

**Relatório de Pesquisa Científica
INCT 2023**

**Implementação do Currículo Nacional de Base para o 1º e 2º Ciclos do Ensino
Básico. Desafios e soluções**

Dra. Teresinha Albertinha Soares, M.Pd, PhD.

23 de outubro de 2023

Instituto Nacional de Ciências e Tecnologia Timor Leste



Relatório de Pesquisa Científica INCT 2023

Implementação do Currículo Nacional de Base para o 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico. Desafios e soluções

Área de Conhecimento: Educação
Estudo elaborado por

Dra. Teresinha Albertinha Soares, M.Pd, Ph. D.
Edia Celicia Elizita Monteiro, L. Ed, M. Ed.
Eustaquio Amaral, M.Sc.
Jenina Alves Marçal, L. Ed. M. GSRNA
Isabelita da Silva Barreto, L. Ed

Dili, 11 de dezembro de 2023

RESUMO

O Currículo Nacional de Base (CNB) é um exemplo concreto dos esforços do Governo de Timor-Leste para assegurar o sucesso escolar. No entanto, desde que foi publicado e até a fase de implementação, o CNB foi alvo de muitas críticas e sugestões de várias partes, incentivando-nos a estudar mais sobre o currículo e o que se implementa ao nível do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Com o intuito de conhecer as perspetivas dos professores sobre a implementação do CNB nas escolas e o aproveitamento escolar dos alunos, realizámos este projeto de investigação, tendo para o efeito delineado os seguintes objetivos: conhecer as perceções dos gestores escolares acerca dos fatores potenciadores e inibidores que condicionam a implementação do CNB para o 1º e 2º CEB; analisar de que modo os professores incorporam a abordagem do novo currículo nas suas práticas de ensino; conhecer são as perceções dos professores em relação ao entendimento sobre o CNB para o 1º e 2º CEB e conhecer o impacto do novo currículo no desempenho e interesse dos alunos.

Para a concretização desses objetivos realizámos um estudo através de uma metodologia mista. Os dados foram recolhidos através da análise documental, de entrevistas semiestruturadas a diretores e coordenadores, da observação na sala de aula, do preenchimento de questionários fechados pelos professores e de testes de conhecimentos dos alunos.

Os principais resultados indicam que, a implementação do CNB o 1º e 2º CEB é inibida por quatro (4) fatores: alunos, professores, políticas e ambientes. Para superar esses desafios, é necessário um esforço conjunto de todas as partes envolvidas.

Palavras-Chave: currículo; implementação do currículo.

ÍNDICE

RESUMO	iii
1. INTRODUÇÃO.....	6
1.1 Contextualização.....	6
1.2 Problema de Investigação.....	1 0
1.3 Estado da Arte.....	1 0
1.4 Objetivos.....	1 8
1.5. Delimitação do Tema.....	1 8
2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	1 9
2.1 Tipo da Pesquisa ou Desenho da pesquisa.....	1 9
2.2 Definição do Universo de Pesquisa (População) e da Amostra.....	1 9
2.3 Instrumentos de Pesquisa e Técnicas de Pesquisa.....	2 0
2.4 Técnica da Análise de Dados.....	2 4
3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	2 5
3.1 Entrevistas.....	2 5
3. 2 Observação.....	2 9
3.3 Questionários.....	3 1
3.4 Teste de Conhecimentos.....	3 3
3.5 Discussão de Resultados.....	3 5
3.5.1 Perspetivas dos gestores escolares.....	3 5
3.5.2 Prática Pedagógica na sala de aula.....	4 0
3.5.3 O CNB nas perspetivas dos professores.....	4 2
3.5.4 Conhecimentos dos alunos.....	4 3
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	4 5
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	4 8
REFERÊNCIAS NORMATIVAS.....	5 1

1. INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização

Em 2015, através do Decreto-Lei nº. 4/2015, de 14 de janeiro, o V Governo Constitucional fez um grande avanço no sistema educação de Timor-Leste ao introduzir um currículo denominado Currículo Nacional de Base (CNB) para o 1º e 2º CEB. Assim, o CNB é um documento que estabelece as diretrizes e os objetivos para os primeiros seis anos do Ensino Básico (EB) em Timor-Leste.

Os aspetos que serviram de base para a alteração do currículo escolar nestes dois ciclos foram a baixa competência em leitura da maioria dos alunos, além de muitos alunos que repetiam e abandonavam a escola cedo (Relatório de EGRA, 2009). Segundo esse relatório, a competência leitora dos estudantes timorenses é geralmente preocupante, com resultados inquietante que levam a perguntas sobre o papel da escola em formar pessoas capazes de ler e compreender o mundo à sua volta e o papel do currículo como guia de todo o processo educacional.

As situações descritas no parágrafo anterior são provocadas por vários fatores contidos no currículo anterior, como a metodologia de aprendizagem centrada no professor (Lao Hamutuk, 2014). Nessa metodologia, o professor é o centro do processo educacional e os alunos são considerados como recetores passivos do conhecimento. Assim, a aprendizagem é realizada de forma comandada e os alunos são incentivados a copiar e memorizar os conteúdos. Essa abordagem pedagógica também se chama ensino tradicional ou ensino bancário, que se encontra na transmissão de informações do professor para o aluno, sem levar em consideração as necessidades individuais de cada aluno.

Assim, em 2014, o Ministério da Educação (ME), como órgão central do Governo responsável pela conceção, execução, coordenação e avaliação da política educativa promoveu uma equipa de reforma curricular. O objetivo dessa reforma foi criar um currículo moderno e relevante que se adequasse às condições do país e tivesse relações estreitas com a vida quotidiana. Além disso, através da reforma pode garantir a oferta a educação de qualidade à todas as crianças timorenses e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades o mundo do trabalho e da vida em sociedade.

Segundo as informações contidas no manual do CNB para o 1.º e 2.º CEB, a reforma curricular distingue três atividades principais na preparação e operacionalização da reforma.

A primeira, a fase de preparação que decorreu entre o mês de agosto de 2013 e o mês de agosto de 2014 e foi concretizada pelo grupo de Assessores Nacionais e Internacionais, pelos docentes e pela equipa do ME. A segunda atividade foi a consulta e as visitas às escolas com os objetivos de observar e fazer a pré-pilotagem e a pilotagem. A terceira atividade foi a implementação do que foi iniciada no ano letivo de 2015.

O modelo de ensino segundo o novo currículo é baseado em três (3) princípios fundamentais (ME, 2014):

- a) ligação com cultura e modo de vida local: o novo currículo visa conectar a aprendizagem com a cultura e o modo de vida local dos alunos, tornando o ensino mais relevante e significado para eles;
- b) desenvolvimento holístico, ou seja, o desenvolvimento integral do ser humano: o novo currículo visa desenvolver os alunos de forma holística, ou seja, não apenas intelectualmente, mas também emocionalmente, socialmente e fisicamente.
- c) Boa qualidade do ensino-aprendizagem: o novo currículo visa melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, tornando-o mais eficiente e eficaz

Segundo a mesma fonte, o propósito do novo currículo é mudar o paradigma do ensino-aprendizagem centrado no professor para se tornar centrado no aluno, permitindo que os alunos sejam mais ativos e responsáveis pela sua própria aprendizagem. Eles são incentivados a refletir e construir conhecimento a partir de suas experiências e conhecimentos prévios, ao contrário do ensino tradicional que centrado no professor. Para alcançar este propósito, é preciso que os professores definam “claramente os referentes políticos e morais da sua ação educativa e que interliguem o ensino como a própria realidade social, convertendo-a, assim, num projeto de vida por que vale a pena lutar” (Morgado, 2005, p.53).

Tendo em conta os princípios e a filosofia do novo currículo, indica que ele surgiu com o paradigma de pós-modernização (Soares, 2019). Os pós-modernistas defendem que este paradigma permite a existência de múltiplas perspetivas. A autora mencionou que existem várias teorias de aprendizagens associadas a esse paradigma, como o construtivismo, o construtivismo social e o humanismo. O construtivismo enfatiza a importância da construção do conhecimento pelo aluno, enquanto, o construtivismo social destaca a importância da interação social na construção do conhecimento. O humanismo, por outro lado, enfatiza a importância do desenvolvimento pessoal e da auto realização da aprendizagem. Assim, os professores podem promover a aprendizagem colaborativa, que é uma estratégia de ensino que

se baseia na interação e na participação ativa dos alunos no processo de construção do conhecimento.

Segundo Dillenbourgh (1996) a aprendizagem colaborativa é uma situação da aprendizagem na qual duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntos. Assim,, por meio deste método, os alunos são incentivados a realizar tarefas ou solucionar problemas de maneira conjunta, construindo sua aprendizagem de maneira independente. Além disso, é importante que os professores estimulem os alunos a expressar dúvidas e opiniões durante as discussões e apresentações, criando um ambiente de aprendizagem mais participativo e colaborativo.

As estratégias de aprendizagem colaborativas sugeridas no CNB (ME, 2014) para serem aplicadas no local de ensino são as seguintes:

- a) Criar um ambiente que motiva os alunos para desenvolver as habilidades e novos conhecimentos a serem variadamente aplicados;
- b) Trabalhar em grupo, enquanto possível, a fim de os estudantes poderem partilhar uns com os outros os seus conhecimentos;
- c) Utilizar as atividades práticas e experiências para que os estudantes participem ativamente no processo de aprendizagem;
- d) Promover as habilidades tais como fazer predição, estimação e hipótese, para que os estudantes estejam envolvidos na aquisição dos conhecimentos e não se limitarem a receber e repetir ideias.

Com o propósito de apoiar a implementação do CNB, o governo forneceu uma planificação de aula uniforme para todas as escolas e exige que todos os professores a implementem. Além disso, outra razão para fornecer um livro de planificação de aula é que muitos professores não têm qualificação literária mínima para ensinar, enquanto a qualificação literária mínima é um requisito obrigatório para o exercício da profissão docente (Jornal Tornado, cit. por Monteiro, 2019).

Baseado com as orientações nos documentos de planificação de aula publicados pelo ME, uma planificação da aula consiste em prever ou programar todas as atividades que serão realizadas em sala de aulas, determinar o que realmente é importante ser ensinado, como será ensinado e em quanto tempo se realizará cada atividade em função das particularidades da turma. Conforme esse modelo, os professores devem orientar os alunos a revisitar os conteúdos anteriores de acordo com o modelo de currículo em espiral. Esse modelo propõe que os

estudantes mobilizem saberes prévios para desenvolver habilidades e aprofundar conhecimentos de forma significativa e progressiva, tal como defendida por Soares et.al (2023).

Essa abordagem educacional foi proposta por Jerome Bruner em 1960 (Clark, 2021). Ele acreditava que o currículo deveria revisitar as ideias aprendidas anteriormente, expandindo-as até que os estudantes alcancem uma compreensão mais completa das ideias individuais e como ela se relacionam umas com outras. Bruner se referiu a isso como “currículo em espiral”, em que as ideias são apresentadas em oportunidades de aprendizagem repetidas ao longo do tempo, e são organizadas do simples ao complexo, do geral ao específico, e são examinadas em relação umas às outras. Envolver as informações em espiral, escreveu Bruner, ajuda as crianças a organizar o conhecimento em uma estrutura que o torna cada vez mais acessível e utilizável em áreas além da situação de aprendizagem imediata (ibid).

O CNB também tem como uma das suas características, a promoção de uma educação inclusiva (ME, 2014). Assim, o novo currículo promove a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas em todos os estudantes. Esse formato acolhe todos os alunos, oferecendo suportes distintos e personalizados para crianças e jovens que têm barreiras de aprendizagem, por serem portadores de necessidades especiais. A educação inclusiva também promove uma transformação na cultura do ensino e reflete em adaptações promovidas por gestão escolar, políticas públicas, revisões de estratégias pedagógicas, treinamento e capacitação de professores, envolvimento de comunidade externa e interna, demais profissionais do segmento educacional em geral.

Consideramos isto um novo avanço no sector da educação, porque anteriormente em Timor-Leste, as crianças com necessidades especiais não eram aceitas nas escolas convencionais. Em vez disso, os responsáveis eram orientados a procurar um local especializado para a educação dessas crianças. No entanto, com o avanço das leis de inclusão e das práticas pedagógicas, após diversos fóruns para discussão, isso mudou. Atualmente, esses alunos começaram a serem aceitos nas instituições convencionais, passando a ter as mesmas oportunidades de aprendizagem que todos os alunos. Essa política também deseja concretizar o Plano Estratégico do Desenvolvimento Nacional (PEDN) que visa transformar o país em uma nação próspera e desenvolvida até 2030.

Estamos cientes de que as abordagens e as expectativas para os resultados de aprendizagem contidos no CNB são brilhantes, que valoriza as competências e habilidades necessárias para o século XXI, como o pensamento crítico, a criatividade, a comunicação e a

colaboração. O CNB também propõe uma diversificação das metodologias de ensino e aprendizagem, incluindo atividades práticas, projetos integrados, recursos digitais e avaliações formativas.

