



**INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
CURSO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA (Presencial)
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

ANTONIO GOMES

**QUALIDADE NO ENSINO: UMA ANÁLISE DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO
BÁSICA DO TIMOR LESTE**

REDENÇÃO-CE-BRASIL

2017

ANTONIO GOMES

**QUALIDADE NO ENSINO: UMA ANÁLISE DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO
BÁSICA DO TIMOR LESTE**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Administração Pública de modalidade presencial, do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), como parte da exigência para obtenção de grau bacharel em Administração Pública.

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Barbosa da Conceição

REDENÇÃO-CE-BRASIL

2017

**Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro- Brasileira
Direção de Sistema Integrado de Bibliotecas da UNILAB (DSIBIUNI)
Biblioteca Setorial Campus Liberdade
Catalogação na fonte**

Bibliotecário: Gleydson Rodrigues Santos – CRB-3 / 1219

G612p Gomes, Antonio.

Qualidade no ensino: uma análise da política de educação básica do Timor Leste. / Antonio Gomes. – Redenção, 2017.

66 f.; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentada ao curso de Administração Pública do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas – ICESA da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB.

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Barbosa da Conceição.

Inclui figuras e referências.

1. Timor Leste - História. 2. Timor Leste – Educação. I. Título.

CDD 958.86

ANTONIO GOMES

**QUALIDADE NO ENSINO: UMA ANÁLISE DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO
BÁSICA DO TIMOR LESTE**

Monografia julgada e aprovada para obtenção do Diploma de Graduação em Administração Pública na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.

Data: 26 de Junho de 2017

Nota: _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Eliane Barbosa da Conceição

Orientadora

Profa. Dra. Maria Aparecida da Silva

Membro

Prof. Dr. Lourenço Ocuni Cá

Membro

DEDICATÓRIA

O presente trabalho se dedica aos meus familiares: ao meu pai saudoso Luis Loe Sina (*in memoriam*), à minha mãe Isabel Ili, ao meu irmão Sipriano Barreto e as minhas irmãs – Jacinta da Cunha Soi e Ermelinda de Araújo que contribuíram de forma incondicional, sempre me apoiaram financeiramente e moralmente ao longo do meu extenso percurso acadêmico no Brasil. A vocês sempre serei muito grato.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus todo poderoso, pela sua orientação espiritual que ilumina os passos de pesquisa do presente trabalho quanto pela viabilização da cooperação entre a Comunidade dos Países da Língua Portuguesa (CPLP), especialmente à cooperação bilateral entre o Estado Brasileiro e Timor-Leste nas diversas modalidades, um delas é a cooperação na área de educação que objetiva na formação dos jovens para contribuição no desenvolvimento do país.

A cooperação entre dois Estados foi feita no momento em que Timor-Leste conquistou sua independência em Dili (capital do país) e concretizou via Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), representando o Ministério da Educação de Timor-Leste e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) a partir da chegada dos estudantes timorenses na UNILAB. A gratidão refere-se também ao governo do Timor-Leste, através do Ministério da Educação, que possibilita e financia por meio de bolsa de estudo (via Fundo de Desenvolvimento no Capital Humano – FDCH) para permanência do meu estudo aqui na universidade. Ao pessoal do Ministério da Educação, especialmente Sra. Ana Paula Santo, ao Embaixador do Timor-Leste no Brasil, Sr. Gregório Saldanha, ao Adido de Educação, Sr. Abrão dos Santos, ao adido-assistente, Sr. Cesaltino Ximenes e ao ex-adido Sr. Luís de Sousa Sequeira que buscaram as soluções dos obstáculos diplomatas ocorridas durante a minha estadia no Brasil.

Meu agradecimento especialmente à minha orientadora professora Eliane Barbosa da Conceição, que orienta todo percurso do presente trabalho até sua finalização. Esta gratidão se refere pela disponibilidade e dedicação do tempo, pela sua incansável paciência e profunda competência em orientar todos os passos da pesquisa. Minha gratidão à UNILAB, pelos professores, principalmente do curso de Administração Pública, aos técnicos administrativos do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA), às tutores juniores na correção do texto.

Agradeço de coração aos amigos timorenses na UNILAB, principalmente o Mario da Costa Marçal pela ajuda na execução do meu trabalho ao longo do percurso do processo de desenvolvimento da monografia.

EPÍGRAFE

Quando somos capazes de reconhecer e perdoar os atos de ignorância cometidos no passado, nós nos fortificamos e nos colocamos à altura de resolver de maneira construtiva os problemas do presente.

Dalai Lama

RESUMO

A política educacional é uma política social que tem por propósito garantir aos cidadãos o acesso à educação, um direito fundamental e, no caso do Timor-leste constitucionalmente estabelecido. O sistema educacional compreende um conjunto coordenado de agentes educacionais, que se empenham no processo de planejamento de política pedagógica, de maneira inclusiva. Desde sua independência em 2002 o Timor-Leste se deparou com uma série de questões principalmente com os problemas relacionados à área da educação. A partir de então, o Estado elaborou um primeiro plano estratégico de desenvolvimento que visava à melhoria de vida do seu povo, dando atenção principalmente ao sistema de educação. Suas metas, porém, não foram alcançadas por uma série de razões. Em 2001, foi elaborado o segundo plano estratégico, com a participação popular, tendo este, também, estabelecido metas para a área da educação básica. Dele derivou um documento que se dedicava apenas a esse setor. O objetivo desta pesquisa é analisar o Plano Estratégico Nacional de Educação (2011-2030), sobretudo as metas previstas para a ampliação do acesso, o aperfeiçoamento do fluxo escolar e a avaliação do ensino em Timor-leste, examinando minuciosamente se as ações desenhadas no plano conseguirão atingir as metas estabelecidas ou não. Para alcançar tal objetivo, o trabalho adotou como abordagem teórico-metodológica a chamada análise de políticas públicas conforme sugerido por Leonardo Secchi (2013; 2016) e Farta Farah (2011; 2016). O trabalho foi inspirado pela discussão das teorias de políticas públicas e políticas de educação, revelando as ideias dos atores acadêmicos sobre os indicadores de qualidade do ensino. Os resultados da pesquisa revelam que o sistema de educação timorense deve seguir alguns caminhos que poderão contribuir para a qualidade do ensino no país, tais como: a coordenação entre agentes governamentais, efetividade do sistema do governo (municipalização), melhoria no acesso e fluxo do ensino através da integridade dos indicadores de avaliação (avaliação nacional e local). Nas considerações finais foram sugeridos temas para futuras pesquisas para melhorar outras questões não abordadas no presente trabalho.

Palavra chave: Timor-Leste, Educação, Política Pública, Plano, Gestão Escolar.

ABSTRACT

Educational policy is a social policy that has as its purpose give to citizens access to education, a fundamental right and, established constitutionally in the case of Timor-Leste. The educational system comprises a coordinated set of educational agents, who engage in the process of educational policy planning in an inclusive manner, since its independence in 2002. Timor-Leste has faced a number of issues mainly with problems related to education. Since then, the state has drawn up a first strategic development plan aimed at improving the lives of its people, paying special attention to the education system. Their goals, however, were not achieved for a number of reasons. In 2001, the second strategic plan was drawn up, with popular participation, and the latter also set goals for the area of basic education. From it derived a document that was dedicated only this sector. The objective of this research is to analyze the national strategic plan for education (2011-2030), especially the goals set for expanding access, improving the flow of schooling and evaluating education in Timor-Leste, examining in detail the actions designed to analyze whether the plan will be able to achieve the goals set or not. To achieve this goal, the work adopted as a theoretical methodological approach is the so-called public policy analysis as suggested by Leonardo Secchi (2013, 2016) and Marta Farah (2011, 2016). The work was inspired by the discussion of theories of public policies and education policies, revealing the ideas of academic actors on indicators of quality of education. The results of the research show that the Timorese education system must follow some ways that may contribute to the quality of education in the country, such as: coordination among government agents, effectiveness of the government system (municipalization), and improved access and through the integrity of the evaluation indicators (national and local assessment). In the final considerations of the work were suggested topics for future research to improve other issues not addressed in the present work.

Key word: Timor-Leste, Education, Public Policy, Plan, School Management

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Ciclo de Política Pública.....	18
Figura 2: Localização Geográfica de Timor-Leste com CPLP.....	23
Figura 3: Divisão territorial de Timor-Leste (Municípios).....	23
Figura 4: Sistema Educativo em Timor no período da ocupação Indonésia.....	28
Tabela 1: Legados da educação colonial.....	28
Tabela 2: Ensino secundário em Timor-Leste no ano 2010.....	39
Tabela 3: Ensino Fundamental.....	45
Tabela 4: Taxa de Promoção, Repetência, Evasão e Distorção Idade/Série.....	46
Tabela 5: Número dos Alunos Aprovados, reprovados e Abandono.....	47
Quadro 1: Evolução do Ensino Primário Oficial e Particular.....	25
Gráfico 1: Matrícula por nível de ensino – Ano letivo (2000/2001).....	30
Gráfico 2: Sistema de Ensino em Timor-leste.....	32

LISTA DE SIGLAS

PENE: Plano Estratégico Nacional da Educação
PED: Plano Estratégico de Desenvolvimento
EUA: Estados Unidos da América
ME-TL: Ministério da Educação de Timor-Leste
FRETILIN: Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente
ONU: Organização das Nações Unidas
PNUD: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SD: *Sekolah Dasar*
SMP: *Sekolah Menengah Pertama*
SMU: *Sekolah Menengah Umum*
UNTAET: *United Nations Transitional Administration in East Timor*
CNRT: Conselho Nacional de Resistência Timorese
EB: Ensino Básico
ESG: Ensino Secundário Geral
UNICEF: *United Nation Children's Fund*
UNESCO: *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*
ANAAA: Agência Nacional de Avaliação e Acreditação Acadêmica
UNTL: Universidade Nacional Timor Lorosa'e
PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamenta e de Valorização do Magistério
PNE: Plano Nacional de Educação
LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
SAEB: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio
IEDB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PISA: *Programme for International Student Assessment*
OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação
ONG: Organização Não-Governamental

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 Percurso da Pesquisa	14
1.2 Aspecto Metodológico do Trabalho	16
1.3 Divisão do Trabalho	19
2 REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DE TIMOR-LESTE	20
2.1 Contexto Histórico e Geográfico do País	20
2.2 Contextualização do Sistema de Educação	23
2.2.1 <i>No período colonial</i>	23
2.2.2 <i>No período da ocupação pela Indonésia</i>	26
2.2.3 <i>No período do governo transitório da ONU</i>	29
2.3 Sistema Educacional Pós- Independência	31
3 PLANO ESTRATÉGICO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO.....	33
3.1 Plano Nacional da Educação (2007-2012). IV.	33
3.2 Plano Estratégico Nacional da Educação (2011-2030)	34
3.2.1 <i>Ensino pré-escolar</i>	36
3.2.2 <i>Ensino básico</i>	37
3.2.3 <i>Ensino secundário</i>	38
3.2.4 <i>Ensino superior</i>	39
3.2.5 <i>Ensino recorrente e aprendizagem ao longo da vida</i>	40
4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DE POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO	41
4.2 Fluxo e Acesso ao Ensino.....	44
4.3 Gestão Escolar	48
4.3.1 <i>Conceito de gestão escolar</i>	48
4.3.2 <i>Os gestores e os princípios de gestão escolar</i>	49
4.4 Avaliação do Ensino	51
5 CAMINHOS RECOMENDADOS PARA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO EM TIMOR-LESTE	53
5.1 Coordenação de Política Educacional em Timor-Leste	55
5.2 O Acesso e Fluxo de Ensino.....	56
5.3 Avaliação do Ensino e PENE	58
5.4 Nova Gestão Escolar para Timor-Leste.....	60
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	62

REFERÊNCIAS	64
-------------------	----

1 INTRODUÇÃO

O sistema de educação é um de conjunto política pedagógica que abrange diversos atores acadêmicos, políticos e sociedade no planejamento, discussão, execução, implementação e avaliação das políticas e programas relacionados à educação. A política pública pode-se realizar por meio de uma análise que se inicia na identificação dos problemas e mobilização de informação para enfrentamento, diminuição e resolução dos problemas públicos. No que se refere à política de educação, é uma das políticas públicas, pelo que o Estado tem a responsabilidade e interferência na oferta dos serviços relacionados à educação para responder às necessidades da sua população. A política educacional é um fator fundamental para qualquer país, pelo qual este tem por propósito de formar pessoas para o desenvolvimento da nação.

A República Democrática de Timor-Leste é um país em desenvolvimento, cuja independência se deu no dia 20 de maio de 2002, após ter seu território desocupado da presença de seus dominadores. Depois desse momento, o país veio a enfrentar problemas relacionados às políticas públicas, sociais, econômicas e infraestruturas, pois, quando da saída da Indonésia em 1999 (liberdade dos povos timorenses pelo resultado do plebiscito na eleição em 30 de agosto), o território do país foi destruído totalmente. Desde a colonização dos portugueses até os dias atuais, Timor-leste deparou-se com questões relacionadas à educação, tais como: problemas na qualidade do ensino, na infraestrutura das escolas, com profissionais da área entre outras questões relacionadas à educação.

Por estas questões, o Estado começou a elaborar seus planos e políticas para responder às demandas da sociedade, na busca da melhoria da qualidade de vida da população. Um dos planos que foi projetado pelo Estado timorense é o Plano Nacional de Educação (2007-2012), desenhado para dar respostas às necessidades do sistema educação do país. No entanto, o presente plano não foi atingido de maneira satisfatória, assim, no ano 2011, o Estado timorense junto com sua população, desde aqueles que vivem nas áreas remotas até nas cidades, de ouvir e participar na elaboração de um novo plano que responda as metas e falhas do primeiro plano. Este se denomina “Plano Estratégico Nacional da Educação – PENE” previsto no plano geral do governo (Plano Estratégico de Desenvolvimento – PED) de 2011 a 2030.

O objetivo da presente pesquisa é analisar os documentos governamentais, principalmente o PENE (2011-2030), que segue anexo, examinando minuciosamente as metas previstas para a ampliação do acesso, o aperfeiçoamento do fluxo escolar e a avaliação do

ensino em Timor-Leste, além dos mecanismos de coordenação e gestão escolar. Para alcançar a esse objetivo, o trabalho adotou como direcionamento teórico-metodológico a chamada análise das políticas públicas, conforme sugerido por Leonardo Secchi (2013; 2016), e Marta Farah (2011; 2016), mantendo diálogo com o corpo teórico das políticas públicas e políticas de educação, e sobre tudo com os trabalhos acadêmicos que tratam da questão da qualidade de um sistema educação.

O motivo que leva o pesquisador a realizar o presente trabalho foram dois: a) a percepção da importância de discutir a educação para formação do cidadão por meio da construção de ideias que levam à transformação de atitude do homem sobre o mundo e b) a convicção de que o Timor-leste necessariamente precisa discutir a questão da educação e analisar suas políticas de educação, pois é fator necessário para formação da sociedade timorense o amadurecimento da nação. Além de ser fator fundamental para o fomento de outras áreas que muito cantarão para o desenvolvimento do Timor-leste.

1.1 Percorso da Pesquisa

A elaboração da presente pesquisa se iniciou a partir da identificação dos problemas frequentados pela sociedade timorense como um dos motivos para pesquisador e realizar este trabalho que contribuiria na solução das questões encontradas. O desenvolvimento do trabalho começou desde 2016, no momento da formação de ideias sobre um tema adequado a ser tratado para enfrentamento dos problemas detectados. Dessa forma, foi definido o tema denominado “Gestão Educacional: Sistema de Educação em Timor-Leste” para corresponde a finalidade do trabalho voltado para realidade do Timor-Leste. No momento em que foi definido o tema, o pesquisador começou a pesquisar os dados e informações sobre a realidade do país em geral (localização do país, sua história, a questão socioeconômica e entre outros fatores relacionados ele) e principalmente os dados e documentos que apresentam a política e programa sobre educação em Timor-Leste.

O primeiro passo da pesquisa teve por objetivo de identificar e conhecer mais profundamente sobre as políticas do Estado e vivências da sociedade timorense no percurso acadêmico para que possa levar o pesquisador a compreender os motivos que estão por atrás destas políticas e programas. O segundo passo, se deu no momento de escolhe da orientadora para acompanhar o pesquisador ao longo do desenvolvimento do trabalho, contribuindo na análise e discussão dos dados pesquisados, e propor algumas alternativas que contribuam nas soluções dos problemas. Depois de escolher, teve o encontro entre orientadora e orientado

para apresentação do tema, discutindo os caminhos possíveis e necessários na execução do trabalho, além das indicações dos artigos e livros para o desenvolvimento da pesquisa.

O terceiro passo se inicia a partir das leituras dos livros e artigos desenvolvidos pelos atores acadêmicos que tratam sobre as políticas públicas, política educacional, política pedagógica e gestão escolar, a leitura que leva o pesquisador na análise sobre abordagem teórica que reflete uma discussão significativa para contribuição do trabalho acadêmico. Ao longo da pesquisa, pesquisador teve um momento que não se dedicou muito ao trabalho de conclusão do curso por conta de que ainda estava no período de aula e provas das disciplinas trimestrais.

