

Projecto de Desenvolvimento do Currículo do 3º Ciclo da Educação Básica em Timor-Leste  
(CEB3-TL) – [Agreement UNICEF/Universidade do Minho SSA/IDSM/2009/00000315-0]

## PLANO CURRICULAR DO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E ESTRATÉGIA DE IMPLEMENTAÇÃO



JULHO – 2009

[Versão 01]

**Projecto de Desenvolvimento do Currículo do 3º Ciclo da Educação Básica em Timor-Leste  
(CEB3-TL) – [Agreement UNICEF/Universidade do Minho SSA/IDSM/2009/00000315-0]**

# **PLANO CURRICULAR DO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E ESTRATÉGIA DE IMPLEMENTAÇÃO**

## **Autores**

**José Augusto PACHECO**

**José Carlos MORGADO**

**Maria Assunção FLORES**

**Rui Vieira de CASTRO**

**Universidade do Minho, Julho de 2009**

### **Introdução**

Finalidades e organização do documento

### **1. Linhas Orientadoras da Reforma Curricular em Timor-Leste**

1.1. O período anterior à publicação da Lei de Bases da Educação

1.2. A Lei de Bases da Educação

1.3. A reforma curricular do Ensino Básico

### **2. Fases e Contextos de Decisão Curricular**

2.1. Fases do desenvolvimento curricular

2.2. Contextos de decisão curricular

2.2.1. Contexto político-administrativo

2.2.2. Contexto de gestão

2.2.3. Contexto de realização

### **3. O Currículo como Projecto Nacional**

3.1. Estruturas do Ministério da Educação

3.2. Planos curriculares

3.3. Programas escolares

3.4. Materiais curriculares

3.5. Avaliação

### **4. O Currículo como Projecto de Escola e da Comunidade**

4.1. Direcções Regionais de Educação

4.2. Escolas

4.2.1. Departamentos curriculares

4.3. Comunidade educativa

## **5. O Currículo como Projecto de Sala de Aula**

- 5.1. O desenvolvimento do currículo: a aula como espaço de decisão
- 5.2. O papel do professor
- 5.3. A planificação como processo de operacionalização do currículo
- 5.4. Tipos de planificação
- 5.5. Elementos de operacionalização do currículo

## **6. Implementação da Reforma Curricular – Prioridades**

- Prioridade 1 – Assegurar uma intervenção efectiva do ME no Projecto
- Prioridade 2 – Reestruturar os planos curriculares do ensino básico
- Prioridade 3 – Elaborar programas e guias do professor
- Prioridade 4 – Formar professores
- Prioridade 5 – Promover a elaboração de projectos educativo e a organização das escolas em departamentos
- Prioridade 6 – Desenvolver a avaliação das aprendizagens dos alunos
- Prioridade 7 – Experimentar e disseminar os currícula

## **7. Desenvolvimento e Monitorização da Reforma Curricular**

## Introdução

O presente documento inclui o quadro de referência e as orientações essenciais para o desenho e a implementação do currículo para o 3º Ciclo do Ensino Básico em Timor-Leste, definidos no âmbito do Projecto de Desenvolvimento do Currículo do 3º Ciclo da Educação Básica em Timor-Leste (CEB3-TL) – [Agreement UNICEF/Universidade do Minho SSA/IDSM/2009/00000315-0].

Nesta circunstância, o documento visa apoiar a criação de um currículo: (i) mais ajustado ao contexto social e cultural de Timor-Leste e aos objectivos de desenvolvimento do sistema educativo timorense; (ii) mais coerente com os padrões internacionais e com os desafios que hoje se colocam aos sistemas educativos, em geral; (iii) mais articulado com os currículos dos ciclos de ensino que o antecedem (1º e 2º Ciclos do Ensino Básico); (iv) mais adequado aos alunos a que se destina.

A elaboração do Plano Curricular para o 3º Ciclo do Ensino Básico teve em conta os valores consagrados na *Constituição da República Democrática de Timor-Leste*, na *Lei de Bases da Educação* – Lei nº 14/2008, de 29 de Outubro –, no documento *Política Nacional da Educação 2007-2012* e em outros documentos de política curricular produzidos no âmbito do Ministério da Educação<sup>1</sup>, garantindo a inclusão quer dos valores da herança cultural, em particular as diferentes línguas e tradições, quer os valores orientadores do tipo de sociedade que se pretende construir.

O Plano Curricular configura-se como um documento orientador da reforma do ensino básico, em particular do 3º ciclo, nele se inscrevendo os valores educacionais, os princípios, as finalidades e os objectivos que deverão nortear a construção e o desenvolvimento do currículo neste nível de ensino.

---

<sup>1</sup> Referimo-nos especificamente ao *Plano Curricular para o Ensino Pré-Secundário* e ao *Plano de Implementação do Currículo do Ensino Pré-Secundário*, produzidos pelo Ministério da Educação de Timor-Leste em Outubro de 2007 e que serviram de base à elaboração do presente documento.

Sendo o currículo entendido como um conjunto de aprendizagens delineadas no âmbito de propósitos educativos nacionais, concretizadas em experiências lectivas e não lectivas no contexto das organizações escolares, não pode este documento deixar de contemplar os valores, saberes, atitudes e procedimentos social e culturalmente construídos e legitimados. A elaboração do currículo configura-se, por isso, como um processo complexo que exige a clarificação de princípios de acção educativa, de critérios programáticos e de estratégias de desenvolvimento e implementação.

Este documento representa uma primeira etapa de um processo que contará com o envolvimento activo do Ministério da Educação e de outros *stakeholders*, tal como previsto nos termos de referência do contrato. As soluções que apresenta encontram-se sujeitas a alterações, em função do desenvolvimento do processo de elaboração e implementação do currículo. O documento deve ser lido, por isso, sobretudo como um referencial que conferirá sentido e unidade a um processo que, pela sua complexidade, poderá vir a gerar soluções em alguma medida diversas daquelas que agora são propostas. Trata-se portanto de um documento deliberadamente “aberto”, sujeito a novas incorporações, a supressões, a transformações.

O documento organiza-se em **sete segmentos**, ao longo dos quais se procura, de forma sequencial e integrada, perfilhar o conceito de currículo como projecto e delinear um percurso que interligue orientações e práticas, assumindo-se assim o currículo como campo de recontextualização e de (re)construção de saberes, com expressão em diversos níveis do sistema educativo. O percurso inicia-se com a análise das “Linhas orientadoras da reforma curricular em Timor-Leste” – onde se descrevem sucintamente as iniciativas que ocorreram no âmbito deste processo –, percorre as várias “Fases e contextos de decisão curricular”, garantindo um adequado enquadramento conceptual, incide em diferentes formas que o currículo, enquanto projecto, assume ao longo desse percurso – “O Currículo como Projecto Nacional”, “O Currículo como Projecto de Escola e da Comunidade” – e desagua no currículo que acontece ao nível da sala de aulas – “O Currículo como Projecto de Sala de Aula” –, isto é, nas aprendizagens que os alunos devem concretizar e nas capacidades, competências,

procedimentos, atitudes e valores que devem desenvolver ao longo do 3º Ciclo do Ensino Básico.

O documento integra, ainda, um outro segmento – “Implementação do currículo - Prioridades” –, onde se elencam e descrevem as medidas fundamentais para garantir a qualidade da concepção do processo e para agilizar a sua implementação; neste segmento sinalizam-se também questões de índole mais instrumental e prática, sem as quais se tornaria impossível cumprir os desígnios que norteiam o processo de desenvolvimento curricular.

O texto fecha com uma referência às fases e processos de desenvolvimento e monitorização da reforma curricular.

Para a implementação da Reforma Curricular do 3º Ciclo do Ensino Básico, que agora se inicia, será elaborado e apresentado um *Manual de Apoio à Concretização da Reforma Curricular*. Trata-se de uma obra que está a ser organizada não só com o intuito de responder a necessidades de análise das questões mais globais que fundamentam e contextualizam as decisões curriculares dos professores, mas também de facilitar a aplicação de saberes que possibilitem a concepção, desenvolvimento e avaliação de um projecto de formação.

## 1. Linhas Orientadoras da Reforma Curricular em Timor-Leste

### 1.1. O período anterior à publicação da Lei de Bases da Educação

O clima de instabilidade e violência que se instaurou em Timor-Leste, a seguir ao referendo de 1999, traduziu-se no saque e na destruição da maior parte das instituições e equipamentos educativos e provocou um êxodo massivo de professores e outros técnicos de ensino, a maior parte de nacionalidade indonésia, deixando o sector da Educação substancialmente fragilizado. Face a este cenário e reconhecida a importância do sistema educativo para a construção do novo Estado, tornava-se premente a sua instituição como sector de intervenção prioritária, garantindo a substituição do sistema herdado da Indonésia.

Assim se compreende que os primeiros esforços para reformar o sistema educativo tenham surgido no ano de 2000, ainda com Timor-Leste sob administração da UNTAET. Com o apoio da comunidade timorense, da Igreja, de organizações internacionais e de ONGs, inicia-se um amplo processo de reconstrução das infraestruturas e, simultaneamente, uma reforma do sistema educativo.

O movimento de reconstrução e reforma que entretanto se iniciou procurava, essencialmente, cumprir três finalidades: (i) reabilitar e reabrir as escolas; (ii) recrutar novos professores; e (iii) 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.

No que se refere à reabilitação e construção de novas instalações educativas e respectivo apetrechamento de materiais didácticos, o processo teve progressos assinaláveis, resultantes quer do empenhamento das autoridades timorenses, quer do significativo volume de ajudas vindas do exterior<sup>2</sup>. Em termos de funcionamento das escolas, o problema era mais

---

<sup>2</sup> Para uma análise mais aprofundada desse processo consultar o documento *Política Nacional da Educação 2007-2012*, do Ministério da Educação de Timor-Leste.

complexo, uma vez que, com a carência de professores habilitados<sup>3</sup> e o progressivo aumento do número de alunos, o Ministério da Educação se viu na contingência de ter de recrutar novos professores, muitos deles sem a qualidade necessária para o desempenho de funções docentes. Entretanto, a criação de um grupo de trabalho, constituído por professores locais, técnicos do Ministério da Educação e professores da UNTL, possibilitou a elaboração de um *currículo transitório*, que veio substituir o currículo indonésio; aquele currículo começou a ser implementado a partir de Setembro de 2001.

Este primeiro movimento de “reorganização” do sistema educativo e de “reforma curricular”, que constitui um marco importante na mudança dos rumos da educação em Timor-Leste, desenvolveu-se em torno de quatro eixos estruturantes: (i) a revisão profunda dos conteúdos das disciplinas de História e de Geografia, visando a adopção de uma nova perspectiva sobre a história e a situação do País; (ii) o reforço da dimensão da formação cívica, de forma a responder às necessidades inerentes à construção da nova nação timorense, face ao quadro ; (iii) a introdução faseada da Língua Portuguesa como língua de instrução no sistema de ensino<sup>4</sup>; (iv) a eliminação do novo currículo de conteúdos, contextos e exemplos mais ligados à realidade indonésia.

O período subsequente acabaria por ficar marcado por alguns acontecimentos importantes que, para além de contribuírem para configurar o actual quadro normativo e o modelo de funcionamento do sistema educativo, permitiram reconhecer e problematizar o conjunto de desafios com que o País se confronta em matéria de educação. Referimo-nos especificamente à aprovação do *Plano de Desenvolvimento Nacional de Timor-Leste*, à entrada em vigor da *Constituição da República Democrática de Timor-Leste*, à realização do I

---

<sup>3</sup> No período que antecedeu a independência, apenas 10% dos professores que leccionavam nos ensinos pré-secundário e secundário eram timorenses.

<sup>4</sup> A introdução da Língua Portuguesa no Sistema Educativo Timorense começa no 1º Ano do Ensino Primário e é feita com o apoio de cerca de centena e meia de professores oriundos de Portugal, que se espalham por todos os distritos do País, desde o início de 2000.

*Congresso Nacional de Educação*<sup>5</sup> e à elaboração, pelo Ministro da Educação de Timor-Leste, do documento *Política Nacional da Educação 2007-2012*.

#### *Plano de Desenvolvimento Nacional de Timor-Leste (PDN)*

Aprovado em Maio de 2002, o PDN considera a educação como um dos principais eixos estruturantes do desenvolvimento do País, uma via propícia para a redução dos níveis de pobreza e iliteracia existentes, um caminho para promover o desenvolvimento económico e a melhoria do modo de vida da população e uma utopia indispensável para a construção da paz, da liberdade e da justiça social.

Sob o lema “*construir a nossa Nação através de uma educação de qualidade*”, o Governo assume formalmente a responsabilidade de definir e implementar políticas públicas que contribuam, de forma cabal e decisiva, para alcançar os objectivos definidos no PDN, nomeadamente: (i) melhorar o nível de educação da população; (ii) contribuir para o bem-estar económico, social e cultural dos indivíduos, famílias e comunidades em Timor-Leste; (iii) promover a igualdade entre os sexos e conferir poderes às mulheres em Timor-Leste; e (iv) promover a cultura timorense e desenvolver a capacidade institucional para identificação e criação de instituições culturais.

#### *Constituição da República Democrática de Timor-Leste*

No dia 20 de Maio de 2002 entra em vigor a Constituição da República, Lei Fundamental do País que, entre outros, define os princípios gerais pelos quais se devem reger as políticas educativas e consigna ao Estado responsabilidades acrescidas em matéria de educação.

Reconhecendo que qualquer criança em Timor-Leste “goza de todos os direitos que lhe são universalmente reconhecidos”, a Constituição atribui ao Estado a responsabilidade de, na medida das suas possibilidades, garantir a educação e a formação profissional dos jovens (nº 2, do artigo 19º).

---

<sup>5</sup> Cf. ME (2007). *Política Nacional da Educação 2007-2012*. Dili: Ministério da Educação de Timor-Leste (policopiado).

Nesse sentido, e em matéria de política educativa, nos pontos 1 a 4, do artigo 59º do referido diploma determina-se que:

- “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 possibilidades, gratuito, nos termos da lei.
2. Todos têm direito a igualdade de oportunidades de ensino e formação profissional.
3. O Estado reconhece e fiscaliza o ensino privado e cooperativo.
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”.

#### *I Congresso Nacional de Educação*

Outro acontecimento importante, que ocorreu no período que medeia a independência e a publicação da Lei de Bases da Educação, foi a realização do *I Congresso Nacional de Educação*, em finais de Outubro de 2003.

O Congresso reafirmou a ideia de que a educação é um pilar essencial do mundo contemporâneo e que o desenvolvimento e consolidação de uma sociedade democrática só se conseguem se assegurado o acesso de todos os cidadãos a uma educação de qualidade e se criadas as condições para que a esse acesso corresponda sucesso. Além disso, foi reconhecida a necessidade de um amplo envolvimento de todos os sectores sociais neste projecto, tendo sido sinalizado, de forma positiva, o compromisso assumido pelos responsáveis pelo sector da educação do País em torno dos propósitos enunciados.

O Congresso corroborou, ainda, a necessidade de definir um novo currículo, de perfilhar um paradigma educativo fundado numa outra concepção de educação, de escola e de professor e de se desencadear rapidamente uma ampla reforma do sistema educativo.

### Política Nacional da Educação 2007-2012

Com o intuito de formalizar e divulgar os propósitos das políticas educativas para o quinquénio 2007-2012, o Ministro da Educação elaborou, em 2007, o documento “*Construir a nossa Nação através de uma educação de qualidade*”. Para além identificar os principais desafios que, no âmbito da educação, se colocam ao País, o documento explicita os objectivos e os princípios nucleares que devem nortear as políticas educativas, a reforma do sistema educativo, a reforma dos serviços de gestão e administração da educação, as opções políticas a tomar no domínio da formação de professores, os apoios a prestar aos estudantes e as formas de financiamento da educação.

Ao longo do documento ressalta a ideia de que a possibilidade de desenvolver um sistema educativo capaz de responder, com eficácia, aos direitos e necessidades dos cidadãos timorenses em matéria de educação e formação profissional depende das soluções que colectivamente forem encontradas e da definição e implementação de políticas que permitam concretizar os seguintes objectivos:

- a. Estabelecer um consenso nacional em matéria de educação;
- b. Dinamizar a participação de todos os que promovem a educação e o ensino na construção de um paradigma educativo mais consonante com os reptos que hoje se colocam à sociedade;
- c. Democratizar o sistema educativo, garantindo igualdade de oportunidades em termos de acesso e sucesso educativos;
- d. Eliminar as assimetrias locais e sociais em termos de cobertura e de qualidade da oferta educativa, com particular incidência nas zonas rurais;
- e. Instituir uma escolaridade básica, obrigatória, de nove anos;
- f. Colocar a escola no centro da política educativa, melhorando a sua organização e funcionamento e os resultados escolares dos alunos;
- g. Valorizar o papel dos professores como agentes de mudança e garantir-lhes uma formação que proporcione boa preparação científica e pedagógica;

- h. Descentralizar os serviços de educação e criar serviços regionais que aproximem as decisões educativas de cada contexto específico;
- i. Garantir apoio sócio-educativo aos alunos mais carenciados e proporcionar o acesso a bolsas de estudo que contribuam para a formação de profissionais qualificados.

