



# Avaliação em educação

## **Cooperação internacional para a construção da qualidade educativa: avaliação a médio prazo da implementação da restruturação curricular do Ensino Secundário em Timor-Leste**

**Ana Capelo**

Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, 3810-193 Aveiro  
[anacapelo@ua.pt](mailto:anacapelo@ua.pt)

**Isabel Cabrita**

Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, 3810-193 Aveiro  
[icabrita@ua.pt](mailto:icabrita@ua.pt)

### **Resumo**

Em face dos problemas herdados e de mudanças políticas, económicas e sociais das últimas décadas, Timor-Leste deparou-se com a urgência de reestruturar todo o seu sistema de ensino. Neste contexto e numa lógica de cooperação internacional, teve lugar a restruturação dos currículos (RC) do Ensino pré-Secundário (EPS) e do Secundário Geral (ESG). Mais recentemente e no âmbito do Projeto Timor, criaram-se as condições para a concretização de uma avaliação a curto prazo da implementação da RCESG. Os resultados deste projeto evidenciam algumas melhorias ao nível educativo bem como aspectos que carecem de atenção por parte de responsáveis Timorenses. Assim, urge prosseguir com a avaliação do processo educativo visando a introdução de reajustes que favoreçam uma educação de qualidade.

Neste sentido, o projeto que aqui se apresenta tem como objetivo avaliar, a médio prazo, uma nova edição do ESG, fazendo uso da experiência e conhecimento construído por elementos da equipa do Projeto Timor, bem como por formadores/professores timorenses, utilizadores dos novos currículos. Num primeiro momento, pretende-se caraterizar o modo como está a decorrer o ensino pré-secundário e averiguar se está alinhado com o ESG e quais as suas repercuções neste nível de ensino. Num segundo momento, pretende-se avaliar as repercuções de uma primeira edição do ESG a nível de uma edição posterior. Os resultados obtidos permitirão compreender melhor os mecanismos de mudança inerentes a processos de reforma educativa em países em vias de desenvolvimento, para que tal mudança seja efetiva e contribua para a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos.

**Palavras-chave:** Avaliação a médio termo; colaboração internacional de Portugal; educação pré-secundária e secundária, implementação do currículo timorense

### **Abstract**

In the face of inherited problems, and the political, economic and social changes of the last decades, East Timor was confronted with the urgent need to restructure its whole education system. In this



context and with international cooperation, the restructuring of curriculum (RC) of pre-secondary and general secondary education (GSE) was undertaken. More recently, and in the framework of *Timor Project*, the government has created the conditions for the implementation of a short-term assessment of the impact of the RCGSE. The results of this project suggest some improvements in the education system, but there are aspects which require the attention of those responsible for education in East Timor. Thus, there is an urgent need to proceed with the GSE evaluation, with a view to introducing adjustments to improve quality in education. The project presented here therefore aims to evaluate, in the medium term, the GSE, making use of the experience and knowledge accumulated by team members of the *Timor Project*, as well as by Timorese trainers/teachers. Firstly, the way in which pre-secondary education is proceeding, if it is aligned with GSE and what the repercussions at this level of education will be analysed. Secondly, the impact of the first edition of the GSE on the subsequent edition will be evaluated. The results obtained will allow us to better understand the mechanisms of change inherent in the educational reform processes in developing countries, for which such a change to be effective and contribute to the improvement of citizens' quality of life.

**Keywords:** International collaboration of Portugal; midterm evaluation; pre-secondary and general secondary education; Timorese curricular implementation

## Resumé

Face à des problèmes hérités et des changements politiques, économiques et sociaux de ces dernières décennies, Timor-Leste, face à l'urgence besoin de restructurer l'ensemble de son système éducatif. Dans ce contexte et avec la coopération internationale, la restructuration des curriculum de l'college et de l'enseignement secondaire général (ESG) a été entreprise. Plus récemment et dans le cadre du *Projet Timor*, le gouvernement a créé les conditions pour la réalisation d'une évaluation à court terme de l'impact de la RCESG. Les résultats de ce projet suggèrent des améliorations dans le système éducatif, mais il y a les aspects qui nécessitent l'attention des responsables de l'éducation. Ainsi, il y a un besoin urgent de procéder à l'évaluation de ESG, en vue d'introduire des ajustements pour améliorer la qualité de l'enseignement. Le projet présenté ici donc vise à évaluer, à moyen terme, la ESG, faisant usage de les connaissances accumulées par les membres de l'équipe du *Projet Timor*, ainsi que par les Timorais formateurs/enseignants. Première, que nous avons l'intention de analyser la façon dont l'enseignement dans l'college se tient, si mal alignées ou non avec l'ESG et quelles sont les répercussions à ce niveau d'enseignement. Deuxièmement, il vise à évaluer l'impact d'une première édition de l'ESG à une édition ultérieure. Les résultats obtenus nous permettra de mieux comprendre les mécanismes du changement inhérent aux processus de réforme de l'éducation dans les pays en développement, pour lequel un tel changement d'être efficaces et contribuer à l'amélioration de la qualité de vie des citoyens.