O CNB tem sido elogiado por muitos especialistas e acadêmicos timorenses como uma iniciativa brilhante e muito adequado para aprendizagem no século XXI. No entanto, também, há alguns desafios e limitações na sua implementação prática. Por isso, realizar uma investigação aprofundada de acadêmicos e investigadores timorenses para explorar o CNB é uma excelente ideia. Essa investigação poderia contribuir para identificar as melhores práticas, as principais dificuldades e as possíveis soluções para implementar o CNB com sucesso. Além disso, essa investigação poderia gerar conhecimento relevante para outros países que buscam desenvolver seus currículos nacionais baseados em padrões internacionais.

1.2 Problema de Investigação

De acordo com a contextualização anteriormente referida, definimos as seguintes questões da investigação:

- a. Quais são as percepções dos gestores escolares acerca dos fatores potenciadores e inibidores que condicionam a implementação do CNB para o 1º e 2º CEB ?
- b. Como é que os professores incorporam a abordagem do novo currículo nas suas práticas de ensino?
- c. Quais são as percepções dos professores em relação ao entendimento sobre o CNB para o 1º e 2º CEB?
- d. Qual é o impacto do novo currículo no desempenho e interesse dos alunos?

1.3 Estado da Arte

Nesta parte apresentamos alguns estudos empíricos no âmbito da implementação do CNB para 1.º e 2.º CEB e outras informações relevantes.

Com o intuito de proporcionar uma educação eficaz e de qualidade, o IV Governo Constitucional da República Democrática de Timor Leste (RDTL), em 2010, através do ME, iniciou uma reforma curricular ao nível do Ensino Básico (EB). O motivo desta reforma teve subjacente a intenção de definir e adotar um conceito fulcral de currículo no sistema educativo tal como referido Carneiro (cit. por Pacheco, 2001).

Com base no Plano Estratégico Nacional de Educação (PENE) 2011-2030, o governo de Timor Leste então empossado – o V Governo Constitucional – tinha considerado que, embora tivesse havido um progresso significativo na educação, especialmente na formação de professores e na construção de escolas, existiam ainda muitos desafios a vencer. Os dados demonstravam que a maioria das crianças começa a frequentar o EB sem estar devidamente preparada para a vida escolar, muitas crianças começavam a frequentar a educação básica com idade mais avançada do que seria desejável, que outras crianças só completavam o EB após muitos anos de frequência e que as altas taxas de abandono escolar reclamavam uma intervenção urgente dos responsáveis pela educação e que era necessário elevar a qualidade dos graduados do EB, uma vez que era muito baixa.

O V Governo Constitucional tinha considerado a educação como uma prioridade nacional e um dos fatores mais importantes no desenvolvimento do capital humano do País. O Governo manifestou a sua disponibilidade para se esforçar e investir numa educação pré-escolar e educação básica com mais qualidade, acessível às crianças de diferentes grupos sociais, o que implicava a conceção e implementação de um currículo escolar mais moderno, mais relevante e mais interligado com a própria vida (Monteiro, 2019). Nesse sentido, em 2015, o V Governo Constitucional desencadeou a reforma curricular, através da publicação do Decreto-Lei n.º 4/2015, de 14 de janeiro, através do qual se pretendia implementar um novo currículo para o 1.º e o 2.º CEB chamado CNB, substituindo o currículo anterior.

O presente diploma estabelece os princípios orientadores, a organização, a gestão do CNB dos 1.º e 2.º CEB, os métodos e critérios para a identificação das capacidades desenvolvidas através da sua implementação. O desenvolvimento de CNB para o 1.º e o 2.º CEB abrange a educação básica inclusiva, relevante para o contexto nacional, valoriza o papel da família na implementação do currículo e estimula o desenvolvimento de capacidades por parte dos alunos, essenciais para poderem participar ativamente na comunidade. Por isso, o foco principal do CNB centra-se nas competências relacionadas com as dimensões cognitiva, psicomotora, social e afetiva (ME, 2014).

Outra mudança essencial no CNB diz respeito à avaliação das aprendizagens dos alunos. A esse respeito, Pacheco (2001, p. 161) considera que “não existe reforma curricular que não mude os normativos de avaliação do rendimento dos alunos”, o que implica, também, alteração do pensamento e das ações dos atores educativos. No artigo 22, do Decreto-Lei referido (para os 1.º e 2.º CEB), que incide sobre esta temática, reconhece-se que, em termos

curriculares, existem duas modalidades de avaliação que devem ser utilizadas nos processos de ensino-aprendizagem, nomeadamente avaliação formativa, avaliação sumativa e uma prova final.

O CNB concretiza-se em planos de estudo, ou planos curriculares, elaborados de acordo com os programas das componentes curriculares que formam o seu conteúdo. Nesta perspetiva, corroboramos a posição de Morgado (2000, p. 22), ao afirmar que se pode definir currículo como “planos de estudos, curso de matérias em estudo”.

O CNB reflete o património cultural da nação, através do reconhecimento do contexto político, geográfico e histórico e a forma como estes aspetos contribuem para as diversidades cultural e linguística em Timor. Assim, este novo currículo liga à Constituição da RDTL, que expressa a importância do património cultural: *todos os seres humanos têm direito para gozar e estabelecer uma cultura com uma obrigação para prosperar, defender e dar valor ao património cultural* (ME, 2014). A política mencionada está em consonância com a ideia de Afonso (2015, p.67) que afirma que “a construção do currículo não pode ser entendida separadamente das condições reais em que o mesmo se desenvolve” (Afonso, 2015, p. 67).

Segundo Soares, et.al (2023), o sistema educativo timorense, particularmente para o 1.º e 2º. CEB adota a filosofia da aprendizagem centrada no aluno, com o modelo do currículo em espiral. O modelo espiral é considerado como um meio para ensinar os conteúdos aos alunos e é conhecido como uma estratégia pedagógica que propõe que um assunto seja revisitado pelo estudante ao longo da sua vida escolar, trabalhando com diferentes níveis de complexidade e, conseqüentemente, estimulando o aprofundamento dos conhecimentos. Desse modo, os estudantes ampliam os seus conhecimentos de forma mais profunda e completa. Mais do que passar a matéria, há uma preocupação com a consolidação do conhecimento e a formação global dos estudantes, criando uma espiral crescente da aprendizagem. Além de favorecer o aumento do desempenho escolar, essa estratégia pedagógica também contribui para que os estudantes criem o hábito de estudar, já que são incentivados a identificarem problemas, elaborarem perguntas, formularem explicações e construir novos significados.

A mesma autora acrescentou que o CNB está alinhado aos objetivos do Sistema Educação Nacional e contextualizado com a condição e cultura de Timor-Leste. Na perspetiva pedagógica, o sistema ensino-aprendizagem adotado neste currículo é atualizado de acordo com as tendências e a evolução do sistema educação global. A grande expectativa para esta

aproximação é apoiar os alunos a perceberem que a ciência é uma parte importante da vida cotidiana, não vem apenas dos livros.

Destacamos a implementação do currículo que, segundo Chaudhary (2015), inclui a implementação de programas de estudo e disciplinas estipuladas. O seu processo abrange o modo de ajudar os alunos a adquirir o conhecimento ou a experiência. É importante frisar que não se pode implementar um currículo escolar sem levar em consideração as necessidades que os alunos apresentem, alias o currículo é feito para garantir uma aprendizagem realmente significativa.

Para além disso, a implementação do currículo requer um agente de implementador, ou seja, os professores (Stenhouse, cit. por Chaudhary, 2015). O autor argumentou que os professores são responsáveis por aplicar o currículo, principalmente em sala de aula e adaptá-lo às necessidades dos alunos. Eles também têm o poder de influenciar a seleção e organização do conteúdo curricular. Desta forma, os professores também são considerados como agentes de decisão curricular. Eles têm a liberdade de escolher o conteúdo, as atividades e as avaliações que melhor atendem às necessidades de seus alunos, dentro dos limites estabelecidos pelo governo central.

Stenhouse (cit. por Chaudary, 2015) identificou alguns fatores que influenciam a implementação de um currículo, incluem:

- a) os professores: eles devem conhecer as mudanças que se querem produzir no alunos e escolher as melhores estratégias para alcança-las. Eles devem ser investidores de sua própria prática e estar sempre atentos às novidades teóricas e metodológicas.
- b) os estudantes: eles são sujeitos ativos do processo educativo e devem participar das decisões sobre o currículo. Eles devem ter voz e vez nas escolhas pedagógicas, e ser estimulados a desenvolver seu pensamento crítico e criativo.
- c) o ambiente escolar: ele é o contexto em que se dá a educação, e deve favorecer as condições favoráveis para a aprendizagem. O ambiente escolar deve oferecer recursos materiais, humanos e financeiros adequados às necessidades dos alunos e dos professores.
- d) a cultura: ela é o conjunto de valores, crenças, costumes e hábitos que caracterizam uma sociedade ou um grupo humano. Ela deve ser respeitada e valorizada na educação, mas também questionada e transformada quando necessário.

- e) a ideologia: ela é o conjunto de ideias políticas, econômicas, sociais ou religiosas que orientam uma determinada visão de mundo. Ela deve ser reconhecida como parte da cultura, mas não imposta aos alunos ou aos professores.
- f) a supervisão: ela é o processo de acompanhamento e avaliação da qualidade da educação. Ela deve ser feita por agentes externos à escola, como órgãos públicos ou entidades privadas especializadas.
- g) a avaliação: ela é o processo de verificação dos resultados do currículo. Ela deve ser contínua, formativa e participativa, envolvendo tanto os alunos quanto os professores.

O mesmo autor explicou que esses fatores interagem entre si, assim, deve ser visto como um todo. Eles devem ser considerados na hora de planejar, desenvolver e revisar o currículo.

Na mesma linha de pensamento, Majid (2014) afirmou que existem seis (6) fatores que influenciam a implementação do currículo: (i) preparação dos professores; (ii) condição da escola ou disponibilidade de infraestrutura; (iii) gestão escolar; (iv) ambiente escolar; (v) comitê escolar/comunitário e; (vi) financiamento da educação.

Segundo Mulyasa (2014), a chave para uma implementação do currículo inclui a liderança de diretores de escolas, a criatividade do professor, as atividades estudantis, a socialização sobre currículo, as instalações e recurso, o ambiente e a participação da comunidade. Assim, ao iniciar a implementação de um currículo, o governo deve estar atento a esses fatores.

Monteiro (2019) na sua dissertação intitulada "Currículo e avaliação na Educação Pré-escolar e no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico: perspectivas de educadores e dos professores", recorrendo a análise documental e entrevistas com os professores, concluiu que a reforma curricular veicula um conceito de currículo e de avaliação centrada no aluno. Por isso, se traçarmos a história do desenvolvimento curricular em Timor-Leste, esta reforma curricular propõe uma inovação para o sistema educativo nos 1.º e 2.º CEB. As mudanças mais significativas verificam-se ao nível dos métodos pedagógicos (a transformação de métodos pedagógicos centrados no professor para métodos centrados no aluno) e do sistema de avaliação (a avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação da aprendizagem). Essas mudanças afetam a mentalidade dos professores na orientação dos processos de ensino-aprendizagem e afetam significativamente os resultados da aprendizagem dos alunos. No entanto, segundo a autora, questões básicas, como os problemas estruturais, teóricos e práticos, devem ser abordados para assegurar a implementação do currículo na escola.

Soares, et.al (2023) no relatório acerca da implementação do currículo nos 1.º e 2.º CEB, realizando em 10 municípios, concluiu que:

1. Os implementadores do currículo reconhecem que a presença do CNB tem impacto positivo aos professores nas suas funções como docentes. Porém, eles enfrentam vários desafios que inibem a implementação do CNB. Alguns desses desafios incluem a falta de recursos humanos, financeiros e materiais, a falta de formação adequada para os professores e etc.
2. Os dados de EMIS mostram que desde a implementação do currículo em 2015, o número de alunos repetentes em todos os anos tem diminuído gradualmente. Significa que o CNB conseguiu motivar os alunos a permanecerem na escola e a continuarem os estudos. No entanto, é importante notar que os resultados dos testes de conhecimento para algumas unidades curriculares não correspondem às evidências do EMIS, o que pode indicar que os alunos não estão fazendo uso adequado do CNB.
3. Os inspetores escolares admitem que os professores têm uma compreensão coerente da filosofia, princípios e objetivos do CNB, mas há inconsistências na interpretação e implementação em relação ao modelo curricular em espiral e à teoria da aprendizagem construtivista e socioconstrutivismo. O impacto desta interpretação é que os professores continuam a ensinar de acordo com o paradigma tradicional, dificultando ainda mais a melhoria da qualidade da educação em ambos os CEB. Neste caso, os investigadores acreditam que a formação continuada é um processo de aprendizagem que visa aprimorar as habilidades e competências dos professores, permitindo que eles se atualizem e se adaptem às mudanças no campo da educação.
4. A maioria dos participantes da pesquisa concorda que o CNB é relevante com a cultura, o contexto e a expectativa da sociedade timorense. No entanto, a sua implementação é mais exigente do que a capacidade dos professores e a prontidão dos alunos para aprender. Assim, segundo os investigadores, a formação continuada é uma alternativa para formar os professores realmente capacitados, pois os anos de estudo no início da carreira são insuficientes para o sucesso.

