



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

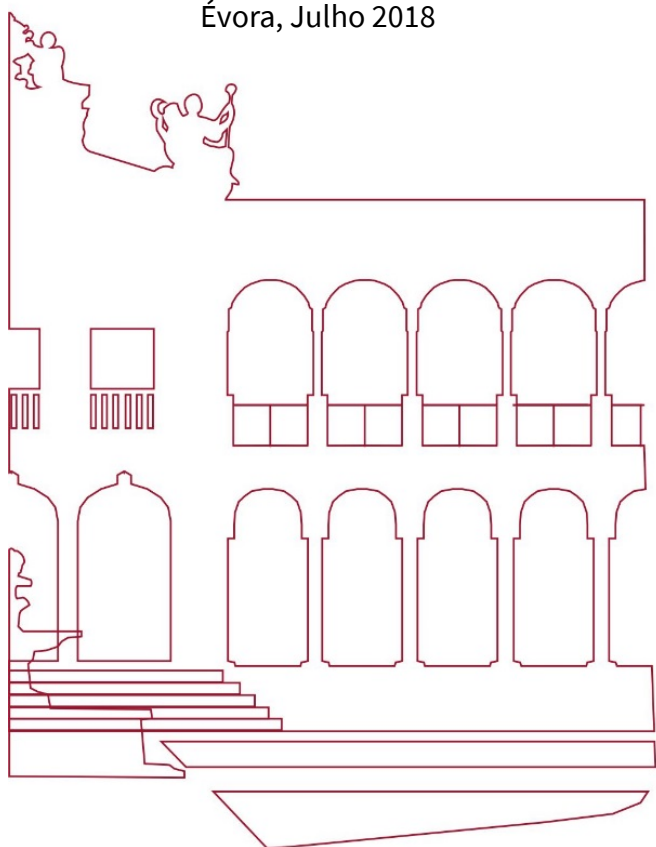
Desenvolvimento e Educação: contributo para uma estratégia de intervenção em Timor-Leste

José António Lourenço da Costa

Orientadora | Professora Doutora Maria da Saudade Baltazar

Tese apresentada à Universidade de Évora para obtenção do Grau de
Doutor em Sociologia

Évora, Julho 2018



INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO E FORMAÇÃO AVANÇADA



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

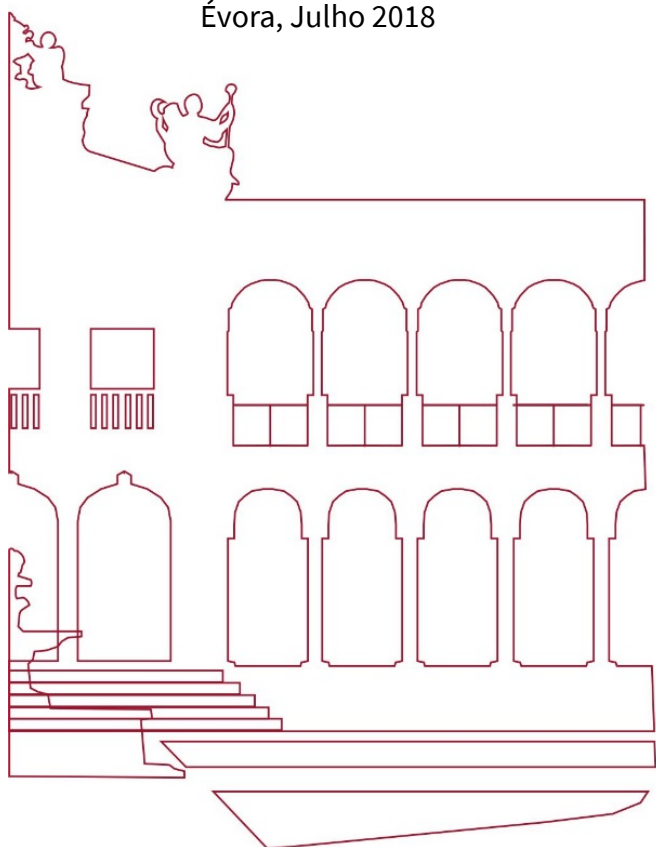
Desenvolvimento e Educação: contributo para uma estratégia de intervenção em Timor-Leste

José António Lourenço da Costa

Orientadora | Professora Doutora Maria da Saudade Baltazar

Tese apresentada à Universidade de Évora para obtenção do Grau de
Doutor em Sociologia

Évora, Julho 2018



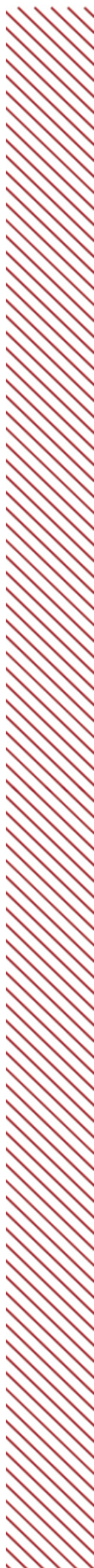
INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO E FORMAÇÃO AVANÇADA

Índice

Resumo.....	5
Abstract.....	7
Agradecimentos.....	9
Índice de Tabelas	11
Índice de Figuras.....	13
Glossário de Siglas	15
Introdução	17
Parte I. Enquadramento Teórico e Operacionalização de Conceitos	33
Capítulo 1. Para uma Abordagem Sociológica do Desenvolvimento: Dinâmicas e Perspetivas Teóricas	35
1.1. Fundamentos da Dinâmica Evolutiva e Transversalidade do Conceito.....	35
1.2. Uma Retrospectiva acerca dos Paradigmas do Desenvolvimento.....	38
1.2.1. Teorias do Crescimento e da Modernização.....	41
1.2.2. Teorias do Subdesenvolvimento e da Dependência.....	51
1.2.3. As Novas Correntes Alternativas do Desenvolvimento.....	56
1.2.3.1. O Desenvolvimento Humano.....	57
1.2.3.2. Desenvolvimento Sustentável.....	61
1.2.3.3. Desenvolvimento Territorial.....	66
1.2.4. Desenvolvimento Comunitário e Capital Social.....	70
Capítulo 2 Educação e Políticas Públicas	87
2.1. Capital Humano como Vetor de e para o Capital Social	90
2.2. Política Educativa	98
2.3. Função Socializadora da Instituição Escolar	102
2.4. A Democratização do Ensino.....	111
2.5. A Qualidade na Educação	114
2.6. Tipologia e Modelos de Educação.....	116
2.7. A Educação e a Mudança Social.....	119
Capítulo 3. Metodologia de Investigação	125
3.1. Notas Preliminares sobre a Construção do Trabalho Empírico.....	125
3.2. Técnicas de Recolha de Dados	130
3.2.1. Análise Documental.....	131
3.2.2. Observação direta.....	132
3.2.3. Entrevista	135
3.2.4. Grupo de Discussão	138
3.3. Procedimentos para o Tratamento e Análise de Dados	140

Parte II. Desenvolvimento e Educação em Timor-Leste	145
Capítulo 4. O Contexto do Estudo.....	147
4.1. Organização Político-Administrativa em Timor-Leste.....	147
4.2. As Condições Sociodemográficas e Económicas em Timor-Leste	156
4.2.1. O Panorama Económico de Timor-Leste.....	159
4.2.1.1. Setor Petrolífero e Gás	162
4.2.1.1.1. A Inflação.....	165
4.2.1.1.2. A Situação de Desemprego.....	167
4.2.1.2. Setor Agrícola	171
4.2.1.2.1. Culturas de Rendimento.....	176
4.2.1.2.2. Pecuária.....	178
4.2.1.2.3. Pescas.....	179
4.2.1.2.4. Florestas	180
4.2.1.3. Turismo	181
4.3. A Política de Desenvolvimento Educacional em Timor-Leste.....	182
4.4. As Instituições Escolares e de Formação em Timor-Leste.....	186
4.4.1. Percursos de Educação.....	186
4.4.2. Níveis de Ensino	187
4.4.2.1. Pré-escolar.....	187
4.4.2.2. Ensino Básico.....	188
4.4.2.3. Ensino Secundário	189
4.4.2.4. O Ensino Superior.....	190
Capítulo 5. Um Olhar Sociográfico sobre o Desenvolvimento e a Educação em Timor-Leste. Contributos para a Discussão dos Resultados da Pesquisa	193
5.1. O Perfil Sociográfico da População Urbano-Rural em Timor-Leste.....	194
5.1.1. Principais Atributos da População Urbano-Rural	194
5.1.2. Entre os Fluxos Migratórios, o Trabalho, a Juventude e outras Assimetrias Urbano-Rurais.....	211
5.2. A Situação dos Timorenses no Setor Educativo: do nível básico até ao ensino superior	217
5.2.1. A Democratização do Ensino/ Equidade Educacional em Timor-Leste.....	219
5.2.2. A Qualidade de Educação.....	229
5.2.2.1. O Currículo Nacional.....	231
5.2.2.2. Os Professores em Timor-Leste: notas breves para uma análise em termos qualitativos e quantitativos	237
5.2.2.3. Formação dos Professores.....	245
5.2.2.4. O Método de Ensino e Aprendizagem.....	252
5.2.2.5. O Salário dos Professores	253
5.2.3. Ensino Básico.....	260
5.2.4. O Ensino Secundário Geral e Técnico Vocacional.....	262
5.2.5. Ensino Superior.....	270
5.2.5.1. A Rede de Cooperação.....	279
5.2.6. A (in)eficiência de Infraestruturas e recursos humanos no setor da Educação.....	286

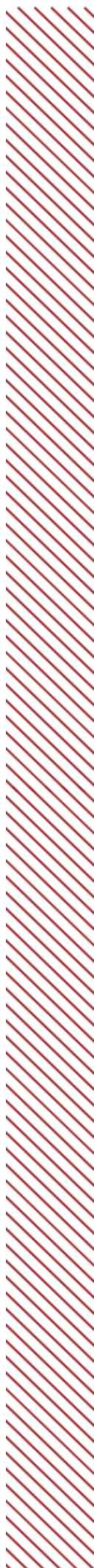
5.2.7. Outras Lógicas no Sistema Educativo: Equilíbrio do Género	292
5.3. Orientações das Políticas Públicas de Timor-Leste para a Setor da Educação....	298
5.3.1. Principais Linhas Orientadoras das Políticas Públicas de Timor-Leste.....	298
5.3.2. O Modelo de Política Educativa em Timor-Leste	308
5.3.2.1. Política de Reforma do Currículo do Ensino Básico, Secundário Geral e Técnico Vocacional	309
5.3.2.2. A Política de Exame Nacional	313
5.3.2.3. O Acesso ao Ensino Superior	315
5.4. Estratégia de Desenvolvimento.....	317
Bibliografia	357
Apêndices e Anexos.....	377
Apêndice 1. Guião das Entrevistas	379
Apêndice 2. Dimensões e Objetivos do Guião das Entrevistas	380
Apêndice 3. Temas, Categorias e Subcategorias da Análise de Conteúdo das Entrevistas.....	383
Apêndice 4. <i>Corpus</i> e <i>Subcorpus</i> das Entrevistas.....	384
Apêndice 5. Caraterização do Entrevistado	442



Resumo

Esta dissertação pretende mostrar a natureza das linhas políticas públicas e ação governativa no processo de desenvolvimento educacional nos 15 anos de independência de Timor-Leste. O desenvolvimento e educação são os eixos fulcrais e indissociáveis para o progresso socioeconómico do país. Tendo como base Timor-Leste, o objeto de estudo, o desenvolvimento do país é absolutamente dependente do setor de educação e que desempenha a função determinante na formação dos seus cidadãos como percussor do desenvolvimento nacional. Assim, e partindo de um conjunto amplo de perspetivas e relevâncias teóricas e analíticas, e que facilitaram notoriamente a compreensão do trabalho elaborado orientando toda a investigação científica. O estudo opta por um desenho de investigação essencialmente de cariz qualitativo descritivo e explorativo, alicerçado numa análise interpretativa das fontes documentais e dos registos temáticos das entrevistas semiestruturadas realizadas a 15 atores-chaves no setor de educação, e na aplicação de grupos de discussão constituídos por agentes e protagonistas da ação que conhecem privilegiadamente a realidade estudada. O estudo corresponde a todas as regiões de Timor Leste, por no plano nacional a situação da educação das crianças e os jovens continuar a ser um problema de grande magnitude, pelas assimetrias regionais que se fazem sentir no país em particular entre zonas rurais e urbanas, e em que a dificuldade de acesso à educação torna-se uma incondicional debilidade que está a enfrentar na sociedade em geral, especificamente exclui os jovens enquanto categoria social dotada de qualificação e capacidade de intervenção ativa em prol do desenvolvimento do país. E por outro lado, existem os constrangimentos identificados nas linhas de política de educação, assim como a falta de determinação política no que concerne a uma ação governativa com efetivo investimento em recursos humanos, técnicos e financeiros. A par deste diagnóstico detalhado de Timor-Leste apresentam-se contributos para a definição de estratégias de intervenção no setor educativo como sustentáculo do desenvolvimento deste jovem país.

Palavras-chaves: Desenvolvimento, Educação, Timor-Leste.

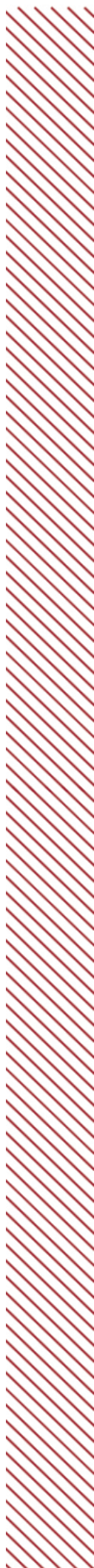


Development and Education: contribution to an intervention strategy in East Timor (Timor-Leste)

Abstract

This thesis intends to expose the nature of public policies and the governmental action in the educational development process throughout 15 years of independence in East Timor. The education and its development are the key axes for the socio-economic development in this country. East Timor development is absolutely dependent on the educational sector that has a vital role in its citizen's preparation as a conductor of national development. Thus, starting from and based on a broad set of perspectives of referenced authors, along with theoretical and analytical studies, we have elaborated this scientific research. The study is constructed in an essentially descriptive and exploratory qualitative research design. It is based on an interpretative analysis of documentary sources and on thematic registers of semi-structured interviews carried out to 15 key actors in the education sector. It is also based on a group discussion application to the action agents and protagonists of the studied reality. This study focuses the children and young people education in all East Timor regions, that continues being a great magnitude problem, exposing the regional asymmetries that are felt in the country, in particular between rural and urban areas. Additionally, the access difficulty to education is becoming an unconditional weakness that is faced by society in general and specifically by young people that has been excluded as a social category, endowed with qualifications and active interventional capacity for the country development. On the other hand, there are constraints and impacts on the political strategies of education as well as a lack of political will in the government action respecting to investment in technical, financial and human resources. Together with this detailed East Timor diagnosis we present contributions for the definition of intervention strategies on the education sector as a support for the development of this young country.

Key words: Development, Education, East-Timor.



Agradecimentos

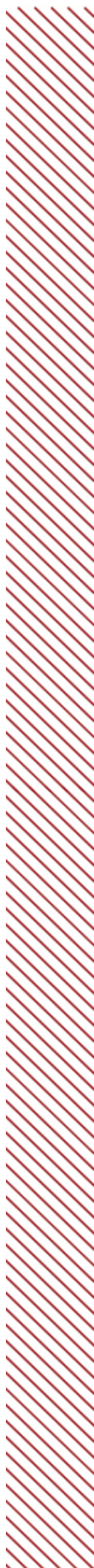
Ao apresentar este trabalho, que representa a conclusão de um ciclo de estudo enquanto doutoramento em Sociologia da Universidade da Évora, gostaria de agradecer a algumas pessoas que muito significaram para que eu pudesse cumprir com dedicação e satisfação este processo de aprendizagem. Contudo, gostaria de ressaltar que não se trata de uma simples formalidade, ao contrário, é um momento de prazer e uma forma de dizer o quanto acredito na solidariedade e na possibilidade de crescimento do ser humano a partir da troca de conhecimento. É imperioso referir e agradecer de forma pública a todos que acompanharam este trabalho intenso.

Em primeiro lugar agradeço a minha orientadora, Professora Doutora Maria da Saudade Rodrigues Colaço Baltazar e o Professor Carlos Alberto da Silva, que foram incedíveis no apoio e nas preciosas orientações que sistematicamente ofereceram. Ajudaram-me de forma decisiva a ultrapassar as dificuldades que foram surgindo, nomeadamente no nível do planeamento da organização e da metodologia. Os seus contributos foram também preciosos no que concerne à inculcação do estilo dissertativo académico adequado a um trabalho deste cariz. A vossa precisão e o apoio sistemático infundiram-me a coragem para ultrapassar todas as dificuldades.

Aos colegas do curso agradeço pela demonstração de que a solidariedade é muitíssimo melhor do que o individualismo. Particularmente agradeço aos colegas, Ana, Augusto, Carla, Carlos, João, Jerónimo, Saturnino, Martinho e Zacarias.

Gostaria de agradecer aos professores no Departamento de Sociologia, ao diretor do curso de doutoramento, aos Professor José Saragoça e Professor Eduardo Esperança e, ainda, à Professora Rute Matos. Agradeço ainda aos funcionários da Biblioteca que contribuíram indiretamente para que eu pudesse concluir este trabalho.

Finalmente gostaria de agradecer à minha família especialmente os meus irmãos, por tudo o que significam para a minha vida. Este trabalho é dedicado aos meus filhos, Avia, Fabrizio, Sandino, Walesca e os meus pais Emílio da Costa Ximenes (*in memoriam*) e Maria Lourdes Boavida.



Índice de Tabelas

Tabela 1 - Evolução do conceito de desenvolvimento (<i>Meanings of development over time</i>).....	40
Tabela 2 - Caraterização do Entrevistado	137
Tabela 3 - A População Timorense por Distrito, em 2004 e 2010	156
Tabela 4 - Subdistritos mais populosos em Timor-Leste.....	157
Tabela 5 - População timorense por Grupo Etário (%).....	158
Tabela 6 - Valor Mercado do Fundo Petrolífero e as Receitas de 2005 a 2017 (Milhões \$).....	161
Tabela 7 - Taxas de Crescimento Real do Setor Não-Petrolífero entre 2010 e 2016 (%)	162
Tabela 8 - Financiamento do Fundo Petrolífero ao Ano Fiscal 2011 – 2015 (%).....	164
Tabela 9 - Taxa de Desemprego Juvenil, por zona urbano e rural	168
Tabela 10 - Evolução do nº de jovens formados na SEPFOPE (2007 -2014).....	169
Tabela 11- A produção agrícola em Timor-Leste, em 2010.....	172
Tabela 12- Área e produção de arrozais, 2006 a 2009.....	173
Tabela 13 - Chegadas de turistas a Timor-Leste, 2009 a março de 2011 (%).....	181
Tabela 14- A População Rural-urbano e a Densidade Populacional	196
Tabela 15- As Línguas Materna em Timor-Leste.....	209
Tabela 16- A Proporção de Inscrição Bruta e Líquida por Níveis do Ensino, Sexo e Zonas Urbano- Rural em 2010.....	210
Tabela 17- Total de escolas e de estudantes matriculados, durante a ocupação indonésia	221
Tabela 18- Número de Estabelecimentos de Ensino, em Timor-Leste.....	222
Tabela 19- Número de Alunos em Timor-Leste, de 2000 a 2014	222
Tabela 20- Implementação de Diferentes Currículos em Timor-Leste (1999 – 2016).....	232
Tabela 21- Plano Curricular do 3º ciclo do Ensino Básico.....	234
Tabela 22- Número de Alunos e Professores em Timor-Leste, 2014.....	238
Tabela 23- Nível de Habilitação dos Professores timorenses, em 2015	239
Tabela 24- Professores com habilitações de Bacharelato ou Superior em cada nível do Ensino, ano 2015.....	240
Tabela 25- Números dos professores a exercerem cargos administrativos	242

Tabela 26- Números de professores em todos os níveis do ensino em 12 distritos, em 2015.....	244
Tabela 27- Graduados do Curso de Bacharelato Noturno, 2009 – 2012	247
Tabela 28- Curso de Formação Complementar Intensiva - Regime Transitório da Carreira de Docentes por regiões e distritos em Timor-Leste	249
Tabela 29- Curso de Formação Complementar Intensiva – Resultados Alcançados por distrito.....	250
Tabela 30- Estrutura Curricular da Pós-Graduação em Formação de Formadores	251
Tabela 31- Professores que possuem área de formação para as Disciplinas que lecionam.....	262
Tabela 32- Disciplinas Gerais e Específicas nos Percursos do Ensino Secundário.....	264
Tabela 33- Plano Curricular do Ensino Secundário Técnico Vocacional.....	267
Tabela 34- Número de estudantes do Ensino Técnico Vocacional, instalações escolares e professores	269
Tabela 35- Orçamento Anual (mil milhões de dólares americano) no Setor de Educação 2010 a 2015	286
Tabela 36- Categorias do Orçamento Geral do Estado (milhões de dólares americano) para o ME, 2010 a 2015.....	287
Tabela 37- Número de Estudantes Timorenses aprovados, por nível de ensino e ano letivo, de 2001 a 2013.....	316
Tabela 38- Forças e Fraquezas - Matriz de Análise SWOT do Setor Educativo em Timor-Leste.....	323
Tabela 39- Oportunidades e Ameaças - Matriz de Análise SWOT do Setor Educativo em Timor-Leste	324

