

PERCURSOS PARA UMA IMPLEMENTAÇÃO CURRICULAR SIGNIFICATIVA EM TIMOR-LESTE

PATHWAYS FOR A MEANINGFUL CURRICULUM IMPLEMENTATION IN TIMOR-LESTE

Joana Cunha

Mestre em Ciências da Educação, trabalhou em diferentes contextos educativos, em Portugal, Guiné-Bissau e Timor-Leste, com interesse no desenvolvimento curricular e a lecionar na Escola Portuguesa de Díli - CELP Ruy Cinatti.

Submetido: 04 de julho de 2022

Aceito: 03 de outubro de 2022

Publicado: 17 de novembro de 2022

PERCURSOS PARA UMA IMPLEMENTAÇÃO CURRICULAR SIGNIFICATIVA EM TIMOR-LESTE

Joana Cunha¹

Resumo: Desde a existência de educação formal e até ao final do século XX, Timor-Leste esteve ‘dominado’ por currículos escolares provenientes do exterior. Atualmente, e desde 2015, o primeiro e segundo ciclos do ensino básico (ensino primário), possuem um currículo nacional de base elaborado no território e para o território, possibilitando a existência de um currículo que promova aprendizagens que deem respostas aos verdadeiros desafios de Timor-Leste. Contudo, as aprendizagens esperadas só ocorrem se existir uma implementação efetiva do currículo pretendido. Deste modo, a implementação curricular, percebida como o processo de colocar em prática o currículo proposto ou pretendido, apela a uma estreita e interligada mobilização de autoridades educativas, escolas, professores e alunos. Neste trabalho, analisa-se a implementação do referido currículo, categorizando-se os atores – pessoas e instituições – tidas como fundamentais, e observando que percursos podem ser percorridos para melhorar a implementação desse, e qualquer outro, currículo.

Palavras-chave: currículo; implementação; percursos; atores.

PATHWAYS FOR A MEANINGFUL CURRICULUM IMPLEMENTATION IN TIMOR-LESTE

Abstract: Since the existence of formal education until the end of the 20th century, Timor-Leste was ‘dominated’ by the school curricula provided from abroad. Currently, and since 2015, the first and second cycles of basic education, corresponding to primary education, have a national basic curriculum, developed locally for the territory, that promotes responses learning to meet the real challenges of Timor-Leste. However, the expected learning’s only occur if there is a curriculum effective implementation. In that way, a curriculum implementation, perceived as the education process put into practice the proposed curriculum, calls for a connected action from authorities, schools, teachers and students. In this work, we analysed this curriculum implementation, by categorized the stakeholders – people and institutions – and observing pathways that can be carried out to improve the implementation of this, and any other, curriculum.

Keywords: curriculum; implementation; pathways; stakeholders.

¹ Mestre em Ciências da Educação, atuou em diferentes contextos educativos (Portugal, Guiné-Bissau e Timor-Leste), interesse no desenvolvimento curricular e a lecionar na Escola Portuguesa de Díli - CELP Ruy Cinatti. <https://doi.org/10.53930/27892182.dialogos.758>

INTRODUÇÃO

A educação não é um fenómeno recente em sociedade. A Humanidade sempre esteve exposta a processos de educação. Numa fase inicial da Humanidade, a educação traduzia-se apenas nas aprendizagens realizadas com os seus pares. Mas, com a democratização da escola, os estados iniciaram a formulação de políticas educativas, e conseqüentemente, políticas curriculares (Morgado, 2005), definindo o quê e como é que as crianças deviam aprender.

Em Timor-Leste, a educação, no seu sentido formal, sofreu influências, mas enquanto nação e pensando no projeto de nação timorense, é a escola formal que garante aprendizagens coerentes para as novas gerações, de forma sistemática.

Pela própria história, o sistema educativo timorense, como já referido, esteve sujeito a diversas influências. Influências essas que se refletiram nos currículos escolares para os diferentes ciclos de estudos. Mas desde 2011, que distintos documentos estratégicos nacionais, como o Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030 e o Plano Estratégico Nacional para a Educação 2011-2030, apontavam para a necessidade de analisar e rever o currículo escolar para o 1º e 2º ciclos.

O processo de revisão curricular desenvolveu-se, sob a responsabilidade do Ministério da Educação, de Timor-Leste, e, a 14 de janeiro de 2015, foi promulgado o Decreto-Lei nº4/2015, que aprova o Currículo Nacional de Base do Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Básico, a ser implementado de uma forma faseada, a partir do ano escolar de 2015. O supracitado documento estabelece os princípios orientadores, a organização e a gestão do referido currículo, bem como os métodos e critérios e avaliação das aprendizagens adquiridas e das capacidades desenvolvidas.

Para o novo currículo timorense é referida a existência de um plano que pretende desenvolver e implementar este currículo prescrito (ME-TL, 2015 p. 3). O novo currículo pretende contribuir para reduzir o abandono escolar, aumentar a participação dos alunos, introduzir métodos de aprendizagem centrados nas crianças, fornecendo material de ensino e aprendizagem de

qualidade e melhorar a qualidade do sistema de ensino (ME-TL, 2015, p. 3), explicando como é que o Primeiro Ciclo (1º ao 4º ano) e Segundo Ciclo (5º ao 6º ano) do Ensino Básico estão conceptualizados, organizados e serão implementados, possibilitando uma boa educação às crianças de todo o território de Timor-Leste, para o seu sucesso e felicidade no futuro (ME-TL, 2015, p. 14).

Assim, assume-se que Currículo Nacional de Base do Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Básico tenha sido desenvolvido por forma a ser um currículo moderno, atual e de qualidade, procurando melhorar a qualidade, em geral, da educação, mas sendo, simultaneamente, relevante para as necessidades dos alunos e da sociedade.

Stacey-Ann Barrett (2017) considera que no cerne de um currículo de qualidade está a premissa de que todos os alunos são capazes de aprender e de ter sucesso. Já Laura Lodge (Lodges, 2020), da Organização *OneEducation – Putting children first*, propõe que, para se alcançar um currículo de qualidade, o mesmo, ao ser projetado, deve ter em consideração diferentes aspetos, dos quais se destacam:

- a) considerar os desafios que os alunos ou a comunidade enfrentam e como se podem preparar melhor esses alunos para enfrentar esses desafios;
- b) as experiências vivenciadas pelos alunos, incluindo as celebrações e os acontecimentos relevantes para a comunidade, bem como os aspetos que a tornam diferente e a fazem destacar-se das restantes;
- c) a adequação do currículo e dos materiais aos alunos e à comunidade – relevância e projeção no currículo, traduzindo a cultura e a história, ensinando as realidades do passado do país e/ou região;
- d) prepara as crianças para o mundo, seguindo uma abordagem equitativa

Em 2016, o *Internacional Bureau of Education* (IBE), da *United Nations Education, Scientific and Culture Organization* (UNESCO), com a responsabilidade de apoiar o desenvolvimento curricular, garantindo currículos de qualidade, e com uma vasta experiência nesta área, disponibilizou um documento reflexivo, intitulado “What makes a quality curriculum?” (Stabback, 2016), que fornece algumas orientações claras sobre o que é um currículo de qualidade. O documento propõe alguns indicadores úteis que permitem auferir a qualidade de um currículo.

Assim, assumindo, por um lado, que o currículo se define de uma maneira holística, orientada para o processo, e considerando que esse processo assenta num conjunto de documentos, bem como a qualidade desses documentos, que está diretamente relacionada com os processos utilizados para desenvolver esses mesmos documentos. E, por outro lado, a forma como os documentos são colocados em prática. Considera-se que avaliação de um currículo passa, não só por avaliar o currículo em si mesmo, e de forma isolada, mas também por analisar os processos mais amplos de elaboração, implementação, bem como, novamente, de avaliação, neste caso das aprendizagens e do currículo em si. Desta forma o IBE propõe quatro categorias para os critérios a considerar para avaliar um currículo (Ver Figura 1).