No final do mês de dezembro de 2016, teve encontro a orientadora com todos orientados para discutir a metodologia utilizada no Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) para todos orientados. A metodologia que foi definida é Análise de Política Pública segundo as ideias de Leonardo Secchi que visa à política pública como um processo de identificação dos problemas, formação da agenda e busca de alternativas viáveis para resolução dos problemas encontrados.

No mês de janeiro de 2017, intensificou a pesquisa, analisando os dados encontrados, principalmente os programas, planos estratégicos e política educacional desenvolvido pelo Estado timorense, além de discutir o processo de elaboração do trabalho de acordo com normas do trabalho acadêmico.

Ao longo do desenvolvimento do trabalho, conforme os dados analisados, o tema da pesquisa foi redefinido para chegar a uma resposta adequada aos problemas de educação em Timor-Leste, seguindo a metodologia do trabalho que análise política pública. Um tema que abrange tanto as políticas pedagógicas também engloba a questão escolar que deveria analisar o sistema de educação. Dessa forma, o tema foi redefinido em seguinte título: “Qualidade no ensino: uma análise da política de educação básica do Timor-Leste” (atual tema). Esta mudança do tema foi sugerida pela orientadora como forma adequada para seguir os objetivos definidos desde nos primeiros encontros, tal objetivo é analisar o Plano Estratégico Nacional da Educação (PENE) de 2011 a 2030. Um tema que leva o pesquisador a analisar a coordenação, acesso, fluxo, gestão e avaliação do ensino existente no Timor-Leste que considera como fatores previstos no PENE, buscando alternativas para melhoria do sistema de educação timorense.

No processo de desenvolvimento do trabalho, teve envio do trabalho feito de cada etapa (escrita sobre contexto histórico de Timor-Leste, sistema de educação a partir da colonização, ocupação e até atual sistema, corpo teórico do trabalho, abordagem metodológicas sugestões e

recomendações no trabalho) para analisar a correção da orientadora. Assim, a orientadora sugere e indica as sugestões necessárias e discussão para seguir, com finalidade de melhoria da pesquisa que resultou neste trabalho.

Antes de envio do trabalho à orientadora, os pesquisadores tiveram encontros com tutoria juniores do Programa Pulsar do Curso de Administração Pública para a correção dos textos, objetivando na melhoria dos escritos dos textos e a compressão dos leitores sobre o trabalho. No começo do encontro com tutoras, antes disso, teve realizado a marcação de data e local compatível entre pesquisador e tutoras para acelerar a correção do texto. Além de encontro para correção dos textos, a elaboração do trabalho continuou em ritmo acelerado, desde em janeiro até junho que leva a aprofundar as teorias e dados empíricos.

O encontro entre orientado com a orientadora, houve irregularidade, dependendo da disponibilidade da orientadora e necessidade do orientado para tirar dúvidas e discussão dos dados analisados para seguir os caminhos viáveis no desenvolvimento do trabalho. Em forma que contribui o pesquisador para facilitar no momento de análise e discussão dos dados decorrer do percurso de pesquisa. Contudo, no mês de junho (último encontro) foi definida a data da apresentação do trabalho final, e escolha dos professores da banca examinadora do trabalho.

1.2 Aspecto Metodológico do Trabalho

O presente trabalho foi elaborado com base em uma abordagem teórico-metodológico denominado análise de política pública, fundamentada em dois livros de Leonardo Secchi em artigos de Marta Ferreira Santos Farah. Nos livros de Secchi, o trabalho foi desenvolvido por meio da obra intitulada Políticas Públicas: conceito, esquema de análise, casos práticos (2013) e Análise de Política Pública: diagnóstico de problemas, recomendações de solução (2016). Em relação à obra de Farah, o trabalho foi elaborado por meio do artigo de Análise das políticas públicas no Brasil: de uma prática não nomeada à institucionalização do “campo de públicas” (2016), e por fim Administração Pública e Política Pública (2011). O ponto principal dessa abordagem metodológica é a mobilização e geração dos conhecimentos e informações necessárias na identificação dos problemas e na busca de alternativas adequadas para resolução dos problemas sociais detectados e aperfeiçoamento das políticas já implementadas para selecioná-los.

A política pública é “[...] uma diretriz elaborada para enfretamento de um problema público” (SECCHI, 2013, p. 2). As políticas públicas surgem no momento em que existem

problemas públicos relatados tanto pelas comunidades que passam por tais problemas quanto pelas denúncias dos agentes públicos e privados. Para Secchi, a política pública abrange dois princípios básicos, são eles: a intencionalidade pública e a resposta a um problema público. Para tanto, ela só se pode realizar a partir dos interesses públicos para solucionar problemas pelos quais passam a coletividade, ou grupos específicos da população, ou seja, o motivo que leva a ter uma política pública é o no dizer do autor “[...] tratamento ou a resolução de um problema entendido pela coletividade como relevante” (SECCHI, 2013, p. 2).

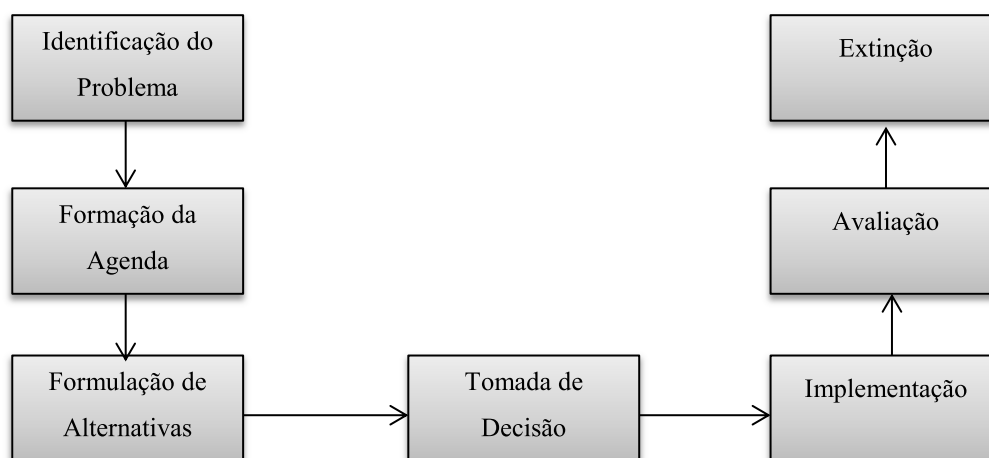
Para tanto, os tomadores de decisão na política pública é que têm a função de diagnosticar o problema público, suas relevâncias, circunstâncias, causas; assim, promovendo as informações importantes na busca de solução adequada que consideram como alternativa viável junto com outros atores políticos e de diferentes grupos sociais a dar resposta ao problema.

A análise da política pública é “[...] atividade e o campo de conhecimento teórico e metodológico voltados para a geração e a sistematização de conhecimentos aplicados ao enfrentamento de problemas públicos” e esta análise tem por objetivo a melhoria do “[...] processo decisório público como o uso de métodos e técnicas de análise dos problemas (*problem analysis*) e análise de soluções (*solution analysis*) para auxiliar nas decisões e na estrutura de políticas, leis, programas, campanhas, projetos ou ações públicas” (SECCHI, 2016, p. 1).

No processo de análise da política pública, o analista deve delimitar mais claramente o problema para facilitar a busca de alternativas por meio da mobilização de informações pertinentes. Como destacou Secchi:

Uma análise de política pública também depende de uma delimitação clara e precisa do problema público, de geração de alternativas consistentes, de projeção de custo e benefícios com a implementação, de antecipação e dissolução de conflito de interesse. Fazer análise de política pública significa gerar informações, argumentos e consenso que forneçam uma base mais sólida à tomada de decisão pública (SECCHI, 2016, p. 2).

Segundo Secchi, a análise de política pública deve se basear no ciclo de política pública (ver Figura 1. Abaixo). Isso porque, o ciclo revela os elementos que devem ser considerados pelo analista no momento do exame de uma política pública, que são os seguintes: identificação do problema, formação da agenda, formulação de alternativas, tomada de decisão, implementação, avaliação e extinção.

Figura 1: Ciclo de Política Pública

Fonte: (SECCHI, 2013, p. 43).

Assim, na análise de políticas públicas, o analista deve reavaliar o problema público que ensejou a política em questão, as alternativas desenhadas e a escolhida, verificando se houve alguma melhora no problema depois da implantação da política escolhida. Caso verifique que o problema ainda não foi solucionado, faz recomendações de novas alternativas para que o objetivo seja alcançado.

No artigo de Farah (2016), intitulado *Análise de política pública no Brasil: de uma prática não nomeada à institucionalização do “campo de política”*, a autora reconstitui o percurso histórico de política pública brasileira a partir da literatura de tradição dos Estados Unidos da América (EUA) que diferencia *policy studies* e *policy analysis*. Dessa forma, Farah leva esse processo de diferenciação no contexto brasileira, principalmente no “campo de pública” no Brasil (LASWELL, 1951 *apud* FARAH, 2016).

Segundo Farah, existe uma diferença entre o estudo de política pública e análise de políticas. Os estudos de políticas são desenvolvidos por acadêmicos e dizem respeito à natureza das atividades do Estado, procurando entender e explicar o processo da política pública assim como os modelos utilizados por pesquisadores para analisar o processo de formulação e implementação de políticas (DOBUZINSKIS, HOWLETT E LAYCOCK, 2007 *apud* FARAH, 2016. P. 962).

Já a análise de política, corresponde os estudos para política, que envolve “[...] a geração e a mobilização de conhecimento para subsidiar política pública” (FARAH, 2013 *apud* FARAH, 2016). Além disso, a análise de política pode ser definida “[...] como a aplicação de pesquisa científica e de outras formas de conhecimento na formulação,

implementação e avaliação de políticas” (HOWLETT; LAYCOCK. 2017 P. 3-4). No Brasil, análise de políticas públicas ocorre desde os anos 1930, tendo o desenvolvimento dessa atividade, a partir de então, sido acompanhado por uma progressiva diversificação do locus onde ela se desenvolve e dos atores envolvidos, sem que se tenham configurado, no entanto, um campo de formação autônomo e uma comunidade discursiva com uma agenda própria (FARAH, 2016. p. 194).

Essa abordagem teórico-metodológica permitirá o exame detalhado dos problemas sociais que ensejaram a política educacional prevista no Plano Estratégico do Timor-Leste de 2011 a 2030, buscando algumas alternativas através das literaturas pertinentes sobre gestão escolar, políticas públicas de educação, a fim de que auxiliasse o desenvolvimento educacional do país. As principais técnicas de pesquisa utilizadas serão análise documental e a pesquisa bibliografia.

Após sistematização, os dados serão analisados à luz da bibliografia consultada, sendo enriquecida com a utilização da técnica do benchmarking (Secchi, 2016), que consiste na comparação de determinada prática organizacional a modelos exitosos de organizações concorrentes. Aplicada à política pública é uma técnica utilizada para geração de alternativas com base em experiências de outros governos (nações, estados, municípios) na área em questão. O país escolhido para essa finalidade foi o Brasil e sua política de educação.

1.3 Divisão do Trabalho

Além da presente introdução que trata dos objetivos, metodologia, e justificativa do trabalho, este texto se divide em mais cinco seções. Na segunda parte, o trabalho vai abordar o contexto histórico geográfico do país, a contextualização do sistema de educação do Timor-Leste desde a colonização, ocupação até pós-independência do país. Na terceira seção, o trabalho vai apresentar o objeto de pesquisa que engloba os planos e programas do governo que trata a questão de educação desde o primeiro plano do Ministério da Educação de Timor-Leste (ME-TL) até o atual que é Plano Estratégico Nacional da Educação (PENE) de 2011 a 20130.

Na seção quarta, o trabalho vai discutir a abordagem teórica sobre a política pública de educação segundo atores acadêmicos que apresentam as formas que contribuem na melhoria da qualidade do ensino em qualquer escola. Mostrando que a qualidade de ensino deve abranger diversas dimensões como a coordenação entre agentes de educação, a gestão escolar, que facilita o ensino no momento da oferta; o acesso dos alunos nas escolas e seu fluxo. Já na

quinta seção, o pesquisador sugere algumas recomendações na discussão das teorias colocadas pelos acadêmicos. Na última seção, o pesquisador apresenta as considerações finais e sugere temas para futuras pesquisas sobre os assuntos que não foram tratados no presente trabalho.

2 REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DE TIMOR-LESTE

2.1 Contexto Histórico e Geográfico do País

De acordo com a história antropológica, os veda-australóides povo parecido com os vedas de Ceilão, é considerada a primeira comunidade a chegar ao Timor, nos anos 40.000 até 20.000 a.C. tendo ali se estabelecido até por volta do 300 a.C. Seguiram-se os melanésios, que eram parecidos com o povo que vive na Papua Nova Guiné atualmente e em algumas ilhas do Pacífico. Por conta da natureza montanhosa do país, não houve mistura entre os povos locais que habitaram naquele território e isso levou a diversidade linguística em Timor. Depois disso, houve mais imigrantes dos povos chamados “proto-malaios”, descendentes do Sul da China e da Indochina do Norte em 2.500 a.C..(HORTA,2014)

Segundo Horta (2014) no século VII, havia comércio entre Timor e China na venda de escravos, cera de abelha e sândalo (madeira nobre utilizada na fabricação de móveis de luxo e na perfumaria). Naquela época, os habitantes timorenses já pagavam imposto ao Reino Java – que reunia povos de origem da Indonésia.

Por volta de 1515, os portugueses chegaram ao Timor, na costa oeste, onde atualmente, encontra-se o enclave de Oe-cusse. Com a comercialização de exploração de madeira de sândalo, os portugueses tiveram grande lucro, além disso, eles “[...] deram início à exploração de plantações de café, cana-de-açúcar e algodão. A cera e o mel também eram considerados produtos com interesse” (HORTA, 2014).

A partir de 1702, com a chegada do primeiro governador de Portugal, simultaneamente com os missionários e a religião católica, iniciou-se a organização colonial em Timor para implantar o território administrativo em Timor-Leste, cujo nome era território do Timor Português. No que se refere ao processo de desenvolvimento, a partir da colonização, não teve progresso, mesmo com a participação dos portugueses e a própria sociedade timorense. Uma das questões necessárias a ser levantada é que Portugal governava o território de forma direta e indireta na atividade administrativa, isso por meio da estrutura administrativa tradicional, conforme Horta:

Os timorenses e os portugueses tentaram reconstruir o país. Mas o desenvolvimento era lento. A taxa de crescimento anual entre 1953 e 1962 era apenas de 2%. Entretanto, as Nações Unidas declaram Timor-Leste como sendo um território não-autônomo, sob administração portuguesa. Portugal governou Timor-Leste de forma direta e indireta, administrando a população como um todo através das estruturas tradicionais de poder, em vez de empregar os funcionários civis da colônia. Este modelo de governação deixou a sociedade tradicional timorense praticamente intacta. (HORTA, 2014, on-line)

Na segunda Guerra Mundial, os japoneses se interessam pelo Timor-Leste, por considera seu território como a estratégia adequada, por sua posição geográfica, para facilitar seu destino ao sul, ajudando a separar a Austrália pelas suas colônias britânicas em sudeste da Ásia. Naquela época, Portugal declarou sua posição de neutralidade na guerra entre todos os poderes colônias, “[...] tornando Timor-Leste uma presa fácil para os interesses políticos e militares do Japão”, Porém, os portugueses ainda se interessaram pelos abundantes recursos naturais, como, por exemplo, petróleo, sândalo e reservas de gás. (GAGLITO, 2008, p.17)

Em 28 de Novembro de 1975, Timor-Leste proclamou a sua independência unilateralmente. Isso se deu logo depois da Revolução dos Cravos, um movimento de luta pela democracia, ocorrido em 1974, que obrigou Portugal a liberar os territórios ocupados, inclusive concedendo oportunidade ao Timor de definir seu destino. A partir então, o povo timorense proclamou sua independência unilateralmente liderada pelo partido FRETILIN (Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente). No entanto, a maioria dos países do mundo não reconheceu essa proclamação e conferiu vantagem à Indonésia para ocupar o território timorense.

Assim, no dia 7 de dezembro de 1975 a Indonésia começou a invadir o país através dos seus soldados, com práticas de violências, implantando a província (divisão territorial da República Indonésia), denominada *Timor Timur*. Os primeiros anos da ocupação caracterizaram-se pela obsessão ao massacre civil e, também houve a negação dos direitos humanos, como, por exemplo, a proibição do uso da língua portuguesa da vivência dos timorenses. (ZANIN, 2011).

Ainda confirmado por Rocha (2007), no período da ocupação pela Indonésia, os militares indonésios praticaram a violência contra a sociedade timorense que resultou em morte, fome e privação de liberdades básicas.

O exército da Indonésia praticou uma política de violência indiscriminada contra a população civil do Timor-Leste, o que revoltou a todos os habitantes e gerou a morte de quase 2000 mil pessoas, em 20 anos de repressão, fome, e descaso mundial. A violência perpetrada pelas milícias, estimulada pelos militares indonésios. (ROCHA, 2007, p.3)

Vale ressaltar, uma das violências praticada brutalmente pelo exército da Indonésia foi o Massacre Santa Cruz em 12 de novembro de 1991, no cemitério Santa Cruz, na capital Dili, que resultou em grande quantidade de pessoas mortas, sendo maioria delas jovens que realizaram uma peregrinação que saía da Igreja Motael em destino ao cemitério apresentado anteriormente. Esse massacre provocou a atenção de muitos países e principalmente à Organização das Nações Unidas (ONU), levando-os a se posicionar sobre a realidade do Timor-Leste. Nesse sentido, a ONU obrigou Portugal e Indonésia a discutirem as medidas e caminhos a serem adotadas para que se permitisse a participação de todas as comunidades timorenses para decidir o seu destino.

