não abrangidas nos números 2 e 3 do presente artigo são objecto de análise e decisão por parte dos serviços regionais de educação competentes.
4. A obrigatoriedade de frequência do ensino básico termina no final do ano lectivo em que o aluno completa dezassete anos de idade.
5. A gratuidade no ensino básico abrange propinas, taxas e emolumentos relacionados com a matrícula, frequência e certificação, podendo ainda os alunos dispor gratuitamente do uso de livros e material escolar, bem como de transporte, alimentação e alojamento, quando necessários.

Artigo 12.º

Objectivos do ensino básico

1. São objectivos do ensino básico:
 - a. Assegurar a formação integral de todas as crianças e jovens, através do desenvolvimento de competências do ser, do saber, do pensar, do fazer, do aprender a viver juntos;
 - b. Assegurar uma formação geral de base comum a todos os timorenses, que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, da capacidade de raciocínio, da memória e do espírito crítico, da criatividade, do sentido moral e da sensibilidade estética, promovendo a realização individual, em harmonia com os valores da solidariedade social, e interrelacionando, de forma equilibrada o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;
 - c. Proporcionar a aquisição e o desenvolvimento de competências e dos conhecimentos de base, que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional, bem como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho;
 - d. Garantir o domínio das línguas portuguesa e tétum;
 - e. Proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira;
 - f. Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética e a detectar e estimular aptidões nestes domínios;
 - g. Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, línguas oficiais e nacionais, história e cultura timorenses, numa perspectiva de humanismo universalista e de solidariedade e cooperação entre os povos;
 - h. Proporcionar experiências que favoreçam a maturidade cívica e sócio-afectiva, promovendo a criação de atitudes e de hábitos tendentes à relação e à cooperação, bem como à intervenção autónoma, consciente e responsável, nos planos familiar, comunitário e ambiental, visando a formação para uma cidadania plena e democrática;
 - i. Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades;
 - j. Proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica, moral e religiosa.
2. O ensino básico deve ser organizado de modo a promover o sucesso escolar e educativo de todos os

alunos, a conclusão, por cada um deles, de uma escolaridade efectiva de nove anos e a fomentar neles o interesse por uma constante actualização de conhecimentos, valorizando um processo de informação e orientação educacionais em colaboração com os pais.

Artigo 13.º **Organização do ensino básico**

1. O ensino básico compreende três ciclos, o primeiro de quatro anos, o segundo de dois anos e o terceiro de três anos, nos termos curriculares seguintes:

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

2. A articulação entre os três ciclos do ensino básico obedece a uma sequencialidade progressiva, competindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar, e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico.

3. Os objectivos específicos de cada ciclo integram-se nos objectivos gerais do ensino básico, nos termos dos números anteriores, de acordo com o desenvolvimento etário correspondente a cada ciclo e tendo em consideração as seguintes orientações:

- a. Para o primeiro ciclo, o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da
- b) escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora;
- c) Para o segundo ciclo, a formação humanística, artística e desportiva, científica e tecnológica e a educação moral, religiosa e cívica, visando habilitar o aluno a assimilar e interpretar, crítica e criativamente, a informação, assegurando a aquisição de métodos e instrumentos de trabalho e de conhecimento que lhe permitam o prosseguimento

da sua formação e o desenvolvimento de atitudes activas e conscientes perante a comunidade e os seus problemas e desafios mais relevantes;

- d) Para o terceiro ciclo, a aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna, nas suas dimensões, teórica e prática, humanística, literária, científica e tecnológica, artística, física e desportiva, necessária ao prosseguimento de estudos ou à inserção na vida activa, bem como a orientação vocacional, escolar e profissional, que proporcione opções conscientes de formação subsequente e respectivos conteúdos, sem prejuízo da permeabilidade da mesma, com vista ao prosseguimento de estudo ou à inserção na vida activa, no respeito pela realização autónoma da pessoa humana.
4. Em escolas especializadas do ensino básico podem, sem prejuízo da formação de base, ser reforçadas as componentes do ensino artístico ou de educação física e desportiva.
 5. A conclusão com aproveitamento do ensino básico confere o direito à atribuição de um diploma, devendo igualmente ser certificado, quando solicitado, o aproveitamento obtido em qualquer ano ou ciclo.
 6. Compete ao Governo, através do ministério responsável pela política educativa, definir as normas gerais do ensino básico, nomeadamente quanto ao seu funcionamento e aos seus conteúdos educativos, apoiando, avaliando, inspeccionando e fiscalizando a sua execução.

SUBSECÇÃO II **ENSINO SECUNDÁRIO**

Artigo 14.º **Destinatários do ensino secundário**

1. Têm acesso aos cursos do ensino secundário os alunos que completarem com aproveitamento o ensino básico, devendo o acesso ocorrer no ano lectivo imediatamente posterior à conclusão do ensino básico.
2. A frequência do ensino secundário é facultativa, competindo, no entanto, ao Governo, através do ministério responsável pela política educativa, promover a oferta deste nível de ensino.

Artigo 15.º **Objectivos do ensino secundário**

O ensino secundário visa dar sequência e aprofundar a aprendizagem adquirida no ensino básico, completando e desenvolvendo a formação, mediante a prossecução dos seguintes objectivos:

- a) Assegurar e aprofundar as competências e os conteúdos fundamentais de uma formação e de uma

- cultura humanística, artística, científica e técnica, como suporte cognitivo e metodológico necessário ao prosseguimento de estudos superiores ou à inserção na vida activa;
- b) Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica;
 - c) Desenvolver as competências necessárias à compreensão das manifestações culturais e estéticas e possibilitar o aperfeiçoamento da expressão artística;
 - d) Fomentar a aquisição e aplicação de um saber cada vez mais aprofundado, assente na leitura, no estudo, na reflexão crítica, na observação e na experimentação;
 - e) Fomentar, a partir da realidade, e no apreço pelos valores permanentes da sociedade, em geral, e da cultura timorense, em particular, pessoas activamente empenhadas na concretização das opções estratégicas de desenvolvimento de Timor-Leste e sensibilizadas, criticamente, para a realidade da comunidade internacional;
 - f) Assegurar a orientação e formação vocacional, através da preparação técnica e tecnológica adequada ao ingresso no mundo do trabalho;
 - g) Facultar contactos e experiências com o mundo do trabalho, fortalecendo os mecanismos de aproximação entre a escola, a vida activa e a comunidade e dinamizando a função inovadora e interventora da escola;
 - h) Assegurar a existência de hábitos de trabalho, individual e em grupo, e fomentar o desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica, de abertura de espírito, de sensibilidade e de disponibilidade e adaptação à mudança.

Artigo 16.º

Organização do ensino secundário

1. Os cursos do ensino secundário têm a duração de três anos.
2. De acordo com a sua dimensão vocacional de orientação para o prosseguimento de estudos ou para a inserção na vida activa, o ensino secundário organiza-se segundo formas diferenciadas, contemplando a existência de:
 - a) Cursos gerais, de natureza humanística e científica, predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos no ensino superior universitário, permitindo também o ingresso no ensino superior técnico;
 - b) Cursos de formação vocacional, de natureza técnica e tecnológica ou profissionalizante ou de natureza artística, predominantemente orientados para a inserção na vida activa, que possibilitam o acesso tanto ao ensino superior técnico como ao ensino superior universitário.
3. Todos os cursos do ensino secundário contêm componentes de formação de sentido técnico,

tecnológico e profissionalizante e de línguas e cultura timorenses adequadas à natureza dos diversos cursos.

4. Deve garantir-se a permeabilidade adequada entre os cursos predominantemente orientados para a vida activa e os cursos orientados predominantemente para o prosseguimento de estudos no ensino superior universitário.
5. A conclusão com aproveitamento do ensino secundário confere o direito a um diploma que certifica a formação adquirida, devendo igualmente ser certificado, quando solicitado, o aproveitamento obtido em qualquer ano, sendo que nos casos dos cursos predominantemente orientados para a inserção na vida activa, a certificação incide sobre a qualificação obtida para efeitos do exercício de uma profissão ou grupo de profissões.
6. No ensino secundário cada professor é responsável, em princípio, por uma disciplina.
7. Podem ser criadas escolas especializadas, destinadas ao ensino e prática de cursos de natureza técnica e tecnológica ou de índole artística.
8. Compete ao Governo, através do ministério responsável pela política educativa, definir as normas gerais do ensino secundário, nomeadamente quanto ao seu funcionamento e aos seus conteúdos educativos, apoiando, avaliando, inspeccionando e fiscalizando a sua execução.

SUBSECÇÃO III ENSINO SUPERIOR

Artigo 17.º Âmbito e objectivos

1. O ensino superior compreende o ensino universitário e o ensino técnico.
2. São objectivos do ensino superior:
 - a) Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
 - b) Formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em sectores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade timorense, e colaborar na sua formação contínua;
 - c) Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, das humanidades e das artes e a criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o conhecimento e a compreensão do Homem e do meio em que se integra;
 - d) Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos, que constituem património da humanidade, e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
 - e) Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a corres-

- pondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração, na lógica de educação ao longo da vida e de investimento geracional e intergeracional, visando realizar a unidade do processo formativo, que inclui o apreender, o aprender e o empreender;
- f) Estimular o conhecimento dos problemas do mundo de hoje, num horizonte de globalidade, em particular os nacionais, regionais e da comunidade dos países de língua portuguesa, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
 - g) Continuar a formação cultural e profissional dos cidadãos, pela promoção de formas adequadas de extensão cultural;
 - h) Promover e valorizar as línguas e a cultura timorenses.
3. O ensino superior universitário, orientado por uma constante perspectiva de investigação e criação do saber, visa proporcionar uma ampla preparação científica de base, sobre a qual vai assentar uma sólida formação técnica e cultural, tendo em vista garantir elevada autonomia individual na relação com o conhecimento, incluindo a possibilidade da sua aplicação, designadamente para efeitos de inserção profissional, e fomentar o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica.
 4. O ensino superior técnico, dirigido por uma constante perspectiva de compreensão e solução de problemas concretos, visa proporcionar uma preparação científica orientada, sobre a qual vai assentar uma sólida formação técnica e cultural, tendo em vista garantir relevante autonomia na relação com o conhecimento aplicado ao exercício de atividades profissionais e participação ativa em ações de desenvolvimento.

Artigo 18.º **Acesso**

1. Têm acesso ao ensino superior os indivíduos habilitados com o curso do ensino secundário ou equivalente, que façam prova de capacidade para a sua frequência.
2. Têm igualmente acesso ao ensino superior técnico os indivíduos que completarem cursos de formação profissional equivalentes ao ensino secundário.
3. O Governo define, através de decreto-lei, os regimes de acesso e ingresso no ensino superior, em obediência aos seguintes princípios:
 - a) Democraticidade, equidade e igualdade de oportunidades;
 - b) Objectividade dos critérios utilizados para a selecção e seriação dos candidatos;
 - c) Universalidade de regras para cada um dos sub-sistemas de ensino superior;
 - d) Valorização do percurso educativo do candidato no ensino secundário, nas suas componentes de avaliação contínua e provas nacionais, traduzindo a relevância para o acesso ao ensino superior do sistema de certificação nacional do ensino secundário;
 - e) Utilização obrigatória da classificação final do ensino secundário no processo de seriação;
 - f) Coordenação dos estabelecimentos de ensino superior para a realização da avaliação, selecção e seriação por forma a evitar a proliferação de provas a que os candidatos venham a submeter-se;
 - g) Carácter nacional do processo de candidatura à matrícula e inscrição nos estabelecimentos de ensino superior público, sem prejuízo da realização, em casos devidamente fundamentados, de concursos de natureza local;
 - h) Realização das operações de candidatura pelos serviços da administração central e regional da educação.
4. Nos limites definidos pelo número anterior, o processo de avaliação da capacidade para a frequência, bem como o de selecção e de seriação dos candidatos ao ingresso em cada curso e estabelecimento de ensino superior, é da competência dos estabelecimentos de ensino superior.
5. Têm igualmente acesso ao ensino superior, nas condições a definir pelo Governo, através de decreto-lei, os maiores de 23 anos que, não sendo titulares de habilitação de acesso ao ensino superior, façam prova de capacidade para a sua frequência através da realização de provas especialmente adequadas, realizadas pelos estabelecimentos de ensino superior.
6. O Governo pode estabelecer restrições quantitativas de carácter global no acesso ao ensino superior, *numerus clausus*, por motivos de interesse público, de garantia da qualidade do ensino, tanto em relação aos estabelecimentos de ensino superior públicos, como aos particulares e cooperativos.
7. O Estado deve criar as condições que garantam aos cidadãos a possibilidade de frequentarem o ensino superior, de forma a impedir os efeitos discriminatórios decorrentes das desigualdades económicas e regionais ou de desvantagens sociais prévias.

Artigo 19.º **Associação de estabelecimentos de ensino superior**

Os estabelecimentos de ensino superior podem associar-se com outros estabelecimentos de ensino superior, nacionais ou estrangeiros, para conferirem os graus

académicos e atribuírem os diplomas previstos nos artigos seguintes.

Artigo 20.º **Graus académicos e diplomas**

1. O ensino superior técnico compreende cursos de dois ou quatro semestres de duração, conferindo, respectivamente, diploma I ou II.
2. O ensino superior universitário compreende cursos de bacharelato, licenciatura, mestrado e doutoramento, conferindo, respectivamente, os graus de bacharel, licenciado, mestre e doutor.
3. O ensino superior universitário compreende ainda cursos de pós-graduação, conferindo diploma de pós-graduação.
4. Os estabelecimentos de ensino superior podem realizar cursos não conferentes de grau académico ou de diplomas referidos nos números anteriores do presente artigo cuja conclusão com aproveitamento conduza à atribuição de um diploma ou certificado.
5. O funcionamento de cursos conferentes de grau ou de diploma de pós-graduação, bem como os do ensino superior técnico, está sujeito registo nos termos legais que vierem a ser aprovados pelo Governo.
6. São requisitos para o registo dos cursos conferentes de grau ou de diploma de pós-graduação, em geral, o projecto educativo, científico e cultural do estabelecimento de ensino, a existência de um corpo docente adequado em número e em qualificação à natureza do curso e grau, bem como a dignidade das instalações e recursos materiais, nomeadamente quanto a espaços lectivos, equipamentos, bibliotecas e laboratórios.
7. São requisitos específicos para o registo de cursos de mestrado, a autonomia de uma unidade orgânica cuja vocação científica integre o ramo do conhecimento científico do curso e a existência de docentes e investigadores doutorados.
8. O grau de doutor só pode ser conferido por estabelecimentos de ensino universitário, desde que estes respeitem, para além dos requisitos referidos nos números 5 e 6 do presente artigo, o requisito específico da existência de unidades de investigação acreditadas ou a realização de actividades de investigação de qualidade reconhecida de acordo com critérios de avaliação de padrão internacional, nomeadamente a publicação em revistas científicas de prestígio comprovado.
9. O Governo regula, através de decreto-lei, ouvidos os estabelecimentos de ensino superior, as condições de atribuição dos graus académicos, de forma a garantir o nível científico da formação adquirida, a comparabilidade das formações e a mobilidade dos estudantes.

Artigo 21.º **Bacharelato**

1. O grau de bacharel comprova uma formação cultural, científica e técnica de nível superior de conhecimentos numa determinada área do saber e capacidade para o exercício de uma actividade profissional adequada à formação obtida.
2. Para além dos indivíduos referidos nos números 1 e 5 do artigo 18.º da presente lei, podem aceder a um curso de bacharelato os alunos que completem um curso do ensino superior técnico, conferente de diploma II.
3. O grau de bacharel é concedido após a conclusão de uma formação superior, com duração de seis semestres.

Artigo 22.º **Licenciatura**

1. O grau de licenciado comprova um nível superior de conhecimentos numa área científica e capacidade para o exercício de uma actividade profissional qualificada.
2. O grau de licenciado é concedido após a conclusão de uma formação superior com a duração de dois semestres, na sequência da elaboração de uma tese especialmente escrita para o efeito sujeita a discussão e aprovação.
3. Têm acesso ao curso de licenciatura, os indivíduos que tenham concluído, com aproveitamento, um curso de bacharelato.
4. Em casos excepcionais, os cursos que conferem o grau de licenciado podem ter a duração de mais um ou dois semestres.

Artigo 23.º **Pós-graduação**

1. Têm acesso aos cursos de pós-graduação os indivíduos habilitados com o grau de bacharel ou licenciado.
2. O diploma de pós-graduação comprova uma especialização numa determinada área científica e a capacidade para a prática de investigação ou para o exercício profissional especializado.
3. Os cursos de pós-graduação integram uma parte escolar com a duração de dois semestres.
4. O indivíduo que tenha um diploma de pós-graduação pode prosseguir para o curso de mestrado com dispensa da parte escolar, desde que o ramo do conhecimento científico do pós-graduação coincida com o do curso de mestrado.