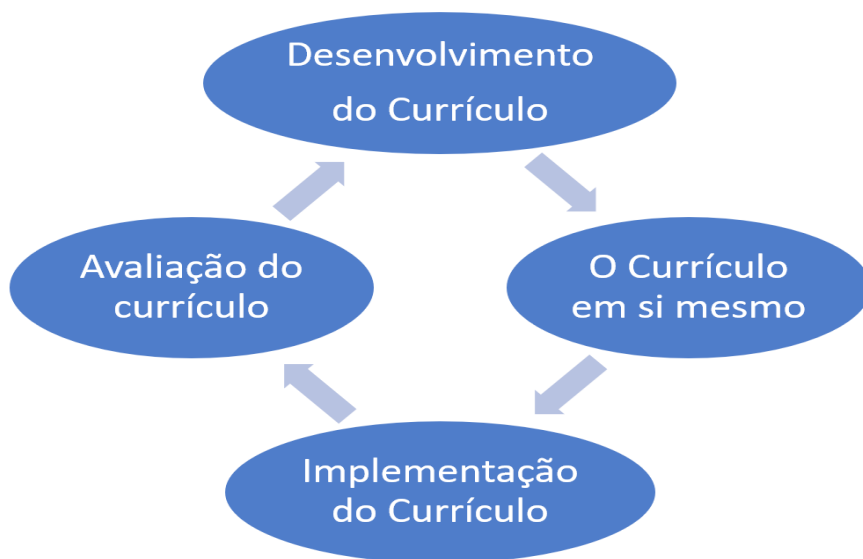


Figura 1 - Quatro Categorias para a Avaliação da Qualidade de um Currículo (Stabback, 2016)

Considerando as quatro categorias apresentadas propostas por Stabback (2016), procuremos apresentar, de seguida, uma análise fundamentada de uma das categorias a ter em consideração durante a avaliação da qualidade do currículo – a implementação, conscientes de que será apenas um aspeto a considerar na avaliação de um currículo. A escolha recaiu sobre este aspeto,

por um lado, por o considerarmos um dos mais relevantes, mas também por ser aquele que se encontra em fase de acontecer, facilitando o acesso a documentação relevante necessária.

NOÇÕES SOBRE CURRÍCULO

Um currículo engloba “intenções e práticas”, como refere Pacheco (2001). Ou seja, a concretização de um currículo parte de uma definição primeira relativa àquilo que o professor tem de ensinar e que o aluno tem de aprender, para se concretizar nas práticas dos professores que ensinam e dos alunos que aprendem. Roldão (1999, p.24) vê o currículo escolar como “o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar”, em qualquer circunstância.

O currículo é a referência chave para os professores, particularmente em países em desenvolvimento, onde o currículo se traduz nos guias dos professores e nos livros didáticos, muitas vezes, os únicos recursos disponíveis e utilizados pelos professores. As abordagens pedagógicas, estratégias e práticas dos professores servem, assim, para veicular o currículo (Westbrook e Durrani, 2013). Neste sentido, o currículo liga o nível macro (objetivos educacionais e conteúdos oficialmente selecionados) com o nível micro (o ato de ensinar e de verificar a aprendizagem em sala de aula).

De notar que as decisões, relativas a estas questões, são tomadas a nível central ou nacional, pelo que muitos autores (Pacheco, 2001; Westbrook e Durrani, 2013; Roldão 2011; Morgado, 2005) chamam este o currículo nacional, proposto, prescrito, oficial, formal, core curriculum ou, até mesmo, currículo escrito.

Portanto, se a um nível macro, o currículo se refere a um conjunto de instrumentos que regulamentam, de forma, mais ou menos, organizada, o processo de ensino-aprendizagem. A um nível micro, a concretização de um currículo, na escola, em sala de aula, necessita de tomada de decisões por parte dos seus protagonistas, em particular os docentes que agem como configurado-

res do currículo e não meros executores, sendo determinante a cultura escolar e o tempo em que este ensino-aprendizagem decorre. Assim, quando tomado como um processo sistémico e deliberado, por si só, o currículo já insere uma complexidade de vertentes.

Por tal, um currículo resulta de “um processo contínuo de decisão”, tal como refere Pacheco (2001, p. 68), que acumula decisões tomadas a vários níveis, a nível nacional e a nível local. Assim, pode-se assumir, ainda, outras dimensões de um currículo. Como o currículo informal ou real (Kelly, 1980 e Perrenoud, 1995), currículo realizado (Sacristán, 1988), currículo experiencial (citados em Pacheco, 2001). Esta dimensão do currículo diz respeito ao que realmente se faz, independentemente ou para além, do que está formalmente previsto, onde se incluem, por exemplo, as aprendizagens realizadas por exemplo em atividades extracurriculares e visitas de estudo. Ou ainda o currículo oculto ou implícito, latente, escondido ou paralelo, que diz respeito a “todos aqueles conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que se adquirem mediante a participação em processos de ensino e aprendizagem e, em geral, em todas as interações que se dão no dia-a-dia das aulas e escolas” (Pacheco, 2001), sem nunca estarem explícitos no currículo prescrito.

Portanto, a um nível nacional, currículo é estabelecido, prescrito, mas a concretização desse currículo não acontece de forma igual em todos os locais onde essa prescrição está a ser seguida. Cientes destas derivações, para fins desta análise, assumiremos simplesmente o currículo como o currículo prescrito, ou seja, o conjunto de instrumentos, desde o plano curricular, a carga horária, os programas curriculares, os manuais, os materiais didático-pedagógicos e todas as outras indicações e orientações que possam orientar as práticas pedagógicas.

ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO

Na implementação de um currículo nacional considera-se a forma como o currículo prescrito é executado, ou seja, como decorre o processo de ensino, aprendizagem e avaliação (Stabback, 2016, p. 32), avaliando os resultados produzidos pelo currículo informal. O sistema educativo, as escolas e os

professores tomam e implementam diversas decisões da ‘leitura’ que efetuam do currículo prescrito, influenciando diretamente a forma como o mesmo é implementado e transformando-o no, tal, currículo informal ou real. Mas os professores, individualmente, precisam de apoio na implementação do currículo. Apoio esse que deve ser disponibilizado pelas escolas, pelas autoridades locais e nacionais, pelo sistema educativo no geral.

Assim, considerando a análise feita em Stabback (2016), na implementação de um currículo devemos ter em consideração as ações de três agentes ativos na referida implementação (autoridades centrais, locais e os professores) e aqueles nos quais a eficácia de um currículo pode ser avaliada (os alunos).

Assim, devemos questionar se:

1) O sistema educativo/as autoridades centrais disponibilizam os recursos necessários para a implementação do currículo?

Nomeadamente: i) apoio e incentivo para que os professores e as escolas sejam inovadores e criativos ; ii) garantir o acesso a todos os recursos e equipamentos necessários para a implementação do currículo; e iii) a alocação de tempo adequada a cada componente curricular.

2) Os dirigentes educativos (locais) disponibilizam o apoio necessário aos docentes das suas escolas, facilitando a implementação do currículo?

3) Os professores têm o apoio necessário para implementar devidamente o currículo, permitindo-lhes adequar o mesmo às necessidades dos seus alunos?

4) Por fim, se a implementação do currículo promove o sucesso académico dos alunos, proporcionando-lhes todos os recursos necessários para tal?