Índice de Figuras

Figura 1 - Etapas do ciclo político	100
Figura 2 - Mapa de Timor-Leste	154
Figura 3 - Crescimento Económico Real entre 2011 e 2015 (%)	159
Figura 4 - Produto Interno Bruto (PIB) de Timor-Leste (bilhões \$).....	160
Figura 5 - Receitas da Exploração da zona petrolífera de Bayu-Undan	163
Figura 6 - Tipos de Inflação Homóloga em Timor-Leste entre 2007 e 2012 (%)	166
Figura 7- Tipologia Regional OCDE	195
Figura 8- Esquema das perspetivas sobre “População de Timor-Leste”	198
Figura 9- Esquema das associações mais significativas sobre “População de Timor-Leste”	198
Figura 10- Esquema das perspetivas sobre “Espaço Rural” da “População de Timor-Leste”	202
Figura 11- Esquema das associações mais significativas sobre “Espaço Rural”	202
Figura 12- Esquema das perspetivas sobre “Espaço Urbano”	203
Figura 13- Esquema das associações mais significativas sobre “Espaço Urbano”	203
Figura 14- Esquema das perspetivas sobre “Trabalho, emprego e desemprego dos jovens e população ativa”	213
Figura 15- Esquema das associações mais significativas sobre “Trabalho, emprego e desemprego dos jovens e população ativa”	213
Figura 16- Taxa de Abandono Escolar no ensino básico e secundário em Timor-Leste, 2011-2013	225
Figura 17- Estrutura de Salários do Regime de Carreira Normal.....	258
Figura 18- Estrutura de Salários Regime Carreira Docente – Carreira Transitória.....	259
Figura 19 - Tendências das componentes do Índice de Desenvolvimento Humano em Timor-Leste (2000-2015).....	271
Figura 20- Esquema das perspetivas sobre “Lógicas do Ensino”	278
Figura 21- Esquema das associações mais significativas sobre “Lógicas do Ensino”	278
Figura 22- Esquema das perspetivas sobre “Cooperação para o desenvolvimento estratégico”	285
Figura 23- Esquema das associações mais significativas sobre “Cooperação para o desenvolvimento estratégico”	285
Figura 24- Esquema das perspetivas sobre “Melhoria das acessibilidades educacionais”	291

Figura 25- Esquema das associações mais significativas sobre “Melhoria das acessibilidades educacionais”	291
Figura 26- Esquema das perspetivas sobre “Democratização e igualdade do género na educação” ..	294
Figura 27- Esquema das associações mais significativas sobre “Democratização e igualdade do género na educação”	294
Figura 28- Esquema das perspetivas sobre “Políticas públicas em Educação”	307
Figura 29- Esquema das associações mais significativas sobre “Políticas públicas em Educação” ..	307
Figura 30 - Sínteses dos Esquemas das principais Coocorrências Orientadoras da Missão e Visão do Desenvolvimento da Educação em Timor-Leste	326
Figura 31- Domínios Estratégicos até 2020	332
Figura 32- Domínios Estratégicos até 2030	339
Figura 33- Esquema das perspetivas sobre “Linhas estratégicas de desenvolvimento do setor da educação”	352
Figura 34- Esquema das associações mais significativas sobre “Linhas estratégicas de desenvolvimento do setor da educação”	352
Figura 35- Esquema das perspetivas sobre “Ações e metas prioritárias”	353
Figura 36- Esquema das associações mais significativas sobre “Ações e metas prioritárias”	353

Glossário de Siglas

ADB: *The Asian Development Bank*

AGIL: *Adaptation, Goal, Integration e Latency*

AID: *Act for International Development*

ANAAA: Agência Nacional de Avaliação e Acreditação Académica

APODETI: Associação Popular Democrática Timorese

ASDT: Associação Social Democrática Timorese

CAVR: Comissão de Acolhimento Verdade e Reconciliação

CIMA: Comissão Mundial para o Meio Ambiente e Desenvolvimento

CNIC: Centro Nacional da Investigação Científica

CNRT: Conselho Nacional para a Reconstrução de Timor

DIT: *Dili Institute of Technology*

DNE: Direção Nacional da Estatística

FMI: Fundo Monetário Internacional

FOKUPERS: Fórum da Comunicação das Mulheres Timorenses

FRETILIN: Frente Revolucionaria do Timor-Leste Independente

IB: Inscrição Bruto

IDH: Índice de Desenvolvimento Humano

IL: Inscrição Líquido

INFORDEPE: Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação

INTERFET: *The International Force for East Timor*

IPC: Índice de Preços no Consumidor

IUCN: *International Union for Conservation of Nature and Natural Resources*

KOTA: *Klibur Oan Timur Aswain* (Filhos dos Guerreiros da Montanha)

LBE: Lei de Bases de Educação

ME: Ministério da Educação

MS: Ministério da Saúde

OCDE: A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento económico

ODM: Objetivos do Desenvolvimento do Milénio

ONU: Organização das Nações Unidas

PDE: Plano de Desenvolvimento Estratégico

PE: Proposta Estratégica

PFICP: Projeto de Formação Inicial e Continua de Professores

PIB: Produto Interno Bruto

PNB: Produto Nacional Bruto

PNUD: Programa das Unidas para o Desenvolvimento

RDTL: Republica Democrática de Timor-Leste

SEJD: Secretário do Estado para Juventude e Desporto

SEPFOPE: Secretariado do Estado para a Política de Formação Profissional e Emprego.

SWOT: *Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats*

UDT: União Democrática Timorese

UNAMET: *United Nations Mission in East Timor*

UNDIL: Universidade de Dili

UNEP: *United Nations Environment Programme*

UNESCO: *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

UNFPA: *United Nations Population Fund*

UNICEF: *United Nations Children's Fund is a United Nations*

UNPAZ: Universidade da Paz

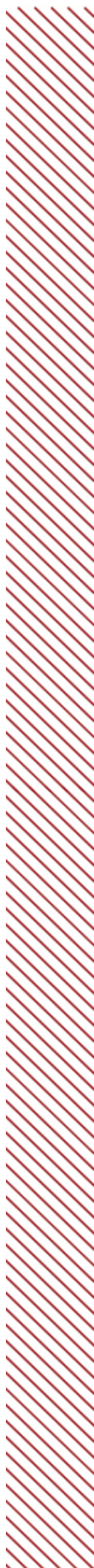
UNTL: Universidade Nacional Timor Lorosa'e

URSS: União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

WCS: *World Conservation Strategy*

WWF: *World Wide Fund for Nature*

Introdução



Introdução

O presente trabalho enquadra-se no âmbito de uma investigação empírica sobre a temática do desenvolvimento e educação no contexto de Timor-Leste, realizada entre os anos de 2015 e 2018, conducente à tese de doutoramento em Sociologia na Universidade de Évora. Para o efeito, focou-se o olhar sociológico na questão do papel das políticas de educação e os seus reflexos para o desenvolvimento social e na capacitação dos cidadãos, tendo em vista a potenciação do desenvolvimento socioeconómico do país.

Inúmeros debates teóricos e investigações empíricas sobre o desenvolvimento têm sido elaborados há várias décadas no âmbito das ciências sociais. Na década de 60 do século XX, a ideia de desenvolvimento tem sido relacionada quase, exclusivamente, com o fenómeno do crescimento económico. Porém, ao final da década de 80, com o Relatório de Brundtland, as teorias sobre desenvolvimento passaram por transformações, tais como a inclusão do conceito de sustentabilidade (Brundtland, 1987; INBS, 2015). Nesse contexto, é possível verificar que existe uma busca de modelos de desenvolvimento que abordem outras dimensões que não são apenas as do crescimento da economia, incorporando outras, tais como, por exemplo, a relevância social e a prudência ecológica (Bandeira, 1999; Sachs, 2002). Por outras palavras, no final do século XX, as principais questões teóricas que têm balizado as investigações sobre os processos de desenvolvimento, têm incidido, por um lado, no debate sobre o conceito de desenvolvimento equacionado na tese da especificidade natural e cultural das comunidades locais, e por outro lado, na concetualização da sustentabilidade dos recursos regionais e locais, com base no pressuposto da importância da integração pluriparticipada da voz dos cidadãos, na manutenção prolongada e eficiente das relações entre as suas necessidades e a salvaguarda dos recursos regionais e locais. Não há dúvida que é relevante a valorização do ambiente e do próprio homem, enquanto recurso dos recursos, ideia que se inscreve num horizonte pós-materialista das sociedades contemporâneas. Aliás, pode-se afirmar que, na atualidade a conceção do desenvolvimento confere uma importância acrescida à necessidade de uma inserção social de tais valores num dado território, enquanto realidade multidimensional “com conteúdos culturais e identidades específicas e como quadro de interação” (Duarte, 1991:184). Neste sentido, parafraseando François Perroux (1987:71), parece ser relevante salientar que “o motor do desenvolvimento [deve ser concetualizado numa] irredutibilidade do desenvolvimento pessoal ao desenvolvimento económico”.

De facto, imensos são os estudos e reflexões que versam sobre o tema do desenvolvimento, não sendo vulgar os que retratam os processos de desenvolvimento duma nação, em particular os dos países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, em geral, e de Timor-Leste, em particular.

No acervo das bibliotecas consultadas, por exemplo da Biblioteca Geral da Universidade de Évora, encontram-se disponíveis 1856 documentos sobre o tema de desenvolvimento, sendo de relevar a presença de 186 textos sobre o desenvolvimento regional, 803 sobre desenvolvimento económico, 508 sobre o desenvolvimento sustentável, entre outros. No que concerne ao acervo das teses realizadas sobre Timor-Leste, encontram-se à data da pesquisa 21 documentos, sendo essencialmente trabalhos que abordam de forma direta e indiretamente as problemáticas do desenvolvimento de algumas franjas regionais e locais do país, assim como, o enfoque sobre os recursos locais, as especificidades das práticas de cooperação setorial e as dinâmicas empreendedoras das famílias e das mulheres do mundo rural timorense. Ilustram-se como exemplos os trabalhos que versam sobre o “Impacto do desenvolvimento do turismo nas condições socioeconómicas e ambientais no subdistrito de Tutuala” (Correia, 2014), “Desenvolvimento e recursos humanos no setor da orizicultura no Distrito de Baucau em Timor-Leste” (Silva, 2011), “Modelos de cooperação bilateral entre Portugal e Timor-Leste: o caso do ensino superior” (Ximenes, 2012), “A multifuncionalidade da agricultura familiar no contexto do desenvolvimento socioeconómico no Distrito de Bobonaro em Timor-Leste” (Tilman, 2012), “Das bases de dados aos sistemas de apoio à decisão: ensaios de aplicação a uma instituição do ensino superior” (Ornai, 2014), “Perspetivas de utilização do potencial eólico em Timor-Leste” (Soares, 2016). Este conjunto de trabalhos retratam numa visão otimista as potencialidades dos recursos e a sua mediação nos processos de desenvolvimento socioeconómico de Timor-Leste.

Ao lançar ainda um olhar sobre outros repositórios digitais, é ainda possível encontrar, por exemplo, no repositório da Universidade de Coimbra, uma investigação que retrata a importância do desenvolvimento do território através da “Reforma político-administrativa em Timor-Leste enquanto processo de reterritorialização” (Ximenes, 2016), ou no repositório da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, sobre a lógica da “Representação identitária em Timor-Leste: culturas e os media” (Paulino, 2012) na legitimação dos processos comunicativos e das dinâmicas multiculturais que intersectam na vivência coletiva e do desenvolvimento sociocultural dos timorenses.

Contudo, o que se descreve sobre Timor-Leste parece conter subliminarmente elementos paradoxais. Segundo Guedes e Paulino (2016), após a restauração da independência

em 2002, Timor-Leste confrontou-se com um dilema. Por um lado, com a chegada das agências internacionais de cooperação que aportaram no país com o objetivo de “ajudar” na construção do Estado-Nação da República Democrática de Timor-Leste após a ocupação indonésia, foi necessário atender às exigências das agências internacionais, capitaneadas pela Organização das Nações Unidas (ONU) e pelo Banco Mundial, para colocar o Estado timorense e suas instituições nos trilhos da “globalização” e o determinismo do crescimento económico. Por outro lado, os diferentes governos, os partidos políticos timorenses e as organizações não-governamentais (ONG) esgrimiam argumentos para a necessidade da defesa e preservação da identidade cultural da jovem nação, admitindo que as dinâmicas de crescimento económico conduziam à erosão da matriz sociocultural da soberania da nação e da sua comunidade, formado por um conjunto de legados culturais, de etnicidade, religião e história que modelam as crenças, costumes, ideias, valores multilingue e multicultural de vários séculos.

Não menos verdade, um outro desafio que se apresenta para o país, tal como o colocado no trabalho de tese mestrado da Isabel Henrique (2013), intitulado “Crescimento Demográfico e Desenvolvimento Economico em Timor-Leste”. Segundo a autora, o país apresenta o maior índice de fecundidade do Sudeste Asiático e um dos maiores do mundo. Este elevado índice tem fortes impactos ao nível da saúde, da educação e da economia. Ao nível da saúde, este país apresenta um dos maiores índices de fecundidade do mundo e, por sua vez, elevadas taxas de mortalidade materna e infantil. Ao nível da educação, necessita de reforço das capacidades das estruturas de ensino para conseguir instruir a vasta população jovem que teima em aumentar. Segundo um relatório do Banco Mundial (2008), espera-se que as crianças em idade de frequentar o ensino primário aumentem 70% até ao ano 2025, enquanto no secundário espera-se um aumento de 90% para o mesmo período. Efetivamente, é perceptível que o elevado índice de fecundidade causa repercussões muito fortes ao nível das necessidades de ensino no país. E ao nível da economia, o elevado crescimento populacional timorense gera igualmente um impacto significativo na vida económica do país. Numa primeira fase, o impacto da taxa de dependência das crianças e jovens é negativo na economia, pois quase metade da população timorense (47,3% em 2010) tem entre 0 e 14 anos (World Population Prospects: The 2012 Revision). Em consequência, a população em idade ativa tem que suportar este elevado rácio de dependência jovem, pelo que não é de admirar que o nível de poupança das famílias seja menor, pois é necessário mais consumo privado quando o número de pessoas em casa é maior. Numa fase posterior, com a diminuição da taxa de dependência jovem, o impacto da demografia na economia poderá eventualmente ser positivo, pois admite-se que aumentando a

população em idade ativa, poderá aumentar a produtividade interna, desde que a mão-de-obra seja totalmente absorvida.

Para além dos documentos consultados sobre Timor-Leste, é de relevar que na maioria da bibliografia recenseada, em particular os estudos sobre os países lusófonos, o tema do desenvolvimento encontra-se delimitado nas abordagens das problemáticas regionais e ou experiências a nível local. São ainda exemplo dos estudos no panorama lusófono, os trabalhos de Brito, Pinto e Alarcão (2010) e Brito, Alarcão e Marques (2009) sobre as reflexões, experiências e práticas educativas de desenvolvimento comunitário e local em contexto lusófono, onde enfatizam a importância dos processos participativos das comunidades locais e a construção de redes de cooperação e na valorização dos processos educativos, no reforço da cidadania, na consciencialização ambiental e na sustentabilidade dos recursos das biodiversidades dos territórios. Outros trabalhos perspetivam que as lógicas do Desenvolvimento, mais do que um conceito polissémico, correspondem a um processo histórico de mudança social global nos sistemas produtivos, nos padrões de consumo, nas relações sociais, nas expectativas e valores dos indivíduos, e que, além do mais, tais lógicas tendem a ser meramente associadas aos padrões ascendentes de crescimento económico desde a designada Revolução Industrial, com implicações no plano mundial, que têm fomentado relações desiguais entre nações e povos (Murteira, 1992).

A verdade é que, como produto de um sistema económico e político, o desenvolvimento é igualmente perspetivado, nos diferentes trabalhos consultados, uma construção política e social que não está dissociado do conjunto das dinâmicas seculares do sistema mundial moderno capitalista, onde a ação das elites económicas e políticas mundiais e regionais, assim como, dos Estados a níveis mais locais desempenham um papel proeminente no processo (Ribeiro, 2012).

Segundo Roque Amaro (2004), para o cidadão comum, o desenvolvimento está relacionado com a necessária mobilização dos indivíduos com vista a uma desejada mudança social, em torno da qual se gera um amplo consenso, e que corresponde a uma continuada preocupação dos principais atores do sistema internacional, ou seja, dos Estados e das organizações internacionais, tais como, o FMI, BM, PNUD e OCDE. Parece existir um empenho generalizado, ou melhor um discurso político otimista, para o escrutínio das condições e da capacidade de reunir os meios necessários ao progresso, ao aumento da riqueza e dos níveis da qualidade de vida das populações.

Não obstante se possa verificar a existência duma certa falta de consenso teórico e político sobre a ideia desenvolvimento, a verdade é que a construção do desenvolvimento é

uma prioridade, embora continue ainda a ser uma certa miragem para muitos países como Timor-Leste, na medida em que continua a lutar contra a persistência de problemas relativos a necessidades básicas, como sejam a fome e a pobreza extrema.

É internacionalmente reconhecida a importância das políticas de promoção e capacitação dos cidadãos, assim como dos seus níveis educacionais nos processos de desenvolvimento. De relevar que no dia 4 de Novembro de 1946 em Paris, as Nações Unidas estabeleceram uma agência vocacionada para a área da educação, ciência e cultura, designada por Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*).

“O papel central da UNESCO, de acordo com os princípios que nortearam à sua fundação, é a promoção de um mundo cada vez melhor em matéria dos direitos humanos, colocar em prática a compreensão mútua e transformar o avanço do conhecimento em um instrumento, não de distinção, mas de promoção do género humano” (UNESCO, 2010: 6).

Em virtude deste desiderato, em 1990 a UNESCO organizou uma Conferencia Internacional na cidade de Yomtiem, Tailândia, subordinado ao lema “A Educação para Todos”. Nesta conferência foi acordado sobre a necessidade de erradicação do analfabetismo num prazo de 10 anos, pelo que se deu início à aposta na educação básica obrigatória. Contudo, na conferência de 2000 em Dakar, Senegal, a UNESCO declarou que a equidade da educação básica para todos enfrenta um verdadeiro falhanço. O orçamento que lhe fora destinado não foi suficiente, portanto os países estiveram mais preocupados com os interesses políticos e até com o armamento do que com o objetivo de tentar eliminar o analfabetismo (UNESCO, 2000).

Na Assembleia Geral das Nações Unidas em setembro de 2000, no primeiro discurso do Secretario Geral das Nações Unidas no terceiro milénio, Kofi A. Annan reforça a necessidade de os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio serem alcançados em todos os países até 2015. A educação é o segundo Objetivo de Desenvolvimento do Milénio ou *Millennium Development Goals* (Nações Unidas, 2000), que afirma como desiderato atingir o ensino básico universal. Assim, a meta no setor educação até 2015 foi a de que todas as crianças - rapazes e raparigas - onde quer que seja, devem concluir o seu ensino básico. A universalização do ensino é um meio que garante e promove a igualdade perante um direito fundamental para todos os cidadãos para que possam ter a mesma oportunidade perante a oferta educativa de qualidade, de acordo com o seu conhecimento e as suas competências. Tal como afirma Figueiredo (2001), esta postura tem em conta a facilitação do acesso à escola a todos os

cidadãos, o reconhecimento de que esta frequência é útil para o crescimento económico e social e o sentido de equidade, entendida como “garantia de êxito de todos através de uma oferta educativa diversificada e de qualidade (Arroteia, 2008: 63). O programa de educação das Nações Unidas indica que é impossível um processo de democratização poder ser realizado dentro de uma sociedade onde a taxa do analfabetismo é muito elevada. O mundo é invadido pela onda da globalização, assim, não é possível isolar um grupo da sociedade fora da sua influência do progresso das ciências e tecnologia. Todos os cidadãos têm o mesmo direito para obter a educação.

De salientar que os Objetivos do Desenvolvimento do Milénio foram estabelecidos em 2000 com vista a serem implementados até 2015, embora não conseguisse realizar a sua meta de proporcionar a educação básica para as crianças em todo o mundo, o acesso à educação aumentou consideravelmente tanto para meninos quanto para meninas, mas o progresso tem sido desigual, particularmente na África, nos países menos desenvolvidos, e nos pequenos Estados insulares em desenvolvimento. Alguns dos ODM permanecem fora do que estava previsto nas metas a alcançar (Nações Unidas – Agenda 2030, 2015): Os Objetivos do Desenvolvimento do Milénio terminaram em 2015, e, portanto, foram substituídos pelos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável.

O essencial do desenvolvimento sustentável, constante no relatório Brundtland (1987) surge definido como o “desenvolvimento que satisfaz as necessidades presentes, sem comprometer as capacidades das gerações futuras de suprir as suas próprias necessidades” (Baltazar e Rego, 2012: 13). Esta definição, pressupõe que o desenvolvimento deve trazer a qualidade de vida para toda a humanidade de hoje em diante. O princípio de desenvolvimento sustentável é mais holístico e constitui-se em três pilares importantes com ênfase no setor económico, social e no ambiente. A preocupação social é um elemento fulcral na sua contribuição para o desenvolvimento sustentável através da educação e formação de competências humanas, tal afirma-se no compromisso da UNESCO com o Desenvolvimento Sustentável

“A educação é uma alavanca fundamental de mudança, contribuindo para a erradicação da pobreza, a equidade, a inclusão e o desenvolvimento sustentável. É também um meio de compreender mais amplamente os benefícios sociais, económicos, políticos e culturais. Ela proporciona o poder necessário a todas as pessoas, de todas as idades, por meio de conhecimento, habilidades e confiança de que precisam para modelar um futuro melhor. A educação é um pilar do desenvolvimento sustentável. As sociedades do

amanhã serão moldadas pela capacitação e pelos conhecimentos adquiridos hoje” (UNESCO, 2012:13).

A Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS)

“é uma dimensão particularmente importante da educação de qualidade. Ela proporciona às pessoas – e aos jovens em particular, em todos os níveis da educação, habilidades, competências e conhecimentos necessários para transmitir valores indispensáveis para comportamentos e práticas que levem ao desenvolvimento sustentável, e para que as sociedades multiculturais e multiétnicas aspirem à cidadania democrática” (UNESCO, 2012:10).

O desenvolvimento sustentável no setor educacional é uma nova abordagem na educação que eleva a consciência e as capacidades de todos, principalmente a geração mais nova para contribuir de forma concreta para o desenvolvimento sustentável. Assim, na Agenda 2030 do desenvolvimento sustentável coloca-se a educação como quarto dos objetivos fundamentais no desenvolvimento sustentável “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”, e dentro desse objetivo foram estabelecidas sete metas que deveriam ser atingidas até 2030.

“ 1) Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes; 2) Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que eles estejam prontos para o ensino primário; 3) Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade; 4) Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo; 5) Até 2030, eliminar as disparidades de género na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade; 6) Até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres estejam

alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática; 7) Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de género, promoção de uma cultura de paz e não-violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável” (Nações Unidas, 2015: 23).

A educação para o desenvolvimento sustentável é muito importante para todas as nações como uma oportunidade e não pode ser adiada novamente. É responsabilidade de cada país de colocar o desenvolvimento sustentável como alvo central integralmente composto pela dimensão social, economia e meio ambiente de forma continuada. O desenvolvimento educacional é necessário como afirma Jacques de Delors (1996), ao defender que a educação deve proporcionar um sistema mais flexível com maior diversidade de cursos e maior possibilidade de transferência entre diversas modalidades de ensino ou, então, entre a experiência profissional e o retorno para aprimoramento da formação, o que constitui respostas válidas para as questões formuladas pela inadequação entre a oferta e a procura de emprego (UNESCO, 2010). Assim, na sua construção é visto como um esforço sistematicamente organizado, planeado e que ocorre continuamente ao longo da vida para construir uma existência humana mais completa, madura e civilizada. De forma organizada a educação é desenvolvida pelos seres humanos conscientemente baseada em princípios e objetivos claros e faseados e assume-se como um compromisso comum.

O desenvolvimento no setor educacional desempenha o papel crucial em todo o processo de desenvolvimento de um país. Assim,

“no caso dos países em desenvolvimento, tal dependerá essencialmente da sua capacidade em criar condições económicas e sociais adequadas para que as novas tecnologias coloquem ao alcance dos seus povos muitas coisas que antes não estavam incluídos no domínio da educação e da formação (Pinotes, 2012:155).

Neste contexto, a educação serve como base da formação da qualidade humana nas várias dimensões que tenham a capacidade de competirem e do conhecimento de absorver o

avanço da tecnologia que seja capaz de aumentar a produtividade em prol da potenciação do processo de desenvolvimento sustentável.

Em paralelo, a qualidade da educação no processo de desenvolvimento de um país é necessária, através de um ensino de qualidade poder-se-ia conseguir a formação das pessoas qualificadas e que estejam preparadas para construir a sua própria vida e sociedade de forma mais digna e civilizada com ideias novas e criativas. Assim, aqui radica a grande relevância entre a qualidade da educação e o desenvolvimento no qual a educação contribui e está ao serviço do desenvolvimento económico e social. A educação é tida como um pilar importante para o desenvolvimento, como se afirma no relatório editado com o título “Educação: Um tesouro a descobrir”, onde se indica como a educação deve ser direcionada para o desenvolvimento no século XXI através de quatro pilares fundamentais da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, aprender a ser (UNESCO, 2010). Nesta perspetiva, o desenvolvimento e a democratização do ensino no setor da educação devem organizar-se em torno destes quatro pilares fundamentais ao longo da vida humana. Aprender a conhecer está orientado para adquirir instrumentos da compreensão pessoal e é mais direcionado para as competências cognitivas. Aprender a fazer é uma habilidade e o conhecimento de agir no meio envolvente para uma produtividade mais sustentável, enquanto aprender viver juntos tem o enfoque nas relações humanas na vida quotidiana dentro da sociedade, grupo de trabalho, amigos e a família de acordo com os comportamentos e os valores sociais existentes. E por último, aprender a ser está relacionado com a existência de um indivíduo na projeção do seu percurso da vida e a busca da sua própria identidade. Por isso, sem atingir esses pilares fundamentais no ensino/educação é impossível realizar os objetivos de desenvolvimento de forma justa e equitativa.

No contexto de Timor-Leste, a situação do Índice de Desenvolvimento Humano é reflexo dos inúmeros paradigmas políticos e socioeconómicos que vigoraram no país ao longo da sua história, desencadeada pelo regime colonial português e indonésio.

O Relatório de 2014 do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) faz alusão aos dados do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), de 188 países e territórios, medindo a média dos resultados alcançados em três dimensões elementares do desenvolvimento humano: vida longa e saudável, nível de conhecimento e padrão de vida adequado. Para o caso de Timor-Leste em 2011 ficou classificado em 120º lugar, e descendo em 2015 para a posição 133, entre um total de 188 países. (PNUD, 2011; PNUD 2015).

Entretanto, atualmente o país continua a enfrentar inúmeros desafios no âmbito do IDH, sobretudo em termos de pobreza multidimensional, que consiste em privações nas áreas da

educação, saúde e padrões de qualidade de vida, é também um desafio para o país. Em Timor-Leste, 68,1% da população vive em condições de pobreza multidimensional e 18,2% é vulnerável a múltiplas privações (PNUD, 2014; PNUD 2015).

Assim, urge a necessidade da implementação de um sistema de educação mais proativo e abrangente como forma de realizar os direitos humanos, tendente a dirimir os entraves que potenciem o desenvolvimento socioeconómico das nações mais carenciadas, onde se enquadra Timor-Leste. A democratização da educação e do ensino em Timor-Leste, num mundo cada vez mais globalizado não é apenas um desafio, mas também potencia as novas oportunidades com vista ao desenvolvimento e melhoria da qualidade da vida dos cidadãos e do país em geral, principalmente quando se trata de um jovem país como é o caso de Timor-Leste.

A importância da educação que se encontra consagrada na Constituição da República Democrática de Timor-Leste, indica que o desenvolvimento no setor educacional é uma prioridade fundamental para o desenvolvimento humano. Nesta circunstância, o incentivo do primeiro Governo Constitucional de Timor-Leste foi incluir no seu Plano de Desenvolvimento Estratégico o setor educacional como uns dos programas prioritários e mantém-se até hoje no sexto Governo Constitucional (Governo da Republica Democrática de Timor-Leste - Plano de Desenvolvimento Estratégico, 2002 e Governo da Republica Democrática de Timor-Leste - Plano de Desenvolvimento Estratégico – 2011 – 2030; 2010). Assim, o Plano de Desenvolvimento Estratégico, mais recente 2011, estabeleceu três metas que devem ser alcançadas, de modo faseado até 2030 no desenvolvimento do setor educacional.

Neste contexto, a justificação da realização desta investigação científica, decorre da necessidade de uma perceção holística do nível e das tendências atuais de desenvolvimento nacional, consubstanciado ao setor da educação, como chave de desenvolvimento de qualquer nação. Não se trata de um interesse meramente ideológico e da admissão de que a educação para o desenvolvimento possa promover linearmente por arte mágica a consciencialização do direito dos cidadãos, na capacitação dos atores nas questões da sustentabilidade dos recursos e na solidariedade entre as gerações. Toma-se como pressuposto fundamental que a educação é um dos elementos fundamenais dos pilares do desenvolvimento, admitindo que, qualquer indivíduo, com níveis elevados de capital educacional possa participar e contribuir de forma positiva para o desenvolvimento económico, social, político e cultural de Timor-Leste. É por verificar que, após 15 anos de independência, o setor da educação de Timor-Leste registou alguns avanços, sobretudo com alguns exemplos ou resultados positivos, quer em termos de número de estudantes inscritos por ano letivo em todos os níveis de ensino, quer com a criação de novas infraestruturas escolares, quer ainda com a materialização de uma política concreta

de formação dos professores. Contudo, apesar destas notas positivas, o sistema de educação timorense continua a enfrentar vários problemas, especificamente na preparação e formação dos recursos humanos capazes de competirem do ponto de vista técnico-profissional quer ao nível local, quer a nível regional e internacional.

Em função do descrito acima, levantou-se a seguinte questão científica:

- 1- Quais são as principais características do sistema educativo de Timor Leste, desde a independência do país, e como é que este pode ser (re)formulado nas suas áreas prioritárias para que possam responder às suas necessidades, ao bem-estar e a melhoria da qualidade de vida dos timorenses?

Para o efeito, definiram-se quatro objetivos específicos com o propósito de melhor compreender esta problematização e propor algumas contribuições científicas decorrentes deste estudo:

1. Caracterizar o país e definir o perfil sociológico da população timorense, no contexto socioeconómico por regiões e áreas rurais/urbanas.
2. Diagnosticar o setor da educação em todos os subsistemas de ensino, desde o nível básico até o ensino superior.
3. Identificar as principais linhas de orientação para o setor da educação constantes nas políticas públicas de Timor-Leste.
4. Contribuir para a definição de uma estratégia global de desenvolvimento consubstanciada no reforço do setor educativo de Timor-Leste.

A fim de alcançar os objetivos previamente expostos, foi adotado uma metodologia do tipo qualitativo que permitiram proceder à recolha de dados com as seguintes técnicas: a) análise documental; b) observação direta; c) entrevista; d) grupo de discussão (*focus group*). No que concerne ao tratamento e análise de dados, privilegiou-se a análise de conteúdo temática, articulada com a análise textual dos discursos dos atores entrevistados, com o apoio informático através da aplicação informática T-Lab Plus 2017.

Para uma melhor compreensão, as distintas abordagens da presente investigação, foram estruturadas em duas partes, organizadas em cinco capítulos.

A primeira parte faz alusão a dois capítulos na perspetiva teórica e por fim, no terceiro capítulo a metodologia adotada. Assim, no capítulo I, faz-se um enquadramento teórico e operacionalização de conceitos sobre o desenvolvimento e seus paradigmas, nas distintas

perspetivas, clássica e contemporânea. Mais adiante, vincula-se estas questões com a teoria alternativa promovida pela ONU e as distintas agências internacionais, que consideram esta teoria a mais ajustada com a realidade dos países desenvolvidos e dos países em desenvolvimento, na medida em que a referida teoria alternativa, comporta três eixos fundamentais: o Desenvolvimento Humano, Desenvolvimento Sustentável e Desenvolvimento Territorial. No capítulo II, procura-se analisar o fenómeno da Educação e sua relevância teórica e prática no âmbito das Políticas Públicas orientadas para o setor da educação, como uma das premissas para o desenvolvimento do capital humano e social. No capítulo III, apresenta-se a metodologia de investigação adotada, que permitiu orientar as distintas etapas da pesquisa, quer a nível teórico e empírico, permitindo dar resposta ao problema de investigação identificado, na busca da concretização do cumprimento dos objetivos previamente definidos neste estudo.

A segunda parte deste trabalho, destaca o estudo de caso, referentes ao desenvolvimento e educação em Timor-Leste. Neste contexto, no capítulo IV, faz-se uma abordagem sobre o objeto de estudo e a unidade de análise, com o intuito de perceber melhor o processo de desenvolvimento e as suas relações com as condições em que o sistema de ensino em Timor-Leste se encontra, após quinze anos como Estado independente e soberano, bem como as linhas de orientação política concebidas para o sistema da educação. E finalmente, no capítulo V, são apresentados e discutidos os resultados obtidos, assim como são apresentados os traços fundamentais de algumas propostas estratégicas identificadas como as mais relevantes para impulsionar o sistema educativo de Timor-Leste, e por fim, algumas considerações finais em torno das principais conclusões possibilitadas pelo estudo.

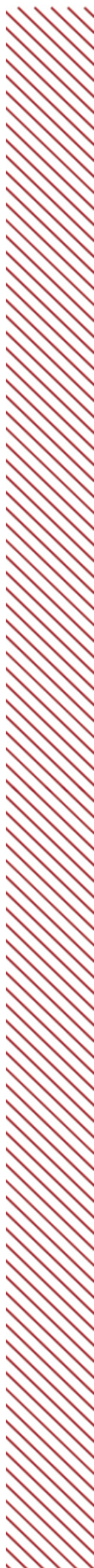
Consciente de que os resultados da investigação realizada comportam necessariamente limitações, importa referir, em termos de síntese, que, parafraseando Silva (2015: 285-291),

“Torna-se cada vez mais necessário uma ética de previsão e de responsabilidade que nos remete ‘a um futuro real previsível como dimensão aberta da nossa responsabilidade’ (Jonas, 1995: 41). Neste sentido, falar na atualidade de desenvolvimento e planeamento do território implica aceitar o substrato teórico dum modelo de desenvolvimento que radica igualmente na reflexão sobre as condicionantes que modelam a sedimentação dos eixos da participação social, enquanto via potencializadora da integração dos atores nos processos de tomada de decisão. Valoriza-se assim uma ordem negociada na regulação sociopolítica do meio. Porém, é de considerar

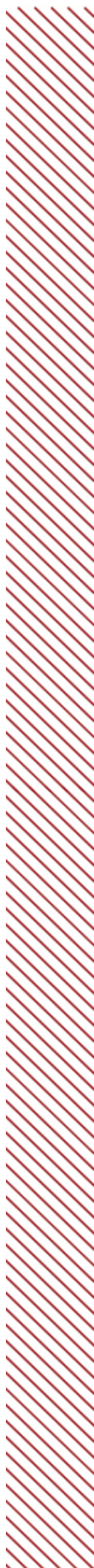
que para o alcance dos objetivos primários dos projetos passa não só pela existência de condições sociopolíticas favoráveis para a sua implementação, mas fundamentalmente pela capacidade dos recursos humanos dos organismos promotores saberem integrar nos planos estratégicos de desenvolvimento local as aspirações da comunidade, executando posteriormente os projetos de uma forma pluriparticipada.”

Em suma, os resultados do estudo sugerem mais do que novas linhas de orientação estratégica para o campo da educação e os seus contributos para o processo do desenvolvimento de Timor-Leste, mas comporta subliminarmente a ideia de que a adesão e ou repulsão das linhas estratégicas identificadas para o reforço das políticas e práticas no plano educativo passa indubitavelmente pela sedimentação de condições de estabilidade social, económica e política, para que, com a necessária serenidade, o governo de Timor-Leste possa identificar, em conjunto com os parceiros estratégicos da comunidade, as adequadas prioridades nas políticas educativas e implementar a renovação e reforma do sistema educativo, tendo o cidadão timorense no centro do sistema de ação.

Fiz o que consegui, mas sei que há ainda muito para fazer para a população e as gerações futuras de Timor-Leste!



Parte I. Enquadramento Teórico e Operacionalização de Conceitos



Capítulo 1. Para uma Abordagem Sociológica do Desenvolvimento: Dinâmicas e Perspetivas Teóricas

1.1. Fundamentos da Dinâmica Evolutiva e Transversalidade do Conceito

O debate em torno do desenvolvimento, não obstante se verificar que é objeto de análise por diferentes ramos do conhecimento, tem historicamente a economia como área disciplinar que mais tem evidenciado esforços com vista à compreensão e/ou explicação do desenvolvimento, com particular destaque para o denominado desenvolvimento económico, tendo por base a formação histórica das políticas macroeconómicas, do capitalismo, da industrialização, em suma dos processos de acumulação (Leme, 2015). O que não significa que outras áreas do conhecimento, como a da sociologia não tenham apresentado revelantes contributos. Um dos campos de estudo da sociologia que tem conhecido um progresso considerável nos últimos anos é o da Sociologia do Desenvolvimento. Ramo de estudo que é considerado recente, uma vez que a autonomia científica da área do desenvolvimento está datada a partir do período pós-segunda guerra mundial, e focaliza-se na problemática do desenvolvimento e do subdesenvolvimento (Cintra, 1966). Abordagem da sociologia do desenvolvimento que passou a relevar as dinâmicas da transição da sociedade que ocorrem nos países pobres ou nos países em desenvolvimento.

O debate acerca do conceito de desenvolvimento é bastante intenso no meio académico, e existem interpretações e contextos diferentes que fazem o conceito torna-se verdadeiramente dinâmico na sua evolução. Segundo Scatolin (1989), nas ciências sociais o conceito foi inicialmente considerado idêntico a outros conceitos, tais como progresso, crescimento, industrialização, transformação e modernização (Oliveira, 2002). Mais adiante, o desenvolvimento é tido como um conceito polissémico, na medida em que dá lugar a entendimentos vários e até dispares:

- (i) como crescimento económico, medido em função de determinados índices quantitativos em economias de escala (aumento do rendimento per capita ou do PIB); (ii) como desenvolvimento socioeconómico, avaliado não só pelos índices de crescimento económico mas também por outros itens de transformações das estruturas económicas e sociais e parâmetros de ordem qualitativa (esperança de vida, qualidade de vida, prosperidade); (iii) como desenvolvimento social, apreciado com base em critérios sociais e humanos (diminuição da pobreza e exclusão social, bem-estar e justiça social, grau de

participação e democraticidade da sociedade). Ou seja, no desenvolvimento cruzam-se várias noções desde a sua afirmação pelo seu cariz técnico ou tecnocrático e económico até a outras impregnadas de uma visão mais global que abarca várias dimensões da realidade social (Silva e Cardoso, 2004: 24-25).

Assim, o próprio conceito de desenvolvimento contem as várias dimensões que orientado a uma serie de ações e medidas pretende melhorar a condição de uma sociedade, região ou país quer seja no seu contexto económico, social e político.

Para Simões Lopes não há fenómenos económicos, mas tão-somente aspetos económicos no fenómeno social (2006: 41), o que remete para a necessidade de denunciar o uso abusivo do conceito de desenvolvimento quando muitas vezes se falava (ou fala) apenas de crescimento. Enquanto que o crescimento assume uma faceta mormente *instrumental* o desenvolvimento é *fim*, isto é, e ainda parafraseando Simões Lopes, se o crescimento é condição necessária de desenvolvimento, não pode ser tido como condição suficiente.

“Na coisa social há necessidades a satisfazer, umas certamente mais básicas do que outras, e os níveis de satisfação são indicadores dos níveis de desenvolvimento; mas há *igualmente justiça e equilíbrio social* a perseguir, num quadro em que a *liberdade*, mais do que objetivo, é ‘constrangimento’ absoluto (‘constraint’, na linguagem técnica anglo-saxónica), e em que a *autoestima* se assume como valor” (Lopes, 2006: 43)

Hoje em dia, o desenvolvimento é tido como uma palavra-chave para todos os aspetos na vida humana. Em termos gerais, o desenvolvimento é caracterizado como um esforço de melhorar a vida dos cidadãos, conceito multidimensional e que não pode ser considerado como sinónimo de progresso, o qual é entendido apenas como acumulação dos valores económicos. Seguindo o raciocínio de Souza (1993), o desenvolvimento económico requer um ritmo de crescimento económico contínuo que designado pelo símbolo (k) é superior ao crescimento da população (r). Isso, é claro, englobando mudanças estruturais e melhoria nos indicadores de qualidade de vida. O crescimento aparece, portanto, como a chave para a solução dos problemas humanos e para o desenvolvimento. Porém, numa definição mais detalhada, a questão é saber como as variações de k são distribuídas entre a população. Ainda, se este crescimento é fruto de investimentos em habitação, educação, dentre outros fatores que

contribuem para melhorar as condições de vida, ou em armas (equipamentos militares). Analogamente, se tivermos $k < r$ estarão numa situação em que o crescimento económico é insuficiente em relação ao crescimento da população. Essa situação é típica dos países e regiões subdesenvolvidas, que também apresentam estruturas económicas inadequadas e elevada concentração de rendimento, bem como baixos níveis de condições de vida (Oliveira, 2002; Lopes, 2002).

Para Furtado (1961) “o desenvolvimento não é apenas um processo de acumulação, de aumento de produtividade macroeconómica, mas principalmente o caminho de acesso às formas sociais mais aptas a estimular a criatividade humana e responder às aspirações da coletividade. Dispor de recursos para investir está longe de ser condição suficiente para preparar um futuro melhor para a massa da população. Mas quando o projeto social prioriza e efetiva a melhoria das condições de vida desta população, o crescimento se metamorfoseia em desenvolvimento. Ora, essa metamorfose não se dá espontaneamente. Ela é fruto da realização de um projeto, expressão de uma vontade política. As estruturas de países que lideram o processo de desenvolvimento económico e social não resultaram de uma evolução inercial, mas de uma opção política orientada para formar uma sociedade apta a assumir um papel dinâmico nesse processo” (Oliveira, 2013: 8-9).

Neste contexto, o desenvolvimento tem como referência dois elementos fundamentais, o primeiro é o aspeto material que deve ser para investir no interesse do coletivismo, e o segundo corresponde ao desenvolvimento orientado para o desenvolvimento humano. Os seres humanos devem ser pessoas criativas, e para serem criativas as pessoas devem sentir-se felizes, seguras, e livres de qualquer pressão. O desenvolvimento não só está ligado à produção e distribuição dos bens matérias, mas o mais importante é que o desenvolvimento deve criar as condições necessárias para que as pessoas possam desenvolver a sua criatividade.