Para concretizar os objectivos referidos, reconhece-se que, para além de respeitar os preceitos normativos estabelecidos na Constituição da República, a política educativa não pode deixar de ter em atenção os seguintes princípios:

- “1. O âmbito da política deve tratar a educação como uma preocupação nacional, que vise a elevação das qualificações académicas e profissionais de todos os cidadãos timorenses;
2. Para evitar um desenvolvimento irreal e oferecer meios para a iniciação da implementação política, as medidas políticas devem ser bem direccionadas proporcionando um quadro de linhas de orientação e evitando sobreposições com o papel dos programas de investimento sectorial, que fornece descrições específicas de projectos e orçamentos e, por essa razão, devem abarcar acções prioritárias necessárias para estabelecer uma base institucional, legal e de informação para o sector de desenvolvimento.
3. A política de educação deve obedecer e basear-se nos instrumentos legais nacionais tais como a Constituição, o PDN e a legislação actualmente em vigor ou em processo de aprovação, e deve igualmente reconhecer e apoiar declarações e convenções internacionais relevantes tais como as que estão relacionadas com o direito à educação, nomeadamente a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, as Metas de Desenvolvimento do Milénio e Educação para Todos.”

No âmbito mais focalizado de orientação da reforma do sistema educativo, são definidos seis princípios fundamentais:

- “• **Princípio da qualidade**, colocando o enfoque no processo e nos resultados da aprendizagem;
- **Princípio da equidade**, implicando uma grande sensibilidade institucional para as diferenças locais e sociais no acesso à educação, dando uma atenção especial às regiões e grupos sociais mais desfavorecidos;
  - **Princípio da pertinência socioeconómica**, traduzindo-se numa busca permanente de ganhos sociais e económicos para Timor-Leste e para os timorenses;
  - **Princípio da co-participação**, de acordo com o qual as famílias participarão de forma activa em termos de gestão, bem como na tomada de decisões. Este princípio visa reforçar a participação das famílias e comunidades no que respeita à direcção dos estabelecimentos de ensino, por se considerar indispensável a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais. Torna-se, pois, necessário assegurar a participação de todos os que mantêm um interesse legítimo na actividade e na vida de cada escola;
  - **Princípio da parceria social**, consubstanciado através do apoio às iniciativas particular, cooperativa e solidária, tendo em vista a promoção da educação e do ensino nos seus vários níveis, bem como no que se refere ao plano e coordenação das políticas educativas e à prestação de outros serviços de relevância educativa;
  - **Princípio da flexibilidade**, a concretizar através do desenho de sistemas que permitam o acesso aos níveis superiores de educação, por via da atribuição de equivalências a determinados cursos, cujos currícula obtenham aprovação prévia do Ministério da Educação, para efeitos de manutenção de um rigoroso padrão de qualidade.”

As medidas políticas enunciadas sinalizam, ainda, a centralidade da dimensão curricular em todo o processo de reforma, prevendo a implementação de currículos que incorporem “as tendências apontadas para o século XXI, numa perspectiva de contemporaneidade”, e que

definem as competências gerais e específicas a desenvolver pelos alunos, nelas se incluindo os conhecimentos, capacidades e atitudes que devem possuir no final de cada um dos níveis de ensino.

Em jeito de conclusão deste segmento de análise, importa referir que os documentos analisados constituíram o germen do projecto nacional de educação em Timor-Leste, serviram de esteio à (re)construção de um sistema de educação e formação, capaz de responder às necessidades resultantes da realidade social e aos desafios que a modernidade e o processo de democratização e desenvolvimento colocam hoje à sociedade timorense, e estiveram na base da concepção e publicação da Lei de Bases da Educação.

## **1.2. A Lei de Bases da Educação**

Em 29 de Outubro de 2008, o Parlamento Nacional da República Democrática de Timor-Leste, em consonância com a Constituição da República, aprovou a Lei Nº 14/2008 – Lei de Bases da Educação –, que estabelece o quadro geral do sistema educativo.

No preâmbulo, a Lei de Bases da Educação (LBE) identifica três marcos de referência que devem nortear a organização e o desenvolvimento do sistema educativo em Timor-Leste: (i) a universalização do ensino básico de nove anos de escolaridade obrigatória e gratuita; (ii) o reforço da garantia de igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolares; e (iii) a previsão e adopção de medidas que garantam uma escolaridade efectiva e de qualidade a todos os cidadãos.

Ao nível dos **princípios gerais**, com implicações directas na forma como se deve organizar e concretizar a provisão do serviço educativo, no artº 2º da LBE identificam-se cinco princípios que se encontram em linha com o que tinha sido constitucionalmente prescrito para o efeito:

- a. o direito à educação e à cultura;
- b. o direito a uma efectiva acção formativa ao longo da vida que, para além de fortalecer o respeito pela dignidade humana e de favorecer a consolidação de uma convivência livre e responsável, contribua para o desenvolvimento integral

- da personalidade de cada cidadão, a valorização individual assente no mérito e a diluição das desigualdades económicas, sociais e culturais;
- c. o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros, das suas ideias e das suas culturas, resultante da formação de cidadãos com espírito crítico e criativo, capazes de julgarem a sociedade em que se integram e de contribuírem activamente para o seu progresso, em termos mais justos e sustentáveis;
  - d. a democratização do sistema de ensino, garantida pela justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares;
  - e. a liberdade de aprender e ensinar.

Embora os princípios descritos não determinem taxativamente um modelo de sociedade a construir, a verdade é que a LBE faz a apologia do Homem como seu elemento central e estruturante e idealiza um tipo de cidadão a formar, aspectos que, para além de permitirem intuir o modelo social que lhe está subjacente, não podem deixar de ser tidos em conta na definição do modelo educativo a implementar e conseqüentemente nas opções curriculares a adoptar.

Assim se compreende que os **objectivos fundamentais da educação**, definidos no artº 5º, da LBE, se inscrevam já numa perspectiva mais finalizadora, tentando levar à prática os princípios enunciados, sendo de salientar os seguintes aspectos:

- a. Contribuir para a realização pessoal e comunitária de cada indivíduo, através do desenvolvimento da sua personalidade, da formação de carácter, da reflexão consciente sobre valores éticos, cívicos, espirituais e estéticos e de um equilibrado desenvolvimento psíquico e físico;
- b. Assegurar uma formação cultural, ética, cívica e vocacional às crianças e aos jovens, preparando-os para a reflexão crítica e o 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;

- d. Contribuir para a defesa da identidade e da independência nacionais e para o reforço da identificação com a matriz histórica de Timor-Leste;
- e. Desenvolver em cada indivíduo a capacidade para o trabalho, na base de uma sólida formação geral e de uma formação específica competente, em sintonia com os seus interesses, capacidades e vocação;
- f. Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e as acções educativas, de modo a adaptá-las localmente e a permitir a participação das populações;
- g. Contribuir para a correcção das assimetrias regionais e locais;
- h. Garantir um serviço público de educação e ensino que atenda às necessidades da população, quer através de uma rede de ofertas da administração central e local, quer através de entidades particulares e cooperativas;
- i. Assegurar a organização e funcionamento de escolas públicas, particulares e cooperativas, na base de projectos educativos próprios, que respeitem as orientações curriculares de âmbito nacional e que contribuam para a construção progressiva da sua autonomia;
- j. Garantir a liberdade de escolha da escola a frequentar;
- k. Contribuir para o desenvolvimento do espírito e prática democráticos,
- l. Assegurar uma escolaridade de segunda oportunidade aos que dela não usufruíram em idade própria, aos que procuram a valorização profissional ou cultural e aos que pretendem satisfazer necessidades de reconversão e/ou aperfeiçoamento profissional.

Para cumprir de forma integral os princípios e objectivos enunciados, a LBE consagra dois aspectos que merecem uma referência particular: (1) a organização de um sistema educativo que consubstancia subsistemas distintos (educação pré-escolar, educação escolar, educação extra-escolar e formação profissional) em torno de um eixo central – a educação ao longo da

vida (ponto 1, artº 7º); (2) a adopção do tétum e do português como línguas oficiais de ensino, no sistema educativo timorense (artº 8º).

No que diz respeito à **educação escolar**, a LBE determina a existência de três níveis de escolarização distintos e sequenciais (artº 7º) – ensino básico, ensino secundário e ensino superior –, a que se associam quatro modalidades especiais de educação escolar – educação especial, ensino artístico especializado, ensino recorrente e educação à distância – que, por terem especificidades próprias e formas de concretização particulares, assumem um carácter especial e carecem de regulamentação específica.

O **ensino básico** é assumido como um nível de ensino universal, obrigatório e gratuito, desenvolvido ao longo de nove anos de escolaridade (ponto 1, artº 11º), devendo assegurar uma formação de base comum a todos os timorenses (alínea b, ponto 1, artº 12º) e ser organizado de modo a promover o sucesso escolar e educativo de todos os alunos (ponto 2, artº 12º).

Mesmo reconhecendo a dificuldade de sintetizar os **objectivos para o ensino básico**, preconizados no artº 12º, da LBE, não podemos deixar sinalizar alguns aspectos que, em nosso entender, se revelam essenciais tanto para identificar a filosofia educativa subjacente a este nível de ensino, quanto para compreender a forma como o mesmo deve ser organizado. Referimo-nos especificamente à necessidade de esta etapa educativa: (i) assegurar a formação integral de todas as crianças e jovens, através do desenvolvimento de competências do ser, do saber, do pensar, do fazer e do aprender viver juntos; (ii) proporcionar a aquisição e desenvolvimento de competências e conhecimentos que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional; (iii) garantir o domínio das línguas portuguesa e tétum, sem prejuízo de os alunos poderem aprender uma primeira língua estrangeira; (iv) proporcionar um efectivo desenvolvimento físico e motor, valorizando as actividades manuais e a educação artística e todas as experiências que favoreçam a maturidade cívica e sócio-afectiva; (v) desenvolver o conhecimento e estimular o apreço pelos valores característicos da identidade, as línguas oficiais e nacionais e a história e cultura timorenses; (vi) assegurar a liberdade de consciência e a aquisição de noções de educação cívica, moral e religiosa; (vii) assegurar apoio específico

e criar condições para o pleno desenvolvimento das crianças com necessidades educativas especiais.

Relativamente à **organização do ensino básico**, o diploma determina que este nível de ensino integra três ciclos – o 1º ciclo com quatro anos, o 2º ciclo com dois anos e o 3º ciclo com três anos de duração (ponto 1, artº 13º) –, articulados entre si de forma sequencial e progressiva, competindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico (ponto 2, artº 13º).

No seguimento dos ciclos anteriores, ao **3º ciclo do ensino básico**<sup>6</sup> compete proporcionar a aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna, nas suas dimensões teórica e prática, humanística, literária, científica e tecnológica, artística, física e desportiva, imprescindível quer para o prosseguimento de estudos, quer para a inserção na vida activa, bem como a orientação vocacional, escolar e profissional, necessária para tomar opções conscientes de formação subsequentes.

### **1.3. A reforma curricular do Ensino Básico**

Previamente à aprovação da Lei de Bases da Educação, a reforma curricular do ensino pré-secundário, que no quadro daquela lei corresponde ao 3º Ciclo do Ensino Básico, foi discutida no âmbito dos documentos “Plano Curricular para o Ensino Pré-Secundário” e “Plano de Implementação do Currículo do Ensino Pré-Secundário”, ambos de 2007, elaborados no contexto do Ministério da Educação.

Estes dois últimos documentos constituíram uma referência importante quer na preparação quer na configuração da proposta agora apresentada.

A proposta de design e implementação de um projecto de reforma curricular para o 3º Ciclo do Ensino Básico, em Timor-Leste, não pode, no entanto, ignorar os princípios contextualizadores da reforma curricular do ensino básico. Com efeito, e não se pretendendo secundarizar as propostas já apresentadas, porque já globalmente discutidas nas estruturas

---

<sup>6</sup> Uma vez que, com o presente documento, se pretende prioritariamente configurar um plano curricular para o 3º Ciclo do Ensino Básico referimo-nos apenas a este nível de ensino.

do Ministério da Educação, apresenta-se um projecto mais amplo que integra pontualmente alterações nos três ciclos do Ensino Básico. De modo algum uma proposta de mudança pode afectar somente um dos ciclos do ensino básico, na medida em que os três ciclos se estruturam na base da sequencialidade e da globalização.

O actual projecto de reforma curricular integra conceitos e medidas de política educativa que têm intersectado e dado expressão a recentes decisões do Ministério da Educação, que serão incorporados ao longo do texto sem qualquer menção expressa, e propostas relativas ao ensino básico, com destaque para o 3º ciclo, que se afiguram congruentes com os documentos de regulação. Trata-se, em qualquer caso, e como antes se assinalou, de propostas ainda provisórias, sujeitas a alterações resultantes dos debates a ter com os diversos intervenientes no processo de reforma curricular no quadro do desenvolvimento do projecto.

A reforma curricular em Timor-Leste, como aliás em qualquer outro contexto nacional, adquire uma centralidade significativa nas mudanças em educação, uma vez que o currículo desempenha um papel nuclear na formação das crianças e dos jovens. Entendendo-se o currículo como um projecto de formação no contexto da *aprendizagem ao longo da vida*, qualquer proposta de mudança deverá incluir perspectivas futuras sobre a educação geral e especializada dos timorenses e exprimir expectativas sociais sobre processos de aprendizagem.

No caso timorense, a proposta de um currículo nacional reflectirá uma vontade colectiva de formação das crianças e jovens timorenses em áreas relevantes, no quadro das metas que são acolhidas tanto na LBE como nas orientações de *Política Nacional de Educação 2007-2012*.

As **linhas de força do currículo nacional** devem basear-se nos princípios e orientações que passamos a enunciar:

- a. O currículo nacional deve tornar claro o que os professores devem ensinar, bem como o que os alunos devem aprender, tendo expressão em orientações

comuns a todas as escolas, com vista a salvaguardar os princípios da globalização e da sequencialidade curriculares.

- b. O currículo nacional terá como eixo estruturante a ideia de que a escola providencia os apoios necessários para que todos os alunos possam concretizar as aprendizagens previstas para as várias áreas e disciplinas.
- c. O currículo nacional incidirá em aprendizagens estruturantes que permitam a aquisição e o desenvolvimento quer de uma formação geral, quer de uma formação orientada para o prosseguimento de estudos ou para o acesso ao mercado de trabalho.
- d. O currículo nacional abrangerá uma formação de base disciplinar e áreas de formação não disciplinar definidas em função do mandato específico da escola em Timor-Leste.
- e. O currículo nacional concretizar-se-á em cada escola tendo em conta os contextos locais e os recursos que professores e alunos podem utilizar para a construção de ambientes de aprendizagem.
- f. O currículo nacional estruturar-se-á na observação de uma dimensão comum a todas as escolas, não excluindo a participação das famílias nos contextos escolares, nem ignorando a identidade cultural da comunidade educativa.
- g. O currículo nacional será implementado na base da articulação dos órgãos do Ministério da Educação com as estruturas existentes ao nível dos distritos e das escolas.
- h. O currículo nacional expressar-se-á na definição de uma cultura básica e comum que compreende um conjunto específico de saberes, valores, atitudes, procedimentos e capacidades, que se adquire através dos processos de ensino e de aprendizagem que têm lugar nas escolas.

- i. O currículo nacional basear-se-á na existência de documentos de orientação e de apoio que contribuam para a concretização dos objectivos da educação básica.

Aceitando-se o currículo nacional como uma orientação global, no contexto da existência de uma flexibilização regional e local, de acordo com a LBE, a sua implementação articula processos e práticas de decisão curricular em diferentes contextos e níveis.

Em consequência, a proposta de reforma curricular que se apresenta percorre diferentes fases do processo de desenvolvimento do currículo, interligando o *Currículo como Projecto Nacional*, o *Currículo como Projecto da Escola e da Comunidade* e o *Currículo como Projecto de Sala de Aula*.

A concretização destes projectos exige a clarificação de eixos estruturantes que definam competências e linhas de acção que o Ministério, as escolas e os professores serão chamados a desenvolver. É neste sentido que a proposta apresentada inclui a identificação das fases e contextos de decisão curricular, propondo-se orientações que podem ser seguidas em cada um dos momentos de construção do currículo, desde a administração central até à sala de aula.

Além disso, a proposta pretende tornar-se num contributo para a discussão de questões relativas à organização administrativa do currículo no âmbito do Ministério da Educação, à gestão intermédia do currículo nas escolas e à operacionalização do currículo na sala de aula. Para tal, sem deixar de se focalizar preferencialmente no 3º Ciclo, ela contém sugestões que extravasam os seus limites. Aliás, seria impossível propor alterações curriculares para um ciclo terminal de um percurso de escolarização, como é o caso do 3º ciclo do ensino básico, sem que fossem tidos em conta os ciclos precedentes.

Na fundamentação da proposta de reforma curricular do ensino básico, em geral, e do 3º ciclo, em particular, elegem-se os seguintes **princípios fundamentais**:

- a. A valorização da educação escolar como factor essencial de formação das crianças e jovens timorenses, em resposta a problemas e desafios sociais, económicos e culturais contemporâneos.