SISTEMA EDUCATIVO/AUTORIDADES CENTRAIS

Um currículo de qualidade promove expectativas nos seus implementadores, os professores, relativamente ao sistema educativo e às decisões e apoios das autoridades educativas, locais e centrais (Stabback, 2016).

Os sistemas educativos e as autoridades devem apoiar os professores e as escolas nos seus esforços por compreender e implementar o currículo (Stabback, 2016, p.36). Um currículo de qualidade requer estratégias pedagógicas mais

inovadores que promovam, por exemplo, o questionamento por parte dos alunos, a discussão e o debate. São necessários professores capazes de inovar e implementar estratégias adequadas que devem ser valorizados e reconhecidos. O reconhecimento através da atribuição de prémios ou gratificações, ou ainda, valorizando a sua progressão de carreira, pode suscitar uma certa competição entre docentes e entre escolas que incentive à sua melhoria.

Nota-se que, de acordo com o Orçamento Geral de Estado (Ministério das Finanças - RDTL, 2013, 2014, 2021), está previsto que todas as escolas recebem do estado concessões escolares, mediante o número de alunos inscritos, bem como lhes é garantido o financiamento para a implementação do programa de Merenda Escolar. Por outro lado, verificou-se já terem existido iniciativas governamentais que reconheçam os melhores professores, como por exemplo em 2017 o reconhecimento dos melhores professores (Despacho Ministerial N.º 78 GM / MEC /XI/ 2017, sobre os dez melhores Professores de Timor – Leste do ano lectivo de 2017). Contudo não se verifica que esta seja uma prática corrente, mas sim esporádica.

Ainda, a avaliação docente, conforme o Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei nº 23/2010, que aprova o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário), tem como finalidade avaliar, responsabilizar e reconhecer o mérito do pessoal docente, em função da sua produtividade e concretização do objetivo fundamental de desenvolvimento de um sistema de educação e ensino de qualidade que garanta o sucesso escolar, baseando-se num sistema em que o pessoal docente é obrigatoriamente avaliado em relação a cada um dos seguintes critérios:

- a) Observação de aulas pelos avaliadores;
- b) Avaliação da capacidade de aplicação dos conteúdos do Quadro Obrigatório de Competências, em todas as suas vertentes;
- c) Assiduidade;
- d) Capacidade de concretização do dever de integração da comunidade com a Escola;
- e) Capacidade e qualidade no desenvolvimento de atividades extra-curriculares;

- f) Aferição dos indicadores de desempenho de execução do programa curricular e de sucesso escolar;
- g) Aferição dos resultados das ações de formação contínua realizadas durante o período em análise;
- h) Os demais critérios determinados em regulamentação própria.

De referir ainda que, também, o Estatuto da Carreira Docente prevê a possibilidade da atribuição de prémio ou incentivo de desempenho, sem definir quais as condições para essa atribuição. O Diploma Ministerial nº 3/2014, de 26 de fevereiro, relativo ao *Rejime Avaliasaun Espesial ba Dosente*, estabelece os procedimentos e as regras da avaliação de desempenho docente, definindo critérios de avaliação específicos, bem como as condições para a progressão de carreira.

O êxito da implementação de um currículo depende do acesso aos recursos e equipamentos necessários para a sua implementação (Stabback, 2016, p. 37). Em 2018, ainda se verificava “na maioria das escolas (que) os materiais didáticos são escassos, caracterizados por ser os principais instrumentos de apoio ao processo de ensino-aprendizagem, principalmente para os alunos” (Carvalho, 2018a, p. 49). Por outro lado, verifica-se, na análise realizada aos planos de aula, que na componente curricular de literacia há uma promoção pela leitura, contudo são poucas as escolas que dispõem de uma biblioteca funcional e apetrechada, “continua a falta de recursos materiais para apoiar a implementação das atividades pedagógicas nas escolas”, sendo que “ainda não há recursos como laboratório e biblioteca” (Carvalho, 2018b, p. 75).

Assim, e sendo este um dos aspetos cruciais no sucesso da implementação de um currículo, mostra-se necessário garantir, anualmente, que todas as escolas, em todas as aldeias, possuem todos os materiais necessários.

Também, a alocação de tempo para cada componente curricular deve ser suficiente para garantir bons resultados da aprendizagem (Stabback, 2016). Neste sentido, é de salientar que para a implementação deste currículo, é de facto importante que a escola tenha 36 semanas de aula, no mínimo, repartidas pelos 3 períodos. Assim, é importante salientar que se deve procurar minimizar as atividades que interrompem as horas de ensino durante um

período, para poderem implementar bem este currículo durante um ano letivo. (ME-TL, 2015, p. 33).

Denota-se que, e conforme previsto no Currículo Nacional de Base para o 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, foi estabelecida uma carga horária semanal de 25 tempos letivos, com intervalos entre os mesmos (ME-TL, 2015, p. 34), devendo iniciar-se as aulas às 8h e terminando às 13h, ou às 13h e terminando às 18h, o que corresponderá a cerca de 25h semanais passadas na escola. Mas será esta carga horária suficiente?

O *National Center for Educational Statistic*, em 2007-2008, afirma que, em média, nos Estados Unidos da América, em média, uma criança passada 6,64 h por dia na escola, durante cerca de 180 dias, ou seja, cerca de 1.200h, por ano de escolaridade, correspondendo a cerca de 7.200h durante o ensino primário, equivalente ao 1º e 2º ciclos.

Segundo o Conselho Nacional de Educação, de Portugal, em 2015/2016, para os alunos do ensino primário, 1º e 2º ciclos, “o número médio de dias de aulas ao longo do ano, no conjunto dos países da OCDE, é 185 dias”, correspondendo a um tempo mínimo obrigatório de 4.621 h, já em Portugal esses valores são de, respetivamente, 180 dias e 4.932h (Rodrigues et al. 2017, p. 7).

Ora, em Timor-Leste, de acordo com o ponto 2 do artigo 5º do Decreto-Lei nº 4/2015, o ano letivo corresponde a, pelo menos, 225 dias efetivos durante os quais ocorrem atividades escolares, concluindo-se que, sendo cumprido o horário escolar, uma criança, durante um ano letivo, passará 1.125h na escola, o que corresponde a 6.750 h durante o ensino primário. Um valor acima dos valores da OCDE e abaixo dos Estados Unidos da América.

ESCOLAS/AUTORIDADES LOCAIS

Os diretores e coordenadores das escolas devem conhecer e compreender o conteúdo do currículo, adotando decisões de gestão que permitam apoiar o seu desenvolvimento e a sua implementação (Stabback, 2016, p. 35).

Desde 2016, que com o apoio da *Australian Aid*, através PHD, está a ser implementado, faseadamente, o Programa ALMA (*Apoiou Lideransa liuhosi*

Mentoria no Aprendizagem), que atua, neste momento em dez (10) dos treze municípios e região administrativa, em Timor-Leste. Nestes dez municípios, em seis (6) o nível de implementação já atingiu os 100%, sendo que nos restantes quatro (4) ronda os 50%. Até final de 2026 prevê-se que o programa abranja todos os municípios, sendo beneficiárias diretas todas as escolas públicas, nas pessoas dos seus dirigentes e professores, e beneficiários indiretos todos os alunos (Elo, 2021). O Programa apoia a implementação do currículo do ensino básico e as pedagogias que o mesmo sugere, através do trabalho em parceria com os professores e os líderes escolares, de forma a capacitá-los e a melhorar a liderança que apoie os professores, do 1º ao 6º ano, nas suas práticas letivas. No âmbito do programa são ainda desenvolvidos Grupos de Trabalho de Professores, onde professores de um agrupamento de escolas que ensinam os mesmos anos de escolaridade se encontram e preparam as suas aulas em conjunto, discutem recursos e formas de solucionar os problemas que enfrentam diariamente (Partnership for Human Development, 2016).