Em alguns estudos sobre a implementação do currículo de aprendizagem em Timor-Leste, realizados por investigadores e académicos (Ogden 2017; Shah & Quinn, 2014; Soares, 2019), descobriu-se que existem muitos fatores que dificultam a implementação do currículo, tais como a inconsistência da compreensão dos implementadores do currículo em si e a decisão

política relativamente aos princípios curriculares, políticas educativas e a desigualdade no acesso à informação.

Soares (2019) por meio do seu estudo no âmbito da avaliação das aprendizagens na Educação pré-escolar e no EB em Timor-Leste, especificamente, no contexto das mudanças curriculares nestes níveis de ensino, considerou o currículo como uma referência fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Os principais resultados da sua investigação revelam que os professores consideram que as atuais mudanças curriculares lhes facilitam as suas rotinas pedagógicas, pela alteração da língua oficial de ensino, pela diminuição das tarefas de planificação de aulas e de construção de instrumentos de avaliação. Contudo, reconhecem que ainda não estão preparados para as mudanças, sobretudo por falta de formação. Também a falta de espaços físicos adequados e de materiais didáticos, a mentalidade dos alunos e dos encarregados de educação são fatores, entre outros, para que as grandes mudanças no currículo e na avaliação façam os educadores e os professores continuar a enfrentar grandes dificuldades para gerir as suas aulas, ao mesmo tempo que as escolas públicas continuam a não implementar metodologias de ensino e aprendizagem adequadas às necessidades de cada contexto.

O CNB também complementado com um documento chamado Planificação da Aula na perspetiva participativa, disponível para todas as disciplinas do 1.º ao 6.º ano. Em ligação com esta política, Quinn (2023) da Universidade de Tecnologia de Sydney, no seu artigo intitulado *Implementing curriculum “more or less” in Timor-Leste*, através de observações de sala de aula e entrevistas com professores em nove (9) escolas, enfatizou que através de Planificação da Aula, os professores podem relacionar os seus pontos de vista sobre a sua situação local e as necessidades dos alunos, mas muitas vezes ignoram as atividades críticas de aprendizagem que são características-chave do novo currículo. As atividades críticas de aprendizagem são aquelas que envolvem a reflexão, a análise, a síntese e a avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos, bem como a aplicação deles em situações reais e complexas. Elas são consideradas importantes para desenvolver o pensamento crítico, a criatividade, a autonomia e a cidadania dos estudantes. Esta visão de bottom-up sugere a base da pirâmide, ou seja, os alunos, sejam o ponto de partida para futuras reformas. Isso implica em menos roteiros de “resposta”, e mais foco na expansão da linguagem dos alunos para novos conhecimentos e desenvolvimento profissional.

Os obstáculos na implementação do currículo apresentados anteriormente também são enfrentados por outros países. Wulandari, et.al (2013) num estudo sobre os fatores que inibem

a implementação do currículo de 2013 numa escola secundária na Indonésia, através de entrevistas com 44 professores, constatou que os professores tinham dificuldade em fazer planificações de aula que estivessem de acordo com o currículo de 2013, falta de horas para a realização das atividades de aprendizagem, falta de material didático contido nos livros de disciplinas definido no currículo de 2013, dificuldade de avaliação de atitudes por meio de observação, autoavaliação e avaliação entre os alunos, dificuldade na avaliação autênticas, incapacidade de dominar as Tecnologias e Informações, falta de interesse na leitura por parte dos alunos, falta de ferramentas e meios de aprendizagem como computadores portáteis, projetores, falta de acesso à Internet nas escolas e falta de livros para educadores e estudantes.

Anderson (2021) enfatizou que a implementação do currículo pode ser um processo complexo e desafiador. Em sua investigação num ensino básico em Gana, utilizando um desenho de pesquisa descritivo, examinando os fatores do aluno em relação à implementação do currículo do ensino básico, constatou-se que o nível intelectual dos alunos deste nível de ensino estava geralmente acima da média. Os alunos tinham boas condições físicas para realizar todas as atividades físicas exigida pela situação acadêmica e tinham um alto nível de preferência por certos assuntos. No entanto, vários elementos, como a influência dos colegas, o estatuto socioeconómico, o género e a gestão do tempo, influenciam a implementação do currículo. À luz destas conclusões, recomenda-se que as partes interessadas no Gana considerem a introdução de cursos de especialização.

Num estudo que visa determinar os fatores que influenciam a implementação do currículo nas escolas primárias públicas na divisão de Ukwala do distrito de Siaya, no Quênia, utilizando um desenho descritivo de inquérito tendo como fontes 14 diretores de escola, constatou-se que os fatores que tiveram um impacto negativo na implementação do currículo no país são a falta de formação de professores acerca do currículo, a alocação de tempo adequado e o ensino inadequado de alguns conteúdos de aprendizagem. Assim, através da sua investigação, Patius (2014) recomenda-se que os pais, as escolas e o governo trabalhem em conjunto para superar os problemas de implementação curricular. A formação de professores através de in-service deve ser implementada imediatamente, os processos inadequados de ensino e aprendizagem em algumas disciplinas devem ser abordados e mais tempo deveria ser alocado para a educação. O pesquisador também sugere que mais pesquisas sejam realizadas sobre a influência da motivação dos professores na implementação do currículo.

Karakus (2021), por meio de seu estudo que enfoca os problemas vivenciados na educação, as deficiências e as responsabilidades das escolas e dos educadores, afirmou que o alcance dos objetivos educacionais depende da eliminação de problemas no ambiente educacional. Assim, a resolução de problemas no ambiente educacional é fundamental para garantir um ambiente de aprendizagem saudável e produtivo.

Diante das perspectivas e dos resultados do estudo acima apresentadas, pode-se concluir que o sucesso da implementação de um currículo depende da canalização e do emprego adequado da energia dinâmica ocorrente no contexto de sistema de ensino e escolas em relação a objetivos educacionais concebidos e assumidos por seus membros, de modo a constituir um empenho coletivo em torno da sua realização.

1.4 Objetivos

Depois de identificarmos o problema principal, delineámos os seguintes objetivos:

1. Conhecer as percepções dos gestores escolares acerca dos fatores potenciadores e inibidores que condicionam a implementação do CNB para o 1º e 2º CEB;
2. Analisar de que modo os professores incorporam a abordagem do novo currículo nas suas práticas de ensino;
3. Conhecer são as percepções dos professores em relação ao entendimento sobre o CNB para o 1º e 2º CEB;
4. Conhecer o impacto do novo currículo no desempenho e interesse dos alunos.

1.5. Delimitação do Tema

Uma das limitações deste estudo é que a amostra foi limitada a 10 escolas em quatro (5) municípios. Por isso, os resultados não podem não ser generalizáveis para outros municípios. Além disso, a observação foi feita apenas uma vez em cada escola, o que pode ter afetado a validade externa dos resultados. Nas futuras pesquisas podem incluir amostras mais diversas para melhorar a generalização dos resultados.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

2.1 Tipo da Pesquisa ou Desenho da pesquisa

Segundo Bisquerra (1989, cit. Por Coutinho, 2018, p. 24), “os métodos de investigação constituem o caminho para chegar ao conhecimento científico, (sendo) o conjunto de procedimentos que servem de instrumentos para alcançar o fim da investigação”. Assim, os métodos são meios que ajudem e/ou orientam o investigador na sua busca de conhecimento.

Norteados por estes pressupostos, desenvolvemos o presente estudo, cientes de podermos alcançar a resolução dos problemas em análise. Este estudo parece ser um dos alguns estudos que aborda este tema em Timor-Leste, pelo que pode ser profícua para várias partes, num momento da implementação do novo currículo deste país, especialmente ao nível do 1.º e 2.º CEB.

Reconhecemos que, apesar de ter o mesmo objetivo final, a seleção da metodologia de investigação necessita de considerar vários aspetos, por exemplo, em relação à natureza do problema em estudo, tal como referido por Pacheco (1993, cit. por Coutinho, 2018).

Assim, a metodologia utilizada nesta investigação é de natureza mista, ou seja, a combinação entre método qualitativo e método quantitativo. A escolha desses métodos se baseia em questões relacionadas às experiências de professores na implementação do currículo narradas nas entrevistas e nos dados numéricos obtidos por meio de testes de conhecimentos, observação e questionários. A combinação destes métodos, trará mais valias à análise e interpretação dos dados recolhidos, promovendo uma análise mais sólida do objeto de estudo.

Este tipo de metodologia também se chama método de triângulação, pois envolve a utilização de vários métodos para coletar e analisar dados sobre um determinado fenómeno. Segundo Marquerite, Dean e Katherine (cit. Por Soares, 2019) a triangulação é uma técnica de pesquisa que envolve a utilização de mais de uma opção para recolher dados. Ele pode ser realizada de duas formas: entre métodos quantitativos e qualitativos (triângulação intermétodos), e interna a um método por meio de diversas técnicas referente ao método em questão. Através deste método pode aumentar a credibilidade e confiabilidade de dados e informações recolhidos numa investigação.

2.2 Definição do Universo de Pesquisa (População) e da Amostra

Coutinho (2018, p.89) afirma que a população é “o conjunto de pessoas ou elementos a quem se pretende generalizar os resultados e que partilham uma característica comum”. Por isso, nesta investigação, define-se como população, o conjunto de todos os professores do EB,

em exercício de funções docentes nas escolas em Municípios Covalima, Díli, Manufahi e Manatuto no ano letivo de 2022 e os alunos do 6º ano do EB no ano letivo de 2023.

Tendo em conta um grande número de professores e alunos do EB em quatro (4) municípios escolhidos, é impossível realizar uma pesquisa populacional em um curto espaço de tempo. Por isso, decidimos selecionar uma parte pequena da população chamada de amostra. Para a seleção das amostras deste estudo seguimos a amostragem por conveniência, sendo o critério utilizado na escolha dos estabelecimentos de ensino é a localização geográfica. Além disso, a razão que nos levou a escolher os quatro municípios, porque segundo investigações anteriores feitas pelas outras entidades, não foram incluídas esses municípios e que há várias lacunas a serem preenchidas.

Segundo Pinto (2009), a amostragem por conveniência é uma técnica de amostragem não probabilística e não aleatória utilizada para criar amostras de acordo com a facilidade de acesso. Tendo em conta a disponibilidade de pessoas para fazer parte da amostra em um determinado intervalo de tempo. Também qualquer outra especificação prática de um elemento particular. Assim sendo, o estudo foi implementado em estabelecimentos dos EB em quatro (4) municípios e envolveu a participação de um diretor de escola, um adjunto e oito coordenadores. Além disso, 107 professores preencheram questionários e 272 alunos participaram nos testes de conhecimentos. Enquanto que a observação foi aplicada aos 10 professores do 6º ano.

2.3 Instrumentos de Pesquisa e Técnicas de Pesquisa

Os instrumentos que foram utilizados na recolha de dados: (i) análise documental aos documentos oficiais emanados pelo ME e outros documentos relevantes; (ii) entrevistas semi-estruturada; (iii) observação na sala de aula; (iv) questionário de tipo fechado; (v) testes de conhecimentos.

Relativamente à análise documental, Morgado (2012, p. 86) considera a como “uma fonte de informação importante no contexto da investigação, em particular da investigação em educação”, podendo ser utilizada com a intenção de “complementar, fundamentar e/ou enriquecer informações obtidas com outras técnicas de recolha” (Bell, 1997, cit. por Morgado, 2012, p. 87). Os documentos analisados podem ser documentos escritos, imagens, vídeo, entre outras. Nesta investigação, analisamos os documentos escritos como os planos curriculares e as planificações da aula.

De acordo com os documentos do CNB (ME, 2014), os planos curriculares são documentos que descrevem o conteúdo, as habilidades e as competências que os alunos devem

adquirir num determinado período de tempo. Eles são utilizados pelos professores para planejar o ensino e a avaliação. As planificações da aula, por outro lado, são documentos que descrevem as atividades específicas que serão realizadas numa aula. Os professores utilizam esses documentos para planejar o ensino diário e incluem informações sobre objetivos de aprendizagem, a metodologia, os recursos didáticos, a avaliação.

Realizámos também a observação na sala de aula como uma técnica muito valorizada na investigação em educação, já que nem sempre as pessoas dizem que fazem é aquilo que realmente executam (Aires, 2015). Por isso, o foco da nossa observação é a prática dos professores na realização do processo do ensino-aprendizagem na sala de aula, principalmente na utilização da planificação da aula emitida pelo ME. Através desta técnica é possível analisar as interações entre os alunos e o professor, identificar problemas didáticos e apontar caminhos para solucioná-los.