- b. O reconhecimento do ensino básico como um percurso de escolarização que, em articulação com outros percursos, deve assegurar uma formação cultural, ética, cívica e vocacional às crianças e jovens timorenses.
- c. A assunção do currículo nacional como formação de base comum, organizada em função de saberes, valores, atitudes, capacidades e procedimentos necessários para uma efectiva integração e participação sociais.
- d. A 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.
- e. A valorização de perspectivas transdisciplinares relacionadas com o contexto específico de Timor-Leste, que valorizem o desenvolvimento sustentável, a educação para a cidadania e a integração de Timor-Leste no espaço asiático.
- f. A adopção de uma metodologia de desenvolvimento do currículo que valorize a abordagem participativa, reconhecendo o contributo dos actores educativos timorenses na concepção e implementação das propostas curriculares.
- g. A 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.
- h. A concepção da acção pedagógica como prática que estimule a liberdade de expressão e o pensamento crítico e que contrarie expressamente quaisquer práticas discriminatórias com base no género, etnia, religião, classe social ou capacidades físicas, sensoriais ou intelectuais.
- i. A concepção da acção 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.

- j. A convicção 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 activa das escolas e dos professores, da promoção de uma cultura educativa baseada em formas participadas de avaliação, do recurso a práticas de transparência e prestação de contas e da apropriação comunitária da escola.

## 2. Fases e Contextos de Decisão Curricular<sup>7</sup>

Enquanto expressão de um projecto de escolarização, o currículo é considerado neste documento como um processo dinâmico de construção e desenvolvimento, que procura conciliar aquilo que se decide ao nível dos propósitos e das intenções educativas e o que se concretiza no terreno das práticas escolares. A ideia de currículo como projecto não pode dissociar-se das noções de unidade, continuidade, interdependência e coerência que devem permear todo esse processo, que interliga o que se decide ao nível oficial – o campo dos normativos – e o que acontece no dia-a-dia das escolas, no âmbito dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem no interior das salas de aulas<sup>8</sup>. Assim, se é verdade que, no plano das intenções, o currículo se relaciona estreitamente com a noção de projecto, está-lhe, contudo, associada a ideia da sua concretização prática num palco social que é a escola.

Nesta linha de pensamento, no âmbito da presente proposta, o currículo é referido como um conjunto de aprendizagens reconhecidas como essenciais para o desenvolvimento integral das capacidades e potencialidades de cada indivíduo, para a sua realização como pessoa e como profissional e para a sua efectiva participação e integração na sociedade.

---

<sup>7</sup> Na construção deste segmento de análise recorremos às seguintes obras: GOODLAD, J. (1979) *Curriculum inquiry. The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill; GIMENO, J. (1988) *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata; PACHECO, J. (2001) *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora; RIBEIRO, A. (1990) *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora; SOUSA FERNANDES (1992) A distribuição de competências entre a administração central, regional, local e institucional da educação escolar segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo. In CRSE, *A Gestão do Sistema Escolar. Seminários*. Lisboa: ME/GEP, pp. 103-148. STENHOUSE, L. (1984) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

<sup>8</sup> Importa referir que, em sentido mais lato, o conceito de currículo não se restringe às definições apresentadas. O currículo é um conceito polissémico, carregado de imprecisão e ambiguidade, características que resultam quer das divergências que pululam no seio do pensamento curricular, quer da diversidade de funções que frequentemente lhe são consignadas, quer ainda das diferentes perspectivas que se adoptam quando nos referimos a este conceito. Daí a multiplicidade de sentidos que estão na base das inúmeras definições apresentadas.

## 2.1. Fases do desenvolvimento curricular

Directamente associada à ideia de currículo como uma construção encontra-se a noção de desenvolvimento curricular, aqui entendido como um processo contínuo de decisões ao longo do qual se concebe (*design e planeamento*), implementa, ao nível da escola (*programação*) e da sala de aula (*planificação*), e avalia (*avaliação*) o currículo em todas as suas fases. Trata-se de um acto contínuo e interligado que engloba diferentes fases e se desenvolve em distintos contextos de decisão, o que permite afirmar que o currículo é um conjunto de decisões que estabelece a relação entre intenções (o que se deve fazer) e práticas (o que se pode fazer).

Ao longo dessa sequência de decisões curriculares, são identificáveis as diferentes fases de desenvolvimento do currículo que, na literatura, ocorrem, por vezes, com designações diferentes. Estas fases situam-se nas perspectivas da *máxima generalização* – corporizada no projecto socioeducativo de um país – à *máxima concretização* – concretizada pelos projectos que se desenvolvem na escola (Quadro I).

**Quadro I – Fases do Desenvolvimento Curricular**

<b>Fases do Desenvolvimento Curricular</b>	
<b><i>Currículo oficial</i></b> <b><i>(Currículo prescrito;</i></b> <b><i>Currículo formal)</i></b>	Esta fase representa o início do processo de desenvolvimento curricular e caracteriza-se pela aprovação de uma proposta formal de currículo pela administração central, habitualmente pelo Ministério da Educação, que se destina a ser adoptada pelas escolas. Daí a sua designação de <i>currículo oficial, formal</i> ou <i>prescrito</i> .
<b><i>Currículo apresentado</i></b>	A fase seguinte é a do <i>currículo apresentado</i> aos professores através dos mediadores curriculares, entre os quais ganham particular relevo os guias do professor e os manuais escolares. O currículo apresentado é particularmente importante para aqueles professores que, por diversas razões, podem não ter acesso directo ao currículo oficial.

<p><b><i>Currículo programado</i></b>  <b><i>(Currículo planificado;</i></b>  <b><i>Currículo moldado;</i></b>  <b><i>Currículo percebido)</i></b></p>	<p>Posteriormente, no âmbito do projecto educativo de cada escola, o currículo é <i>programado</i>, em grupo, e <i>planificado</i>, individualmente, pelos professores. São tarefas importantes que corporizam o que alguns autores designam por <i>currículo moldado</i>, para se referirem à adaptação do currículo oficial às características da escola e dos alunos, ou por <i>currículo percebido</i>, resultante da forma como as escolas e os professores se apropriam do que foi oficialmente aprovado.</p>
<p><b><i>Currículo real</i></b>  <b><i>(Currículo em acção;</i></b>  <b><i>Currículo operacional)</i></b></p>	<p>Esta fase decorre num contexto de ensino e corresponde ao currículo que “acontece”, hora a hora, dia após dia, na escola e na sala de aulas. Não deixando de ser, também, um currículo percebido, o <i>currículo real</i>, <i>em acção</i> ou <i>operacional</i>, traduz a concretização, na prática diária da escola, daquilo que se idealizou ao nível do currículo oficial.</p>
<p><b><i>Currículo oculto</i></b></p>	<p>O <i>currículo oculto</i>, também designado <i>currículo escondido</i>, <i>não intencional</i> ou <i>latente</i>, engloba os processos e as aprendizagens que, não estando previstos nos programas oficiais, fazem parte e resultam da experiência escolar.</p>
<p><b><i>Currículo avaliado</i></b></p>	<p>Por fim, o <i>currículo avaliado</i> inclui a avaliação dos alunos, mas também a avaliação dos planos de estudos, dos programas, dos guias do professor, dos manuais e livros de texto, dos professores, da escola e da administração, entre outras. Daí o seu carácter transversal a todo o processo.</p>

## 2.2. Contextos de decisão curricular

Tal como foi anteriormente referido, o currículo é um processo contínuo de decisão, uma construção que ocorre em diversos contextos e a que correspondem diferentes fases e etapas de concretização.

Numa perspectiva processual, identificam-se, pelo menos, três contextos principais de decisão curricular, atribuindo-se a cada um deles funções e competências específicas no âmbito do desenvolvimento do currículo:

- Contexto político-administrativo – no âmbito da administração central do país;

- Contexto de gestão – no âmbito dos distritos e das escolas;
- Contexto de realização – no âmbito das salas de aula.

### 2.2.1. Contexto político-administrativo

Este é o domínio da administração central, onde se define o *currículo prescrito, oficial ou formal*, em resultado de uma decisão político-administrativa.

O currículo começa por ser um projecto nacional, decidido pela administração central, englobando uma orientação clara, por parte do Estado, sobre o seu desenvolvimento, com a assunção de competências na organização educativa, na definição dos planos curriculares, na definição dos objectivos curriculares, na elaboração dos programas, na definição dos normativos sobre avaliação, na determinação de políticas relativas aos manuais escolares, na definição de critérios para a organização das escolas e dos professores.

No plano político-administrativo, há dois momentos fundamentais de decisão:

- a) *Design curricular* – é a primeira etapa, ainda que esteja presente em todas as outras, do processo de desenvolvimento do currículo, consistindo na tomada de decisões sobre o que é a organização curricular de um país em resposta a objectivos formulados para o sistema educativo. Trata-se de configurar um quadro global de decisão em função quer das opções políticas, quer das estruturas orgânicas, quer ainda dos intervenientes. O *design curricular* corresponde ao modo como o processo de desenvolvimento do currículo é construído ao longo dos contextos e níveis de decisão, com a definição de lógicas de intervenção.
- b) *Planeamento curricular* – consiste na apresentação de um currículo nacional, equivalente, por vezes, a um *core curriculum* (mínimo e comum), com uma função normativa porque especifica as experiências educativas destinadas a todos os alunos de um dado nível de escolaridade. Salienta-se que se fala em prescrição curricular no sentido de orientação e estimulação, e não de um determinismo absoluto, já que tal medida deve ser vista apenas como garantia da coerência e credibilidade de um dado projecto formativo, deixando margens de liberdade para se poderem afirmar as

especificidades e os interesses de cada contexto específico. O planeamento equivale, neste caso, a uma decisão macro do currículo por parte das estruturas orgânicas do Ministério da Educação, que serão definidas no ponto seguinte desta proposta.

Tanto o *design* quanto o *planeamento* curriculares subordinam-se a orientações definidas a partir da LBE e de documentos de acção política, razão por que o currículo na sua génese tem uma opção claramente política. A organização curricular assenta em *princípios* que traduzem ideias bem definidas sobre o modo de estruturar o processo de desenvolvimento do currículo.

Com base na organização curricular prevista na LBE, identificam-se três princípios gerais: i) *globalidade da acção educativa* – que determina o reforço das componentes de socialização e estimulação, devendo estas ter um peso equilibrado em relação à componente cognitiva; ii) *flexibilidade curricular* – pela abertura, nos planos curriculares de âmbito nacional, de espaço para a introdução de componentes de âmbito regional e local; iii) *integração das actividades educativas* – através da programação de actividades que visem o desenvolvimento integral dos alunos e o reforço da sua ligação com a comunidade.

No fundo, são princípios que estão presentes na organização do sistema educativo e na definição de critérios de estruturação da educação escolar e que reflectem opções concretas em termos de qual deve ser a função da escola.

### **2.2.2. Contexto de gestão**

A seguir às determinações da administração central, o currículo é decidido no contexto de gestão, ou seja, ao nível da região, da escola e da comunidade. Qualquer proposta curricular oriunda da administração central passa, na prática, pelo filtro da escola, sendo analisada à luz das características de cada contexto específico.

Idealmente, no contexto de gestão, a escola deve ter competência para introduzir componentes regionais e locais no currículo e para recontextualizar as decisões tomadas ao nível da administração central, nomeadamente no que se refere à organização de projectos, territorialização de programas, formação e gestão do pessoal docente e distribuição de

professores e alunos<sup>9</sup>. Tal possibilidade não passa, obrigatoriamente, pela autonomia da escola na proposta de planos curriculares com áreas, disciplinas e conteúdos distintos. Pelo contrário, trata-se de a escola se responsabilizar pela *programação*, isto é, pela territorialização do currículo nacional, atendendo às possibilidades de adequação e adaptação do currículo como projecto nacional ao currículo como projecto da escola e comunidade. É a este nível de decisão que o currículo adquire centralidade na escola e na comunidade, sendo referido como um projecto que, garantindo princípios gerais definidos para o território nacional, tem uma identidade própria, sobretudo pela possibilidade de professores e alunos participarem na organização de situações de aprendizagem a partir de realidades concretas. Tais possibilidades verificam-se ao nível das áreas curriculares disciplinares e das actividades de complemento curricular.

Sendo o currículo um processo de construção, todos os que nele participam são considerados sujeitos, devendo por isso desempenhar um papel activo e participativo. É nesta ordem de ideias que faz sentido falar em autonomia curricular, para identificar a capacidade da escola elaborar projectos próprios, tanto o projecto educativo da escola, como os projectos curriculares que dele emanam, só passível de ser concretizada a partir da assunção de outras capacidades de decisão curricular, tais como a gestão dos planos curriculares, programas e actividades, a definição de critérios de avaliação e orientação, o acompanhamento dos alunos e a gestão dos espaços e tempos curriculares.

Assim sendo, o momento da *programação* traduz-se em **competências curriculares** adstritas a este nível que se traduzem na capacidade de decisão para elaborar o projecto educativo, entendido como um documento pedagógico elaborado na escola, com a participação da comunidade educativa, estabelecendo a sua identidade própria.

O projecto educativo resulta da adequação do quadro legal em vigor à situação concreta da escola e apresenta o modelo geral de organização e os objectivos pretendidos pela instituição. Enquanto instrumento de gestão, o projecto educativo é um ponto de referência

---

<sup>9</sup> Por norma, as decisões a este nível centram-se mais na adaptação das prescrições e na interpretação das orientações já existentes do que no *design curricular*, uma vez que está é uma prática sem grande tradição em países onde a centralização é significativa em termos político-administrativos

orientador da coerência e da unidade da acção educativa e deve englobar a definição das opções de formação por parte da escola.

O projecto educativo, tal como se encontra definido pela LBE, contém finalidades que dizem respeito a opções curriculares, ou seja, às decisões sobre componentes fundamentais do processo de desenvolvimento do currículo. Por se tratar de uma experiência ainda recente, assume-se, nesta proposta de reforma, que o projecto educativo deve ser uma decisão amplamente partilhada que se refere a opções educativas, presentes em todas as actividades não lectivas, por um lado, e a opções de formação decorrentes das actividades lectivas. Neste caso, o projecto educativo tem uma dimensão curricular que não pode ser ignorada, ainda que a designação do projecto seja mais ampla. Deste modo, propõe-se que o projecto educativo seja concebido como um projecto de escola/comunidade que agrega as dimensões educativa e curricular.

As decisões no contexto de gestão estruturam-se a partir dos seguintes ***princípios curriculares***:

- a. *Diferenciação curricular* – baseada numa lógica de diversificação curricular e numa perspectiva de provisão curricular diferenciada para os alunos;
- b. *Integração curricular* – corporizado na inter-relação entre distintas áreas de saber e na busca de uma efectiva interdisciplinaridade, conferido, assim, uma visão globalizante ao currículo;
- c. *Departamentalização* – concretizado pela pertença do professor a um grupo específico de docência e a um departamento curricular, condição inerente a um percurso formativo especializado.

### **2.2.3. Contexto de realização**

O contexto de realização é o lugar de maior concretização do currículo, correspondendo, em grande parte, ao que se passa no interior das salas de aula. Engloba a *planificação* curricular, isto é, o modo como o trabalho docente é projectado ao nível da organização de situações de aprendizagem, tendo em atenção quer a gestão dos programas a nível nacional, quer a

tomada de decisão sobre elementos de operacionalização do currículo. É pela planificação que o currículo como projecto nacional e como projecto da escola e comunidade se converte num projecto de sala de aula.

Ao currículo como projecto de sala de aula chama-se, regra geral, *projecto didáctico*, pois refere-se à organização do processo de ensino e aprendizagem. A turma, como base mais usual da organização dos alunos em meio escolar, é o ponto fulcral deste projecto didáctico, sendo necessário definir quais os elementos-chave da operacionalização do currículo.

À fase do desenvolvimento curricular correspondente a este contexto estão consignadas as seguintes **competências curriculares**:

- a. operacionalização dos objectivos de aprendizagem, tendo em conta os objectivos curriculares;
- b. sequencialização e gestão da extensão e da profundidade dos conteúdos;
- c. organização das situações de aprendizagem, através da escolha de métodos, técnicas e actividades;
- d. decisões sobre a utilização e produção de materiais curriculares e de recursos educativos;
- e. implementação de procedimentos de avaliação.

Por isso, a forma como o currículo se desenvolve neste contexto depende do grau de responsabilização que se atribui ao professor e do papel que lhe é conferido dentro da estrutura curricular. O professor desempenha um papel muito importante porque, além de estar associado ao que de positivo ou negativo se faz na escola, é visto como um dos protagonistas de uma cadeia de decisões que, natural e logicamente, lhe pertence terminar, moldando à sua medida o currículo sucessivamente prescrito, apresentado, programado e planificado.

Salienta-se que o modo como o professor intervém curricularmente se relaciona com o grau de consciência que possui do projecto de formação e do compromisso que assume na sua

realização, dependendo em muito da sua motivação, profissionalidade e perspectiva crítica acerca dos recursos que são necessários.

No que diz respeito aos **princípios curriculares** que devem nortear as decisões no contexto de realização valorizam-se aqui:

- a. *A adaptação curricular* – entendida como forma de adaptar os processos de ensino e de aprendizagem às características, necessidades e ritmos de trabalho e aprendizagem dos alunos;
- b. *A diferenciação da aprendizagem* – concretizada na procura de distintos caminhos que permitam a todos os alunos conseguir o sucesso educativo.
- c. *Valorização da aprendizagem* – focada na motivação dos alunos para as actividades e na observação de processos e práticas de responsabilização contínua dos alunos com vista ao sucesso educativo.