Neste sentido, esta ação mostra-se um ponto forte na implementação deste currículo. Desta forma os pares e os líderes escolares podem incentivar e apoiar os outros professores na adoção de práticas de ensino adequadas. Os diretores das escolas, no âmbito deste currículo, recebem apoio e formação contínua por forma a conhecerem e compreenderem o conteúdo do currículo, por forma a poderem apoiar os professores na sua implementação, adotando decisões de gestão adequadas.

PROFESSORES

As reformas e revisões curriculares provocam dúvidas e inquietações nas partes interessadas. Para a implementação do currículo, os docentes são colocados como os agentes centrais de mudança (Couto, 2020). Por tal, um ponto chave no sucesso de desenvolvimento curricular, em particular na implementação do currículo, são os professores. Os professores, como ‘decisores curriculares’ em sala de aula, são fundamentais para a sua implementação, uma vez que são eles quem decidem e quem podem adaptar os conteúdos, as

atividades e o ritmo de aprendizagem adequada às crianças, assegurando-se que estas aprendem eficazmente.

Como aponta Stabback (2016, p. 22), a prescrição curricular deve ser ponderada, permitindo aos professores, dependendo das suas capacidades profissionais, desenvolverem de modo mais autónomo o currículo.

Segundo o Banco Mundial (2018, p. 123), em 2016, no ensino básico, menos de 40% dos professores possuíam formação ao nível de bacharelato ou licenciatura e cerca de 10% dos professores não tinham qualquer qualificação superior (com o ensino secundário ou menos). A maioria dos professores qualificados tinham, ainda, na realidade, obtido uma qualificação por equivalência, sem incluir uma sólida formação para o ensino.

Em Timor-Leste, deve ponderar-se cuidadosamente a questão da prescrição curricular. Se por um lado o sistema educativo alberga ainda muitos professores sem qualificações profissionais, por outro lado, existem já professores que tiveram a oportunidade de obter formação inicial. Os dados do EMIS permitem afirmar que, em 2020, cerca de 77,5% dos professores possuem, no mínimo, a qualificação de bacharel. No entanto, não foi possível confirmar a percentagem de professores com qualificação superior para o ensino, pois, o nosso conhecimento do sistema educativo, indica-nos que apesar de muitos do profissionais terem qualificações superiores, essas não são específicas na área da educação.

Analisando os documentos aprovados e publicados pelo Ministério da Educação, no âmbito do Currículo Nacional de Base para o 1º e 2º ciclos, poderá considerar-se que o currículo é bastante prescritivo (ME-TL, 2015). Mas, é de salientar que os planos de estudos disponibilizados correspondem a 36 semanas de aulas, correspondente a 180 dias efetivos de aulas (ME-TL, 2015, p. 33), e, de acordo com o ponto 2 do artigo 5º do Decreto-Lei nº 4/2015, o ano letivo corresponde a, pelo menos, 225 dias efetivos durante os quais ocorrem atividades escolares, deixando ainda espaço para os professores gerirem, adequarem, reduzirem o ritmo, de acordo com as necessidades próprias das suas turmas.

Denota-se assim que, um currículo mais prescritivo poderá ser a melhor forma de assegurar uma implementação efetiva do currículo, sob o risco de

o mesmo, por falta de conhecimentos dos professores, não ser implementado na sua íntegra. Os planos de estudos proporcionam aos docentes conselhos e orientações muito pertinentes sobre a implementação dos currículos, esperando-se que sejam úteis para satisfazer as necessidades de todos os alunos.

Mas a adaptação dos currículos às necessidades dos alunos deveria ser uma responsabilidade do docente. Assim, a formação inicial e contínua, qualificando os quadros deve continuar a ser uma aposta, por forma a ser possível “reduzir as diretrizes, dando mais liberdade aos docentes para formularem, localmente, as suas decisões” (Stabback, 2016, p. 26).

Na realidade, e segundo Monteiro (2019), os professores consideraram necessária a implementação deste currículo, revelando que o Governo de Timor-Leste respondeu, de forma positiva, às exigências dos professores apresentadas nos Congressos Nacionais de Educação e nos planos incluídos no documento do PED para 2011-2030.

ALUNOS

As mais recentes teorias da aprendizagem não consideram o aluno como um recetor passivo do conhecimento, procurando distanciar-se de modelos tidos como “tradicionais”. Deste modo os alunos devem participar ativamente nos processos de ensino-aprendizagem. Mas esta transição de um aluno passivo para um aluno ativo pode ser difícil de gerir por parte dos professores (Stabback, 2016, p. 33).

Os alunos devem ser orientados gradualmente para assumirem a função de alunos ativos, inquiridores, participativos, consoante o seu grau de desenvolvimento. Uma aprendizagem significativa exige um compromisso por parte do aluno (Paula e Bida, 2015). Os alunos devem aprender a estabelecer conscientemente relações entre as novas aprendizagens e os seus conhecimentos prévios, bem como aplicar esses novos conhecimentos e capacidades a situações reais ou simuladas, valorizando o que aprenderam.

O currículo em análise não prevê a implementação de qualquer tipo de exame, prova nacional ou mesmo provas de aferição no final dos ciclos, quer 1º

ciclo, quer 2º ciclo. Assim, torna-se difícil a monitorização da sua implementação, bem como a avaliação do seu sucesso, principalmente no que respeita às aprendizagens, capacidades, valores e atitudes adquiridos pelos alunos, nas diversas componentes curriculares (Decreto-Lei nº 4/2015). A análise dos dados existentes do EGRA realizado em 2009 e 2017, já depois de implementado o currículo, bem como o EGMA de 2011, permitem obter indicadores do sucesso do currículo nos primeiros anos de escolaridade.

Os estudos EGRA, realizados em 2009, identificaram que os não alunos apresentavam competências básicas essenciais de leitura, quer no 1º ano, quer no 2º ano de escolaridade (Banco Mundial, 2010). Mais de 70% dos alunos no final do 1º ano não era capaz de ler uma única palavra, num texto simples, em nenhuma das línguas oficiais, português e tétum. Esta percentagem passava para 40% no 2º ano e 20% no final do 3º ano. Estes valores são muito elevados, considerando que os dois primeiros anos de escolaridade devem garantir a aquisição da literacia (aprender a ler e a escrever). Por outro lado, verificou-se que, no 3º ano, 33% dos alunos já eram capazes de ler 60 palavras, em 1 minuto, quer em português, quer em tétum.

De notar que, segundo Rangel e Rojo (2010, p. 86)

a leitura, não age apenas decodificando, isto é, juntando letras, sílabas, palavras, frases, porque ler é muito mais do que apenas decodificar. Ler é atribuir sentidos. E, ao compreender o texto como um todo coerente, o leitor pode ser capaz de refletir sobre ele, de criticá-lo, de saber como usá-lo em sua vida.

Ou seja uma criança que seja capaz de decodificar (ler) um texto, não compreende necessariamente o que está a ler, e estes resultados, considerando os testes aplicados, descritos no relatório, permitem auferir a capacidade de leitura/decodificação, mas não de compreensão daquilo que está a ser lido.