O tipo de observação adotamos neste estudo é a observação não participante e direta. Segundo Coutinho (2018) e Aires (2015), a observação participante é estratégia de investigação que consiste em recolher informações de uma posição totalmente remota e sem nenhum envolvimento dos investigadores com o fato ou grupo social que se destinam a ser abordado. Já que a observação não participante direta significa, a situação observada em tempo real, sem interferir diretamente com o fato. Neste sentido, são utilizados instrumentos com ficha de observação.

Os aspetos observados neste estudo incluem: planeamento, interatividade, conteúdo, avaliação e ambiente, tal como apresentados no quadro a seguir:

Quadro 1. Aspetos observados

No.	Aspetos observados	Resultados		
		Muito bom	Bom	Ruim
1.	Preparação:			
	• Material			
2.	Introdução			
	a. Supervisiona a entrada dos alunos na sala de aula			
	b. Explicita de forma clara, os conteúdos e os objetivos bem com as tarefas a realizar na aula			
	c. Efetua a articulação das aprendizagens a realizar com aprendizagens anteriores			
	d. Se houver lugar a trabalho de casa, assegura-se de que os alunos o realizaram e efetua a sua correção			
	e. Inicia a aula com recurso a alguma forma de motivação dos alunos			

3.	Seleção, organização e abordagem dos conteúdos			
	a. A seleção dos conteúdos é de acordo com o plano curricular.			
	b. Promove o estabelecimento de relações entre conteúdos abordados na aula com outros saberes, incluindo os de natureza local.			
	c. Mostra segurança no desenvolvimento dos conteúdos, não incorrendo em erros ou imprecisões.			
	d. Apresenta o saber de forma problematizadora de modo a suscitar dúvidas no aluno.			
	e. Recorre a exemplos pertinentes na exploração dos conteúdos relacionados com as vivências dos alunos.			
4.	Estratégia de ensino-aprendizagem			
	a. Mantém os alunos ativamente envolvidos nas tarefas propostas.			
	b. Diferencia as atividades de aprendizagem em atenção às características dos alunos.			
	c. Orienta o trabalho dos alunos com base em instruções precisas, visando a sua concentração e a autonomia na realização das tarefas.			
	d. Utiliza métodos diversificados de modo adequado, designadamente na realização frequente de sínteses de aprendizagem.			
	e. Através do diálogo, apóia os alunos na construção do conhecimento.			
	f. Promove a aprendizagem de métodos de trabalho e de estudo na realização da aprendizagem.			
	g. Propõe atividades de apoio a alunos que revelem dificuldades de aprendizagem.			
	Atividade Final			
5.	a. Realizar avaliação das aprendizagens			
	b. Orientar os alunos a fazer sumário			
	c. Apreciar e motivar os alunos para continuar aprender			

Elaboramos também um questionário de tipo fechado que foi aplicado aos professores nos municípios selecionados. Segundo Aires (2015), o questionário fechado é uma forma de recolher dados que consiste em perguntas com respostas pré-definidas. O propósito da utilização deste tipo de instrumento é saber as percepções dos professores acerca dos princípios e objetivos do CNB, métodos de aprendizagem adotados, o sistema de avaliação da aprendizagem, os manuais escolares, a carga horária e outros componentes relevantes ao CNB.

Em uma questão fechada, o entrevistado é fornecido com duas ou mais alternativas de resposta, e apenas uma resposta é possível ou o entrevistado seleciona uma opção que mais se adequa à sua opinião (Manzato & Santos, 2012). Este tipo de questão é utilizada para recolher dados quantitativos dos entrevistados

No intuito de conhecer as perspectivas dos gestores escolares acerca da implementação do currículo, realizamos também a entrevista semiestruturada. Segundo Coutinho (2018), a entrevista semiestruturada é uma técnica de entrevista que combina perguntas abertas e fechadas, permitindo ao entrevistador improvisar e reconduzir a entrevistas aos pontos de interesse. Este tipo de entrevista permite nos uma compreensão mais holística das informações dos entrevistados, pois o entrevistador pode explorar tópicos em profundidade e obter respostas mais detalhadas. Esta técnica também é muito adequada para recolher as informações relacionadas a problemas de investigação, tal como Morgado (2012) defendeu, que por meio de entrevistas semiestruturadas pode garantir que o entrevistando se sinta confortável e livre para expressar opiniões.

Por último, aplicamos também um teste aos alunos do 6º ano com que visa saber os conhecimentos dos alunos acerca dos conteúdos no CNB, principalmente nas disciplinas de Literacia de Tétum, Literacia de Português, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Sociais. As razões que nos levam escolher essas disciplinas porque elas têm muitas horas letivas e são disciplinas fundamentais nestes ciclos de ensino.

Sublinhamos que a participação voluntária e a garantia do anonimato foram informadas pelos investigadores. O questionário aos professores e a ficha de observação para as aulas foram elaborados através do KoboColecct, como uma ferramenta de coleta de dados online e/ou offline, para facilitar a entrada de dados efetivos. Porém, devido os professores tiveram dificuldade em utilizar o Kobocollect, fizemos a impressão dos questionários e distribuimos aos professores para preenchê-los. Após disto, colocamos em Kobocollect.

2.4 Técnica da Análise de Dados

As técnicas de análise de dados adotadas nesta investigação foram através de análise de conteúdo para interpretar documentos oficiais e resultados de entrevistas e estatística para analisar dados recolhidos por meio de questionários fechados, observação e testes de conhecimentos. Para recolher as respostas dos professores, utilizamos o *Cobocollect*.

Depois de coletar os dados através do KoboCollect, os pesquisadores precisam organizar-se para analisá-los. Técnicas de tratamento de dados recolhidas através de uma ferramenta estatística nomeadamente com Excel (ou SPSS). Suponha que valor x_i é observado na amostra estudada, e designa-se por n_i . Sendo n_i a frequência absoluta do valor da variável x_i e N a dimensão da amostra estudada, designa-se por frequência relativa simples de x_i o quociente, (Rosa, 2009):

$$f_i = \frac{n_i}{N}$$

É comum a utilização das frequências relativas sob a forma de percentagem, que se obtém calculando $f_i \times 100$. Após o tratamento de dados os resultados serão representados através de tabelas e gráficos para sintetizar, representar e interpretar a informação (Pedrosa & Gama, 2016)

O resumo da aproximação da técnica de recolha dados e análise de dados podemos ver no seguinte quadro:

Quadro 2. Técnica de recolha de dados e análise de dados

Técnica des recolha de dados	Técnica de analisa de dados
Documentos orientadores e legislações	Análisa conteúdo
Observacao sala de aula	Análisa de alinhamento curricular
Entrevista semi estruturada	Análise de conteúdo
Questionários e testes	Analisa Excel (SPSS)
Método de transcrição de entrevista	

3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção apresentamos os resultados da investigação obtidos por meio de quatro (4) instrumentos, a saber: (i) análise documental; (ii) entrevistas semiestruturadas com um diretor de escola, um adjunto de assuntos pedagógicos e oito coordenadores de escolas filiais; (iii) questionário fechado aplicado aos professores que lecionam no 1.º e 2.º CEB; (iv) observação de classes e; (v) teste de conhecimentos aplicados aos alunos do 6.º ano em cinco (5) disciplinas, nomeadamente Literacia Tetum, Literacia Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Sociais).

Acentuamos ainda que os quatro instrumentos mencionados foram selecionados com o intuito de abordar o problema de investigação e atingir os objetivos definidos na primeira parte deste trabalho. A seguir, apresentamos em pormenor os resultados da investigação.

3.1 Entrevistas

No intuito de responder a primeira questão da investigação, ou seja, as perceções dos gestores escolares acerca dos fatores potenciadores e inibidores que condicionam a implementação do CNB para o 1º e 2º CEB, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os diretores escolares, o adjunto dos assuntos pedagógicos e os coordenadores de escolas filiais.

A aplicação deste tipo de entrevista tem como objetivo de conhecer as perspetivas dos gestores escolares acerca dos desafios enfrentados por professores e alunos na implementação do CNB e quais as suas soluções.

As entrevistas foram feitas aos gestores escolares, pois eles têm um papel fundamental na garantia da qualidade do ensino e aprendizagem nas escolas. Além disso, eles são responsáveis por liderar toda a atividade que decorre nas escolas. Por isso, as suas informações serão confiáveis e cruciais.

No que diz respeito às entrevistas semi-estruturadas, consideramos que são uma técnica de pesquisa que permite aos entrevistados fornecer respostas mais aprofundadas e matizadas, além de permitir que os pesquisadores explorem tópicos que surgem durante as entrevistas e obtenham dados mais ricos e abrangentes. Essa técnica é apoiada num roteiro com perguntas pré-elaboradas, mas também dá aos pesquisadores a flexibilidade de explorar tópicos que surgem durante as entrevistas.

No quadro a seguir, apresentamos um resumo dos resultados das entrevistas semiestruturadas.

Quadro 3. Resultados de entrevistas

Categoria	Unidade de registo
Desafios enfrentados pelos professores na implementação do CNB para o 1.º e 2.º CEB	<ul style="list-style-type: none">- As salas de aula, principalmente das escolas públicas, são consideradas inadequadas. Muitas delas funcionam em condições de higiene absolutamente precárias. Em muitos casos, as salas são pequenas, paredes com muitas infiltrações, pouco arejadas, com cadeiras desconfortáveis e espaço diminuto;- Na maioria das escolas públicas, uma turma de 30 alunos ou mais pode ser ingerível e o sucesso dificilmente alcançável. Por outro lado, em duas escolas católicas, a realidade é diferente, com contornos mais tranquilos;- Os modelos de carteiras e cadeiras que não estão de acordo com o modelo de gestão da sala de aula e o modelo de aprendizagem colaborativa;- As escolas não têm livros próprios sobre os textos definidos na Planificação de Aula;- Muitos professores são idosos e, por isso, são menos produtivos;- As escolas públicas não têm biblioteca, laboratório, nem sala de informática. Essa falta pode afetar negativamente o desempenho académico dos alunos.- As escolas têm um <i>déficit</i> de instalações desportivas.- Há perturbação da aprendizagem devido a festas na comunidade, já que a escola está localizada no meio de uma zona residencial (por exemplo num EBF no município de Manatuto);- Algumas escolas têm problemas de segurança, com janelas quebradas e falta de guardas escolares e cercas de proteção. Isso pode levar ao desaparecimento de trabalhos dos alunos;- As escolas filiais têm problemas com fundos para financiar a educação básica;- Faltam de livros didáticos e planificações das aulas nas escolas;- A formação de professores ainda não é muito intensiva;- O conteúdo de Português do 1.º ano baseia-se em “apenas cantar muito e repetir sempre” (declarado por um gestor de um EB católica em Díli);- A ênfase no Português apenas a partir do 4º ano dificulta a aprendizagem dos alunos (declarado pela coordenadora do EBF em Manufahi);- Muitas crianças apresentam invariavelmente dificuldades de aprendizagem, e conseqüentemente insucesso escolar;

	<ul style="list-style-type: none"> - Há crianças com personalidades, necessidades e culturas diferentes (mencionadas pelo coordenador do EBF em Manufahi); - Os edifícios escolares estão degradados (por exemplo num EBF em Covalima); - Os professores que atuam no EB não têm formação adequada nas disciplinas que lecionam (foi apresentado por um entrevistado de Covalima).
<p>Soluções adequadas sobre os desafios na implementação do CNB</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O Governo deve fazer um recrutamento de professores através de uma seleção rigorosa; - A manutenção de instalações é um processo importante para garantir que as escolas funcionem sem problemas. Isso inclui identificar e inventariar os sistemas e equipamentos, desenvolver planos de manutenção completos, dimensionar a equipa necessária, estabelecer estratégias de controle de manutenção e etc.; - Valorizar e reconhecer a importância da capacitação de professores e demais profissionais da área, como melhoria da qualidade da educação. Investir em programas de capacitação é uma maneira de melhorar a qualidade dos conteúdos ministrados em sala de aula; - Melhorar a segurança nas escolas; - Completar os livros didáticos e referências para professores são recursos valiosos que podem ajudar a alcançar esse objetivo; - As instalações da escola são cruciais para proporcionar um ambiente agradável e estimulante, uma vez que o aluno passa boa parte dos seus dias ali. Portanto, é necessário melhorar as instalações de aprendizagem pelo o Governo; - Melhorar o sistema de monitorização e supervisão nas escolas; - O bem-estar de professor é um fator importante para garantir o sucesso dos alunos. Por isso, o Governo tem a obrigação de dar atenção a este assunto; - Determinar o idioma de instrução apropriado nas escolas.
<p>Conhecimentos dos gestores escolares sobre o CNB</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O CNB como uma guia de todo o processo educacional; - O CNB pode ser utilizado pelos professores como uma ferramenta para ensinar as crianças produtivas e participativas; - O CNB é a base da prática pedagógica, que envolve os conteúdos que serão estudados; - O CNB é um documento normativo que orienta o processo do ensino e da aprendizagem no quotidiano escolar;