### 3. O Currículo como Projecto Nacional

#### 3.1. Estruturas do Ministério da Educação

De acordo com o ponto 3, artigo 4º, da LBE, a política educativa é da responsabilidade do Governo, competindo-lhe não só definir, coordenar e implementar a política nacional relativa ao sistema educativo, como também articular os diversos órgãos de administração com vista ao cumprimento dos objectivos fundamentais da educação.

Uma vez definidas as intenções do sistema educativo, amplamente partilhadas ao nível dos partidos políticos e da sociedade, cumpre ao Ministério da Educação apresentar um currículo oficial para as modalidades da educação escolar, nomeadamente para o ensino básico e o ensino secundário. De acordo com o ponto 3, artigo 35º, da LBE, “os planos curriculares do ensino básico e do ensino secundário devem ter uma estrutura de âmbito nacional, que acolha os saberes e competências de cada ciclo, podendo acrescer a esta 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”.

Dentro desta estrutura nacional, a prescrição curricular consiste na definição de um conjunto de princípios sobre as áreas curriculares e as disciplinas, os conteúdos programáticos, as orientações metodológicas, os materiais curriculares e a avaliação, para além da definição de um conjunto de princípios de desenvolvimento do currículo. Tal definição deverá traduzir a opção por uma cultura comum e básica, determinada por estes aspectos fundamentais: i) aquisição de saberes e valores que contribuam para a realização pessoal e comunitária do indivíduo, mediante uma formação cultural, ética, cívica e vocacional (alíneas a) e b), do artigo 5º da LBE); um ensino para todos, assegurando a igualdade de oportunidades de ambos os sexos (alínea c), do artigo 5º da LBE) e a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares (ponto 4, do artigo 3º da LBE); um ensino geral, evitando as escolhas prematuras.

É através do currículo como projecto nacional que se torna possível falar do papel do Governo na definição de políticas educativas.

Um dos vectores principais do desenvolvimento do currículo nacional em Timor-Leste é o da *democratização* do ensino, fundamentada por valores e princípios gerais consagrados na LBE. Outro vector é o da *homogeneização*, já que é necessário conciliar a estrutura nacional do currículo com a obrigatoriedade e os mecanismos de progressão por ciclos de aprendizagem. Este vector concilia-se com o da *flexibilização*, já que a LBE salvaguarda a existência de componentes regionais e locais do currículo e de conteúdos flexíveis. Nenhum destes vectores se pode aplicar sem o vector da *institucionalidade*, isto é, o modo como as decisões relativas ao processo de desenvolvimento do currículo são tomadas ao nível da organização do Ministério da Educação e seus organismos desconcentrados.

Neste caso, a primeira fase do ciclo do desenvolvimento do currículo começa no Ministério da Educação e está articulada com as decisões dos organismos que têm a seu cargo a preparação de decisões nas área do currículo e do desenvolvimento curricular, da avaliação dos recursos educativos, e a quem competirá designadamente: i) desenvolver as prescrições nacionais sobre o currículo escolar e sobre os recursos de apoio; ii) produzir e distribuir os materiais curriculares a nível nacional; iii) monitorizar o currículo em todas as escolas do País; iv) preparar as normas e critérios de avaliação das aprendizagens e o desenvolvimento do processo dos exames nacionais no final do 6º, 9º e 12º anos, incluindo a elaboração das provas e a avaliação do processo.

No âmbito do Ministério da Educação, poderão desempenhar papel especialmente relevante comissões consultivas organizadas por área disciplinar ou por disciplina cujo papel no processo de desenvolvimento do currículo será fundamental, tendo como função aconselhar o Ministério da Educação sobre os assuntos curriculares relativos àquelas diferentes áreas ou disciplinas; estas comissões, constituídas por professores e especialistas de disciplinas, poderão ter nos Grupos de Trabalho por disciplina constituídos no âmbito do presente Projecto um primeiro ensaio.

Neste contexto, também a Inspeção Escolar poderá ter um papel relevante, através do exercício das funções de monitorização do cumprimento de padrões e regras nacionais de funcionamento das escolas; de monitorização da implementação da gestão do currículo, incluindo a organização do serviço lectivo e as planificações das áreas ou disciplinas; de identificação de necessidades das escolas e dos professores; apoio à realização de acções de formação; de apoio aos professores na avaliação das aprendizagens.

O desenvolvimento do currículo de acordo com os princípios enunciados neste documento tem na formação inicial e contínua de professores um decisivo factor de sucesso. Nesta medida, os organismos que organizarão e promoverão a formação contínua dos professores, em articulação imprescindível com as necessidades daqueles e do próprio sistema educativo e, portanto, em coordenação com os serviços do Ministério da Educação, terão um papel decisivo. Pelo seu lado, a *Universidade Nacional de Timor Lorosa'e*, enquanto instituição universitária pública, desempenhará também um importante papel nas decisões curriculares a implementar, especificamente através do papel que os seus especialistas podem assumir no desenho, mas também na implementação e na avaliação das mudanças curriculares e, ainda, na formação de professores. O papel das instituições de formação contínua e inicial de professores ganha particular relevância no caso de Timor-Leste que se confronta com uma reconhecida carência de recursos humanos qualificados. A este propósito, convém ter presente que não há, neste momento, no país, instituições que formem professores para o 3º ciclo do ensino básico, facto que aconselha fortemente que a concepção e o desenvolvimento da reforma curricular seja acompanhada por iniciativas no domínio da formação de professores.

Todos estes vectores de desenvolvimento do currículo estão enunciados nos princípios e organização gerais do sistema educativo, conforme artigo 46º da LBE, regulados por formas adequadas de desconcentração e descentralização administrativa, de modo a garantir a necessária unidade de acção e eficácia.

Depois de identificados os vectores, ou princípios gerais, é necessário definir princípios organizadores do currículo, com destaque para os seguintes: *abrangência* (âmbito de formação que se deseja para um dado ciclo ou nível de ensino); *articulação* (sequência

vertical e organização horizontal dos saberes); *consistência* (traduz a coerência dos fundamentos de um currículo, no sentido da sua coesão social); *continuidade* (relativa ao modo como o currículo é organizado ao nível de áreas/ disciplinas e seus conteúdos); *enquadramento* (respeitante às decisões curriculares tomadas pelas diversas estruturas de gestão); *equilíbrio* (posição das componentes e áreas de formação em função das necessidades de formação dos alunos); *extensão* (significa a extensão e profundidade com que os conteúdos são abordados); *integração* (corresponde à proximidade dos conteúdos); *relevância* (sublinha a utilidade social dos saberes que um currículo promove); *transferibilidade* (implica a utilização de saberes em novas situações).

É com base nestes princípios organizadores que o Ministério da Educação assume competências, no âmbito do 3º ciclo do ensino básico, ao nível da elaboração dos planos curriculares, da elaboração dos programas, da definição de normas sobre avaliação e da regulação de critérios para a elaboração e produção de materiais curriculares. É com base nestes princípios que se procederá, no âmbito deste projecto, num primeiro momento, à elaboração da proposta de áreas e disciplinas do currículo, e depois, à proposta dos conteúdos programáticos, das orientações metodológicas, e dos princípios e modalidades de avaliação para as diferentes disciplinas escolares. É também com base nestes mesmos princípios que se procederá à definição de um conjunto de princípios de desenvolvimento do currículo com expressão, desde logo, nos guias do professor.

### **3.2. Planos curriculares**

Por plano curricular do 3º ciclo do ensino básico entende-se a organização das áreas curriculares e disciplinas nos 7º, 8º e 9º anos de escolaridade. Trata-se de um plano de acção para que os objectivos de educação sejam atingidos, que responde basicamente a estas perguntas: Para quê ensinar? O que ensinar? Quando ensinar? Como ensinar? Com que meios ensinar?

A resposta a estas perguntas pressupõe uma definição clara dos resultados esperados com a acção educativa, bem como a escolha de áreas e disciplinas a distribuir por cada um dos anos do ciclo de ensino, dentro dos princípios de organização curricular atrás identificados.

Na organização do ensino básico, como vimos antes, os objectivos específicos do 3º ciclo definem como padrão curricular 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 de percursos de formação, no respeito pela realização autónoma da pessoa humana (alínea c), artigo 13º, LBE).

Estes objectivos devem ser traduzidos na identificação de formações transdisciplinares, componentes curriculares e componentes não curriculares.

As formações transdisciplinares do ensino básico dizem respeito à valorização, em todos os anos e em todas as áreas e disciplinas, das línguas oficiais timorenses – Tétum e Português –, da educação para a paz, da utilização das tecnologias de informação e comunicação e da dimensão humana do trabalho, bem como à integração de Timor-Leste no espaço asiático. Para estas formações não existe um programa específico, mas exige-se uma atitude permanente dos professores com vista à sua realização em meio escolar.

A componente curricular, de natureza obrigatória, integra as diferentes disciplinas, organizadas por áreas curriculares de desenvolvimento, enquanto a componente não curricular, de natureza facultativa, diz respeito às actividades que concorrem para o enriquecimento do currículo.

As áreas curriculares do 3º ciclo do ensino básico, definidas com base no facto de incluírem disciplinas que partilham referenciais e que têm objectivos de desenvolvimento semelhantes, são as seguintes:

- Área de desenvolvimento linguístico (Tétum; Português; Inglês);
- Área de desenvolvimento científico (História e Geografia; Matemática; Ciências da Natureza);
- Área de desenvolvimento pessoal e social (Educação Artística; Educação Física; Educação Religiosa e Moral; Educação para a Cidadania e os Direitos Humanos).

A área de desenvolvimento linguístico visa proporcionar aos alunos um conjunto de experiências de aprendizagem que, tomando como objecto línguas com um diferente estatuto político, cultural, educativo e social, assegure as oportunidades, as atitudes e a vontade de desenvolvimento dos saberes linguísticos necessários à realização dos objectivos de vida de cada um, ao enriquecimento pessoal, à participação no mundo do trabalho e ao envolvimento informado na vida comunitária. De acordo com as orientações da Política Nacional da Educação 2007-2012, a língua portuguesa é a principal língua de instrução a ser usada, a nível nacional, nas escolas dos ensinos básico e secundário. O tétum, igualmente língua oficial e nacional, é ensinado nas escolas e deve ser usado como auxiliar didáctico e de ensino.

A área de desenvolvimento científico, tomando como objecto os contributos de diferentes disciplinas académicas, transpostos para o campo escolar, visa dotar os alunos de saberes culturais, científicos e tecnológicos que os tornem aptos a compreender aspectos da realidade e a lidar adequadamente com situações problemáticas que se lhes coloquem enquanto cidadãos. As aquisições que assim se pretende garantir são também aquisições de linguagens especializadas, próprias dos diferentes domínios em que se organiza o conhecimento humano.

A área de desenvolvimento pessoal e social pretende promover a aquisição de saberes (conhecimentos, capacidades e atitudes) que contribuam para a consolidação da identidade nacional, para o desenvolvimento de valores como a solidariedade, o respeito pelos outros, a compreensão perante diferença, que desenvolvam o sentido ético perante a vida e o trabalho, que garantam uma relação harmoniosa com o corpo e que promovam as potencialidades de expressão estética de cada um.

Dada a terminalidade do 3º ciclo ao nível do Ensino Básico, no perfil de formação, valoriza-se a aquisição e desenvolvimento de saberes, valores, atitudes, procedimentos e capacidades em diferentes áreas do saber, com um reforço da formação pessoal e social. Este perfil não pode ser dissociado da realidade timorense e sobretudo do papel que a escola deve desempenhar na valorização de atitudes e valores colectivos e da preparação para a vida profissional e em comunidade.

As diferentes áreas de formação comportarão a seguinte distribuição de tempos lectivos por semana:

- a. Área de desenvolvimento linguístico – 11 tempos/semana
- b. Área de desenvolvimento científico – 11 tempos/semana
- c. Área de desenvolvimento pessoal e social – 8 tempos/semana

As áreas disciplinares e as disciplinas constantes do plano curricular do 3º ciclo do ensino básico, bem como a respectiva carga horária, estão definidas no Quadro II.

**Quadro II – Plano curricular do 3º ciclo do ensino básico**

Áreas (Disciplinas)	Anos de Escolaridade		
	7º	8º	9º
<b>Área de desenvolvimento linguístico</b>			
Tétum	3	3	3
Português	5	5	5
Inglês	3	3	3
<b>Área de desenvolvimento científico</b>			
Matemática	5	5	5
Ciências Físico-Naturais	3	3	3
História e Geografia	3	3	3

<b>Área de desenvolvimento pessoal e social</b>			
Educação Física	2	2	2
Educação Artística	2	2	2
Educação para a Cidadania e os Direitos Humanos	2	2	2
Educação Religiosa e Moral	2	2	2
<b>Total de tempos lectivos</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>
<b>Formações transdisciplinares:</b> valorização do Tétum e Português, da educação para a paz, da utilização das tecnologias da informação e comunicação e da dimensão humana do trabalho; integração de Timor-Leste no espaço asiático.			

A implementação de um plano curricular pressupõe outras decisões a nível nacional, nomeadamente: organização do tempo escolar; organização dos alunos; unidades lectivas; distribuição dos professores por departamentos/grupos de docência; horários de alunos e professores; duração da jornada escolar do aluno.

Na sequência da organização do tempo escolar dos ensinos básico e secundário, sugere-se acima que o plano curricular do 3º ciclo do Ensino Básico se concretize em 30 tempos lectivos semanais: Estes tempos lectivos distribuir-se-ão por cinco dias da semana: de segunda a sexta. Esta proposta deve ser aferida pelas condições escolares de Timor-Leste, incluindo factores ligados à organização dos horários de discentes e docentes. Cada dia da semana incluirá o máximo de sete e o mínimo de seis tempos lectivos.

O currículo desenvolve-se em função de um calendário com a seguinte configuração:

- a. três períodos lectivos, Janeiro-Março / Maio-Julho / Setembro-Novembro, separados por um mês de intervalo;
- b. 36 semanas lectivas;
- c. semanas lectivas de 5 dias, podendo a manhã de sábado ser utilizada para actividades de complemento curricular;
- d. 180 dias lectivos;

- e. 1080 tempos lectivos, de 45 minutos cada, podendo estes tempos lectivos ser agrupados em sessões de 90 minutos;
- f. um máximo de 4 disciplinas/dia.

Teve-se como princípio de organização do plano de estudos quer o equilíbrio entre áreas e disciplinas, razão porque não se propõe mais do que cinco tempos lectivos semanais por área/disciplina, quer a sua distribuição pela jornada escolar dos alunos. O máximo de 30 tempos lectivos por semana, nos 7º, 8º e 9º anos, inscreve-se numa medida adequada que torna possível a gestão efectiva dos planos curriculares e, mais fundamental ainda, a gestão do esforço dos alunos com vista ao sucesso educativo. Uma jornada escolar sobrecarregada é um dos primeiros obstáculos à qualidade que se pretende.

Para além dos princípios gerais já referidos, a concepção e implementação do plano curricular do 3º ciclo do Ensino Básico, no quadro global dos objectivos fundamentais da educação definidos pela LBE, deve seguir três orientações fundamentais: relevância cultural; desenvolvimento humano integrado; aprendizagem centrada no aluno. Estas orientações devem estar presentes em todo o processo de desenvolvimento do currículo, que se assume como um currículo baseado em competências, seja competências gerais seja competências específicas, nomeadamente, na elaboração de programas e materiais curriculares, nas orientações sobre avaliação das aprendizagens, na organização dos projectos a nível da escola, na planificação docente e nas orientações sobre formação de professores.

A unidade lectiva é de 45 minutos, podendo em certos casos, e de acordo com as condições das escolas, ser de 90 minutos, nomeadamente nas disciplinas da área de desenvolvimento pessoal e social.

Os horários dos alunos são elaborados no sentido da sequencialidade dos tempos lectivos e no respeito pela sua distribuição em função de graus de abstracção e componentes práticas. Assim, os tempos lectivos devem ser distribuídos equilibradamente pelos dias da semana, sendo que os tempos destinados à Matemática e Línguas deverão, sempre que possível, ocupar os primeiros tempos lectivos; os tempos das disciplinas mais práticas devem ocupar as últimas horas do tempo de jornada escolar do aluno.

A turma é a organização básica dos alunos, constituídas segundo a idade e o nível de saberes, sem prejuízo da existência de formas diferenciadas de apoio, para casos em que os alunos demonstrem revelar dificuldades de aprendizagem, e de currículos específicos de aprendizagem, destinados a alunos com necessidades educativas especiais.

A distribuição dos professores faz-se por departamentos e grupos de docência, definidos pelo Ministério da Educação, em função das áreas disciplinares e disciplinas em que obtêm habilitação para a docência.

### **3.3. Programas escolares**

A elaboração de programas das disciplinas, constantes do plano curricular do 3º ciclo do ensino básico, é da responsabilidade das estruturas do Ministério da Educação. No projecto em curso, a sua produção competirá à respectiva equipa que na sua concepção e desenvolvimento se articulará com os organismos do Ministério da Educação, com a *Universidade Nacional de Timor Larosa'e*, com as ONGs e com outros *stakeholders*.