Em 2009, 80% das crianças testadas não falavam português em casa e 66% falavam uma língua diferente da falada na escola. Ora, considerando que, de acordo com a resolução da UNESCO de 1953, a primeira língua do aluno é aquela na qual ele aprende melhor e, em países bilíngues, a alfabetização consiste em ensinar às crianças em primeiro lugar a ler e escrever a língua materna, ou seja, a primeira língua que aprendem (UNESCO,

1953, p. 47–8), compreende-se que a questão da língua de instrução poderia ser um impedimento à aprendizagem, uma vez que criava uma barreira à comunicação, já que grande parte dos alunos não estava familiarizada com a língua, nomeadamente, com os sons e a grafia que lhes é exigida para o início da leitura.

Em 2011 realizou-se novamente um EGRA, mas, por questões técnicas das competências testadas, os resultados não são comparáveis com o estudo de 2009. Mesmo assim, os resultados continuaram a ser débeis, com baixos níveis de fluência. Os resultados apontavam para uma lenta progressão da aprendizagem da língua Tétum, sendo que apenas “25% dos alunos entre o 1º e o 3º ano se mostravam fluentes, sendo capazes de ler 45 palavras em 1 minuto” (ME-TL, 2011, p. 12), tendo sido associada, no estudo, a cerca de 70% de compreensão.

Os resultados destes estudos sugeriam serem necessárias respostas rápidas e coerentes, por forma a melhorar o ensino e a aprendizagem da leitura e, consequentemente, da escrita.

Em 2017, já após se ter iniciado a implementação o novo currículo, realizou-se um novamente um estudo EGRA, que demonstrou melhores resultados, evidenciados como bons indicadores do impacto do Currículo Nacional de Base para o 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, com implementação iniciada em 2015, juntamente com as alterações que começaram a ser introduzidas a nível das lideranças e gestão escolares pelo Projeto ALMA (na altura designado por *Professional Leadership and Management Program* – PLMP) (Banco Mundial, 2018, p. 98). Este estudo EGRA foi implementado em 120 escolas, 60 das quais onde o Programa PLMP já funcionava. Respeitando os mesmos itens e indicadores de avaliação usados em 2009, verificou-se um aumento substancial do reconhecimento das letras e da compreensão, apesar de ainda se verificar uma elevada percentagem de alunos com resultados zero, mesmo que menor.

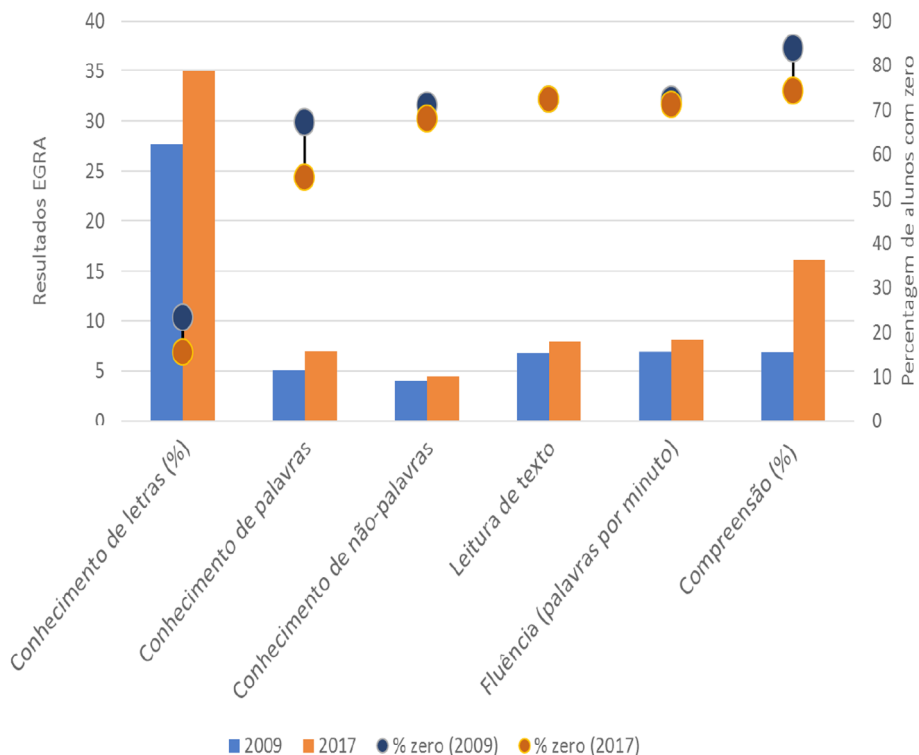


Figura 2 - Evolução dos resultados no teste EGRA (1.º ano) e percentagem de alunos com zero. Timor-Leste, 2009-2017 (Banco Mundial, 2018, p. 102).

Em 2017, no âmbito do EGRA, foi possível verificar ainda que, no 1.º ano, 20% dos alunos mostravam total desconhecimento da língua tétum, sendo que 22% apresentavam um domínio muito básico (compreendendo algumas palavras e frases simples), já apenas cerca de 14% se mostravam bilingues fluentes ou nativos. Assim, a Análise do Sector da Educação (Banco Mundial, 2019, p. 102) refere “a dispersão linguística continuava a ser uma barreira à aprendizagem pelo menos nos primeiros anos do ensino básico”.

Verificou-se, portanto, uma melhoria das competências de desenvolvimento da leitura e uma melhoria, ainda maior, nas competências de compreensão, tanto no 1.º como no 2.º ano: passando de 6,9% (2009) para 14,4% (2017) e de 29,1% (2009) para 38,9% (2017), respetivamente.

Relativamente à numeracia foi apenas realizado um estudo EGMA em 2011 que demonstrou, igualmente, que, relativamente a competências de numeracia, estas eram básicas e mínimas, no 1º e 2º ano, aumentando as dificuldades no 3º ano. Apesar de se verificar que existia uma boa capacidade para contar e fazer correspondências, existiam muitas dificuldades ao nível da discriminação de quantidades e do cálculo simples. No 3.º ano, verificavam-se dificuldades na realização de subtrações e em completar sequências numéricas, sendo que menos de 50 % dos alunos eram capazes de concretizar estas tarefas (Banco Mundial, 2018, p. 292). De notar que, a Análise do Sector da Educação em Timor-Leste (Banco Mundial, 2018, p. 140) remete para constrangimentos resultantes do domínio da língua de instrução influência, necessariamente, as aprendizagens nas restantes áreas disciplinares.

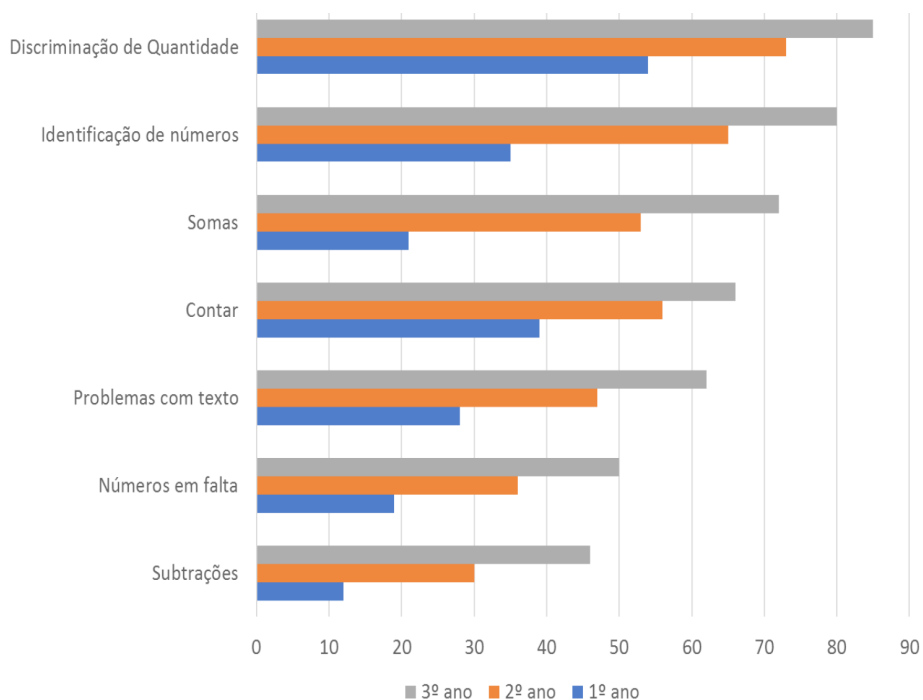


Figura 3 - Percentagem de alunos com respostas corretas por itens avaliados e ano que frequenta (Banco Mundial, 2018, p. 103).