Artigo 24.º **Mestrado**

1. O grau de mestre comprova um nível aprofundado de conhecimentos numa área científica específica e a capacidade para a prática de investigação ou para o exercício profissional especialmente qualificado.
2. O grau de mestre é concedido após a conclusão de uma formação superior, com duração de quatro semestres e integrando uma parte escolar com a duração de dois semestres.
3. Têm acesso ao curso de mestrado, os indivíduos que tenham concluído, com aproveitamento, um curso de licenciatura ou curso de pós-graduação.
4. A concessão do grau de mestre pressupõe a elaboração de uma tese especialmente escrita para o efeito, a sua discussão e aprovação ou a realização de um projecto profissional ou de investigação e a sua apreciação e aprovação.

Artigo 25.º **Doutoramento**

1. O grau de doutor comprova a realização de uma contribuição inovadora e original para o progresso do conhecimento, um alto nível cultural numa determinada área do conhecimento e a aptidão para realizar trabalho científico independente.
2. O grau de doutor é concedido após a conclusão de uma formação superior, com duração mínima de seis semestres.
3. Têm acesso ao curso de doutoramento, os indivíduos que tenham concluído, com aproveitamento, um curso de mestrado.
4. Excepcionalmente, podem ser admitidos ao doutoramento, indivíduos titulares de licenciatura e detentores de um currículo escolar, científico ou profissional que seja reconhecido como meritório para o efeito, pelo competente órgão científico do estabelecimento de ensino onde se realiza o respectivo doutoramento.
5. Os cursos conducentes ao grau de doutor podem integrar uma parte escolar com a duração máxima de quatro semestres.
6. A concessão do grau de doutor pressupõe, ainda, a elaboração de uma dissertação original de investigação, a sua discussão e aprovação.

Artigo 26.º **Estabelecimentos de ensino superior**

1. O ensino superior universitário realiza-se em universidades, institutos universitários e em escolas universitárias não integradas.
2. O ensino superior técnico realiza-se em institutos politécnicos.
3. As universidades podem ser constituídas por escolas, institutos ou faculdades diferenciadas, ou por departamentos ou outras unidades, podendo ainda integrar unidades orgânicas do ensino superior técnico.
4. Os institutos politécnicos podem ser constituídos por departamentos ou outras unidades.
5. Os estabelecimentos de ensino superior podem associar-se para a organização de cursos e atribuição de graus do ensino superior.
6. Podem ser constituídos centros de estudos superiores, que colaboram na realização da educação ao longo da vida e na valorização dos recursos humanos locais, cabendo aos estabelecimentos de ensino superior a certificação das qualificações atribuídas.
7. O Governo regula, através de decreto-lei, os requisitos para a criação de estabelecimentos de ensino superior, de forma a garantir o cumprimento dos objectivos do ensino superior, a qualidade do ensino ministrado e da investigação realizada, bem como a relevância social, científica e cultural da instituição.

Artigo 27.º **Investigação científica**

1. O Estado deve assegurar as condições materiais e culturais de criação e investigação científicas, promovendo a avaliação da sua qualidade.
2. Nos estabelecimentos de ensino superior são criadas as condições para promoção da investigação científica e para a realização de actividades de investigação e desenvolvimento.
3. A investigação científica no ensino superior deve ter em conta os objectivos predominantes do estabelecimento em que se insere, sem prejuízo da sua perspectivação em função do progresso, do saber e da resolução dos problemas postos pelo desenvolvimento social, económico e cultural do País.
4. Devem garantir-se as condições de publicação de trabalhos científicos e facilitar-se a divulgação dos novos conhecimentos e perspectivas do pensamento científico, dos avanços tecnológicos e da criação cultural.
5. Compete ao Estado incentivar a colaboração entre as entidades públicas, particulares e cooperativas, no sentido de fomentar o desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da cultura, tendo particularmente em vista os interesses da colectividade.

SUBSECÇÃO IV
MODALIDADES ESPECIAIS DE EDUCAÇÃO
ESCOLAR

Artigo 28.º
Identificação das modalidades especiais de
educação escolar

1. Em complemento da modalidade geral de educação escolar, existem as seguintes modalidades especiais de educação escolar:
 - a) A educação especial;
 - b) O ensino artístico especializado;
 - c) O ensino recorrente;
 - d) A educação a distância.
2. Cada uma destas modalidades especiais é parte integrante da educação escolar.
3. As modalidades especiais de educação são reguladas por legislação especial própria.

Artigo 29.º
Educação especial

1. Os indivíduos com necessidades educativas especiais, de carácter mais ou menos prolongado, decorrentes da interacção entre factores ambientais e limitações próprias acentuadas, nos domínios da audição, da visão, motor, cognitivo, da fala, da linguagem e da comunicação, emocional e da saúde física, têm direito a respostas educativas adequadas.
2. A educação especial visa a integração educativa e social, a autonomia, em todos os níveis em que possa ocorrer, e a estabilidade emocional dos educandos, bem como a promoção da igualdade de oportunidades e a preparação para uma adequada formação profissionalizante e integração na vida activa.
3. A educação especial centra-se nos educandos, procurando, em todos os momentos e desde um estágio o mais precoce possível, reduzir as limitações resultantes da deficiência e desenvolver e otimizar todas as suas capacidades e todo o seu potencial e, com esse objectivo, integra actividades dirigidas aos educandos e acções destinadas a adequar os ambientes familiar e comunitário.
4. A educação especial organiza-se segundo modelos diversificados de integração em ambientes inclusivos, quer nas escolas da modalidade geral de educação escolar, nas turmas ou grupos ou em unidades especializadas, quer em estabelecimentos de educação especial, de acordo com as necessidades do educando, decorrentes do tipo e grau da sua deficiência, de forma a, evitando situações de exclusão, promover a sua inserção educativa e social.
5. A educação especial deve ser prestada, sempre que necessário, por docentes e outros técnicos especializados e pode pressupor a existência de currículos e programas e formas de avaliação adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência.

6. Incumbe ao Estado promover e apoiar a educação especial, pertencendo as iniciativas de educação especial à administração central e local e a outras entidades particulares e cooperativas, colectivas ou individuais, nomeadamente instituições particulares de solidariedade social, associações de pais, associações de moradores, organizações cívicas ou confessionais e associações sindicais ou empregadoras.
7. Compete ao Governo, através do ministério responsável pela política educativa, definir as normas gerais da educação especial, nomeadamente quanto ao seu funcionamento e aos seus aspectos pedagógicos e técnicos, apoiando, avaliando, inspeccionando e fiscalizando a sua execução.

Artigo 30.º
Ensino artístico especializado

1. O ensino artístico especializado destina-se a pessoas com aptidões específicas para as artes, que pretendam desenvolver e aprofundar linguagens artísticas, nomeadamente nas áreas das belas artes, das artes do espectáculo, do audiovisual e multimédia, do design e das artes aplicadas.
2. O ensino artístico especializado visa proporcionar uma formação de excelência e respostas diversificadas à procura individual orientada para o aprofundamento de linguagens artísticas específicas, bem como criar as bases necessárias ao desenvolvimento pessoal da maturidade artística, tendo em consideração a precocidade e a sequencialidade exigidas pelas diferentes artes.
3. O ensino artístico especializado abrange o ensino básico, o ensino secundário e o ensino superior, desenvolvendo-se de forma integrada ou articulada com estes.
4. Os planos de estudos do ensino artístico especializado são organizados de acordo com as exigências próprias de cada nível de ensino, de modo a adequar a formação artística especializada aos desafios da contemporaneidade e aos contextos culturais e artísticos, mediante recurso, em cada área artística, a composição curricular específica, que privilegie a inovação, a experimentação e a prática artísticas.
5. Os diplomas e certificados atribuídos ao ensino artístico especializado de nível básico e secundário conferem as mesmas qualificações e possibilidades de prosseguimento de estudos que os diplomas e certificados obtidos nos correspondentes níveis da modalidade geral de educação escolar.
6. Compete ao Governo, através do ministério responsável pela política educativa, definir as normas gerais do ensino artístico especializado, nomeadamente quanto ao seu funcionamento e aos seus aspectos pedagógicos, didácticos e técnicos, apoiando, avaliando, inspeccionando e fiscalizando a sua execução.

Artigo 31.º
Ensino recorrente

1. O ensino recorrente destina-se aos indivíduos que ultrapassaram a idade indicada para a frequência dos ensinos básico e secundário, aos que tendo completado o ensino básico e tendo entre dezasseis e dezoito anos de idade, trabalhem e disso façam prova e aos que não tiveram a oportunidade de se enquadrar na educação escolar na idade normal de formação.
2. O ensino recorrente tem por objecto o ensino básico e o ensino secundário.
3. O ensino recorrente é ministrado, predominantemente, em regime nocturno e as formas de acesso e os planos e métodos de estudos são organizados de modo adequado aos grupos etários a que se destinam, à experiência de vida entretanto adquirida e ao nível de conhecimentos demonstrados.
4. O ensino recorrente atribui os mesmos diplomas e certificados que os conferidos pelos ensinos básico e secundário, sem prejuízo de poder distinguir, no processo de avaliação e certificação, qualificações que permitem o prosseguimento de estudos e qualificações que não permitem esse prosseguimento.
5. Compete ao Governo, através do ministério responsável pela política educativa, definir as normas gerais do ensino recorrente, nomeadamente quanto ao seu funcionamento e aos seus aspectos pedagógicos e técnicos, apoiando, avaliando, inspeccionando e fiscalizando a sua execução.

Artigo 32.º
Educação a distância

1. Devem, nos termos da lei, ser organizadas modalidades de educação a distância, suportadas no multimédia e nas tecnologias da informação e das comunicações, quer como complemento quer como alternativa à modalidade de educação presencial.
2. O ensino a distância terá particular incidência na educação recorrente e na formação contínua dos professores.
3. As entidades responsáveis pela educação a distância devem assumir uma vocação de promoção da inovação e da sociedade da informação e do conhecimento.
4. O Estado incentiva e reconhece a educação ao longo da vida e as aprendizagens inovadoras baseadas nas novas tecnologias da informação e das comunicações.

SECÇÃO IV
EDUCAÇÃO EXTRA-ESCOLAR

Artigo 33.º
Natureza e objectivos da educação extra-escolar

1. A educação extra-escolar tem natureza formal, não formal ou informal e destina-se a permitir a cada indivíduo, numa perspectiva de educação ao longo da vida, aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas competências, em complemento da formação escolar ou em suprimento da sua carência ou das suas lacunas.
2. Compete ao Estado promover a relevância social da educação extra-escolar, em particular organizando sistemas que permitam reconhecer, validar e certificar as competências e os saberes adquiridos.
3. Constituem objectivos fundamentais da educação extraescolar:
 - a) Eliminar o analfabetismo, literal e funcional;
 - b) Contribuir para uma efectiva igualdade de oportunidades educativas e profissionais dos indivíduos que, não tendo frequentado a educação escolar ou tendo-a abandonado precocemente ou sem sucesso, não usufruam, por qualquer razão, da formação profissional;
 - c) Promover a adaptação à vida contemporânea, mediante o desenvolvimento das aptidões tecnológicas e do saber técnico;
 - d) Assegurar a ocupação criativa dos tempos livres com actividades de natureza cultural;
 - e) Favorecer atitudes de solidariedade social e de participação na vida da comunidade.
4. As acções de educação extra-escolar podem realizar-se em estruturas de extensão cultural do sistema escolar ou em sistemas abertos, com recurso, neste caso, aos meios de comunicação típicos da educação a distância.
5. Incumbe ao Estado promover e apoiar a educação extraescolar, pertencendo as iniciativas de educação extra-escolar à administração central e local e a outras entidades particulares ou cooperativas, colectivas ou individuais, nomeadamente instituições particulares de solidariedade social, associações de pais, associações de estudantes e organismos juvenis, associações culturais e recreativas, associações de moradores, associações de educação popular, organizações cívicas ou confessionais e comissões de trabalhadores e associações sindicais ou de empregadores.
6. A política educativa atende à dimensão formativa da programação televisiva e radiofónica, devendo o serviço público de televisão e de rádio assegurar a existência de programação formativa, plural e diversificada.

SECÇÃO V FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Artigo 34.º Natureza e objectivos da formação profissional

1. A formação profissional tem natureza extra-escolar e visa a integração ou o desenvolvimento profissional dinâmico, pela aquisição ou aprofundamento de conhecimentos e de competências necessárias ao desempenho profissional específico, de forma a responder às necessidades nacionais de desenvolvimento e à evolução tecnológica.
2. A formação profissional estrutura-se de forma a desenvolver acções de:
 - a) Iniciação profissional;
 - b) Qualificação profissional;
 - c) Aperfeiçoamento profissional;
 - d) Reconversão profissional.
3. A formação profissional organiza-se como complementar da formação e da preparação para a vida activa iniciada na educação escolar, mas deve igualmente contribuir para a aquisição de qualificações profissionais iniciais por aqueles que não tenham frequentado a educação escolar ou a tenham abandonado precocemente e sem sucesso.
4. As entidades públicas responsáveis pela política educativa e pela política de emprego devem articular, entre si, as intervenções nas áreas da formação vocacional e da formação profissional, respectivamente, com vista à plena concretização dos objectivos referidos no número anterior.
5. Têm acesso à formação profissional, nos termos dos números anteriores:
 - a) Os que tenham concluído a escolaridade obrigatória;
 - b) Os que não tenham concluído a escolaridade obrigatória até à data limite desta;
 - c) Os trabalhadores que pretendam o aperfeiçoamento ou a desconversação profissionais;
 - d) As demais pessoas destinatárias das acções referidas no n.º 2 desta disposição.
6. A formação profissional estrutura-se segundo um modelo pedagógico e institucional flexível, que permita integrar pessoas com níveis de formação e características diferenciadas.
7. A organização das ofertas de formação profissional deve adequar-se às necessidades de emprego nacionais, regionais e locais.
8. A formação profissional pode estruturar-se por módulos, de duração variável e combináveis entre si, com vista à obtenção de níveis profissionais sucessivamente mais elevados.
9. O funcionamento das ofertas de formação profissional pode ser realizado segundo formas institucionais diversificadas, nomeadamente:
 - a) Instituições específicas;

- b) Utilização de escolas do ensino básico e secundário;
 - c) Acordos com administrações locais e empresas;
 - d) Apoios a instituições e iniciativas, públicas, particulares ou cooperativas;
 - d) Dinamização de acções comunitárias e de serviços à comunidade.
10. A frequência e a conclusão com aproveitamento de acção ou curso, ou respectivos módulos, de formação profissional conferem o direito à correspondente certificação.

SECÇÃO VI PLANEAMENTO CURRICULAR

Artigo 35.º Princípios do planeamento curricular

1. A composição curricular da educação escolar tem em consideração a promoção de uma equilibrada harmonia, nos planos horizontal e vertical, entre os níveis de desenvolvimento físico e motor, cognitivo, afectivo, estético, social e moral dos educandos.
2. Os planos curriculares do ensino básico e secundário incluem, em todos os seus ciclos, de forma adequada, uma área de formação pessoal e social, que pode ter como componentes a educação para a participação cívica, a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação para a sexualidade, a educação para a saúde e prevenção de acidentes, bem como o ensino da educação moral e religiosa.
3. Os planos curriculares do ensino básico e do ensino secundário devem ter uma estrutura de âmbito nacional, que acolha os saberes e competências estruturantes de cada ciclo, podendo acrescer a essa estrutura conteúdos flexíveis, integrando componentes regionais e locais, e desenvolvimentos curriculares previstos em contratos previamente autorizados pela tutela entre a administração escolar e as escolas.
4. Os estabelecimentos do ensino particular e cooperativo podem adoptar os planos curriculares e os conteúdos programáticos do ensino ministrados nas escolas públicas, ou adoptar planos e programas próprios, cujo reconhecimento é, nos termos da lei, reconhecido caso a caso, mediante avaliação positiva dos respectivos currículos e das condições pedagógicas da realização do ensino.
5. Os planos curriculares do ensino superior respeitam a cada um dos estabelecimentos que ministram os respectivos cursos estabelecidos, ou a estabelecer, de acordo com as necessidades nacionais e regionais e com uma perspectiva de planeamento integrado na respectiva rede.
6. O Governo pode estabelecer, a recomendação da estrutura consultiva da avaliação do ensino superior e ouvidas as estruturas representativas dos estabelecimentos de ensino superior, directrizes quanto à

denominação e duração dos cursos e as áreas científicas obrigatórias e facultativas dos respectivos planos de estudos.