A partir de então, em 30 de agosto de 1999, foi realizado um plebiscito com apoio da ONU, na busca de opiniões dos timorenses, sobre sua situação política, se queriam ser totalmente libertos ou se queriam continuar integrados à Indonésia. Assim, foram às urnas para a votação e decisão do destino do país. E no dia 4 de setembro do mesmo ano, foi anunciado o resultado da eleição, pela vitória da liberdade total que a Indonésia foi obrigada a deixar o país. Assim, a ONU estabeleceu o governo transitório para possibilitar todo o processo de reconstrução e formação do Estado. Em abril de 2001, o povo timorense elegeu seu primeiro presidente democraticamente pela maioria dos timorenses e por fim, em 20 de maio de 2002, Timor-Leste configurou-se como Estado soberano, independente e participa como membro da ONU. (COLARES, 2006 *apud* ZANIN, 2011).

As Figuras 1 e 2 abaixo representam a localização geográfica e a divisão territorial do país. Sendo que nos primeiros anos da sua independência, Timor-Leste era considerado como Estado unitário, dividido em distritos, sub-distritos, sucos e aldeias. Atualmente país é dividido por 13 municípios conforme divisão realizada no período da ocupação da Indonésia são eles: Aileu, Ainaro, Baucau, Bobonaro, Covalima, Dili, Ermera, Lautem, Liquiça, Manatuto, Manufahi, Oe-Cusse e Viqueque.

Figura 2: Localização Geográfica de Timor-Leste com CPLP



Fonte: BE

Castanheira de Pera

Figura 3: Divisão territorial de Timor-Leste (Municípios)



Fonte: Mapas do Mundo, 2014

2.2 Contextualização do Sistema de Educação

2.2.1 No período colonial

A chegada dos portugueses em Timor foi juntamente com os missionários dominicanos que tinham a missão de difundir a Igreja Católica para todo território do Timor-Leste. Para tanto, os missionários iniciaram a organização do processo educacional, começando a batizar os timorenses, ensinando os povos de origem local, abrindo escolas para fortalecer a integração de Portugal com a sociedade timorense.

Conforme Belo, “[...] foram os missionários dominicanos, que até finais do século XVIII, tomaram a iniciativa e organizaram a educação dos indígenas, abrindo escolas, embora rudimentares, juntos das igrejas e capelas” (BELO, 2008 *apud* JERÓNIMO, 2011, p.29).

Ainda segundo ator, o processo de ensino no período colonial era focalizado na língua e cultura portuguesa.

No momento em que a extinção das ordens religiosas em Portugal em 1834, afetou os missionários que já tinham trabalhado em Timor-Leste, as escolas também foram reduzidas por causa da política de eliminação das ordens religiosas (THOMAS 1994, *apud* JERÔNIMO, 2008). O projeto educacional voltou a funcionar e desenvolver as suas atividades a partir da decisão do Padre Antônio Joaquim de Medeiros (1878) que definiu o seu programa educacional e estabeleceu a educação como principalmente voltada para os jovens, sendo uma das prioridades da sua atividade pastoral em Timor-Leste. Deste modo, abriram-se várias escolas em diversas localidades com presença de outros missionários que vieram de Portugal, como: missionários Jesuítas e irmãs Canossianas, conforme apresentado pelo Jerónimo:

[...] abriu-se em vários sítios como em Manatuto, Lacló, Lacluta, Samoro, Oecusse, Maubara, Baucau, etc. (idem). O projeto educativo continuava desenvolverá-se ainda mais com a chegada dos missionários Jesuítas (1898) e Irmãs Canossianas (1902) em Soibada, onde deu início a abertura do colégio de Soibada [...] (JERÓNIMO, 2011, p.30)

De acordo com Jerónimo (2011), em 1902 os missionários construíram as escolas e colégios para o funcionamento das atividades escolares, dentro do projeto dos missionários, foram fundados os colégios em território timorense, um dos exemplos foi em Soibada em que deu início a abertura da construção de um colégio tanto para homens quanto para mulheres. Os timorenses aderiram o ensino e houve o crescimento de matrículas até 1910.

Logo após a construção da escola, os missionários Jesuítas e as Irmãs Canossianas deixaram os colégios obrigado pelo Governo colonial e voltaram para a metrópole devido à nova política do governo colonial. As atividades dos colégios na época foram paralisadas e, só retomaram, a partir, da iniciativa do bispo de Timor-Leste alguns anos depois da ausência desses missionários.

No período do governo Afonso de Castro (1859-1863), fundou-se um colégio “semioficial” em Dili, porém esse colégio funcionava para os filhos dos reis e para os catequistas. Em 1915, o governo colonial abriu a primeira escola oficial na atual capital do país, com a consideração de que a educação é um dos fatores fundamentais para a resolução dos problemas sociais enfrentados pela sociedade timorense (THOMAS, 1994 *apud* JERÔNIMO, 2011).

Deste modo, os portugueses construíram mais escolas conforme a Portaria n.º 98, de 29 de julho (PT, 1916) com o objetivo de criar as condições básicas “[...] para que a população timorense obtivesse uma educação básica sólida para o seu desenvolvimento pessoal e social,

legitimando e fortificando o domínio colonial invocando o desenvolvimento da província” (JERÓNIMO, 2011).

A partir dessa portaria, o governo colonial ampliou a quantidade das escolas primária, elementares e complementares. Em relação aos conteúdos de ensino, conforme o autor supracitado, o 1º grau do ensino focalizava-se nas seguintes áreas: conhecimento da língua portuguesa, leitura e escrita regular, conhecimento de contar e operações aritméticas. No entanto, o 2º grau, focalizava-se nas áreas de aperfeiçoamento da leitura e escrita, gramática, análise lógica e gramatical, resolução de temas de tétum para português e português para tétum, história de Portugal, princípios de geografia e geografia portuguesa e por fim alguns conteúdos em relação aos domínios da língua portuguesa (JERÓNIMO, 2011).

Na gestão da política do governo Salazar (1933-1974) que se denomina como “Estado Novo” em Portugal, socializou em todos os territórios das colônias portuguesas o ensino oficial e obrigatório, mas em relação ao Timor-Leste, este feito não contribuiu para o processo educacional do país.

[...] segundo o registro do censo de 1970, foi de quase 90%, os timorenses com idade superior a 10 anos, por exemplo, eram analfabetos. Isso refletiu na disseminação da língua também, conforme o censo de 1975 mostra: apenas 15 a 20% dos timorenses, em sua maior parte crianças ou adolescentes, sabiam falar português. (LUNARDI, 2014, p.68)

O acesso ao ensino, por meio da educação escolar e religiosa no tempo colonial, além de favorecer os filhos dos reis e catequistas dos timorenses, era oferecido também aos filhos de miscigenação portuguesa que se referiu à cultura luso-europeia. Nos últimos anos da colonização portuguesa houve o aumento da abertura das escolas, da quantidade dos professores e do número de alunos, mas em relação ao nível de aprendizagem ao longo do período não houve progresso. O quadro 1, abaixo revela a evolução do ensino primário oficial e particular decorrido da colonização a partir do ano letivo 1963/64 até 1973/74.

**Quadro 1: Evolução do Ensino Primário Oficial e Particular
(Classe Pré-Primária incluída)**

Ano Letivo	Número de Alunos	Número de agentes do ensino	Taxa de escolarização %
1963/64	14.329	411	-
64/65	18.403	396	-
65/66	18.496	560	-
66/67	20.613	467	-
67/68	23.059	490	-

68/69	27.299	513	-
69/70	29.382	559	-
70/71	33.115	662	27,0
71/72	36.208	637	31,0
72/73	60.233	1.100	52,8
73/74	94.689	1.336	77,0

Fonte: Instituto Nacional de estatística dos Serviços de Educação *apud* LUNARDI, 2014, p.66.

2.2.2 No período da ocupação pela Indonésia

Depois da saída de Portugal em 1975, a Indonésia rapidamente invadiu e ocupou Timor-Leste durante 24 anos. Neste período da ocupação houve um considerável investimento no sistema educativo, pois, a indonésia conseguiu construir uma universidade e escolas de ensino primário em todos os distritos. Apesar de todos os esforços de elevar o número das crianças nas escolas como propósito do governo, o desenvolvimento em Timor-Leste era mais baixo se comparado com outras províncias da indonésia.

A expansão do sistema educativo não veio acompanhada pela melhoria da qualidade do ensino. As províncias da Indonésia já sofriam com o ensino de baixa qualidade, sem financiamento, falta de materiais didáticos e estrutura física. Em Timor-Leste, essa situação foi mascarada, pois as avaliações de acompanhamento do conhecimento eram realizadas numa pequena porcentagem amostral de alunos para conteúdos dos programas escolares específicos, tornando os resultados não condizentes com a realidade, apenas para melhorar as estatísticas oficiais. (LUNARDI, 2014. p.52)

Segundo Lunardi (2014), o objetivo da indonésia era construir muitas escolas em todo território timorense para expansão da língua malaia (língua oficial da Indonésia) e excluir a língua portuguesa em Timor-Leste e, esta última era considerada como um dos fundamentos principais da ocupação Indonésia em Timor-Leste. Ainda segundo o autor, a comunicação por meio da língua portuguesa foi totalmente proibida entre a sociedade timorense pelo exército da Indonésia.

Tal fato levou à separação entre a sociedade antiga e a nova geração, pelo fato de que a nova geração falava mais a língua Indonésia do que português. Uma das formas para estender a língua Indonésia foi feita a partir de alocação e mobilização dos professores indonésios de diversas localidades no processo do ensino em Timor-leste.

[...] o governo indonésio mobilizou para Timor Leste um grande número de professores vindos de outras partes da Indonésia. O sucesso desta medida não foi tão rápido quanto esperado; foram necessários vários anos—quinze, segundo alguns observadores—para que a utilização da língua indonésia nas escolas se generalizasse (PNUD, 2002, p.51).

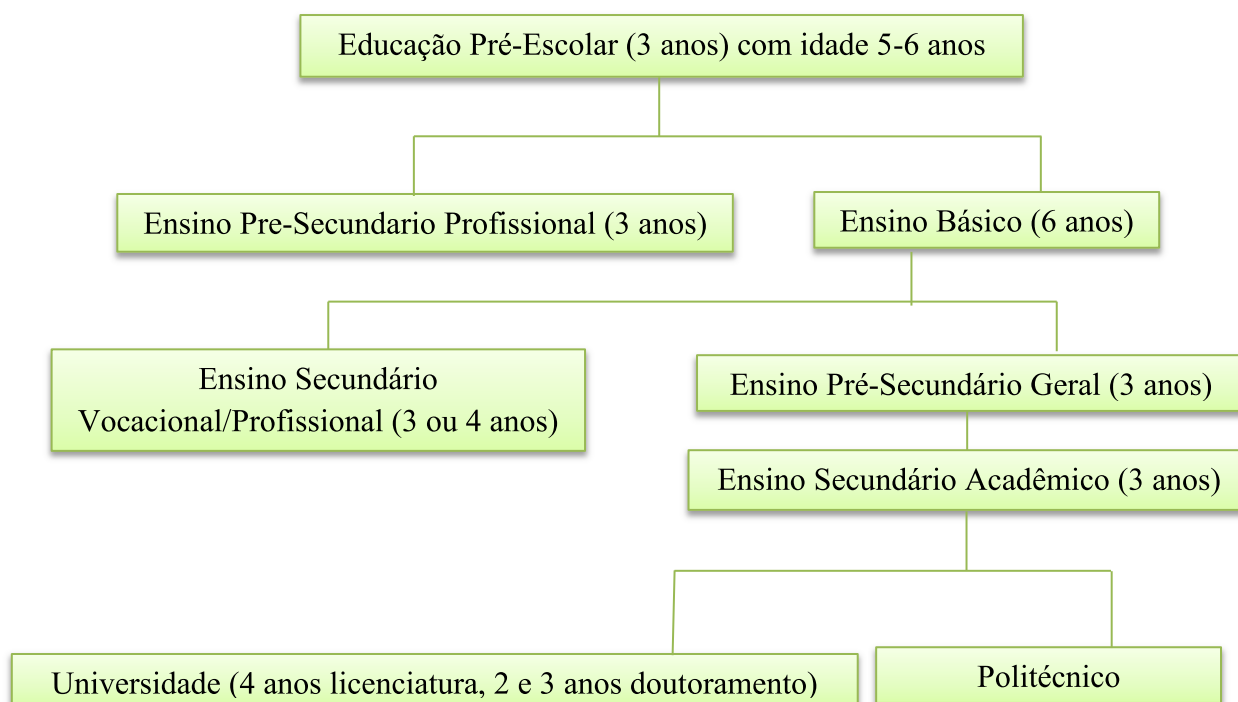
Durante a ocupação, os indonésios formaram muitos professores timorenses, e consequentemente esses professores eram considerados formadores dos alunos de ensino primário, posto escolar e monitores escolares, objetivando assegurar o ensino primário e em alguns casos, até o 3º ciclo do ensino secundário (LUNARDI, 2014). A formação dos professores era realizada no período da manhã e à tarde eles lecionavam, mesmo assim, a formação dos professores era acompanhada com violência e ameaça com armas.

Entretanto, mesmo com aumento do número dos professores em Timor-Leste, a qualidade do ensino apresentou nível não desejável (muito baixo), isso era devido à baixa da qualidade dos professores e à insatisfação deles com o salário, considerado muito aquém do necessário, o que os leva a buscar outro emprego para complementar o sustento. A fragilidade do ensino primário refletiu no ensino secundário, que passou por mesmos problemas. Conforme dados apresentados pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD,

Em 1998/99, apenas 3% dos 1963 professores do 3º ciclo do ensino básico eram timorenses. No último ano de administração indonésia, a taxa líquida de matrícula era ainda de apenas 36% no nível inferior do ensino secundário (entre os 12 e os 15 anos) e de 20% no nível superior entre os 16 e os 18 anos (LUNARDI, 2014, p.55).

A estrutura curricular no ensino do período na gestão do governo da Indonésia foi dividida em quatro níveis de ensino, tais como: a) nível primário (*SD- Sekolah Dasar*), a duração do curso era seis anos; b) nível pré-secundário (*SMP – Sekolah Menengah Pertama*), com duração de três anos; c) nível secundário (*SMU – Sekolah Menengah Umum*) e nível do ensino secundário profissionalizado, com cursos de diversas áreas com duração entre três e quatro anos, e d) nível superior constituído por universidade (4 anos), politécnica (1 a 2 anos) e instituto ou academia (2 a 3 anos). Esses níveis do ensino estavam em conformidade com outra província da Indonésia como o sistema educacional daquele país. (LUNARDI, 2014) A próxima figura apresenta o sistema educativo no período da ocupação em Timor-Leste desde 1975 a 1999.

Figura 4: Sistema Educativo em Timor no período da ocupação Indonésia (1975-1999)



Fonte: Ministério da Educação, citado por Arneberg, 1999, p. 87 *apud* LUNARDI, 2014, p.56.

Em análise comparativa pode-se afirmar que houve uma grande diferença do sistema educativo entre o período colonial e a ocupação da Indonésia. Uma diferença gritante diz respeito ao número de escolas construídas pelos dois regimes ao longo do período, a partir da colonização portuguesa em 1515 até 1975, nos últimos dez anos da colonização, os portugueses construíram 393 escolas primárias, e por outro lado, foram construídas 400 escolas primárias durante a ocupação da Indonésia no período de 1982 até 1984.

Ainda pela ocupação da indonésia essa quantidade das escolas aumentou até 709 a partir de 1994 a 1996, conforme indicado na Tabela 1 abaixo. Dessa forma, a Indonésia teve sua participação significativa no processo de construção do ensino, além do crescimento tanto pelo desenvolvimento na infraestrutura quanto ao melhoramento do analfabetismo (93,42% diminuem para 60% da totalidade de população). Porém, o ensino apresentou-se como de péssima qualidade.

Tabela 1: Legados da educação colonial

	1978	1999
Primário	47 escolas (10.500 alunos)	788 escolas (167.181 alunos)

Secundário nível inferior	2 escolas (315 alunos)	114 escolas (32.197 alunos)
Secundário nível superior	Nenhum	54 escolas (18.973 alunos)

Fonte: United Nations CCA (2000 *apud* LUNARDI, 2014, p.57)

A análise da tabela apresentada anteriormente revela que no início da chegada dos indonésios em 1975 no território timorense, já existiam 47 escolas primárias para 10.500 alunos, 02 escolas secundárias de nível inferior para 315 alunos e em relação ao secundário de nível superior o quantitativo era inexistente, tanto para escolas quanto para os alunos.

2.2.3 No período do governo transitório da ONU

No período do governo transitório liderado por Sérgio Vieira de Mello (2000-2002), que representou a missão da ONU junto ao Timor-Leste duração dois anos. Na área educacional as escolas foram destruídas pelas milícias e/ou exércitos da Indonésia após sua saída do Timor-Leste no ano 1999. Diante disso, 80% das escolas foram devastadas e apenas 20% ainda estavam funcionando nesse período do governo de Mello (LUNARDI, 2014).