Relativamente à evolução da taxa de repetição e de abandono escolar, no 1º ciclo e no 2º ciclo. De notar que, como já referido o currículo nacional de base para o 1º ciclo começou a ser implementado no início do 2º período de 2015. Em 2014, a taxa de repetição no 1º ciclo era próxima dos 17,5%, tendo aumentado em 2015, 18,76%, mas tendo-se verificado, desde então um contínuo decréscimo até 2019, encontrando-se nos 12,82 %. A troca de currículo a meio do ano letivo poderá ter contribuído para esses aumentos verificado em 2015, uma vez que os professores não se encontravam completamente preparados para as alterações introduzidas.

Relativamente ao abandono escolar, verificou-se uma tendência crescente do mesmo até 2017, com uma ligeira diminuição nos últimos anos. Alude-se para a taxa de repetição e para a taxa de abandono, que outros fatores, para além do currículo, interferem com estas preocupações.

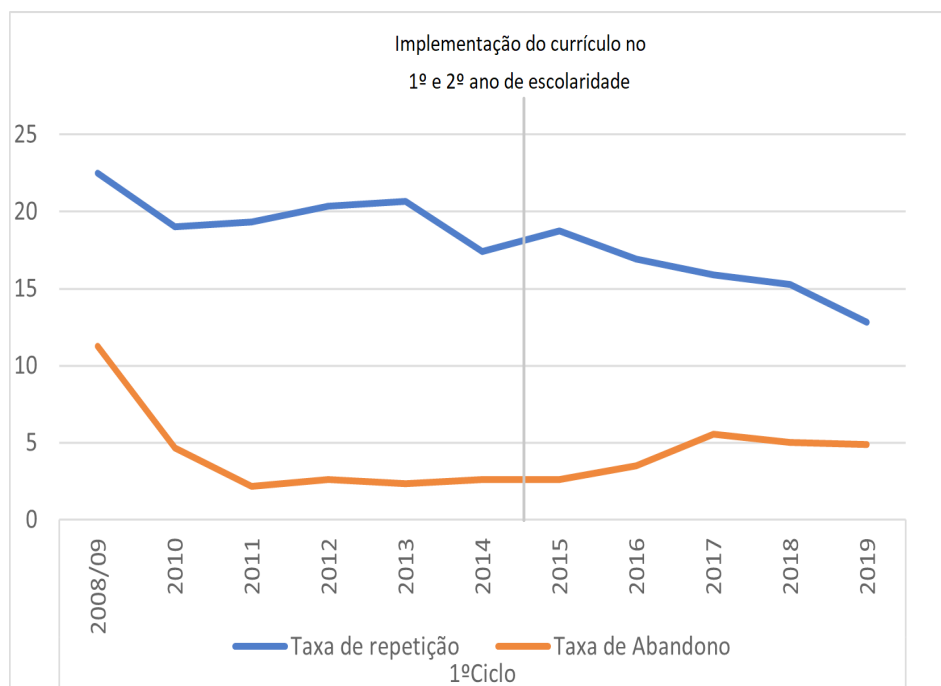


Figura 4 – Taxa de Repetição e de Abandono no 1º Ciclo (2008/2009 a 2019), Fonte: EMIS

Relativamente ao segundo ciclo, em que o novo o currículo começou a ser implementado em 2017, verifica-se, desde uma tendência na redução da taxa de abandono e da taxa de repetição.

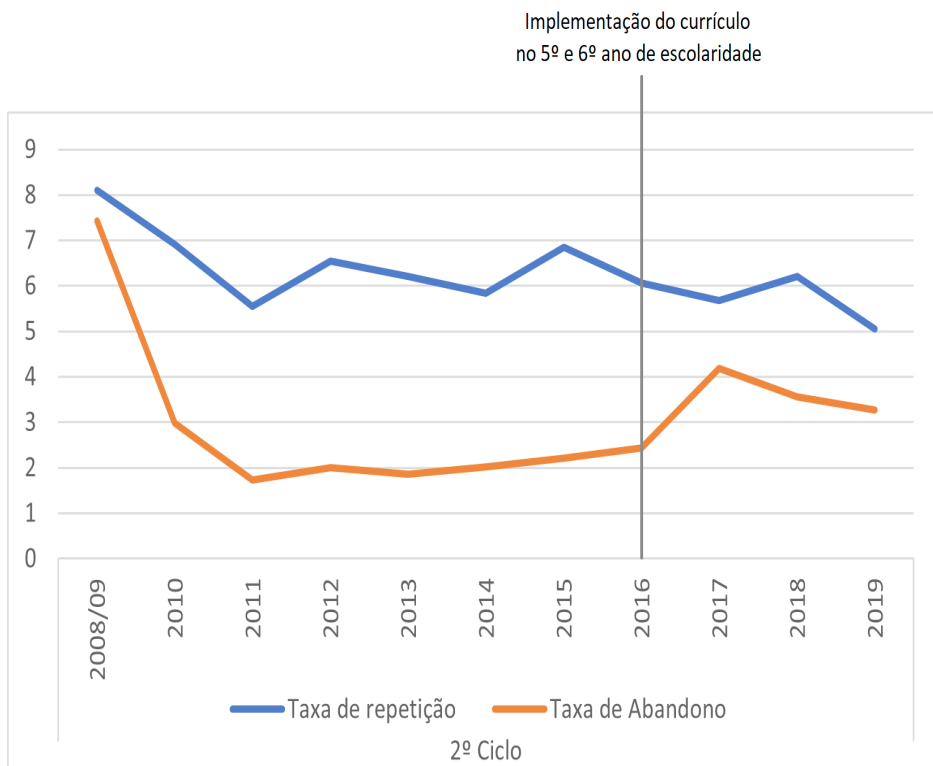


Figura 5 – Taxa de Repetição e de Abandono no 2º Ciclo (2008/2009 a 2019), Fonte: EMIS

Apesar dos desvios encontrados na taxa de abandono, em 2017 para o 1º ciclo, e na taxa de repetição, em 2018 para o 2º ciclo, considera-se que existem evidências de maior sucesso escolar dos alunos, com mais transições e com maior permanência na escola.

Neste domínio, os resultados do EGRA realizado em 2017 e a, em geral, redução da taxa de abandono e de repetição no 1º e 2º ciclos do ensino básico são indicadores de melhorias do sistema educativo timorense nestes níveis de ensino, considerando todos os esforços implementados, inclusive no âmbito do novo currículo.

CONCLUSÃO

Por melhor que seja um currículo, no momento da sua implementação, existem vários aspetos que influenciarão o seu sucesso. Cada escola, cada professor abordará a implementação de forma diferente. Bem como, a disponibilidade, ou não de materiais e de todos os recursos necessários para implementar o currículo em sala de aula. Mas, em última análise, independentemente do currículo, o importante é o seu impacto.