7. A autorização para a criação e funcionamento de instituições e cursos do ensino superior particular e cooperativo, bem como a aprovação dos respectivos planos de estudos e o reconhecimento dos correspondentes diplomas, obedece a princípios e regras comuns a todo o ensino superior.
8. O ensino-aprendizagem das línguas oficiais deve ser estruturado, de forma que todas as outras componentes curriculares do ensino básico e do ensino secundário contribuam, sistematicamente, para o desenvolvimento das capacidades ao nível da compreensão e produção de enunciados, orais e escritos, em português e tétum.

Artigo 36.º

Ocupação dos tempos livres e desporto escolar

1. As actividades curriculares dos diferentes níveis da educação escolar devem ser complementadas por acções orientadas para a formação integral e a realização pessoal dos educandos, no sentido da utilização criativa e formativa dos seus tempos livres, nomeadamente de enriquecimento cultural e cívico, de educação física e desportiva, de educação artística e de inserção dos educandos na comunidade.
2. As actividades de complemento curricular podem ter âmbito nacional, regional ou local, competindo, preferencialmente, às escolas ou agrupamento de escolas organizar as de âmbito regional ou local.
3. As actividades de ocupação dos tempos livres devem valorizar a participação e o envolvimento dos educandos na sua organização, desenvolvimento e avaliação.
4. O desporto escolar visa especificamente a promoção da saúde e condição física, a aquisição de hábitos e condutas motoras e o entendimento do desporto como factor de cultura, estimulando sentimentos de solidariedade, cooperação, autonomia e criatividade, bem como a descoberta e o incentivo de talentos desportivos, com orientação por profissionais qualificados, fomentando-se a organização e gestão de eventos desportivos escolares pelos próprios praticantes.

Artigo 37.º

Investigação em educação

A investigação em educação, que o Estado fomenta e apoia, destina-se à avaliação e interpretação científica da actividade desenvolvida no sistema educativo.

CAPÍTULO III APOIOS E COMPLEMENTOS EDUCATIVOS

Artigo 38.º

Promoção do sucesso escolar

1. São proporcionados, nos termos da lei, apoios e complementos educativos, visando fomentar, prioritariamente na escolaridade obrigatória, a igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolares.
2. As necessidades escolares específicas dos alunos que frequentam a escolaridade obrigatória são compensadas através de actividades de acompanhamento e complemento pedagógicos no seio das escolas.
3. É apoiado o desenvolvimento psicológico dos alunos e a sua orientação escolar e profissional, através de serviços de psicologia e orientação, devidamente organizados, que assegurem igualmente apoio psico-pedagógico às actividades escolares e ao sistema de relações da comunidade educativa.
4. É realizado, através de serviços especializados, devidamente organizados, o acompanhamento do crescimento e desenvolvimento dos alunos, de forma a promover a saúde, a consciencialização dos comportamentos sexuais e a prevenção da toxicod dependência, do alcoolismo e de outros comportamentos sociais de risco.

Artigo 39.º

Apoio de saúde escolar

Será realizado o acompanhamento do saudável crescimento e desenvolvimento dos alunos, o qual é assegurado, em princípio, por serviços especializados dos centros comunitários de saúde em articulação com as estruturas escolares.

Artigo 40.º

Acção social escolar

1. São desenvolvidos, no âmbito da educação pré-escolar e da educação escolar, serviços de acção social escolar, destinados a compensar, em termos sociais e educativos, os alunos economicamente mais carenciados, mediante critérios objectivos e públicos de discriminação positiva, nos termos da lei.
2. Os serviços de acção social escolar concretizam-se por um conjunto diversificado de acções, nomeadamente a comparticipação em refeições, serviços de cantina, transportes escolares, alojamento, manuais e material escolar, bem como a concessão de bolsas de estudo.

Artigo 41.º

Trabalhadores-estudantes

1. É proporcionado aos trabalhadores-estudantes um regime especial de estudos, que tenha em conside-

ração a sua situação de trabalhadores e de estudantes, no sentido de, com equidade, lhes permitir a aquisição de conhecimentos e de competências, progredindo nos sistemas de educação escolar e extra-escolar, valorizando-se pessoal e profissionalmente.

2. Compete ao Governo aprovar o regime especial dos trabalhadores-estudantes.

CAPÍTULO IV AVALIAÇÃO E INSPECÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO

Artigo 42.º

Avaliação do sistema educativo

1. O sistema educativo está sujeito, na sua eficiência, eficácia e qualidade, a avaliação permanente, continuada e pública, a qual abrange, para além, nomeadamente, das aprendizagens dos alunos e do desempenho dos professores, do pessoal não docente e dos estabelecimentos de educação e de ensino, o próprio sistema na sua globalidade e a política educativa, tendo em consideração os aspectos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros e, ainda, os de natureza politico-administrativa e cultural.
2. A avaliação do sistema educativo deve incidir sobre a educação pré-escolar, sobre todos os níveis da educação escolar, incluindo as modalidades especiais, e sobre a educação extra-escolar e a formação profissional, abrangendo os ensinos público, particular e cooperativo.
3. A avaliação do sistema educativo constitui um instrumento essencial de definição da política educativa, de promoção da qualidade do ensino e do sucesso das aprendizagens e de gestão responsável e transparente de todos os níveis do sistema de ensino.
4. A avaliação do sistema educativo deve permitir uma interpretação integrada, contextualizada e comparada de todos os parâmetros em que se baseia.

Artigo 43.º

Acreditação

A acreditação consiste no reconhecimento formal do Estado da qualidade de um estabelecimento de ensino, após uma avaliação contínua, objectiva e contextualizada a esse mesmo estabelecimento.

Artigo 44.º

Estatísticas da educação

As estatísticas da educação são instrumentos fundamentais para a formulação da política educativa e para o planeamento e a avaliação do sistema educativo, e devem ser organizadas de modo a garantir a sua realização em tempo oportuno e de forma universal.

Artigo 45.º

Inspeção da educação

1. O sistema educativo é sujeito a inspecção, nos termos da presente lei e demais legislação complementar, com vista à salvaguarda dos interesses legítimos de todos os que o integram.
2. A inspecção da educação goza de autonomia administrativa e técnica e desempenha funções de auditoria e de controlo do funcionamento do sistema educativo, nas vertentes técnica, pedagógica, administrativa, financeira e patrimonial, em termos de aferição da legalidade, de aferição da eficiência de procedimentos e da eficácia na prossecução dos objectivos e resultados fixados e na economia de utilização de recursos, bem como da aferição da qualidade da educação e do ensino.
3. A inspecção da educação deve incidir, para além das demais estruturas do sistema educativo que a ela a lei sujeita, sobre a educação pré-escolar, sobre todos os níveis da educação escolar, incluindo as suas modalidades especiais, e sobre a educação extra-escolar.
4. A inspecção da educação abrange o ensino público, bem como o particular e cooperativo, sendo que, neste caso, exerce funções de auditoria e controlo da legalidade, salvo se, em resultado de relações contratuais com o Estado, os estabelecimentos de educação e de ensino particulares e cooperativos integram a rede de ofertas educativas de serviço público.
5. A formação profissional é sujeita a inspecção, nos termos legais que vierem a ser aprovados por decreto-lei.

CAPÍTULO V

ADMINISTRAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO

Artigo 46.º

Princípios e organização gerais

1. A administração e a gestão do sistema educativo devem respeitar os princípios de democraticidade e de participação, com vista à prossecução de objectivos, pedagógicos e educativos, de formação social e cívica, de responsabilidade, de transparência e de avaliação de desempenho individual e colectivo.
2. A administração educativa desenvolve-se ao nível central, regional e local, devendo valorizar o princípio da subsidiariedade, pela descentralização de competências nas administrações locais.
3. A administração educativa deve assegurar a plena participação das comunidades educativas locais, mediante adequados graus de participação, em especial dos professores, dos alunos, dos pais e respectivas associações e das administrações locais, bem como de instituições representativas das actividades sociais, económicas, culturais e científicas.

4. A organização e o funcionamento da administração educativa resulta da lei, no respeito pelos números anteriores, que adopta as adequadas formas de des-concentração e descentralização administrativa, garantindo a necessária unidade de acção e eficácia, através do ministério responsável pela política educativa, ao qual compete, em especial, as funções de:
 - a) Concepção, planeamento e definição normativa do sistema educativo;
 - b) Coordenação da execução das medidas de política educativa;
 - c) Coordenação da avaliação da política educativa e do sistema educativo;
 - d) Inspeção da educação;
 - e) Coordenação do planeamento curricular e apoio à inovação educacional, em articulação com as escolas e com as instituições de investigação em educação e de formação de professores;
 - f) Gestão superior dos recursos humanos da educação, em especial docentes, assegurando os adequados planeamento e políticas de desenvolvimento;
 - g) Gestão superior do orçamento da educação;
 - h) Definição dos critérios de implantação da rede de ofertas educativas e da tipologia das escolas e seu apetrechamento;
 - i) Garantia da qualidade pedagógica e técnica dos meios didácticos, incluindo os manuais escolares.
 5. O funcionamento de estabelecimentos de ensino, em qualquer nível de escolaridade, por entidades públicas, privadas ou cooperativas carece de licença adequada a emitir pelo Ministério da Educação.
 6. A concessão da licença prevista no número anterior assenta no preenchimento das condições mínimas de funcionamento a ser estabelecidas em diploma próprio.
 7. O funcionamento das escolas orienta-se por uma perspectiva de integração comunitária, sendo, nesse sentido, favorecida a fixação local dos respectivos docentes.
 8. O ensino particular e cooperativo rege-se por legislação e estatuto próprios, que devem subordinar-se aos princípios da presente lei.
3. Em cada estabelecimento de educação e de ensino, ou respectivos agrupamentos, a administração e a gestão orientam-se por princípios de participação democrática de quem integra o processo educativo, de responsabilidade, de transparência e de avaliação do desempenho, individual e colectivo, tendo em consideração as especificidades de cada nível de educação e de ensino.
 4. Na administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino a eficiência e eficácia na utilização e organização dos recursos humanos, materiais e financeiros, orienta-se directamente por critérios de qualidade pedagógica e científica.
 5. A direcção executiva de cada agrupamento de escolas ou de cada estabelecimento não agrupado do ensino básico e do ensino secundário é assegurada, nos termos legais, por órgãos próprios, singulares ou colegiais, plenamente responsáveis, cujos titulares são escolhidos mediante um processo público que releve o mérito curricular e do projecto educativo apresentado e detenham a formação adequada ao desempenho do cargo.
 6. A direcção executiva de cada agrupamento de escolas ou de cada estabelecimento não agrupado, do ensino básico e do ensino secundário, é apoiada, nos termos legais, por serviços especializados e por órgãos consultivos, de natureza pedagógica e disciplinar, sendo para estes democraticamente eleitos os representantes dos professores, dos alunos, no caso do ensino secundário, dos pais e do pessoal não docente.
 7. Os estatutos dos estabelecimentos de ensino superior estabelecem órgãos próprios de administração e gestão e as regras de funcionamento interno, no respeito pela lei.
 8. Os estabelecimentos do ensino superior gozam de autonomia científica, pedagógica e cultural, sem prejuízo da avaliação da qualidade do desempenho científico e pedagógico das instituições e da respectiva acreditação.
 9. As universidades e os institutos politécnicos públicos gozam ainda de autonomia estatutária, científica, pedagógica, administrativa, financeira, disciplinar e patrimonial, sem prejuízo da acção fiscalizadora do Estado.
 10. A autonomia dos estabelecimentos de ensino superior deve orientar-se pelo desenvolvimento da região e do País e pela efectiva elevação do nível educativo, científico e cultural dos timorenses.

Artigo 47.º

Administração e gestão das escolas

1. A administração e a gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino deve fazer-se de forma a fomentar o desenvolvimento de centros de excelência e de competências educativas e, assim, a qualidade das aprendizagens, bem como a aprofundar as condições para uma gestão eficiente e eficaz dos recursos educativos disponíveis.
2. A administração e a gestão pode fazer-se ainda na base de agrupamentos de escolas, de forma a favo-

CAPÍTULO VI RECURSOS HUMANOS DA EDUCAÇÃO

Artigo 48.º

Funções de educador e de professor

1. A orientação e as actividades pedagógicas na educação pré-escolar são asseguradas por educadores de infância e a docência em todos os níveis e ciclos de ensino é assegurada por professores, detentores, em ambos os casos, de diploma que certifique a formação específica que os habilita para a educação e o ensino, de acordo com as necessidades do desempenho profissional relativo à educação e a cada nível de ensino.
2. Os educadores de infância e os professores do ensino básico adquirem a qualificação profissional através de cursos superiores, que conferem o grau de bacharel, organizados em estabelecimentos do ensino universitário ou equivalente.
3. A qualificação profissional dos professores do ensino secundário adquire-se através de cursos superiores, que conferem o grau de licenciatura, organizados em estabelecimentos do ensino universitário.
4. A qualificação profissional dos professores do ensino secundário pode, ainda, adquirir-se através de cursos de licenciatura ministrados em estabelecimentos do ensino universitário, que assegurem a formação científica na área de docência respectiva, complementados por formação pedagógica adequada.
5. A qualificação profissional dos professores de disciplinas de natureza vocacional ou artística, do ensino básico e do ensino secundário, pode adquirir-se, respectivamente, através de cursos de bacharelato e licenciatura, que assegurem a formação na área da disciplina respectiva, complementados por formação pedagógica adequada.
6. Constitui habilitação científica para a docência no ensino superior o grau de doutor e o grau de mestre, no ensino superior universitário, e o grau de licenciado ou o equivalente, no ensino superior técnico, podendo ainda exercer a docência outras individualidades reconhecidamente qualificadas e coadjuvar na docência pessoas habilitadas com o grau de licenciado ou equivalente, no ensino superior universitário, ou ainda com o grau de bacharel, no ensino superior técnico.

Artigo 49.º

Princípios sobre a formação de educadores e professores

1. A formação de educadores e professores assenta nas seguintes modalidades principais: Formação inicial de nível superior, que proporcione a informação, os métodos e as técnicas, científicos e pedagógicos, de base, bem como a formação pessoal e social adequada ao exercício da função;

Formação contínua, que complementa e actualiza a formação inicial, numa perspectiva de formação permanente, suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais relevantes e a possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira, assim como a requalificação na mesma carreira;

- a) Formação especializada, que habilita para o exercício de funções particulares que a requeiram;
 - b) Formação profissional, após uma formação geral universitária e na perspectiva da reconversão de profissão.
2. A formação de educadores e professores assenta nos seguintes princípios organizativos:
 - a) Formação flexível, que permita a reconversão e a mobilidade dos educadores e professores, nomeadamente o necessário complemento de formação profissional;
 - b) Formação integrada, quer no plano da preparação científico-pedagógica, quer no da articulação teórico-prática;
 - c) Formação assente em práticas metodológicas afins das que o educador e o professor têm necessidade de utilizar na prática pedagógica;
 - d) Formação que estimule uma atitude crítica e actante relativamente à realidade social;
 - e) Formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação, particularmente em relação com as actividades educativa e de ensino;
 - f) Formação participada, que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem.
 3. Compete ao Governo, aprovar por decreto-lei, o regime de formação de educadores e professores, definindo, nomeadamente, os requisitos dos cursos de formação inicial de professores, os perfis de competência e de formação, bem como as características de um período de indução e respectiva avaliação, para ingresso na carreira docente, os padrões de qualidade, as qualificações para o exercício de outras funções educativas, nomeadamente educação especial, administração escolar ou educacional, organização e desenvolvimento curricular, supervisão pedagógica e formação de formadores.
 4. O Estado pode apoiar a formação contínua dos docentes em exercício de funções nos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo que se integrem na rede de ofertas de educação e de ensino de serviço público.

Artigo 50.º

Princípios das carreiras do pessoal docente e do pessoal não docente

1. Os professores, educadores, pessoal não docente das escolas e outros profissionais da educação têm direito a retribuição e carreira compatíveis com as suas habilitações e responsabilidades profissionais, sociais e culturais, nos termos legais.
2. A progressão nas carreiras está necessariamente ligada à avaliação do desempenho de toda a actividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas.
3. A todos os educadores, professores, pessoal não docente das escolas e outros profissionais da educação é reconhecido o direito e o dever à formação contínua relevante para o desempenho das respectivas funções, em complemento do dever permanente e continuado de auto-informação e auto-aprendizagem.
4. O pessoal não docente das escolas deve possuir como habilitação mínima o ensino básico ou equivalente, devendo ser proporcionada uma formação complementar adequada.