**Mots clés:** Coopération internationale du Portugal; la mise en œuvre du programme d'études timorais; la révision à moyen terme; le College et l'enseignement secondaire



## Introdução

Em resultado de um período longo de guerras e conflitos, Timor-Leste herdou uma série de problemas, tais como pobreza, fome, doenças e desemprego. As suas infraestruturas ficaram totalmente destruídas, não só as básicas (ex. saneamento, água e eletricidade) mas também outras de vital importância, como as relacionadas com os serviços educativos, administrativos, comerciais, agrícolas, de saúde, entre outras (Silkin & Magno, 2013). Dados estatísticos informam que em 2009 cerca de 41% da população nacional vivia abaixo da linha de pobreza, com 0,88 dólares por dia, e que metade da população adulta permanecia analfabeta (Silkin & Magno, 2013). Dados mais recentes, de 2011, classificam o país em 134º lugar no índice de desenvolvimento humano, num ranking total de 187 países (Silkin & Magno, 2013). Reconhecendo esta situação, o governo timorense está fortemente empenhado na implementação de uma série de reformas estruturais profundas.

A educação é considerada o motor chave de desenvolvimento do país, pelo que se operaram profundas reformas ao nível educativo (ME-RDTL, 2011a). Atendendo a que os professores são um dos principais impulsionadores das reformas educativas e comprovando-se que não há apenas falta de profissionais disponíveis para o trabalho mas também de competências relevantes nos que estão disponíveis (Silkin & Magno, 2013), a formação adequada destes recursos humanos não foi descurada (ME-RDTL, 2011a, b).

Para o sucesso de tais reformas e para que todos os parceiros envolvidos e demais comunidades científicas e financiadoras delas possam beneficiar, é vital implementarem-se medidas, devidamente sustentadas, que visem a sua adequada e rigorosa monitorização e avaliação, não só a curto, mas também a médio e a longo prazo.

Tendo como contexto particular a restruturação curricular do Ensino Secundário Geral (RCESG) em Timor-Leste, no âmbito da cooperação internacional, a presente publicação organiza-se em torno de quatro partes principais relativas a:

- (i) uma breve descrição cronológica da restruturação curricular do Ensino Primário (RCEP), Pré-Secundário (RCEPS) e ESG (RCESG);
- (ii) significado(s), tipos de avaliação e sua relevância em contextos de reforma educativa em países em vias de desenvolvimento e de cooperação internacional;
- (iii) um estudo de monitorização e avaliação exploratórias e a curto prazo da RCESG;
- (iv) um projeto de avaliação de impacte a médio prazo da RCESG, estruturado em 2 fases, incluindo relevância, finalidades, objetivos, participantes, técnicas, instrumentos de recolha e análise de dados e resultados esperados.

## Reforma educativa em Timor-Leste

Desde a instauração da independência (2002), o governo de Timor-Leste tem desenvolvido esforços consideráveis no sentido de reformar todo o seu sistema educativo (ME-RDTL, 2011b), tendo em vista a consecução dos Objetivos do Milénio (ODM) e uma efetiva educação para todos (EO-UNICEF, 2010).

Em termos cronológicos, tal reforma educativa inicia-se com a restruturação do currículo do Ensino



Primário (RCEP), entre 2003 e 2009 (Shah, 2012). Segue-se a restruturação do EPS com a qual se espera, mais especificamente, que:

*até 2030, todas as crianças, rapazes e raparigas, [estejam] em condições de concluir um Ensino Básico de qualidade;*  
*até 2015, 95% dos alunos elegíveis [sejam] escolarizados com um Ensino Básico de qualidade e as taxas de retenção dos alunos até ao 9.º ano [reduzam] significativamente (ME-RDTL, 2011a, p. 35).*

Tal restruturação envolve a conceção e implementação de um novo currículo, por meio da colaboração da United Nations Children's Fund (UNICEF, 2008) e da Universidade do Minho (EO-UNICEF, 2010). Esta instituição de ensino superior concebe um documento orientador da elaboração de futuros programas curriculares, de Manuais do aluno e, eventualmente, de Guias do professor do EPS e orientador das práticas letivas (Pacheco, Morgado, Flores, & Castro, 2009). Em 2012, dá-se a sua implementação nas escolas e, simultaneamente, a realização de um curso de formação contínua de professores para o Ensino Básico, assegurado também pela Universidade do Minho (Pacheco, Morgado, Flores, & Castro, 2009).

Os escassos dados que se conhecem e de índole estatística, especificamente de 2013, evidenciam já algumas melhorias em termos de participação dos alunos e de qualidade na educação em Timor-Leste (ME-RDTL, 2015). No entanto, os mesmos dados revelam que o ingresso no EPS ainda é diminuto – a taxa de matrícula líquida é de 34% – e que a maioria dos alunos, apesar de ter idade para aceder a este nível de estudos, não o concretiza (ME-RDTL, 2015). Reconhece-se, assim, a necessidade de continuar a desenvolver esforços para melhorar o EPS, designadamente, aumentando o número de professores qualificados bem como o número de escolas novas e/ou de novas instalações nas escolas existentes que permitam o ingresso de todos os alunos no EPS (ME-RDTL & UNESCO, 2015).