O desenvolvimento é essencialmente o processo de transformação da sociedade de um estado desfavorável para um estado mais favorável para atingir a meta esperada. A dinâmica subjacente ao processo de desenvolvimento deve conter uma mudança tida como sustentável. Tal como se afirma na Agenda 2030 sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, em que um dos desideratos é “acabar com a pobreza e a fome, em todas as suas formas e dimensões, e garantir que todos os seres humanos possam realizar o seu potencial em dignidade e igualdade, em um ambiente saudável” (Nações Unidas, 2015: 2). Assim, a perspetiva de

desenvolvimento sustentável coloca as pessoas como o centro do desenvolvimento que orienta para responder às necessidades dos seres humanos, tais como: saúde, educação, habitação, transporte, alimentação, lazer, entre outras.

Assim, no âmbito deste trabalho orientado para analisar o desenvolvimento no setor de educação na sociedade timorense, ou seja, a educação como fator do desenvolvimento no país em estudo, o desenvolvimento do sistema educativo em Timor-Leste é tido como uma necessidade prioritária à mudança social planeada e sistematicamente integrada (Cintra, 1966; UNESCO, 2012, 2016). Para abordar melhor a dinâmica da problemática de mudança que ocorre no setor educativo importa ter como base de reflexão as teorias orientadoras do estudo da sociologia do desenvolvimento, tal como se passam a apresentar.

1.2. Uma Retrospectiva acerca dos Paradigmas do Desenvolvimento

A autonomia científica do conceito de desenvolvimento, como antes indicado, iniciou-se após a Segunda Guerra Mundial, protagonizada pelo presidente dos Estados Unidos da América, Harry Truman no seu célere discurso de tomada de posse do segundo mandato na Casa Branca em 20 de janeiro de 1949, onde chamou a atenção para profunda pobreza que afetava metade da população mundial. Truman apresentou os quatro pontos da política internacional dos Estados Unidos no contexto da Guerra Fria e esse discurso teve grande influência na concetualização do desenvolvimento e a sua evolução. Nesse discurso, e no seu ponto IV, é possível identificar a génese do paradigma de desenvolvimento, assente na premissa que os países ricos devem revelar a sua solidariedade /ajuda aos países mais pobres. Nesse ponto IV, e parafraseando H. Truman (1949)¹, discursou

“Faz-se necessário lançar um novo programa que seja audacioso e que ponha as vantagens de nosso avanço científico e de nosso progresso industrial a serviço da melhoria e do crescimento das regiões subdesenvolvidas. Mais da metade das pessoas em todo o mundo vive em condições vizinhas à da miséria. Não têm muito o que comer. São vítimas de enfermidades. Sua pobreza constitui uma desvantagem e uma ameaça, tanto para elas quanto para as regiões mais prósperas.”

¹ Ver o sítio internet em <http://operamundi.uol.com.br>

Tratava-se de fazer recurso pela primeira vez à expressão “subdesenvolvido” para se referir a um país que ainda não alcançara a posição de industrializado. Expressão que impulsionou a de “terceiro mundo” apresentada por Alfred Sauvy, em 1952.

A Declaração de Truman que no ano seguinte resultou na assinatura do *Act for International Development* – AID, em junho de 1950, em que catalogava os países em dois níveis distintos: país subdesenvolvido e país desenvolvido.

Segundo Guichaoua e Goussault (1993), a importância deste discurso no ponto IV onde “é introduzido o binómio desenvolvimento/subdesenvolvimento, quer seja em países desenvolvidos quer subdesenvolvidos. Os primeiros seriam os vencedores da II Guerra Mundial ou os vencidos, objetos do Plano Marshall de reconstrução, os segundos, os países que seriam objeto de programas de “ajuda ao desenvolvimento”. Nesse sentido, é criada pelos Estados Unidos da América a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (primeira a ‘modelar’ uma agência de auxílio ao desenvolvimento) e são impulsionados os estudos científicos do fenómeno do desenvolvimento dando origem ao seu enquadramento em novas áreas de especialização de disciplinas – sociologia e economia do desenvolvimento, que adquirem grande alento nos anos 60 com o processo de descolonização e os movimentos de emancipação social” (Bryan, 2006: 34).

Neste contexto, o pioneirismo do desenvolvimento radica nos países industrializados neste caso nos Estados Unidos da América e mais amplamente nos ocidentais e por outro lado estimula o seu estudo científico. Assim, o paradigma do (sub)desenvolvimento ganha a sua autonomia, afigurando-se como substituto da denominada “missão civilizadora” do período colonial, a diversidade cultural e social das nações passa a ser substituída pela catalogação dos países como “países subdesenvolvidos” e “países desenvolvidos” de acordo com o Produto Interno Bruto *per capita*. Estávamos perante o triunfo da perspectiva matemática da economia, que foi destronada quando paulatinamente se reconheceram as falácias que esta abordagem encerrava, quando se deixa de ter uma noção do nível de desigualdades que os números traduzem (Lopes, 2006). As instituições internacionais, com destaque para a ONU |PNUD, passam a destacar outros indicadores para aquilatar tais heterogeneidades, e o conceito de desenvolvimento foi-se tornando multidisciplinar assente em várias perspetivas de análise dos fenómenos de desenvolvimento.

Ou seja, se o conceito de desenvolvimento emerge após a segunda guerra mundial, os sinónimos de desenvolvimento referentes ao progresso, modernização, tecnologia e crescimento já existiam muito antes na sociedade ocidental desde o século XVII. Como afirma Rostow (1960), o fenómeno do desenvolvimento é visto de forma simplificada e clara para diferenciar o mundo após a revolução industrial pela utilização da ciência e da tecnologia de forma sistemática, regular e progressiva na produção os bens e serviços. J. Nederveen Pieterse (2001) descreve o período da evolução da teoria de desenvolvimento ao longo dos tempos e o pensamento central do conceito dentro da sua obra intitulada “*Development Theory, Deconstruction/Reconstruction*”. O autor enquadra o “desenvolvimento do desenvolvimento” sistematizado como se passa a indicar:

Tabela 1 - Evolução do conceito de desenvolvimento (*Meanings of development over time*)

<i>Period</i>	<i>Perspectives</i>	<i>Meaning of Development</i>
1800s	<i>Classical political economy</i>	<i>Remedy for progress, catching up</i>
1870 >	<i>Latecomers</i>	<i>Industrialization, catching up</i>
1850 >	<i>Colonial economics</i>	<i>Resource Management trusteeship</i>
1940 >	<i>Development economics</i>	<i>Economic growth – industrialization</i>
1950 >	<i>Modernization theory</i>	<i>Growth, political and social modernization</i>
1960 >	<i>Dependency theory</i>	<i>Accumulation-national, autocentric</i>
1970 >	<i>Alternative development</i>	<i>Human flourishing</i>
1980 >	<i>Human development</i>	<i>Capacitation, enlargement of people’s choices</i>
1980 >	<i>Neoliberalism</i>	<i>Economic growth-structural reform, deregulation, liberalization, privatization</i>
1990 >	<i>Post development</i>	<i>Authoritarian, engenerating, disaster</i>
2000 ²	<i>Millennium Development Goals</i>	<i>Structural reforms</i>

Fonte: Pieterse (2001: 7)

² E que neste momento se justifica incluir um último período que corresponde à Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável, em vigor desde 2016 com a sua operacionalização a partir dos designados Objetivos do Desenvolvimento Sustentável.

Face a tal percurso evolutivo, o estudo do fenómeno do desenvolvimento passa a ser abordado em várias disciplinas e domínios de investigação, assim como em áreas e campos da sua intervenção a partir da diversidade inerente à realidade de investigação, Assidon (1992) classifique estas tendências em sete paradigmas do desenvolvimento, tais como; expansão do núcleo capitalista; paradigma estruturalista; neomarxista; teorias da dependência; neoclássico; maoísta; necessidades essenciais. E cada paradigma tem os seus seguidores das grandes correntes de pensamento económico e social, liberalismo, marxismo e estruturalismo que abordam o desenvolvimento em dimensões de contexto diferentes. A diferença de paradigma existente, no campo de estudo do desenvolvimento enquadra-se em cinco teorias centrais e as teorias são; “a teoria do crescimento, a teoria da dependência, a teoria neomarxista, a teoria do desenvolvimento sustentável e os programas de ajustamento estrutural (Cândido, 1999). Assim, o paradigma e a teoria do desenvolvimento são utilizados como a ferramenta de análise em qualquer mudança e transformação que ocorra, nomeadamente nos países subdesenvolvidos. Em seguida vão-se apresentar as teorias do desenvolvimento que sejam relevantes para o tema pesquisado no presente trabalho sobre o desenvolvimento e o papel do setor da educação em Timor-Leste.

1.2.1. Teorias do Crescimento e da Modernização

A teoria da modernização nasceu após a segunda guerra mundial e foi elaborada para responder aos extremos problemas de pobreza que enfrentavam os países avançados e em subdesenvolvimento, que foram causados por fatores de ordem social, económica e política. Após a Segunda Guerra mundial, a economia dos países europeus enfrentou uma crise, particularmente, nos países que participaram e financiaram a guerra. Por outro lado, a consequência da segunda guerra mundial trouxe a liberdade e a independência, incluindo também a guerra e pobreza nos países colonizados que se espalhavam pela Ásia, África e América do Sul e que eram conhecidos como países subdesenvolvidos e pobres (Amaro, 2004).

Para recuperar a crise, os Estados Unidos da América e os países europeus consolidaram as relações entre países no contexto social, económico e político. No contexto social, começou com a “engenharia social” através da elaboração da teoria social. Uma das teorias sociais a introduzir nos países subdesenvolvidos e os países recém-independentes foi a teoria de crescimento e a modernização que foi desenvolvida nos Estados Unidos da América a partir de 1948. A maior atenção de enfoque desta teoria recai na diferenciação entre países avançados e

subdesenvolvidos. O desenvolvimento é visto como um processo de forma linear, evolucionário e progressivo a partir da sociedade tradicional rumo à modernização. Desenvolvimento que está condicionado não só pela modernização das condições económicas, como também das condições sociais, institucionais e ideológicas dos países (Cândido, 1999).

Cientificamente, a teoria da modernização tem a sua própria pedra angular assente nas três grandes teorias “economia clássica, evolucionismo e funcionalismo-estrutural (Silva e Cardoso, 2004; Cardoso, 2005). O pensamento dos três paradigmas serviu de referencial à teoria da modernização, de modo a perceber e analisar o processo do desenvolvimento de forma constante nos países em desenvolvimento ou subdesenvolvidos. Embora, a teoria da modernização tivesse sido influenciada pelos estes três pensamentos teóricos, estes não são absolutamente parecidos. Existem manifestas diferenças entre eles. Por exemplo, na perspetiva da teoria do evolucionismo considera-se a mudança da sociedade como um processo evolutivo e lento. Enquanto, que do ponto de vista da modernização, o processo do desenvolvimento é rápido e acelerado através das várias intervenções da engenharia social planeada com o reforço do conhecimento cientificamente adequado. A aplicação dessas teorias remete para a base fundamental que visa compreender o processo do desenvolvimento. Segundo, a teoria da modernização, a sociedade movimenta-se a partir da sociedade tradicional, ou seja, primitiva para a sociedade industrial que seja complexa e civilizada. O caráter tradicional é visto como um problema que dificulta o desenvolvimento. Na teoria da modernização existe a dicotomia clara entre a sociedade tradicional e a sociedade moderna. Assim, as questões da pobreza e atraso nos países subdesenvolvidos devem ser resolvidas através do processo de modernização ou ocidentalização que era composto pelos elementos de industrialização, secularização, urbanização, a democracia e a economia de mercado (Pieterse, 2001). Nesta circunstância, a ideia da modernização é um esforço para melhorar um dado país ou território pautado no crescimento económico em simultaneamente com o apoio da tecnologia num ambiente político mais democrático.

Porém, na perspetiva da teoria modernização, a causa da pobreza que ocorre nos países subdesenvolvidos assenta nas condições internas do próprio país. A sua explanação baseada na aproximação dos pensamentos clássicos que afirmam que a ideia tradicional e a estrutura social da sociedade são as desvantagens fundamentais que dificultam o processo do desenvolvimento e a modernização económica naqueles países (Silva e Cardoso, 2004; Reis, 2016). Assim, a influência exterior é necessária para impulsionar a mudança institucional no interior dos países subdesenvolvidos. A teoria da modernização meramente trata o desenvolvimento como um

fenómeno comum que ocorre como o mesmo processo faseado em todos os países, mantem-se fiel à ideia de desenvolvimento enquanto um *continuum*, em que se considerava o desenvolvimento e subdesenvolvimento como diferentes representações quantitativas do processo histórico de acumulação capitalista e não como aspetos qualitativamente distintos.

O percurso de teoria da modernização revela existirem duas correntes de pensamento, diferentes e até mesmo controversas. Na primeira, os pensadores mais influentes são Smith (1956), Mill (1970), Ricardo (1975) e Malthus (Tamames, 1995). Os liberais ocuparam-se com a questão de saber como é que as nações poderão aumentar o seu volume de riqueza e, consequentemente, como aumentar o rendimento nacional que assenta na força do mercado e na divisão internacional do trabalho. Onde o mercado assume um papel proeminente pelo princípio de concorrência perfeita e pela lei da oferta e da procura. A segunda, a corrente de pensamento keynesiano, em que um dos seus seguidores, Harrod (1948) que modificou a sua teoria de crescimento afirma,

“importava passar da economia macro – estática de Keynes para uma economia macro- dinâmico que, assentando nas condições propícias à poupança e ao investimento, promovesse o crescimento e a expansão económica. A sua proposição é a seguinte: $G_a = s/v$, sendo G_a o atual grau de crescimento do rendimento nacional, s a propensão marginal para a poupança e v a ratio marginal de capital-output. Esta fórmula permitiria assegurar a via do crescimento, se a esta se ligassem os próprios cálculos e expectativa do empresário-inventor face aos resultados da sua empresa/investimento no futuro”. (Silva e Cardoso, 2004: 31).

Nesta perspetiva teórica, o crescimento económico é determinado através do elevado grau de poupança e de investimento. Se numa dada sociedade, a poupança e o investimento fossem baixos, o seu crescimento económico também era baixo. É o caso do que acontece nos países avançados, com fortes capacidades de investimento. A ideia principal de Harrod é baseada no capital de investimento com o pressuposto que quando há investimento do capital há a capacidade de ocorrer um continuado progresso que por seu turno vai garantir e melhorar o crescimento económico do país.

Na perspetiva keynesiana, defende-se a intervenção do Estado na orientação estratégica do crescimento económico do país e ao mesmo tempo para proteger a política de comércio internacional. Uma questão tratada na teoria de crescimento é a que os desenvolvimentos económicos e tecnológicos devem acompanhar a mudança social e política. O desenvolvimento é, pois, interpretado através da produtividade, do rendimento, industrialização que é acompanhada da urbanização, mobilização social ou participação e a democratização. (Silva e Cardoso, 2004).

Em termos gerais, antes dos anos 70 do século passado, o desenvolvimento era visto apenas como um fenómeno económico. Tal afirma Amaro (1990), a conceção que dominou nos primeiros 30 anos após a Segunda Guerra Mundial, o desenvolvimento assentou em 11 mitos que marcaram fortemente o conceito, as práticas e as expectativas de desenvolvimento, traduzindo-se nomeadamente em “modelos” e “kits” propostos (ou impostos) aos que “vão mais atrás”, como receitas seguras para os seus processos de desenvolvimento, os mitos apontados são os seguintes:

- “1. **Economicismo**, sendo considerado o crescimento económico a condição necessária e suficiente para o desenvolvimento e muitas vezes com ele confundido (ou tornado sinónimo);
2. **Produtivismo**, considerando-se a produtividade, o tempo e os critérios produtivos os fatores decisivos do desenvolvimento, levando à marginalização do (e dos) que não é (são) produtivo (s);
3. **Consumismo**, uma vez que é necessário vender o que se produz (para o crescimento económico) e, portanto, desenvolver-se é também consumir cada vez mais;
4. **Quantitativismo**, valorizando a quantidade (e as economias de escala), muitas vezes em detrimento da qualidade;
5. **Industrialismo**, uma vez que foi através da industrialização que os países desenvolvidos iniciaram e construíram o seu processo de desenvolvimento e o mesmo deviam fazer os outros, imitando aqueles;
6. **Tecnologismo**, acreditando-se no progresso tecnológico como a verdadeira alavanca e o motor mais potente da produtividade e do crescimento económico e, portanto, um dos pilares fundamentais do desenvolvimento;

7. **Racionalismo**, como base do conhecimento certo (a «ciência») e da ação produtiva (a «eficiência»);
8. **Urbanismo**, traduzido no mito da superioridade do «urbano» sobre o «rural», e na conseqüente fuga para as cidades, e na adoção dos modos de vida urbanos, como símbolos de desenvolvimento;
9. **Antropocentrismo**, colocando o Homem acima dos outros seres vivos e no centro do processo de bem-estar, ainda que de forma parcial, valorizando sobretudo, ora o Indivíduo (no capitalismo), ora o Coletivo (no socialismo), mas esquecendo-se do «Homem na Natureza»;
10. **Etnocentrismo**, que não é propriamente uma característica específica deste contexto cultural e civilizacional (as «sociedades industriais»), mas que nele assume uma perspectiva eurocêntrica globalizante, ou seja, interferindo e violentando todos os outros continentes (incluindo a destruição de civilizações);
11. **Uniformismo**, porque, em nome da eficiência, se definiram “one best ways”, ou modelos únicos de boas práticas a imitar, no que se refere aos modelos de produção e de consumo, aos modos de vida, aos modelos culturais, aos sistemas políticos e aos ecossistemas, destruindo a diversidade de que é feita a Vida (Amaro, 2004: 46-47).

O percurso trilhado naquele período sobre o conceito de desenvolvimento e a sua intervenção são essencialmente dominados pela ciência económica, e que começou com a obra de Adam Smith, em 1776, intitulada a Riqueza das Nações. A sua obra foi considerada como o primeiro manual de economia e foi designando o progresso por desenvolvimento com ênfase no crescimento económico.

Baseando-se nos onze mitos atrás enunciados, a modernização é tida como um processo de homogeneização que exige as semelhanças de aparência como um indicador de mensuração do progresso de desenvolvimento. A homogeneização deve ocorrer ao nível interno, onde indica o progresso a partir da erradicação da pobreza, combate ao fosso entre grupos para garantir a equidade socioeconómica para todos os cidadãos. Por outro lado, exige semelhanças entre os países subdesenvolvidos e os países avançados.

O processo de modernização é aculturação dos valores ocidentais ou americanização dos países subdesenvolvidos e os valores dos países avançados são os padrões que devem ser

prosseguidos. O modelo de desenvolvimento social, político, económico e a industrialização devem ajustar-se com o modelo ocidental. E uma vez que os países subdesenvolvidos entraram em contacto com os países avançados continua a manterem-se os laços de dependência e a pedirem apoio financeiro, até se conferiu espaço para intervenção nas políticas públicas dos países em subdesenvolvimento com o objetivo de melhorar a sua produtividade económica. Assim, a modernização para os países subdesenvolvidos corresponde ao aumento do seu rendimento *per capita*.

O nível de desenvolvimento elevado ou baixo era medido através do Produto Nacional Bruto (PNB) ou Produto Interno Bruto (PIB), que acreditava simultaneamente que poderia criar postos do trabalho e varias oportunidades económicas que acabarão por oferecer as condições necessárias para a criação da distribuição dos resultados do crescimento económico e social de forma mais justa. Por isso, é conhecido como o princípio de *trickle down efect* (Aghion e Bolton, 1997), que dá ênfase no crescimento económico a aspetos sociais como: a pobreza, o desemprego e a distribuição da riqueza.

A teoria do crescimento económico está indubitavelmente ligada à obra de Rostow que foi publicada em 1961 com o título “*The stages of economic Growth: A Non-Comunist Manifesto*”, sendo também classificada dentro da teoria de modernização. Assim, Rostow elaborou “um esquema de desenvolvimento baseado na história dos países desenvolvidos em cinco etapas: sociedade tradicional, preparação à decolagem (difusão da educação, crescimento da poupança e do investimento, introdução de tecnologias que induzem o aumento da produtividade), decolagem económica (incremento do investimento na produção – entre 10 a 20 da renda nacional por ano), marcha em direção à maturidade (uso generalizado das tecnologias modernas e diversificação da produção) e sociedade de consumo de massa (Rostow, 1961). Já nesse período, o tema da sustentabilidade se coloca no âmbito do crescimento económico, com ênfase em fatores não-económicos - culturais e psicológicos (Rostow, 1963). Característica típica desse enfoque evolutivo é a interpretação do desenvolvimento económico como um processo natural sem limites e da natureza como fonte inesgotável de recursos, confundindo-o com industrialização e modernização” (Bryan, 2006: 24 -25).