	<ul style="list-style-type: none"> - O CNB é um conjunto de orientações pedagógicas que definem o que deve ser ensinado em uma escola e publicado pelo ME; - O CNB é um plano de aula.
<p>Fatores que devem ser considerados na implementação do CNB</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A pontualidade no ensino; - A divulgação dos conteúdos curriculares aos pais dos alunos; - A compreensão dos professores sobre técnicas de orientar os alunos; - Os livros e biblioteca escolar; - A qualidade do professor; - A seleção dos professores para seres gestores escolares; - As infraestruturas escolares e recursos didáticos; - Ambiente escolar; - A língua de instrução; - O bem-estar dos professores; - A seleção de conteúdos adequados à idade dos alunos; - Os modelos de mesa e cadeira.
<p>Perspetivas acerca da utilização da planificação da aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ajuda reduzir o trabalho do professor, mas o livro de planificação da aula é muito grosso. Assim, dificulta os professores levá-lo para casa. Além disso, a oferta de planificação da aula nas escolas ainda é pouca; - As etapas de ensino e aprendizagem foram determinadas no livro de PA, para que os professores não precisem mais se preocupar em preparar planos separados; - A planificação da aula feito pelo ME não oportunizou que os professores desenvolvessem suas próprias atividades de ensino e aprendizagem. - A carga horária na planificação da aula também não está de acordo com as condições dos alunos e das escolas. - As leituras de Português contidas no livro de planificação da aula são muito extensas e não há livros especiais para os alunos. - Existem muito poucos domínios gramaticais em planificação da aula; - As atividades de Matemática no livro de planificação da aula são boas; - As atividades na planificação da aula são repetidas; - Alguns exemplos de aprendizagem em livro planificação da aula não estão de acordo com as condições da escola;

	<p>– Quanto ao uso de bilingue em planificação de aula, os dirigentes escolares concordam com uma razão, nomeadamente que as crianças timorenses compreendem melhor o Tétum do que o Português.</p>
--	---

3. 2 Observação

No intuito de responder a segunda questão da investigação definida anteriormente, realizamos a observação da sala de aula.

A observação da sala de aula é uma prática importante para recolher dados sobre o processo de ensino-aprendizagem, que pode ser utilizada para melhorar a formação e o desenvolvimento das competências profissionais do professor. Além do mais, a observação em sala de aula pode ser uma ferramenta útil para identificar os desafios enfrentados pelos professores no ensino e também pode ser uma oportunidade para o professor receber *feedback* construtivo e orientações para melhorar a sua prática pedagógica.

Antes da observação fizemos previamente uma concertação com o professor sobre o que será observado e a data de observação. Tivemos um conhecimento preliminar da aula e, durante a observação, não interferimos.

É importante acrescentar que, devido a limitação do tempo, custo e energia, a observação da sala de aula só foi feita uma vez, em 10 escolas. Os resultados das observações podem ser vistos na tabela a seguir.

Quadro 4. Resultados da observação

No.	Aspetos observados	Resultados		
		Muito bom (%)	Bom (%)	Ruim (%)
1.	Preparação:			
	a). Material	53,8	46,15	0
2.	Introdução			
	a) Supervisiona a entrada dos alunos na sala de aula	53,85	46,15	0
	b) Explicita de forma clara, os conteúdos e os objetivos bem com as tarefas a realizar na aula	30,77	61,54	7,69
	c) Efetua a articulação das aprendizagens a realizar com aprendizagens anteriores	15,38	68,32	16,30
	d) Se houver lugar a trabalho de casa, assegura-se de que os alunos o realizaram e efetua a sua correção	38,46	61,54	0

	e) Inicia a aula com recurso a alguma forma de motivação dos alunos	15,38	61,54	23,08
3.	Seleção, organização e abordagem dos conteúdos			
	a) A seleção dos conteúdos é de acordo com o plano curricular.	84,62	15,38	0
	b) Promove o estabelecimento de relações entre conteúdos abordados na aula com outros saberes, incluindo os de natureza local.	15,38	61,54	23,08
	c) Mostra segurança no desenvolvimento dos conteúdos, não incorrendo em erros ou imprecisões.	23,08	76,92	0
	d) Apresenta o saber de forma problematizadora de modo a suscitar dúvidas no aluno.	19,86	61,54	18,6
	e) Recorre a exemplos pertinentes na exploração dos conteúdos relacionados com as vivências dos alunos.	30,77	69,23	0
4.	Estratégia de ensino-aprendizagem			
	a) Mantém os alunos ativamente envolvidos nas tarefas propostas.	25,77	38,46	35,77
	b) Diferencia as atividades de aprendizagem em atenção às características dos alunos.	23,08	51,05	25,87
	c) Orienta o trabalho dos alunos com base em instruções precisas, visando a sua concentração e a autonomia na realização das tarefas.	23,08	76,92	0
	d) Utiliza métodos diversificados de modo adequado, designadamente na realização freqüente de sínteses de aprendizagem.	23,08	76,92	0
	e) Através do diálogo, apóia os alunos na construção do conhecimento.	46,15	30,77	23,08
	f) Promove a aprendizagem de métodos de trabalho e de estudo na realização da aprendizagem.	30,77	69,23	0
	g) Propõe atividades de apoio a alunos que revelem dificuldades de aprendizagem.	30,96	51,52	17,52
	Atividade Final			
5.	a) Realizar avaliação das aprendizagens	30,77	69,23	0
	b) Orientar os alunos a fazer sumário	30,77	53,85	15,38

	c) Apreciar e motivar os alunos para continuar aprender	15,38	46,85	37,77

3.3 Questionários

Com o objetivo de ampliar os dados e informações recolhidos por outros instrumentos, distribuímos os questionários fechados aos professores através da aplicação *Kobocollec*. Este questionário fechado é utilizado para recolher informação sobre as opiniões, atitudes e comportamentos dos professores relativamente à implementação do CNB, ou seja, é utilizado para responder a questão número 3. Acreditamos que dar aos professores a oportunidade de expressar suas opiniões pode ajudá-los a sentirem-se mais envolvidos e terem um sentimento de apropriação do currículo que está a ser implementado.

Por isso, nesta investigação, envolvemos 107 professores para o preenchimento de questionário fechado. Os resultados podem ser vistos no seguinte quadro.

Quadro 5. Resultados de aplicação de questionários

No.	Questões	Não		Sim, pouco		Sim, suficiente		Sim, plenamente		Total	
		Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
1.	Conhece os princípios do CNB?	0	0	14	13,0	29	27,1	64	59,8	107	99,9
2.	Conhece os objetivos do CNB?	0	0	11	10,2	28	26,1	68	63,5	107	100
3.	Os objetivos e princípios foram apresentados pelos superiores hierárquicos?	3	2,8	18	16,8	25	23,3	61	57,0	107	99,9
4.	Percebe a importância do CNB para melhorar a qualidade da educação em Timor-Leste?	1	0,93	3	2,8	20	18,6	83	77,5	107	99,9
5.	Os objetivos do CNB estão a ser alcançados?	0	0	13	12,1	39	36,4	55	51,4	107	100
6.	O conteúdo abordado no CNB é adequado aos objetivos e princípios do CNB?	2	8,41	9	1,87	31	28,9	65	60,7	107	100
7.	A organização dada aos conteúdos da disciplina facilita a sua compreensão?	0	0	6	5,61	32	29,9	69	64,4	107	100

8.	O conteúdo abordado no CNB é adequado ao conhecimento dos professores?	0	0	2	1,87	32	29,9	73	68,2	107	100
9.	O conteúdo abordado no CNB é adequado para a idade, a necessidade e a maturidade de crianças?	2	1,87	11	10,2	42	39,2	52	48,6	107	100
10.	O Plano de Aula é adequado às condições da sua escola?	2	1,87	16	14,9	35	32,7	54	50,4	107	100
11.	A metodologia utilizada na disciplina favoreceu a aprendizagem?	0	0	5	4,67	31	28,9	71	66,3	107	100
12.	O conteúdo da disciplina está a ser cumprido?	0	0	6	5,61	35	32,7	66	61,6	107	100
13.	Os instrumentos de avaliação da aprendizagem recomendados na disciplina são fáceis de implementar?	0	0	9	8,41	42	39,2	56	52,3	107	100
14.	Os resultados da avaliação da aprendizagem tornam-se uma referência para determinar o método pedagógico adequado?	0	0	4	3,74	28	26,1	75	70,0	107	100
15	Há formação intensiva no que diz respeito à implementação do CNB?	12	11,2	10	9,35	26	24,3	59	55,1	107	100
16	A formação é feita para cada disciplina?	13	12,1	13	12,1	22	20,5	59	55,1	107	100
17	A carga horária para cada disciplina é suficiente?	9	8,41	17	15,8	32	29,9	49	45,7	107	100
18	Há adequação entre o número de conteúdos e a alocação do tempo?	6	5,61	16	14,9	42	39,2	43	40,1	107	100
19	O número de alunos em uma turma é inferior a 30 pessoas?	69	64,4	5	4,67	8	7,48	25	23,3	107	100
20	As crianças gostam de participar na aula?	1	0,93	7	6,54	15	14,0	84	78,5	107	99,9
21	As crianças tornam-se mais produtivas, criativas, inovadoras e afetivas?	0	0	11	10,2	37	34,5	59	55,1	107	100

22	A taxa de repetição e abandono escolar reduziu?	10	9,35	13	12,1	41	38,3	43	40,1	107	100,
23	A competência de leitura e de Matemática melhorou?	1	0,93	5	4,67	23	21,5	78	72,9	107	100
24	Os professores ficam mais entusiasmados na realização do ensino-aprendizagem?	0	0	3	2,80	16	14,9	88	82,2	107	99,9
25	Os professores começam a abandonar o paradigma da aprendizagem tradicional?	17	15,8	13	12,1	28	26,1	49	45,7	107	100
26	Há um processo ensino-aprendizagem mais variado na escola?	1	0,93	10	9,35	23	21,5	73	68,2	107	100
27	A gestão da sala de aula torna-se mais fácil para os professores?	2	1,87	6	5,61	25	23,3	74	69,1	107	100
28	As escolas têm graduados mais qualificados e competentes?	3	2,8	12	11,2	27	25,2	65	60,7	107	99,9
29	A comunicação de bilíngue no ensino-aprendizagem facilita a aprendizagem dos alunos?	1	0,93	2	1,87	17	15,8	87	81,3	107	100
30	A comunicação bilíngue no ensino-aprendizagem facilita o papel dos professores no ensino-aprendizagem?	0	0	1	0,93	13	12,1	93	86,9	107	100
	Total	155	4,83	27	8,44	84	26,2	194	60,4	321	100

3.4 Teste de Conhecimentos

O objetivo de teste de conhecimentos aplicado aos alunos é identificar as competências dos alunos, bem como as dificuldades recorrentes na aprendizagem. Este tipo de teste é importante para verificar o nível de conhecimento dos alunos e identificar suas maiores dificuldades, o que é essencial para os professores planejarem as práticas pedagógicas e os decisores políticos fazerem as intervenções necessárias. Assim, a aplicação de teste de conhecimentos para contestar a quarta questão da investigação.

Nesta investigação, aplicamos testes conhecimentos a cinco (5) disciplinas, nomeadamente, Literacia Tétum, Literacia Português, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Sociais. Os resultados de testes são apresentados a seguir.