Não colocando em causa a singularidade das áreas e disciplinas que fazem parte do plano curricular, será definida, pela equipa do projecto, no quadro do presente documento, e aprovada pelos órgãos do Ministério da Educação uma matriz básica a partir da qual os programas devem ser elaborados. Esta matriz reflectir-se-á em todos os programas, ainda que algumas adaptações sejam possíveis, de modo que seja garantida a sua coerência curricular.

A coerência curricular dos programas existe na medida em que estes partilham princípios relativos, por exemplo: i) à sua adequação aos objectivos fundamentais da educação de Timor-Leste; ii) às orientações para a formulação de objectivos e para a articulação entre objectivos e competências; iii) à adequação dos conteúdos aos alunos, entendidos tanto no seu contexto sociocultural, como na sua idade e níveis de desenvolvimento cognitivo, com base no reconhecimento da gradualidade das aprendizagens; iv) à ordenação dos conteúdos, tendo em conta o grau de complexidade e abstracção das aprendizagens; v) à articulação vertical dos conteúdos, isto é, à sequência dos conteúdos das diversas áreas e disciplinas em

função dos anos de escolaridade; vi) à articulação horizontal dos conteúdos, ou seja, à integração das aprendizagens a partir do contributo das áreas e disciplinas num determinado ano de escolaridade; vii) à extensão e profundidade na abordagem dos conteúdos, em função do nível de ensino e do ano de escolaridade; viii) à adequação das metodologias de ensino aos objectivos e natureza das aprendizagens e às características dos conteúdos; ix) à natureza dos critérios de avaliação das aprendizagens, realçando-se que no ensino básico a avaliação tem uma função de orientação e formação, pelo que a modalidade principal é a avaliação formativa; x) às normas sobre a utilização de materiais curriculares.

Em consequência, o Ministério da Educação aprovará um guião para a elaboração, pelas equipas responsáveis, dos programas do 3º ciclo do ensino básico. Depois da sua elaboração, e do processo de consulta subsequente, o Ministério da Educação homologará os programas, definindo, de igual modo, o prazo de vigência e procedimentos para a avaliação.

Do grau de concretização das orientações sobre a elaboração de programas depende a organização das aprendizagens. Deste modo, os alunos aprenderão em função de sequências devidamente articuladas ao nível das áreas, disciplinas e conteúdos.

Esta continuidade é também determinada pela congruência das decisões curriculares, já que a definição de normas e o estabelecimento de exigências, por exemplo para a elaboração dos programas, para os guias dos professores, para a avaliação e para a orientação do processo de ensino/aprendizagem devem ser semelhantes em todas as áreas e disciplinas. Daí que a continuidade curricular seja uma questão fundamental que deve estar presente em todas as fases do processo de desenvolvimento do currículo, desde o currículo como projecto nacional até ao currículo como projecto de sala de aula, passando pelo currículo como projecto de escola.

A coerência e continuidade curriculares são, assim, pontos essenciais na definição dos planos curriculares e na elaboração dos programas, cuja organização deve obedecer a uma estrutura comum e cujo plano de implementação deve salvaguardar o papel das escolas na construção do currículo.

### **3.4. Materiais curriculares**

A LBE, alínea i), ponto 4, artigo 46º, especifica que a garantia da qualidade pedagógica e técnica dos meios didáticos, incluindo os manuais escolares, compete à administração do sistema educativo. Em consequência, o Ministério da Educação deve aprovar orientações quanto à produção e utilização de manuais escolares, entendidos como materiais curriculares que facilitam e consolidam as aprendizagens dos alunos, competindo ao organismo pertinente do Ministério da Educação determinar os critérios para a sua produção e distribuição a nível nacional.

Um manual é, nesta perspectiva, um instrumento de gestão do programa para o professor e uma base fundamental para a aprendizagem do aluno, permitindo a concretização do programa no quadro das actividades realizadas na sala de aula e noutros espaços de trabalho. Nesta perspectiva, o manual escolar, em função das opções que assumir, deverá permitir a sustentação do trabalho quotidiano do professor e o desenvolvimento de trabalho autónomo por parte dos alunos. Em consequência, do seu conteúdo fará necessariamente parte, para além da apresentação dos núcleos informativos essenciais, a sugestão de actividades a ser realizadas conjuntamente por professores e alunos ou apenas por estes.

No contexto timorense, o manual escolar deve ser entendido como obrigatório para os alunos do ensino básico, sendo utilizado como fonte de conhecimento a privilegiar, se bem que o professor possa recorrer a outros materiais. Porém, o manual escolar na organização curricular de Timor-Leste, naquelas que são as condições específicas do país, é um suporte incontornável para o processo de ensino/aprendizagem, tornando-se ainda mais necessário quando se verifica que a formação e especialização dos professores é insuficiente e não estão disponíveis nas escolas materiais curriculares suficientes.

De imediato, e face aos recursos financeiros existentes, são as seguintes as disciplinas para as quais se considera ser prioritária a produção de manuais: Português, Tétum, Inglês, Matemática, Ciências Físico-Naturais e História e Geografia.

O Ministério da Educação aprovará os manuais que estiverem de acordo com os programas homologados e que incluirão, obrigatoriamente, orientações metodológicas, sugestões no

sentido da integração de componentes regionais e locais dos conteúdos, e propostas de actividades de aprendizagem centradas nos alunos.

No contexto específico de Timor-Leste, conhecidas as dificuldades com que se confrontam as diversas estruturas do Ministério da Educação relacionadas com o desenvolvimento do currículo, com a produção e a distribuição de materiais de apoio ao ensino e à aprendizagem, sabidas também as lacunas existentes ao nível da formação científica e pedagógica dos professores e os problemas com que se debatem as escolas para a organização colaborativa das actividades de ensino e de aprendizagem, assumem particular importância, como instrumentos de apoio ao trabalho pedagógico, os guias do professor. Os guias do professor são instrumentos de mediação do desenvolvimento do currículo, que elegem como seus destinatários todos os professores de cada disciplina. Os guias do professor são lugares de recontextualização dos programas escolares que pretendem orientar o professor na planificação, desenvolvimento e avaliação do trabalho pedagógico, através da apresentação de princípios orientadores, de exemplos de planos de unidade didáctica, de sugestões de actividades e de propostas de avaliação.

### **3.5. Avaliação**

Para além dos planos curriculares, dos programas e das orientações sobre materiais curriculares, a prescrição curricular inclui orientações do Ministério da Educação sobre a avaliação.

Uma das prioridades ao nível da organização curricular, em Timor-Leste, deverá consistir na concepção e implementação de um sistema nacional de avaliação das aprendizagens dos alunos.

Neste sentido, o Ministério da Educação, a nível nacional deverá:

- a. Regular a avaliação externa dos alunos ao nível de exames nacionais.
- b. Regular a avaliação interna dos alunos, ao nível de cada escola.
- c. Definir a natureza e periodicidade da avaliação interna (avaliação diagnóstica; avaliação sumativa; avaliação formativa).

- d. Estabelecer normas para a retenção de alunos.
- e. Estabelecer normas e critérios de avaliação das aprendizagens.

## 4. O Currículo como Projecto de Escola e da Comunidade

A segunda fase de decisão do currículo, depois da definição do currículo como projecto nacional, corresponde às decisões da escola em interacção com a comunidade. Entendendo-se o currículo como algo que está continuamente em construção, as decisões das estruturas intermédias têm um papel decisivo, já que é a este nível que se realiza uma primeira recontextualização das orientações centrais, com possibilidade de serem tomadas opções informadas pelas características dos contextos regionais e locais. Relevam, neste caso, as Direcções Regionais de Educação, a Inspecção, as escolas e a comunidade educativa.

### 4.1. Direcções Regionais de Educação

A Lei Orgânica do Ministério da Educação (artigo 22º) especifica que as Direcções Regionais de Educação, na respectiva área geográfica de acção, em articulação com os serviços centrais do Ministério, orientam, coordenam e apoiam os estabelecimentos de ensino não superior, e, em simultâneo, promovem a consolidação das identidades culturais locais.

Às Direcções Regionais compete, entre outros aspectos, a implementação das políticas e planos definidos a nível nacional, a avaliação sistemática dos resultados da política nacional de educação, a coordenação da gestão pedagógica dos estabelecimentos de ensino, a coordenação e o apoio à formação dos professores numa escala regional e a supervisão do trabalho dos directores das escolas.

No quadro das Direcções Regionais, os Directores têm um papel chave no processo de desenvolvimento curricular, uma vez que representam as várias funções do ME junto das escolas, das quais se encontram mais próximos. Por isso, competir-lhes-á coordenar, ao nível da região, a experimentação, a disseminação e a monitorização da reforma curricular, apoiar as comunidades, as escolas e os professores neste processo, monitorizando o cumprimento das orientações nacionais, incluindo a aplicação dos planos curriculares e dos programas, a utilização adequada dos guias dos professores e dos manuais escolares, as normas de

avaliação das aprendizagens e a gestão dos recursos, contribuindo assim fortemente para a melhoria do sistema educativo.

Os responsáveis pelo desenvolvimento curricular e pela formação dos professores, ao nível das Direcções Regionais, têm um papel decisivo no sucesso da reforma, na medida do apoio que prestarão à implementação dos novos programas, ao aconselhamento sobre as componentes e conteúdos locais do currículo, bem como à identificação das necessidades de formação dos professores na implementação do currículo na escola.

Para além da necessidade de clarificar e uniformizar, nas diferentes regiões, as funções dos Directores e dos técnicos que trabalham nas Direcções Regionais, é reconhecida a necessidade de melhorar a sua formação para as funções que venham a exercer. Este aspecto é particularmente importante atendendo ao papel crucial que, como acima se disse, virão inevitavelmente a assumir na implementação do currículo.

#### **4.2. Escolas**

Pelas suas características singulares, a escola participa activamente na construção do currículo, independentemente do grau de autonomia que tenha, pois é neste nível que leccionam os professores, estudam os alunos e participam os pais e demais elementos da comunidade.

A primeira responsabilidade da escola consiste na elaboração de um projecto educativo de escola/comunidade que reconheça as características da comunidade em que se encontra inscrita e que afirme determinados princípios de orientação quanto às actividades realizadas ao nível da educação e formação.

É ao nível do projecto de escola que se procuram respostas para questões presentes no processo de desenvolvimento do currículo, principalmente as que dizem respeito: i) à adequação dos objectivos e conteúdos dos programas aos alunos e aos seus contextos; ii) às opções metodológicas; iii) à (re)definição dos critérios de avaliação; iv) à utilização de manuais escolares e de outros materiais curriculares; v) ao uso dos guias do professor; vi) à integração das actividades lectivas e não lectivas; vii) à introdução de componentes locais e

regionais no currículo; viii) à realização dos projectos específicos da escola; iii) à organização da escola e sua gestão.

Os directores de escolas têm um papel determinante na construção do projecto de escola, assumindo-se como dinamizadores, coordenadores e líderes de equipas responsáveis pelo processo de desenvolvimento do currículo. Em colaboração com a sua equipa de gestão, o Director, no quadro das orientações nacionais e das que provêm das Direcções Regionais de Educação, é o responsável último pela organização pedagógica da escola, nomeadamente em aspectos como: elaboração do calendário escolar anual; definição dos horários lectivos; distribuição, organização e qualificação dos espaços escolares; definição de componentes locais do currículo; planeamento de actividades; planificação dos professores.

#### **4.2.1. Departamentos curriculares**

O professor integra-se na escola não em termos individuais, mas num grupo profissional, pelo que a sua acção se deve pautar não só pela sua localização numa área curricular ou disciplina, como também pela sua inclusão em equipas pedagógicas.

De forma a dar unidade e consistência ao trabalho dos professores, devem ser criados departamentos curriculares nas escolas, lugares de elaboração pelos professores da planificação anual, de acompanhamento do trabalho pedagógico, de tomadas de decisão sobre a avaliação e de monitorização de todo o processo de ensino e de aprendizagem no âmbito de uma disciplina ou grupo de disciplinas.

Tendo como ponto de partida o programa estabelecido a nível nacional, a planificação anual consiste na gestão dos blocos temáticos, ou unidades didácticas, em que um programa se divide, na formulação de objectivos e de resultados esperados de aprendizagem para cada bloco, na identificação de actividades, na selecção de materiais e recursos a utilizar, na definição de modalidades e instrumentos de avaliação e na gestão temporal dos blocos temáticos, em função do tempo sugerido no programa nacional, do projecto educativo da escola e das características dos alunos.

Neste sentido, a planificação anual é um instrumento essencial na gestão do currículo ao nível da escola, sobretudo ao nível dos departamentos curriculares, permitindo quer a contextualização do currículo nacional, quer a elaboração de um plano de formação comum a todos os alunos, quer, ainda, o desenvolvimento de práticas de colaboração entre os professores.

De facto, os professores traduzem o currículo previsto (prescrito) nas acções e actividades concretas que chegam aos alunos (currículo real). Apesar de o currículo estar definido a nível nacional através dos planos curriculares e dos programas, os professores serão sempre convidados e encorajados a adaptá-lo ao seu grupo concreto de alunos, bem como a contextualizá-lo, envolvendo tanto quanto possível a comunidade escolar, explorando e incorporando as especificidades e as culturas locais nas experiências de aprendizagem de todas as áreas e disciplinas.

Os professores são, por isso, os elementos-chave na (re)construção de qualquer currículo. A sua formação deve constituir uma das maiores preocupações e um dos investimentos mais significativos na realização do currículo.

Os professores devem ser, por isso, envolvidos de várias formas nos processos de reforma curricular como aquele que agora se inicia, relativo ao 3º ciclo do ensino básico. Procurar-se-á que, neste processo:

- os professores sejam consultados, através de diferentes formas, sobre as orientações e concretizações da reforma curricular, incluindo planos, programas e outros materiais de apoio, designadamente os guias do professor;
- alguns professores, oriundos das diferentes regiões de Timor-Leste, sejam envolvidos na experimentação, nas suas escolas, dos programas e dos materiais de apoio ao currículo;
- os professores, em diferentes momentos e através de processos diversos, sejam chamados a dar a sua opinião e os seus contributos sobre o processo de implementação da reforma curricular;

- professores e directores com mais experiência estejam representados em grupos de trabalho responsáveis pela elaboração e/ou análise dos programas e guias do professor das várias disciplinas.

#### **4.3. Comunidade educativa**

O território da escola enquadra-se numa comunidade educativa, formada pelas escolas que pertencem a uma dado espaço local, com a participação de todos os membros que directa ou indirectamente participam no plano global de formação.

Para além das actividades lectivas, da responsabilidade dos professores, há um conjunto de actividades não lectivas que fazem parte da educação dos alunos, e na qual podem participar pais, encarregados de educação, técnicos especializados dos demais serviços e outros membros da comunidade local. Trata-se, nestes casos, de actividades extra-curriculares, ou seja, actividades organizadas pela escola, de natureza facultativa e de expressão vincadamente cultural. Tais actividades representam um esforço da escola na realização de projectos de diversa ordem, que podem funcionar ao nível de clubes que agrupam os alunos em função de interesses de formação, podendo envolver parcerias com instituições públicas e privadas, com associações, com organizações não governamentais e com outras organizações. É neste espaço extra-curricular que se torna possível potenciar a participação da comunidade educativa, na medida em que o problema da formação diz respeito a todos os intervenientes sociais, culturais e económicos.

De todos os membros da comunidade, há a destacar o papel dos pais ou encarregados de educação. O documento de orientações da *Política Nacional da Educação 2007-2012* atribui uma grande importância à participação dos pais e da comunidade na vida das escolas, enfatizando o seu papel em vários domínios. Entre os princípios orientadores da reforma encontra-se o princípio da co-participação, princípio que “visa reforçar a participação das famílias e comunidades no que respeita à direcção dos estabelecimentos de ensino, por se considerar indispensável a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas

comunidades locais”, tornando-se necessário “assegurar a participação de todos os que mantêm um interesse legítimo na actividade e na vida de cada escola”.

## 5. O Currículo como Projecto de Sala de Aula<sup>10</sup>

### 5.1. O desenvolvimento do currículo: a aula como espaço de decisão

Nesta proposta de reforma para o 3º ciclo do Ensino Básico, assume-se o princípio de que o desenvolvimento do currículo é um processo contínuo que ocorre na intersecção de várias decisões e práticas.

Concepção, realização e avaliação são palavras-chave do processo de desenvolvimento do currículo, reflectindo-se, de modo mais directo, na sua operacionalização. Com efeito, a sala de aula é o espaço de decisão mais concreto do currículo, fazendo parte do processo global que é o *design* curricular. O currículo como projecto de sala de aula corresponde à elaboração de um projecto relativo à organização do processo ensino/aprendizagem (projecto didáctico), no quadro definido pelo currículo como projecto nacional e como projecto da escola e da comunidade. De facto, as linhas que se adoptarem na definição do papel dos professores e dos alunos, no contexto da autonomia das escolas, determinarão, em grande parte, a perspectiva adoptada na operacionalização do currículo.