A ideia do Rostow é conhecida pela sua proposta de cinco fases de crescimento, e no seu ponto de vista a mudança social é um processo evolutivo encaminhado a partir da sociedade tradicional para a sociedade moderna dentro de forma linear. O seu pressuposto é baseado na experiencia da sociedade ocidental da era tradicional e eventuais mecanismos para se tornar

moderna. Assim, a classificação das cinco etapas do desenvolvimento do Rostow são como se seguem:

1. A **sociedade tradicional** é caracterizada como uma situação onde a ciência e a tecnologia não estão desenvolvidas, a produtividade é muito limitada, a sociedade é considerada estática assim a mudança social é muito lenta, a produção é baseada no setor agrícola de subsistência e não há investimento.
2. A **sociedade transitória** (preparação para a descolagem), a mudança começa a ocorrer por influência externa, as ideias de inovações começam a introduzir-se e a sociedade está em movimento de preparação à descolagem. As condições necessárias para o processo de industrialização começam a aparecer e as atividades de poupança já existem, o que poderia ser utilizado para favorecer o investimento no setor produtivo, incluindo o setor de educação. Nesta fase as atividades produtivas vão evoluindo de forma significativa e as condições sociopolíticas são estáveis.
3. A **sociedade em fase de arranque (*take off*)** - Descolagem económica, as barreiras que dificultam o processo de crescimento económico são reduzidas. A poupança, o investimento e a industrialização crescem progressivamente. A maioria dos ganhos são investidos novamente nas novas indústrias ou novas fabricas, e por outro lado existe o progresso da tecnologia agrícola. Os produtos resultantes do setor agrícola não são apenas para o consumo, mas também com a finalidade de comércio. O desenvolvimento no setor agrícola é necessário nesta fase para apoiar a indústria e o processo de modernização.
4. A **Sociedade a caminho da maturidade** - Marcha em direção à maturidade, a utilização da tecnologia moderna ocorre em todos os setores económicos. Esta fase é marcada por um progresso contínuo para a frente, mesmo que existam algumas dificuldades. Uma pequena porção do rendimento nacional é reinvestido para superar o problema do crescimento económico. O setor industrial e bens do serviço crescem rapidamente e o Estado assegura a sua posição na economia global e internacional.
5. **Sociedade do consumo em massas/ sociedade da abundância** - o rendimento das pessoas é cada vez mais elevado, o consumo não é apenas para as necessidades básicas, mas evolui para outras necessidades mais elevadas. A produção da indústria também mudou das necessidades básicas para as necessidades de consumo mais alargado com mais duração de tempo. Nesta fase o investimento

para elevar a produtividade não é tido como o objetivo principal. O Estado subsidia o bem-estar dos seus cidadãos e aumenta o orçamento para o apoio social. Nesta ultima fase, Rostow considera que o desenvolvimento está na fase de processo continuo e é capaz de assegurar o progresso mais sustentável (Cândido, 1999) e (Bryan, 2006).

Obra que tinha como subtítulo “um manifesto anticomunista” e que por isso não ocultava o seu objetivo ideológico. Isto é, pretendia demonstrar que o arranque do desenvolvimento não dependia de um Estado de cariz revolucionário (como a URSS), mas dependia sim do conjunto de condições económicas existentes em qualquer Estado que assumisse uma ideologia desenvolvimentista. Trata-se de um modelo que tem vindo a ser fortemente criticado, mas que não deixou de reconhecer a importância histórica, ideológica, política e científica da obra de Karl Marx.

A teoria das cinco etapas de Rostow (1963), meramente de natureza económica não enfatiza muito as questões sociológicas e dos recursos humanos no processo de modernização. Enquanto que para Hoselitz (1962), a teoria da modernização trata o desenvolvimento nos países subdesenvolvidos no aspeto sociológico. No seu ponto de vista, o fator sociológico é fundamental no processo de desenvolvimento, tais como, a mudança institucional que ocorre na sociedade que condiciona e facilita a melhoria do crescimento económico. O fator sociológico é importante porque introduz os recursos humanos através do conhecimento, da capacidade e habilidade/competências para completarem o investimento e o capital financeiro (Smith 1956; Keynes 1947), sem os técnicos/profissionais não há desenvolvimento e a modernização. A ideia interessante do Hoselitz (1962) enfatiza o aspeto institucional que assegura o desenvolvimento, e que corresponde às instituições educacionais, políticas e sociais.

Enquanto, Inkeles e Smith (1966) abordam a importância do fator humano como o fator chave para processo de desenvolvimento. O desenvolvimento não é apenas introduzir ou fornecer o capital e a tecnologia. O aspeto humano é mais importante como o fator impulsionador da tecnologia ou elemento central no processo de desenvolvimento que ocorre nos países subdesenvolvidos. Tal como afirma Inkeles

“Education is the most powerful factor in making men modern, but occupational experience in large-scale organizations, and especially in factory work, makes a significant contribution in “schooling” men in modern attitudes and in teaching them to act like modern men”. (1969:208)

Mais adiante Inkeles e Smith, caracterizam sete tipos de homem moderno para a transformação da sociedade, e são seguintes:

“(1) openness to new experience, both with people and with new ways of doing things such as attempting to control births; (2) the assertion of increasing independence from the authority of traditional figures like parents and priests and a shift of allegiance to leaders of government, public affairs, trade unions, cooperatives, and the like; (3) belief in the efficacy of science and medicine, and a general abandonment of passivity and fatalism in the face of life's difficulties; and (4) ambition for oneself and one's children to achieve high occupational and educational goals. Men who manifest these characteristics (5) like people to be on time and show an interest in carefully planning their affairs in advance. It is also part of this syndrome to (6) show strong interest and take an active part in civic and community affairs and local politics; and (7) to strive energetically to keep up with the news, and within this effort to prefer news of national and international import over items dealing with sports, religion, or purely local affairs”. (Inkeles: 210)

Neste contexto, a instituição educativa é vista como agente transformador da sociedade primitiva rumo à sociedade moderna e simultaneamente para melhorar e assegurar o crescimento económico. A teoria da modernização é desenvolvida com base nos interesses do capitalismo e a sua penetração nos países subdesenvolvidos foi baseada na perspectiva ocidental. E a perspectiva comum era a de que o processo de modernização ou crescimento era faseado, num processo evolutivo semelhante ao que tinha ocorrido nos países capitalistas durante o período do seu crescimento económico iniciado essencialmente no século XIX, por via da Revolução Industrial. A expansão da teoria de modernização veio introduzir os valores ocidentais, que são considerados superiores face aos demais outros valores civilizacionais neste contexto de aceleração da modernização, que tinha subjacente a importação da ciência, o conhecimento e a tecnologia, incluído equipamento. Face a estes atributos, este tipo de processo foi designado como o processo de ocidentalização (Pieterse, 2001).

Na base da teoria do crescimento ou modernização é construída uma série de dicotomias, por exemplo: Lewis (1958) classifica a sociedade desenvolvida e subdesenvolvida; Rostow (1960) baseia-se na sociedade tradicional e moderna; Tonnies (1979) estabelece a

distinção entre comunidade primitiva, sociedade tradicional e sociedade moderna; a solidariedade mecânica e solidariedade orgânica surge como proposta em Durkheim (1978); campo-cidade em Marx (1974); e Weber (1978) caracteriza a sociedade entre racionalidade tradicional versus racionalidade legal-moderna (Silva e Cardoso, 2004). O desenvolvimento é visto como a força motriz capaz de conduzir uma sociedade atrasada à uma sociedade avançada. A visão evolucionista do devir histórico ganha novo respaldo com as teorias da modernização, que defendem que as mudanças impelem as sociedades de uma etapa inicial (tradicional) para uma etapa superior (moderno), pautada numa escala de aperfeiçoamento contínuo. Estas teorias tomam como padrões de sociedades modernas as europeias ocidentais (nomeadamente França, Inglaterra e Alemanha) e as norte-americanas (Canadá e Estados Unidos). Desenvolver é sinónimo de acumular para depois distribuir (embora nem sempre de modo equitativo). De acordo com Oliveira (2002)

“o desenvolvimento, em qualquer conceção, deve resultar do crescimento económico acompanhado de melhoria na qualidade de vida”. Isto implica dizer que as alterações da composição do produto interno e a alocação dos diferentes recursos pelos setores económicos, devem estar dispostos de maneira a melhorar os indicadores de bem-estar económico e social (Kroetz, et al, 2010: 32).

Embora assim, a teoria do crescimento enfrenta várias críticas. De facto, um país com um elevadíssimo crescimento do PIB não garante as condições de melhoria da qualidade da vida e do bem-estar dos seus cidadãos. Tal como afirma Lewis (1954),

“problema central da teoria do desenvolvimento económico é a compreensão do processo pelo qual uma comunidade que anteriormente não poupava nem investia mais que 4% ou 5 % de sua renda nacional, ou ainda menos, transformasse numa economia em que a poupança voluntária se situa por volta de 12% ou 15% da renda nacional, ou mais. Este é o problema central porque a questão principal do desenvolvimento económico é a rápida acumulação de capital”. (Moraes et al, 2004: 43).

Para Franco (2000) e Martinelli (2004), [...] não se pode mais aceitar a crença economicista de que o crescimento do PIB representa tudo e vai resolver por si só todos os problemas económicos e sociais do país (Oliveira, 2013:2). E, como é corroborado pelo economista Ignacy Sachs (2001), o crescimento não traz, automaticamente, o desenvolvimento,

tão-pouco a felicidade. Sachs avança em suas afirmações ao chamar a atenção para o facto de que uma situação mais comum é a do crescimento pela desigualdade, com efeitos sociais perversos: a acumulação de riqueza nas mãos de uma minoria, com a simultânea produção de pobreza maciça e deterioração das condições de vida. Nos casos extremos, afirma Sachs, “estamos na presença de crescimento com desdesenvolvimento”, (Oliveira, 2013: 5). Evidentemente, que foi complexa a aplicação da teoria do crescimento aos países em subdesenvolvimento, dado que não havia a similaridade entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos. Tal foi a questão colocada por Simon Kuznets numa conferência da ONU em 1954.

A investigação de Kuznets na comparação da situação atual dos países subdesenvolvidos com a situação anterior dos países mais adiantados, dá especial ênfase aos fatores que parecem ser cruciais no que se refere às potencialidades de desenvolvimento e que mostram as diferenças nas suas formas de potenciação. E Kuznets recomenda muito cuidado com tais comparações, projeções e medidas (Moraes et al, 2004). Pelas ideias que foram apresentadas parece evidente que a promessa do crescimento económico para erradicar a pobreza e a miséria nos países subdesenvolvidos continua a ser o grande desafio, dado que o crescimento económico não garante mais equidade e justiça social e até pode traduzir-se num aumento de exclusão social. Havia mesmo a crítica ao crescimento económico como o meio importante para garantir o desenvolvimento social mais sustentável, muito em particular quando se reconhece a incapacidade do capitalismo reproduzir experiências bem-sucedidas de desenvolvimento em ex-colónias. Mesmo aqueles países da América Latina que revelavam elevadas taxas de crescimento, encontravam-se fortemente condicionados pela sua dependência política e económica à economia internacional.

1.2.2. Teorias do Subdesenvolvimento e da Dependência

Perante a análise crítica das teorias da modernização, na década seguinte, procurou-se explicar a existência de assimetrias internacionais num outro prisma, ou seja, realçando a história distintiva de cada sociedade assim como as relações político-económicas entre os países. O programa do desenvolvimento iniciado pelos Estados Unidos da América, que foi lançado no início dos anos 60 (durante a administração Kennedy), para os países da América Latina, denominado *Aliança para o progresso*, teve muitas falhas, o que veio incentivar o surgimento da teoria da dependência com base na análise neomarxista. A teoria da dependência nasce como uma resposta ao falhanço da teoria do crescimento económico para solucionar a

pobreza nos países subdesenvolvidos, especificamente na América Latina. A crítica da teoria da dependência tem o enfoque na teoria do crescimento económico como uma forma de racionalização do imperialismo, (Santos, 1960), ou seja, o subdesenvolvimento passou a ser entendido como um produto do desenvolvimento capitalista mundial, por isso, uma forma particular de capitalismo (T. Santos, 2000).

No ponto de vista da teoria da dependência, e a partir de uma visão que foi desenvolvida pela Comissão Económica para a América Latina (CEPAL), da Organização das Nações Unidas, a pobreza que ocorre nos países subdesenvolvidos é a causa da intervenção e a dominação dos países desenvolvidos dentro do processo de desenvolvimento dos países subdesenvolvidos. A intervenção externa dificulta todo o processo de desenvolvimento nos países subdesenvolvidos, cujas atuações não levarão ao erradicar da pobreza e da miséria, mas trouxe ainda mais miséria e desigualdade social, em níveis cada vez mais elevados.

Considera-se que a pobreza nos países subdesenvolvidos é causada por uma situação de dependência estabelecida pelos países desenvolvidos. Assim, para orientar o desenvolvimento de forma concreta e atingir o sucesso, os países subdesenvolvidos devem acabar com a situação da dependência e organizar de forma independente o seu próprio desenvolvimento. Pois, a situação da dependência que existe faz com que os países pobres não se desenvolvam e continuem a depender dentro deste formato de atuação e controlados pelos países avançados como um tipo de neocolonização.

O cerne do pensamento da teoria dependência é Karl Marx, nomeadamente na designada perspectiva neomarxista que sustenta a existência da teoria da dependência na análise do fenómeno de desenvolvimento entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos. No ponto de vista neomarxista, os países periféricos que sofrem a consequência da expansão dos interesses capitalistas ou dos países avançados, tais influências capitalistas dominam também as classes burguesas nos países pobres. As classes burguesas representam os interesses imperialistas nos países pobres, e mesmo, quando acontece a revolução não se consegue libertar o proletariado nos países pobres da exploração da força produtiva das classes burguesas nos países periféricos e também as burguesias nos países avançados (Duarte e Graciolli, 2009).

Os autores de maior relevo na teoria da dependência são Theotónio dos Santos (1960) e Andre Gunder Frank (1966). Segundo Theotónio Santos (1960, 2000), a dependência é uma relação desequilibrada entre os países ricos e pobres no desenvolvimento de ambos os grupos destes países. O desenvolvimento nos países pobres é tido apenas como a consequência da expansão económica e do capital dos países ricos. O impacto positivo e negativo no desenvolvimento que acontece nos países avançados tem o impacto direto nos países pobres,

e pelo contrário, o impacto negativo no desenvolvimento que ocorre nos países pobres não têm nenhum impacto nos países avançados.

Dentro da teoria da dependência, Santos lançou a crítica sobre a doutrina do marxismo clássico que argumentava que o modelo capitalista dos países avançados trazia progressos para os países subdesenvolvidos. Na verdade, o capitalismo traz a dependência, onde a situação económica de um país depende da intervenção do outro país. O desequilíbrio das relações entre os países avançados e os países pobres, traduz-se no facto dos países avançados explorarem os recursos dos países pobres para o interesse próprio do seu desenvolvimento económico. A exploração dos recursos dos países pobres através de empresas industriais/multinacionais que estão instaladas nesses países, é evidente pelos lucros obtidos por estas empresas que são enviados para os países avançados, enquanto o peso do impacto industrial é herdado pelos países pobres como lugar dessa industrialização.

O atraso no desenvolvimento económico nos países subdesenvolvidos não é causado pela sua integração na economia capitalista dos países avançados, mas pelo ato de controlo rígido e de monopólio do capital estrangeiro, incluindo a utilização da tecnologia moderna ao nível internacional e nacional. E por sua vez os países pobres continuam a ser pobres, com insustentáveis níveis de miséria, de sofrimento e as suas populações são marginalizados dentro do seu próprio país.

O outro autor de referência na teoria da dependência é Andre Gunder Frank (1966), *“most study of development and underdevelopment fail taken account of the economic and other relation between the metropolis and its economic colonial throughout the history of the worldwide expansion and development of the mercantilism and capitalist system* (Frank, 1966: 26). Para Frank (1966), a teoria da modernização tem a sua grande fraqueza na análise que coloca no fator interno como a causa da pobreza nos países subdesenvolvidos.

A teoria da modernização, excluindo o fator externo que é muito importante, contribui significativamente para uma maior compreensão sobre a pobreza que ocorre nos países subdesenvolvidos. Frank (1966) recusa o tradicionalismo e o feudalismo que foram colocados como a causa do falhanço do desenvolvimento nos países pobres. O falhanço que ocorre na teoria da modernização é utilizado na história dos europeus como indicador do desenvolvimento para os países pobres prosseguirem. Segundo Frank *“historical perspective base on underdeveloped countries past experiences suggest that on the contrary, economic development and underdeveloped countries can now occur only independently of the most of these relations of diffusion”* (Frank, 1966: 28). De facto, a história do crescimento dos países

subdesenvolvidos é totalmente diferente da dos países europeus. Ambos os grupos de países têm a sua história de civilização diferentes no contexto social, económico e político.

Mais adiante, Frank afirma

“Evident inequalities of income and differences in cultures have led many observer to see dual society and economic in the underdeveloped countries. Each of two part is supposed to have history of is owns, a structure, and a contemporary dynamic largely has been importantly effect by intimate economic relation with the outside capitalist word; and that part, it is held, became modern, capitalist, and relatively developed precisely because of this contact. The other part is widely regarded as variously isolate, subsistence-base, feudal or pre-capitalist, and therefore more underdeveloped “, (Frank, 1966:28)

Os países avançados não foram colonizados séculos e séculos como acabou por acontecer nos países pobres. Essas diferenças levam ao impacto diferente no desenvolvimento implementado nos dois tipos de países. A forma de colonização conseguiu inequivocamente mudar a estrutura social, política e economia nos países colonizados ou países pobres, pois, eles foram colonizados pelos países avançados. A mudança da estrutura social, economia e política que existe requer uma nova alternativa de desenvolvimento diferente para com os países coloniais. Para o Frank a mudança de linha de orientação de desenvolvimento a implementar justifica-se porque a pobreza que existe não é natural mais é sim uma herança deixada pelo colonialismo ao longo do tempo em que foram colonizados.

Radicalmente, Frank acrescenta que de qualquer forma o capitalismo é a causa principal da pobreza e miséria nos países subdesenvolvidos, especialmente na política. Com a influência de Raul Presbich (1949), sobretudo o seu texto intitulado “O desenvolvimento económico da América Latina e alguns de seus principais problemas”, que se faz ecoar nos trabalhos de Frank na sua análise acerca do sistema de relações económicas internacionais denominado centro e periferia. As relações de dois polos colocam a periferia (países pobres) numa posição desvantajosa. E os países do centro ou desenvolvidos detém quase integralmente o benefício do progresso técnico, enquanto os países periféricos transferem para eles uma parcela de seu próprio progresso, em um esquema de intercâmbio desigual. (Souza, 2004; Couto, 2007). Assim, o radicalismo do Frank abertamente declara o atraso de desenvolvimento nos países pobres como o impacto do desenvolvimento nos países avançados. Para este teórico, na América Latina havia apenas o desenvolvimento do subdesenvolvimento, uma vez que os

países centrais, exploram economicamente os periféricos e ao mesmo tempo dominam-nos politicamente, condicionando qualquer possibilidade de Desenvolvimento autónomo.

Importa ainda assinalar que A. Frank, em 1991, analisou as correntes da teoria da dependência e constatou uma evidente dispersão dos seus “dependentistas” entre as várias escolas de pensamento. Em complemento T. Santos vem mostrar que a(s) problemática(s) privilegiadas pela teoria da dependência são de grande utilidade não obstante as mudanças fundamentais que ocorreram, pelo que

“Confirma outra temática posta em evidência pela teoria da dependência: a tendência à exclusão social crescente, ao aumento da concentração económica e da desigualdade social. Dependente, concentrador e excludente estas eram as características básicas do desenvolvimento dependente, associado ao capital internacional destacadas pela teoria. Estas características se exacerbaram na década de 80, sob o impacto da globalização comandada pelo capital financeiro internacional” (2000: 20).

E continua realçando que o importante atributo das análises do sistema mundial é a negação das interpretações do mundo contemporâneo baseadas na bipolarização do pós-guerra, e na década de 70 do século XX um vasto conjunto de trabalhos orientou esta abordagem teórica para uma perspetiva universal e em língua inglesa (Blomstrom e Hettne, 1984, 1990). Década que foi marcada por uma reavaliação do processo de desenvolvimento social e um desejo de quebrar laços com um conceito estreito e económico de desenvolvimento (UNESCO, 1982).

Foi um período de tempo a que se assistiu a uma severa recessão económica, pelo que os anos 70 ficam também associados aos problemas estruturais do continente africano, assim como às questões da dívida externa dos países da América Latina e correspondentemente políticas de ajustamento estrutural sob o patrocínio do Fundo Monetário Internacional (FMI).

Foram diversas as circunstâncias que nortearam a necessidade de se encontrar um novo conceito sobre o processo de desenvolvimento que seja visto como uma abordagem multidimensional e integrada de todos os seus aspetos (ambiental, técnico, económico e social), assim como a tomada de consciência do homem como o agente central e determinante do processo de desenvolvimento. Ou seja, a essência do desenvolvimento passou a refletir-se em torno de dois conceitos: desenvolvimento integrado e desenvolvimento centrado no homem (UNESCO, 1982), como se passa a apresentar de seguida.

1.2.3. As Novas Correntes Alternativas do Desenvolvimento

O conceito de desenvolvimento até à década de oitenta, e correspondentes estratégias de intervenção nos territórios ainda eram orientadas, prioritariamente, para o designado paradigma de crescimento, quer nos países socialistas (em que o seu planeamento de intervenção era mais centralizado) quer nos países capitalistas, que era totalmente liberal. A crença do crescimento era baseada na teoria neoclássica, com enfoque no crescimento económico por meio de capital e da tecnologia na exploração dos recursos naturais e sem dar atenção à preservação dos recursos naturais e do meio ambiente. Este ato resulta em várias consequências negativas numa escala mais alargada na vida humana, tais como o meio ambiente, social, cultural e os direitos humanos. Tal afirma Costa (2009), mesmo após mais de duzentos anos de industrialização no mundo ocidental e mais de 50 anos do “desenvolvimentismo” no terceiro mundo, ainda assistimos a inúmeras sociedades lutando por melhores condições de vida, por direitos básicos e por maior bem-estar social. Olhando por esse prisma, parece evidente que o modelo de desenvolvimento adotado pelo ocidente, com ênfase no crescimento económico evidenciado pelo aumento do Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* dos países fez aumentar a exclusão social e a miséria (Valentin e Serra, 2009).