Os dados analisados mostram um efeito positivo, quer em termos de resultados académicos, ou seja aprendizagens adquiridas. Também pode ter contribuído para a permanência das crianças na escola, uma vez que se verificou a redução da taxa de abandono escolar, ao longo dos anos. Assim, o novo currículo, bem como o modo como está a ser implementado, poderá estar na base de um contributo sólido para as melhorias verificadas.

Contudo, o desenvolvimento curricular não é um processo estanque, deverá ser um processo contínuo. Será importante que Timor-Leste continue a apostar na formação inicial e contínua de professores, no apoio aos líderes locais, na melhoria das infraestruturas, na distribuição dos materiais necessários à implementação do currículo, deste ou de qualquer outro, por forma a garantir uma educação de qualidade que proporcione a todas as crianças e jovens aprendizagens significativas, que em suma, deverá ser o objetivo máximo de qualquer sistema educativo.

REFERÊNCIAS

Banco Mundial. (2004). *Timor-Leste: Education Since Independence From Reconstruction to Sustainable Improvement*. Washington.

Banco Mundial. (2010). *Timor-Leste – An Analysis of Early Grade Reading Acquisition*. Washington, DC. Retrieved from World Bank report <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/27847> Accessed 8 August 2021.

Banco Mundial. (2011). *The Timor-Leste 2011 EGRA: Tetum Pilot Results*. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/616961468404731306/pdf/106886-WP-P095873-PUBLIC-Timor-Leste-EGRA-2011-Dec2013-final-1224.pdf> Recuperado em 8 de agosto de 2021.

Banco Mundial. (2018). *Análise do Setor da Educação em Timor-Leste – Relatório Final*, Banco Mundial.

Banco Mundial. (2019). *Using EGRA for an Early Evaluation of Two Innovations in Basic Education in Timor-Leste: The New Curriculum and the Professional Learning and Mentoring Program*. <https://doi.org/10.1596/33631>

Barrett, S. (23 de fevereiro de 2017). *Characteristics of a High Quality Curriculum*. Stand for Children – Louisiana, Disponível em <http://stand.org/louisiana/blog/2017/02/23/characteristics-high-quality-curriculum> Recuperado em 20 de agosto de 2021.

Carvalho, M. (2018a). *As agências da construção da educação e formação de professores em Timor-Leste: produção e reprodução do discurso pedagógico de português*. In S. Fonseca, M. do C. Baptista, & I. Araújo (Orgs.), *Desafios da Educação em Timor-Leste: Responsabilidade social* (pp. 41-73). Unidade de Produção e Disseminação do conhecimento, Programa de Pós-graduação e Pesquisa da UNTL

Carvalho, M. (2018b). *Formação de professores em Timor-Leste: Contributos para a construção de um modelo de formação inicial e contínua de professores*. In S. Branco, V. Paulino, M. Santos, N. Gomes, & M. Lourenço (Orgs.), *Desafios da Educação em Timor-Leste: Língua, Didática e Educação Científica* (pp. 55-80). Unidade de Produção e Disseminação do conhecimento, Programa de Pós-graduação e Pesquisa da UNTL

Carvalho, R. (2006). *Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria*. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 39/2, pp. 2-9.

Carvalho, R. (2004). *Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”*. Porto Alegre: Editora Mediação.

Cosme, A. (2010). *Aprendemos uns com os outros, mediados pela nossa relação com o mundo*. *A Página da Educação*, n. 190, p. 12.

Couto, F. (2020). *Participação de atores e desenvolvimento socioterritorial*. Estudo de caso – a construção do currículo do ensino primário em Timor-Leste. Porto. Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Educação e Psicologia

Cunha, J. (2016). *Educação e consultoria em contexto de cooperação internacional* – estudo caso. Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia.

Decreto-Lei n. 23/2010, que aprova o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário.

Decreto-Lei n. 4/2015, que aprova o Currículo Nacional de Base do Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Básico.

Despacho Ministerial n. 10/GM-ME/IV/2015, que aprova a Organização do Tempo Escolar para o Primeiro e Segundo anos de Escolaridade do Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

Despacho Ministerial n. 05/G-ME/3/2015, que homologa os Programas Curriculares do Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

Despacho Ministerial n. 11/GM-ME/IV/2015, que aprova a Caderneta Escolar para o Primeiro e Segundo Anos de Escolaridade do Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

Despacho Ministerial n. 7/G-ME/IV/2015, que Aprova as Diretrizes para a Implementação das Línguas, de Ensino e Instrução no Currículo Nacional de Base do Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Básico.

Despacho Ministerial n. 78 GM / MEC /XI/ 2017, sobre os dez melhores Professores de Timor – Leste do ano lectivo de 2017.

Despacho Ministerial n. 8/G-ME/IV/2015, que homologa o Programa Curricular do Segundo Ciclo do Ensino Básico.

Despacho Ministerial n. 01/2007/MEC de 13 de março, Implementação do Novo Currículo do Ensino Primário.

DFAT. (2019). *Education Analytics Service Teacher Development Multi-Year Study Series: Timor Leste Interim Report 1*.

Diploma Ministerial n. 3/2014, de 26 de fevereiro, relativo ao Rejime Avaliasaun Espesial ba Dosente.

Direção Geral de Estatística. (2016). *Population Distribution by Administrative Área – Volume 2 (Language)*. Disponível em <https://www.statistics.gov.tl/pt/category/publications/publication/> Recuperado em 10 de setembro de 2021.

Earnest, J., Beck, M., & Supit, T. (2008). Exploring the rebuilding of the education system in a transitional nation: the case of Timor-Leste. *Analytical*

Reports in International Education, vol. 2. n. 1, March 2008, pp. 77-88.
<https://doi.org/10.3890/arie.2.1.77>

Elo, C. (2021). Kooperasaun entre ministeriu edukasaun joventudi no desportu iha implementasaun programa apoiu lider. Universidade Da Paz, Faculdade Ciencia Sociais no Humana, *Departemento Relasaun Internasional*. Disponível em <https://www.unpaz.tl/berita/detail/kooperasaun-entre-ministeriu-edukasaun-joventudi-no-desportu-iha-implementasaun-programa-apoiu-lider> Recuperado em 30 de agosto de 2021.

EMIS. Ministério da Educação. Disponível Joana_manuscrito_set_2022.doc <https://moe.gov.tl/emis/dados-estatistico> Recuperado 10 de dezembro de 2021.

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.

Gaspar, M. I., & Roldão, M. (2007). *Elementos do desenvolvimento curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.

GCRET. (1975). Carta do Grupo Coordenador para a Reformulação do Ensino em Timor, António Pinto Barbedo de Magalhães, Alf..Mil., ao Chefe de Repartição de Gabinete do Governador, a submeter à apreciação superior as propostas para o ensino de transição. *Fundação Mário Soares / Arquivo da Resistência Timorense*. Disponível para consulta online em <http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=07708.019#> Recuperado em 5 de maio de 2021.

GCRET. (1975). Sumário do Grupo Coordenador para a Reformulação do Ensino em Timor. *Arquivo Mário Soares / Arquivo da Resistência Timorense*. Disponível em <http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=05000.219> Recuperado em 5 de maio de 2021.

Lodge, L. (2020). The importance of a good transition. *One Education – Putting children first*. Disponível: <https://www.oneeducation.co.uk/news-blog/the-importance-of-a-good-transition> Recuperado em 10 de maio de 2022.

Luckesi, C. (2003). *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática*. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos.

Ministry of Education and Culture. (2005). Strategic Plan for Universal Primary Completion by 2015. Disponível em https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/timor-leste_strategic_plan_for_universal_primary_completion_by_2015.pdf Recuperado em 29 de setembro de 2021.