CAPÍTULO VII

RECURSOS MATERIAIS E FINANCEIROS

Artigo 51.º

Rede de ofertas educativas

1. Compete ao Estado organizar uma rede de ofertas de educação e de ensino, ordenada, em termos qualitativos e quantitativos, e actualizada, que, no desempenho de um serviço público, cubra as necessidades de toda a população, assegurando a existência de projectos educativos próprios, desenvolvidos no âmbito da autonomia das escolas públicas, particulares e cooperativas, e, do mesmo modo, uma efectiva liberdade de opção educativa das famílias.
2. Integram a rede de ofertas educativas os estabelecimentos de educação e de ensino particular e cooperativo que respeitem os princípios, objectivos, a organização e as regras de funcionamento do sistema educativo, incluindo de qualificação académica e de formação exigidas para a docência.
3. No reconhecimento do valor do ensino particular e cooperativo, o Estado tem em consideração, no ordenamento da rede de ofertas de educação e de ensino de serviço público, e numa perspectiva de racionalização de recursos e de promoção da qualidade das ofertas educativas, os estabelecimentos de educação e de ensino particular e cooperativo existentes ou a criar.

4. O Estado apoia financeiramente, mediante contrato e nos termos legais, o ensino particular e cooperativo, tendo em consideração a escolha das famílias, quando, integrando os respectivos estabelecimentos na rede de ofertas de educação e de ensino de serviço público, prossigam os objectivos de desenvolvimento da educação.

Artigo 52.º

Planeamento da rede de ofertas educativas

1. O ordenamento da rede de ofertas educativas constitui um objectivo permanente da política educativa e da sua adequação ao território, no sentido de corresponder à procura educativa, de assegurar a articulação e complementaridade dos conteúdos das ofertas e o desenvolvimento qualitativo das mesmas, de assegurar uma efectiva igualdade de oportunidades educativas, de compensar as assimetrias regionais e locais e de concretizar as opções estratégicas do desenvolvimento do País.
2. No planeamento e ordenamento da rede de ofertas educativas deve assegurar-se, nos termos da lei, uma efectiva intervenção das administrações locais e uma participação, de forma institucionalizada, das comunidades locais, com vista à elaboração e actualização de cartas escolares que se constituam como instrumento de nível regional e local do planeamento de ofertas educativas, reflexo do planeamento da rede nacional de ofertas educativas.
3. O Governo aprova anualmente a rede educativa, traduzida na configuração da organização territorial das ofertas educativas e dos edifícios escolares, afectos aos estabelecimentos de educação pré-escolar e de educação escolar.

Artigo 53.º

Edifícios escolares

1. Os edifícios escolares devem ser construídos para acolherem, para além das actividades escolares, actividades de ocupação de tempos livres e o envolvimento da escola em actividades extra-escolares e devem ser planeados na óptica de um equipamento integrado e com flexibilidade para permitir, sempre que possível, a sua utilização em diferentes actividades da comunidade e a sua adaptação em função das alterações dos diferentes níveis de ensino, dos currículos e dos métodos educativos.
2. A densidade da rede e a dimensão dos edifícios escolares devem ser ajustadas às características e necessidades regionais e locais e à capacidade de acolhimento de um número equilibrado de alunos, de forma a garantir as condições de uma boa prática pedagógica e a realização de uma verdadeira comunidade escolar e educativa.

3. Na concepção dos edifícios escolares e na escolha dos equipamentos consideram-se as necessidades especiais das pessoas com deficiência.
4. A concepção dos edifícios escolares deve orientar-se para tipologias que acolham todos os ciclos do ensino básico e tipologias que acolham todas as modalidades do ensino secundário, sem prejuízo de, com respeito pelas estruturas etárias correspondentes a cada ciclo do ensino básico e das especificidades funcionais de cada um deles, se admitirem tipologias mais abrangentes.
5. A educação pré-escolar realiza-se em unidades distintas ou incluídas em edifícios escolares onde também seja ministrado o ensino básico ou, ainda, em edifícios onde se realizem outras actividades sociais, nomeadamente a valência de creche ou a educação extra-escolar com respeito pela natureza específica das crianças dos três aos seis anos.
6. A gestão dos espaços deve obedecer ao imperativo de também por esta via, se contribuir para o sucesso educativo e escolar dos alunos.

Artigo 54.º
Recursos educativos

1. Consideram-se recursos educativos os meios materiais utilizados para a adequada realização da actividade educativa.
2. São recursos educativos privilegiados, a exigirem especial consideração:
 - a) Os manuais escolares e outros recursos em suporte digital;
 - b) As bibliotecas e mediatecas escolares;
 - c) Os equipamentos laboratoriais e oficinais;
 - d) Os equipamentos para a educação física e desportos;
 - e) Os equipamentos para a educação musical e plástica;
 - f) Os recursos para a educação especial.
3. Para apoio e complementaridade dos recursos educativos existentes nas escolas e ainda com o objectivo de racionalizar o uso dos meios disponíveis, devem ser criados centros de recursos educativos, por iniciativa das escolas, das administrações locais ou da administração educativa.

Artigo 55.º
Financiamento da educação

1. A educação é considerada, na elaboração dos planos e do Orçamento do Estado, como uma prioridade nacional.
2. As verbas destinadas à educação devem ser distribuídas em função das prioridades estratégicas do desenvolvimento do sistema educativo.

CAPÍTULO VIII
DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS E FINAIS

Artigo 56.º
Pessoal docente e não docente

1. Serão tomadas medidas no sentido de dotar os ensinos básico e secundário com docentes habilitados profissionalmente, mediante modelos de formação inicial conformes com o disposto na presente lei, de forma a tornar desnecessária, no mais curto prazo de tempo, a contratação, em regime permanente, de professores sem habilitação profissional.
2. Será organizado um sistema de profissionalização em exercício para os docentes devidamente habilitados actualmente em exercício ou que venham a ingressar no ensino, de modo a garantir-lhes uma formação profissional equivalente à ministrada nas instituições de formação inicial para os respectivos níveis de ensino.
3. O Governo elaborará um plano de emergência de construção e recuperação de edifícios escolares e o seu apetrechamento, no sentido de serem satisfeitas as necessidades da rede escolar, com prioridade para o ensino básico.
4. O regime de transição da estrutura actual da educação escolar para a prevista na presente lei é aprovado por decreto-lei, com acompanhamento da Comissão Nacional da Educação.
5. A transição referida no número anterior não pode prejudicar os direitos adquiridos por professores, alunos e pessoal não docente das escolas.

Artigo 57.º
Estabelecimentos de educação e de ensino integrados no sistema educativo

1. A partir do ano lectivo 2010 apenas poderão integrar o sistema educativo timorense os estabelecimentos de educação e de ensino que utilizem como línguas de ensino as línguas oficiais de Timor-Leste.
2. Excepcionalmente, o Governo, através do ministério responsável pela política educativa, poderá acreditar e autorizar, em casos devidamente justificados, o funcionamento de estabelecimentos de educação e de ensino com dispensa do estabelecido no número anterior.

Artigo 58.º
Escolaridade obrigatória

1. O regime de nove anos de escolaridade obrigatória previsto na presente lei aplica-se aos alunos que se inscreverem no primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico a partir do ano lectivo de 2008-2009 em diante.
2. Ficam igualmente abrangidos pelo regime da obrigatoriedade de frequência do ensino básico os alunos

que não completaram ainda dezassete anos de idade.

Artigo 59.º
Apoios educativos

1. As funções de administração e os apoios educativos que cabem às administrações locais será regulada por legislação especial.
2. Compete ao Governo aprovar por decreto-lei, a legislação especial referida no número anterior.

Artigo 60.º
Sistema de equivalências

Compete ao Governo definir e aprovar por decreto-lei, o sistema de equivalência entre estudos, graus e diplomas do sistema educativo timorense e os de outros países.

Artigo 61.º
Integração de crianças e jovens da diáspora Timorense

O Governo deverá criar e desenvolver as necessárias condições que facilitem a integração no sistema educativo das crianças e dos jovens que regressem a Timor-Leste, filhos de cidadãos timorenses.

Artigo 62.º
Legislação complementar

As bases contidas na presente lei são desenvolvidas por iniciativa do Governo, através da aprovação da legislação complementar, com acompanhamento da Comissão Nacional da Educação.

Artigo 63.º
Entrada em vigor

A presente lei entra em vigor no dia seguinte ao da sua publicação.

Aprovada em 9 de outubro de 2008.

O Presidente do Parlamento Nacional,

Fernando La Sama de Araújo

Promulgada em 17/10/08

Publique-se.

O Presidente da República,

Dr. José Ramos Horta

TRANSCRIÇÕES DOS PARTICIPANTES

1P1

Os objetivos e as questões de entrevista aos professores dos 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico

Objetivos Específicos	Questões
<p>Caraterizar as mudanças no currículo e na avaliação das aprendizagens do ensino básico;</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. A introdução das modalidades de avaliação das aprendizagens no currículo 2015 alterou as suas práticas de avaliação? De que forma? R. Eu estou acordo com o currículo da educação, soque está dentro do currículo, português é que não tem. Só tem ali escrita música, la dentro só há música, enquanto português, nós próprios que procuramos outros livros para utilizar como outra referência para ensinar os alunos. Porque os alunos precisam de estudar a língua portuguesa. Sim. Mudou um pouco. Como era preenchemos caderneta com o número, mas agora com letra, faço só avaliação formativa. Para descrever o progresso dos alunos. Faço também a avaliação sumativa para passagem da classe. Mas apenas descrever com letra. Era para passagem da classe vemos os desenvolvimentos dos alunos de todas as materiais ou disciplinas. Mas agora a disciplina que mais fundamental é literacia. Literacia é considerada como a disciplina principal que determina a passagem dos alunos para outra classe ou nível. 2. Sente que o currículo de 2015 veio pressionar mais a prática de avaliação com os alunos ou o contrário? Porquê? R. Sinto que o currículo atual é muito bom. Para me este currículo não está me pressionar. Porque este currículo ajuda-me em ensinar os meus alunos e lá também já está tudo o planeamento escolar. 3. Considera o normativo e o currículo como um documento orientador da sua prática de avaliação? R. Sim. Tenho de os considerar. Se não há currículo e os normativos, como podemos ensinar? Considero O currículo como uma referência mais valiosa que guia os professores em desenvolver suas práticas. 4. Como se sente face às mudanças no currículo de 2015 relacionadas com a avaliação da aprendizagem? R. As mudanças que eu sinto, antigamente fiz sempre as provas com os meus alunos, agora já não as faço. Porque a avaliação que fazemos agora é só para acompanhar, controlar e observar os desenvolvimentos dos alunos. 5. Quais são as diferenças fundamentais que se sente entre a avaliação no currículo de 2015 e o currículo anterior? R. No Currículo anterior temos avaliação sumativa no qual sempre fizemos provas para saber a capacidade ou o progresso dos alunos e, em cada período a fizemos. Mas neste currículo não há avaliação sumativa como mencionei. Só há avaliação formal e informal. Que não é necessário fazer as provas aos alunos. Era fizemos a prova final. Mas agora já não há. Antigamente o padrão e os indicadores foram feitos por nós. Mas agora já tenha tudo escrita na grelha de observação que feito por Ministério. 6. Concorda com a língua Tétum como a língua principal a utilizar nas aprendizagens dos alunos? Se sim, porquê? E se não, porquê? R. Sim eu concordo. Porque agora eu tenho que ver a capacidade das crianças, não posso obrigar os alunos aprendem o que eles não gostam. As crianças também não sabem português. Na casa os pais não falam português. Eles só falam em tétum e outra língua materna. 7. Com a implementação do atual currículo do 1.º, 2.º ciclo do ensino básico, que idioma passou a utilizar frequentemente, nas suas aulas? R. A língua tétum. Porque todas as disciplinas em língua tétum. Só a música da literacia portuguesa que em Português. 8. Acha fácil ensinar em língua tétum? Os alunos aprendem e interagem bem com a língua Tétum? Se não, porquê?

	<p>R. Sim fácil. Os alunos interagem bem e eles aprendem. Quando ensinamos em Tétum eles compreendem. Mas acho que temos que ensinar também em língua portuguesa. Porque eles são inteligentes. Eles têm inteligência que possa ajudá-los em absorver as que estamos a lhes transmitir.</p> <p>9. Concorda com o período letivo atribuído à disciplina da qual é responsável? Se sim, porquê? Se não, porquê?</p> <p>R. Sim concordo. Porque todo o plano e toda a atividade que está no nosso plano de lição já está completo com os minutos. Nós só implementamos em conformidade com o que tenha.</p> <p>10. Na sua opinião, o que o governo espera das mudanças curriculares relacionadas com a avaliação das aprendizagens?</p> <p>R. Na minha opinião, ele está a esperar que com o currículo atual que nós podemos ajudar os intervenientes dos educativos em melhorar a qualidade da educação.</p>
<p>Conhecer as perspetivas de professores do 1.º e 2.ºCEB sobre a avaliação das aprendizagens.</p>	<p>1. Considera pertinente a avaliação no ensino básico? Porquê?</p> <p>R. Sim. Eu considero porque temos que ensinar os alunos como devem. Com a existência de avaliação que podemos a fazer. Como no final do ano temos que fazer uma boa avaliação, para saber os alunos já sabem ler, escrever e contar. Por isso para me a avaliação no ensino básico é muito importante.</p> <p>2. Como é a efetividade da avaliação considerando as regras de avaliação das aprendizagens no currículo de 2015?</p> <p>R. As modalidades das avaliações que está no currículo são muito efetivos. Porque elas ajudam nós em identificar os desenvolvimentos cognitivos, sociais e emocionais dos alunos.</p> <p>3. Considera que tem formação suficiente para implementar este currículo de 2015?</p> <p>R. Sim. Tenho formação. Cada período fizemos formação durante uma semana. Sobre os conteúdos das disciplinas que existem no plano de lição.</p> <p>4. Há algum obstáculo ou dificuldade que enfrenta ao avaliar as aprendizagens dos alunos?</p> <p>R. Por enquanto, para me mesmo, eu tenho a dificuldade um pouco. Porque na turma ou no processo do ensino e aprendizagem só falamos em tétum, não falamos em português. Como a nossa escola, no ano passado teve uma professora de Portugal (nome) que sempre nos ajudar a melhorar o nosso português. Quando temos dificuldades em palavras difíceis, fomos consultar com ela, mas agora a professora já voltou para Portugal.</p> <p>5. O que faz para superá-los?</p> <p>R. Para superar essas dificuldades, tenho que ler muito, palavra difícil que não entendo, tenho de consultar ao dicionário. Assim que possa superá-los.</p> <p>6. Com sua experiência, é necessário informar aos pais sobre os resultados da avaliação do filho? Se sim, porquê? E se não, porquê?</p> <p>R. Sim. Porque há muito alunos que não sabem ler e escrever. Então, o que é que tenho de fazer, eu chamo os pais e falo com eles sobre os seus filhos. E falar com eles para ajudarem os filhos em casa. Assim que podemos trabalhar em conjunto. Mas ainda há pais que não possam ajudar os filhos em casa, porque eles estão a preocupar com seus trabalhos.</p> <p>7. Na sua opinião, enquanto professor (a), é necessário dar feedback aos alunos sobre os seus resultados das aprendizagens? Se sim, porquê? E se não, Porquê?</p> <p>R. Sim. Isto é principal. Para os alunos saberem o que é que eles já fizeram.</p> <p>8. Sente alguma preocupação dos pais face ao processo de avaliação? Se sim, em que sentido? Se não, em que sentido?</p> <p>R. Não, não, os pais não a mostraram. Porque na escola eu que ensino. Na casa que eles ensinam e educar. Há alguns que perguntaram, não é muito, só há pouco. Eles querem saber como é que os filhos andam na escola, eles façam o que professores indicam, eles escrevem e ler ou não. Só isso.</p>
<p>Saber se os educadores têm formação em avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tipo de formação - Conhecimento dos normativos 	<p>1. Tem conhecimento da legislação sobre a avaliação no ensino básico? Se sim, em que contexto a adquiriu?</p> <p>R. Sim tenho. Através de média e reunião da direção.</p> <p>2. No ensino básico, quais os normativos propostos pelo Ministério da Educação que evidenciam o processo de avaliação?</p> <p>R. No Plano de lição e também no currículo nacional do 1.º e do 2.º ciclo do ensino</p>