Com base nas experiências até à década de oitenta, indica-se que o desenvolvimento assente na teoria de crescimento não vai ser atingido enquanto não se integrarem todos os outros elementos |dimensões como alvo fundamental no processo de desenvolvimento. Como acrescenta Seers sobre as questões tidas como básicas e concretas no sentido de se alcançar o desenvolvimento de um país

“what has been happening to poverty? what has been happening to unemployment? what has been happening to inequality? If all three of these have become less severe, then beyond doubt this has been a period of development for the country concerned. If one of two of these central problems have been growing worse, especially if all three have, it would be estranged to call the result “development”, even if per capita income has soared”, (2005: 2).

Neste caso, a afirmação do Seers não é uma especulação sem factos ou uma descrição sobre uma situação hipotética. Na realidade, há alguns países em via de desenvolvimento que conseguiram alcançar o nível elevado do seu crescimento económico ou PNB entre as décadas 50 e 70, mas o problema do desemprego, desigualdade de rendimentos, e os rendimentos reais para a maioria da população pobre não melhorou e em alguns casos ainda piorou. Ou seja, de

acordo com o critério económico, esses países podem ser considerados como tendo alcançado progressos no seu desenvolvimento. No entanto, baseado no critério de desenvolvimento mais recente, e.g. do Seers, se os países em via de desenvolvimento não conseguissem solucionar os três fatores como a pobreza, o desemprego e a desigualdade adequadamente não são reconhecidos como desenvolvidos.

Porém, o fenómeno de desenvolvimento ou a pobreza nos países desenvolvidos, na verdade não é apenas uma questão económica ou medição do nível do rendimento, dos problemas dos trabalhadores e da avaliação quantitativa sobre o nível da desigualdade social. A pobreza é um facto social e real na vida quotidiana dos indivíduos, o que se entende não é apenas os números nacionais de pobreza, mas também em causa as perceções das pessoas pobres dos países desenvolvidos. Nesta perspetiva, o Desenvolvimento é composto por vários aspetos como refere Goulet (1971), *“the meaning of the development is given by the phrase human ascent which encompasses the ascent of all men in their integral humanity including the economic, biological, psychological, social, cultural, ideological, spiritual, mystical, and transcendental dimension”* (Astroulakis, 2010:6). Baseada na ideia do Goulet, o desenvolvimento não é apenas a questão económica, mas é sim composto por vários elementos que eleva a integridade humana. Assim, a teoria de crescimento foi um grande falhanço na sua promessa de que o desenvolvimento económico erradicaria do planeta a pobreza e levaria as mais diversas populações do globo a vivenciar padrões de qualidade de vida típicos dos países desenvolvidos, até hoje, ainda não se concretizou plenamente. Neste contexto, o desenvolvimento requereria novo paradigma como o Desenvolvimento Humano, Desenvolvimento Sustentável e Desenvolvimento Territorial. O novo paradigma do desenvolvimento como alternativa de reorientar a direção da promoção direta do bem-estar, garante dos direitos sociais de cidadania ou de redistribuição de riqueza e promoção de justiça social.

1.2.3.1. O Desenvolvimento Humano

As Organizações das Nações Unidas com a sua agência internacional Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD, em 1990, colocava um novo elemento no conceito do desenvolvimento que é o ser humano no centro do desenvolvimento. Este conceito surge como uma alternativa para solucionar os problemas de pobreza, desigualdade social, discriminação e exclusão social que existem quer nos países em desenvolvimento quer sejam desenvolvidos. É definido atualmente como o processo de aumento das escolhas das pessoas,

que lhes permitam levar uma vida longa e saudável, adquirir conhecimento, ter acesso aos recursos necessários para um nível de vida digno, enquanto os preservam para as gerações futuras, proteger a segurança pessoal e alcançar a igualdade para todas as mulheres e homens. (PNUD, 2003). O conceito de desenvolvimento humano revela-se como um avanço na tentativa de mensurar o desenvolvimento a partir de uma perspectiva mais humana e social.

De acordo com o conceito de desenvolvimento humano, o rendimento é apenas uma opção e oportunidade das pessoas. Embora seja importante realçar que o objetivo do desenvolvimento humano é o de estender a oportunidade de escolha não apenas ao rendimento. Porque a prosperidade da sociedade depende do modo como que se gere o rendimento e que não é medida através do rendimento. Em concreto, alguns países com rendimento moderado mostram que o seu desenvolvimento humano é muito elevado, e noutros países o seu desenvolvimento humano é baixo, mas o rendimento interno muito elevado. Esta realidade mostra que não há relevância absoluta entre o rendimento medido pelo Produto Interno Bruto com o progresso de desenvolvimento humano.

Em geral o modelo do crescimento económico mais orientado para elevar o PIB não dá a devida atenção à melhoria da qualidade da vida dos cidadãos. Como refere Oliveira (2002), o desenvolvimento, em qualquer conceção, deve resultar do crescimento económico acompanhado de melhoria na qualidade de vida (Kroetz et al., 2010). O crescimento do Produto Interno Bruto é importante, mas não é suficiente para garantir o desenvolvimento humano. Também assim a teoria do capital humano e do desenvolvimento dos recursos humanos consideram as pessoas como o meio e não como objetivo final, apenas os objetos que produzam mais as matérias. Na realidade, as pessoas não são apenas o capital, mas mais do que isso são o fim último e o beneficiário da utilidade de todos os progressos no desenvolvimento.

Por isso, o conceito do capital humano é apenas uma parte no conjunto das demais dimensões do desenvolvimento humano. O desenvolvimento humano tem no seu escopo mais abrangente a melhoria das vidas humanas e que isso significa expandir as possibilidades de ser e de fazer dos cidadãos, tais como ser saudável, bem nutrido, ter conhecimento, e participar ativamente no desenvolvimento social e na vida comunidade. Para Baltazar

“Investir na população ou na formação do capital humano é apenas um dos aspetos do desenvolvimento humano, porque nele se inclui também toda a participação, todo o desenvolvimento da população e pela população. Por vezes, o desenvolvimento humano é apresentado como uma questão setorial, de investimento na saúde, na educação ou noutros serviços sociais. Porém, este é de igual modo uma questão de política macroeconómica multissetorial, cuja

finalidade última é permitir que o crescimento económico se traduza numa melhoria substancial do bem-estar da população” (2003: 80)

As perspetivas e a abordagem do desenvolvimento humano tratam os aspetos mais completos na sociedade como a produção e distribuição dos produtos em simultaneamente na capacitação e na utilização da capacidade humana. É uma análise, mais alargada sobre todas as questões que ocorrem na sociedade, quer o crescimento económico, o comércio, o emprego, a liberdade política, os valores culturais e sociais na perspetiva mais humana.

Para realizarem os objetivos de desenvolvimento humano, quatro questões fundamentais se deveriam tomar em atenção, tais como: a produtividade, equidade, sustentabilidade e a capacitação (PNUD, 1995). Em resumo as questões cruciais referidas contem os elementos principais no processo de desenvolvimento (Baltazar, 2003), como se passa a sistematizar.

Primeiro, na produtividade, as pessoas devem ser capacitadas para aumentar a produtividade e participar ativamente no processo de elevar o rendimento e emprego. O desenvolvimento económico desta forma é um subconjunto do modelo de desenvolvimento humano.

Para a equidade, a população deve ter a mesma oportunidade de acesso aos recursos económicos e sociais. Por isso, todas as barreiras que reduzem a oportunidade de acesso devem removidas, para que as pessoas possam aproveitar as oportunidades que existem e participar nas atividades produtivas que visem a melhoria da qualidade de vida.

A sustentabilidade pressupõe que o acesso aos recursos económicos e sociais não são assegurados apenas para as gerações vindouras, todos os recursos físicos, humanos, e meio ambiente devem ser renovados.

Finalmente no *Empowerment*/Capacitação, a população deve participar ativamente em todo o processo da decisão que orienta a visão e missão na sua própria comunidade e obter o benefício no progresso de desenvolvimento.

O crescimento económico deve ser, pois, combinado com a distribuição equitativa do processo de desenvolvimento. E a igualdade de oportunidades deve ser a mesma, ou superior, para a geração atual e as futuras gerações. Todas as pessoas, homens e as mulheres dever ser capacitados para que possam planear e implementar as decisões estratégicas sobre os seus próprios futuros.

O conceito de desenvolvimento humano promovido pelo PNUD é mais alargado do que a teoria económica convencional, incluindo o modelo de crescimento económico, desenvolvimento de recursos humano e abordagem do bem-estar. O modelo de crescimento económico associado ao tamanho do Produto Interno Bruto, a ideia central do desenvolvimento humano coloca as pessoas como o meio, ou seja, instrumento da produção, e abordagem do bem-estar focalizado nas pessoas como beneficiários e não como objeto da mudança e na abordagem das necessidades básicas humanas concentra-se no fornecimento aos bens de serviços e nas necessidades.

De modo geral, o progresso de desenvolvimento económico e social de um país pode ser medido através de indicadores como o PNB ou PIB em termos totais ou *per capita*, pelo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), pelo nível de degradação ambiental, entre outros. A relação existente entre esses indicadores auxilia significativamente na análise das características de sociedades com maior ou menor grau de desenvolvimento, com os indicadores de esperança de vida à nascença, taxa de alfabetização de adultos, taxa de escolarização bruta combinada e o rendimento *per capita*. Segundo a Agência das Nações Unidas para o Programa do Desenvolvimento, o conceito de desenvolvimento humano é, portanto, mais amplo do que o de desenvolvimento económico, estritamente associado à ideia de crescimento. Isso não significa contrapô-los. Na verdade, a longo prazo, nenhum país pode manter – e muito menos aumentar – o bem-estar de sua população se não experimentar um processo de crescimento que implique aumento da produção e da produtividade do sistema económico, amplie as opções oferecidas a seus habitantes e lhes assegure a oportunidade de empregos produtivos e adequadamente remunerados. Por conseguinte, o crescimento económico é condição necessária para o desenvolvimento humano (e social) e a produtividade é componente essencial desse processo. Contudo, o crescimento não é, em si, o objetivo último do processo de desenvolvimento; tampouco assegura, por si só, a melhoria do nível de vida da população (PNUD, 2013). Nesta perspetiva, o desenvolvimento deve ser visto na sua forma mais ampla e equilibrada possível que é composta pelo desenvolvimento humano, social e mais sustentável. Um elemento crucial dentro deste processo e para o progresso do desenvolvimento é a busca da melhoria da vida das pessoas e da sociedade como uma parte integrada do desenvolvimento.

Por isso, Lopes (1984) afirma, o “desenvolvimento pressupõe justiça, harmonia, equilíbrio, numa dupla perspetiva: espacial e temporal” (Rego e Baltazar, 2011:13). Assim, o desenvolvimento social é visto como uma abordagem no desenvolvimento que visa melhorar a qualidade da vida humana quer nas necessidades físicas e sociais. Nesta perspetiva, o

desenvolvimento social é um processo organizado e alinhado com o desenvolvimento económico com enfoque na melhoria de vida das pessoas com a base da justiça social.

Porém, o desenvolvimento humano deve ser contextualizado a partir do esforço com a base da realidade dentro das dimensões tempo e espaço em cada sociedade (Giddens, 2000). As dimensões são muito importantes neste conceito é a questão de relação criativa e adequada entre agente e a estrutura.

Neste novo paradigma, em termos de atores ou agências, são os atores sociais colocados na posição adequada como sujeito e também como o objetivo do desenvolvimento. O objetivo do desenvolvimento é a expansão das escolhas das pessoas para prolongarem a vida que eles querem, não apenas aumentar o crescimento e receita. Para concretizar esta meta, então a capacitação (*empowerment*) humana é importante porque produz os conhecimentos técnicos exigidos pelas mudanças resultantes deste processo (Arroteia, 2008). Nesta perspetiva, o que dá o peso ao desenvolvimento não se entende como uma virtude, mas um esforço. Em outras palavras, agências ou atores do desenvolvimento devem ter o poder de tomar decisões e o seu esforço, e ter capacidade de escolha em relação ao seu próprio conhecimento para que sirva o desenvolvimento. No entanto, deve notar-se que a capacidade de tomar as próprias decisões e escolhas não significa liberdade absoluta para as pessoas optarem por fazer algo contrário com o valor moral e a ética da vida civilizada. Enquanto o ator ou agência é muito importante no nível micro, os atores ou indivíduos não existem em um vácuo, mas numa estrutura social hierarquizada. Isto poderia influenciar a sua formação e a capacitação. A hierarquia social é a questão da estrutura, ou seja, as questões importantes do nível macro. O *empowerment* dos seres humanos pode ocorrer através da capacitação e competências avançadas, por isso requer um investimento, em vários campos em especial na educação, saúde e infraestrutura para construir uma vida melhor.

1.2.3.2 Desenvolvimento Sustentável

O conceito de desenvolvimento sustentável foi apresentado pela *World Conservation Strategy* (WCS) e publicado pela *United Nations Environment Programme* (UNEP), *International Union for Conservation of Nature and Natural Resources* (IUCN), e *World Wide Fund for Nature* (WWF) em 1980. E em 1982 *United Nations Environment Programme* (UNEP) realizou uma Secção Especial para comemorar os dez anos de Movimento Ambiental Mundial (1972-1982) em Nairobi-Quénia, como uma reação de insatisfação sobre a gestão ambiental ao longo do tempo. Foi assim que chegou o acordo estabelecido para a formação de

uma Comissão Mundial para o Meio Ambiente e Desenvolvimento. A Nações Unidas escolheu a ex-Primeira-Ministra Norueguesa Harlem Brundtland como presidente da comissão, e o Vice-presidente da comissão foi o ex-Ministro dos Negócios Estrangeiros do Sudão, Mansyur Khaled.

O conceito de desenvolvimento sustentável foi divulgado através do Relatório da Comissão Mundial para o Meio Ambiente e Desenvolvimento que é conhecido como Relatório Brundtland (1987) e foi promovido pela Nações Unidas e intitulado “O Nosso Futuro Comum” vem chamar a atenção para o conceito de desenvolvimento sustentável definindo-o como o desenvolvimento que satisfaz as necessidades presentes, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprir suas próprias necessidades (Rego e Baltazar, 2011). Dessa forma, é necessário demonstrar que o desenvolvimento sustentável está fundamentado em uma premissa da modernidade ou seja um processo de mudança no qual a exploração dos recursos, a orientação do progresso e o investimento tecnológico e também a mudança institucional estão de acordo com as necessidades atuais e futuras.

O relatório define o desenvolvimento sustentável como o desenvolvimento que responde as necessidades da geração atual e sem reduzir as capacidades das gerações futuras para responder as suas próprias necessidades. Assim, este conceito é composto por duas ideias principais. A primeira ideia é necessidade, especialmente as necessidades das pessoas pobres que se espalham em todos os países. E a segunda ideia, a de limitações sobre a capacidade do meio ambiente para responder a necessidades atuais e futuras. Em suma, o desenvolvimento económico e social deve ser integrado dentro da ideia sustentabilidade para todos os países, quer os países avançados e os países pobres Segundo o Relatório de 1991 intitulado *O desafio do Desenvolvimento Sustentável*, afirma-se que

“o desenvolvimento sustentável seria atingido pela retoma do crescimento e melhor distribuição de seus benefícios e pela racionalização do uso de energia; o atendimento das necessidades básicas das populações, pela estabilização dos níveis demográficos; a conservação da base de recursos, pela reorientação da tecnologia no sentido da redução de seu impacto ecológico e a incorporação de critérios ambientais nas decisões económicas” (CIMA, 1991: 182).

Neste contexto, o desenvolvimento sustentável é uma forma de olhar as atividades do desenvolvimento que implementadas de forma sistemática e planeada podem melhorar o bem-estar, a qualidade de vida e o meio ambiente, sem reduzir o acesso de oportunidade para que

as gerações vindouras sejam beneficiadas. O desenvolvimento sustentável é um processo de mudança planeada, que consiste na exploração dos recursos naturais, a linha de investimento orientada para o desenvolvimento tecnológico, e a mudança estrutural em que todos são integrados de forma equilibrada, e visam melhorar a capacidade da geração atual e futura a fim de responder às aspirações da sociedade. Pois, o desenvolvimento sustentável não é apenas concentrado para o problema do meio ambiente, mas visa equilibrar as três dimensões do desenvolvimento “a económica, a social e a ambiental” (ONU, 2015). Assim, como afirma Scharf (2004), o desenvolvimento sustentável estaria apoiado no tripé formado pelas dimensões ambientais, económicas e sociais, ou seja, a sustentabilidade estaria condicionada ao desenvolvimento simultâneo dos três pilares (Estender e Pitta, 2008). Os três pilares são relacionais como pilares importantes que impulsionam o desenvolvimento sustentável. Em termos ideais os três pilares caminham juntos e são o foco no desenvolvimento sustentável.

O paradigma do desenvolvimento sustentável corresponde a um conjunto integrado de todos os aspetos que influenciam a vida humana e o planeta, assim as áreas de intervenção do desenvolvimento sustentável são cinco, tais como:

1. “**Pessoas**, (...) a acabar com a pobreza e a fome, em todas as suas formas e dimensões, e garantir que todos os seres humanos possam realizar o seu potencial em dignidade e igualdade, em um ambiente saudável;
2. **Planeta**, (...) a proteger o planeta da degradação, sobretudo por meio do consumo e da produção sustentáveis, da gestão sustentável dos seus recursos naturais e tomando medidas urgentes sobre a mudança climática, para que ele possa suportar as necessidades das gerações presentes e futuras;
3. **Prosperidade**, (...) a assegurar que todos os seres humanos possam desfrutar de uma vida próspera e de plena realização pessoal, e que o progresso económico, social e tecnológico ocorra em harmonia com a natureza.
4. **Paz**, (...) a promover sociedades pacíficas, justas e inclusivas que estão livres do medo e da violência. Não pode haver desenvolvimento sustentável sem paz e não há paz sem desenvolvimento sustentável.
5. **Parceria**, (...) a mobilizar os meios necessários para implementar esta Agenda por meio de uma Parceria Global para o Desenvolvimento Sustentável revitalizada, com base num espírito de solidariedade global reforçada, concentrada em especial nas necessidades dos mais pobres e

mais vulneráveis e com a participação de todos os países, todas as partes interessadas e todas as pessoas” (ONU, 2015: 2).

Baseia as cinco áreas prioritárias na intervenção do desenvolvimento sustentável, e o foco do desenvolvimento sustentável em todo o mundo deve concentrar-se nas áreas indicadas. E o desenvolvimento sustentável seria a preservação da riqueza global no que se refere aos recursos económicos, recursos naturais e qualidade de vida da população. Assim, em 2015 as Nações Unidas, após balanço do conjunto dos Objetivos do Desenvolvimento do Milénio, e integrado na designada Agenda Global do Desenvolvimento 2030, lançou os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável. Estes são 17 e operacionalizam-se em 169 metas que deveriam ser alcançadas em todo mundo até 2030 como agenda universal. Os objetivos do desenvolvimento sustentável são os seguintes:

1. “Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares;
2. Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável;
3. Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades
4. Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos
5. Alcançar a igualdade de género e empoderar todas as mulheres e meninas
6. Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todos
7. Assegurar o acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia para todos
8. Promover o crescimento económico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos
9. Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação
10. Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles
11. Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis
12. Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis

13. Tomar medidas urgentes para combater a mudança climática e seus impactos
14. Conservação e uso sustentável dos oceanos, dos mares e dos recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável
15. Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade
16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis
17. Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável”, (Nações Unidas, 2015: 18-19).

Porém, baseado nos elementos principais colocados no paradigma do desenvolvimento sustentável, tais como as suas dimensões, as áreas de intervenções e os objetivos indica desde logo que o desenvolvimento sustentável a sua visão e ação é mais alargada e integrada em todos os aspetos. O foco de atenção no desenvolvimento sustentável é a relação humana com o meio ambiente e todas as suas dimensões que afetam a humanidade e a planeta. Os indicadores centrais do desenvolvimento sustentável indicam claramente o desenvolvimento económico que garante o bem-estar, para todos os elementos da sociedade com a utilização da tecnologia inovadora, sem causar o impacto negativo no meio ambiente, de modo a garantir o equilíbrio ambiental, a conservação dos recursos naturais vitais, e a fim de garantir a qualidade da vida da sociedade de forma imaterial. O desenvolvimento sustentável garante uma distribuição económica e social equitativa, neste âmbito todas as pessoas devem ter o mesmo acesso aos recursos naturais e aos setores produtivos de forma justa através uma economia equitativa, além disso, o desenvolvimento sustentável no aspeto sociopolítico busca concretizar os direitos humanos de todos e alcançar a igualdade de género e o empoderamento das mulheres e meninas (Nações Unidas, 2015).

O paradigma do desenvolvimento sustentável é um programa de desenvolvimento universal que é chamado para a ação de mudar o nosso mundo. Assim não só facilita as ferramentas dos programas e os indicadores para os implementar, mas também a avaliação do seu progresso. Para conhecer o sucesso do seu planeamento de desenvolvimento e a sua implementação é necessário fazer a avaliação e acompanhamento, de acordo com a técnica

apropriada, e aos níveis nacional, regional e global, em relação ao progresso alcançado na implementação dos objetivos e metas para os próximos 15 anos, avaliação que vai ajudar na medição do progresso e ajudar a garantir que ninguém seja deixado para trás (Nações Unidas, 2015). O contexto de avaliação opta por uma avaliação compreensiva e setorial de forma quantitativa e qualitativa, segundo as próprias características em cada país. Perspetiva territorial que tem vindo a ser continuamente reforçada, e que aliás é assumida como uma das perspetivas de abordagem sobre o conceito de desenvolvimento.