No que respeita ao ESG, a restruturação é encetada em 2009, esperando-se:

*[que,] até 2030, todos os jovens, tanto rapazes como raparigas, [tenham] a possibilidade de escolher e ingressar no Ensino Secundário de qualidade;*  
*introduzir uma mudança de paradigma educativo em relação à qualidade e à relevância do Ensino Secundário, permitindo que os estudantes adquiram os conhecimentos científico-humanísticos necessários para prosseguir os estudos no Ensino Superior ou para ingressar no mundo de trabalho (ME-RDTL, 2011a, p. 44).*

Para tal, o ME-RDTL, em colaboração com a Universidade de Aveiro, desenvolve o projeto *Falar Português*<sup>1</sup> do qual resulta a produção dos novos materiais curriculares. A implementação da RCESG inicia-se, no terreno, em 2012. Paralelamente e também em colaboração com aquela instituição do ensino superior, o ME-RDTL implementa o Projeto de Formação Inicial e Contínua de Professores (PFICP)<sup>2</sup> (INFORDEPE<sup>3</sup>, 2014) para o ESG e o Ensino Secundário Técnico Vocacional (ESTV), orientado por professores portugueses e que termina no final de 2014.

Dados quantitativos recentes apontam que a taxa de matrícula líquida no ES (quer ESG, quer ESTV) em Timor-Leste ainda é muito reduzida – 25% em 2013 – e inferior à registada no EP e no EPS

<sup>1</sup> <http://www.ua.pt/esgtimor/Default.aspx>

<sup>2</sup> <http://www.pficp-esg-estv.com/>

<sup>3</sup> Abreviatura de Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação



(ME-RDTL, 2015). Para além de haver muitos alunos fora do sistema de ensino formal, para aquela situação muito contribui o facto de 67% dos alunos entre os 15 e os 17 anos estarem matriculados num nível inferior de estudos. A taxa de repetição (0,72% em 2012), embora tenha registado um ligeiro aumento, mantém-se reduzida por comparação ao EP (15,8% em 2012) e ao EPS (2,45% em 2012). Já a taxa de abandono é superior no ES (2,74% em 2012) por comparação aos outros níveis – o EP regista valores de 2,19% e o EPS de 1,88%, no mesmo ano.

Outros dados estatísticos<sup>4</sup> denunciam que ainda há uma grande escassez de professores do ES devidamente habilitados.

Mas, para que a reforma educativa que se vive em Timor-Leste possa vir a ser um processo com êxito e se possa constituir uma mais-valia para as mais diversas 'instituições' (individuais ou coletivas, nacionais ou estrangeiras) direta ou indiretamente envolvidos, é fundamental, em momentos estratégicos, acompanhar e avaliar todo o processo ou, por outras palavras, implementar uma avaliação de impacto do mesmo, devidamente sustentada.

## Avaliação de reformas educativas em países em vias de desenvolvimento e em contextos de cooperação internacional

De acordo com diversos autores (ex. Horton & Mackay, 1999), o termo avaliação é empregue muitas vezes para descrever processos diferentes, o que gera confusão e, por vezes, desacordo sobre o que é realmente avaliação e como se deve conduzi-la. Esta discordância parece ser agravada pelo facto de que são múltiplos os contextos que podem ser avaliados, cada um com as suas características, desígnios e públicos específicos (Cheung & Wong, 2011; Frankel & Gage, 2007).

Em termos de finalidades, Horton e Mackay (1999) defendem que a avaliação de uma determinada atividade permite, designadamente, analisar os recursos utilizados, o progresso da sua implementação e os resultados obtidos, tendo em vista fornecer feedback às partes interessadas, decidir se a atividade deve, ou não, continuar a ser implementada e, em caso afirmativo, em que moldes. Segundo estes mesmos autores, originalmente, a avaliação de projetos ou reformas focava-se em países em vias de desenvolvimento, como os de África, Ásia e América Latina, sendo concretizada por agências de desenvolvimento privadas não-governamentais, com o intuito de promover a aprendizagem organizacional, apoiar a tomada de decisões e instigar à responsabilização das entidades envolvidas.

Mais recentemente, inúmeros relatórios reforçam que diversos estudos de avaliação resultam de interesses políticos e/ou económicos (World Bank, 2004); de propósitos consignados em iniciativas internacionais, tais como os reiterados pelas Nações Unidas – ex. ODM (Kusek & Rist, 2004) e *International year of evaluation* (UN, 2015) – ou de investigação (Glewwe & Kremer 2005; Linnell, Radosevich, & Spack, 2002). E enfatizam a sua importância para se poder, fundamentadamente, identificar e (re)formular métodos implementados; identificar boas práticas; ajuizar do desempenho de envolvidos e, se necessário, responsabilizar todos os que possam ter cometido uma gestão danosa; oferecer feedback aos interessados no projeto, também numa perspetiva de gestão da

<sup>4</sup> <https://www.moe.gov.tl/sites/default/files/komunikadu%20ba%20media%20imprensa.pdf>



aprendizagem; estabelecer pontes entre uma implementação bem conseguida e a elaboração de políticas de gestão a nível nacional, regional e global e, em última análise, tirar lições para o futuro (UNEP, 2008).

Em termos de calendarização, constata-se que os estudos de avaliação podem ser implementados em várias fases de um projeto (UNEP, 2008), nomeadamente:

- Durante a preparação, para avaliar a qualidade e a relevância da proposta;
- Durante a execução, para analisar os progressos e identificar o melhor curso das atividades (avaliação a médio termo ou intercalar);
- No final ou imediatamente após a conclusão, para avaliar a qualidade dos produtos obtidos e a natureza e o significado dos resultados do projeto face aos objetivos iniciais (avaliação final ou terminal);
- Alguns anos após a conclusão para ajuizar a sua sustentabilidade e magnitude (avaliação de resultados).