Os professores que ensinavam durante a ocupação da Indonésia, vindos das diversas províncias do país, decidiram deixar o país, em 1999, por questão da instabilidade política. Isso fez com que crescesse o número de timorenses que falavam a língua da Indonésia e aumentasse a dificuldade em apreender a nova língua portuguesa a partir de 2002, que passou a ser considerada como língua oficial do país junto com a língua *tetúm*, conforme prevista no art. 13 da Constituição da República democrática de Timor-Leste.

O padrão educacional do Timor-Leste no período do governo transitório encontrava-se, em termos de nível global, muito baixo, com uma taxa de alfabetização de apenas 43% e houve “[...] um fosso notório entre as áreas urbanas, onde essa taxa é de 82%, e as áreas rurais, onde é de 37%. A taxa de analfabetismo impede a sociedade timorense de expandir sua capacidade humana, tais como: atingir o maior nível de saúde e participar na vida política e social” (PNUD, 2002, p.50)

Vale ressaltar que, a missão da ONU denominada *United Nations Transitional Administration in East Timor* (UNTAET) foi criada via Resolução nº 1272 do Conselho de Segurança com a finalidade de administrar o território do Timor-Leste para a independência do país. Desde então, no período da gestão de Mello, teve a parceria entre a UNTAET, o partido do Conselho Nacional de Resistência Timorense (CNRT) e a Igreja Católica, com o objetivo de tentar reorganizar o sistema educativo a partir do zero, em todo território.

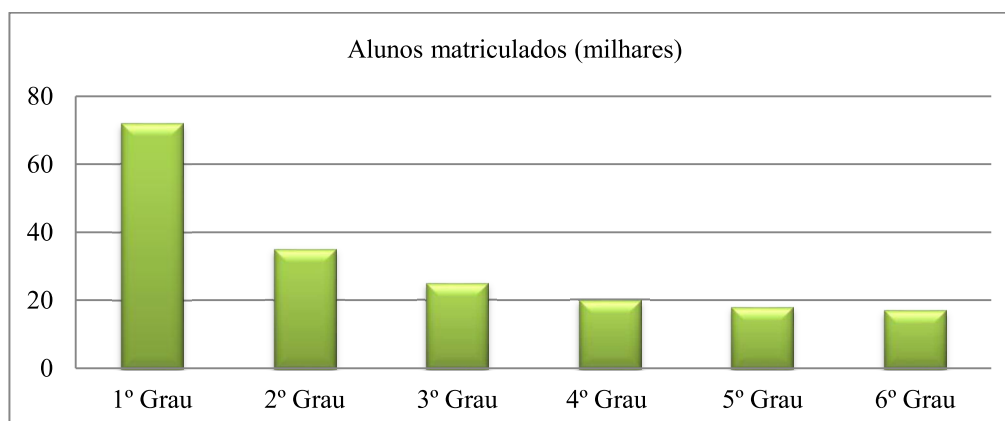
O esforço dessa parceria tinha como finalidade a reconstrução do sistema educacional, por isso, focalizou-se em “[...] (i) reabilitar e reabrir as escolas; (ii) recrutar novos professores; e (iii) substituir o currículo indonésio por um currículo mais significativo e mais consonante com os propósitos da nova Nação”. (PACHECO, 2009, p.8 *apud* JERÓNIMO, 2011, p.44).

De acordo com PNUD (2002), na efetivação da política de reforma do sistema educativo, o governo transitório junto com “[...] os doadores internacionais prepararam um Programa de Revitalização do Sistema Educativo que procurava conjugar os esforços da UNTAET, CNRT, UNICEF, ONGs nacionais e internacionais, doadores bilaterais do Banco Mundial” para melhorar as condições básicas da escola e estabelecerem o programa de Reabilitação Escolar de Emergência como primeira fase da reforma política educacional em Timor-Leste no mandato de Mello.

A primeira fase deste programa, aprovada em junho de 2000, consistiu num projeto de 13,9 milhões de dólares denominado Programa de Reabilitação Escolar de Emergência, destinado à reconstrução de alguns edifícios e à construção de novas escolas-protótipo. Em Fevereiro de 2000 este programa procedera já à reabilitação de 535 escolas, representando 2780 salas de aula, à construção de três escolas-protótipo destinadas ao nível inferior do ensino secundário e montara 54.000 peças de mobiliário escolar nas salas de aula. (PNUD, 2002, p.53)

Na segunda fase, foi estabelecido o Projeto para a Qualidade Básica das Escolas que visava à melhoria das infraestruturas básicas das escolas primárias existentes e a construção de novas escolas. Assim, em 2011 o projeto conseguiu melhorar as infraestruturas das 65 escolas primárias e o número de matrícula dos estudantes no ano letivo 2000/2001 aumentou para 185.180, conforme apresentado no gráfico 1 abaixo (PNUD, 2002, p.52).

Gráfico 1: Matrícula por nível de ensino – Ano letivo (2000/2001)



Fonte: Ministério da Educação (conforme publicado em PNUD, 2002, p. 53).

De acordo com o gráfico apresentado anteriormente, entende-se que no primeiro grau do ensino primário (atualmente denominado ensino básico), teve uma elevação de matrícula dos alunos devido ao percurso escolar dos estudantes que se encontravam atrasados com relação à idade convencional e nível de ensino, e à quantidade de reprovação. Porém, nos graus subsequentes, a quantidade dos estudantes registrados começou a decrescer por conta de que estes alunos abandonavam seus estudos.

2.3 Sistema Educacional Pós- Independência

Desde a independência do país, o grande obstáculo enfrentado pelos timorenses em relação ao sistema educacional é a frequência escolar, isto é, controlar a assiduidade dos estudantes no processo de aprendizagem nas escolas. Conforme o Relatório de Desenvolvimento Humano de Timor-Leste 2002, apresentado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Humano (PNUD), o problema básico dos timorenses era a pobreza.

Por essa razão, as escolas públicas em todo território não cobram as propinas (mensalidade), de modo a facilitar que os pais deixassem seus filhos frequentando as aulas. Mesmo assim, muitas das crianças deixaram seus estudos para dedicar seu tempo para exercer atividades domésticas ou auxiliar na economia familiar.

O problema mais básico é a pobreza. Embora as escolas públicas não cobrem propinas, enviar as crianças para a escola não deixa de envolver custos para os pais. Fortemente ligada à questão da pobreza é a necessidade de as crianças dispenderem pelo menos uma parte do seu tempo em tarefas domésticas ou no auxílio nas explorações familiares. Cerca de 10% das crianças entre os 10 e os 11 anos de idade trabalham quase sempre na agricultura, embora apenas cerca de metade destas crianças frequentem o sistema de ensino. (PNUD, 2002, p.54)

Outra questão a ser levantada com relação à formação dos pais, é que eles nunca frequentaram as escolas e revelaram que possuem pouco interesse na educação, por isso não incentivaram seus filhos a frequentar a escola. Além disso, concluiu-se que a qualidade da educação é muito frágil, o que incentivou seus filhos a preferir ficar em casa. A distância entre as escolas e as localidades dos estudantes também dificulta a qualidade do ensino em Timor-Leste, principalmente nas áreas remotas, pois segundo “[...] o Inquérito aos Sucos (comunidades), cerca de metade das crianças não precisa caminhar mais de 10 minutos para chegar à escola. Só em 7 dos 498 sucos é que o tempo médio necessário para as crianças chegarem à escola era superior a meia hora” (PNUD, 2002, p.54).

Além disso, outro grande obstáculo que prejudicou o ensino em Timor-Leste, diretamente ligado aos estudantes, é que no período da chuva os estudantes tinham dificuldade para ir às aulas e a maioria das escolas era ocupada pelas famílias desalojadas em virtude da destruição em todo território pelos exércitos da Indonésia antes de sua saída.

Ainda de acordo com o relatório do PNUD (2002), a língua adotada no processo de aprendizagem na sala de aula é um dos problemas lidados não somente pelos líderes do país, mas também pela população como um todo. Pois no art. 13 da Constituição da República Democrática de Timor-Leste, está previsto que o Tétum e o Português são considerados como língua oficial do país. Deste modo, a maioria dos timorenses não falava a língua portuguesa fluentemente, uma vez que, como apresentado anteriormente, o processo de ensino havia sido fortemente influenciado pelo sistema da Indonésia em função da ocupação.

Mesmo com as dificuldades do processo de ensino no país, em vista das comunidades internacionais, uma vez que não dispunham das condições necessárias para a promoção de qualidade e quantidade de oferta de vagas, nota-se que houve um esforço dos dirigentes e da comunidade educacional para atender a sociedade timorense na área da educação. Esse fato acontece a partir da vivência na prática entre os professores timorenses e colaboradores internacionais na reconstrução do currículo para o Ensino Básico (EB) e Ensino Secundário Geral (ESG) (LUNARDI, 2014, p.36).

Ao pensar numa política nacional de educação para toda sociedade timorense, o Estado, por meio do Ministério da Educação, lançou o Sistema de Educação de Timor-Leste que vale para todo território nacional, conforme apresentado na figura 4. A seguir.

Gráfico 2: Sistema de Ensino em Timor-leste

			Universidades		
26	Ensino superior	3	Doutoramento		
25		2			
24		1			
23		2	Mestrado		
22		1			
21		4	Licenciatura	Pós-Graduação	
20		3	Bacharelato		Politécnicos
19		2			Segundo ano
18		1			Primeiro ano

- Melhorar o nível de aprendizagem dos alunos, assim como o da educação em geral;
- Combater as elevadas taxas de insucesso e abandono escolares;
- Acelerar a reintrodução das línguas oficiais de Timor-Leste, português e tétum, nas escolas;
- Promover a alfabetização de adultos e a educação não formal, principalmente entre as mulheres e jovens analfabetos. (RAMOS; TELES, 2012, p.28)

Porém, em 2012 o país não havia conseguido atingir essas metas, pelo fato de que o Ministério da Educação teve dificuldade de coordenar a execução deste plano, especialmente no que diz respeito à participação de diferentes atores internacionais cada um defendendo seus interesses próprios. Tais atores são: o Fundo das Nações Unidas para a Infância (*United Nation Children's Fund – UNICEF*), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO*), Cooperações Internacionais (Portuguesa, Brasileira e Cubana), as agências da (Nova Zelândia, Austrália, Banco Mundial) e outras organizações não governamentais (LUNARDI, 2014, p.38).

A partir da fragilidade deste plano nacional da educação, o Estado timorense iniciou a elaboração e implementação de um novo plano que é o Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2013 (PED), englobando o capital social, inclusive na área de educação e formação que será abordado na próxima sessão. A visão do PED refere-se à melhoria das políticas e ações realizadas durante o plano anterior, e buscar uma nova solução para fortificar o ensino e uma formação de qualidade aos cidadãos timorenses.

3.2 Plano Estratégico Nacional da Educação (2011-2030)

Em 2007 Timor-Leste começou a estabelecer a Política Nacional da Educação 2007-2012, com o objetivo de reconstruir o seu sistema educativo, no processo de estabelecimento que já citado plano nacional da educação. Porém, fracassou, pois houve várias falhas devido à falta de controle e coordenação com os atores estrangeiros, uma vez que cada um defendia seu interesse pessoal.

Diante do fracasso do plano, o problema social que o deu origem certamente permaneceu, podendo, mesmo, ter se agravado. A fragilidade da política nacional da educação também era ainda uma realidade. Dentre os principais problemas pode-se citar: falta do controle pelos gestores dos alunos que ingressavam no sistema. Ou seja, houve seleções baseadas no clientelismo e nepotismo, em que os estudantes que recebiam bolsa eram aprovados não por critérios mais democráticos, mas pelo fato de um familiar integrar o comitê

de seleção. A percepção de tais desvios levou muitos alunos a desistirem do seu estudo por causa da reprovação, o que demonstra que a política do governo não foi suficiente para resolver o problema da educação em Timor-Leste.

As falhas do controle e falta da coordenação continuavam a se apresentar como questões ainda a serem resolvidos. A partir desses problemas enfrentados, o governo começou a controlar todo o seu plano na sua implementação com o objetivo de monitorar os erros cometidos. Nesse contexto foi desenhado um novo plano, que é o Plano Estratégico de Desenvolvimento de 2011 a 2030 (PED), instrumento em que se prevê programas e ações para que o país se torne uma nação forte e próspera, que inspire a mudança e implante as ações com participação coletiva pretendendo-se um futuro melhor.

O PED parte do pressuposto de que o Timor-Leste possui quatro características importantes que contribuem para o desenvolvimento da nação como um todo, a saber: vontade política, potencial econômico, integração nacional e população dinâmica. A **vontade política** se refere à resistência e dedicação que a nação demonstrou durante todas as ocupações. O plano sugere que essa vontade pode ser utilizada em prol da realização de um país melhor e mais próspero no futuro, é tido como um meio que levará os timorenses a atingir esses objetivos. O **potencial econômico** está relacionado à questão de a disponibilidade dos recursos naturais, oriundos, por exemplo, do setor de petróleo que tem valor mundialmente, poderá ajudar outros setores (como educação, saúde, infraestrutura e entre outras) como base para assegurar outros direitos além dos econômicos. Sendo mais importante o desenvolvimento das pessoas no país para que possam sustentar a sociedade. A **integração nacional** indica que a superfície territorial reduzida do país favorece o estabelecimento de uma ligação efetiva entre a sociedade, ou seja, entre as zonas do país e centros urbanos, e o governo. Permitirá a integração nacional e um crescimento econômico mais rápido, o que levará à melhoria das telecomunicações, portos, aeroportos e estradas. E por fim a **população dinâmica**, que se baseia nos jovens timorenses, uma vez que a sociedade é muito jovem.

A visão desse plano com relação àquilo que se pretende futuramente é a seguinte:

- Timor-Leste será uma sociedade democrática e próspera com alimentação suficiente, abrigo e vestuário para todos.
- As pessoas serão letradas, qualificadas, saudáveis e viverão uma vida longa e produtiva. Elas participarão ativamente no desenvolvimento econômico, social e político, promovendo a igualdade social e unidade nacional.
- As pessoas deixarão de estar isoladas, uma vez que haverá boas estradas, transportes, eletricidades e comunicações nas cidades e aldeias, em todas as regiões do país.
- A produção e emprego aumentarão em todos os sectores – agricultura, pescas e florestas.

- Os padrões de vida e serviços melhorarão para todos os timorenses. (PED, 2011, p.12)

O PED 2011-2030 é considerado como um pacote que integra as políticas estratégicas a serem executadas no curto prazo (nos primeiros cinco anos), médio prazo (nos primeiros dez anos) e longo prazo de (nos vinte anos seguintes à sua implantação), possibilitando ter um desenvolvimento inclusivo, sustentável e dessa forma, um progresso.

O segundo capítulo do PED trata do tema capital social que incluindo diversas dimensões importantes para o desenvolvimento humano, como educação e formação, saúde, inclusão social, ambiente e por último a cultura e patrimônio. Essas áreas são consideradas, fundamentais para a ampliação das capacidades individuais, possibilitará o desenvolvimento do Timor-Leste.

Em relação à educação e formação profissional, temas centrais deste trabalho, o plano inclui ações que visam remover os impedimentos de acesso à educação, ampliando as oportunidades de todas as crianças a ingressarem na escola para receber uma educação com qualidade que permita inserir o conhecimento e a qualificação dos conhecimentos em território nacional. Para atingir esse objetivo, a nação precisa ampliar a oferta de vagas na educação e melhorar a sua qualidade, ou seja, é necessário expandir o investimento no sistema de educação adequando à infraestrutura das escolas e aprimorando a formação dos professores, como destaca o trecho abaixo:

[...] as nossas concretizações na melhoria do número de crianças matriculadas no ensino básico revelam a urgência em continuar a melhorar a qualidade do ensino. Mais matrículas requerem mais recursos para manter a qualidade. Caso estes recursos não sejam obtidos, o aumento das matrículas – que é bem-vindo e essencial – pode significar a diminuição da qualidade do ensino. (PED, 2011, p.19).

Até 2030, o Estado timorense deve investir em educação e formação com o objetivo de que todos os timorenses consigam viver de forma longa e produtiva, com oportunidades de acesso ao ensino de qualidade e que possibilite participar no desenvolvimento econômico, social e político do Timor-Leste. Para tanto, nesse setor é necessário desenvolver o sistema educacional que o país possui (ensino pré-escolar, básico, secundário, superior e recorrente e aprendizagem ao longo da vida) em território nacional, ampliando a cada um deles (PED, 2011).

3.2.1 Ensino pré-escolar

A frequência do ensino pré-escolar possibilita as crianças de ter vantagem substancial para o desenvolvimento do seu conhecimento e que, leva ao sucesso nas etapas subsequentes.

Em Timor-Leste, apenas “[...] 11% das crianças dos três aos seis anos de idade frequentaram atualmente o ensino pré-escolar”. Portanto é necessário aumentar os números das crianças nessa fase do ensino, o que contribuirá para ampliar oportunidade de desenvolvimento humano (PED, 2011, p. 20).