1.2.3.3. Desenvolvimento Territorial

A perspetiva do desenvolvimento territorial é uma abordagem abrangente sobre o processo de desenvolvimento espacial de um território, ou seja, de uma região de forma equilibrada e harmoniosa, quer no contexto físico, económico e sociocultural, ou seja, promotora de coesão territorial. Tal como, refere o Livro Verde para a Coesão Territorial, promovido pela Comissão Europeia em 2008 (Rego e Baltazar, 2011), em que a coesão territorial permite interligar eficácia económica, coesão social e equilíbrio ecológico, centrando as políticas públicas na ótica do desenvolvimento sustentável. No entanto, a OCDE também usa este termo que refere, *“a policy approach whose objectives are “enhancing well-being and living standards” in specific regions and at “generat[ing] and sustain[ing] regional competitive advantages” with a fuller and better use of regions’ assets”*. (Barca, 2009: 4). Mais o define Stohr (1981), como um processo integral de expansão das oportunidades para os indivíduos, grupo sociais e comunidades territoriais (...) e de mobilização integral das suas capacidades e recursos para o benefício comum em termos sociais, económicos e políticos (Silva e Cardoso, 2004: 55). Assim, o desenvolvimento territorial é tido como um esforço realizado continuamente através da utilização dos recursos naturais, recursos humanos, dentro de um território a fim de alcançar a qualidade do bem-estar pública e do ambiente.

O desenvolvimento tem significado nas várias mudanças em termos físico, gestão de recursos naturais e meio ambiente, aplicação da tecnologia, mudanças no sistema da estrutura económica, incluindo os valores na vida da sociedade. Do mesmo modo, Bailly (1999) aponta cinco princípios básicos que devem nortear o desenvolvimento local, a saber:

- “(i) o princípio da equidade territorial, implicando o abandono das dicotomias centro-periferia; (ii) o princípio da equidade social e subsequente rejeição da divisão espacial do trabalho e os mercados dos salários diferenciados; (iii) o princípio do desenvolvimento durável e sustentado,

destinada a gerir o futuro em termos económicos, sociais, e ambientais; (iv) princípio da responsabilidade territorial possibilitando às regiões e aos locais um papel preponderante no desenvolvimento; (v), o princípio da justiça ambiental, de modo a evitar diferenciações de espaços, de qualidade, para uns e desvantajosos ou poluídos para outros”. (Silva e Cardoso, 2004: 55-56).

A atividade de desenvolvimento consiste nos esforços coletivos da sociedade na utilização dos recursos naturais e do meio ambiente em geral dentro do próprio território, para promover o bem-estar comum e equilibrado dentro duma sociedade inclusiva. A sociedade inclusiva como refere no Relatório Barca,

“guaranteeing access for all to the basic resources, rights and social services needed for participation in society and promoting participation in the labour market; fighting extreme forms of exclusion and exclusion of the most marginalised people and groups; involving in the policy process all levels of government and relevant actors”, (2009: 6)

Portanto, o desenvolvimento espacial ou territorial consubstancia-se numa política de desenvolvimento que pode construir o equilíbrio e a equidade social e pode satisfazer as necessidades e as aspirações atuais e no futuro, em harmonia dentro do seu próprio contexto, dentro do tempo e do espaço. Para tal afirma

“the way in which personal features matter for social inclusion and for the design of social inclusion policy depends on places, on the particular location where a person lives. The inherited social background, tacit or formal knowledge acquired in life, the ascribed socio-cultural group and gender; all these features have a different effect on well-being according to the other persons and to the material and non-material resources with which a person interacts. People’s preferences also strongly depend on places; they actually partly define what a “place” is. Even the standard of what a decent or socially acceptable level of well-being is in a given dimension depends on context’, (Barca, 2009:16).

O desenvolvimento ideal baseado no território é uma interação sinérgica entre o lugar, o conhecimento, os valores sociais e os recursos, que se reforçam mutuamente de forma

equitativa e proporcionalmente entre os territórios. O essencial de desenvolvimento é “pressupor a justiça, harmonia, e o equilíbrio, numa dupla perspetiva: espacial e temporal. Não é desenvolvida a sociedade cujas formas de vida são sustentadas por exploração de recursos de outras, como o não pode ser aquele cujo padrão de vida foram criadas e mantidos à custa do consumo de recursos não renováveis a ritmo superior ao da sua capacidade de renovação” (Rego e Baltazar, 2011: 13).

Baseia-se nesta ideia, o desenvolvimento territorial como uma tentativa de estimular o desenvolvimento socioeconómico para reduzir o fosso entre as regiões e preservar a vida de uma região de acordo com a sua evolução. O objetivo de desenvolvimento territorial é harmonizar as atividades de desenvolvimento no nível setorial e regional, de modo a que a utilização do espaço e dos recursos existentes possam ser otimamente apoiados com vista à melhoria da qualidade de vida das pessoas, de acordo com as metas e objetivos do programa de desenvolvimento esperados. Assim, a consideração de uma dimensão sociocultural da promoção do desenvolvimento regional é frequentemente tida como resultante de um novo paradigma regional de emergência muito recente. (...) A definição de uma perspetiva do desenvolvimento regional que parte da definição de regiões socioculturais e da descentralização de tomada de decisões que reforcem o nível de integração destas regiões retoma objetivos do desenvolvimento regional (Pedroso, 1998). No desenvolvimento da abordagem territorial, a base de atendimento é o caráter da região como um sistema que os seus elementos estão interligados. Esses elementos correspondem aos aspetos populacionais, meio ambiente e de estrutura social. O esforço de promover o desenvolvimento numa região terá lugar de forma otimizada através do conhecimento dos vários aspetos dos problemas e das suas causas. Uma parte importante na abordagem territorial é a sua análise espacial para entender o território como um sistema. Esta análise pode fornecer informações sobre a relação vários aspetos da região bem como a dimensão estrutural da região. A solução para os problemas da região passa por maximizar as sinergias que surgem a partir de intervenções em vários aspetos e de forma holística. As sinergias existem porque as soluções do problema baseiam-se num conhecimento sistemático e estruturado sobre a própria realidade da sociedade.

De acordo com Aydalot (1985), o novo paradigma do desenvolvimento territorialista alternativo orienta-se pelo objetivo do desenvolvimento que se formula a partir das questões do Serrs, que é o da progressão na satisfação das necessidades das populações de vida dos grupos sociais desfavorecidos. Esta questão liga-se também com a crítica do crescimento económico capitalista, visto como produtor de bens supérfluos (Pedroso, 1998). Mais adiante como relata no Relatório Barca

“placebased (or territorial) strategy aimed at improving social inclusion in a set of multidimensional outcomes through the provision of public goods and services, by first guaranteeing socially agreed essential standards to all, and then by improving the wellbeing of the persons which are least advantaged”, (Barca, 2009:13),

No entanto, a estratégia da abordagem territorial é para alcançar e melhorar as condições sociais e económicas desfavorecidas, através de uma intervenção das políticas públicas no aspeto mais relevante que é o domínio das necessidades básicas. Assim, como refere no mesmo relatório (...) *by directly targeting its different dimensions, i.e. by calling into action the public provision of goods and services that addresses the most basic and important dimensions: health, education, housing, legal and physical security, labour conditions, accessibility to places, etc* (Barca, 2009:13).

Além disso, a abordagem territorial precisa de tomar atenção às mudanças das condições externas, e é muito importante a mudança económica nacional e global. Este objetivo é muitas vezes desencadeado pela necessidade de corrigir o desequilíbrio de desenvolvimento entre os países e as regiões, incluindo a desigualdade entre rural e urbano em várias dimensões na mediação. Tal se afirma no relatório,

“calls for a measurement of both standards and inequalities with reference not only to income but to a large range of indicators representing the multiple dimensions of well-being. (...) this aims to be “comprehensive” and “balanced” and covers the areas of: income, labor, education, material deprivation, housing and health. Indicators are mostly “objective”, but other sources on “subjective measures”. (Barca, 2009:24)

Assim, o desenvolvimento territorial é o desenvolvimento a “partir de baixo” e inclui estratégias baseadas nas condições históricas, culturais, naturais e institucionais das regiões e visando a satisfação das necessidades básicas da população local. Por outro lado, requerem a participação das populações quer no processo de decisão, quer na distribuição de benefícios, uma orientação trans-setorial, nomeadamente pelo combate às monoestruturas económicas (Pedroso, 1998). Assim, todos os indicadores podem ser vistos como o sucesso do desenvolvimento territorial. Esses indicadores estão intimamente ligados aos fatores que caracterizam a própria região e que a distingue de outra região ou território. Tais fatores são: condições políticas e sociais, estrutura social e institucional, autoridades e comunidade, o nível

da educação e habilidade da sociedade. No final, o êxito do desenvolvimento de uma região depende também da capacidade de coordenar, acomodar e facilitar todos os interesses, bem como na aplicação da criatividade inovadora para o desenvolvimento mais sustentável.

1.2.4. Desenvolvimento Comunitário e Capital Social

O conceito de desenvolvimento local nasce nos anos setenta do século passado nas Nações Unidas, nas estratégias de desenvolvimento comunitário com as equipas de terreno das Organizações Não Governamentais e demais organismos internacionais e a sua afirmação científica ocorreu no final dos anos 80. Na década seguinte teve reconhecimento político-institucional, a par dos grandes programas de combate à pobreza, exclusão social, desemprego e precariedade (Lima e Amaro, 2016). O desenvolvimento comunitário é, pois, considerado como um conceito alternativo na prática para solucionar os problemas na comunidade local, ou seja, para desenvolver e potenciar a cidadania local.

O essencial do desenvolvimento comunitário e sua implementação na comunidade é baseado em três ideias chave “o diagnóstico das necessidades deve realizar-se com a participação das populações; a resposta a essas necessidades deve começar pela mobilização das capacidades da própria comunidade e os problemas e as soluções devem ser abordados de forma integrada, articulando vários conhecimentos disciplinares e setores de intervenção” (Amaro, 2009). Neste contexto, o desenvolvimento local/ comunitário é o esforço em busca da melhoria das condições de vida da população que vive num local com a especificidade das suas próprias características e das condições geográficas sociais e dos valores culturais. Por outro lado, Silva afirma (1961) que os fatores que causam o atraso de algumas regiões são múltiplos, tais como, razões de ordem geográfica, económica, histórica, sociocultural e psicológica. As desigualdades de desenvolvimento entre as regiões mais evoluídas e as mais atrasadas provocam impacto em ambas as partes. Se por um lado se assiste à persistência dos padrões de manutenção de problemas de desenvolvimento nas mais atrasadas/subdesenvolvidas, causam inclusivamente também o retrocesso de desenvolvimento nas regiões mais evoluídas, como se sistematiza nas quatro razões seguintes:

- “Um desnivelamento muito acentuado de condições de vida provoca inevitavelmente migrações maciças dos centros menos desenvolvidos para os mais evoluídos. O êxodo rural que assim se acelera só excepcionalmente poderá vir a ser absorvido pelo ritmo da expansão dos centros urbanos; mais provavelmente se constituirá um volume de desemprego que, por seu turno, fará pressão no sentido do baixo nível geral de salários além de que, por si só, constitui fator de instabilidade social e descontentamento;
- A necessidade de amplo mercado, típica de todos os processos de expansão, também é prejudicada pela falta de poder de compra das extensas camadas da população das zonas subdesenvolvidas;
- O baixo grau de instrução e qualificação das populações mais subdesenvolvidas virá a ameaçar, a longo prazo, a expansão da indústria quando esta necessitar de pessoal qualificado e especializado, bem como de quadros dirigentes e não encontrar onde fazer o seu recrutamento.
- Por último, a existência nas grandes cidades de massas humanas desadaptadas, sem trabalho, sem cultura, sem rendimento adequado constitui, além de um encargo oneroso para a Assistência Pública uma ameaça constante e séria para a estabilidade e a paz social interna, de que não pode abstrair-se” (Silva, 1961: 541).

Os fenómenos do desenvolvimento nas regiões menos desenvolvidas necessitam de uma intervenção na expansão do processo de desenvolvimento para balancear ou equilibrar a fim de promover o bem-estar individual e coletivo, através das suas próprias forças e dos seus recursos. Tal afirma Amaro (2003 e 2009), o desenvolvimento comunitário é uma solução alternativa integrada e adaptada com base na realidade da comunidade local e dos seus problemas. O processo de desenvolvimento organiza-se de forma *bottom-up* e com enfoque na melhoria das condições de vida de uma comunidade em relação às necessidades gerais que há para satisfazer. Assim, o desenvolvimento comunitário é iniciado a partir da base para responder às necessidades sentidas pela população local e com elas constrói o plano de ação contando, desde o início, com a iniciativa, a responsabilidade e liberdade de escolha por parte dos interessados. Para responder adequadamente às necessidades da população local o plano

de desenvolvimento deve seguir essas cinco etapas, são elas: 1. Informação geral e dinamização da coletividade; 2. Prospeção das necessidades e recursos potenciais; 3. Descoberta e formação dos líderes locais; 4. Elaboração de um plano; 5. Avaliação dos resultados. (Silva, 1961). Assim, o desenvolvimento opera sempre uma transformação profunda dos indivíduos e dos grupos humanos, devem ser estes os autores dessa transformação - tomando consciência dela, escolhendo-a, assumindo-a, realizando-a, que o mesmo é dizer que o desenvolvimento deve processar-se por iniciativa, com a participação e sob a responsabilidade daqueles a quem vai beneficiar (Silva, 1961). Neste contexto, o desenvolvimento comunitário como ação concertada é capaz de conduzir um projeto de desenvolvimento integrado e consensual das suas componentes socioeconómicas que pretende alterar, para melhorar o contexto e o nível de vida das pessoas dessa comunidade.

O desenvolvimento comunitário procura o desenvolvimento equilibrado e integrado de uma comunidade, e conduz a população a um empreendimento baseado em nos princípios seguintes:

“ O papel central de uma comunidade local na protagonização de iniciativas e respostas, que visem a melhoria das suas condições de vida e a satisfação das suas necessidades, com tendencial impacto em toda a comunidade; A priorização da mobilização dos recursos endógenos, isto é, das capacidades locais, face aos recursos exógenos, salvo se a mobilização destes últimos fertilizarem os anteriores (não os substituindo ou inibindo); A adoção de mecanismos de empoderamento e de dinâmicas participativas em todas as fases do processo; A articulação entre os vários atores e instituições locais que, com base numa ação coletiva, adotem uma perspetiva integrada, e não meramente setorial, dos problemas e respostas; Cada território é único tendo, por isso, uma diversidade de problemas, dinâmicas, recursos e resultados, que lhe são específicos” (Lima e Amaro, 2016: 167).

Estes princípios exigem três conceitos chave como guia do desenvolvimento comunitário, e que são “o empoderamento, a participação e a parceria”. Neste contexto, o desenvolvimento comunitário não é uma solução em si mesma completa para o problema do desenvolvimento das áreas atrasadas, dispensando outras formas de atuação. Mas, continua a necessitar de parcerias ou de rede de cooperação quer do nível local, regional e nacional,

incluindo o apoio direto dos governos centrais ou regionais em termos de apoios técnicos e financeiros com à coletividade local. Neste âmbito o desenvolvimento comunitário verdadeiramente torna-se um capital social na comunidade local.

Capital social é um conceito relativamente novo na teoria do desenvolvimento que enfatiza a integração dos atores sociais no processo da construção da sociedade. O conceito do capital social nasce baseado na noção que um individuo dificilmente realiza o seu objetivo sem partilhar com o outro individuo em grupo na sociedade. Além disso, o conceito de capital social tem a longa história intelectual nas ciências sociais. O conceito pela primeira vez foi introduzido nos Estados Unidos da América, por Lyda J. Hanifan em West Virgínia, em 1916, através da sua obra intitulada “*The Rural School Community Centre*”. A autora fala sobre a importância da participação da comunidade para melhorar o desempenho escolar e invocando o conceito de capital social. Assim, Hanifan (1916) argumenta o capital social como

“those tangible substances [that] count for most in the daily lives of people: namely good will, fellowship, sympathy, and social intercourse among the individuals and families who make up a social unit... If [an individual comes] into contact with his neighbor, and they with other neighbors, there will be an accumulation of social capital, which may immediately satisfy his social needs and which may bear a social potentiality sufficient to the substantial improvement of living conditions in the whole community”, (Woolcock e Narayan, 2000: 6).

Este conceito do capital social é ativo concreto e importante na vida da sociedade com enfoque na relação com os outros.

O percurso histórico do conceito começou com Hanifan no início do século XX, mas a sua evolução foi muito lenta. O conceito de capital social foi desenvolvido pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (1986), reconhecido como o primeiro cientista social a tratar o capital através do seu artigo “*The forms of capital*”. Bourdieu descreve que o capital social é a estrutura social que tem por base uma pluralidade de capitais, tais como económico, cultural e social. O capital social é visto por ele como um elemento que pode ser utilizado para satisfazer necessidades económicas e sociais. Todos os capitais vão funcionar eficazmente quando se relacionarem entre si. Assim, Bourdieu (1986) define

“Social capital is the aggregate of the actual or potential resources which are linked to possession of a durable network of institutionalized relationship

of mutual acquaintance and recognition -or in other words, to membership in a group- which provides each of its members with the backing of the collectivity owned capital, a “credential” which entitles them to credit, in the various senses of the word.”. (Akçomak, 2011: 9).

As relações sociais que permitem ao indivíduo obter recursos, e por outro lado, a qualidade e quantidade desses recursos. O capital social é visto como rede de relacionamento baseado na confiança e nos laços de solidariedade entre os membros do grupo para mobilização dos recursos potenciais e da ação coletiva para alcançar os objetivos. Assim, o capital social neste contexto não é material, mas sim intangível, por corresponder ao capital que permanece nos indivíduos. Por exemplo, nos grupos familiares ou nas organizações sociais, todos os componentes têm a sua potencialidade orientada para a cooperação. O capital confere, pois, maior ênfase na potência do grupo e nas relações que se estabelecem entre os indivíduos no grupo e entre os grupos que se unem num espaço através da confiança, redes, normas e os valores na realidade social.

O capital social é capaz de impulsionar os outros capitais para que sejam utilizados de forma mais adequada através de uma ação coletiva. Esta ação como uma coesão de força social na sociedade, como na perspetiva de Durkheim, a sociedade não é uma simples soma de indivíduos: o sistema formado pela sua associação representa uma realidade que tem as suas próprias características (Corcuff, 2001).

O capital social é um conceito sociológico que está orientado para a conexão e redes sociais, e complementarmente remete para a problemática da coesão social e do investimento na sociedade. O conceito capital social no campo sociológico, além de, Bourdieu (1986), existem mais outras abordagens que têm enriquecido a teoria do capital social, tais como, a do sociólogo americano James Coleman (1988 e 1990), seguida da obra de Robert Putnam (1993) e Francis Fukuyama (1995). Com base, nas obras destes autores o conceito do capital social consegue atrair a atenção para o debate diferentes instituições, quer da natureza académica, agências internacionais e nacionais. Assim, o capital social é considerado como nova alternativa teórica para compreender a dinâmica da sociedade e também como um instrumento ou um meio com eficácia para melhorar as condições económicas e sociais comunitárias nos países em desenvolvimento (Estrada, 2011)

Segundo Coleman (1988) no seu artigo *Social Capital in the Creation of Human Capital* apresenta o capital social como o meio concetual para compreender as orientações teóricas da ação social e as relações dos elementos nas perspetivas económicas e sociológicas.

O autor utiliza o fundamento da ciência económica para analisar o processo social. Coleman (1988) baseado nos dados que foram recolhidos na sua pesquisa realizada numa escola secundária nos Estados Unidos da América, explana que o capital social tem o papel importante no desenvolvimento do capital humano, com as indicações concretas que acontecem na família e na sociedade no processo de desenvolvimento da educação dos filhos. O exemplo claro sobre este capital é a importância da participação encarregados dos estudantes e os professores em conjunto discutirem sobre os passos adequados para melhorar o desempenho dos estudantes nos seus estudos.

Para Coleman (1988),

“Social capital is defined by its function. It is not a single entity, but a variety of different entities having two characteristics in common: They all consist of some aspect of a social structure, and they facilitate certain actions of individuals who are within the structure. (...) social organization constitutes social capital facilitating the achievement of goals that could not be achieved in its absence or could be achieved only at a higher cost”, (Akçomak, 2011: 10).

Assim, o essencial do capital social é decidido pela sua função. Mesmo que o próprio conceito do capital social se constituía por várias funções, este autor afirma, que quase todos têm duas formas comuns: 1 - o capital social é composto por vários tipos de estrutura social; 2 - o capital social facilita a oportunidade ao indivíduo de fazer alguma coisa dentro do padrão da estrutura social. O conceito de capital social desenvolvido pelo Coleman é influenciado pelos autores clássicos, tal como o capital funcional de integração social de Durkheim e o conceito de ação social de Weber. A ideia do Coleman releva a sua funcionalidade e o capital social não é tido como entidade única, mas composto por uma variedade de diferentes entidades na estrutura social. E todas aquelas entidades cumprem a função de servir com recursos para que se realizem os seus interesses dentro das normas capazes de produzir a integração social.

Na abordagem da teoria do capital social, Coleman define

“social capital as a recourse for action is a one way of introducing social structure into the rational action paradigm. Three forms of social capital are: obligation and expectation, information channel and social norms. It accepts the principle of rational purposive action and attempt to show how that principle in conjunction with particular social context can account not

for only the action of individual in the particular context but also for the development of social organization', (Coleman, 2009: 95).