	<p>básico.</p> <p>3. Possui formação em avaliação no ensino básico? Se sim, onde a adquiriu? R. Frequentei a formação sobre os conteúdos das disciplinas. De vez em quando que o nosso adjunto dá instrução ou formação sobre o preenchimento da caderneta e grelha de observação que foi oferecido pelo Ministério. Mas não tenho a formação específico sobre a avaliação no ensino básico.</p> <p>4. Na sua opinião, considera necessária a formação em avaliação para os professores do ensino básico? R. No meu ver é muito necessária.</p> <p>5. De uma forma geral, reconhece que o professor do ensino básico tem competência para avaliar? R. Na forma geral, nós professores temos competências para avaliar. Para conhecer os alunos temos que avaliar. Se não como os conhecem.</p>
<p>Compreender as práticas de avaliação das aprendizagens dos professores do 1.º e 2.º CEB</p>	<p>1. Considera que a avaliação está integrada na sua prática pedagógica? R. Sim. Eu considero muito bem.</p> <p>2. Como avalia as aprendizagens dos alunos? R. Eu avalio os meus alunos através de lhes observar. Faço a avaliação formal e informal.</p> <p>3. Que uso faz dessa avaliação? R. Descreve o que já tenha feito por eles, ver as suas competências nas salas, e suas interações.</p> <p>4. Os alunos participam na sua própria avaliação? De que forma? R. Sim. Eles veem a escola, fazer trabalho que demos.</p> <p>5. Quando avalia, os alunos são informados da avaliação? R. sim. Antes de avaliar eu lhes dar a informação, também para os pais. Para eles ajudam os alunos em casa.</p> <p>6. Como é que negocia os critérios de avaliação com os alunos? R. Não faço negócio sobre os critérios com meus alunos. Eles estão pequeninos. Não os percebem.</p> <p>7. A avaliação que faz é igual para todos os alunos? R. Sim.</p> <p>8. Na sua rotina pedagógica, que tempos se destinam à avaliação? R. todos os Dias faço a avaliação informal aos meus alunos.</p>
<p>Conhecer os instrumentos da avaliação das aprendizagens que se utilizam</p>	<p>1. Enquanto professor(a), considera que, na sua prática pedagógica, possui autonomia para utilizar diferentes instrumentos de avaliação? R. Sim. Tenho liberdade de usar outros instrumentos que sentimos adequados com o conteúdo.</p> <p>2. Na sua prática pedagógica que instrumentos de avaliação utiliza? Porque? R. A grelha de observação. Porque a me ajuda de conhecer meus alunos.</p> <p>3. O que avalia com esses instrumentos? R. Os desenvolvimentos dos alunos.</p> <p>4. Além dos instrumentos que utiliza para avaliar tem conhecimento de outros? Quais? R. Não.</p>

Objetivos Específicos	Questões
<p>Caraterizar as mudanças no currículo e na avaliação das aprendizagens do ensino básico;</p>	<p>1. A introdução das modalidades de avaliação das aprendizagens no currículo 2015 alterou as suas práticas de avaliação? De que forma? R. Sim. Quanto avaliação da aprendizagem do currículo fez alteração, era teve exame trimestral. A avaliação que fazemos agora é avaliação formativa formal e informal do 1.º e 2.º período. Só no último período é que fazemos avaliação final ou provas finais. Depois de dois avaliações formativas formais e último que fazemos prova final.</p> <p>2. Sente que o currículo de 2015 veio pressionar mais a prática de avaliação com os alunos ou o contrário? Porquê? R. O currículo atual já tem tudo no plano de lição, agora o trabalho do professor é lê e praticar com os alunos. Se o professor não lesse aquilo que está no plano de lição, então ele não vai saber por onde que ele ia começar. No plano de lição já está tudo feito. O professor tem de bem preparado para o aplicar ou implementar. Por enquanto eu gosto muito o currículo atual porque já não dá trabalho para nós. Já não precisamos gastar tempo para preparar os planos de lições, o nosso trabalho só lermos e preparar as materiais didáticas quais já tenha dito no plano de lição. O que já tido no plano de lição, não podemos excluir nem aumentar. Se tiver algumas referências podemos seguir essa referência, porem, temos que seguir aquilo que já estão no plano de lição.</p> <p>3. Considera o normativo e o currículo como um documento orientador da sua prática de avaliação? R. Sim. Porque o ajuda muito, principalmente na avaliação, já tem ficha de avaliação, tem também os indicadores e os padrões, também os valores para dar à cada pergunta ou ponto. Já tem tudo.</p> <p>4. Como se sente face às mudanças no currículo de 2015 relacionadas com a avaliação da aprendizagem? R. Dantes cada professor fez o seu plano de aula e ficha de avaliação, mas hoje em dia já tem tudo, que foi feito por Ministério da Educação. Ficamos satisfeito com aquilo que já está feito. Só lecionarmos e acompanhar os alunos no processo do ensino e aprendizagem.</p> <p>5. Quais são as diferenças fundamentais que se sente entre a avaliação no currículo de 2015 e o currículo anterior? R. As suas diferenças são, como eu já tinha dito, dantes não teve plano de lição e ficha de avaliação, o professor que o criou, ele foi preparar tudo. Fizemos avaliação final em cada período. Hoje em dia, fazemos avaliação final só no último período. No primeiro e segundo período fazemos avaliação formativa como é que tenha escrito no plano de lição. No currículo atual tudo já tenha feito. Era nós que criamos.</p> <p>6. Concorda com a língua Tétum como a língua principal a utilizar nas aprendizagens dos alunos? Se sim, porquê? E se não, porquê? R. Por a caso, por minha parte eu concordo utilizando a língua tétum, porque nem todos os alunos sabem a língua portuguesa, então o professor tem de utilizar a língua tétum para ajudar os alunos compreendem os conteúdos que estão a estudar. Para que haja interação entre eles no processo do ensino e aprendizagem.</p> <p>7. Com a implementação do atual currículo do 1.º, 2.º ciclo do ensino básico, que idioma passou a utilizar frequentemente, nas suas aulas? R. Nas algumas escolas utilizando a língua materna, por exemplo agora em três municípios (nome) utilizando a língua materna, nas outras utilizam a língua tétum como a língua principal do ensino. Na minha aula a língua que mais utilizo é a língua tétum e acompanha um bocado com a língua portuguesa. Porque todos os alunos ainda não sabem a língua portuguesa.</p> <p>8. Acha fácil ensinar em língua tétum? Os alunos aprendem e interagem bem com a língua Tétum? Se não, porquê? R. Sim. Eu sinto fácil ensinar em língua tétum por saber que os alunos entendem aquilo que estou a ensinar e, também faço a tradução daquilo que eu ensino para a língua portuguesa, para poderem aprender as duas línguas. Quanto a interação, eles são muito alunos, não dominamos toda a classe, porque o número de alunos elevado por cada classe. Por minha parte acho que eles aprendem bem em língua tétum. Mas quanto a gramática temos que utilizar a língua portuguesa.</p>

	<p>9. Concorda com o período letivo atribuído à disciplina da qual é responsável? Se sim, porquê? Se não, porquê?</p> <p>R. Sim. Tempo letivo por cada disciplina é 50 minutos, 50 minutos isso dá para uma pessoa para dar tudo, hmm, não é dar tudo, mas mais ou menos dar alguma coisa para os alunos compreendem e podem continuar outra vez na aula seguinte. Esse período letivo para me, se fosse 60 minutos eu concordo, mas 50 minutos, agente dá nem chega uma coisa a hora passa para outra. Com estes minutos não dá oportunidade para nós a explicar bem os conteúdos para os alunos compreenderem. Também os influenciam a nossa prática de avaliação. Agora depende dos alunos, se eles estiverem atentos, então conseguem entender aquilo que explicamos, se não tomarem atenção voltarem para casa sem nada. Para saber tudo isso é difícil por não tiver tempo suficiente.</p> <p>10. Na sua opinião, o que o governo espera das mudanças curriculares relacionadas com a avaliação das aprendizagens?</p> <p>R. O governo espera que com essas mudanças todas, que tenha um bom sucesso para todos os alunos no fim do ano. Mas todo isso depende dos autores dos educativos.</p>
<p>Conhecer as perspectivas de professores do 1.º e 2.ºCEB sobre a avaliação das aprendizagens.</p>	<p>1. Considera pertinente a avaliação no ensino básico? Porquê?</p> <p>R. Sim, é pertinente. É importante porque um professor ensina os alunos tem de avaliar o processo do ensino e aprendizagem, até onde que, que os alunos chegam a sua capacidade de aprender aquilo que o professor ensina.</p> <p>2. Como é a efetividade da avaliação considerando as regras de avaliação das aprendizagens no currículo de 2015?</p> <p>R. A Sua Efetividade é quer dizer o professor não só avaliar nos períodos, mas sim avalia também a presença e os exercícios, os trabalhos dos alunos que fazem diariamente nas aulas.</p> <p>3. Considera que tem formação suficiente para implementar este currículo de 2015?</p> <p>R. Acho que o tempo de formação que tenho não suficiente para implementar este currículo, porque duração do tempo só uma semana, não suficiente para nós dominarmos os que estão no currículo atual ou todos os conteúdos que contém no plano de lição.</p> <p>4. Há algum obstáculo ou dificuldade que enfrenta ao avaliar as aprendizagens dos alunos?</p> <p>R. As dificuldades que eu enfrento é principalmente nas línguas. Não todos alunos sabem a língua portuguesa, porque é muito difícil para ele aprenderem em português.</p> <p>5. O que faz para superá-los?</p> <p>R. Tenho de usar as aulas de reforço, para ensinar os alunos que estão mais fracos, principalmente na leitura e na escrita. Quando encontro as palavras difíceis consultar sempre no dicionário.</p> <p>6. Com sua experiência, é necessário informar aos pais sobre os resultados da avaliação do filho? Se sim, porquê? E se não, porquê?</p> <p>R. Sim. Porque os têm obrigação de saber dos aproveitamentos dos seus filhos do cada período. Em cada período mostramos as notas dos alunos para seus pais, para eles saberem a que ponto que os seus filhos atingirem em cada período.</p> <p>7. Na sua opinião, enquanto professor (a), é necessário dar feedback aos alunos sobre os seus resultados das aprendizagens? Se sim, porquê? E se não, Porquê?</p> <p>R. Sim. Tenho de dar feedback. Para que eles possam saber o que é que na verdade eles têm de fazer. Ainda por cima de tudo isso, com feedback eles podem saber os seus próprios erros e podem os melhorar.</p> <p>8. Sente alguma preocupação dos pais face ao processo de avaliação? Se sim, em que sentido? Se não, em que sentido?</p> <p>R. Há pais que tem preocupação dos filhos. Mas alguns não. Eles preocupam mais com o seu trabalho, de vez em quando eles mandam sobrinhos ou vizinhos para virem ver as cadernetas dos filhos. Os que preocupam vieram e ver os resultados da avaliação dos seus filhos. Na minha parte, eu não mostro a caderneta para qualquer pessoa, vou a mostrar só para os próprios pais. Porque os pais têm obrigação de ver e saber a que ponto que os seus filhos já atingirem.</p>
<p>Saber se os educadores têm formação em avaliação: - Tipo de formação</p>	<p>1. Tem conhecimento da legislação sobre a avaliação no ensino básico? Se sim, em que contexto a adquiriu?</p> <p>R. Sim. Tenho. Eu a conheci por ler o jornal república e, da reunião que realizado na nossa direção.</p>

<p>- Conhecimento dos normativos</p>	<p>2. No ensino básico, quais os normativos propostos pelo Ministério da Educação que evidenciam o processo de avaliação? R. Plano de lição, no Decreto-lei e no currículo nacional.</p> <p>3. Possui formação em avaliação no ensino básico? Se sim, onde a adquiriu? R. Sim. Frequentamos a formação por cada período. Durante uma semana. Sobre os que estão no plano de lição. Embora assim, não formei especificamente sobre a avaliação no ensino básico, mas estudar em geral sobre aquilo que está no currículo.</p> <p>4. Na sua opinião, considera necessária a formação em avaliação para os professores do ensino básico? R. Sim. Porque é importante dar formação em avaliação para os professores para aumentar os conhecimentos dos professores sobre a avaliação.</p> <p>5. De uma forma geral, reconhece que o professor do ensino básico tem competência para avaliar? R. Sim. Porque todos os professores avaliam os seus alunos em todos períodos, dar exercícios todos os dias. De forma geral eu reconheço que todos eles têm essas competências.</p>
<p>Compreender as práticas de avaliação das aprendizagens dos professores do 1.º e 2.ºCEB</p>	<p>1. Considera que a avaliação está integrada na sua prática pedagógica? R. Sim.</p> <p>2. Como avalia as aprendizagens dos alunos? R. Eu avalio os meus alunos através dos seus trabalhos, através de exames períodos e exames finais.</p> <p>3. Que uso faz dessa avaliação? R. Para dar notas aos meus alunos, para tirar a conclusão de que os alunos atingiram os objetivos que nós e eles quisermos, aquilo que eles conhecem.</p> <p>4. Os alunos participam na sua própria avaliação? De que forma? R. acho que todos eles participam nas suas avaliações. Quando chegar a hora de avaliação todos eles participam.</p> <p>5. Quando avalia, os alunos são informados da avaliação? R. Sim. Tenho de informar para eles saberem.</p> <p>6. Como é que negocia os critérios de avaliação com os alunos? R. Todos os critérios de avaliação já está no plano de lição e na ficha de observação. Seguirmos o que está lá. Acho que eles não se importam sobre os por não saberem. Eles vão seguir o que damos.</p> <p>7. A avaliação que faz é igual para todos os alunos? R. Sim.</p> <p>8. Na sua rotina pedagógica, que tempos se destinam à avaliação? R. Eu faço-a todos os dias.</p>
<p>Conhecer os instrumentos da avaliação das aprendizagens que se utilizam</p>	<p>1. Enquanto professor (a), considera que, na sua prática pedagógica, possui autonomia para utilizar diferentes instrumentos de avaliação? R. Por a caso, não estou a utilizar os outros instrumentos. Eu sigo o que tenha no plano e uso a ficha que tem. Mas acho que temos a autonomia de usar outros instrumentos. Depende de cada professor</p> <p>2. Na sua prática pedagógica que instrumentos de avaliação utiliza? Porque? R. O caderno de registo, a lista de presença, ficha de observação, dou exercício e os pontos de exames que já tenham no plano de lição. Porque esses instrumentos são fundamentais em avaliação das aprendizagens. No sentido de conhecer os alunos.</p> <p>3. O que avalia com esses instrumentos? R. vejo os desenvolvimentos dos alunos, dos seus progressos nas aulas, eles aproveitam ou dão atentos aos que estão a aprender, as suas capacidades de responder as perguntas, de interação com os outros.</p> <p>4. Além dos instrumentos que utiliza para avaliar tem conhecimento de outros? Quais? R. Não tenho. Como disse eu utilizo os que oferecidos por Ministério e por nosso agrupamento.</p>

Objetivos específicos	Questões
<p>Caraterizar as mudanças no currículo e na avaliação das aprendizagens do 3.º CEB;</p>	<p>1. A introdução das modalidades de avaliação das aprendizagens do currículo atual alterou as suas práticas de avaliação? De que forma? R. Sim. Mudou. Depois de revisão do currículo no ensino básico do 3.º ciclo principalmente nas ciências, utilizamos mais a avaliação continua para observarmos as competências dos alunos através das suas práticas.</p> <p>2. Sente que o currículo atual veio pressionar mais a prática de avaliação com os alunos ou o contrário? Porquê? R. Não, não sinto a pressão do currículo atual. Porque o que está no currículo atual, quase todos os países da asia também o utiliza. No início que eu me senti difícil. Mas agora já não, porque já o considero como a minha referência.</p> <p>3. Considera o normativo e currículo nacional de base como um documento orientador de avaliação? R. Sim, Sim. O currículo atual ajuda muito em desenvolver a minha atividade. Era não me entende bem sobre os conteúdos, mas agora com o eu já saber o que é que eu ia fazer. Ele também me facilita em avaliar os meus alunos e minha própria prática. Por exemplo ele nos guia em avaliar os nossos alunos, dá também a maneira de observar os alunos, a estratégia de ensinar, os procedimentos das práticas dos alunos e mais.</p> <p>4. Como se sente face às mudanças no currículo atual relacionadas com a avaliação da aprendizagem? R. Sinto-me muito bem. As mudanças que tem, trouxe muito vantagens para nós professores. Principalmente em avaliar o processo do ensino aprendizagens. Porque o procedimento de avaliação das atividades dos alunos já tenha escrito no guião dos professores. Como a ficha de avaliação no qual lá já tenha os indicadores e os critérios todos. Então os nos facilitem em avaliar os nossos alunos. A nossa tarefa é observar, acompanhar, controlar e, administrar a nossa aula e aprendizagens dos alunos.</p> <p>5. Quais são as diferenças fundamentais que se sente entre avaliação no currículo atual e o currículo anterior? R. No Currículo anterior em 2010 para trás quase tudo foi preparado pelo professor. Não teve manual escolar, guião do professor, ficha de observação e, demos mais aula teoria do que aula prática. E os professores que criar e arranjar de tal maneira para pudermos ensinar os alunos. Por isso difícil de ter o registo concreto dos alunos, difícil de acompanhar e conhecer as suas capacidades. Era fiz sempre avaliação sumativa de forma escrita. Com o número dos alunos que me levado, difícil para identificar os seus verdadeiros resultados de teste. Por sentarem 3 ou 4 pessoas numa mesa. No currículo atual tem tudo que pode nos facilita, tanto em avaliar, tanto em ensinar. Dou mais aula prática do que teoria. Porque a aula prática estimula mais os alunos em entender os conteúdos. Quando fazemos perguntas ou dialogar depois de aula prática eles se interagem bem e darem a certa resposta. Penso que a aula prática apoiar mais os alunos em compreender o que ensinamos, porque mesmo que já passou um ou dois meses, eles ainda lembrarem o que já receberam ou praticarem. Então posso resumir que os alunos compreender melhor o que eles própria produz do que o que eles recebem dos outros. Por essa avaliação que eu tirei decisão para aplicar mais a aula prática do que teoria.</p> <p>6. Concorda com a língua Portuguesa como língua principal a utilizar nas aprendizagens dos alunos? Se sim, porquê? E se não, porquê? R. Eu concordo. Porque é a nossa língua que os políticos decidirem e, na nossa constituição diz que a é uma das nossas línguas oficiais. Então tenho de concordar. Por isso tenho de me esforçar para a aprender. Mesmo que até então ainda não a entender melhor. Mas ainda estou a tentar de a aprender e aperfeiçoar. Para que eu possa compreender melhor e explicar os conteúdos aos meus alunos em português.</p> <p>7. Com a implementação do atual currículo do 3.º ciclo do ensino básico, que língua passou a utilizar frequentemente, nas suas aulas? R. A Língua tétum. Primeiro eu pergunto aos meus alunos. Qual é língua que eles compreendem melhor. Têm quarto língua que estão na nossa constituição: portuguesa,</p>