Conforme os dados no ano letivo de 2010/2011 na gestão do governo transitório indica que Timor-Leste possuía 180 escolas pré-escolares, das quais 141 são autónomas e as outras incorporam as escolas do ensino básico. Estavam vinculadas a essas escolas 10.159 crianças e 238 professores (auxiliadores de educação). Além disso, a taxa de matrícula é diferente nas zonas urbanas e rurais, ou seja, a taxa de matrícula das crianças no ensino pré-escolar nas zonas urbanas é superior ao das áreas remotas, conforme argumentado pelo ator supracitado. Com a diminuição da quantidade do ensino pré-escolar e não havia um currículo e programa para orientação pedagógico que engloba se o território nacional. O Estado vai implementar um novo currículo educacional com base na melhoria dos programas e que favoreça o desenvolvimento das crianças, principalmente às crianças mais vulnerável e desfavorecido. O desenvolvimento da pré-escolar vai fortalecer e dar consolidação no uso da língua portuguesa e tétum no processo de aprendizagem, e ter levado em consideração as outras línguas maternas de cada região.

Com vista a melhorar o acesso à educação e criar bases sólidas em termos de literacia e numeracia em português e tétum, os idiomas locais serão usados como idiomas de ensino e aprendizagem, no primeiro ciclo do ensino básico, proporcionando uma transição suave para a aquisição das línguas oficiais de Timor-Leste, de acordo com as recomendações da ‘Política de Ensino Multilíngue baseada nas Línguas Maternas para Timor-Leste’ (PED, 2011, p.21).

Como a infraestrutura das escolas é muita precária, o plano vai referir ao investimento na construção das salas de aulas, remover aquelas que são destruídas e construir novas escolas. Portanto, até o ano 2015, “[...] terão sido construídas, pelo menos, 253 novas escolas pré-escolar com 758 salas de aula, sendo que, até 2030, serão construídas mais 169 escolas pré-escolares com 506 salas de aula” (PED, 2011, p.21).

3.2.2 Ensino básico

No período da ocupação da Indonésia, o sistema de ensino estava organizado em Ensino Primário (de 6 anos de duração), Ensino Pré-secundário (de 3 anos de duração) e o Ensino Secundário (de 3 anos de duração). Porém, foi alterado para um sistema de ensino básico obrigatório, sendo os primeiros nove anos de escolaridade e posteriormente, mais três anos para o ensino secundário.

Nota-se que o ensino básico enfrenta grandes obstáculos que podem ser resumidos nos seguintes pontos: a) somente 37,5% dos estudantes ingressaram no ensino básico na idade escolar oficial o restante começa a estudar com idade superior a desejável; b) mais de 70% das crianças abandonaram seus estudos antes de prosseguir do ensino básico para o secundário; c) os estudantes estão demorando demasiado tempo para terminar seus estudos sendo que ao iniciarem o ensino secundário, deve concluir o sexto ano de escolaridade com idade média de 11 ou 12 anos de idade; e d) existe a diferença entre o nível de matrícula dos meninos e meninas, ou seja, a taxa de matrícula dos meninos é maior do que a das meninas. (PED, 2011, p.22).

Ainda no plano, o Estado vai projetar algumas metas para melhorar o sistema de ensino básico, dentre as quais:

- a) Avaliação, ou seja, investigar, analisar e responder aos fatores que influenciam as crianças à abandonarem seus estudos;
- b) Garantir a disponibilidade dos edifícios e instalações básicas que atendam a idade escolar das crianças;
- c) Manter o Instituto de Formação de Professores, o que contribuirá para capacitação e melhoria da gestão de recursos humanos para garantir a qualidade do ensino;
- d) Implementar componentes curriculares atualizados e disponibilizar o material didático de ensino como forma de garantir uma melhor relação entre professores e alunos;
- e) Aplicar uma nova gestão escolar que garanta uma provisão educacional de qualidade, mais eficiente, acessível e sustentável.

3.2.3 Ensino secundário

Conforme resumido na Tabela 2 abaixo. O ensino secundário timorense atualmente é dividido em escola secundária geral e técnica. O total dos alunos matriculados em 2010 era de 40.781 para 2.073 professores empregados no sistema de ensino secundário. O setor privado era responsável por 31% do somatório das matrículas e 43% estava concentrada na capital do país. Em relação à quantidade das escolas existentes, o país possuía 91 escolas secundárias, “[...] das quais 74 são gerais (43 públicas e 31 privadas) e 17 são técnicas (12 públicas e 5 privadas). Bem como, “[...] o número de alunos que conclui seus estudos nas escolas técnicas é extremamente baixa, de fato, somente 12% dos jovens em idade apropriada terminam os seus estudos nestas escolas técnicas”. (PED, 2011, p. 24)

Tabela 2: Ensino Secundário em Timor-Leste no ano 2010

	Secundário geral	Secundário técnico	Total
Alunos	35.062	5.719	40.781
Escolas	74	17	91
Professores	1.696	377	2.073

Fonte: Ministério da Educação *apud* PED, 2011.

Segundo o plano, o Estado adotará medidas para que os alunos ingressem no ensino secundário com 15 anos. Para isso, o Estado vai aumentar o acesso ao ensino secundário, proporcionar melhorias adequadas nas infraestruturas e qualificar os professores nas escolas. Como este ensino é dividido em duas áreas, o plano vai focalizar em cada uma delas. No ensino secundário geral, o aluno será preparado para entrar no ensino superior e em relação ao secundário técnico e profissional, orientará os estudantes para ingressarem no mercado de trabalho e também os possibilitar o acesso ao ensino superior técnico e universitário (PED, 2011, p.24).

O Estado timorense por meio desse plano vai promover o desenho de um novo currículo do ensino secundário e pretende melhorar o programa de formação e qualificação dos professores.

O plano visa uma reforma do ensino secundário: a) aumentar a capacidade das escolas da melhoria de suas infraestruturas e a qualidade dos professores no ensino secundário geral e em relação ao técnico, modernizar as escolas para que os estudantes tornem-se aptos a atuarem no mercado; b) substituir antigas escolas que não funcionam mais e transformá-las em escolas mais modernas possibilitando receber uma quantia maior dos estudantes. Além disso, vão criar os “[...] centros técnicos de excelência em várias regiões, nas áreas da economia, agricultura e engenharia, bem como, recursos relacionados com os setores dos serviços, turismo e hotelaria” (PED, 2011, p.25); c) desenvolver um novo currículo que permita o desenvolvimento do conhecimento, capacidade intelectual e social na qualificação crítica e resolução de problemas, qualificação de comunicação e pensamento crítico.

3.2.4 Ensino superior

O ensino superior em Timor-Leste é dividido em ensino superior técnico e universitário, que atualmente está lidando com diversas questões que necessitam de políticas que contribuam com a efetividade do processo de aprendizagem.

O plano prevê ações que contribuirão para a ampliação e melhoria do ensino superior nacional, por meio da implantação de novas formas reguladoras e de financiamento para instituições do ensino superior, tanto da rede pública como da privada. Pretende, assim, estabelecer um quadro nacional de qualificação, dando continuidade as atividades de Agência Nacional de Avaliação e Acreditação Acadêmica (ANAAA), com as seguintes metas: 1) determinar os critérios estabelecidos na avaliação da qualidade do ensino das instituições universitárias nacionais, 2) criar um sistema administrativo capaz de coordenar as intervenções do governo em relação ao ensino superior, 3) implantar uma política que se refere ao orçamento prioritário e criar institutos superiores politécnicos para assegurar os recursos humanos qualificados a contribuir no desenvolvimento da nação (PED, 2011.p. 25).

Como a Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL) é uma única universidade pública do país, será financiada pelo Estado para desempenhar suas atribuições. A UNTL será ampliada para todo território nacional possibilitando aos alunos que não conseguem ir à capital, acesso ao ensino superior público. A extensão baseia-se na disponibilidade dos cursos existentes dessa universidade, que são: agronomia; Engenharia, Ciência e Tecnologia; Medicina e Ciência da Saúde; Economia e gestão; Educação, Arte e Humanidade; Direito e Ciência Sociais (PED, 2011, p.27).

3.2.5 Ensino recorrente e aprendizagem ao longo da vida

O objetivo deste ensino recorrente é voltado às pessoas que se encontram acima da idade escolar normal e não tiveram a possibilidade de frequentar escolas, conforme previsto no sistema de ensino nacional do Ministério da Educação. Este ensino compreende o programa de Campanha Nacional de Alfabetização, o curso pós-alfabetização e o programa de ensino básico e equivalência.

O programa pós-alfabetização e de equivalência conseguiram formar 1.041 estudantes em 2010 e depois em 2011, a campanha de alfabetização conseguiu formar mais de 120.934 alunos. Esses alunos terminaram seus estudos com a equivalência do ensino básico. Porém existem alguns desafios que precisam ser superados, tais como:

[...] necessidade de aumentar o número e a qualidade de turmas no programa pós-alfabetização, para que os ganhos em nível da alfabetização sejam sustentáveis; a necessidade de melhorar as condições para monitores e professores a fim de providenciar melhores oportunidades de desenvolvimento profissional, e melhorar a coordenação do ensino recorrente (PED, 2011, p.27).

Até 2015, Timor-Leste poderia eliminar o problema do alfabetismo com o apoio e envolvimento das suas comunidades. Além disso, este programa será expandido por todo o

território nacional por meio do método do ensino à distância e com apoio de equipamentos eletrônicos de qualidade (vídeos, monitores de salas, acesso à internet etc.). Para que este programa seja expandido em todo território, o Estado atuará por meio da “[...] criação de 65 Centros Comunitários de Aprendizagem (um em cada Subdistrito) e a da concepção e implementação de um currículo de qualidade” (PED, 2011, p.28).

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DE POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO

A Política Pública é o conjunto de ações, metas e planos que os governos (nacionais, estaduais ou municipais) traçam para alcançar o bem estar da sociedade e os interesses públicos. É certo que os dirigentes públicos (os governos ou os tomadores de decisões) selecionem suas prioridades entre aquelas que entendem representar as demandas ou expectativas da sociedade, ou seja, o bem-estar da sociedade é sempre definido pelo governo e não pela sociedade (CALDAS, et al, 2008, p. 5 *apud* MARIANO, 2016, p.46).

Dessa forma, a política educacional é uma das políticas públicas que deve ser analisada conforme as suas possibilidades de resolver os problemas detectados na sociedade para os quais tenha sido traçada. Assim, a qualidade da política educacional pode ser examinada quando se leva em consideração aspectos relacionado à coordenação, avaliação e gestão no processo de acesso ao ensino para melhoria do fluxo de entrada e saída dos alunos.

Nas seções abaixo serão discutidas cada uma das dimensões acima mencionadas. Deve-se observar, no entanto, que para a dimensão de coordenação foram utilizadas teorias sobre a coordenação tomando em consideração o sistema educacional do Brasil, um país federativo, embora o Timor-Leste seja um país unitário. Argumentamos que, a discussão sobre coordenação também é importante para o Timor-Leste, especialmente quando se reconhece que há uma variedade de atores internacionais atuando no sistema educacional timorense, como se verá no capítulo seguinte.

4.1 Coordenação dos Agentes governamentais na política educacional

As políticas sociais em diversos países do mundo têm grande importância pela atenção do Estado. No Estado brasileiro, por exemplo, com a redemocratização e nova Constituição do país (Constituição Federal de 1988), as políticas sociais passam ser orientadas pelos seguintes objetivos: a expansão do acesso aos serviços públicos para todos os cidadãos, a descentralização das ações e poderes para implantação das políticas, e por último a criação de

sistema de políticas públicas. Essa orientação busca a articulação e coordenação dos entes federativos que envolvem a complexidade dos interesses e a negociação entre a união, os estados e os municípios.

A partir da redemocratização e da nova Constituição, a política de educação passou por mudanças e teve o apoio da coordenação federativa para facilitar a política educacional. No entanto, começou-se a dar importância ao fortalecimento das políticas e ações de educação a partir de 1995. Nesse mesmo período foi fortalecida a política de coordenação do governo federal, um processo que perdurou até 2013 (SEGATTO; ABRUCIO, 2016).

O gerenciamento de política educacional começou a incluir um padrão de coordenação, assim, “[...] foram criados mecanismo de redistribuição de recursos, indução financeira para adoção de determinados programas, diretrizes e regulamentação e de sistemas de avaliação e informação nacionais” (SEGATTO; ABRUCIO, 2016, p. 413). O que veio depois, com a modificação da nova forma de coordenação da política educacional diz respeito à complexidade entre a relação intergovernamental entre a União, responsável pela condução do processo e os municípios responsável pela entrega dos serviços aos cidadãos. Além disso, há o desafio da relação desses dois entes com os Estados, que também assume um papel importante no sistema de educação básica no Brasil. Observa-se também que há maior atuação dos estados em relação aos municípios na gestão dos programas municipais no que tange à elevação da qualidade no ensino.

Dada à forma de estado federativo no Brasil, as relações intergovernamentais, devem ser consideradas, com o intuito de melhor compressão sobre o processo de política educacional. Há de se compreender a relação intergovernamental entre o governo federal e os governos locais, por meio da negociação e da relação mútua na formulação e implementação das políticas públicas para benefício da sociedade. Além disso, o federalismo também se caracteriza como uma descentralização da competência entre governo central e os governos locais ou subnacionais (SEGATTO; ABRUCIO, 2016).

A coordenação intergovernamental é o fator fundamental na implementação das políticas públicas, principalmente no que se refere à política educacional. Essa coordenação apresenta-se como um fator importante no combate a desigualdade territorial e na distribuição de política pública, tendo em vista que muitos países apresentam heterogeneidade territorial e diversidade do seu povo.

A colaboração entre entes federativos, estaduais e municípios é fundamental para articulação de diversas ações educacionais, de modo a evitar choque ou atividades

descoordenadas, o que poderá provocar prejuízo na qualidade da política. Uma política educacional que estabelece a coordenação, principalmente no que compete à União de auxiliar na assistência financeira e técnica aos estados e municípios para reforçar a atividade do ensino com regime colaborativo. Além disso, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Estado brasileiro fundamenta essa colaboração entre o governo central com demais governos locais (estados e municípios) na oferta de educação para toda sociedade. Os relatores, Maria Beatriz Luce e Nalú Farenzena (2007) fortificam a ideia de descentralização das competências e cooperação entre entes federativos previsto no PDE, em que considera conteúdos “[...] que têm sido recorrentemente utilizados em anos recentes como caracterizadores da política educacional brasileira, seja aquela enunciada no ordenamento constitucional legal, seja a traçada em programas, projetos e ações governamentais” (LUCE; FARENZENA, 2007, p. 9).

O Art. 211º da Constituição Federativa do Brasil obriga os entes federativos (União, os estados, Distrito Federal e os municípios) a organizar seus sistemas de ensino por meio de uma coordenação. Nesse contexto, cabe à União auxiliar e oferecer a assistência técnica e financeira para demais entes federativos para garantir a equalização para oportunizar educação, com mínimo de padrão de qualidade do ensino. Ainda no mesmo artigo, indica que o ensino infantil e fundamental é competências dos municípios e o ensino médio e técnico profissional dos Estados e Distrito Federal (BRASIL, 1988, OLIVEIRA; SANTANA, 2010, p. 195).

A existência do regime colaborativo entre as instâncias intergovernamentais também apresenta a autonomia de todos os entes federativos, ou seja, uma vez que existe a cooperação e interdependência pelos entes federativos, a cada governo, tanto os estados e municípios como também da união e distrito federal, possuem a autonomia de exercer sua função como governo e sem a intervenção dos outros entes.

No Brasil, a política de cooperação se dá a partir da colaboração da União na distribuição dos recursos aos estados e municípios, como por exemplo, através do programa Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), transferência federal que era vista como clientelista passa ter o acesso em determinados critérios; regulamentação federal na elaboração e formulação de diretrizes de educação no nível nacional; Plano Nacional de Educação (PNE); e entre outros programas voltados para a cooperação entre entes e coordenação das ações.

4.2 Fluxo e Acesso ao Ensino

Conforme disposto no site da Secretária da Educação do Governo do Estado do Paraná¹, o sistema de ensino brasileiro “é dividido em Educação Básica e Ensino Superior. A Educação Básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB-9.394/96), passou a ser estruturada por etapas e modalidades, de ensino”, englobando as seguintes etapas:

- 1) A Educação Infantil, que é primeira etapa da educação básica, “tem como objetivo o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. A oferta dessa etapa de ensino acontece em creches e pré-escolas, espaços institucionais não domésticos responsáveis pela educação e cuidado das crianças de 0 a 5 anos de idade, em jornada integral ou parcial, complementando a ação da família e da comunidade”;
- 2) O Ensino Fundamental, de nove anos, é “de matrícula obrigatória para as crianças a partir dos 06 anos de idade, tem duas fases sequentes com características próprias, chamadas de anos iniciais, com cinco anos de duração, em regra para estudantes de 06 a 10 anos de idade; e anos finais, com quatro anos de duração, para os de 11 a 14 anos. Os objetivos desse nível de ensino intensificam-se, gradativamente, no processo educativo, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender”.
- 3) O Ensino Médio é a etapa final do processo formativo da Educação Básica, orientando-se por princípios e finalidades que preveem: consolidação e aprofundamento do conhecimento apreendido na fase anterior; preparação para a cidadania; desenvolvimento humano (abarcando as dimensões da ética, estética, autonomia intelectual e o pensamento crítico); compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos, além da relação entre teoria e prática.