Quadro 6. Resultado de teste de Literacia Tétum

Ensino Básico	Tamanho da amostra	Literacia Tétum			
		Max.	Min.	Mean	Varição
EB Católica MT	15	7	2,5	5,43	1,995
EBF Pública MT	20	7,5	2,5	4,75	1,855
EBF Pública DL1	50	7	2	5,164	1,29
EBF Pública DL2	56	7,7	0,5	3,74	2,97
EB Católica DL1	20	7	3	4,94	1,48
EBF Pública MF1	23	6,7	1	4,11	1,79
EBF Pública MF2	13	6,7	0	4,65	3,09
EBF Pública CV	21	6	0	3,21	3,31
EBF Católica CV	18	5	1,5	3,78	1,05
EB Católica DL2	36	9	2	5,56	2,94
Total	272				

Quadro 7. Resultado de teste de Literacia Português

Ensino Básico	Tamanho da amostra	Literacia Português			
		Max.	Min.	Mean	Varição
EB Católica MT	15	6	2	4,57	1,85
EBF Pública MT	20	7	2,5	4,83	1,85
EBF Pública DL1	50	7,5	1	4,66	1,97
EBF Pública DL2	56	6,5	0	3,14	2,9
EB Católica DL1	20	7	2,5	5,28	7
EBF Pública MF1	23	4,5	1	2,46	1,11
EBF Pública MF2	13	4,5	2,5	3,27	0,23
EBF Pública CV	21	5,5	0	1,74	3,24
EBF Católica CV	18	5,5	1,5	3,86	1,82
EB Católica DL2	36	8	0,5	5,4	2,84
Total	272				

Quadro 8. Resultado de teste de Matemática

Ensino Básico	Tamanho da amostra	Matemática			
		Max.	Min.	Mean	Varição
EB Católica MT	15	9	7	7,67	0,67
EBF Pública MT	20	7	3	6	1,26
EBF Pública DL1	50	9	0	5,12	4,76
EBF Pública DL2	56	8	0	4,79	3,92
EB Católica DL1	20	9	3	6,15	2,029
EBF Pública MF1	23	7	2	6,22	1,91
EBF Pública MF2	13	7	5	6,38	0,42
EBF Pública CV	21	7	3	5	1,2
EBF Católica CV	18	8	1	5,39	4,84
EB Católica DL2	36	9	2	6,97	2,54
Total	272				

Quadro 9. Resultado de teste de Ciências Naturais

Ensino Básico	Tamanho de amostra	Matemática			
		Max.	Min.	Mean	Varição
EB Católica MT	15	8	4	5,8	0,89
EBF Pública MT	20	5	1	2,075	1,01
EBF Pública DL1	50	9	2	4,96	3,39
EBF Pública DL2	56	4	0	1,5	1,02
EB Católica DL1	20	5	1	2,35	1,82
EBF Pública MF1	23	5	0	1,83	2,6
EBF Pública MF2	13	3	0	1,23	1,03
EBF Pública CV	21	5	0	2,14	1,83
EBF Católica CV	18	8	0	1,5	2,97
EB Católica DL2	36	9	1	4,86	5,27
Total	272				

Quadro 10. Resultado de teste de Ciências Sociais

Ensino Básico	Tamanho de amostra	Matemática			
		Max.	Min.	Mean	Varição
EB Católica MT	15	8	3	7,13	3,12
EBF Pública MT	20	3	2	2,05	0,05
EBF Pública DL1	50	7	1	3,74	1,71
EBF Pública DL2	56	5	0	2,61	2,61
EB Católica DL1	20	4	2	2,95	0,37
EBF Pública MF1	23	4	0	2,26	1,02
EBF Pública MF2	13	5	0	2,92	1,7
EBF Pública CV	21	5	0	2,57	2,26
EBF Católica CV	18	4	1	2,33	1,06
EB Católica DL2	36	7	1	3,86	3,15
Total	272				

3.5 Discussão de Resultados

3.5.1 Perspetivas dos gestores escolares

A implementação do CNB pode ser influenciada por vários fatores. De acordo com os gestores escolares, os inibidores da implementação do CNB incluem: (i) preparação inadequada dos professores; (ii) falta de infraestruturas e recursos didáticos adequados; (iii) incompatibilidade de políticas; (iv) gestão escolar inadequada e: (v) contribuição insuficiente dos alunos.

A preparação dos professores é um fator crucial da implementação do CNB. Segundo os entrevistados, a falta de formação continuada dos professores é um dos obstáculos na implementação do currículo. Por isso, é necessária uma formação contínua que visa aprimorar as competências e conhecimentos dos professores, permitindo-lhes melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, tal como recomendado por Patius (2014) na sua investigação acerca da implementação do currículo da escola primária no Quênia. Ele acredita que a formação de professores em serviço (in-service) é uma estratégia eficaz para melhorar a qualidade do ensino

e aprendizagem em sala de aula. Segundo o mesmo autor, a formação *in-service* é um processo de aprendizagem contínua que ocorre após a formação inicial do professor, com o objetivo de atualizar e aprimorar suas habilidades e conhecimentos.

Para Ribeiro (1997, cit. por Tavares, 2015, p. 122) a formação contínua, também denominado pelo autor como formação em serviço, e

o conjunto de atividades formativas de professores que vêm na sequência da sua habilitação profissional inicial e do período de indução profissional (quando existe), e que visa o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos, aptidões e atitudes profissionais em ordem à melhoria da qualidade da educação a proporcionar aos educandos.

Este tipo de formação encerra duas ideias principais: (i) a ideia de mudança para novos saberes diretamente relacionados com a prática profissional e; (ii) o conjunto de atividades conducentes a uma nova compreensão do fazer didático e do contexto educativo (Pacheco, 1995). Essas ideias podem ser implementada de várias maneiras, como oficinas, seminários, cursos, treinamentos, entre outros. Essa abordagem permite que os professores sejam treinados em áreas específicas, como tecnologia educacional, metodologias de ensino, avaliação, entre outras. Além disso, é importante que os processos inadequados de ensino e aprendizagem em algumas disciplinas sejam abordados.

Em idêntica linha de pensamento, Benavente (1996, cit. por Tavares, 2015, p. 114)) considera a formação de professores como “um dos elementos decisivos para facilitar e apoiar os processos de mudança e de inovação, aparece no centro de um questionamento que não pode ser apenas de natureza didático-pedagógica mas sim política e estratégica”. Assim, a formação em serviço é uma necessária para os professores, pois pode proporcionar crescimento individual e profissional aos professores, contribuindo para a melhoria do ensino e da aprendizagem.

Entendemos também que a falta de infraestruturas e recursos didáticos adequados pode ser um grande desafio para a implementação do currículo. Nesta investigação, os gestores escolares apontam a falta de infraestruturas e de recursos é a maior queixa dos professores nas escolas da rede pública. A falta de investimento nas escolas públicas timorenses tem sido um problema crónico que, atualmente, pode comprometer a educação. A falta de investimentos se reflete na precariedade da infraestrutura, na escassez de tecnológicos, na formação dos professores, na evasão no abandono escolar, na defasagem de aprendizagem e no baixo desempenho dos estudantes em avaliações nacionais. Diante desta realidade, Karakur (2021) recomendou uma resolução de problemas educacionais, assim, os objetivos educacionais podem alcançados.

Os gestores escolares afirmaram que as decisões políticas influenciaram a implementação do currículo. Esta percepção está em consonância com a opinião de Pacheco (2001) de que embora o currículo seja um sistema, porém, na perspectiva sociológica, o próprio currículo poderá ser um subsistema de um sistema social maior. Como tal, ele é dinâmico e pode mudar com o tempo e de acordo com as condições políticas que afetam o país. A educação e o currículo são vistos intimamente envolvidos com o processo cultural, como construção de identidades locais e nacionais.

Uma gestão escolar eficiente é crucial para o sucesso do currículo de uma escola. Segundo narrativa das entrevistas, muitos gestores escolares reconhecem que o CNB oferece uma nova perspectiva para aumentar a colaboração entre professores, especialmente através de grupos de trabalho. No entanto, também admitem que ainda há necessidade de melhorar a gestão escolar em nível local e nacional. Assim, pode garantir a qualidade do ensino e da aprendizagem, bem como promover a autonomia, a participação e a inovação nas escolas.

Os alunos desempenham um papel importante na implementação do currículo, pois eles são sujeitos ativos do processo educativo (Chaudary, 2015). No entanto, a contribuição inadequada dos alunos pode dificultar essa tarefa e vice-versa. Este assunto foi destacado por um coordenador de escola filial em sua entrevista. Assim, podemos dizer que, a implementação do CNB se concentra nos alunos. Em diversas ocasiões, eles devem estar ativos na aprendizagem e na observação de cada tema abordado.

O facto partilhado por esse coordenador, ainda que diretamente, coloca os alunos como centro do ensino-aprendizagem. Além disso, indica também que ele tem um bom conhecimento acerca das características do CNB. Assim, analisando as repostas desse coordenador face aos documentos oficiais, constatamos que o conceito do CNB surge associado a duas perspectivas distintas: uma mais formal e outra mais informal, como reconhecido por Pacheco (2001). Na perspectiva mais formal, o currículo é " um conjunto de conteúdos a ensinar, organizado por disciplinas, temas, áreas de estudo, e como um plano de ação pedagógica " (ibid, p. 16). É o caso dos planos de estudo predeterminados pelos Governos e que incluem os objetivos, os métodos, as temáticas/conteúdos, a organização do tempo escolar, a gestão de currículo e o método de avaliação. Na perspectiva mais informal, o currículo relaciona-se com as experiências educativas vividas pelos alunos nas escolas

No entanto, o mesmo coordenador acrescentou que na escola, a maioria dos alunos parece passiva no ensino e na aprendizagem. Assim, para garantir que o CNB seja

implementado com sucesso, é importante que os alunos sejam incentivados a participar ativamente do processo de aprendizagem. Isso pode ser feito através de atividades interativas, como debates em grupo, projetos em equipe e apresentações orais. Além do mais, é importante que os professores forneçam *feedback* construtivo através da avaliação formativa aos alunos para ajudá-los a melhorar seu desempenho e contribuir no processo de aprendizagem, tal como exposto por Pacheco (1995, cit.por Monteiro, 2019). O autor afirmou que a avaliação formativa como forma de determinar qualitativamente o progresso de aprendizagem, fornecendo *feedback* para a sua regulação e permitindo identificar as correções a realizar. Por meio do *feedback*, o aluno pode refletir quais pontos pode melhorar, tornando-o protagonista da própria aprendizagem. Com isso, o ensino se torna participativo e menos engessado, diferente do que acontece na educação tradicional. Outro benefício do *feedback* na sala de aula é a melhoria na relação entre professor, estudante e família.

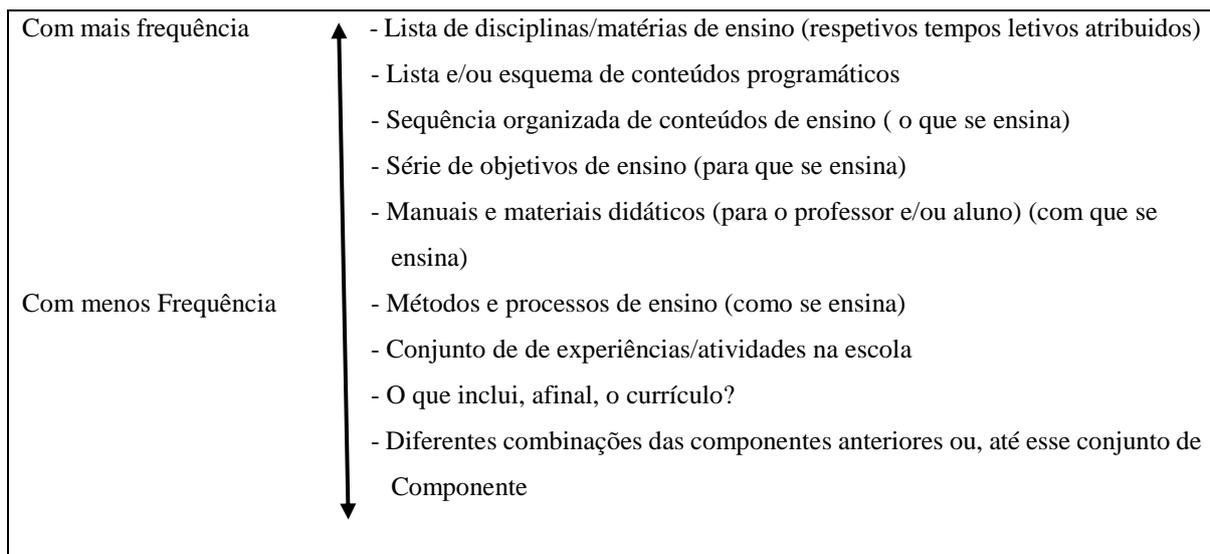
Nas entrevistas, além de fornecerem informações sobre os obstáculos que enfrentam na implementação do currículo, os gestores escolares também transmitiram as suas percepções sobre os factores que o governo precisa de considerar na implementação de um currículo. Alguns dos fatores que contribuem para a qualidade da implementação do currículo incluem: a qualidade do professor, a assiduidade e a pontualidade, a compreensão dos professores sobre técnicas de orientar os alunos, a seleção dos professores para serem gestores escolares, as infraestruturas escolares e recursos didáticos, o ambiente escolar, a língua de instrução, o bem-estar dos professores, a seleção de conteúdos adequados à idade dos alunos e a gestão escolar.

Está disposição é idêntico aos pensamentos de Majid (2014) e Mulyasa (014), uma vez que consideram os fatores que influenciam a implementação do currículo incluem: a preparação e a criatividade dos professores, a condição da escola ou a disponibilidade de infraestrutura, a gestão escolar, o ambiente escolar, o comitê escolar/comunitário, o financiamento da educação, a liderança de diretores de escolas, as atividades estudantis e a socialização sobre currículo.

Destacamos sobre o conceito do CNB, baseado com o artigo 3.º, alínea 2, do Decreto-Lei n.º 4/2015, de 14 de janeiro, o CNB refere-se ao conjunto de valores, conteúdos e objetivos que constituem a base da organização dos processos de ensino-aprendizagem e de avaliação do desempenho dos alunos. Nesta ordem de ideias, o conceito de currículo não pode ser confundido como uma lista de conteúdos programáticos e uma série de objetivos de ensino. Porém, o currículo será tudo o que se aprende na escola, de forma explícita ou implícita,

incluindo o currículo oculto (Braga et.al cit. por Monteiro, 2019). Dito de outra forma, o currículo implementado no 1.º e 2.º CEB não é conceituado como um mero plano de aprendizagem. Ele é definido como o conjunto de todas as atividades realizadas de acordo com “os problemas previamente planejados, do contexto em que ocorrem dos saberes, atitudes, valores, crenças que os intervenientes trazem consigo, com uma valorização das experiências e dos processos de aprendizagem” (Pacheco, 2001, p.17). A este respeito, as opiniões dos gestores escolares centraram-se no conceito de currículo numa perspetiva estreita.