No entanto, a Comissão Europeia (EC, 2007) destaca as *on-going evaluation* cujas finalidades principais são seguir, de forma continuada, um programa operacional (incluindo os *inputs*, as *activities* e os *outputs*) e as mudanças que ocorrem ao nível do contexto externo, a fim de melhor compreender os resultados alcançados (*outcomes*) e os progressos resultantes dos *impacts* a longo prazo, bem como recomendar, se necessário, medidas de reajustamento. Segue-se, assim, um plano inscrito na *Theory of Change* (ToC) que inclui 5 componentes:

- *inputs* (what we use to build an intervention);
- *activities* (what we do);
- *outputs* (what we produce/deliver);
- *outcomes* (what we aim to achieve) and
- *impacts* (what we aim to change, usually resulting from an accumulation of outcomes) (ver Lucas & Cabrita, 2015: 58).

Os estudos de avaliação de impacte (Lucas & Cabrita, 2015; Wagner et al., 2012; White, 2006) integram, no geral, procedimentos de monitorização da atividade e avaliação (Perrin, 2012; Rogers, 2012). Vão além de estudos de avaliação do impacto pois não visam tanto e só a sua medição e classificação mas, principalmente, a descrição e interpretação dos fenómenos observados (Cabrita et al, 2015b).

Em termos de métodos, muitos investigadores (Frankel & Gage, 2007; Morra-Imas & Rist, 2009) assinalam que diferentes opções podem ser tomadas dependendo, designadamente, do propósito da avaliação, do tipo e momento; de circunstâncias específicas; do tempo e recursos disponíveis, bem como das preferências dos avaliadores e cidadãos interessados.

Ao nível educativo, diversos autores consideram que a avaliação pode servir como um estímulo para a mudança e/ou inovação curricular (Agrawal, 2004). Numa reforma curricular, a avaliação pode constituir-se como um instrumento impulsionador da melhoria da qualidade da educação, ao permitir percecionar avanços ou retrocessos no processo da sua implementação. Também reconhecem que as avaliações a curto prazo são insuficientes para avaliar todas as mudanças que ocorrem durante ou imediatamente após a implementação de uma reforma educativa (Midling, Edward-Kerr, Orr, & Francis, 2008). É necessário tempo para envolver as partes interessadas (Theall &



Franklin, 2001) e para as mudanças ocorrerem (Midling et al., 2008) e, portanto, só uma avaliação a médio ou a longo prazo possibilita ir mais longe, concretizando-se, progressivamente, melhorias a nível do sistema educativo a partir do feedback construtivo obtido (Cancedda et al., 2011; Collins, 2013).

Em muitas situações, particularmente em países em vias de desenvolvimento, a implementação de reformas educativas bem como a sua avaliação são efetuadas em contexto de cooperação internacional (Agrawal, 2004; Levine & Savedoff, 2015). Assim, estes países contam com a colaboração de organizações externas, numa perspetiva de mobilização de especialistas que vão colaborar com profissionais da área e cidadãos locais (Levine & Savedoff, 2015). Muitos consideram que a cooperação que ocorre entre entidades externas mais experientes e entidades locais interessadas na mudança possibilita uma avaliação mais adequada de todo o processo (Theall & Franklin, 2001; Onwu & Mogary, 2004). Em particular, tal cooperação promove a abertura ao diálogo, a transparência do próprio processo e a aprendizagem de todos os envolvidos (EC, 2007).

## **O Projeto Timor – um estudo de monitorização e avaliação exploratórias e a curto prazo da RCESG**

A reestruturação de um sistema de ensino de um país em vias de desenvolvimento e que, em particular, abranja níveis de ensino cruciais para a progressão de estudos e vise a entrada na Universidade ou a obtenção de emprego implica a conceção e implementação de um currículo inovador, processo este que deve ser devidamente acompanhado e avaliado (Pelli et al., 2009). Tal acompanhamento e avaliação têm por objetivo não só melhorar os processos de ensino e de aprendizagem (Levine & Savedoff, 2015) mas também fornecer dados, válidos e confiáveis, aos autores do currículo, aos decisores políticos e a outras estruturas envolvidas, designadamente financeiras.

Neste contexto, uma equipa de elementos da Universidade de Aveiro leva a cabo, de 2013 a 2015, o Projeto Timor<sup>5</sup> – Avaliação do impacte da Reestruturação Curricular do Ensino Secundário em Timor-Leste: um estudo no âmbito da cooperação internacional (Albergaria Almeida, Martinho, & Cabrita, 2014). Implementado no terreno de 2013 a 2015, em colaboração com entidades timorenses, o projeto estrutura-se em duas fases que devem entendidas na sua complementaridade – monitorização e avaliação (exploratória) a curto prazo da RCESG – envolvendo diversos participantes, desde um nível macro a um nível micro e variadas técnicas e instrumentos de recolha de dados (Cabrita et al., 2015a, b).