	<p>tétum, Indonésio e inglês. Quando eu lhes pergunto, todos eles respondem a língua tétum e Indonésia. Então para os seus melhores tenho de utilizar a língua que lhes facilitar em compreender o que eles querem aprender.</p> <p>8. Tem dificuldade em utilizar a língua Portuguesa? Em caso afirmativo, o que considera que deve ser feito para ultrapassá-las?</p> <p>R. Sim. Tenho grande dificuldade em a utilizar na minha aula. Até a data ainda não a entender bem. Os livros do texto ou da teoria era todos em lingual portuguesa. Enfrentei grande dificuldade. Felizmente agora o ministério fez a revisão do manual que lá está escrito em português também tem a versão de tétum. Está manual me ajuda em me compreender os conteúdos que estão lá. Era fiz tradução de português para a língua Indonésia para entender os que estão lá. Mas agora já não preciso de fazer isso.</p> <p>9. Os alunos aprendem e interagem bem em língua Portuguesa? Se não, porquê?</p> <p>R. Não. Hmm, o português quase a maioria dos alunos não o entendem. Como já tinha dito há bocado que os alunos compreendem bem a língua tétum. Eles aprendem e interagem bem connosco quando lhes ensinamos em língua tétum. Mas mesmo que eles dizem compreender em lingual tétum, quando pedimos para eles descrevem o que tínhamos. Lhes transmitido ou explicado eles não o descreverem bem ou não o descrevem. Por não entender. Então acho que o problema não está na língua, mas no método de ensino. Por exemplo eu lhes explico sobre o átomo em tétum, mesmo que explique em tétum eles não o entendem. Por isso decidi dar a aula prática para eles. E com a que eles entendem melhor e, já o podem descrever. Além disso, para me eles não interagir bem, porque o ambiente não os apoia, não lhes permite para aprender português. Por exemplo hoje eles vierem a escola, o professor da língua portuguesa lhes ensinou em português. Mas quando eles voltarem para casa já falam em língua tétum com os pais e as comunidades, é pior que eles assistem ou veem televisão dos canais de Indonésia. Que produz mais as coisas de Indonésia, claro que com todo isso eles vão facilmente absorver a lingual malaio ou indonésio do que a língua portuguesa.</p> <p>10. Concorda com o período letivo atribuído ao ensino básico, de acordo com a disciplina de que é responsável? Porquê?</p> <p>R. Concordo. O período letivo que atribuído é suficiente para me. Porque a disciplina CFN tem 5 horas por semana para cada turma e, também na CFN já tem os tempos efetivos por tópicos.</p> <p>11. Na sua opinião, o que o governo espera das mudanças curriculares relacionadas com a avaliação das aprendizagens?</p> <p>R. Penso que todos nós estamos a esperar o melhor para os nossos alunos, para termos uma educação qualidade e, seja para todos.</p>
<p>Conhecer as perspetivas de professores do 3.ºCEB sobre a avaliação das aprendizagens.</p>	<p>1. Considera pertinente a avaliação no 3.ºCEB? Porquê?</p> <p>R. sim. Eu considero. A avaliação é muito importante. Para avaliar os conhecimentos dos alunos que lhes tinham adquirido durante três anos. Para saber e conhecer suas competências que se adquirirem.</p> <p>2. Como é a efetividade da avaliação considerando as regras de avaliação das aprendizagens no currículo atual?</p> <p>R. No meu ver, as regras de avaliação das aprendizagens no currículo atual são efetivas. Porque as nos ajudam em conhecer os nossos alunos e reformular a nossa própria prática. Mas a maneira de avaliação que o ministério faz, como o exame nacional, acho que esse exame não tem qualidade. Mata a vontade dos alunos para estudarem. Com os pontos que eles utilizam não estimula os alunos em desenvolver as suas capacidades de compreensão. Esses pontos de escolha múltipla não os encoraja e os motiva em quererem aprender mais. Porque para eles estuda ou não tudo depende de sorte.</p> <p>3. Considera que tem formação suficiente para implementar este currículo?</p> <p>R. Sim. Como eu disse há alguns tempo, no primeiro enfrentei a dificuldade. Mas depois de participar em muito formação sobre a CFN, sinto que já suficiente para o implementar.</p> <p>4. Há algum obstáculo ou dificuldade que enfrenta ao avaliar as aprendizagens dos alunos?</p> <p>R. Na minha escola, estou a enfrentar muito dificuldades em avaliar os alunos. Porque há</p>

	<p>muitos novos alunos aqui, então difícil para me conhecer os seus resultados periódicos, será que os seus conhecimentos que estão na folha de resposta? Porque numa sala de aula têm muitos alunos. Tem 3 ou 4 alunos que sentam numa mesa. Então nós dificulta em identificar os seu resultados de exame, será que resultado vem de si próprio ou dos outros? Todo isso faz nós difícil de ter conclusão sobre os conhecimentos dos alunos.</p> <p>5. O que faz para superá-los?</p> <p>R. No exame período não tem outra maneira, quer ou não, de acordo com o horário que tem, tenho de dar exame por escrita, por os números dos alunos que muito elevado não posso dar o exame por oral. Para conhecer as competências dos meus alunos, eu faço a aula reforçar no sábado, no dia non letiva. Acostumo-me de dar aula prática e me faço avaliação continua. Para que no fim do período possa tomar decisão. E por a disciplina CFN, sobretudo nesta escola é responsável por me e uma colega, eu responsável pela ciência física, ela responsável pela ciência de biologia. Porque alguns de nós sente que esta disciplina é complexa por não dominar todas áreas desta disciplina, então cá somos dois que a responsável. No exame período depois de cada um de nós elabora os seus pontos, juntamos ser um instrumento de exame para os alunos. Antes de daremos as notas para os alunos, primeiro fizemos discussão, para que as notas que damos para cada aluno sejam Justo e de acordo com seus conhecimentos.</p> <p>6. No seu entender, é necessário dar feedback aos alunos face aos resultados da sua avaliação? Por quê?</p> <p>R. Claro. Isso é necessário. No caso resultado do exame periódico, é fundamental que fazemos revisão. Para que os alunos saibam porque eles terem essas notas. Além disso através de feedback eles podem conhecer os pontos que eles não conseguirem e os que já conseguirem. A partir disso eles podem estimular a si próprio para melhorar as suas aprendizagens. Penso que não apenas devolver os resultados do exame período, mas acho que temos que dar feedback aos alunos de todas as avaliações que fizemos com eles.</p> <p>7. Concorda com as modalidades de avaliação presentes no currículo nacional de base? Porquê?</p> <p>R. Sim. Eu concordo. Todas modalidades que estão lá são bons. Porque elas são integradas nas aprendizagens. Então, acho que são essenciais. Que eu não concordo é exame nacional por seus pontos.</p> <p>8. Os módulos e fontes fornecidos pelo governo são suficientes para orientarem na implementação das aprendizagens, principalmente na disciplina de que é responsável, de acordo com o currículo atual?</p> <p>R. No meu ver, penso que não está suficiente. Ministério fornece os manuais práticas e os manuais da teoria. As materiais didáticas foram preparadas por nós. Quando tiver os tópicos que não conseguimos arranjar as materiais temos que adiar para sábado. Para possa combinar com meus alunos e seus pais, para as arranjarmos. As vezes isso implica a nossa aprendizagem e, como falta de materiais nas aulas prática, quer queiramos ou não, damos o peso aos nossos alunos, pedimos para lhes tragam os que precisamos nas aulas. Então, acho que o ministério precisa de dar a importância aos esses assuntos. Na minha opinião, Ministério devia preparar as que mencionadas no manual de prática. Para nos facilitar em os implementar.</p>
<p>Saber se os professores têm formação em avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tipo de formação - Conhecimento dos normativos 	<p>1. Tem conhecimento da legislação sobre a avaliação no 3.ºCEB? Se sim, em que contexto a adquiriu?</p> <p>R. Eu não entendi sobre a legislação. Que eu conheço o calendário do ministério. Sobre os dias efetivos, os períodos de avaliação, em que dia que vai haver a avaliação nacional, todo isso já está no calendário. Eu não conheço os decretos-Leis por não ler. Mas o processo de aprendizagens eu sigo o que está escrito no manual e no currículo nacional.</p> <p>2. No 3.ºCEB, quais os normativos propostos pelo Ministério da Educação que evidenciam o processo de avaliação?</p> <p>R. no currículo nacional e no manual de prática.</p> <p>3. Possui formação em avaliação no 3.º CEB? Se sim, onde a adquiriu?</p> <p>R. Eu não tenho.</p> <p>4. Na sua opinião, considera necessária a formação em avaliação para os professores do 3.ºCEB?</p>

	<p>R. Na minha opinião, na verdade é importante. Porque, no 3.º ciclo se os professores não frequentam essa formação, primeiro, professor não pode transmitir ou preparar bem os instrumentos adequados, Segundo não consegue conhecer a si próprio e seus alunos e, terceiro não conseguem melhorar suas práticas. Se todos tiveram a formação em avaliação, podem uniformizar a avaliação para todos os alunos de acordo com os seus níveis de educação e baseando do currículo que tem.</p> <p>5. De uma forma geral, reconhece que os professores do 3.ºCEB tem competência para avaliar?</p> <p>R. Sim. Acho que sim. Todos professores têm competências. Sobre o método depende de cada professor.</p>
Compreender as práticas de avaliação das aprendizagens de professores do 3.ºCEB	<p>1. Considera que a avaliação está integrada na sua prática pedagógica?</p> <p>R. Sim.</p> <p>2. Como avalia as aprendizagens dos alunos?</p> <p>R. Eu avalio através dos conteúdos que já dei. Faço a avaliação continua todos os dias de forma escrita e dialogar, também faço observação das suas práticas nas aulas de práticas. Nos exames dos períodos eu avalio por avaliação escrita.</p> <p>3. Os alunos participam no seu próprio processo de avaliação? De que forma?</p> <p>R. Sim. Sempre marcar suas presenças nas aulas teorias e práticas. Porque eles soubessem que fizesse avaliação todos os dias, toda hora e minuto.</p> <p>4. Como é que negocia os critérios de avaliação com os alunos?</p> <p>R. costumo-me de explicar os critérios de avaliação aos meus alunos, mas eles não deram comentários sobre os. E por os critérios da avaliação das suas práticas já está no manual de prática, só seguimos o que está lá.</p> <p>5. A avaliação que faz é igual para os alunos todos?</p> <p>R. Sim</p> <p>6. Na sua rotina pedagógica, que tempos se destinam à avaliação?</p> <p>R. Todos os dias eu faço avaliação. Para estimulá-los em participar nas aulas.</p>
Conhecer os instrumentos da avaliação das aprendizagens que se utilizam	<p>1. Enquanto professora, considera que, na sua prática pedagógica, possui autonomia para utilizar diferentes instrumentos de avaliação?</p> <p>R. Sim. Temos autonomia de criar outros instrumentos.</p> <p>2. Na sua prática pedagógica que instrumentos de avaliação utiliza? Porquê?</p> <p>R. Grelha de observação, os pontos de exame, lista de presença.</p> <p>3. O que avalia com esses instrumentos?</p> <p>R. eu vejo seus desenvolvimentos diárias, suas competências de resolver problemas, conhecer suas habilidades, seus pontualidades, e para ver o que eles já aprenderem e o que ainda não conseguirem.</p> <p>4. Além dos instrumentos que utiliza para avaliar tem conhecimento de outros?</p> <p>R. Não. Só utilizar alguns materiais didáticos para avaliar os alunos.</p>

E4

Os objetivos e as questões de entrevista aos educadores de infância

Objetivos específicos	Questões
Caraterizar as mudanças no currículo e na avaliação das aprendizagens da educação pré-escolar;	<p>1. A introdução das modalidades de avaliação das aprendizagens no currículo de 2015 alterou as suas práticas de avaliação? De que forma?</p> <p>R. Sim. Claro. Alterou porque dentro do currículo tem animação, tem jogos, tem atividade de desenvolvimento físico das crianças, por isso completamente mudou a minha prática de avaliação, não avaliar as suas aprendizagens só mas tenho de avaliar-lhos em todos os dias. De modo acompanhar, controlar e regular suas atividades.</p> <p>2. Sente que o currículo atual veio pressionar mais a prática de avaliação com as crianças ou o contrário? Porquê?</p> <p>R. Sim. Assim. Dentro do currículo ou plano de sessão tem muito atividade lucide. Como nós timorenses, como eu próprio era estudei no ensino básico, fui a escola para</p>

	<p>aprender os conteúdos, mas agora não, as crianças brincam mais do que aprender a matéria. Para nós podemos seguir o que está no currículo, mas lá é mais brincar do que aprender, não temos objetivos claros de fazer isso, os objetivos das crianças veem para escola é para aprender não e para brincar. Se eles brincam só, o que é que eles levam para casa. Sinto que precisa de diminuir os tempos de jogos ou brincar. Para elas poderem aprender ler, escrever, ou seja, aprender as materiais. Porque se brincamos muito as crianças vão esquecer o que já educamos, por exemplo ensinamos alfabetos, por brincarem mais elas esquecer logo os que já tínhamos lhes ensinado.</p> <p>3. Considera o normativo e o currículo como um documento orientador da sua prática de avaliação?</p> <p>R. Sim, eu considero, são bons documentos para nós professores, são bons planos, ajudam muito na nossa prática, os como referências que nos permitem aumentar os nossos conhecimentos em avaliação. Como uma modalidade para nós para podermos avaliar as nossas crianças.</p> <p>4. Como se sente face às mudanças no currículo de 2015 relacionadas com a avaliação da aprendizagem?</p> <p>R. Eu sinto bem. Penso que com essa mudança o ministério está a diminuir as nossas tarefas. Ajuda-nos em desenvolver o nosso conhecimento da metodologia moderna. Como no plano de lição já tenha os exemplos de construir o livro de avaliação sobre os processos das aprendizagens das crianças. Então, sinto-me é bom para nós, além disso todos os critérios já estão lá. Nós só fazemos o mesmo como no plano de sessão. Temos que seguir o plano de sessão mesmo que sentimos difícil o implementar, porque o plano de sessão é considerado como nosso manual ou guião de aprendizagem. Mesmo que, que as facilidades e as materiais didáticos insuficientes, embora assim, arranjamos de tal maneira para conseguirmos o implementar. Porque é uma obrigação para nós.</p> <p>5. Quais são as diferenças fundamentais que se sente entre avaliação no currículo de 2015 e o currículo anterior?</p> <p>R. como dizia há bocado, neste currículo, o currículo atual facilita-nos em avaliar a nossa criança e, tudo 'a está no plano de sessão e no currículo nacional de base da educação pré-escolar. os critérios e os indicadores já estão lá, preparado pelos responsáveis do ministério da educação. Eles oferecem o plano de sessão que já tenha tudo. Que já não precisamos de construir os critérios e seus indicadores. Só seguirmos o que já tem. Era no currículo anterior não é assim, tudo foram preparados por nós. Em relação com avaliação, fizemos provas diárias e, dos períodos às crianças. mas este currículo não nos permite fazer provas.</p> <p>6. Concorda com a língua materna como língua principal a utilizar nas aprendizagens das crianças? Se sim, porquê? E se não, porquê?</p> <p>R. No Manual ou plano de sessão, eu não concordo, porque em tétum só, não há versão português. Porque a língua portuguesa também é língua oficial dos timorenses. Está escrito na nossa constituição, é, não é? Sinto-me tristeza porque a língua que já é nossa não está no plano de sessão. Não a considerado como nossa, então para que os políticos decidirem de a usar como nossa lingual oficial? O que outros países vão dizer, se as nossas crianças e todos nós comunidades timorenses não sabemos falar nossa própria lingual, já é nossa língua oficial. Isto significa que é nossa. Porque não o considera, eu acho que o ministério devia preparar o manual em duas línguas oficiais. Para que as crianças e nós educadores podem aprender ambas.</p> <p>7. Com a implementação do atual currículo da educação pré-escolar, que idioma passou a utilizar frequentemente, nas suas aulas?</p> <p>R. Tétum. Porque todos que tem no manual só em tétum. Também por todas pessoas e crianças que concentra nesta cidade, as suas lingual maternal é tétum.</p> <p>8. Tem dificuldades em utilizar a língua materna? Em caso afirmativo, o que considera que deve ser feito para ultrapassá-las?</p> <p>R. assim, tétum é nossa, já consultei com vários dicionários, tem muitas coisas ou objetos que não tem nome em lingual tétum. Penso que nós, nossa língua tétum ainda não está bem estruturado. Ainda (campur aduk), por exemplo a janela, janela é lingual portuguesa, se em tétum (odomatan kiik) se dizemos odomatan kiik, acho que é um</p>
--	---