Os gestores escolares, em geral, definiram o currículo em sentido estrito como um guia do processo educativo, uma ferramenta de ensino, uma base pedagógica, um documento normativo e um conjunto de instruções pedagógicas. Relativamente à esta definição, Ribeiro (1995, cit. por Tavares, 2015, p. 51) faz uma síntese apresentado alguns componentes como maior frequência são incluídos no conceito currículo, adotando uma determinada sistematização de tais elementos:



Fonte: Ribeiro (1995, cit. por Tavares, 2015)

Uma característica do CNB para 1º e 2º CEB é ter um livro de planificação de aula emanado pelo ME. À luz das narrativas das entrevistas, constatamos que quase todas as escolas utilizavam livro de planificação como guia de ensino e aprendizagem. No entanto, nas escolas católicas, além de usar o plano de aula feito pelo ME, também desenvolvem seus próprios planos de aula de acordo com as condições e necessidades dos alunos. Algumas escolas públicas também fazem a mesma, se as condições não forem possíveis, por exemplo, se houver crianças que não entendem um conteúdo de aprendizagem, então leva mais tempo para dar assistência. Há também professores que utilizam o livro de plano de aula apenas como referência. Neste contexto, eles fazem seu próprio resumo para ensinar.

A seguir são as perspectivas dos gestores escolares acerca das vantagens e desvantagens do livro de planificação de aula do ME:

Vantagens	Desvantagens
<ul style="list-style-type: none"> - Ajuda reduzir o trabalho do professor; - As etapas de ensino e aprendizagem foram determinadas no livro de planificação de aula, para que os professores não precisem mais se preocupar em preparar planos separados; - As atividades de Matemática no livro de planificação da aula são boas; - A utilização de bilingue facilitam muito os professores e os alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - O livro de planificação da aula é muito grosso. Assim, dificulta os professores levá-lo para casa; - A oferta de planificação da aula nas escolas ainda é pouca; - A planificação da aula feito pelo ME não oportunizou que os professores desenvolvessem suas próprias atividades de ensino e aprendizagem; - A carga horária definida na planificação da aula não está de acordo com as condições dos alunos e das escolas; - As leituras de Português contidas no livro de planificação da aula são muito extensas e não há livros especiais para os alunos; - Existem muito poucos domínios gramaticais em planificação da aula; - Algumas atividades de aprendizagem em livro de planificação da aula não estão de acordo com as condições da escola;

Tendo em conta as narrativas dos gestores escolares, é importante manter o documento do plano de ensino existente. No entanto, é necessário estar atento a diversas competências básicas na elaboração de um plano de ensino, nomeadamente: o público-alvo, a escolha do tema de aula, o conteúdo a ser abordado, a habilidade a ser desenvolvida pelos alunos, o objetivo a ser alcançado, a duração da aula, a seleção dos recursos didáticos, a metodologia a ser utilizada, como fazer avaliação e as referências utilizadas. Além disso, é necessário uma flexibilização na execução.

3.5.2 Prática Pedagógica na sala de aula

Os resultados das observações em sala de aula fortalecem as percepções dos professores e gestores escolares sobre os obstáculos na implementação do CNB. Apesar de as observações de sala de aula terem sido realizadas apenas uma vez em cada escola, pelo que os resultados

não podem ser generalizados, verificou-se, porém, através desta observação, que na prática pedagógica, existe um obstáculo principal, nomeadamente o factor pedagógico.

Discutindo a prática pedagógica e o desempenho dos professores no início da aula, os resultados da observação mostram que alguns professores não demonstraram desempenho máximo. Por exemplo, não explicitar de forma clara, os conteúdos e os objetivos bem com as tarefas a realizar na aula; não efetuar a articulação das aprendizagens a realizar com aprendizagens anteriores e; não proporcionar uma boa motivação no início das aulas. Pela análise da observação, fica claro que esta prática docente ainda não está alinhada com o modelo do currículo em espiral, conforme expresso implícita e explicitamente em documentos oficiais e resultados de investigação.

Ressalta-se que o ME publicou um livro de planificação da aulas para ajudar os professores a planejar e executar ensino-aprendizagem. Essa planificação pode ser adaptada pelos professores para atender às necessidades de sua turma. Embora vários gestores escolares tenham reconhecido que em alguns conteúdos, as etapas e os métodos de ensino recomendados não eram adequados para implementar em suas escolas, por meio do Grupo de Trabalho de Professores, eles conseguiram superar as dificuldades que surgiram.

Os resultados das observações em sala de aula indicam que o conteúdo lecionado nas 10 práticas pedagógicas observadas está de acordo com o plano curricular. Contudo, para duas vertentes, nomeadamente “promove o estabelecimento de relações entre conteúdos abordados na aula com outros saberes, incluindo os de natureza local e apresenta o saber de forma problematizadora de modo a suscitar dúvidas no aluno”, alguns professores não têm apresentado resultados máximos. Por isso, a formação docente no que diz respeito à contextualização de conteúdos e métodos de ensino críticos é uma necessidade para todos os professores. Por meio deste, pode ajudar os professores a conectar o conteúdo do currículo com a vida quotidiana dos alunos, tornando a aprendizagem mais significativo e relevante.

Olhando para as estratégias de ensino e aprendizagem, os resultados das observações afirmam que quase a totalidade das práticas pedagógicas observadas não refletem a metodologia de ensino preconizada no CNB. Nos documentos oficiais e decreto-lei que o regulamentam o CNB, destaca-se que o ele vem com um paradigma construtivista e promove estratégias de aprendizagem centradas no aluno. Esta constatação também fortalece a percepção de Soares (2019) de que os professores timorenses ainda não abandonaram completamente o paradigma tradicional de ensino, que é centrado no professor e enfatiza a

transmissão de conhecimento do professor para aluno. Nesse paradigma, os alunos são vistos como recetores passivos de informações, e o papel do professor é preencher suas mentes com conhecimento.

Ao final, a maioria dos professores realizou avaliações de aprendizagem, por meio de perguntas curtas. Porém, nem todos os alunos receberam perguntas, pois dependia de quais alunos foram indicados pelo professor. Acentuamos também que alguns professores não estão habituados a fazer um sumário e motivar os alunos no final da aula.

Assim, perante esta situação, a ação que precisa ser tomada é promover a qualificação dos professores, pois isso é fundamental para garantir o melhor desempenho em sala de aula, ajustando pontos de melhoria e oferecendo mais conhecimento aos alunos.

3.5.3 O CNB nas perspectivas dos professores

A implementação do CNB para os 1.º e 2.º CEB pode ser desafiadora devido a vários fatores, incluindo a adequação do conteúdo de aprendizagem à idade e níveis de maturidade dos alunos, a carga horária e o número de alunos numa turma. Estes dados foram obtidos na aplicação dos questionários fechados aos 107 professores. A maioria dos professores afirmou que alguns conteúdos de aprendizagem não eram apropriados para a idade e a maturidade das crianças, como no caso do sistema reprodutivo e da saúde reprodutiva. As percepções desses professores estão alinhadas com as dos gestores escolares. É importante que os professores sejam sensíveis às necessidades e capacidades dos alunos ao planear a aula e escolher os materiais didáticos. Além disso, é fundamental que os pais estejam envolvidos no processo educacional de seus filhos e sejam informados sobre o que está a ser ensinado na escola. A comunicação aberta entre pais e professores pode ajudar a garantir que as crianças recebam uma educação adequada.

A carga horária que não corresponde ao número de conteúdos de aprendizagem é um dos fatores que pode afetar o alcance dos objetivos educacionais. Este dado também vai ao encontro da narrativa dos gestores escolares, onde revelam que o conteúdo, a organização do ensino e a carga de horária especificados no livro de planificação de aula não podem ser implementados de forma otimizada, pois as condições de cada escola são diferentes. Considerando esta situação, recomenda-se que o ME proporcione flexibilidade aos professores na organização do ensino e da aprendizagem. Se a situação permitir, é altamente recomendável organizar o ensino e a aprendizagem de acordo com o livro de planificação da aula emitidos

pelo ME. Porém, caso os ambientes escolares não o permitam, os professores podem elaborar os seus próprios planos de aula, de acordo com o modelo espiral do currículo, como recomendado nos documentos orientadores do CNB.

O modelo espiral de currículo segundo Soares (2019) é considerado como uma abordagem teórica que propõe que os alunos mobilizem saberes prévios para desenvolver habilidades e aprofundar conhecimentos de forma significativa e progressiva.

Outro aspecto que ainda precisa ser melhorado por diversas partes na implementação do currículo é o número de alunos em uma turma, pois a quantidade de alunos por turma é um dos principais indicadores para avaliar a qualidade da educação de uma escola ou de um país. Os resultados de *survey* mostram que todas as escolas têm mais de 35 alunos por turma, conseqüentemente, o ensino e aprendizagem são realizadas apenas unidirecionalmente, ou seja, os alunos são meros recetores. Por isso, é muito importante para as partes relacionadas, como o governo e as diversas partes interessadas, devem prestar atenção a questões básicas, como problemas estruturais, teóricas e práticas, conforme recomendado por Pacheco (2001). Acreditamos que as turmas menores podem ter benefícios significativos para a aprendizagem dos alunos, como maior atenção individualizada e melhora acadêmica.

3.5.4 Conhecimentos dos alunos

Podemos encontrar o mesmo panorama nos resultados dos testes de conhecimento dos alunos em cinco disciplinas, conforme apresentado no quadro de resultados dos testes de conhecimentos na seção anterior. Os resultados mostram que as competências dos alunos na Literacia de Tétum e Português ainda são baixas. O resultado está em sintonia com o relatório de EGRA de 2009.

De acordo com o Relatório de EGRA de Timor-Leste publicado pelo Banco Mundial em 2009, indica que mais de 70% dos alunos no final do 1º ano não conseguiam ler uma única palavra do texto simples que lhes foi pedido para ler. 40% das crianças não conseguiam ler uma única palavra no final do 2º ano e a parcela de crianças marcaram zero caiu para cerca de 20% no final do 3º ano. Essa avaliação fornece evidências claras de que muitas crianças passam anos nas escolas primárias em Timor-Leste sem aprender a ler. O fato de as crianças não adquirirem essa habilidade de aprendizagem mais fundamental é um grande contribuinte para as altas taxas de repetição de série e abandono escolar nas escolas primárias de Timor-Leste.

Foi este facto que impulsionou a reforma curricular do 1º e 2º e CEB. No entanto, após vários anos de implementação, não foram encontradas mudanças significativas nas

competências de literacia. Os resultados deste estudo vão ao encontro do estudo de Soares et.al (2023) realizado em 10 municípios. Assim, o governo precisa fazer bons investimentos através do fornecimento recursos e programas educacionais adequados para melhorar a capacidades dos alunos em literacia, pois a ela é uma habilidade fundamental para a vida, pois permite que as pessoas compreendam e se comuniquem efetivamente com o mundo ao seu redor.

Os resultados dos testes de Matemática são bastante bons, especialmente demonstrados pelos alunos das escolas católicas. No entanto, muitos estudantes de escolas públicas ainda apresentaram baixas competências. A circunstância mostra que o estado tem a obrigação de investir muito em escolas públicas, pois é fundamental para garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade. Além disso, é essencial que o governo invista em infraestruturas, tecnologia e formação de professores para melhorar a qualidade do ensino.

Para as outras duas disciplinas, nomeadamente Ciências Naturais e Ciências Sociais, o teste também apresenta resultados baixos. Uma situação que pode ser causada por fatores internos e externos. Portanto, necessitamos alguns esforços para melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos, tais como a implementação de modelos de aprendizagem apropriados, a utilização de meios de aprendizagem interessantes, a utilização de métodos de aprendizagem interativos, a utilização de recursos de aprendizagem variados e a realização de atividades extracurriculares.

Segundo Nicola e Paniz (2016), o uso de metodologias e recursos diferentes proporcionam aos alunos ganhos significativos no processo de ensino e aprendizagem. Os autores destacam que a utilização de diferentes recursos didáticos no ensino de ciências pode tornar as aulas mais atrativas e motivadoras. A utilização e recursos didáticos, como materiais audiovisuais, ferramentas computacionais, práticas em laboratório e na sala de aula, atividades externas e até mesmo o livro didático, quando bem utilizado, pode complementar o processo de aprendizagem. Além disso, a escolha de metodologias diferenciadas, como aulas lúdicas e dinâmicas, pode ajudar os alunos a se tornarem participantes ativos do processo de aprendizagem.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De uma forma geral, segundo as perspectivas dos gestores escolares, dos professores e os resultados dos testes de conhecimentos dos alunos, pode-se concluir que os obstáculos que surgem no âmbito da implementação do currículo dos 1.º e 2.º CEB podem ser divididos em quatro (4) principais fatores, a saber: estudantis; professores, políticas e ambientes.