Os resultados obtidos<sup>6</sup> permitem evidenciar alguns progressos no sistema educativo, principalmente decorrentes da existência de diversos materiais curriculares (Plano, Programas de disciplinas, Manuais de aluno e Guias do professor) padronizados e estruturados, que não existiam antes, e da implementação de ações de formação contínua de professores sobre os mesmos (Cabrita et al., 2015b). No entanto, também denunciam sérios entraves à adequada implementação da RCESG. Os obstáculos e constrangimentos identificados estiveram na base de recomendações dirigidas a responsáveis políticos e diretivos relacionadas, principalmente, com: infra estruturas e organização

<sup>5</sup> <http://projetotimor.web.ua.pt>

<sup>6</sup> Para mais informações, consultar [http://projetotimor.web.ua.pt/?page\\_id=153&lang=pt](http://projetotimor.web.ua.pt/?page_id=153&lang=pt)



das escolas; formação inicial e contínua de professores ao nível linguístico, científico, curricular e didático e os próprios materiais curriculares (Cabrita et al., 2015b).

Atendendo à especificidade do país em causa, acredita-se que o processo de mudança será particularmente lento e que terá de ser fortemente acompanhado por entidades e indivíduos devidamente habilitados e competentes.

Assim, parece ser essencial dar continuidade à monitorização e avaliação da implementação da RCESG, em contexto de cooperação internacional, para perceber o que entretanto foi feito para melhorar as condições de implementação do currículo do ESG, à luz das recomendações expressas, e como está a decorrer essa implementação após uma sua primeira edição completa. Note-se que muitos dos professores do ESG envolvidos nas edições posteriores já terão tido 3 anos de experiência de implementação do novo currículo do ESG e já terão frequentado ações de formação contínua.

Como os alunos que ingressarem no ESG a partir de 2015 já terão um background diferente dos que entraram em 2012, por terem cumprido todo o novo currículo do EPS, também será pertinente avaliar se este currículo está alinhado, ou não, com o do ESG e que repercussões está a ter neste nível de ensino (ver Figura 1).

As questões subjacentes aos aspectos denunciados orientarão a avaliação de impacte a médio prazo (AIMP) da RCESG que se propõe e explana em seguida.

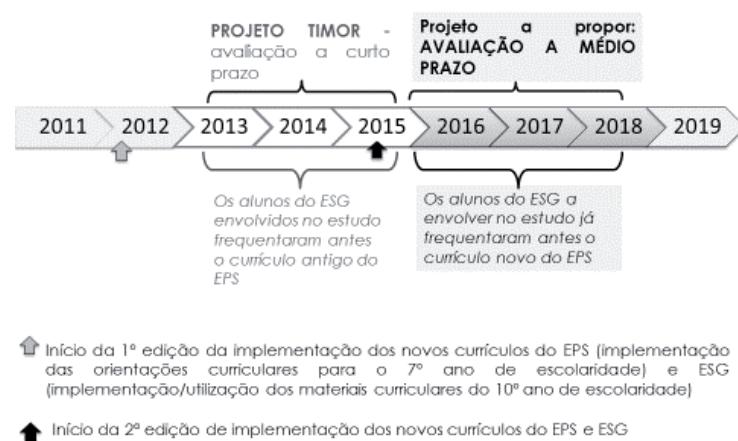


Figura 1: Representação cronológica dos períodos correspondentes à fase de implementação do Projeto Timor e Projeto +Timor



## O projeto *“Timor – um estudo de monitorização e avaliação a médio prazo da RCESG”*

Defende-se que, numa lógica de manutenção da cooperação internacional cimentada no âmbito do Projeto Timor (anteriormente referido), o Projeto *“Timor – do Ensino Pré-Secundário ao Ensino Secundário Geral em Timor-Leste: um estudo de (co)avaliação de impacte a médio prazo* – seja desenvolvido de 2016 a 2018, por membros do anterior projeto, por dirigentes de estruturas educativas timorenses, por formadores portugueses e timorenses que dinamizaram ações de formação contínua para professores focada no ESG e por autores de materiais curriculares para esse nível de ensino.

Assenta num profundo conhecimento da RCESG naquele país, construído mais incisivamente de 2012 a 2015 pelos membros referidos, e persegue como principal finalidade avaliar o impacte de uma nova edição da implementação do ESG, à luz da edição precedente, das recomendações enunciadas e envolvendo alunos que cumpriram o EPS de acordo com o novo currículo para esse nível de ensino. Mais especificamente, pretende-se, numa lógica de monitorização e, simultaneamente, de avaliação, e para cada um dos ciclos de escolaridade – EPS (fase I) e ESG (Fase II) – caraterizar, interpretar, divulgar e discutir resultados e apresentar recomendações relativas:

1. a condições das escolas, em termos de (infra)estruturas (água, saneamento, eletricidade, refeitório, secretaria, biblioteca, salas de professores, salas de aulas, laboratórios, equipamentos e matérias didáticos, ...) e organizacionais e logísticos (p.e. estruturas diretivas e administrativas, departamentos curriculares, corpo docente e discente, distribuição de disciplinas, tempos letivos, carga horária, distribuição dos materiais curriculares, ...);
2. ao conhecimento dos professores sobre os novos currículos do EPS e do ESG, ao modo como estão a ser mobilizados, na prática letiva, ao nível linguístico, científico, curricular e didático;
3. às conceções educacionais e à aprendizagens dos alunos;
4. à articulação, teórica e prática, entre os currículos do EPS e ESG.