São cinco as modalidades da educação básica: 1) Educação Escolar Indígena; 2) Educação Especial; 3) Educação de Jovens e Adultos; 4) Educação do Campo e 5) Educação Profissional. Os sistemas estaduais e municipais devem estabelecer especial forma de colaboração visando à oferta do Ensino Fundamental e à articulação sequente entre a primeira fase, no geral assumida pelo Município, e a segunda, pelo Estado, garantindo a organicidade e a totalidade do processo formativo escolar.

O governo federal tem a competência de oferecer o ensino superior em todo território do país, já aos governos estaduais, eles oferecem o ensino médio e tecnológico no nível estadual e por último, os governos municipais têm sua obrigação de oferecer o ensino fundamental no nível municipal. Entre estes agentes públicos, o setor privado também oferece o ensino tanto no ensino fundamental quanto no médio e superior (DRAIBE, 1998).

A partir da Constituição de 1988, o Estado Brasileiro busca de modo mais consistente a garantia dos direitos sociais básicos. Na área da educação, o esforço inicial se dirigiu à universalização do acesso, com metas que ensejaram a expansão do ensino. O que veio depois foi uma tensão entre a universalização e a qualidade do ensino uma vez que os recursos

¹ <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=618>

disponíveis para financiar as atividades educacionais são limitados (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005).

Segundo os atores supracitados, até no ano 1980, a política brasileira de expansão das escolas, ampliou as oportunidades de acesso ao ensino, uma antiga demanda da sociedade brasileira. Esse período foi caracterizado pela maximização das vagas, sem que houvesse necessariamente uma reflexão a respeito da forma que assumiria o processo de ensino e as condições básicas para a oferta de uma educação qualidade.

A década de 1990 foi marcada pela regulamentação do fluxo de ensino fundamental com a adoção do ciclo de escolaridade por meio da promoção contínua e aceleração de aprendizagem através dos programas e plano fundamentados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB ou lei n. 9.394/96). Naquele período, houve aumento de 12,5% na taxa de matrícula em cada serie do ensino fundamental e queda na taxa de repetência (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005). Entre nos anos 1975 a 2002, houve a ampliação de taxa de matrícula, na 1ª série de 12,7%, com ampliação de 4,5% dos alunos que chegando até 8ª série como etapa obrigatória, como ressaltam Oliveira e Araujo:

[...] todo o período de 1975 a 2002, a diferença das taxas de matrícula na 1ª série foi de 12,7%. Ao mesmo tempo, pode-se perceber que houve uma ampliação de 4,5% dos alunos que chegam à 8ª série, significando que praticamente o dobro de alunos está chegando ao final da etapa obrigatória de escolarização (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 11).

No entanto, em 1999 a 2002, nota-se que a diminuição da taxa de crescimento de matrícula dos estudantes nos primeiros quatro anos do ensino de obrigatoriedade. Mas conforme relatam Oliveira e Araujo (2005, p. 11) tomando por base a Tabela 3 abaixo, apresentado na próxima Tabela, o período em que “[...] a matrícula nas séries iniciais caiu de patamares em torno de 70% para 55%, no período analisado, a matrícula nas séries finais subiu de 29% para 45%”.

Tabela 3 – Ensino Fundamental

Matrícula inicial de 1ª à 4ª séries e de 5ª à 8ª séries (Brasil, 1975-2001)

Ano	Matrícula por Série				
	Total	1ª a 4ª série	%	5ª a 8ª série	%
1975	19.549.249	13.924.849	71,2	5.624.400	28,8
1978	18.737.184	13.238.572	71,1	5.408.612	28,9
1979	21.886.805	15.525.047	70,9	6.361.758	29,1
1980	22.598.254	16.089.731	71,2	6.508.523	28,8

1984	24.787.318	17.486.899	70,5	7.300.419	29,5
1985	24.769.359	17.347.314	70,0	7.422.045	30,0
1988	26.734.501	18.462.036	69,1	8.272.465	30,9
1989	27.557.542	18.851.075	68,4	8.706.467	31,6
1993	30.548.879	19.783.273	64,8	10.765.606	35,2
1996	33.131.270	20.027.240	60,4	13.104.030	39,6
1997	34.229.388	20.568.128	60,1	13.661.260	39,9
1998	35.792.554	21.333.330	59,6	14.459.224	40,4
1999	36.170.643	21.013.899	58,1	15.156.744	41,9
2000	35.717.948	20.201.506	56,5	15.516.442	43,5
2001	35.370.016	19.727.684	55,7	15.642.332	44,3
2002	35.150.362	19.380.387	55,1	15.769.975	44,9

Fonte: Brasil, 1998 *apud* Oliveira; Araujo, 2005, p. 11.

A Tabela revela um desequilíbrio no fluxo escolar, especialmente nos anos iniciais da série, em que a percentagem de alunos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental é mais que o triplo dos matriculados nos anos finais. Sabe-se ainda que esse desequilíbrio no fluxo é acompanhado pela falta de qualidade do ensino. Como vimos, com os esforços realizados a partir de 1988, houve acréscimo significativo o número de matrículas da educação básica, que não foi acompanhado pelo aumento a qualidade do ensino, que de fato diminuiu. A diferença entre o percentual de estudantes matriculados nas séries iniciais e finais é explicada pela queda das aprovações dos estudantes, no período em que a taxa de reprovação e na exclusão que podem ser contabilizadas como evasão (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 11).

A próxima tabela mostra o fluxo da taxa de promoção, repetência, evasão e distorção idade/série no ensino fundamental, segundo as regiões geográficas do Brasil, revelando os dados que também refletem sobre os motivos pelo decréscimo de matrícula dos alunos, comparando o período de 1995/1996 a 1999/2000.

Tabela 4 – Taxa de Promoção, Repetência, Evasão e Distorção Idade/Série.

Médias segundo as Regiões Geográficas

Ensino Fundamental								
Região Geográfica	Taxa de Promoção		Taxa de Repetência		Taxa de Evasão		Taxa de DIS	
	95/96	99/00	95/96	99/00	95/96	99/00	1996	2000

Norte	55,0	65,0	37,0	27,0	8,0	8,0	59,0	53,0
Nordeste	55,0	65,0	38,0	30,0	7,0	5,0	65,0	58,0
Sudeste	71,5	80,0	22,7	15,5	5,8	4,5	36,7	30,0
Sul	73,0	79,0	22,0	16,0	5,0	5,0	27,0	27,0
Centro-Oeste	64,0	71,0	30,0	23,0	6,0	6,0	45,0	39,0
Brasil	64,5	73,6	30,2	21,6	5,3	4,8	47,0	41,7

Fonte: Brasil, 1998 *apud* Oliveira; Araujo, 2005, p. 12.

Mesmo depois de cinco anos, no período de 1995 até 2000, o momento em que havia as medidas de regularização do fluxo de escola, as regiões como Norte e Nordeste apresentam o maior índice de repetição, tanto quanto comparam entre as regiões e média nacional. Pois estas duas regiões apresentam a taxa de 27% e 30,0% no período de 1999/2000. As regiões brasileiras que apresentam o menor índice de repetição estão concentrando na região Sul e Sudeste, com taxa de 15,5% e 16,0% subsequente. Com estes dados, mostra que existe a desigualdades dos indicadores no momento da oferta dos serviços educacionais entre regiões brasileiras (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005).

Além disso, a taxa da reprovação, aprovação e afastamento por abandono do estudo no ensino fundamental também apresenta a irregularidade entre as regiões brasileiras. Os dados obtidos em 2001 mostram que a maior taxa da aprovação dos alunos está concentrando na região Sudeste e Nordeste, com quantia de 11.149.185 e 8.645.493 respectivamente. Em relação ao índice de reprovação e abandono da escola pelos alunos, estas duas regiões ainda apresentam o grau maior com relação às outras regiões do país. Porém a região Nordeste apresenta o índice reprovação muito alto comparando com todas as regiões. Assim, pode resumir as quantias dos alunos do ensino fundamental na aprovação, reprovação e abandono do estudo em seguinte tabela.

Tabela 5: Número dos Alunos Aprovados, Reprovados e Abandonos.

Ensino Fundamental segundo a Região Geográfica, em 28/03/2011.				
Regiões	Total	Aprovados	Reprovados	Abandono
Norte	3.272.305	2.269.031	449.412	453.943
Nordeste	12.430.998	8.645.493	1.768.784	1.827.416
Sudeste	12.672.107	11.149.185	842.421	684.940
Sul	4.379.710	3.623.411	471.864	171.114
Centro-Oeste	2.542.969	1.920.242	292.014	265.698
Brasil	35.298.089	27.607.382	3.824.495	3.403.111

Fonte: Brasil, 1998 *apud* Oliveira; Araujo, 2005, p. 13.

Mesmo com efeitos na ampliação do acesso ao ensino no Brasil nos últimos anos, pela obrigatoriedade do ensino, nota-se o direito ao acesso à educação “[...] tem sido mitigado pelas desigualdades tanto sociais quanto regionais, o que inviabiliza a efetivação dos dois outros princípios basilares da educação entendida como direito: a garantia de permanência na escola e com nível de qualidade equivalente para todos” (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 13). Contudo, um sistema de educação em que haja reprovação sistemática dos estudantes, leva a grande parte dos alunos a abandonar seus estudos antes de complementar tanto o ensino fundamental como o médio. Além disso, um sistema educacional em que os alunos concluem seus estudos em determinada etapa de escolaridade (ensino fundamental ou médio), não importa caso aprendam muito pouco nas escolas.

4.3 Gestão Escolar

4.3.1 Conceito de gestão escolar

A gestão escolar é definida como o “[...] ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem [...]” (LUCK, 2009, p. 24). A gestão escolar deve criar um ambiente educacional que seja autônomo, que pode solucionar problemas baseado em sua competência; que fomente a participação e o compartilhando de ideias na tomada de decisão coletiva; além de exercitar os autocontroles no acompanhamento e avaliação por meio das informações adquiridas tanto no ambiente do ensino quanto no ambiente externo. (LUCK, 2009).

Segundo Luck, a atuação de gestão escolar que consiste na política educacional deve “[...] promover a organização, a mobilização” e “[...] articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos sócio educacionais dos estabelecimentos de ensino orientadas para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade complexa, globalizada” (LUCK, 2009, p. 24).

Para o ator, a gestão escolar deve direcionar e mobilizar as capacidades de sustentabilidade e dinamização da cultura organizacional da escola, para a realização das atividades em conjunto, por meio da coordenação, articulação tanto na vida acadêmica quanto nas atividades em comunidade.

4.3.2 Os gestores e os princípios de gestão escolar

A qualidade de educação depende da competência dos profissionais de ensino em fornecer aos alunos e a comunidade em geral uma educação formativa que vise à promoção do desenvolvimento dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes fundamentais para vivência na era de globalização tecnológica e na realidade do mundo contemporâneo que tem como característica complexidade (LUCK, 2009).

A escola é uma organização que oferece conhecimento de acordo com a evolução das ciências contemporâneas, baseando nas referências dos conhecimentos clássicos. Para alcançar um ensino com a qualidade esperado pelos alunos e toda sociedade, inclusive a própria instituição de ensino, a escola deve ter uma gestão de maneira eficiente, eficaz e efetiva na condução das atividades segundo critérios padronizados estabelecidos pelo objetivo público ou pelo órgão responsável pela educação em determinado território.

O padrão de competência para exercer uma função ou profissão é visto em duas óticas: uma é a própria função ou profissão e outra é o indivíduo que está exercendo a função desta profissão. No que diz respeito à profissão, a competência é considerado como “[...] conjunto sistêmico de padrões mínimos necessários para o bom desempenho das responsabilidades que caracterizam determinado tipo de atividade profissional” (LUCK, 2009, p. 12). Já a competência do indivíduo que exerce a função, essa se “[...] constitui na capacidade de executar uma ação específica ou dar conta de uma responsabilidade específica em um nível de execução suficiente para alcançar os efeitos pretendidos”, complementado pelo ator supracitado.

O comitê gestor de uma escola deveria ser “constituído de uma equipe de profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola” (LUCK, 2009, p. 22). Como saliente Luck (2009), no trecho citado abaixo, o gestor é considerado como mobilizador e estimulador do desenvolvimento, construindo o conhecimento e aprendizagens orientadas para cidadania competente.

[...] promover a abertura da escola e de seus profissionais para os bens culturais da sociedade e para sua comunidade. Sobretudo devem zelar pela constituição de uma cultura escolar proativa e empreendedora capaz de assumir com autonomia a resolução e o encaminhamento adequado de suas problemáticas cotidianas, utilizando-as como circunstâncias de desenvolvimento e aprendizagem profissional (LUCK, 2009, p. 22).

A pessoa nomeada como gestor que exerce função em determinada organização, influencia muito todos os processos e atividades organizacionais, pois a gestão e papel do gestor fazem diferenças nos resultados e desempenho da organização. Assim também na

gestão escolar, os papéis dos diretores ou chefes de departamentos nas intuições educacionais exercem a função de gerenciar atividade educacional para o desenvolvimento da escola de modo atingir os objetivos implementados nos planos.

Segundo Abrucio (2010, p. 252) O gestor deve aliar os quatro tipos de competência no momento em que exerce sua função no cargo de gestão, tais são: conhecimento exclusivo na área de educação, o gestor deve ter o relacionamento interpessoal na comunidade acadêmica (professores, técnicos e alunos), ter a capacidade de confiança e atrair comunidade externa (pais e outros atores que influencia na educação) e deve ter habilidade na gestão.

A partir destas competências, o gestor escolar deve considerar e ter necessidade de visões externas na área de gestão, conhecendo e desenvolvendo as ferramentas e utilizando mecanismos que poderão contribuir na resolução dos problemas das escolas. Pois nem todos os métodos são recomendados para implantar em alguns casos, ou seja, a aplicação de gestão escolar em uma organização do mesmo raro ou outro tipo, varia de cada caso para outro e dependendo do contexto da escola. Deve estar pronto para importar práticas de sucesso de outras organizações de ensino, mas não sem antes analisa-la e adaptá-las à sua realidade. Pois nem todos os métodos são recomendados para implantar em alguns casos, ou seja, a aplicação de gestão escolar em uma organização do mesmo raro ou outro tipo, varia de cada caso para outro e dependendo do contexto da escola, como sugere Abrucio (2010) no trecho que segue:

Desse modo, devem ser evitadas duas visões extremas: a de ignorar a necessidade de os gestores escolares conhecerem e desenvolverem ferramentas de gestão, e a de acreditar que bastam implantar um modelo gerencial “importado” de qualquer grande empresa, trazendo junto um diretor com perfil de “gerente”, que serão resolvidos os problemas das escolas. Tais visões aparecem regularmente no debate educacional e produzem efeitos deletérios para o avanço da gestão escolar (ABRUCIO, 2010, p. 252).

Na obra do Fernando Luiz Abrucio (2010), intitulada *Gestão escolar e qualidade da Educação: um estudo sobre dez escolas paulistas*, o autor mostra que existem diversos fatores, relacionados à gestão escolar, que influenciam no desempenho das escolas sendo eles: a) qualidade do gestor, elemento que se refere à habilidade de liderança, com a capacidade de gestão a busca pelo desenvolvimento positivo para escola; b) o tipo de liderança adotada pelo gestor, c) o clima organizacional, que se refere à condução do trabalho em equipe, o nível de envolvimento de cada membro da escola e atribuição de responsabilidade para cada um destes membros. Além disso, deve haver concordância e comprometimento da equipe e disposição para observar os princípios definidos na escola para segui-los e por fim, d) capacidade de aceitar as avaliações externas como um dos critérios para avaliação da escola.

Luck (2009 *apud* ABRUCIO, 2010) salienta que a atuação do gestor escolar deve ser pautada pela:

[...] busca permanente pela qualidade e melhoria contínua da educação passa, pois, pela definição de padrões de desempenho e competências de diretores escolares, dentre outros, de modo a nortear e orientar o seu desenvolvimento. Este é um desafio que os sistemas, redes de ensino, escolas e profissionais enfrentam e passam a se constituir na ordem do dia das discussões sobre melhoria da qualidade do ensino (LUCK, 2009, p. 12).

Em sua obra (2009) intitulada *Dimensões da Gestão Escolar e Suas Competências* apresentam alguns indicadores que tratam a respeito das atribuições de uma gestão escolar, dentre as quais podem ser citadas: a) garantir o funcionamento das atividades escolares como uma organização social, b) aplicação de prática de gestão escolar e orientação do trabalho baseando nas diretrizes de educação, c) definição, atualização e implementação do padrão de qualidade nas práticas escolares de educação.

4.4 Avaliação do Ensino

O sistema de educação brasileiro incorpora um indicador de qualidade que designa a capacidade cognitiva dos alunos medida por meio de testes padronizados, como: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), aplicado aos estudantes do ensino fundamental e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), aplicado aos alunos que estão saindo do ensino médio e se preparando para ingressar o ensino superior. O objetivo dessas avaliações é examinar o conhecimento dos alunos, verificando se aprenderam ou não os conteúdos abordados na sala de aula. Por meio dos resultados dessas avaliações, pode-se notar o índice de desempenho de cada aluno e conseqüentemente a nota atribuída reflete-se a nota da qualidade da escola, na qual o aluno efetuou seu estudo.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é um dos indicadores de educação formulado e publicado pelo Ministério da Educação do Brasil por meio do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que se refere de “[...] forma positiva informações de rendimento escolar (aprovação) e desempenho (proficiências) em exames padronizados, como Prova Brasil e o SAEB” (CURY et. al, 2007, p. 29).