Fatores estudantis

Os estudantes são um dos personagens principais na implementação do CNB. Na perspectiva formal, o currículo como um guia para todo o processo educacional, que determina o caminho que os estudantes vão percorrer na escola (Pacheco, 2001). Nele, estão organizados os conteúdos que serão estudados, bem como as atividades e competências a serem desenvolvidas. Dessa forma, a aprendizagem dos estudantes está ligada estreitamente ao currículo escolar, que tem como objetivo fomentar o ensino de acordo com os saberes históricos e a realidade dos estudantes.

Por isso, a participação ativa dos estudantes na implementação de qualquer tipo de currículo, inclui o CNB pode ajudar a tornar o processo educacional mais significativo e envolvente. Além do mais, a participação dos estudantes na implementação do currículo pode ajudá-los a desenvolver habilidades importantes, como liderança, proatividade, trabalho em grupo, pensamento crítico e criativo, autoconfiança e etc. Essas habilidades são essenciais para o sucesso acadêmico e profissional.

Fatores do professor

Quando o conhecimento era limitado e a descoberta de resultados tecnológicos não se desenvolvia tão rapidamente como atualmente, o papel principal dos professores nas escolas era transmitir o conhecimento como uma herança cultural do passado que era considerada útil e, assim, devia ser preservada. Nessas condições, o professor atua como uma fonte principal de aprendizagem e os alunos apenas meros recetores, ou seja. todos os conhecimentos vêm dos professores. Por isso, existe um ditado que diz: “não importa quão inteligentes sejam os alunos, é impossível vencer os inteligentes dos professores”. Ainda pode ser mantido sob tais condições? O conhecimento como legado do passado que deve ser dominado só pode ser aprendido pela presença de um professor? Claro que não.

Atualmente, através da tecnologia e a informação, os alunos podem aprender de várias fontes. Contudo, os professores ainda têm um papel fundamental no ensino dos seus alunos.

Isto significa que, por maiores que sejam os avanços tecnológicos, o papel dos professores ainda será necessário. A tecnologia, que se diz tornar mais fácil aos seres humanos encontrar e obter informação e conhecimento, não pode substituir o papel dos professores. Então, qual é o papel do professor nessas condições? Os professores, como única fonte de aprendizagem, ainda são relevantes? Existem outras funções consideradas mais importantes? Como desempenhar essas funções para que o processo de ensino tenha mais sucesso? A resposta a todas as questões anteriores é otimizar o papel dos professores na implementação do currículo através da formação e outros, para que eles não sejam apenas fontes de aprendizagem, mas possam ser motivadores, facilitadores, gestores, mentores, avaliadores e mediadores de conteúdo.

Fatores de política

A relação entre a educação e a política é de fato muito estreita. A política governamental desempenha um papel crucial no desenvolvimento educacional de um país, pois as políticas públicas da educação são programas ou ações criados pelos governos para garantir o acesso à educação para todos os cidadãos, avaliar e ajudar a melhorar a qualidade do ensino do país.

Algumas das políticas que afetam a implementação do currículo são as inconsistências no financiamento da educação, o que pode levar a instalações de apoio educacional inadequadas, como edifícios escolares, bibliotecas, laboratórios, campo desportivos e outras infraestruturas. Além disso, a política educacional também influencia os recursos educativos, os salários dos professores e o programa de formação dos professores.

Assim, são necessários investimentos significativos no setor da educação. O governo e as instituições relacionadas precisam trabalhar juntos para garantir que os recursos necessários estejam disponíveis para apoiar a implementação do currículo. Isso pode incluir investimentos significativos em infraestruturas, tecnologia, formação de professores e outros recursos educacionais.

No entanto, é importante lembrar que a implementação bem-sucedida do currículo não depende apenas de investimento financeiro. Da mesma forma, requer um compromisso forte e sustentado de todas as partes interessadas, incluindo professores, alunos, pais e comunidades.

Fatores Ambientais

Os fatores ambientais, neste contexto, são os pais dos alunos e da sociedade em geral. O envolvimento dos pais na educação dos filhos é um factor crucial para o sucesso académico e social dos alunos. Muitas pesquisas em ciências da educação demonstram que a participação ativa dos pais no processo educativo dos seus filhos, tanto em casa quanto na escola, pode

melhorar significativamente o desempenho acadêmico, comportamental e social dos alunos. Por isso, os pais devem mudar seu paradigma de pensar, que a escola não é apenas um lugar para cuidar dos filhos, mas também um lugar para aprender.

Além disso, o ambiente social tem uma influência significativa na educação. O bom relacionamento com os colegas e a motivação que os professores sempre proporcionam na escola podem ajudar a implementar o CNB.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. E. (2015). *(Re) Construção do Currículo: O Papel do Professor*. Benguela: ONDJIRI Edições.
- Aires, L. 2015. *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3ª ed). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Anderson, H. 2021. *The learner factor on the implementation of the basic school curriculum*. Disponível em [\(PDF\) THE LEARNER FACTOR ON THE IMPLEMENTATION OF THE BASIC SCHOOL CURRICULUM \(researchgate.net\)](#) (Acesso no dia 23 de outubro de 2023).
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Chaudhary, G. K. (2015). *Factors affecting curriculum implementation for students*. Delhi - India: Department of Physical Education and Sports Sciences, University of Delhi.
- Chiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Chizotti, A. (2000). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez editora.
- Clark, S. 2021. *Jerome Bruner: Ensino, Aprendizagem e Currículo Espiral*. Disponível em [\[PEM\] EAD - Currículo Espiral - Jerome Bruner \(educ-21.com\)](#) [\[PEM\] EAD - Currículo Espiral - Jerome Bruner \(educ-21.com\)](#), acesso no dia 23 de outubro de 2023.
- Coutinho, C. P. (2018). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática* (2ª ed). Coimbra: Almedina.
- Dillenbourg, P. et.al. 1996. The evolution of research on collaborative learning. In: Spada, E.; Reiman, P. (Ed.). *Learning in Humans and Machine: Towards an interdisciplinary learning science*. Oxford: Elsevier. P. 189-211.
- Emídio, M. T. et al. (1992). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: GEP.
- Fosnot, C. T., & Perry, R.S. (2005). *Constructivism: A psychological theory of learning*. In C. T.
- Fosnot (Eds.), *Constructivism: Theory, perspectives, and practice* (pp. 8–33). New York, NY: Teachers College Press.
- Garii, B. (2006). *Inside teaching: How classroom life under mines reform. Issues in Teacher education*, 15(2), 82.

- Greenwood, R. (2013). *Subject-based and cross-curricular approaches with in the revised primary curriculum in Northern Ireland: teachers' concerns and preferred approaches*. *Education* 313,41(4), 443-458.
- Karakus, G. (2021). *Solutions for barriers in curriculum implementation*. Turki: Net giovanals.
- Lima, J. A. (2006). Ética na Investigação. In J. Á. Lima & J. A. Pacheco (org.). *Fazer investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 127-59). Porto: Porto Editora.
- Majid, A. (2014). *Implementasi kurikulum 2013*. Bandung: Interes Media.
- Manzato, A. J., & Santos, A. B. (2012). A Elabotação de Questionário na Pesquisa Quantitativa. *Departamento de Ciência de Computação e Estatística – IBILCE – UNESP*.
- ME. (2008). *Política Nacional da Educação 2007-2012*. Dili: Ministério da Educação da RDTL.
- ME. (2010). *Manual de Reforma Curricular para 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Dili: Ministério da Educação da RDTL.
- ME. (2010). *Plano Estratégico Nacional da Educação 2011-2030*. Dili: Ministério da Educação da RDTL.
- ME. (2014). *Manual do Currículo Nacional de Base Primeiro e Segundo Ciclo do Ensino Básico*. Dili: Ministério da Educação da RDTL.
- ME. (2014). *Plano de Aula para as disciplinas no Ensino Básico 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Dili: Ministério da Educação da RDTL.
- Méndez, J. M. (2001). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Lisboa: Edições ASA.
- Michel, M. H. (2005). *Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais. Um guião prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos*. São Paulo: Edições Atlas, S. A.
- Monteiro, E. C. M. (2019). *Currículo e avaliação na Educação Pré-escolar e no 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico: Perspetivas dos educadores e dos professores* (Dissertação de Mestrado). Braga: Universidade do Minho.
- Morgado, J. C. (2000). *A (des) construção da autonomia curricular*. Lisboa: Edições ASA.
- Morgado, J. C. (2004). *Manuais escolares. Contributo para um análise*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. C. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso, De Facto Editores.

- Mulyasa. (2014). *Pengembangan dan Implementasi Kurikulum 2013*. Bandung: PT. Remaja Rosdakarya.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis* (3^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2002). *Políticas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2005). *Estudos Curriculares: para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A., et al. (2009). *Plano curricular do 3º ciclo do ensino básico e estratégia de implementação*. Braga: Universidade do Minho.
- Patius, o. M. (2014). *A Research Project Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Education in Curriculum Studies* (Dissertação de Mestrado). Nairobi: University of Nairobi.
- Pedrosa, A. C., & Gama, S. M. (2016). *Introdução Computacional à PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA com Excel*. Porto: Porto Editora.
- Quinn, M. (2023). *Implementing curriculum “more or less” in Timor-Leste*. International Journal on Studies in Education (IJonSE), 5(4), 476-495. <https://doi.org/10.46328/ijonse.148>
- RDTL. (2011). *Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030*. República Democrática Timor-Leste.
- Rosa, J. M. (2009). *Estatística II*. Paraná, Paraná, Brasil/Paraná.
- Shah, R. (2012). Goodbye conflict, hello development? Curriculum reform in Timor-Leste. *International Journal of Educational Development*, 32(1), 31–38. doi:10.1016/j.ijedudev.2011.04.005
- Shah, R. (2014). Learner centered pedagogy in post-conflict Timor-Leste: For the benefit of the learner or the learned. In C. Joseph & J. Matthews (Eds.). *Equity, opportunity and education in postcolonial Southeast Asia* (pp.58–76). Oxon, UK: Routledge.
- Shah, R., & Quinn, M. (2014). Mind the gap: Global quality norms, national policy interpretations and local praxis in Timor-Leste. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46(3), 394–413. doi:10.1080/03057925.2014.952930.
- Soares, T. A. (2010). *Kajian terhadap pelaksanaan kurikulum IPA di Timor-Leste dan usulan perbaikan: studi kajian khusus terhadap pelaksanaan kurikulum fisika dan hambatan yang dihadapi oleh guru dalam implementasi, di Dili Timor Leste* (Dissertação de mestrado). Surakarta: Universitas 11 Maret.
- Soares, M. F. (2019). *Avaliação da aprendizagem no contexto das mudanças curriculares na Educação Pré-escolar e no 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico em Timor-Leste: Perspetivas*

- de Educadores e dos Professores* (Dissertação de Mestrado). Braga: Universidade do Minho.
- Soares, T. A. (2019). *Enacting the 3rd Cycle science education curriculum in Timor-Leste* (Doctoral dissertation, unpublished doctoral dissertation). University of Auckland, Auckland, New Zealand.
- Soares, T. A., et. Al. (2023). *Avaliasaun ba Implementasaun Kurrikulu Siklu da-1 no da-2 Ensinu Báziku*. Díli: ME.
- Tavares, M. A. 2015. *Professor, currículo e mudança. A reforma educativa em Angola*. Benguela: Ondjiri Editores.
- Wulandari, D. A, et.al. 2013. *Faktor-faktor penghambat implementasi kurikulum 2013 bagi guru mata pelajaran PPKN di SMA Negeri se-kota Palembang*. Palembang: Universitas Sriwijaya.

REFERÊNCIAS NORMATIVAS

- Decreto de Lei n.º 14/2008, de 29 de outubro - Lei de Bases de Educação.
- Decreto-Lei n.º 23/2010, de 9 de dezembro, aprovou o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Docentes do Ensino Básico e Secundário (Estatuto da Carreira Docente).
- Decreto de Lei n.º 4/2015, de 14 de janeiro - Currículo Nacional de Base do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico.
- Decreto-Lei n.º 4/2018, de 14 de março - Primeira Alteração ao Decreto-Lei n.º 4/2015, de 14 de janeiro que aprovou o Currículo Nacional de Base do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.
- Resolução do Parlamento Nacional n.º 8/2018, de 10 de agosto - Cessação da Vigência do Decreto-Lei n.º 3/2018, de 14 de março (Primeira Alteração ao Decreto-Lei n.º 3/2015, de 14 de janeiro - Aprova o Currículo Nacional de Base da Educação Pré-Escolar.
- Resolução do Parlamento Nacional n.º 9/2018, de 10 de agosto - Cessação da vigência do Decreto-Lei n.º 4/2018, de 14 de março (Primeira Alteração ao Decreto-Lei n.º 4/2015, de 14 de janeiro - Aprova o Currículo Nacional de Base do Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Básico).