Ainda se pretende criar uma plataforma de promoção e divulgação científica e educacional, como via para a participação, minorando as distâncias de espaço e tempo, de todos os que queiram contribuir para a melhoria da educação em Timor-Leste.

Atendendo aos objetivos formulados, opta-se por um método essencialmente qualitativo, não descurando a dimensão quantitativa que, por complementaridade, permita um conhecimento mais aprofundado do fenómeno em estudo (Bamberger, Rao, & Woolcock, 2010). Tais métodos, no caso deste estudo, situam-se, de alguma forma, na confluência dos paradigmas construtivista/interpretativo e sócio crítico já que se pretende conhecer, descrever e interpretar as realidades múltiplas que cada sujeito perceciona mas com vista à sua efetiva mudança (Irvin, 2008; Steffe & Gale, 1995; Valadares, 2011). E assume-se o design de estudos de casos múltiplos (Yin, 1994), que correspondem às escolas que participaram no Projeto Timor, dos distritos de Díli, Liquicá e Ermera. Assim, de certo modo, conseguem-se aproximações à estratégia de investigação-ação, podendo este Projeto *“Timor* constituir-se um segundo ciclo, sequente do anterior, com vista à desejada mudança.

À semelhança do Projeto Timor, assumem-se como participantes no estudo responsáveis políticos timorenses, diretores de escolas, formadores, professores e alunos timorenses das escolas anteriormente visadas e os membros do projeto que se implicarem mais diretamente na recolha de



dados por observação direta. Para além desta técnica, privilegiar-se-á a recolha documental e a inquirição por entrevista semiestruturada, *focus group* e questionário.

No quadro seguinte, sintetizam-se os diversos participantes e técnicas e instrumentos de recolha de dados em função dos principais objetivos que se perseguem, para cada uma das fases.

Quadro 1: objetivos, participantes e técnicas de recolha de dados no âmbito do Projeto +Timor

Objetivos	Participantes	Técnicas/ instrumentos
Caracterizar: • as condições das escolas do EPS e ESG	• responsáveis políticos timorenses e diretores de escolas do EPS e ESG • formadores, professores e alunos timorenses dos EPS e ESG	• inquirição por entrevista • inquirição por <i>focus group</i> e questionário • observação direta • recolha documental
• o conhecimento dos professores sobre o novo currículo dos EPS e ESG e o modo como está a ser implementado	• responsáveis políticos timorenses • formadores, professores e alunos timorenses dos EPS e ESG	• inquirição por entrevista • Inquirição por <i>focus group</i> e questionário • observação de aulas
• conceções educacionais e aprendizagens dos alunos do EPS e ESG;	• responsáveis políticos timorenses • formadores, professores e alunos timorenses dos EPS e ESG	• inquirição por entrevista • Inquirição por <i>focus group</i> e questionário • observação de aulas
• articulação entre os currículos do EPS e ESG	• responsáveis políticos timorenses • formadores, professores e alunos timorenses dos EPS e ESG	• inquirição por entrevista • Inquirição por <i>focus group</i> e questionário • recolha documental

As principais etapas ou ‘tarefas’ a cumprir são as que se sintetizam no quadro seguinte. Destaque-se a criação da plataforma que favoreça a informação e comunicação a distância entre os intervenientes. Para se garantir a manutenção da referida plataforma digital, é essencial consciencializar todos os elementos a envolver – tais como, elementos da equipa do projeto +Timor, autores dos materiais curriculares, elementos de instituições timorenses de formação inicial e contínua de professores, professores timorenses – para a mais-valia de uma sua efetiva participação em prol de um bem coletivo. E realce-se que, relativamente ao tratamento dos dados, os de natureza qualitativa serão alvo de uma análise de conteúdo, orientada por categorias definidas *a priori* e que emergem dos objetivos que se perseguem. No entanto, podem vir a ser consideradas outras que se considerem relevantes para o estudo. Os dados quantitativos serão alvo de análise estatística descritiva apoiada por software específico como o SPSS. Proceder-se-á à triangulação dos dados, de forma a validar os resultados.



Quadro 2: Principais tarefas e produtos que se preveem para cada uma das fases do Projeto +Timor

	<b>Tarefas</b>	<b>Produtos</b>
Fase I (EPS)	<ul style="list-style-type: none"><li>• (Re)construção, validação e tradução dos instrumentos de recolha de dados</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Guiões de entrevistas e de focus group</li><li>• Questionários</li><li>• Grelhas de observação</li></ul>
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Aplicação dos instrumentos e recolha de outros dados</li></ul>	
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Tratamento dos dados</li></ul>	
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Divulgação dos resultados</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• 2 Publicações em revista</li><li>• 2 Comunicações em congresso</li><li>• 1 Seminário em Timor-Leste</li></ul>
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Elaboração do relatório intermédio</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Relatório intermédio</li></ul>
	<ul style="list-style-type: none"><li>• (Re)construção, validação e tradução dos instrumentos de recolha de dados</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Guiões de entrevistas e de focus group</li><li>• Questionários</li><li>• Grelhas de observação</li></ul>
Fase II (ESG)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Aplicação dos instrumentos e recolha de outros dados</li><li>• Tratamento dos dados</li></ul>	
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conclusão da construção da plataforma</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Plataforma digital</li></ul>
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Divulgação dos resultados e apresentação da plataforma</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• 2 Publicações em revista</li><li>• 2 Comunicações em congresso</li><li>• 1 Seminário em Timor-Leste</li></ul>
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Elaboração do relatório final</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Encontro final do projeto</li><li>• Relatório final</li></ul>