	<p>cômico, é engraçado. Isto quer dizer que ainda a precisamos melhorar. Precisamos aprender mais antes de utilizar a lingual tétum e outras línguas maternas como lingual principal de acesso aos conteúdos, se for as crianças não entendem. Sinto um pouco difícil, quando mostramos a imagem de borboleta, as crianças vão dizer não professor é kupu-kupu (língua malaiu), e nós dizemos não é babebar (tétum), as que sabem em português dizem é borboleta. É complicado, é não é? Elas não interagem bem, quando dizemos ida, rua, tolu, eles dizem, não satu, dua, tiga (malaiu). HmMMM. Acho que as pessoas lá fora vão sorrir em nós. Tenho de sempre consultar em dicionário e explicar às minhas crianças com paciências em voz alta e clara.</p> <p>9. Concorda com o período letivo atribuído à educação pré-escolar? Se sim, Porquê? Se não, porquê?</p> <p>R. Eu concordo. Eu concordo porque já tenha horário, já tem minutos por cada atividade. Mas por nossa condição ou por falta de consciências dos pais, de vez em quando as crianças sempre vêm tarde, então temos que esperar, então claro que vamos perder alguns minutos. Com certeza que precisamos de fazer aulas reforçar, mas elas são crianças, não vão compreender. Mesmo que já falamos muitas vezes falamos com os pais, mas ainda acontecer.</p> <p>10. Na sua opinião, o que o governo espera das mudanças curriculares relacionadas com a avaliação das aprendizagens?</p> <p>R. na minha opinião, o governo está a esperar um trabalho construtivo e colaborativo entre os pais e educador e, entre educadores e os responsáveis, entre educadores e crianças, para sucesso de aprendizagem das crianças.</p>
<p>Conhecer as perspetivas de educadores de infância sobre a avaliação das aprendizagens.</p>	<p>1. Considera pertinente a avaliação na educação pré-escolar? Porquê?</p> <p>R. pertinente. Para indicar nós educadores a utilizar certo caminho ou certos instrumentos em avaliar os desenvolvimentos e as competências das crianças.</p> <p>2. Como é a efetividade da avaliação considerando as regras de avaliação das aprendizagens no currículo de 2015?</p> <p>R. eu sinto os já veem completos. Nós apenas as seguirmos. Eu sinto bons. Os são efetivos em ajudar-nos avaliar a nossa pática.</p> <p>3. Que opinião tem sobre os objetivos de avaliação no Currículo Nacional de Base?</p> <p>R. Eu sinto os objetivos que estão no manual e no currículo são bons.</p> <p>4. À partir de sua experiência profissional, acha pertinente a valorização do 1º CEB na educação pré-escolar?</p> <p>R. Sim. aaaaa, assim, de manual eu não sei, completamente não o compreendo, como educadores na educação pré-escolar, nós reobservamos nossa crianças as quais saírem daqui ao ensino básico, no enquanto, já ensinamos as crianças de acordo com o plano de sessão e elas já sabem ler o alfabeto, mas no ensino básico os professores lá, não sei como eles ensinam os alunos, por exemplo nos alfabetos, as crianças já os conhecem, como letras, sons e ações, as crianças já sabem, mas lá não sei como eles ensinam os alunos, em vez de fazem eles compreender, mas eles os confundir. No caso no manual da educação pré-escolar, os alfabetos não têm c, k, j, e g não chamado jegue, mas (guê), jota é je, não há w e y. Mas porque no ensino básico é diferente com os que eu educar? É complicado. Na minha opinião, se assim, porque criar educação pré-escolar, se não consideramos os que as crianças aprendem nesse nível. Acho que é fundamental que eles consideram o que já ensinamos, valorizam o nosso sacrifício, o nosso conhecimento que já partilhamos com nossas crianças. é bom que ele continua o que já tem, para não confunde as crianças. se continuasse assim, nós como educadores não estamos satisfeitos, sentimos triste com o que acontece.</p> <p>5. Considera que tem formação suficiente para implementar este currículo de 2015?</p> <p>R. Não, não tenho formação suficiente para o implementar. Porquê? Porque nós só frequentamos a formação durante uma semana, e pior que não são nos todos períodos, por exemplo se no primeiro período se nós já a frequentei, no Segundo e terceiro pode ser não vai haver. Nós precisamos mesmo a formação. Mas o que podemos fazer, a decisão não é nossa. Só seguirmos o que o ministério relevante atribuído.</p> <p>6. Há algum obstáculo ou dificuldade que enfrenta ao avaliar as aprendizagens das</p>

	<p>crianças?</p> <p>R. Sim. em princípio no manual do primeiro período, apenas têm as atividades dos desenvolvimentos através dos jogos e cantinhos só. Não entramos ou não há alfabetos. Mas a grelha de observação ou de avaliação que vem, diz que avaliar também os conhecimentos dos alunos sobre os alfabetos. De acordo com a atividade no plano nós ainda não os ensinamos.</p> <p>7. O que faz para superá-lo?</p> <p>R. como educadora tenho de ajudar e facilitar as minhas crianças, para não perderem. Então me arranjo outro tempo ou o tempo extra para os ensino os alfabetos.</p> <p>8. Costuma envolver os pais no seu planeamento escolar? Se sim, como? Se não, porquê?</p> <p>R. Sim. no momento antes de começar o processo de aprendizagem, primeiro eu informo para os pais, principalmente sobre os conteúdos ou atividades que vamos implementar nas aulas com as crianças, explicamos que não fomos nós que preparar, mas este manual vem do ministério. Por isso quando os pais têm algumas lamentações, não aceitam com algumas opiniões, eles podem ir direta ao Ministério. Mas eles disserem que o ministério entregou para vocês, vocês como educadores têm competências tudo para o implementar o aplicar. Acreditamos em vocês e entregamos nossos filhos nas suas mãos. Como já tem tudo no plano de sessão só seguirmos.</p> <p>9. Com sua experiência, é necessário informar aos pais o resultado da avaliação do filho? Se sim, como passa a informação?</p> <p>R. Sim. Eu informo aos pais para que os pais e nós possamos ter o mesmo pensamento e objetivo. Que todos nós vemos nos desenvolvimentos das crianças. No momento as crianças se juntam connosco, já conhecemos seus caracteres, os seus conhecimentos. Então acho que os pais deviam saber sobre isso. Para que em casa os pais fazem o que já fizemos na escola. Para ajudar as crianças não esquecerem.</p> <p>10. Na sua opinião, enquanto educador, considera conveniente interagir com os pais no sentido de conhecer melhor as crianças? Se sim, porquê? E se não. Porquê?</p> <p>R. Sim. é importante. Eu considero que este é muito conveniente. Porque as crianças que veem, nós temos que as consideramos como nossos filhos. Por isso precisamos de saber a personalidade de cada criança. Porque pode ser entre eles tem a história de doença ou medico, para saber todo isso primeiro temos que interagir com os pais.</p> <p>11. Os pais consideram a avaliação como um processo que traduz o desenvolvimento cognitivo das crianças?</p> <p>R. Não. Eles também a considerarem como uma tradução do desenvolvimento físico, emocional, afetivo e motoras.</p> <p>12. Sente alguma preocupação dos pais face ao processo de avaliação? Se sim, em que sentido? Se não, em que sentido?</p> <p>R. Sim. Eles preocupam. Porque em Timor-Leste tem muito escolas da educação pré-escolar, outras crianças que estudam nas outras escolas, como escolas católicas, elas falam em língua portuguesa, os pais das crianças que ouvirem, vieram e fazer protesto. Porque as crianças que estudam aqui não falam português, porque vocês educadores sempre educar nossos filhos em tétum, todos os dias vocês lhes ensinam em tétum, como elas sabem português? Com suas expressões, sabemos que eles estão a preocupar com o future do filho. Eles também querem os filhos sabem falar em português. Mas só podemos lhes dizer que no manual não tem lingual portuguesa. Por isso não lhes ensinamos.</p>
<p>Saber se os educadores têm formação em avaliação:</p> <p>- Tipo de formação</p> <p>- Conhecimento dos normativos</p>	<p>1. Tem conhecimento da legislação sobre a avaliação na educação pré-escolar? Se sim, em que contexto a adquiriu?</p> <p>R. Sim. por média.</p> <p>2. Na educação pré-escolar, quais os normativos propostos pelo Ministério da Educação que evidenciam o processo de avaliação?</p> <p>R. Plano de sessão.</p> <p>3. Possui formação em avaliação na educação pré-escolar? Se sim, onde a adquiriu?</p> <p>R. Não, não tenho formação em avaliação na educação pré-escolar. Mas frequentei algumas formações sobre avaliação na educação pré-escolar.</p>

	<p>4. Na sua opinião, considera necessária a formação em avaliação para os educadores de infância? R. Sim. Educadores têm que ter formação em avaliação. Para que avaliar as crianças com certas formas e uniformes, não pode ser fazer de acordo com seus interesses. Porque se nós não utilizamos os registos concretos, acho que pode dar impactos às futuras das crianças.</p> <p>5. De uma forma geral, reconhece que os educadores de infância têm competência para avaliar? R. Sim. Porque as crianças nas algumas horas estar com os educadores. Então os educadores têm de as avaliam para as conhecem.</p>
<p>Compreender as práticas de avaliação das aprendizagens de educadores na infância</p>	<p>1. Considera que a avaliação está integrada na sua prática pedagógica? R. Sim</p> <p>2. Como avalia as aprendizagens das crianças? R. avalio-as por seus jogos, brincadeiras, ler, por músicas, atividades nos cantinhos, desenhos e, contar.</p> <p>3. Quando avalia, as crianças são informadas da avaliação? R. Não. Elas não podem saber. Se não elas vão ficar sempre com medo de fazer algo. Medo de fazer erro, elas vão fazer é melhor não façam, do que fazer erro, professor vai diminuir as minhas notas. Então com essas idades elas não deviam saber sobre sua avaliação.</p> <p>4. A avaliação que faz é igual para as crianças de três, quatro, cinco e seis anos? R. Não.</p> <p>5. Quais são as modalidades de avaliação das aprendizagens que mais aplica na sua prática? Porquê? R. A avaliação continua, a avaliação formativa com os métodos informais.</p> <p>6. Tem tempo suficiente para aplicar essas modalidades? Se não, como faz? R. Não. Mas como educadora eu esforço o máximo possível para poder observar todas que elas fizeram. Costume-me de arranjar aula reforça.</p> <p>7. Na sua rotina pedagógica, que tempo destina à avaliação? R. Todos os dias. Eu faço avaliação informal às minhas crianças.</p> <p>8. Aplica variedade de atividades para encorajar e estimular as crianças a aprender? R. Sim. Claro. No manual também diz que temos que dar mais atividade lucides às crianças para as estimular. Para ajudar seus desenvolvimentos físico e emocional.</p> <p>9. Têm espaços e materiais suficientes para implementar essas atividades? R. Esses são nossos problemas. Não temos espaço como jardim infância para crianças, menos materiais didáticos, todos são insuficientes. Porque as duas escolas num lugar só, então dificultam as crianças da educação pré-escolar brincam com livremente. Por elas também não terem própria jardim.</p> <p>10. Todas as crianças mostram interesse por essas atividades? R. sim. Todos elas gostam, gostam de brincar, jogos, cantar e algumas delas gostar de dançar. Elas como uma animação para nós.</p> <p>11. Como comunica e encoraja as crianças a resolver os problemas e a agir de forma independente? R. nós temos estratégias de as encorajar. Sempre elogiar o que elas fazem. Não podemos dizer, aah o que estás a fazer é errado, ou está errada, não podemos dizer isso. Temos que elogiar de quaisquer coisas ou atividades que elas fizeram. Para elas não se sentem inferior. Sempre dizemos, é muito bom, é maravilhosa, amanhã vem e faz melhor, está bem. Isso são palavras motivadoras. Para elas ficam contente e têm coragem para virem.</p>
<p>Conhecer os instrumentos da avaliação das aprendizagens que se utilizam</p>	<p>1. Enquanto educadora, considera que, na sua prática pedagógica, possui autonomia para utilizar diferentes instrumentos de avaliação? R. Sim. mas não posso seguir o que eu quis. Tenho de seguir o que o ministério diz e o que está no manual.</p> <p>2. Na sua prática pedagógica que instrumentos de avaliação utiliza? Porquê? R. o livro de avaliação. Porque o me permite conhecer as minhas crianças, através dos seus jogos, das suas brincadeiras, dos alfabetos e números</p>

	<p>3. O que avalia com esses instrumentos? R. ver suas inteligências de contar, ler, e seus desenvolvimentos emocional, físico e social.</p> <p>4. Além dos instrumentos que utiliza para avaliar tem conhecimento de outros? R. Sim. Lista de presença, caderno de registo e grelha de observação. Também os materiais didáticos.</p>
--	--

Apêndices

Apêndice 1 Protocolo

Ex.mo Sr. Diretor da Escola

Dr. _____

Sou Maria Fátima Soares, timorense, estudante do mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização em Currículo e Avaliação, no Instituto da Educação, na Universidade do Minho.

Neste momento, estou a realizar um trabalho de investigação, com o tema “Avaliação das Aprendizagens no Contexto das Mudanças Curriculares na Educação Pré-Escolar e no Ensino Básico em Timor-Leste: Perspetivas e Práticas dos Educadores e Professores”. Este trabalho tem enfoque nas práticas de avaliação das aprendizagens dos educadores e dos professores, tendo como principal objetivo compreender as suas perspetivas e caracterizar os constrangimentos e a efetividade da avaliação das aprendizagens nas suas práticas em relação com os normativos e Currículo Nacional de Base. A orientação científica está a cargo da Professora Doutora Maria Palmira Carlos Alves.

Neste sentido, solicito a Vossa Excelência se digne autorizar a realização de entrevistas aos Educadores de Infância e aos professores, bem como, a cedência de um espaço para a realização das entrevistas.

Os dados recolhidos serão apenas divulgados na dissertação, sendo salvaguardado o anonimato dos participantes, incluindo a identidade da própria instituição em que exercem a sua atividade profissional.

Na expectativa de uma resposta favorável a esta pretensão eminentemente académica, subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

Braga, Universidade do Minho, janeiro de 2019 Dili, de janeiro de 2019

A orientadora Científica

Maria Palmira Alves

A mestranda

Maria Fátima Soares

Apêndice 2 consentimento informado 1 (para educadores da educação pré-escolar)

Prezado/a educador/a:

A entrevista em curso insere-se nos trabalhos do Mestrado em Ciências da Educação – área de especialização em Currículo e Avaliação, a desenvolver na Universidade do Minho, cujo tema da investigação é “Avaliação das Aprendizagens no Contexto das Mudanças Curriculares na Educação Pré-Escolar e no Ensino Básico em Timor-Leste: Perspetivas e Práticas dos Educadores e Professores”. A orientação científica está a cargo da Doutora Maria Palmira Alves, docente no Instituto de Educação, UM. De modo a responder a esta problemática pretendemos caracterizar e compreender o processo de avaliação das aprendizagens na educação pré-escolar e no 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino Básico, de acordo com aos seguintes objetivos:

1. Conhecer as mudanças curriculares e a influência destas na gestão do currículo e na avaliação das aprendizagens desde a educação pré-escolar até 3.º ciclo do ensino básico;
2. Conhecer as perspetivas de educadores de infância e de professores do ensino básico, sobre a avaliação das aprendizagens.
3. Compreender as práticas de avaliação das aprendizagens de educadores de infância e de professores do Ensino Básico.