O desenvolvimento do currículo joga-se entre dois pólos - centralização e descentralização -, jamais podendo ser concebido como um mero processo técnico de implementação, em que as decisões somente pertencem à administração central, anulando-se o contributo das escolas e dos professores. Neste sentido, a operacionalização significa admitir que o currículo se decide em vários contextos, sempre com margens de autonomia, e que cada contexto é parte integrante dos outros contextos. Só assim é que se torna possível afirmar que o

---

<sup>10</sup> Na construção deste segmento de análise recorreremos às seguintes obras: PACHECO, J. (2001) *Currículo: teoria e prática*. Porto: Porto Editora; RIBEIRO, A. (1990) *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora; GIMENO, J. (1995) *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata; STENHOUSE, L. (1984) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata; ZABALZA, M. (1989) *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Edições Asa; FLORES, M. A. (2000) *A indução do ensino: desafios e constrangimentos*. Lisboa: ME; PERRENOUD, P. (1995) *Ofício do aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora; GASPAS, M. & ROLDÃO, M. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.

desenvolvimento do currículo é um processo interpessoal que exige colaboração, cooperação e sentido de pertença.

## **5.2. O papel do professor**

Não se pretendendo desvalorizar o papel de outros intervenientes na construção do currículo, referem-se, de seguida, algumas ideias sobre o papel do professor neste processo, já que ele pode ser considerado o árbitro de toda a decisão curricular

O papel que o professor pode assumir no processo de desenvolvimento do currículo varia conforme o quadro teórico e legal em que se situa e os seus contextos de trabalho. Depende também do posicionamento que o próprio professor assume na concretização do currículo, quer no contexto de gestão, quer, sobretudo, ao nível da sala de aula.

Em termos globais, duas grandes correntes conceptuais coexistem, abarcando cada uma delas diferentes definições de currículo: uma concepção mais restrita de currículo, de orientação tecnológica e baseada numa racionalidade técnica, e uma concepção mais abrangente, de acordo com uma orientação pragmática e uma racionalidade prática. No primeiro caso, o currículo é visto como um produto ou um plano mais ou menos rígido. Esta concepção pressupõe uma visão dualista: por um lado, um plano previamente determinado que orientará a acção, por outro, a acção propriamente dita, a que corresponde uma fase de implementação das decisões tomadas *a priori*. Existe, assim, uma separação entre currículo (que corresponde ao plano da concepção) e instrução (que pressupõe a sua implementação). No segundo caso, o currículo é conceptualizado como um propósito, (re)construído continuamente ao longo de todo um processo de desenvolvimento, o que, obviamente, implica um posicionamento mais flexível e interventivo por parte do professor.

Ao contrário de um currículo como plano, eminentemente rígido e previamente determinado, o modelo aberto e flexível de currículo dá a possibilidade ao professor de desenvolver uma reflexão crítica sobre o seu trabalho profissional como investigador na prática. O currículo não é uma realidade estática, mas um processo dinâmico que pressupõe

a tomada contínua de decisões desde o nível político-administrativo até ao nível máximo de concretização – a sala de aula – da responsabilidade do professor.

Neste quadro, o desenvolvimento curricular é encarado como um processo sistémico em que todas as suas componentes interagem e se inter-relacionam, de forma coerente e lógica, mediante um processo contínuo de interpretações sucessivas, o que reflecte a linha de continuidade existente entre o currículo e o processo de ensino e aprendizagem.

O modo como os participantes no desenvolvimento do currículo intervêm depende, em grande medida, da forma como aquele é definido e de como é encarada a sua função. Contudo, o professor é um dos elementos essenciais nesse processo, pois a sua participação na concretização do currículo é inevitável tomando decisões e fazendo escolhas num quadro legal que pode ser mais ou menos rígido, mais ou menos centralizado e mais ou menos abrangente. A participação do professor no processo de desenvolvimento curricular é, aliás, uma das dimensões fundamentais na definição da sua profissionalidade e uma das suas funções mais importantes.

### **5.3. A planificação como processo de operacionalização do currículo**

A planificação traduz o modo como os professores idealizam o processo de ensino e aprendizagem em contexto escolar, em função do que é ou deve ser considerado a nível nacional, da escola e da sala de aula. Trata-se de um processo de operacionalização do currículo que perspectiva a prática ao nível da sala de aula ou de outros locais em que participam grupos de trabalho formados por alunos, com vista à organização de aprendizagens.

A planificação situa-se ao nível das decisões pré-activas e permite antever e orientar a actuação do professor na sala de aula. Quando consideramos a actividade do professor na planificação da sua acção com base nos elementos que operacionalizam o currículo (objectivos, conteúdos, actividades, recursos e avaliação) situamo-nos no plano do projecto didáctico.

O modo como os professores planificam depende de uma variedade de factores, desde logo das suas crenças, do conhecimento sobre os campos académicos de referência, do seu pensamento curricular, da sua experiência, das condições em que trabalham, dos recursos de que dispõem, etc.

São diversos os modelos e as funções da planificação bem como os tipos de planificação e os factores que condicionam a sua elaboração. De um modo geral, pode entender-se a planificação como uma previsão da acção educativa tendo como finalidades gerir os elementos operacionais do currículo, otimizar a prática educativa e ajudar a clarificar e gerir as opções e prioridades educativas assumidas num dado momento. Ao planificar, o professor “põe em acção”, num contexto concreto, o seu pensamento científico e pedagógico, tomando decisões sobre o processo de ensino e aprendizagem. Este conjunto de decisões pré-activas determina, em larga medida, o conteúdo e a forma do que se ensina e do que se aprende nas escolas.

Existem várias definições de planificação: i) previsão de objectivos a alcançar; ii) processo que articula fins e meios; iii) projecto de actividades para a consecução de determinados objectivos; iv) guia da acção, etc. Contudo, podem identificar-se três grandes ideias associadas ao processo de planificação didáctica: a activação de um conjunto de conhecimentos ou ideias sobre a actividade a desenvolver (enquadramento conceptual); um propósito ou meta a atingir (directão a seguir); uma previsão do processo que se consubstancia numa estratégia de actuação e que inclui os elementos nucleares do currículo acima mencionados (objectivos, conteúdos, actividades, recursos e avaliação).

A planificação é uma competência exclusiva do professor e pode desempenhar várias funções: i) servir de referência à prática pedagógica e prever, de modo flexível, a interacção professor-alunos; ii) configurar os vários elementos didácticos do processo de ensino e aprendizagem; iii) estruturar as actividades e as estratégias que vão ser desenvolvidas; iv) sustentar as práticas de avaliação, etc.

#### 5.4. Tipos de planificação

Existem vários tipos de planificação em função do arco temporal a que se reportam e das suas finalidades: a planificação anual (a longo prazo); a planificação trimestral ou de unidade didáctica (a médio prazo) e a planificação de aula (a curto prazo). Os vários tipos de planificação determinam-se mutuamente, na medida em que cada tipo determina e é influenciado pelos outros. No que se refere à acção do professor, o grau de pormenorização e de concretização da planificação vai aumentando à medida que se caminha da planificação anual para a de aula. No entanto, os elementos de operacionalização do currículo são sempre os mesmos, qualquer que seja o tipo de planificação (longo, médio ou curto prazo), alterando-se apenas o âmbito e o contexto da intervenção didáctica do professor.

A **planificação anual** tem como principal finalidade estabelecer, a partir do programa, o conteúdo geral do projecto didáctico e seleccionar os recursos a utilizar a longo prazo. Trata-se, por isso, de adaptar o currículo a uma situação concreta, isto é, a uma escola e os seus alunos. A planificação anual envolve decisões acerca das unidades didácticas em que o programa se divide, tendo em atenção o tempo curricular bem como o tempo que a adaptação do programa à escola e aos alunos requer.

A **planificação trimestral** é uma calendarização a médio prazo dos objectivos, dos conteúdos programáticos, das actividades, dos recursos e da avaliação, realizada em função das condições concretas em que o professor desenvolve a sua actividade, da consideração das características dos alunos e do calendário escolar.

Também a **planificação de unidade didáctica** é uma calendarização a médio prazo na qual se prevê uma sequencialização das experiências de aprendizagem dos alunos, apresentando, de modo integrado e holístico, os elementos nucleares do currículo objectivos, conteúdos, actividades, recursos e avaliação. Esta adaptação é feita em função do conhecimento dos alunos, das suas necessidades, interesses e capacidades, tendo em conta o tempo determinado para cada unidade didáctica. Por outras palavras, trata-se de uma ordenação integrada e sequencial de um conjunto de aulas na mesma unidade temática.

A **planificação de aula** visa concretizar as decisões tomadas anteriormente, organizando, para cada tempo lectivo, uma selecção de objectivos, conteúdos, estratégias de ensino, actividades de aprendizagem, formas de organização da turma, etc., a partir do conhecimento concreto do tempo disponível, do ritmo de aprendizagem dos alunos, das práticas de participação dos alunos, entre outros aspectos.

### **5.5. Elementos de operacionalização do currículo**

A planificação didáctica constitui uma previsão da acção didáctica, que permite sistematizar os elementos substantivos da operacionalização do currículo, nomeadamente os objectivos, os conteúdos, as actividades, os recursos e a avaliação, em função do tempo disponível.

Para lá do seu enquadramento conceptual, a planificação faz-se de acordo com os modelos de organização curricular. A este propósito, podem identificar-se quatro modelos principais: i) um modelo baseado estritamente em disciplinas (que considera cada uma das disciplinas do currículo como estando dotado de fronteiras razoavelmente marcadas) ii) um modelo baseado na pluridisciplinaridade (em que existe uma correlação entre duas ou mais disciplinas, com vista ao reforço mútuo de conteúdos, desejável sobretudo quando há evidentes afinidades entre elas, como acontece no caso das línguas) iii) um modelo baseado em temas transdisciplinares, subjacentes à organização curricular (a adoptar quando as diversas disciplinas podem concorrer para a realização de objectivos comuns em função de um tema que pode ser trabalhado no âmbito das diferentes disciplinas); iv) um modelo baseado em situações e funções sociais (caracterizado pela abordagem de temáticas centradas na pessoa e na sociedade, conforme se pretende, por exemplo, com a disciplina de Educação para a Cidadania e para os Direitos Humanos).

Se dos últimos dois modelos podem ser derivados práticas distintas no modo de planificar, já os dois primeiros vinculam o professor aos seguintes elementos de operacionalização do currículo: i) formulação de objectivos; ii) identificação das competências a ser trabalhadas; iii) selecção de conteúdos; iii) escolha de actividades; iv) escolha de recursos e materiais; v) procedimentos de avaliação; v) gestão do tempo de aprendizagem.

É fundamental que haja coerência e articulação entre os vários elementos de operacionalização do currículo, pelo que, nas secções seguintes, clarificamos, de forma breve, as dimensões que devem ser tidas em conta em cada um deles.

### **Objectivos**

A formulação de objectivos encerra uma das componentes essenciais do planeamento do currículo. Trata-se de uma tarefa complexa porquanto implica um conjunto de dimensões a que é necessário dar resposta, nomeadamente: as fontes para a sua selecção (a sociedade, os alunos e o universo de conhecimento) e a sua justificação; os modos da sua formulação, classificação e estrutura e, finalmente, a sua hierarquização e sequencialização. O papel do professor na definição de objectivos curriculares tem, obviamente, em conta o que tiverem sido as decisões consagradas em documentos legais acerca das finalidades ou dos objectivos gerais das disciplinas escolares, ou mais genericamente, acerca do perfil do aluno a formar, da missão da escola, das competências a desenvolver num dado ciclo e ano de escolaridade, etc.

Existem várias definições de objectivos que se enquadram em distintas concepções. De um modo geral, um objectivo representa um fim, uma direcção a seguir, um resultado ou um comportamento esperado por parte do aluno, uma mudança, uma intenção que se pretende com a acção pedagógica. Assim, não há objectivo sem intenção prévia; o objectivo descreve a capacidade ou a modificação que se deseja desenvolver no aluno.

Na formulação dos objectivos, existe um conjunto de aspectos a ter em conta, de modo a garantir a sua relevância, nomeadamente, a indicação do resultado esperado com a acção pedagógica, a determinação dos objectivos operativos na sequência da consecução do(s) objectivo(s) geral(ais) daquela acção, atendendo ao tempo disponível e à natureza dos conteúdos e das tarefas, e, conseqüentemente, a sua centraçã nos alunos.

Os objectivos distinguem-se, assim, pela sua abrangência e nível de concretização, podendo ser gerais (mais amplos) e específicos (mais concretos).

Um objectivo não se confunde com competência, na medida em que um objectivo aponta para o desenvolvimento de competências, não se podendo dizer que a competência é um objectivo e que, por isso, deve ocupar o seu lugar na planificação.

Na planificação de aula, o professor pode formular, em primeiro lugar, objectivos gerais, em função das metas essenciais pretendidas com o desenvolvimento da acção pedagógica, dos conceitos-chave a ser trabalhados ou das temáticas fundamentais que pretende desenvolver, e, depois, objectivos específicos, sabendo-se, por exemplo, que numa aula de 45 minutos dificilmente poderá trabalhar muitos objectivos gerais.

A formulação de objectivos precisa de estar coerentemente articulada com os restantes elementos do currículo: conteúdos, actividades, recursos, avaliação e tempo de aprendizagem.

### **Conteúdos**

No debate sobre os conteúdos formulam-se e discutem-se, de forma geral, três questões essenciais: o que são; como se seleccionam; e como se organizam. A resposta a cada uma destas questões depende das diferentes perspectivas adoptadas em relação ao processo de ensino e de aprendizagem e do modelo de escola que é preconizado.

Os programas curriculares apresentam-nos, normalmente, como um conjunto de tópicos ou temas que são propostos ao professor para que este os desenvolva em unidades sequencializadas. Os conteúdos compreendem todas as aprendizagens que os alunos devem alcançar para progredir nas direcções que marcam os fins da educação numa etapa de escolarização (o que requer que se estimulem comportamentos, se promova a aquisição ou o desenvolvimento de valores, atitudes e habilidades de pensamento, além, naturalmente, de conhecimentos).

Se o papel dos professores é algo reduzido na selecção e organização dos conteúdos, a planificação pode incidir, de forma mais explícita, na sua sequencialização, em função dos blocos temáticos/unidades didácticas previstos no programa. A gestão dos conteúdos, e

sobretudo o modo como são trabalhados com os alunos, é uma das questões mais determinantes na operacionalização do currículo.

Propõe-se, por conseguinte, que o professor na planificação de aula identifique e sequencialize os conteúdos, a partir dos blocos temáticos/unidades didácticas previstos no programa, tendo em atenção o que significa a sua extensão e profundidade, ou seja, o modo como os explora perante os alunos e que exigências coloca no acto de aprendizagem.

### **Actividades**

As actividades vão permitir concretizar os objectivos e materializar os conteúdos de aprendizagem. A sua natureza e âmbito podem relacionar-se com os métodos de ensino, a saber: centrados no professor (por exemplo, exposição, demonstração); centrados no aluno (por exemplo, ensino por módulos, projectos independentes); interactivos (por exemplo, discussões, debates, projectos em grupo) e baseados na experiência (por exemplo, simulações, *role-playing*, métodos clínicos ou de campo, métodos de laboratório, métodos de resolução de problemas).

Estes métodos podem ainda relacionar-se com os modelos de ensino – mais amplos – que remetem para uma determinada visão de professor e de aluno: os modelos humanistas (que se centram no desenvolvimento pessoal e na realização autónoma do aluno, desempenhando o professor o papel de facilitador da aprendizagem); os modelos sociais (centrados na interacção social em que se valorizam as relações interpessoais, o grupo de que o aluno faz parte e o próprio ensino e aprendizagem como um processo social, sendo o professor um líder de grupo e construtor de uma comunidade); os modelos cognitivos (que se centram nos processos de aquisição e processamento da informação, sendo o professor um transmissor de conhecimentos) e os modelos comportamentais (que se baseiam na análise dos processos psicológicos de modificação do comportamento humano mediante o cumprimento de tarefas de aprendizagem numa lógica sequencial e segmentada).

A este respeito acresce ainda a explicitação da natureza e âmbito das tarefas que os alunos realizam na aula e que podem ser divididas em dois grandes grupos: i) as tarefas cuja ênfase

decorre de uma lógica de controlo, pois nascem de uma expectativa explícita do professor (e não das necessidades e interesses dos alunos); são, normalmente, tarefas fechadas, estandardizadas e fragmentadas, assumindo um carácter individual (o que não significa que seja individualizado) e quantificável; ii) as tarefas que colocam a ênfase no aluno e na construção progressiva do conhecimento, tarefas promotoras da interdisciplinaridade, que têm em consideração as experiências dos alunos e que valorizam a sua autonomia; neste tipo de tarefas é reconhecido maior valor à motivação intrínseca e à pedagogia da descoberta e também à importância dos aspectos colaborativos do trabalho e à educação e ao desenvolvimento da pessoa; são tarefas mais globais (nascem de um problema, de uma necessidade), mais abertas (investigação, inquérito, projecto,...) e menos estereotipadas, muitas vezes assumidas colectivamente e definidas progressivamente.

A selecção das actividades deve respeitar um conjunto de critérios: coerência com as orientações curriculares estabelecidas, nomeadamente com as finalidades educativas e com a visão sobre o papel do aluno no processo de ensino e aprendizagem; adequação aos objectivos curriculares e programáticos, dado que as actividades são definidas em função dos tipos de aprendizagem requeridos por aqueles; coerência com a natureza e estrutura dos conteúdos curriculares definidos; adequação ao nível de desenvolvimento, experiência e situação de partida dos alunos.