Mesmo assim, os profissionais de educação ainda resistem esse tipo de mensuração da qualidade do ensino, pois pelo fato de que as escolas vivenciam de acordo com sua história e cultura educacional em determinado local, como ressaltam Oliveira e Araujo:

Essa forma de aferição da qualidade ainda encontra muita resistência entre os profissionais da educação, porque não faz parte da nossa história e da nossa cultura

educacional pensar a qualidade enquanto medida, apesar da importância socialmente atribuída aos exames vestibulares na difusão de certo padrão de qualidade de ensino (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 12).

Apesar de as avaliações contribuírem de modo significativo para a conquista da qualidade da educação básica, os dados revelam que não eliminaram as desigualdades entre estados e regiões brasileiras pela oferta e fluxo do ensino.

[...] educação brasileira tem superado gradativamente o problema do fluxo no ensino fundamental, mas de forma bastante desigual, pois enquanto os estados das regiões Sul e Sudeste diminuíram a taxa de distorção idade série (DIS) para patamares em torno de 30%, nos estados do Nordeste brasileiro essa taxa permanece em torno de 60% (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 12).

Além desses meios de avaliação, existe também o Programa Internacional de Avaliação de Aluno (*Programme for International Student Assessment – PISA*), que é um programa mundial de avaliação de desempenho escolar coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), visando à melhoria das políticas e resultados educacionais. O PISA tem o propósito de auxiliar os países participantes em reformas de educação em curso, examinando todo processo, desde a chegada dos alunos até final da etapa de obrigatoriedade de escolarização. Prover as habilidades e conhecimentos dos alunos, pelas suas capacidades de analisar com raciocínio lógico e criatividade, a fim de verificar se eles consigam atuar e contribuir na vida ativa em comunidade (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005,).

A avaliação do ensino por meio da verificação do desempenho dos alunos visa englobar todos os fatores envolvidos na escola, tais como, matérias didáticas, capacidade do próprio aluno, desempenho dos profissionais em sua formação profissional na sala de aula, os dispositivos de escola para facilitar tanto quanto alunos e professores e outras matérias de ensino da atividade diária de aula. Um dos exemplos na avaliação de PISA mostra que os alunos “[...] foram indagados sobre a utilização da biblioteca, computadores, calculadoras e laboratórios de suas respectivas escolas. Nas escolas em que essa utilização é mais frequente, o desempenho foi maior” e completando ainda que “[...] quanto menor o número de alunos por classe, maior o desempenho dos estudantes no teste. Entre as escolas em que o número de alunos por professor é maior que 25, o desempenho dos estudantes foi marcadamente pior” (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 16). É importante destacar que, no entanto que:

[...] os testes padronizados são instrumentos necessários, mas não suficientes para a melhoria da qualidade de ensino. Especialmente há questões de ordem metodológica que dificultam a análise dos impactos que os insumos educacionais, o contexto socioeconômico e cultural e as práticas escolares têm sobre a aprendizagem dos alunos (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 18).

Um estudo feito pela UNESCO, em 1998, analisou os resultados dos exames e a resposta dos questionários dos estudantes propõe alguns elementos que indicam a eficácia de uma escola. Estes elementos revelam o padrão de qualidade do ensino, além de considerar os fatores de insumo (materiais e financeiras), também englobam o processo do sistema de ensino que deve ter a articulação entre os padrões de qualidade, as políticas de financiamento e avaliação da educação.

Estes elementos são: a) a disposição das matérias instrucionais e livros com quantidade e qualidade suficiente na biblioteca, b) a formação superior dos professores com remuneração suficiente, em que eles não dividem sua carga horária para ministrar aulas em outras escolas, c) professores que consideram os resultados de exame, como resultado de seu próprio desempenho, d) avaliação de desempenhos dos estudantes deve colocar em prática segundo as normas legais, e) a unificação dos estudantes por meio de critério heterogeneidade, f) convivência em harmonia e no ambiente agradável em sala de aula e f) o cotidiano escolar deve incorporar o envolvimento dos pais dos alunos (UNESCO, 1998 *apud* OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 20).

5 CAMINHOS RECOMENDADOS PARA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO EM TIMOR-LESTE

Antes de implementar o Plano Estratégico Nacional da Educação (PENE) dentro do PED de 2011-2030, o governo timorense já tinha implementado a Política Nacional da Educação (PNE), por meio da resolução nº 3/2007 de 21 de Março de 2007. Essa política era considerada como plano urgente que respondia às necessidades de construção do sistema educacional forte, de qualidade que serve como base para futuras melhorias da estruturação legal de educação do país.

A PNE foi criada em 2007 e visava implantar um sistema educacional de qualidade até 2012. Porém os resultados dessa política não foram alcançados, devido a umas séries de questões enfrentadas pelo Ministério da Educação de Timor-Leste. Além disso, da execução da PNE, participaram diversos agentes externos (UNICEF, UNESCO, Cooperação Internacionais entre Brasil, Portugal, Cuba e outros países) e talvez tenha faltando um elemento importante nesse processo, o componente da coordenação, o que ocasionou uma disputa entre os parceiros que não chegaram a um acordo sobre a execução da PNE, como frisou Lunardi no trecho abaixo:

Existem diversos agentes externos envolvidos nesta aspiração e, talvez por este motivo, não conseguem chegar a um denominador comum. Esta falta de sinergia prejudica no alcance dos resultados traçados pelos objetivos inicialmente. Com a UNICEF, a UNESCO as Cooperações Internacionais – Portuguesa, Brasileira e Cubana –, as agências de ajuda da Nova Zelândia, Austrália, o Banco Mundial e outras organizações não governamentais, vê-se que cada agente tem seus interesses próprios, alguns intencionam implementar sua visão, e outros, ainda, não têm claro qual o seu papel colaborativo no país e como manter essas relações. Isso dificulta e atrapalha o processo de desenvolvimento dos programas nacionais para a educação (LUNARDI, 2014, p. 38).

Por não ter atingido as metas da primeira política educacional do país, o Estado criou o novo plano (PED), O PED reconhece os obstáculos enfrentados pelo ME-TL na busca de alternativas adequadas para a implantação de um sistema educativo de qualidade. O planejamento do PED contou com a participação dos timorenses, desde aqueles que residem nas áreas remotas até nas grandes capitais. Até o presente momento, os resultados de nova política educacional revelam que houve melhoria na execução da política e mudança significativa do setor da educação, ou seja, o país conseguiu reconstruir o sistema educativo de maneira mais efetiva e eficaz.

Em 2016, entre 136 países do mundo, que integram o ranque do Índice da liberdade de educação, o Timor-Leste está no 25^a lugar, o que sinaliza o compromisso do país com investimento público para o sistema educacional, como sugere Lusa (2016).

O Índice da Liberdade de Educação - - que se debruça sobre a evolução das políticas nacionais e a proteção e promoção do direito à liberdade de educação - - analise em 136 países, que representam 94 por cento da população mundial, entre os quais Portugal e os lusófonos Angola, Brasil, Moçambique e Timor-Leste, e ainda Guiné Equatorial (que faz parte da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa desde 2014). O índice classifica Timor-Leste na 25.^a posição. Apesar de apenas pouco mais de metade da população do jovem país asiático ser alfabetizada, o financiamento público para a educação representa 9,5% do Produto Interno Bruto [...] (LUSA 2016).

Mesmo com este resultado, ainda há muitas questões que devem ser resolvidas, algumas delas são: a coordenação entre agentes educacionais, sociedade civil, os governos locais, Organização Não-Governamental (ONG) e as entidades das mesmas características sobre educação. O sistema político educacional projetado no PED deve ser analisado quanto ao que estabelece sobre acesso, gestão, fluxo e avaliação para medir a qualidade do ensino. Isso será realizado na próxima seção, e aí também serão apresentadas algumas alternativas que visam contribuir na melhoria do sistema e política de educação no Timor, conforme as discussões realizadas do corpo teórico nos capítulo teórico do trabalho.

5.1 Coordenação de Política Educacional em Timor-Leste

A análise do sistema de educação de Timor-Leste, antes de tudo, deve começar tomando em consideração a coordenação entre os agentes educacionais, sociedade civil, ONGs e outros atores sociais que atuam no campo da educação do país, abrangendo tantos os agentes internos como internacionais.

Atualmente, o país é dividido em municípios (dado que está ocorrendo um processo de descentralização administrativa), o que lhe garante a vantagem de levar a educação com qualidade através da coordenação na oferta dos serviços de educação em diversos níveis governamentais. A cooperação que visa a integração nacional, englobando a distribuição da responsabilidade e integridade do ensino entre os governos municipais e governo central. No momento em que existe a divisão e distribuição dos níveis de ensino para cada agente governamental, facilitará o Estado e governos locais no planejamento de suas políticas pedagógicas do ensino da realidade local e focaliza na política educacional do nível nacional do Timor-Leste.

Essa divisão de competência entre as diferentes esferas governamentais na oferta do ensino baseia-se nos níveis de educação conforme previsto no Sistema de Ensino do país. Algumas indicações para distribuição da competência de oferta do ensino, como, por exemplo, cabe ao governo central oferece no serviço de educação do ensino superior e os municípios têm poder na oferta do ensino secundário e básica. Esta distribuição das tarefas pode levar o país à melhoria de qualidade de educação. A análise dos dados educacionais do Timor-Leste, desde a colonização até atual momento, revela que a educação apresenta muitas falhas, desde o planejamento até implementação das ações e programas. A concentração dos serviços de escolha de alternativas, planejamento, implementação e acompanhamento da política, certamente, leva o Ministério da Educação, órgão do Governo Central, a não alcançar o objetivo de oferecer uma educação igualitária e diminuir e aperfeiçoar o fluxo de acesso ao ensino, que ainda é um problema para o Timor, como evidenciou o relatório do Programa de Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) em 2002, conforme ilustrado no Gráfico 1, no capítulo 2 do presente trabalho.

Pensar na coordenação de agentes governamentais para melhorar a qualidade do ensino em Timor-Leste, pensar em dividir a responsabilidade pela oferta, e por outros fatores relacionados ao processo de aprendizagem. Isso contribuirá tanto na vida acadêmica dos alunos quanto na dos profissionais de educação e gestores escolares. Implicará na melhoria da formação dos professores que é um dos problemas que marca o sistema educacional do país.

Dentre os benefícios de implantar um bom mecanismo de coordenação dos agentes educacionais, podem ser citados: aceleração das políticas pedagógicas e celeridade nas soluções dos problemas encontrados no decorrer do percurso do ensino nas escolas. Os municípios elaboram suas políticas públicas com realidade local e se baseia nos documentos de educação do nível nacional a fim de que possa atender as necessidades do ensino em território timorense.

No momento em que existe a divisão das tarefas para desempenhar determinado nível de escolaridade, possibilita muito a cada agente governamental na elaboração dos seus planos curriculares de acordo com a realidade das escolas onde aplica a política de educação, conforme a vivência dos alunos. Essa questão de educação voltada para realidade local é tão relevante, pois na discussão teórica do presente trabalho, os atores revelam que muitas das vezes existem os problemas que não são resolvidos pelo agente governamental de educação no nível nacional pela razão de não conhecerem a realidade local onde está implantada a escola.

Além da coordenação entre agentes governamentais, a política pública de educação para Timor-Leste, deve incorporar diversos atores no processo de planejamento e tomada de decisão dos planos educacionais, estes atores são: sociedade civil, ONGs, famílias dos alunos, entidades públicos e privados. Uma educação de qualidade para Timor-Leste deve melhorar além de formação dos professores, também se refere nas infraestruturas das escolas, uma vez que a qualidade das instalações facilita o processo de aprendizagem, tanto a para integração entre alunos e professores, como também as escolas com comunidades locais. Contudo, o processo de planejamento, elaboração e implementação das políticas educacionais para Timor-Leste deve buscar na inclusão social que atende a ouvir e escutar tanto pela comunidade acadêmica como também comunidade externa, possibilitando a participação ativa do ensino.

5.2 O Acesso e Fluxo de Ensino

A partir da implementação do PENE, Timor-Leste cresceu significativamente na construção das escolas e a taxa de matrícula em diversos níveis do ensino vem aumentando. Segundo dados do ME-TL, em termos de níveis da escolaridade, o número de escolas e alunos na educação pré-escolar mais do que quintuplicou em 15 anos da independência, em 2001 tinha 52 escolas passou para 326 em 2016 (um crescimento de 527%) e de 2.904 alunos para

18.336 (mais 531%). Além disso, os dados mostram que a partir de 2016-2017 sendo hoje a taxa bruta de matrícula 17% para o ensino pré-escolar (TIMOR AGORA, 2017).

Em 2017, o ensino básico segundo registros do Ministério da Educação, teve um extraordinário aumento nos índices do acesso, com 85% de crianças com idades escolar matriculadas. Mesmo com o aumento de taxa de matrícula, o governo afirma que a questão da qualidade ainda é um desafio para o ensino básico, sendo taxa de repetição ainda muito elevada nesse nível de ensino (TIMOR AGORA, 2017).

Em relação ao ensino secundário, os dados do ME-TL, apresentado pelo Timor Agora (2017), revelam que o país melhorou significativamente a oferta para esse nível, uma vez que no ensino secundário geral, “[...] há mais do dobro de escolas (passaram de 43 para 90), de alunos (de 20,9 mil para 48 mil, ou mais 130%) e de professores (há 1.778, mais 108% do que os 855 de 2001)”. No que se refere ao ensino secundário técnico vocacional, Timor-Leste, quase triplicou as escolas, que passaram de 11 para 32, e mais do que triplicou o número de alunos aumentaram 246%, de 2.285 para 7.938, e de professores mais de 282%, de 117 para 447 (TIMOR AGORA, 2017).

Porém, como no caso brasileiro, a qualidade dos serviços de educação em Timor-Leste não acompanhou a melhoria da oferta. Essa afirmação foi apresentada pelo Ministro de Educação do país, António da Conceição no momento da abertura do 3º Congresso Nacional da Educação em Dili (capital do país). “A qualidade dos serviços educativos timorenses, 15 anos depois da restauração da independência, não responde “de forma eficaz” às necessidades do país, mantendo-se grandes “desvios” estruturais e institucionais” (CONCEIÇÃO, 2017 *apud* SAPO TIMOR-LESTE, 2017).

Como vimos, no caso do Brasil, a melhoria de qualidade da educação, inclui diversas dimensões e não somente democratização do acesso ao ensino, incorporando aspectos relativos à política pedagógica das escolas, sobretudo, a disponibilidade dos fatores relacionados ao ensino, tais como: professores com formação da sua área, os equipamentos escolares e interesse dos alunos. Em relação à área de formação dos professores, deve-se colocar os professores no grau de escolaridade que possibilita os alunos a compreender os conteúdos abordados na sala de aula e ao mesmo tempo, estes professores devem dominar e compreender o que vai abordar as matérias e conteúdos no plano curricular do ensino definido pelo ME-TL.

No que se refere aos equipamentos escolares, abrangem desde a saída dos alunos na sua residência até a infraestrutura das escolas, isto é, o Estado timorense deve implantar o carro escolar (ônibus escolar) para facilitar o deslocamento dos alunos que vivem nas áreas remotas

para responder aos problemas que foram detectados ao longo dos anos e já abordados no primeiro capítulo do presente trabalho. Ainda na mesma ideia sobre os equipamentos escolares, conforme se viu na discussão teórica, muitos alunos apresentam as questões sobre a biblioteca pela indisponibilidade dos materiais didáticos que suportem alunos no processo de aprendizagem. Para tanto, o sistema do ensino para Timor-Leste deve tornar disponível os materiais didáticos necessários para auxiliar os alunos no processo de aprendizagem, contribuindo não somente para disponibilidade dos livros, mas levar os alunos à pesquisa, a fim de que possam ir além dos conhecimentos absorvidos na sala de aula.

O interesse dos alunos também é fundamental para melhoria da qualidade do ensino em Timor-Leste, tanto para incrementar a entrada, como para acelerar o fluxo, ou seja, quando existe o desejo dos alunos de participar do ensino haveria melhoria do fluxo de ensino. Assim, os alunos devem ter iniciativa em prática, o que aprendem na sala de aula e interesse por educação como fator transformador do mundo. Como as famílias dos alunos têm peso importante nesse processo, o governo central poderia desenvolver uma campanha nacional, incentivando os pais a apoiarem os filhos a ir à escola, pois a análise dos dados do ensino em Timor-Leste revelou que os parentes dos alunos não incentivam os alunos para irem à escola.

A intensificação de língua oficial no processo de ensino de Timor-Leste é essencial no sistema de educação do país para responder o que foi projetado tanto no plano do governo quanto previsto na Carta Magna.

5.3 Avaliação do Ensino e PENE

A avaliação do ensino é fundamental para o sistema de educação em Timor-Leste abrangendo os diversos elementos de avaliação, tais como: o desempenho do aluno, a formação dos professores (o currículo, professores, grau de escolaridade, formação acadêmica e experiência profissional), materiais didáticos (livros e laboratórios), projetos ou atividades necessárias desenvolvidas pelos alunos e professores, por último a infraestrutura da escola (disponibilidade da sala de aula). A avaliação do ensino, além de englobar os indicadores gerais de avaliação definidas no nível nacional, incorpora também os indicadores de avaliação de nível local pelas realidades das escolas. Esses dois indicadores de avaliação também têm importância para medir a qualidade do ensino, pois em alguns exemplos conforme a discussão das teorias, a análise do ensino brasileiro mostra que os critérios estabelecidos na avaliação não correspondem à realidade das escolas, o que leva à diminuição na classificação no nível nacional.