Para a obtenção de informações relevantes utilizaremos o inquérito por entrevista. O seu propósito consiste em obter informações relevantes para a investigação, através da opinião dos educadores, que permitirão não só fornecer pistas para a caracterização dos processos em estudo, como também conhecer, sob alguns aspetos, os intervenientes no processo.

Optamos pela entrevista semiestruturada por não apresentar um formato rígido. O guião, elaborado antecipadamente, tem um conjunto de questões relativamente abertas que servirão de guia à entrevista, permitindo escolher, em cada situação, a direção mais adequada no sentido de auscultar o pensamento das docentes nas suas próprias palavras e perspetivas.

A entrevista terá a duração de, aproximadamente, 45 minutos e pedimos-lhe a autorização para a sua gravação. Posteriormente será transcrita. De forma a assegurar a validade e precisão do conteúdo, a sua transcrição ser-lhe-á. Caso seja necessário ou conveniente, poderá retificar ou acrescentar as informações que julgue pertinentes sendo, posteriormente o guião reenviado à investigadora para que esta proceda à respetiva análise.

Os dados recolhidos nesta entrevista serão publicados apenas para efeito deste estudo empírico. Em caso de publicação (integral ou em parte) será garantida a confidencialidade das informações e anonimato dos entrevistados através da utilização de nomes fictícios.

Díli, ____ de _____ de 2019

A investigadora

A educador/a entrevistado/a

Apêndice 3 consentimento informado 2 (para professores dos três ciclos do ensino básico)

Caro (a) colega:

A entrevista em curso insere-se nos trabalhos do Mestrado em Ciências da Educação – área de especialização em Currículo e Avaliação, a desenvolver na Universidade do Minho, cujo tema da investigação é “Avaliação das Aprendizagens no Contexto das Mudanças Curriculares na Educação Pré-Escolar e no Ensino Básico em Timor-Leste: Perspetivas e Práticas dos Educadores e professores”. A orientação científica está a cargo da Doutora Maria Palmira Alves, docente no Instituto de Educação, UM. De modo a responder a esta problemática pretendemos caracterizar e compreender o processo de avaliação das aprendizagens na educação pré-escolar e no 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino Básico, de acordo com aos seguintes objetivos:

1. Conhecer as mudanças curriculares e a influência destas na gestão do currículo e na avaliação das aprendizagens desde a educação pré-escolar até 3.º ciclo do ensino básico;
2. Conhecer as perspetivas de educadores de infância e de professores do ensino básico, sobre a avaliação das aprendizagens.
3. Compreender as práticas de avaliação das aprendizagens de educadores de infância e de professores do Ensino Básico.

Para a obtenção de informações relevantes utilizaremos o inquérito por entrevista. O seu propósito consiste em obter informações relevantes para a investigação, através da opinião dos educadores, que permitirão não só fornecer pistas para a caracterização dos processos em estudo, como também conhecer, sob alguns aspetos, os intervenientes no processo.

Optamos pela entrevista semiestruturada por não apresentar um formato rígido. O guião, elaborado antecipadamente, tem um conjunto de questões relativamente abertas que servirão de guia à entrevista, permitindo escolher, em cada situação, a direção mais adequada no sentido de auscultar o pensamento das docentes nas suas próprias palavras e perspetivas.

A entrevista terá a duração de, aproximadamente, 45 minutos e pedimos-lhe a autorização para a sua gravação. Posteriormente será transcrita. De forma a assegurar a validade e precisão do conteúdo, a sua transcrição ser-lhe-á . Caso seja necessário ou conveniente, poderá retificar ou acrescentar as informações que julgue pertinentes sendo, posteriormente o guião reenviado à investigadora para que esta proceda à respetiva análise.

Os dados recolhidos nesta entrevista serão publicados apenas para efeito deste estudo empírico. Em caso de publicação (integral ou em parte) será garantida a confidencialidade das informações e anonimato dos entrevistados através da utilização de nomes fictícios.

Díli, ____ de _____ de 2019

A investigadora

O (a) professor (a) entrevistado

Apêndice 4 Caracterização dos participantes/entrevistados)

Caracterização dos participantes/entrevistados

1. Código

E 1P 2P 3P

2. Idade:

De 25 a 35 anos De 36 a 45 anos De 46 a 55 anos Mais de 56 anos

3. Sexo:

Feminino Masculino

4. Habilitações académicas:

Bacharelato Licenciatura Mestrado Outro(s) Qual? _____

5. Situação Profissional:

EP EC PP PC

6. Tempo de serviço na função docente:

<5 anos 5 a 10 anos 11 a 15 anos 16 a 25 anos 26 ou mais

7. Cargos/Funções Exercidas para além da docência. Se sim, descreva qual/quais:

8. Número total de crianças:

Grupo homogéneo Grupo heterogéneo

3 anos: _____

4 anos: _____

5 anos: _____

6 anos: _____

Mais de 6 anos: _____

9. Carga horária de ensino

Carga letiva semanal: _____

n° de turmas: _____

n° de alunos por turma: _____

Apêndice 5 Guião de entrevista 1 (para Educadores da Educação Pré-Escolar)

Os objetivos e as questões de entrevista aos educadores de infância

Objetivos específicos	Questões
<p>Caraterizar as mudanças no currículo e na avaliação das aprendizagens da educação pré-escolar;</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. A introdução das modalidades de avaliação das aprendizagens no currículo de 2015 alterou as suas práticas de avaliação? De que forma? 2. Sente que o currículo atual veio pressionar mais a prática de avaliação com as crianças ou o contrário? Porquê? 3. Considera o normativo e o currículo como um documento orientador da sua prática de avaliação? 4. Como se sente face às mudanças no currículo de 2015 relacionadas com a avaliação da aprendizagem? 5. Quais são as diferenças fundamentais que se sente entre avaliação no currículo de 2015 e o currículo anterior? 6. Concorda com a língua materna como língua principal a utilizar nas aprendizagens das crianças? Se sim, porquê? E se não, porquê? 7. Com a implementação do atual currículo da educação pré-escolar, que idioma passou a utilizar frequentemente, nas suas aulas? 8. Tem dificuldades em utilizar a língua materna? Em caso afirmativo, o que considera que deve ser feito para ultrapassá-las? 9. Concorda com o período letivo atribuído à educação pré-escolar? Se sim, Porquê? Se não, porquê? 10. Na sua opinião, o que o governo espera das mudanças curriculares relacionadas com a avaliação das aprendizagens?
<p>Conhecer as perspetivas de educadores de infância sobre a avaliação das aprendizagens.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Considera pertinente a avaliação na educação pré-escolar? Porquê? 2. Como é a efetividade da avaliação considerando as regras de avaliação das aprendizagens no currículo de 2015? 3. Que opinião tem sobre os objetivos de avaliação no Currículo Nacional de Base? 4. À partir de sua experiência profissional, acha pertinente a valorização do 1º CEB na educação pré-escolar? 5. Considera que tem formação suficiente para implementar este currículo de 2015? 6. Há algum obstáculo ou dificuldade que enfrenta ao avaliar as aprendizagens das crianças? 7. O que faz para superá-lo? 8. Costuma envolver os pais no seu planeamento escolar? Se sim, como? Se não, porquê? 9. Com sua experiência, é necessário informar aos pais o resultado da avaliação do filho? Se sim, como passa a informação? 10. Na sua opinião, enquanto educador, considera conveniente interagir com os pais no sentido de conhecer melhor as crianças? Se sim, porquê? E se não. Porquê? 11. Os pais consideram a avaliação como um processo que traduz o desenvolvimento cognitivo das crianças? 12. Sente alguma preocupação dos pais face ao processo de

	avaliação? Se sim, em que sentido? Se não, em que sentido?
Saber se os educadores têm formação em avaliação: - Tipo de formação - Conhecimento dos normativos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tem conhecimento da legislação sobre a avaliação na educação pré-escolar? Se sim, em que contexto a adquiriu? 2. Na educação pré-escolar, quais os normativos propostos pelo Ministério da Educação que evidenciam o processo de avaliação? 3. Possui formação em avaliação na educação pré-escolar? Se sim, onde a adquiriu? 4. Na sua opinião, considera necessária a formação em avaliação para os educadores de infância? 5. De uma forma geral, reconhece que o educador de infância tem competência para avaliar?
Compreender as práticas de avaliação das aprendizagens de educadores na infância	<ol style="list-style-type: none"> 1. Considera que a avaliação está integrada na sua prática pedagógica? 2. Como avalia as aprendizagens das crianças? 3. Quando avalia, as crianças são informadas da avaliação? 4. A avaliação que faz é igual para as crianças de três, quatro, cinco e seis anos? 5. Quais são as modalidades de avaliação das aprendizagens que mais aplica na sua prática? Porquê? 6. Tem tempo suficiente para aplicar essas modalidades? Se não, como faz? 7. Na sua rotina pedagógica, que tempo destina à avaliação? 8. Aplica variedade de atividades para encorajar e estimular as crianças a aprender? 9. Têm espaços e materiais suficientes para implementar essas atividades? 10. Todas as crianças mostram interesse por essas atividades? 11. Como comunica e encoraja as crianças a resolver os problemas e a agir de forma independente?

Apêndice 6 Guião de entrevista 2 (para os professores do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico)

Os objetivos e as questões de entrevista aos professores dos 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico

Objetivos Específicos	Questões
<p>Caraterizar as mudanças no currículo e na avaliação das aprendizagens do ensino básico;</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. A introdução das modalidades de avaliação das aprendizagens no currículo 2015 alterou as suas práticas de avaliação? De que forma? 2. Sente que o currículo de 2015 veio pressionar mais a prática de avaliação com os alunos ou o contrário? Porquê? 3. Considera o normativo e o currículo como um documento orientador da sua prática de avaliação? 4. Como se sente face às mudanças no currículo de 2015 relacionadas com a avaliação da aprendizagem? 5. Quais são as diferenças fundamentais que se sente entre a avaliação no currículo de 2015 e o currículo anterior? 6. Concorda com a língua Tétum como a língua principal a utilizar nas aprendizagens dos alunos? Se sim, porquê? E se não, porquê? 7. Com a implementação do atual currículo do 1.º, 2.º ciclo do ensino básico, que idioma passou a utilizar frequentemente, nas suas aulas? 8. Acha fácil ensinar em língua tétum? Os alunos aprendem e interagem bem com a língua Tétum? Se não, porquê? 9. Concorda com o período letivo atribuído à disciplina da qual é responsável? Se sim, porquê? Se não, porquê? 10. Na sua opinião, o que o governo espera das mudanças curriculares relacionadas com a avaliação das aprendizagens?
<p>Conhecer as perspetivas de professores do 1.º e 2.ºCEB sobre a avaliação das aprendizagens.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Considera pertinente a avaliação no ensino básico? Porquê? 2. Como é a efetividade da avaliação considerando as regras de avaliação das aprendizagens no currículo de 2015? 3. Considera que tem formação suficiente para implementar este currículo de 2015? 4. Há algum obstáculo ou dificuldade que enfrenta ao avaliar as aprendizagens dos alunos? 5. O que faz para superá-los? 6. Com sua experiência, é necessário informar aos pais sobre os resultados da avaliação do filho? Se sim, porquê? E se não, porquê? 7. Na sua opinião, enquanto professor (a), é necessário dar feedback aos alunos sobre os seus resultados das aprendizagens? Se sim, porquê? E se não, Porquê? 8. Sente alguma preocupação dos pais face ao processo de avaliação? Se sim, em que sentido? Se não, em que sentido?
<p>Saber se os educadores têm formação em avaliação: - Tipo de formação - Conhecimento dos normativos</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tem conhecimento da legislação sobre a avaliação no ensino básico? Se sim, em que contexto a adquiriu? 2. No ensino básico, quais os normativos propostos pelo Ministério da Educação que evidenciam o processo de avaliação?

	<ol style="list-style-type: none"> 3. Possui formação em avaliação no ensino básico? Se sim, onde a adquiriu? 4. Na sua opinião, considera necessária a formação em avaliação para os professores do ensino básico? 5. De uma forma geral, reconhece que o professor do ensino básico tem competência para avaliar?
<p>Compreender as práticas de avaliação das aprendizagens dos professores do 1.º e 2.ºCEB</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Considera que a avaliação está integrada na sua prática pedagógica? 2. Como avalia as aprendizagens dos alunos? 3. Que uso faz dessa avaliação? 4. Os alunos participam na sua própria avaliação? De que forma? 5. Quando avalia, os alunos são informados da avaliação? 6. Como é que negocia os critérios de avaliação com os alunos? 7. A avaliação que faz é igual para todos os alunos? 8. Na sua rotina pedagógica, que tempos se destinam à avaliação?
<p>Conhecer os instrumentos da avaliação das aprendizagens que se utilizam</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Enquanto professor(a), considera que, na sua prática pedagógica, possui autonomia para utilizar diferentes instrumentos de avaliação? 2. Na sua prática pedagógica que instrumentos de avaliação utiliza? Porque? 3. O que avalia com esses instrumentos? 4. Além dos instrumentos que utiliza para avaliar tem conhecimento de outros? Quais?

Apêndice 7 Guião de entrevista 3 (para os professores do 3.º ciclo do ensino básico)

Os objetivos e as questões de entrevista aos professores do 3.º ciclo do Ensino Básico

Objetivos específicos	Questões
<p>Caraterizar as mudanças no currículo e na avaliação das aprendizagens do 3.º CEB;</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. A introdução das modalidades de avaliação das aprendizagens no currículo atual alterou as suas práticas de avaliação? De que forma? 2. Sente que o currículo atual veio pressionar mais a prática de avaliação com os alunos ou o contrário? Porquê? 3. Considera o normativo e currículo nacional de base como um documento orientador de avaliação? 4. Como se sente face às mudanças no currículo atual relacionadas com a avaliação da aprendizagem? 5. Quais são as diferenças fundamentais que se sente entre avaliação no currículo atual e o currículo anterior? 6. Concorda com a língua Portuguesa como língua principal a utilizar nas aprendizagens dos alunos? Se sim, porquê? E se não, porquê? 7. Com a implementação do atual currículo do 3.º ciclo do ensino básico, que língua passou a utilizar frequentemente, nas suas aulas? 8. Tem dificuldade em utilizar a língua Portuguesa? Em caso afirmativo, o que considera que deve ser feito para ultrapassá-las? 9. Os alunos aprendem e interagem bem em língua Portuguesa? Se não, porquê? 10. Concorda com o período letivo atribuído ao ensino básico, de acordo com a disciplina de que é responsável? Porquê? 11. Na sua opinião, o que o governo espera das mudanças curriculares relacionadas com a avaliação das aprendizagens?
<p>Conhecer as perspetivas de professores do 3.ºCEB sobre a avaliação das aprendizagens.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Considera pertinente a avaliação no 3.ºCEB? Porquê? 2. Como é a efetividade da avaliação considerando as regras de avaliação das aprendizagens no currículo atual? 3. Considera que tem formação suficiente para implementar este currículo? 4. Há algum obstáculo ou dificuldade que enfrenta ao avaliar as aprendizagens dos alunos? 5. O que faz para superá-los? 6. No seu entender, é necessário dar feedback aos alunos face aos resultados da sua avaliação? Por quê? 7. Concorda com as modalidades de avaliação presentes no currículo nacional de base? Porquê? 8. Os módulos e fontes fornecidos pelo governo são suficientes para orientarem na implementação das aprendizagens, principalmente na disciplina de que é responsável, de acordo com o currículo atual?

<p>Saber se os professores têm formação em avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tipo de formação - Conhecimento dos normativos 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tem conhecimento da legislação sobre a avaliação no 3.ºCEB? Se sim, em que contexto a adquiriu? 2. No 3.ºCEB, quais os normativos propostos pelo Ministério da Educação que evidenciam o processo de avaliação? 3. Possui formação em avaliação no 3.º CEB? Se sim, onde a adquiriu? 4. Na sua opinião, considera necessária a formação em avaliação para os professores do 3.ºCEB? 5. De uma forma geral, reconhece que os professores do 3.ºCEB tem competência para avaliar?
<p>Compreender as práticas de avaliação das aprendizagens de professores do 3.ºCEB</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Considera que a avaliação está integrada na sua prática pedagógica? 2. Como avalia as aprendizagens dos alunos? 3. Os alunos participam no seu próprio processo de avaliação? De que forma? 4. Como é que negocia os critérios de avaliação com os alunos? 5. A avaliação que faz é igual para os alunos todos? 6. Na sua rotina pedagógica, que tempos se destinam à avaliação?
<p>Conhecer os instrumentos da avaliação das aprendizagens que se utilizam</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Enquanto professora, considera que, na sua prática pedagógica, possui autonomia para utilizar diferentes instrumentos de avaliação? 2. Na sua prática pedagógica que instrumentos de avaliação utiliza? Porquê? 3. O que avalia com esses instrumentos? 4. Além dos instrumentos que utiliza para avaliar tem conhecimento de outros?