Como principais produtos do projeto prevê-se, então:

- instrumentos de recolha de dados, relativos a cada um dos ciclos de escolaridade – questionários a professores e alunos, guiões de entrevista a dirigentes, guiões de focus group a professores e alunos, grelhas de observação de aulas;
- publicações – 2 em revistas por cada uma das fases;
- relatórios – 1 relatório intermédio que integre recomendações respeitantes à implementação do EPS e 1 relatório final dos principais resultados obtidos em ambas as fases que integre recomendações gerais;
- comunicações – 2 em congressos em cada uma das fases;
- plataformas – 1 plataforma virtual;



- seminários e congressos – 2 seminários em Timor-Leste, de divulgação dos resultados relativos a cada uma das fases e, no caso do segundo seminário, também de apresentação da plataforma e sensibilização para a sua utilização e manutenção. Prevê-se, ainda, a realização de 1 congresso final em Portugal.

Com este estudo, espera-se ficar em condições de poder avançar, sustentadamente, com conselhos para eventuais futuras reforma(s) educativa(s) não só em Timor-Leste como em outros países, designadamente, em vias de desenvolvimento, que possam potenciar ações de cooperação internacional.

## Considerações finais

Decorrente dos resultados obtidos no âmbito do Projeto “Avaliação do impacte da Reestruturação Curricular do Ensino Secundário em Timor-Leste: um estudo no âmbito da cooperação internacional” e das recomendações avançadas a propósito, é fundamental, atendendo à realidade daquele país e às alterações que entretanto se operaram, dar-se continuidade ao processo de monitorização e avaliação levado a cabo.

Assim, concebeu-se o Projeto *“Timor – do Ensino Pré-Secundário ao Ensino Secundário Geral em Timor-Leste: um estudo de (co)avaliação de impacte a médio prazo”*, cuja implementação beneficiará do know-how adquirido pela equipa.

Com os resultados a obter, poder-se-á fornecer feedback valioso sobre a restruturação curricular operada em Timor-Leste e o sentido em se deve intervir, para a melhorar.

A equipa prevê ainda a conceção de uma plataforma digital que favoreça a divulgação científica e educacional e a comunicação entre os intervenientes, interessados na conquista de mais e melhor educação em Timor-Leste, numa perspetiva continuada.

Com a consecução do Projeto *“Timor”* espera-se construir conhecimento e adquirir experiência que possam ser rentabilizados em futuras reformas educativas quer em Timor-Leste quer mesmo em outros países, designadamente em vias de desenvolvimento, que aconteçam em contextos de cooperação internacional.

Projetos desta natureza, liderados por investigadores de universidades, evidenciam o papel que estas instituições podem desempenhar, nomeadamente, na inovação social. Por outras palavras, na resolução de problemas sociais através da inovação (Blass & Hayward, 2014; Scharmer & Kaufer, 2013).

## Agradecimentos

Trabalho desenvolvido no âmbito do Projeto *“Timor – Avaliação do Impacte da Reestruturação Curricular do Ensino Secundário em Timor-Leste – um estudo no âmbito da cooperação internacional”*,



financiado pela FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia (PTDC/MHC-CED/5065/2012), no âmbito do Programa COMPETE e subsidiado pelo Fundo Comunitário EUROPEU FEDER.

## Referências

- Agrawal, M. (2004). Curricular reform in schools: the importance of evaluation. *Journal Curriculum studies*, 36 (3): 361–379.
- Albergaria Almeida, P., Martinho, M., & Cabrita, I. (2014). Evaluating the impact of restructuring Secondary Education in East Timor. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 141, 665-669.
- Bamberger, M., Rao, V., & Woolcock, M. (2010). Using mixed-methods in monitoring and evaluation: Experiences from international development. (Policy Research Working Paper No. 5245). Consultado em <http://elibrary.worldbank.org/doi/pdf/10.1596/1813-9450-5245>.
- Blass, E., & Hayward, P., (2014). Innovation in higher education; will there be a role for “the academe/university” in 2025? *European Journal of Futures Research* 2(41): 1-9.
- Cabrita, I., Lucas, M., Capelo, A., Ferreira, A., Santos, C., Morgado, M., ...Torres, A. C. (2015a). *Implementar a reestruturação curricular do ensino secundário geral em Timor-Leste: construindo qualidade*. Aveiro: UA Editora.
- Cabrita, I., Lucas, M., Capelo, A., Ferreira, A., Santos, C., Morgado, M., ...Breda, Z. (2015b). *Ensino Secundário Geral em Timor-Leste: Perspetivando o futuro*. Aveiro: UA Editora.
- Cancedda, A., Canoy, M., Dodd, J., Donlevy, V., Jeffrey, P., Peters, M., ... Zwinkel, W. (2011). *The Mid-term Evaluation of progress. Final Report*. Rotterdam: European Commission DG Employment, Social Affairs and Inclusion.
- Collins, W. (2013). Report on the Mid Term Evaluation of the Education Program at SCI Cambodia. Executive summary. Chapel Hill: Cambodia Office - Save the Children International.
- Cheung, A. C. K., & Wong, P. M. (2011). Effects of school heads' and teachers' agreement with the curriculum reform on curriculum development progress and student learning in Hong Kong, International. *Journal of Educational Management*, 25(5): 453 – 473.
- EC (European Commission) (2007). *The New Programming Period 2007-2013. Indicative guidelines on evaluation methods: Evaluation during the programming period*. Working Document No. 5. Draft version. April 2007. Consultado em [http://ec.europa.eu/regional\\_policy/sources/docoffic/2007/working/wd2indic\\_082006\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docoffic/2007/working/wd2indic_082006_en.pdf).
- EO-UNICEF (Evaluation Office- United Nations Children's Fund) (2010). *Evaluation Report-Evaluation of the UNICEF Education Programme in TIMOR LESTE 2003 – 2009*. New York: UNICEF.
- Frankel, N., & Gage, A., (2007). Fundamentos de M & A. Um Mini Curso Dirigido. USAID (U.S. Agency for International Development's Global Health Learning)/ MEASURE Evaluation. Chapell Hill: USAID.
- Glewwe, P., & Kremer, M. (2005). *Schools, Teachers, and Education Outcomes in Developing*