### **Recursos**

Um programa escolar gera documentos e outros materiais curriculares de diversa natureza. A este propósito, apenas a título exemplificativo, são de referir: i) os guias curriculares e programáticos que descrevem um plano de estudos e respectiva organização curricular, a sequência e a distribuição das unidades lectivas adoptadas e definição dos objectivos; ii) os guias do professor, que apoiam a fundamentação, o desenvolvimento e a monitorização do trabalho pedagógico; iii) os manuais escolares, que constituem provavelmente a face mais visível da operacionalização do currículo e que, podendo assumir conteúdos e estruturas muito diversificados, consoante as disciplinas escolares a que dizem respeito, podem incluir,

para lá de núcleos informativos relativos ao objecto da disciplina, propostas de actividades e sugestões de instrumentos de avaliação.

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. No caso dos manuais escolares, eles podem garantir aos alunos um acesso mínimo à “cultura comum” que a escola procura produzir e transmitir; pela sua parte, os guias do professor garantem um referencial para a concepção e desenvolvimento do trabalho pedagógico que pode sustentar a construção de uma cultura profissional partilhada.

Não significa isto defender, naturalmente, que professor e alunos devam ficar limitados às orientações e aos elementos que integram estes tipos de recursos; outros podem e devem ser seleccionados a partir de fontes documentais e bibliográficas, bem como da mobilização de recursos disponíveis na comunidade educativa.

### ***Avaliação***

A avaliação constitui uma tarefa complexa mas fundamental do processo de desenvolvimento do currículo. O conceito de avaliação comporta múltiplos matizes semânticos, remetendo para a determinação da valia ou do valor de, para a apreciação do conhecimento de, para estimar, calcular, organizar, ou ainda, para a formulação de juízos de valor e a tomada de decisões.

A avaliação é uma componente intrínseca do processo de ensino e aprendizagem, fornecendo um conjunto de informações que devem orientar o desenho e o desenvolvimento de estratégias a adoptar na sala de aula, a planificação das aulas e das unidades didácticas, a gestão dos tempos de aprendizagem e a gestão do trabalho dos próprios alunos.

O professor tem ao seu dispor as seguintes modalidades de avaliação: i) a *avaliação diagnóstica*, a qual, num momento inicial do processo de ensino e de aprendizagem, permite

determinar as capacidades, os conhecimentos e as atitudes prévias dos alunos, identificar pré-requisitos e fazer o levantamento da informação julgada necessária para iniciar um programa ou uma unidade didáctica; ii) a *avaliação formativa*, que permite fazer a regulação e orientação do processo de aprendizagem do aluno, através da informação que lhe vai sendo dada sobre o percurso de aprendizagem já realizado, no sentido de melhorar um processo ainda a decorrer; iii) a *avaliação sumativa*, expressa sob a forma de uma classificação, traduzindo um juízo global sobre o desempenho do aluno no final de um processo, atribuindo uma nota mediante uma escala, que depois pode traduzir-se numa certificação.

Na planificação de aula, o professor necessita de pensar em actividades de avaliação mais informais e facilmente operacionalizadas, o que não significa dizer que não deva basear-se em registos, de modo a ter uma noção mais clara sobre o que os alunos aprendem, ou não, e sobre o que é necessário fazer ao longo da aula, ou das unidades didácticas. Por exemplo, se o professor coloca numa planificação, na componente de avaliação, “registo da participação dos alunos”, tal significa que, ao longo da aula, o professor deve ir considerando e registando informação útil para a organização da aula e para a avaliação dos alunos. Para tal, é necessário que o professor disponha de registos de avaliação que possam ser utilizados no decurso da aula ou no final dessa mesma aula.

### ***Tempos de aprendizagem***

Sem a previsão de tempo não é possível organizar de modo equilibrado as aprendizagens dos alunos. Sem que tal signifique a obrigatoriedade de leccionar um dado conteúdo num determinado tempo, o tempo constitui um factor de orientação fundamental para o professor, quanto à gestão do processo de ensino e aprendizagem. Daqui decorre a necessidade de se ter um referencial claro acerca do tempo lectivo semanal disponível para o desenvolvimento do currículo, no âmbito de actividades curriculares ou de actividades extracurriculares, bem como do tempo atribuído a cada disciplina. Daqui decorre também a importância de se conhecer a forma como o currículo se exprime no horário semanal dos

alunos, nomeadamente quanto à duração dos tempos lectivos, fixa ou variável, e à sua sequência.

Estas opções têm naturalmente que ser ponderadas em função das características da escola, dos alunos e da comunidade em que eles se inserem.

## 6. Implementação da Reforma Curricular – Prioridades

No seguimento do referido nos pontos anteriores, face aos desafios que hoje se colocam ao sistema educativo em Timor-Leste, faz sentido identificar, desde já, um conjunto de medidas prioritárias que contribuirão quer para concretizar os desígnios estratégicos definidos a nível nacional para a educação, quer para sustentar a implementação da reforma curricular no ensino básico.

A concepção, elaboração e implementação de uma proposta curricular faz-se, regra geral, pelo modelo “investigação-planificação-experimentação-disseminação-avaliação”, o que exige o planeamento de estratégias específicas ao nível político-administrativo (estruturas governamentais), de gestão (escolas) e realização (sala de aula).

Neste contexto, serão tomadas decisões que englobam a organização de um processo de concepção e desenvolvimento curricular, com a definição de tempos e espaços para a planificação, realização e avaliação de propostas curriculares, envolvendo a articulação entre Ministério da Educação, escolas, professores, alunos, pais e outros intervenientes na comunidade escolar.

Como forma de acção privilegia-se uma metodologia participada. Reconhecida em diversas áreas, programas e projectos que envolvem níveis elevados de cooperação, esta metodologia possibilita não só adequar os projectos às características de contextos regionais e locais, como também melhorar o envolvimento das pessoas num processo contínuo que visa clarificar que objectivos a atingir.

Assume-se o desenvolvimento do currículo como um processo que envolve a consideração de princípios gerais, de cooperação, participação, motivação, confiança, e de métodos de trabalho em equipa. A planificação, implementação, monitorização e avaliação do currículo apoiam-se no envolvimento activo de *stakeholders* na análise de situações específicas e no desenvolvimento de etapas que permitem a construção de um projecto de mudança, com recurso quer a aprendizagens partilhadas, quer à transferência de saberes, com base na

criação de mecanismos efectivos de participação activa que sejam duradouros e que se renovem ao longo e para lá do tempo de intervenção.

O modelo deliberativo de decisão curricular, que assumiremos, permite a valorização da participação de pessoas e grupos, com a inclusão das suas experiências.

A capacidade de transferência de saberes é avaliada através da efectivação de um processo contínuo de monitorização, em que perspectivas diversas são analisadas em função dos objectivos propostos e dos factores que possibilitam ou impedem a sua prossecução.

O diálogo aberto que se busca, a diferentes níveis de decisão e entre diferentes indivíduos, permitirá que os membros participantes no projecto liderado pela Universidade do Minho e pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, partilhem as suas experiências e aprendam com os outros, de acordo com as suas crenças, atitudes e competências, tendo-se presente que este projecto se inicia e termina na realidade educacional de Timor-Leste.

Como processo contínuo de aprendizagem, a metodologia participada requer que os materiais sejam elaborados e aplicados de uma forma integrada, adequando-se às características pessoais, às necessidades curriculares, aos propósitos educativos e aos interesses e expectativas dos *stakeholders*.

Na implementação do projecto pretende-se seguir as seguintes etapas: 1) desenvolver a documentação de referência – programas escolares e guias do professor - , em diálogo com grupos de trabalho constituídos por professores do “ensino pré-secundário” e do ensino primário, por professores da UNTL, por membros de organizações não governamentais (ONGs) e por técnicos do Ministério da Educação; 2) desenvolver actividades de formação dos elementos que integram os grupos de trabalho, de modo a promover a sua capacitação; 3) preparar e monitorizar uma experiência piloto em diversas escolas de Timor-Leste, envolvendo activamente os grupos de trabalho antes referidos; 4) analisar os resultados da experiência piloto e discuti-los com o Ministério da Educação e a UNICEF; 5) propor as versões finais dos documentos.

As propostas de implementação desta estratégia são, de seguida, apresentadas sob a forma de prioridades.

### **Prioridade 1 – Assegurar uma intervenção efectiva do MEd no Projecto**

O Ministério da Educação de Timor-Leste é um elemento fundamental na organização e funcionamento do sistema educativo, competindo aos órgãos que a integram quer a implementação das políticas educativas, quer o desenvolvimento de dinâmicas que concorram para a melhoria da qualidade dos serviços prestados, quer ainda a produção de respostas eficazes e em tempo aceitável para os problemas com que se depara.

A estrutura orgânica do Ministério da Educação de Timor-Leste tem vindo a atravessar um processo de reestruturação. O decreto-lei que prevê a sua reorganização, datado de 2007, considera a existência de oito Direcções Nacionais no Ministério da Educação.

Entre elas encontra-se a Direcção Nacional de Currículo, Materiais e Avaliação (DNCMA). O papel desta Direcção Nacional é absolutamente decisivo para a adequada concepção, implementação, monitorização e avaliação de qualquer reforma curricular.

À DNCMA compete, genericamente, elaborar, em colaboração com as restantes direcções nacionais, os currículos dos vários níveis de ensino, os materiais e equipamentos necessários, bem como avaliar a actividade das escolas em termos pedagógicos e didácticos.

Mais especificamente, compete à DNCMA, entre outros aspectos, elaborar os currículos para os vários níveis de ensino e formular planos de intervenção; coordenar e avaliar o desenvolvimento de planos educativos, ao nível pedagógico e didáctico; assegurar a adequação dos planos de estudo e dos programas escolares aos objectivos do sistema educativo e à diversidade cultural e social dos distritos; coordenar a elaboração dos planos de estudos, dos programas de ensino e de aprendizagem, dos métodos e outros materiais; participar na definição das orientações que regulam a elaboração e aprovação dos manuais escolares e dos materiais de apoio pedagógico e didáctico; produzir e assegurar a divulgação de apoios técnicos e pedagógicos aos actores e parceiros educativos.

No quadro seguinte assinalam-se as principais medidas tendentes a assegurar uma intervenção efectiva da DNCMA no projecto.

#### **PRIORIDADE 1**

##### **Assegurar uma intervenção efectiva da DNCMA no projecto**

A concretização do projecto de concepção, desenvolvimento e experimentação do currículo do ensino básico (3º ciclo) exige que a Direcção Nacional de Currículo, Materiais e Avaliação, no quadro daquelas que são as suas competências, tenha um efectivo envolvimento no projecto, através designadamente:

- i) da afectação de recursos humanos ao acompanhamento do projecto, não só ao nível da Direcção, mas também dos seus departamentos; é imperioso que o Sr. Director Nacional e os directores dos diferentes departamentos tenham no acompanhamento do projecto uma das suas actividades principais, interagindo continuamente com a coordenação do Projecto e a sua Coordenadora Local; um envolvimento significativo por parte da Direcção Nacional pode implicar, como foi oportunamente referido ao Sr. Ministro da Educação, o reforço em meios humanos da própria Direcção Nacional;
- ii) da resposta, através da produção de pareceres, aos documentos que vão sendo produzidos no âmbito do Projecto e que vão dando corpo às opções que a equipa do Projecto vai assumindo, de modo a garantir a sua adequação às orientações de política educativa definidas pelas entidades estatais timorenses;
- iii) da criação de condições para que os Grupos de Trabalho possam desenvolver um trabalho efectivo, no quadro dos Termos de Referência que para estes grupos foram já propostos, providenciando as condições de trabalho e todos os apoios necessários; a criação destas condições é especialmente crítica no caso das disciplinas que envolvem necessariamente uma intervenção mais activa dos membros dos grupos de trabalho na produção de conteúdos para os programas

escolares e os guias do professor, como é o caso do Tétum, da História e Geografia ou da Educação para a Cidadania e para os Direitos Humanos;

iv) da criação de condições para que a experimentação de programas e guias do professor possa ter lugar em escolas de Timor-Leste, enquadradas por diferentes Direcções Regionais de Educação, e para que dessa experimentação possam ser recolhidos testemunhos significativos;

v) da facilitação de contactos da Coordenadora Local e dos membros da equipa do projecto com as estruturas do Ministério da Educação relevantes para o desenvolvimento do Projecto, assim como com as Direcções Regionais, com as escolas e com os professores, de modo a, por um lado, se poder concretizar a metodologia participada que foi adoptada e, por outro lado, assegurar uma efectiva capacitação dos actores e parceiros educativos timorenses.

## **Prioridade 2 – Reestruturar os planos curriculares do ensino básico**

A reforma do ensino básico opera-se de forma sequencial e global, pelo que o que se decide num ciclo tem impacto imediato nos restantes ciclos. A organização curricular por ciclos sequenciais e interdependentes, como é o caso do ensino básico, pressupõe uma articulação de planos curriculares e respectivos conteúdos das áreas e disciplinas. Entende-se que a educação dos seis aos doze anos, intervalo em que se situam o 1º e 2º ciclos do ensino básico, é uma etapa fundamental na formação das crianças e jovens, não sendo aconselhável que este percurso, tão essencial na aquisição de saberes comuns, corresponda a uma especialização. O 3º ciclo, pela sua natureza terminal do ensino básico, representa uma transição para o ensino secundário, devendo envolver opções de natureza mais marcadamente disciplinar. Retoma-se aqui o plano de estudos referido no ponto 3.2.

## PRIORIDADE 2

### Reestruturação dos planos curriculares do ensino básico

Pelas razões apresentadas no capítulo 3., entende-se que o plano de estudos do 3º ciclo do ensino básico deve ter o elenco de disciplinas que abaixo se apresenta. A essas disciplinas corresponderão os tempos lectivos também antes mencionados e que agora se recorda.

#### Plano curricular do 3º ciclo do ensino básico

Áreas (Disciplinas)	Anos de Escolaridade		
	7º	8º	9º
<b>Área de desenvolvimento linguístico</b>			
Tétum	3	3	3
Português	5	5	5
Inglês	3	3	3
<b>Área de desenvolvimento científico</b>			
Matemática	5	5	5
Ciências Físico-Naturais	3	3	3
História e Geografia	3	3	3
<b>Área de desenvolvimento pessoal e social</b>			
Educação Física	2	2	2
Educação Artística	2	2	2
Educação para a Cidadania e os Direitos Humanos	2	2	2
Educação Religiosa e Moral	2	2	2
<b>Total de tempos lectivos</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>

**Formações transdisciplinares:** valorização do Tétum e Português, da educação para a paz, da utilização das tecnologias da informação e comunicação e da dimensão humana do trabalho; integração de Timor-Leste no espaço asiático.

Nos termos do Projecto, pode vir a ser sugerida a introdução de modificações no currículo do 1º e do 2º ciclos do ensino básico, face ao modo como este nível de ensino venha a ser conceptualizado no seu conjunto. Neste quadro, face à intenção expressa pelo Sr. Ministro da Educação em reunião com a equipa de coordenação do Projecto, deve ser analisada, de imediato, a introdução do Inglês no 2º ciclo do ensino básico.

A elaboração de um plano curricular ao nível dos três ciclos do ensino básico é uma missão nacional que deve envolver todos os elementos do sistema educativo, tendo a Direcção Nacional de Currículo e Avaliação um papel fundamental na realização deste propósito, sobretudo pela recolha de contributos de diversa ordem

### **Prioridade 3 – Elaborar programas e guias do professor**

Um dos momentos mais críticos de uma reforma curricular é o da elaboração dos programas. Compete à Direcção Nacional de Currículo, Materiais e Avaliação a elaboração de orientações curriculares globais e dos programas escolares das diversas disciplinas.

No quadro do Projecto CEB3-TL, os programas escolares serão propostos pela sua equipa de especialistas, em articulação estreita com os Grupos de Trabalho constituídos no âmbito do Ministério da Educação e com os responsáveis do próprio Ministério.

A equipa do Projecto assume um conjunto de orientações curriculares globais derivado dos documentos matriciais do sistema educativo timorense, designadamente a Lei de Bases da Educação, que inclui enunciados gerais sobre os objectivos do sistema educativo e orientações mais concretas relativas ao ensino básico, de modo a garantir que os programas constituam um todo coerente, e não um aglomerado de propostas, sem elementos de coerência e consistência.

A elaboração dos programas atenderá ao ano de escolaridade. De modo a garantir a sua sequencialidade, os programas entrarão em vigor conforme os anos de escolaridade a que se destinam:

Programas do 7º ano: ano lectivo de 2010/11

Programas do 8º ano: ano lectivo de 2011/12

Programas do 9º ano: ano lectivo de 2012/13

### **PRIORIDADE 3**

#### **Matriz dos programas escolares**

Propõe-se que a matriz curricular, a partir da qual são elaborados os programas, inclua os seguintes elementos:

1. Introdução: especificidade da disciplina e seu contributo para a realização dos objectivos fundamentais da educação (artigo 5º, LBE), dos objectivos gerais do ensino básico (artigo 12º) e dos objectivos específicos do 3º ciclo do ensino básico (alínea c), ponto 3, artigo 13º).
2. Objectivos gerais: formulação de objectivos em função da formação que a disciplina assegura no domínio dos valores/attitudes, das capacidades/aptidões e dos conhecimentos. Estes objectivos estão articulados com o perfil de competências dos alunos do ensino básico, competências estas que são transversais a todas as áreas e disciplinas. Uma vez atingidos pelos alunos, os objectivos gerais transformam-se em competências ou resultados de aprendizagem.
3. Identificação e caracterização de blocos temáticos: consiste na divisão do programa em unidades temáticas em função da especificidade da disciplina e dos objectivos gerais. Para cada um dos blocos ou unidades temáticas são formulados objectivos específicos, identificados conteúdos e sugeridos processos de operacionalização mediante a identificação de actividades a realizar pelos alunos. O programa deve conter uma orientação clara para os professores acerca do tempo lectivo que globalmente cada bloco ou unidade requer, sem prejuízo da sua adequação aos contextos escolares.