Ministério da Educação. (2011). Plano Estratégico Nacional da Educação 2011-2030. Timor-Leste. Disponível em https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/timor_lestes_plano_nacional_estrategico_da_educacao_2011-2030_0.pdf Recuperado em 29 de setembro de 2021.

Ministério da Educação. (2011). The Timor-Leste 2011 EGRA: Tetum Pilot Results. Disponível em <https://documents1.worldbank.org/curated/en/616961468404731306/pdf/106886-WP-P095873-PUBLIC-Timor-Leste-EGRA-2011-Dec2013-final-1224.pdf> Recuperado em 29 de setembro de 2021.

Ministério da Educação. (2012). Plano do Ministério da Educação 2013-2017. Disponível em https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/timor-lestes_ministerio_da_educacao_plano_2013-2017.pdf Recuperado em 29 de setembro de 2021.

Ministério da Educação. (2013). Nota conceptual da Reforma Curricular. Díli, Timor-Leste.

Ministério da Educação. (2015). Kurríkulu Nasionál Ensinu Báziku Siklu Dahuluk no Daruak – 2014. Disponível em <https://www.laohamutuk.org/educ/curr/CurriculumEB2014te.pdf> Recuperado em 29 de setembro de 2021.

Ministério da Educação. (2015). Livru Dadus Edukasaun 2014. Disponível em <https://moe.gov.tl/emis/education-statistical> Recuperado em 20 de setembro de 2021.

Ministério da Educação. (2015). Education Statistical Yearbook 2013. Disponível em <https://moe.gov.tl/emis/education-statistical> Recuperado em 20 de setembro de 2021.

Ministério da Educação. (2016). Livru Dadus Edukasaun 2015. Disponível em <https://moe.gov.tl/emis/education-statistical> Recuperado em 20 de setembro de 2021.

Ministério da Educação e Cultura. (2007). *Plano do Currículo Nacional para a Educação Primária*. Timor-Leste.

Ministério das Finanças – RDTL (2013). *Orçamento Geral do Estado 2014, Planos de Ação Anual – Livro 2*. Disponível para consulta online em https://assets.ctfassets.net/60pzqxyjaawg/2chmfqc6FTED9ImxlXFwAt/b61cad4bb96233c443c4262c04a5a464/FINAL_Budget_Book_2_2014_PT.pdf Recuperado em 15 de setembro 2021.

Ministério das Finanças – RDTL. (2014). *Orçamento Geral do Estado Aprovado, Planos de Ação Anual 2015 – Livro 2*. Disponível em

https://assets.ctfassets.net/60pzqxyjaawg/2chmfqc6FTED9ImxlXFwAt/b61cad4bb96233c443c4262c04a5a464/FINAL_Budget_Book_2_2014_PT.pdf Recuperado em 15 de setembro de 2021.

Ministério das Finanças – RDTL. (2021). *Orçamento Geral do Estado 2022, Planos de Ação Anual – Livro 2*. Disponível: https://www.laohamutuk.org/econ/OGE22/books/02-BB2_PT.pdf Recuperado em 15 de setembro de 2022.

Monteiro, E. (2019). *Currículo e Avaliação na Educação Pré-escolar e no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico em Timor-Leste: Perspetivas dos Educadores e dos Professores*. Universidade do Minho.

Morgado, J. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.

National Center for Educational Statistic, Disponível em: https://nces.ed.gov/surveys/sass/tables/sass0708_035_s1s.asp Recuperado em 01 de maio de 2022.

Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

Partnership for Human Development. (2016). *Six-Monthly Progress Report: Volume I July–December 2016*.

Paula, M., & Bida, G. (2015). A importância da aprendizagem significativa. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1779-8.pdf> Recuperado em 6 de maio de 2021.

PNUD. (2002). *Relatório do Desenvolvimento Humano de Timor-Leste*. Ukun Rasik A'an O caminho à nossa frente.

Quinn, M. (2013). Talking to learn in Timorese classrooms. *Language, Culture and Curriculum*, v. 26, n. 2, pp. 179-196. <https://doi.org/10.1080/07908318.2013.810223>

Ramos, A., & Teles, F. (2012). *Memória das Políticas Educativas em Timor-Leste: A Consolidação de um Sistema (2007-2012)*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Rangel, E., & Rojo, R. (2010). *Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. v. 19*.

República Democrática de Timor-Leste (s/ano). Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2031. Disponível para consulta online em http://timor-leste.gov.tl/wp-content/uploads/2012/02/Plano-Estrategico-de-Desenvolvimento_PT1.pdf Recuperado 29 de setembro de 2021.

- Rodrigues, A., Ramos, F., Rodrigues, I., Gregório, M., Félix, P., Perdigão, R., Ferreira, S., & Almeida, S. (2017). *Organização escolar: o tempo*. Conselho Nacional de Educação (CNE), Timor-Leste, Disponível em https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Organizacao_Escolar_o_tempo-2.pdf Recuperado em 15 de setembro de 2021.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular, Fundamentos e Práticas*. Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Roldão, M. C. (2011). *Um currículo de currículos*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Silva, N. (2005). A História da Educação no Timor-Leste e os seus distintos Processos de Alfabetização. *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 18, pp. 145-158.
- Stabback, P. (2016). *What Makes a Quality Curriculum?* In-Progress Reflection n. 2 on “Current and Critical Issues in Curriculum and Learning”. IBE, UNESCO.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- UNESCO. (1953). The use of vernacular languages in education. In *Monographs on fundamental education VIII*. Paris, France: UNESCO.
- UNESCO. (1996). *Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI: Educação um tesouro a descobrir*.
- UNESCO. (2007). *A Human Rights-Based Approach to Education for All: A framework for the realization of children’s right to education and rights within education*.
- UNESCO. (2009). *Timor-Leste – UNESCO Country Programming Document 2009-2013*. Jakarta: UNESCO Office.
- UNESCO. (2013). *The Global Learning Crisis: Why every child deserve a quality*.
- UNESCO. (2015). *Education for All 2015. National Review Report: Timor-Leste*. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000229880> Recuperado em 29 de setembro de 2021.
- UNESCO/OIT. (1966). *Recomendação relativa à situação dos Professores*. Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000160495_por Recuperado em 29 de setembro de 2021.

UNFPA. (2018). Timor-Leste Population and Housing Census 2015: Analytical Report on Education. Disponível para consulta online em <https://timor-leste.unfpa.org/en/publications/timor-leste-population-and-housing-census-2015-analytical-report-education> Recuperado 10 de setembro 2021.

UNICEF. (2010). Evaluation of UNICEF's Education Programme in Timor-Leste 2003-2009. New York: UNICEF.

United Nations Development Programme. (2002). East Timor National Human Development Report 2002. Dili.

Westbrook, J., & Durrani, N. (2013). Pedagogy, Curriculum, Teaching Practices and Teacher Education in Developing Countries. Final Report. *Education Rigorous Literature Review*. Department for International Development. UK.

Direitos Autorais (c) 2022 Joana Cunha



Este texto está protegido por uma licença [Creative Commons](#)

Você tem o direito de Compartilhar - copiar e redistribuir o material em qualquer suporte ou formato - e Adaptar o documento - remixar, transformar, e criar a partir do material - para qualquer fim, mesmo que comercial, desde que cumpra a condição de:

Atribuição: Você deve atribuir o devido crédito, fornecer um link para a licença, e indicar se foram feitas alterações. Você pode fazê-lo de qualquer forma razoável, mas não de uma forma que sugira que o licenciante o apoia ou aprova o seu uso.

[Resumodalicença](#) [Textocompletodalicença](#)