O processo de avaliação dos indicadores gerais e específicos podem-se realizar a partir dos estabelecimentos e concordância dos agentes educacionais para decidir qual a melhor forma e suas implicações que deveria utilizar para todas as escolas existentes do país. Na avaliação dos indicadores gerais, o Ministério de Educação mobilizar os agentes responsáveis pela educação para estabelecer os critérios viáveis na avaliação do ensino em todo território nacional. Já na avaliação dos indicadores específicos, todas as escolas estabelecem seus critérios de avaliação conforme a realidade local e a nível de ensino dos estudantes e corresponde aos indicadores nacionais.

No 3.º Congresso Nacional da Educação que ocorreu no dia 15 de maio de 2017 em Dili (Capital do País), o primeiro ministro Rui Maria de Araújo afirmou que durante 15 anos da independência o número de alunos duplicou significativamente. Timor-leste registrou grandes avanços no setor educativo com mais de 772 escolas, um crescimento de 113% no número dos docentes e de 64% no de alunos. Além disso, Rui Maria de Araújo afirmou que durante 15 anos de esforço Timor-Leste alcançou o seu plano de desenvolvimento da infraestrutura e taxa de matrícula, mas, a questão de qualidade é um dos problemas que o Timor-Leste ainda não alcançou. Um dos exemplos, a taxa da reprovação dos alunos, o abandono dos alunos nas escolas são altas e avaliações negativas sobre a capacidade linguística dos alunos (LUSA, 2017).

Segundo o PM Rui Maria de Araújo mais de 70% dos estudantes no fim do primeiro ano não conseguiam ler nenhuma palavra de um simples texto em português e em tetum. Porcentual que cai para 40% no segundo ano referindo-se às duas linguais oficiais do país. Os alunos de 3.º ano podiam ler 60 palavras por minuto (quantidade que é convencionalmente requerida como base indispensável para uma melhor aprendizagem por parte do estudante) e responder corretamente a perguntas simples de compreensão (LUSA, 2017).

Entre os avanços, o primeiro ministro recordou que nos últimos 15 anos, o número de escolas de ensino pré-escolar, básico e secundário cresceu de 93 para 1.715 (mais 772). O número dos alunos aumentou 64% (de 238.639 para 391.611) e o número de docentes aumentou 113% (de 6.541 para 13.948) (LUSA 2017).

Apesar das carências que ainda permanecem, sucessivos Governos equiparam as escolas com 98.500 conjuntos de mesas e cadeiras, tendo sido distribuídos mais de 957 mil manuais e materiais didáticos para os diversos níveis do ensino, ou seja, no processo de implementação está a conversão de 21 escolas do ensino secundário para o ensino técnico vocacional, beneficiando quase 3.500 alunos, tendo sido instalados 13 Centros de

Aprendizagem e Formação Escolar (CAFE), as escolas de referências apoiadas pelo Governo português (LUSA, 2017).

Em 2011, aumentou o número de alunos no ensino superior de 23.460 para mais de 50.500 em 2015, e o número de professores cresceu de 948 para 2.100 tendo mais de 10.700 professores recebido formação continuada. Mesmo assim, a sociedade continua a criticar e considera que o investimento do orçamento do Estado é insuficiente para a educação. Para responder a essa preocupação, o primeiro ministro apelou que os gastos de 7,9% do PIB foi superior aos 4 pontos percentuais, média de gasto dos países da região, ou 3,9%, ou seja, somando gastos do Ministério da Educação mas também do financiamento das infraestruturas da educação através do fundo de infraestruturas, da Universidade Nacional de Timor Lorosa'e (UNTL) e do fundo de desenvolvimento do capital humano, sendo a média é de 9,21% dos orçamentos aprovados desde 2015, disse o primeiro ministro Rui Maria de Araújo (LUSA, 2017).

Mesmo com o progresso registrado na área da educação durante 15 anos da restauração da independência (2002-2017), o Ministro de Estado, Coordenador dos Assuntos Sociais e Ministro da Educação de Timor-Leste, Antonio da Conceição considerou que “a qualidade dos serviços educativos de timorenses não responde de forma eficaz e eficiente as necessidades do país e do seu povo” (LUSA, 2017).

Mesmo com os problemas enfrentados no sistema educativo em Timor-Leste, Antonio da Conceição defende mais a continuidade do investimento no setor do educativo “Devemos refletir se o sistema educativo, enquanto meio para um fim, está a cumprir a sua finalidade de reforçar os nossos traços indetitários e as características e as qualidades únicas que nos definem como os timorenses”, de outro lado, ele considerou que o direito à educação é um dos fundamentos da cidadania timorense e uma condição essencial para o desenvolvimento de uma sociedade justa, próspera e solidária. E o sistema educativo deve preparar os recursos humanos para responder às necessidades do país (LUSA, 2017).

5.4 Nova Gestão Escolar para Timor-Leste

A gestão escolar timorense não apresentou mudanças desde a saída dos portugueses até o presente, há centralização de gestão escolar (planejamento, elaboração e execução das políticas educacionais de maneira concentrada), sendo assim, o governo central tem influência muito grande desde o planejamento até a execução das políticas educacionais. Esse modelo de gestão leva a demorar os serviços do ensino, principalmente nas escolas em municípios mais

remotas do país. Segundo Giedre Terezinha Ragnini Sá (2011) apresentado por Paulo Mariano (2016, p. 51), o sistema de concentração é considerado como sistema de gestão colonialista, pois compreende “[...] um modelo de sistema político com práticas autoritárias, que não reconhece as interações das pessoas no processo de resolver as lacunas reais no ambiente organizacional”.

A nova gestão escolar para Timor-Leste é a gestão do ensino descentralizado juntamente com sistema político municipalização que deve levar em consideração a participação, diálogo e contribuição social nos processo de gestão escolar (MELO, 2008 *apud* MARIANO, 2016).

A gestão escolar é um processo fundamental para o sistema educativo timorense, pois por ela são geradas as atividades do ensino, elaboradas as diretrizes e políticas educacionais para funcionamento das escolas. A gestão escolar que mobiliza as políticas e programas voltados às escolas, articulando os professores e alunos de acordo com diretrizes escolares, as metas do órgão, sobretudo, no preparo para a avaliação do ensino. Essa nova gestão escolar deve engajar todos os atores relacionados à educação na construção das políticas, formação de agenda e tomado de decisão, de maneira participativa. Para tanto, a gestão de educação, principalmente nas escolas, deve ser inclusivo.

Baseia-se nos princípios constitucionais do Timor-Leste que estabelece que democratização do Estado, deve colocar em prática uma política educativa inclusiva que fomenta a participação de todos, tanto na elaboração das políticas assim também sua execução. Para tanto, a gestão escolar para Timor-Leste não cabe só o gestor da escola e os dirigentes centrais da educação que comandam, mas deve ter a articulação de pessoais de diferentes níveis, desde os alunos e até aos gestores.

A política educacional para Timor-Leste deve implementar o diálogo pedagógico crítico, pelo qual os membros das comunidades acadêmicas tenham oportunidades de expressar suas ideias e valores ou posições sobre as políticas, planos e programas. O diálogo que deve aplicar nas escolas, principalmente nas salas de aula entre estudantes com professores e comunidade acadêmica com sociedade civil.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve por objetivo analisar os documentos governamentais, principalmente o PENE (2011-2030), examinando minuciosamente as metas previstas para a ampliação do acesso, o aperfeiçoamento do fluxo escolar e a avaliação do ensino em Timor-Leste, além dos mecanismos de coordenação e gestão escolar. Para alcançar a esse objetivo, o trabalho adotou como direcionamento teórico-metodológico a chamada análise de políticas públicas e manteve diálogo com o corpo teórico das políticas públicas e políticas de educação, e, sobretudo, com os trabalhos acadêmicos que tratam da questão da qualidade de um sistema de educação.

Inicialmente, procedeu-se identificação dos problemas que afetam o sistema educacional do Timor-Leste, o que possibilitou ao pesquisador a realização de uma análise do acesso, fluxo e avaliação do ensino no país, assim como dos mecanismos de coordenação intergovernamental e gestão escolar. O sistema de educação para Timor-Leste deve ajustar a política e programa na gestão democrática, conforme princípio do Estado, pelo qual deve colocar a inclusão social a começar do planejamento pedagógico até na aplicação dos programas de educação em território timorense. O sistema educativo que incorpora deve existir a manifestação social, a descentralização de gestão escolar, pelo qual os municípios ganham oportunidades de elaborar suas políticas pedagógicas baseado na realidade local a fim de que possam melhorar a qualidade da escola seguindo tanto nos princípios de avaliações nacionais e locais.

Segundo as discussões teóricas, nota-se que, o sistema educacional para Timor-Leste deve levar em considerações que os alunos são foco principal na medida da qualidade de ensino, ou seja, uma vez que, na elaboração dos planos, devem refletir a realidade dos estudantes que são diferenciados nas escolas em diversos municípios. Para tanto, o sistema de educação para Timor-Leste além de aumentar a infraestrutura das escolas pela construção dos novos equipamentos deve facilitar os alunos de outra forma, isto é, a disponibilidade das matérias didáticas, o ensino que leva à prática pedagógica e facilitando o deslocamento das pessoas, principalmente nas escolas mais afastado das cidades e municípios. Todas estas indicações são viáveis para melhorar a qualidade do ensino de Timor-Leste, de forma mais inclusivo, participativo e democrático.

Os resultados da pesquisa sugerem que se alcançadas, as metas previstas do PENE podem alçar o sistema educacional timorense para um patamar melhor, como já está ocorrendo em relação à ampliação do acesso e aperfeiçoamento do fluxo. Atenção maior deve

ser dada aos mecanismos de coordenação entre instâncias de diferentes níveis do governo, como acontece no Brasil e também, em relação à meta de qualidade de ensino, que permanece um grande desafio. O trabalho, no entanto, apontou alguns caminhos que poderão ser seguidos para que se alcance esse fim.

Sugere novas pesquisas que devem analisar as políticas públicas de educação, principalmente comparação aos países do mesmo porte que Timor-Leste e, especialmente, da mesma região, comparando e verificando os programas e planos desenvolvidos no seu sistema de educação que deram resultados positivos (maior benefício), como, por exemplo, os países industrializados do leste asiático.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Fernando Luiz. **Gestão escolar e qualidade da Educação**: um estudo sobre dez escolas paulistas. 2010. Disponível em:
<http://gvpesquisa.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/abruccio_-_gestao_escolar_e_qualidade_da_educacao_um_estudo_sobre_dez_escolas_paulistas.pdf>. Acesso em 15 mar. 2017.
- CURY, Carlos Jamil et. al. O Plano de Desenvolvimento de Educação. São Paulo: Ação Educativa, 2007. Disponível em:
<http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/estrutura_politica_gestao_organizacional/aula_03-5236/imagens/01/PDE.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2017.
- DRAIBE, Sônia Miriam. **Avaliação da Descentralização das Políticas Sociais no Brasil**: Saúde e educação fundamental. 1998. Disponível em:
<http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/7421/S9800519_pt.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2017.
- FARAH, Marta Ferreira Santos. Administração pública e políticas públicas. **Revista de Administração Pública**, vol. 45, n. 3, p. 813-836. 2011. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/rap/v45n3/11.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2017.
- FARAH, Marta Ferreira Santos. Análise de políticas pública no Brasil: de uma prática não nomeada à institucionalização do “campo de públicas”. **Revista de Administração Pública**, vol. 50, n. 6, p. 959-979. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v50n6/en_0034-7612-rap-50-06-00959.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2017.
- FARAH, Marta Ferreira Santos. Gênero e políticas públicas. **Revista Estudos Feministas**, vol. 12, n. 1, p. 47-71. 2004. 47 p.. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/ref/v12n1/21692>>. Acesso em: 21 jan. 2017.
- GAGLIATO, Márcio. **Timor-Leste e a ocupação Indonésia**: A religião como operado de resistência. 2008. Disponível em:
<<https://sapiencia.pucsp.br/bitstream/handle/17300/1/Marcio%20Gagliato.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.
- HORTA, José Ramos. **História de Timor-Leste**. 2014. Disponível em:
<<http://ramoshorta.com/historia-de-timor-leste/>>. Acesso em: 21 dez. 2016.
- JERÓNIMO, Agapito Costa; **Formação contínua de professores do ensino não superior em Timor-Leste**. 2011. Disponível em:
<<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/4655/1/244955.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2017.
- LUCE, Maria Beatriz; FARENZENA, Nalú. **Centralidade na educação básica**: O regime de colaboração intergovernamental. São Paulo: Ação Educativa, 2007. Disponível em:
<http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/estrutura_politica_gestao_organizacional/aula_03-5236/imagens/01/PDE.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2017.
- LUCK, Heloísa. **Dimensão da Gestão Escolar e suas Competências**. Curitiba: Positivo, 2009. Disponível em:

<http://www.fundacoes.org.br/uploads/estudos/gestao_escolar/dimensoes_livro.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2017.

LUNARDI, Graziela. **Uma experiência na formação de professores em Timor-Leste**: das condições de produção aos sentidos construídos no enfoque CTS. 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/129324/328481.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

LUSA. **Timor-Leste é o país lusófono com mais liberdade de educação**. 2016. Disponível em: <<https://www.noticiasao minuto.com/mundo/682186/timor-leste-e-o-pais-lusofono-com-mais-liberdade-de-educacao>>. Acesso em: 17 maio. 2017.

MAPAS DO MUNDO. Timor-Leste Mapa. 2014. Disponível em: <<https://pt.mapsofworld.com/timor-leste/>>. Acesso em: 11 fev. 2017.

MARIANO, Paulo. **A Gestão da Educação Pública do Timor-Leste: Um Estudo sobre o Ensino Secundário no Município de Díli**. Florianópolis. 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/172805/343963.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 02 jun. 2017.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; ARAUJO, Gilda Cardoso. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28>>. Acesso em: 11 jan. 2017.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; SANTANA, Wagner (orgs). **Educação e Federalismo no Brasil**: Combate as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001873/187336por.pdf>>. Acesso em 07 fev. 2017.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Relatório de Desenvolvimento Humano em Timor-Leste 2002**: Ukun rasik a'na o caminho à nossa frente. 2002. Disponível em: <http://pascal.iseg.utl.pt/~cesa/rdhtl_final.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2016.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Relatório de Desenvolvimento Humano em Timor-Leste 2006**: O caminho para sair da pobreza. 2016. Disponível em: <http://www.undp.org/content/dam/timorleste/docs/library/NHDR_TL_2006_PTV.1.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2016.

RAMOS, Ana Margarida; TELES, Filipe. **Memória das Políticas Educativas em Timor-Leste**: A construção de um sistema (2007-2012). Aveiro: Universidade Aveiro, 2012. Disponível em: <<https://www.ua.pt/ReadObject.aspx?obj=38411>>. Acesso em: 17 fev. 2017.

ROCHA, Luciene Mágda Lima. **Ecoturismo**: Uma oportunidade de desenvolvimento no Timor-Leste. 2007. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/195/1/2007_LucieneMagdaLimaRocha.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2017.

SAPO TIMOR-LESTE. **Ministro: Qualidade dos serviços educativos timorenses não responde às necessidades.** 2017. Disponível em: <<http://estudante.sapo.tl/artigos/artigo/ministro-qualidade-dos-servico-382150.html>>. Acesso em: 16 maio. 2017.

SECCHI, Leonardo. **Análise de Políticas públicas: diagnóstico de problemas, recomendação de soluções.** São Paulo: Learning, 2016.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos.** 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013. 2p.

SEGATTO, Catarina Ianni; ABRUCIO, Fernando Luiz. A cooperação em uma federação heterogênea: o regime de colaboração na educação em seis estados brasileiros. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n65/1413-2478-rbedu-21-65-0411.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

TIMOR AGORA. **Timor-Leste com o dobro de escolas e mais 64% de alunos em 15 anos.** 2017. Disponível em: <<http://timoragora.blogspot.com.br/2017/03/timor-leste-com-o-dobro-de-escolas-e.html?m=1>>. Acesso em: 04 fev. 2017.

TIMOR-LESTE. **Constituição da República Democrática de Timor-Leste.** 2002. Disponível em: <http://timor-leste.gov.tl/wp-content/uploads/2010/03/Constituicao_RDTL_PT.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2017.

TIMOR-LESTE. **Timor-Leste Plano Estratégico de desenvolvimento 2011-2030.** 2011. Disponível em: <http://timor-leste.gov.tl/wp-content/uploads/2012/02/Plano-Estrategico-de-Desenvolvimento_PT1.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2016.

VILAÇA, Martinha. **Módulo B5 – Lusofonia: A língua portuguesa para além de Portugal.** 2011. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/martinhavilaca/cplp>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

ZANIN, Diane. **Análise da Evolução dos Principais Indicadores Macroeconômicos de Timor-Leste Desde a Independência.** Florianópolis. 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/121454/302657.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 24 jun. 2016.