Countries. CID Working Paper No. 122 September 2005. Boston: Center for International Development at Harvard University.

Horton, D., & Mackay, R. (1999). Evaluation in Developing Countries: An Introduction. *Knowledge, Technology and Policy*, 11(4): 5-12.

INFORDEPE, Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação (2014). Consultado em <http://www.infordepe.tl/>.

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

Kusek, J. Z., & Rist, R. C. (2004). *A Handbook for Development Practitioners. Ten Steps to a Results-Based Monitoring and Evaluation System*. Washington DC: World Bank.

Levine, R., & Savedoff, W. (2015). *The Future of Aid: Building Knowledge Collectively*. CGD Policy Paper 50. Washington DC: Center for Global Development. Consultado em <http://www.cgdev.org/publication/future-aid-building-knowledge-collectively>.

Linnell, D., Radosevich, Z., & Spack, J. (2002). *Executive Directors Guide. The Guide for Successful Non profit Management. Chapter 4: Evaluation* (pp. 23-33) Boston: Third Sector New England/ United Way of Massachusetts Bay.

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

ME-RDTL (2011a). *Plano Estratégico Nacional da Educação 2011-2030*. Díli: Ministério da Educação da República Democrática de Timor-Leste.

ME-RDTL [Ministério de Educação - República Democrática Timor-Leste] (2011b). *Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030*. Díli: Ministério da Educação da República Democrática de Timor-Leste.

ME-RDTL (2015). *Education for All 2015 National Review Report: Timor-Leste*. Dili: UNESCO.

Midling, M., Edward-Kerr, D., Orr, J., & Francis, W. (2008). *Midterm performance evaluation of the USAID/Jamaica basic education project: In support of the Jamaica education transformation project*. Washington DC: U.S. Agency for International Development.

Morra-Imas, L. G., & Rist, R. C. (2009). *The road to results-Designing and Conducting Effective Development Evaluations*. Washington DC: International Bank for Reconstruction and Development/ World Bank.

Onwu, G. O. M., & Mogari, D. (2004). Professional development for outcomes - based education curriculum implementation: the case of UNIVEMALASHI, South Africa, *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 30(2): 161-177.



Pacheco, J., Morgado, J., Flores, M.A., & Castro, R. (2009). *Plano Curricular do 3º Ciclo do Ensino Básico e Estratégia de Implementação*. Braga, Universidade do Minho. Consultado em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10402>.

Pelli, P., Tikkanen, I., Van Brusselen, J., Vilén, T., Weiss, G., Tykkä, S., ... Kenter, M. (2009). *Mid-term evaluation of the implementation of the EU Forest Action Plan. A Study for the DG Agriculture and Rural Development*. November 2009. AGRI-2008-EVAL-07.

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

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

Scharmer, O., & Kaufer, K. (2013). *Leading From the Emerging Future: From Ego-system to Eco-system Economies*. San Francisco CA: Berrett-Koehler Publishers

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

Silkin, T., & Magno, B. (2013). *Summative Evaluation: Analysis of the results and experiences from Sweden's development co-operation with Timor-Leste*. Final Report. November 2013: 33 Swedish International Development Cooperation Agency, Sida. Stockholm: Sida Decentralised Evaluation

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

Theall, M., & Franklin, J. (2001). Looking for Bias in All the Wrong Places: A Search for Truth or a Witch Hunt in Student Ratings of Instruction? *New directions for institutional research*, 109: 45-56.

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

Wagner, D. A., Lockheed, M., Mullis, I., Martin, M. O., Kanjee, A., Gove, A. R., & Dowd, A. J. (2012). The debate on learning assessments in developing countries, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 42(3), 509-545.

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

UN (United Nations) (2015). *International year of evaluation*. Consultado em <http://mymande.org/evalyear/evaluationtorch2015>.

UNEP (United Nations Environment Programme) (2008). *Evaluation Manual. Evaluation and Oversight Unit*. Nairobi: UNEP.

UNICEF (United Nations Children's Fund) (2008). *UNICEF – Timor-Leste- Termos de Referência (TDR) para Contrato Institucional*. Díli: UNICEF Timor-Leste.

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

Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2<sup>a</sup> Ed) Thousand Oaks, CA: SAGE



Publications.