4. Orientações metodológicas: o programa contém a identificação de métodos e técnicas a utilizar pelo professor na sala de aula, no seguimento de uma organização curricular centrada na aprendizagem dos alunos.
5. Orientações avaliativas: trata-se de definir normas básicas para a avaliação dos alunos, incluindo-se as orientações sobre as modalidades de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa).
6. Sugestões bibliográficas: indicação de obras básicas que estão disponíveis para consulta dos professores.
7. Glossário: inclusão no programa de termos/conceitos chave da disciplina.

Todos os programas, com excepção do Tétum e Inglês, apresentados nas línguas objecto, serão escritos em Português, providenciando-se posteriormente a sua tradução para Tétum no quadro das actividades dos Grupos de Trabalho.

Uma vez elaborados os programas, pelas equipas responsáveis, sugere-se que o Ministério da Educação proceda a uma consulta alargada, enviando-se a proposta a especialistas, às escolas e a outros elementos com capacidade de intervenção no sistema educativo timorense.

Cada programa, como antes foi assinalado, terá um percurso de experimentação, em escolas-piloto, representativas da diversidade de Timor-Leste, envolvendo a formação prévia de professores, tarefa em que os Grupos de Trabalho e os especialistas da equipa do Projecto, com apoio do Ministério da Educação e da UNICEF, terão um papel relevante.

Esta experimentação decorrerá nos anos lectivos de 2009/10 será acompanhada pelos consultores do Projecto CEB3-TL.

Do processo de experimentação será realizado uma avaliação, devendo os resultados ser comunicados aos responsáveis pela elaboração dos programas, havendo a possibilidade de se reformular a proposta inicial.

### ***Guias do professor***

Atendendo às condições de operacionalização do currículo em Timor-Leste, desde os recursos existentes ao nível das escolas até à formação de professores, os guias do professor constituem um elemento fundamental nesse processo. Se elaborados com rigor científico e pedagógico, os guias tornam-se em recursos de elevada importância, com um elevado potencial formativo; poderão constituir igualmente um importante instrumento de apoio ao desenvolvimento do trabalho pedagógico no âmbito das diferentes disciplinas

Serão elaborados guias do professor para todas as disciplinas do plano de estudos: Tétum, Português, Inglês, Matemática, Ciências Físico-Naturais, História e Geografia, Educação Física, Educação Artística, Educação para a Cidadania e os Direitos Humanos e Educação Religiosa e Moral.

Sugere-se que estes guias tenham a estrutura seguinte:

#### **PRIORIDADE 3**

##### **Matriz dos Guias do Professor**

Os guias do professor terão a estrutura seguinte:

1. Explicitação dos princípios organizadores e dos princípios de articulação horizontal e vertical
2. Enquadramento teórico [componente de formação]
3. Explicitação de princípios de concretização do programa [guia de acção]
4. Exemplos de actividades
5. Exemplos de planificações [aula/unidade didáctica]

### **Prioridade 4 – Formar professores**

Uma das dimensões-chave para o sucesso de qualquer reforma é a formação de professores (inicial e contínua). Não sendo a panaceia para todos os problemas e dificuldades, ela é reconhecida, neste contexto, como uma das prioridades centrais no âmbito da

implementação do currículo do 3º Ciclo do Ensino Básico. Neste âmbito, propõe-se, no imediato, um conjunto de acções de formação contínua.

#### **PRIORIDADE 4.**

##### **Acções de formação contínua dos professores**

Sugere-se um programa de formação de professores, nomeadamente de formação contínua, com particular incidência nos aspectos seguintes:

1. Informação atempada e relevante do ponto de vista dos pressupostos, objectivos, conteúdos e materiais (programas e guias) da reforma curricular, nomeadamente através de *workshops* destinados aos professores que terão de a implementar. Numa primeira fase, estes *workshops* destinar-se-ão à formação dos professores que em cada distrito serão responsáveis pela disseminação da reforma curricular. A estes competirá, posteriormente, em articulação com as direcções regionais e os directores das escolas, a divulgação de programas e guias e a formação dos professores para a sua utilização.
2. Desenvolvimento de um programa de formação, a implementar através de acções de formação em distintas modalidades, mas consistente e sistemático, nas áreas de formação pedagógica - do desenvolvimento curricular, das didácticas e metodologias de ensino das áreas curriculares, quer disciplinares, quer não disciplinares - e da formação científica. Este programa deve ser dirigido preferencialmente aos professores que participam na monitorização e na experimentação de programas e materiais. O plano a elaborar terá o envolvimento directo da UNTL.
3. Avaliação da experimentação dos novos programas escolares e guias através de um estudo piloto num conjunto de escolas, conduzido no âmbito do Mestrado em Avaliação (projecto PostCaVeT) que permita aferir as dificuldades na sua operacionalização, mas também as condições necessárias, incluindo oportunidades de formação relevantes, para a sua implementação eficaz. Este projecto possibilitará melhorar a oferta formativa e proporcionar um programa

de apoio mais adequado e significativo do ponto de vista dos professores e dos contextos em que trabalham.

4. Assumindo-se que não é possível, desde já, implementar um programa global e sistemático de formação contínua de professores em todas as áreas, desenhar um plano identificando as áreas prioritárias de formação e a sua calendarização.

Para a implementação deste plano, a Direcção Nacional de Currículo, Materiais e Avaliação e a Comissão Nacional de Formação Profissional e Contínua, com a assessoria da UNTL, assumem um papel de relevo. Compete às estruturas do Ministério da Educação fazer a gestão dos recursos, com vista à mobilização dos professores nas duas fases previstas (experimentação e generalização) e à identificação das prioridades.

Um outro aspecto crítico a que deve ser, desde já, prestada a maior atenção é o da formação inicial de professores para o 3º ciclo do ensino básico, formação hoje inexistente em Timor-Leste.

#### **PRIORIDADE 4**

##### **Formação inicial de professores**

Considerando a centralidade da formação de recursos qualificados para o ensino das disciplinas do 3º ciclo do ensino básico, importa iniciar de imediato estudos tendentes ao desenvolvimento de programas de formação com aquele objectivo, envolvendo uma avaliação dos programas existentes, designadamente na UNTL, em função da sua adequação à natureza das competências e conhecimentos agora exigíveis. Esta análise deve ser realizada no quadro de uma estratégia de articulação e de coordenação entre as várias instâncias e departamentos ligados aos Ensinos Básico e Secundário e à formação de professores, com o apoio de agências internacionais.

## **Prioridade 5 - Promover a elaboração de projectos educativo e a organização das escolas em departamentos**

Dada a centralidade da escola e da comunidade no processo de desenvolvimento do currículo, o sucesso de qualquer mudança depende substantivamente do trabalho realizado a nível intermédio.

Ainda que não se encontrem nos documentos relativos à concepção e implementação do currículo do Ensino Pós-Secundário/ 3º Ciclo do Ensino Básico referências substantivas a mudanças na escola, a reforma curricular deve ser localmente dimensionada pela elaboração de um projecto educativo, conforme se prevê na LBE.

### **Prioridade 5**

#### **Princípios de elaboração do Projecto Educativo de escola**

Para a elaboração do Projecto Educativo de escola, propõe-se a seguinte matriz:

1. Caracterização da escola: contexto histórico, cultural e social; recursos humanos – professores, alunos e funcionários;
2. Princípios de orientação educativa que a escola elege como prioritários e que servem de referência à organização das suas actividades;
3. Identificação de órgãos de decisão escolar e delimitação de competências e responsabilidades;
4. Definição das principais opções curriculares ao nível das áreas e disciplinas, com menção às actividades de complemento curricular e às formas de materialização das disciplinas da área de desenvolvimento pessoal e social;
5. Critérios de inter-relação entre a escola e a comunidade, com o estabelecimento de opções prioritárias para a organização de projectos e parcerias.

De forma a dar unidade e consistência ao trabalho dos professores, propõe-se que sejam criados departamentos curriculares nas escolas, isto é, formas de organização dos professores a partir de grupos de disciplinas afins. A gestão do currículo ao nível da escola faz-se na base de um trabalho conjunto dos professores, competindo-lhe contribuir para todas as actividades realizadas no âmbito da escola, bem como participar activamente na planificação anual que deve existir para cada área ou disciplina.

Os departamentos curriculares estruturam-se de acordo com as áreas principais do plano curricular:

#### **Prioridade 5**

##### **Departamentos curriculares das escolas**

Departamento de Línguas (Tétum; Português; Inglês)

Departamento de Ciências (História e Geografia; Matemática; Ciências Físico-Naturais);

Departamento de Formação Pessoal e Social (Educação Artística; Educação Física; Educação Religiosa e Moral; Educação para a Cidadania e para os Direitos Humanos).

É ao nível dos departamentos que o trabalho docente se realiza nas escolas, com vista a articular vertical e horizontalmente o currículo. Como os professores são obrigados a fazer a gestão do programa nacional em função dos contextos específicos da escola, o departamento curricular é o local privilegiado para a elaboração da planificação anual.

Para sustentar a elaboração da planificação anual, sugere-se o guião seguinte:

#### **Prioridade 5**

##### **Matriz da planificação anual**

1. Blocos temáticos e objectivos gerais

2. Conteúdos

3. Metodologia
4. Recursos/materiais
5. Avaliação
6. Tempo previsto (para cada bloco temático, geralmente expresso em tempos lectivos).

### **Prioridade 6 – Desenvolver a avaliação das aprendizagens dos alunos**

Qualquer reforma curricular deve considerar a dimensão estruturante da avaliação sobretudo se, como é o caso, se propõe a existência de um currículo nacional construído na base de referenciais comuns, que estipulam resultados de aprendizagem dos alunos e que remetem para decisões largamente consensualizadas.

No âmbito das funções da avaliação, a escola e os professores confrontam-se com procedimentos orientados para a determinação da progressão dos alunos e com critérios dirigidos para a sua formação. Além disso, a avaliação tem uma componente de certificação social que exige a implementação de processos e práticas constantes de normativos e de documentos oriundos do Ministério da Educação.

Uma das prioridades ao nível da organização curricular, em Timor-Leste, consiste na concepção e implementação de um sistema nacional de avaliação que regule a concepção de exames a nível nacional e os implemente nas escolas nos 6º, 9º e 12º anos de escolaridade. Esta decisão exige ao Ministério a criação de uma estrutura que seja responsável pela organização dos exames nacionais. Neste sentido, sugere-se que a Direcção Nacional de Currículo, Materiais e Avaliação, através de um departamento específico assuma funções na organização, supervisão e realização dos exames nacionais, incluindo a elaboração das provas, sua aplicação e correcção. Os resultados dos exames nacionais podem ter um coeficiente entre 25 % e 35% de ponderação face à classificação interna do aluno ao nível da escola, a qual traduz os resultados obtidos ao longo de um ano de escolaridade.

Neste sentido, a DNCMA deve assumir as competências seguintes:

## Prioridade 6

### Avaliação das aprendizagens dos alunos

Através do departamento especializado, a Direcção Nacional de Currículo, Materiais e Avaliação promoverá:

1. A regulação da avaliação externa ao nível de exames nacionais nos 6º, 9º e 12º anos, em disciplinas a determinar, incluindo a identificação dos critérios de avaliação das aprendizagens, a elaboração das provas e a avaliação do processo.
2. A regulação da avaliação interna ao nível de cada escola, na base de três modalidades de avaliação (*diagnóstica* – a realizar pelo professor no início de cada ano lectivo; *sumativa* – a realizar ao longo do ano lectivo e que corresponde à elaboração e aplicação de testes; *formativa* – a implementar de forma sistemática e contínua de modo que o aluno possa superar dificuldades e melhorar as suas aprendizagens).
3. A definição da natureza e periodicidade da avaliação interna nas diferentes modalidades em cada um dos trimestres lectivos, devendo determinar-se, de igual modo, alguns procedimentos relativos ao seu peso na classificação. A avaliação sumativa traduz-se numa escala de 1 a 5 no 3º ciclo do ensino básico.
4. A definição das condições de retenção de alunos. Como no ensino básico existe a progressão por ciclos de aprendizagem, a retenção dos alunos é entendida como medida pedagógica e que depende da obtenção pelos alunos de níveis negativos a mais de três áreas/disciplinas.

### Prioridade 7 – Experimentar e disseminar os currícula

Um processo de reforma curricular, regra geral, segue o modelo “investigação-planificação-experimentação-disseminação-avaliação”.

Na caracterização deste modelo, a primeira etapa consiste na elaboração, fundamentada em opções teóricas, de uma proposta conceptual que, depois de sucessivas discussões a diversos níveis, se transforma na planificação de um documento de orientação.

Em Timor-Leste esta etapa começou por ser realizada através da elaboração do documento *Política Nacional da Educação 2007-2012* e das propostas de operacionalização do plano curricular para o ensino pré-secundário, completando-se com este documento que agora se apresenta.

Trata-se da organização de uma proposta de reforma curricular, com a identificação dos pressupostos e dos aspectos centrais da mudança curricular, ao nível dos programas escolares e dos guias do professor correspondentes.

A segunda etapa do modelo inclui a experimentação dos programas, bem como dos guias do professor, escolhendo-se, para esse fim, escolas que sirvam a realização de uma experiência-piloto. É a fase da identificação de problemas que podem surgir no momento da adequação das propostas aos contextos específicos.

Uma vez que esta fase se processa pela escolha de uma amostra representativa de escolas do ensino básico, deve existir a preocupação de incluir escolas centrais, de maior dimensão, e escolas periféricas, de menor dimensão.

A experiência-piloto, a decorrer no ano lectivo 2009-2010, visa fundamentalmente a recolha de informação pertinente para a avaliação dos programas, dos guias e de outros materiais, incluindo a aplicação dos planos curriculares, a elaboração do projecto educativo, a organização das escolas em departamentos, a elaboração da planificação anual e da planificação de aula. Por outro lado, é o momento de proceder à organização e/ou melhoria dos guias dos professores.

A terceira etapa reporta-se à disseminação do currículo, isto é, à generalização da proposta sujeita a experimentação, com as alterações introduzidas a nível nacional. Esta etapa concretiza-se de modo gradual, pelo que a proposta vai no sentido de os programas do 7º ano começarem a ser generalizados em 2010-2011.

A última etapa do modelo corresponde ao momento da avaliação, realizada a nível nacional através de uma metodologia quantitativa, com a inquirição de professores, alunos, pais e outros agentes da comunidade, e qualitativa, centrada na realização de estudos de caso.

## 7. Desenvolvimento e Monitorização da Reforma Curricular

A reforma curricular visa, em síntese, a elaboração do plano curricular e do plano de implementação do currículo do 3º ciclo do ensino básico, dos programas escolares das disciplinas que compõem o plano de estudos e dos respectivos guias do professor até Junho de 2010, aferidas as suas qualidade e operacionalidade a partir das posições expressas pelos intervenientes relevantes no desenvolvimento do currículo em Timor-Leste (agências ministeriais, UNTL, UNICEF, escolas e professores) e da experimentação realizada no terreno.

A proposta de reforma comporta as fases seguintes e as fontes de verificação a seguir referidas:

1. Desenvolvimento da proposta do plano curricular e respectivo plano de implementação, de acordo com a política de educação em vigor, a análise dos documentos do currículo do 1º e 2º ciclos do ensino básico, dos relatórios disponíveis e das interações com os “stakeholders”;
  - a. Indicadores e metas: Elaboração da proposta de "Plano curricular do 3º ciclo do ensino" e do "Plano de Implementação Curricular", até final de Junho de 2009;
  - b. Fontes de verificação: Relatórios trimestrais da coordenação do Projecto;
2. Desenvolvimento dos programas escolares e dos guias do professor;
  - a. Indicadores e metas: Formação dos grupos de trabalho do Ministério da Educação, entre Junho e Dezembro de 2009; Definição das opções curriculares, entre Junho e Dezembro de 2009; Construção das linhas de organização dos guias do professor e de outros materiais curriculares, entre Junho e Dezembro de 2009;
  - b. Fontes de verificação: Relatórios trimestrais da coordenação do Projecto;

3. Desenvolvimento de uma experimentação piloto do currículo;
  - a. Indicadores e metas: Formação dos técnicos de educação, de responsáveis de escolas e de professores incluídos no projecto entre Outubro de 2009 e Março de 2010; Experimentação dos programas escolares e guias do professor, entre Outubro de 2009 e Março de 2010;
  - b. Fontes de verificação: Relatórios da coordenação do Projecto; Relatórios dos formadores; Relatórios de avaliação da experiência-piloto;
4. Revisão e finalização dos documentos do currículo para o 3º ciclo;
  - a. Indicadores e metas: Programas e Guias do Professore revistos até Junho de 2010; Apresentação dos programas e guias dos professores, para aprovação pelo Ministério da Educação, até Junho de 2010;
  - b. Fontes de verificação: Relatório final do projecto.