Nesta definição o autor identifica três elementos fundamentais como pilares da teoria do capital social que são: a obrigação e a expectativa, rede de informação e as normas sociais. O primeiro elemento, as obrigações e as expectativas existem baseadas na confiança entre os indivíduos na sociedade ou no ambiente social. As relações entre as colegas ou amigos e entre os vizinhos são os exemplos concretos da importância da confiança, e a confiança que se constrói nas relações pode facilitar os autores individuais a atingirem suas metas e satisfazerem seus interesses. A confiança pode facilitar a cooperação. Quando mais elevado for o nível de confiança das pessoas mais a cooperação se torna forte entre elas. A confiança social existe através da relação que é fundada pelas normas recíprocas e a rede de trabalho entre os cidadãos. A confiança pode ser construída, mas também pode ser posta em causa e terminar. Assim, a confiança não se estabelece apenas baseada em um só recurso, mas, normalmente estabelece-se através uma relação entre vizinhanças e famílias. O nível da confiança também é decidido pela homogeneidade da composição populacional e étnica que é encontrada numa região ou território. (Woolcock e Narayan, 2000; Shneider, 2006).

Segundo elemento, e de acordo com Coleman, que constitui capital social é a rede das informações. O fluxo das informações que circulam de forma adequada dentro da estrutura social vai ser útil para incentivar as atividades de desenvolvimento da comunidade. E pelo contrário, o fluxo das informações que não sejam adequadamente divulgadas dificultam o desempenho das pessoas nas suas atividades e as incertezas para fazer e participar em alguma atividade que ocorre na comunidade. Terceiro, as normas que devem ser cumpridas e respeitadas com as suas sanções claras e eficazes. Se as normas não vão ser respeitadas pelos membros da sociedade, o que existe é uma situação de anomalia, onde as pessoas fazem o que querem e sem sentir e preocuparem-se com os outros numa dada sociedade. Esta situação agrava-se quando não existir o mecanismo de sanção social. Assim, a construção do capital social na perspectiva do Coleman é orientada para estabelecer os três pilares como a base de desenvolvimento na sociedade.

Coleman (1990) desenvolveu mais o conhecimento sobre a sua própria teoria de capital social, através da sua obra mais famosa que se intitula *Foundations of Social Theory*. O autor argumenta que o capital social é como o capital económico com a forma produtiva. Sem o capital social um indivíduo não vai alcançar o benefício material e outro benefício de forma sucessiva, como no capital físico e o capital humano. O capital social não sempre contribui o

benefício em todas as situações, mas é apenas útil dentro de um momento e de um espaço. O capital social pode ser útil para facilitar um indivíduo em sua ação dentro de um espaço, mas é também, dentro de outra circunstância não é útil e pode causar o dano. Mesmo, assim, o autor na sua obra indica claramente o papel e a importância do capital social dentro de todas as dimensões na vida da comunidade.

Além de Bourdieu (1986) e de Coleman (1988 e 1990), o outro grande contributo importante da teoria do capital social, nomeadamente na área do desenvolvimento, muito em particular desde o início de 1990, é o caso de R. Putnam (1993) que no seu livro *Making Democracy Work* associa fortemente o conceito de capital social ao desenvolvimento local. Putnam estudou o capital social e as condições necessárias para criar instituições fortes, responsáveis e eficazes. O seu estudo foi realizado na região da Itália e durou aproximadamente 20 anos. Ele observou a influência de fatores ambientais no contexto económico e a tradição política e o desempenho dos governos regionais com estrutura organizacional similar (Melo, et al, 2015). O autor afirma

“las comunidades donde se da un elevado nivel de capital social son precisamente las que funcionan mejor, están más limpias, son más seguras, están mejor gobernadas..., en comparación con las que tienen un bajo nivel de ese tipo de capital”. (Estrada, 2011:40).

Nesta circunstância, o nível elevado existente do capital social é o fator determinante para desenvolvimento da comunidade.

Portanto, Putnam (1996) entende o capital social na sociedade composto por redes relacionais, normas e valores, confiança – que dão a capacidade aos seus participantes de agirem em conjunto de forma mais eficaz para atingirem os seus objetivos coletivos, isto é, o capital social corresponde às características da organização social que criam externalidades para a comunidade como um todo (Sachs e Lages, 2001: 6). A definição do Putnam é fácil de entender ao comparar com as definições dos dois autores anteriores Bourdieu (1988) e Coleman (1988). Putnam considera o capital social como um conjunto das relações em nível horizontal entre as pessoas, que se constitui por “*networks of civic engagements*” a rede da relação social estabelecida pelas normas que determina a produtividade de um grupo da sociedade ou comunidade. Assim, segundo Putnam (1993), tem dois pressupostos básicos do capital social, tais como, a conexão ou relações e as normas relacionadas. Os dois elementos são apoiados para atingir o sucesso no setor económico para os indivíduos ou as pessoas que estão dentro desta linha de conexão.

Porém, de acordo com a publicação do Putnam (1993), o autor chega à conclusão que o capital social é composto por normas e a rede de conexão como precondições para o desenvolvimento económico, além disso como o critério fundamental que necessita para construir a boa governação e eficácia. Esta ideia é baseada em três razões colocadas por Putnam (1993). A primeira razão, a conexão social facilita a coordenação e a comunicação que pode aumentar a confiança entre os membros da comunidade, segunda, a confiança tem a implicação positiva para a sociedade. Esta questão é evidenciada com os fatos, a conexão ou relação das pessoas que têm a confiança mútua dentro da rede social a reforçar as normas como que ajudaram uns aos outros. Terceira, todos os sucessos, ou seja, os resultados foram atingidos anteriormente através da primeira cooperação dentro da rede vai garantir a continuidade da cooperação. Mais adiante, Putnam (1993) afirma o capital social pode interconectar as pessoas dos diferentes grupos, de diferentes ideológicas e reforçar o compromisso conjunto sobre a importância de empoderamento comunitário. Assim, o capital social é produtivo e facilita a realização de um objetivo. E sem o capital social não será atingido o objetivo determinado. Tal como Adler e Kwon

“Social capital refers to the internal social and cultural coherence of society, the norms and values that govern interactions among people and the institutions in which they are embedded. Social capital is the glue that holds societies together and without which there can be no economic growth or human well-being” (Adler e Kwon, 2002: 23).

Um dos valores importantíssimos no capital social na construção do bem-estar económico e social na sociedade é colocado por Francis Fukuyama (1995). O capital social orienta-se para a capacidade que surge através da crença comum numa sociedade e o capital social é o conjunto dos valores ou normas informais compartilhadas entre os membros do grupo que permite a colaboração mútua entre eles e baseada na confiança (Fukuyama, 1997).

Com a base, capital social da obra Coleman (1988 e 1990), Fukuyama (1995) utiliza o conceito de confiança para medir o capital social. O autor, argumenta o capital social torna-se forte, quando na sociedade existe a norma, a solidariedade a cooperação que sejam unidas através uma rede de relação socialmente institucionalizada. Fukuyama considera a confiança tem a grande relacionamento com a raiz cultural em cada povo. Por isso, o nível de confiança dentro de uma sociedade não é separável com os próprios valores culturais que a sociedade tem.

De acordo a pesquisa do Fukuyama foi realizada em alguns países na Asia, tais como, a China e no Japão, o autor descobre que para atingir o sucesso no desenvolvimento económico é necessário tem as organizações económicas em grande escala e as cooperativas que sejam democráticas. Mas, o autor dentro na sua explanação acrescenta essas instituições vão funcionar de forma adequada quando têm atenção sobre a importância de costume e habitus dentro da cultura tradicional. O regulamento, contrato, e a racionalização económica não são suficientes para garantir a estabilidade e o bem-estar da sociedade de forma igualitária ou equidade. É importante que tenham os valores recíprocos, responsabilidade moral, o dever à sociedade e a confiança que é mais baseada na cultura e o costume ao invés de cálculo racional.

Fukuyama (1995), no seu livro afirma que a confiança existe quando a sociedade tem o mesmo valor moral adequado que pode incentivar o comportamento honesto dos membros da sociedade. A confiança é a base fundamental do comportamento moral que serve para construir o capital social. A moralidade é orientada para a cooperação e coordenação social de todas as atividades para que as pessoas possam viver juntas e interagirem uns com os outros. Desde que existe a confiança, vai crescer o laço de amizade e o comportamento da relação reciproca entre os indivíduos na estrutura social.

A confiança existe entre os indivíduos ou grupos em conexão na comunidade, esta conexão inclui também a estrutura social que é representada pela pessoa. Um individuo, para seu próprio interesse, confia em alguma estrutura através da qual obtém respostas às suas dúvidas e anseios estabelecendo uma relação com base nestas expectativas. Assim, a interação social facilita esta expectativa que será realizada. Contudo, Fukuyama (2000) ressalta que alguns valores e normas comuns podem não produzir capital social quando há falta de confiança, como em contextos com a predominância de organizações criminosas. Tais normas impossibilitam a cooperação social, enquanto as normas que produzem capital social incluem a honestidade, cumprimento de obrigações e a relação reciproca entre as pessoas. O autor destaca que o capital social facilita o sucesso de um grupo social na sociedade em processo de inovação e adaptação que traga o benefício para a sociedade em comum. O capital social permite aos diversos grupos sociais que se unam para defender seus interesses. Para o autor, uma democracia bem-sucedida precisa da sociedade civil que, por sua vez, precisa de capital social para existir. Assim, o autor ressalta o caráter utilitarista do capital social como uma ferramenta útil para alcançar os interesses e o sucesso dos grupos sociais (Melo et al, 2014).

Porém, a confiança e os valores culturais são tidos como fator determinante do progresso económico do próprio país. Fukuyama divide os países em duas categorias quanto ao grau de confiança, tais como; os países com o grau de confiança muito baixa e outra

categoria os países com grau de confiança muito elevada. Esta classificação Fukuyama é indicada claramente na sua obra, intitulada “*Confiança: as virtudes e a criação da prosperidade*”. Os países que têm o grau de confiança baixo (*low-trust society*), em suas sociedades são difíceis de desenvolver as associações económicas em grande escala, pois, dentro do seu valor cultural o grau de confiança é apenas dentro do ambiente familiar. E fora do ambiente familiar é difícil que se construa. O autor indica que países como a China, França e Coreia do Sul são exemplos de países que têm o grau de confiança baixo. No caso inverso, os países que conseguiram obter grande sucesso como força económica mundial são os Estados Unidos da América, o Japão, e Alemanha. Fukuyama explica, que esses países na sua sociedade têm o valor cultural da confiança muito elevada (*high trust society*). Assim, o conceito de capital social para Fukuyama (1996) é

“uma capacidade que decorre da prevalência de confiança em uma sociedade ou em certas partes dessa sociedade”, podendo estar incorporada nos diversos grupos sociais do nível familiar ao nível nacional (...). O capital social é baseado no predomínio de virtudes sociais e sua aquisição requer o hábito às normas morais de uma comunidade e a aquisição de virtudes como lealdade, honestidade e confiabilidade, sendo essas as capacidades de formar novas associações e cooperar com os termos que estabelecem o tipo de capital social mais útil”. (Melo et al, 2014: 153)

O capital social é orientado para a importância das interações e das redes sociais com ênfase na confiança, e com base neste pressuposto o capital social é tido como um recurso valioso. A interação permite às pessoas que no desíngulo de construção da comunidade, comprometerem-se uns com os outros e assim melhor percebem as normas sociais. Trata-se, pois, de um sentimento de pertença e de experiência concreta nas redes sociais que resulta num benefício comum para as pessoas. Portanto, a confiança que se estabelece entre os indivíduos e entre as estruturas sociais que formam, finalmente, tornam-se num conjunto de valores partilhados, virtudes e expectativas comuns na sociedade.

Porém, a obra dos cientistas sociais referidos, tais como Bourdieu (1986), Coleman (1988 e 1990), Putnam (1993), e Fukuyama (1997) são os autores que contribuíram significativamente para o desenvolvimento da teoria do capital social. Por outro lado, o capital social é também tido como alternativa adequada para os decisores políticos quer de nível local quer nacional, a sociedade civil e as agências internacionais na sua intervenção estratégica no desenvolvimento económico e social a fim de erradicar a pobreza que ocorre nos países em

desenvolvimento. Assim, o capital social é aqui identificado como o modelo adequado para o empoderamento comunitário, ou seja, o desenvolvimento local.

O trabalho mais recente do Banco Mundial do Banco (1997) sobre desenvolvimento comunitário no âmbito social coloca seis recomendações, tais como:

“First, for development interventions in all sectors and at all levels (especially the country level), social institutional analysis should be used to correctly identify the range of stakeholders and their interrelations. Understanding how their power and political interests will be affected by proposed policy interventions is a vital consideration, since all policy interventions occur in a social context characterized by a delicate mix of informal organizations, networks, and institutions. Special attention needs to be paid in the design of interventions to the potential for dominant groups to mobilize in ways that undermine the public good; Second, it is critical to invest in the organizational capacity of the poor, and support the building of “bridges” across communities and social groups. The latter is particularly important, since many decisions affecting the poor are not made at the local level. To this end, the use of participatory processes can facilitate consensus-building and social interaction among stakeholders with diverse interests and resources. Finding ways and means by which to transcend social divides so as to build social cohesion and trust is crucial for economic development. One of the great virtues of the idea and discourse of “social capital” is that it provides a common language for these different stakeholders, enabling them to communicate more openly with one another; Third, a social capital perspective adds its voice to those calling for information disclosure policies at all levels to encourage informed citizenship and accountability of both private and public actors who purport to serve the public good; Fourth, emphasis should be placed on improving physical access and modern technology to foster communication and information exchange across social groups to complement social interaction based on face-to-face interchange; Fifth, development interventions should be viewed through a social capital lens, and assessments of their impact should include the potential effects of the intervention on the social capital of poor communities. As we have seen, the social networks of the poor are one of the primary resources they have for managing risk and vulnerability, and outside agents therefore need to

find ways to complement these resources, rather than substitute for them; Finally, social capital should be seen as a component of orthodox development projects, from dams and irrigation systems to local schools and health clinics. Where poor communities have direct input into the design, implementation, management, and evaluation of projects, returns on investments and the sustainability of the project are enhanced”, (Akçomak, 2011: 18).

Nestas circunstâncias, indica claramente a importância do capital social no desenvolvimento local mais sustentável e orientado para os seguintes alvos estratégicos:

“Improving the employment status and quality of jobs held by community Residents; Expanding economic opportunities for business and simultaneously increasing the local tax base; Increasing outside investment to improve the range and quality of services available in a locality, as well as enhance community infrastructure; Bringing a wider range of service-oriented businesses into a community to improve available goods and services as well as expand employment”. (Shneider, 2006: 26).

Mais adiante, neste mesmo relatório o Banco Mundial (1997) define capital social como as instituições, relações e normas que dão forma à qualidade e quantidade das interações sociais de uma dada sociedade. Cada vez mais se verifica que a coesão social é essencial para que as sociedades prosperem economicamente e para que o desenvolvimento seja sustentável. O capital social não é apenas a soma das instituições que alicerçam a sociedade é a cola que as mantém unidas. A perspetiva mais alargada de capital social inclui o ambiente político e social que dá forma à estrutura social e permite desenvolver as normas. E por outro lado o Fundo Monetário Internacional (1998) estabelece que o capital social consiste no conceito de que as redes sociais não têm apenas um valor social: o capital social é importante para o funcionamento eficaz das economias modernas e é condição *sine qua non* para uma democracia liberal estável. Com base nestas definições, claramente que o capital social indica uma força coletiva na comunidade, ou seja, os autores locais baseados na confiança mútua entre eles e a sua estrutura social, a tomar parte ativa em todas as atividades e as suas dimensões especialmente no âmbito do desenvolvimento económico e bem-estar comum da comunidade.

O capital social no contexto do desenvolvimento local é um processo que exige o papel ativo da participação da própria comunidade, constituída pelas pessoas, os grupos e as famílias

com base na confiança, relação mútua e recíproca para realizarem as atividades com a finalidade de elevar o bem-estar da própria comunidade, quer nos aspetos económico, social, político e cultural. Tal afirma Corcuff (2001), o capital social vai ser útil para todos os interesses com o apoio de recursos físicos, recursos humanos e os valores culturais que existem nas relações sociais.

O aspeto cultural do capital social em cada grupo tem diferenças ao nível de valores, normas, confiança, solidariedade e relações recíprocas que impulsionam a cooperação na comunidade para o mesmo objetivo. Num grupo ou comunidade existem os valores culturais que facilmente permitem manter a relação harmoniosa, quer internamente entre os membros do seu próprio grupo e externamente com outro grupo diferente na sociedade. Enquanto, outro grupo preferia concentrar os valores de solidariedade e cooperação só dentro do seu próprio grupo e sem orientação para partilhar com outro grupo. Assim, segundo Shneider (2006) há três tipos de relação de capital social e cada tipo apresenta a sua vantagem e desvantagem para suportar o desenvolvimento comunitário, tais como 1) *closed or bonding*; 2) *bridging*, e 3) *linking social capital*.

No primeiro, o capital social nesta relação social existe na comunidade tradicional e homogénea que ainda mantém o seu próprio valor cultural que garante o equilíbrio harmonioso entre os seus membros internamente. Tal afirma Shneider,

“closed social capital is used to indicate social capital networks among homogenous groups of individuals or institutions such as race and class-based groups (...) Closed social capital comes from social networks within communities. The term community is used here to refer to groups sharing similar cultural, class, or geographic characteristics that form the basis for social capital networks”. (Shneider, 2006: 10).

Putnam (1993) reconhece que a relação capital social neste modelo pode ter aspeto positivo e também negativo quando associada a família pobre que não tem acesso aos recursos que precisa para ter sucesso.

O segundo tipo, o capital social como meio de ligação entre as diferenças de grupos na comunidade com diferentes valores culturais e enfatiza a similaridade que existe entre ambos os grupos. A sociedade tradicional aproxima-se deste tipo de capital social pois está tendenciosamente orientada mais para o interesse do seu próprio grupo, ficando desta forma facilitado o conflito entre grupos. Os grupos tornam-se mais frágeis quando não tiverem ponte de ligação do capital social. Assim, *“bridging social capital”* indica claramente as relações dos

grupos na sociedade que cruzem as fronteiras de raça, classe e independentemente as relações do poder (Shneider, 2006),

O último tipo é *linking social capital*, este conceito recentemente apresentado pelo Banco Mundial para descrever as relações entre as pessoas ou instituições em diferentes partes de poder hierárquico de uma localidade. A rede social é, pois, o elemento crucial no conceito de capital social. A interação humana é muito importante na sociedade, no grupo social, incluindo em nível individual. Para Portes (1988) entende a rede de ligação como as normas, valores, instituições e relacionamentos compartilhados que permitem a cooperação dentro ou entre os diferentes grupos sociais. Dessa forma, são dependentes da interação entre, pelo menos, dois indivíduos. Assim, fica evidente a estrutura de redes por trás do conceito de capital social, que passa a ser definido como um recurso da comunidade construído pelas suas redes de relações.

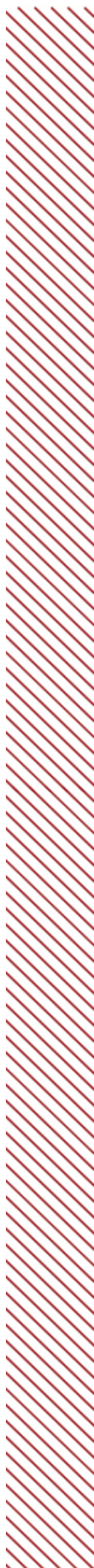
A construção de redes sociais e a consequente aquisição de capital social estão condicionadas por fatores culturais, políticos e sociais. Entender sua constituição pode levar à sua utilização, como mais um recurso, em favor do desenvolvimento e da inclusão social, especialmente das comunidades. Para isso, deve-se ter em conta que as redes se constituem como canais pelos quais passam informação e conhecimento. Os valores e as expectativas em torno da rede dão origem a normas de controlo sobre seus membros. Assim, a rede social em grupos são fator vital no capital social, e as redes sociais ocorrem devido à relação entre o indivíduo ou grupo na sociedade. Esta relação é composta por vários tipos de grupos que dá energia de acordo com a própria tipologia e a característica e a orientação dos grupos. Como descreve Baker (1990: 19), “*resource that actors derive from specific social structures and then use to pursue their interests; it is created by changes in the relationship among actors*”. Tal como afirma Giddens (2000), os recursos constituem os meios através dos quais a capacidade transformadora é empregue como poder no decurso rotineiro da interação social, mas aqueles são, ao mesmo tempo, elementos estruturais de sistemas sociais enquanto sistemas, reconstituídos através da sua utilização durante a interação social.

A rede social oferece um relacionamento entre os atores nos vários níveis da estrutura social e cada ator social pode trabalhar em conjunto a fim de minimizar as dificuldades e realizar os interesses comuns da sociedade. A natureza do capital social é uma relação social com ênfase num conjunto de normas e redes sociais que orientam os indivíduos dentro da ação coletiva do grupo para atingir o bem-estar comum. Tal afirma Portes (1988), a rede social como sendo conjuntos de associações recorrentes entre grupos de pessoas ligadas por laços profissionais, familiares, culturais. A rede social é uma relação entre os indivíduos ou grupos

que têm subjacente interesse subjetivo ou poderia ser também de outros interesses mais alargados em várias dimensões e todos os elementos na rede são beneficiados dentro da troca, como um prestígio, e reconhecimento.

Assim, a rede social é um património importante na sociedade que facilita a base da coesão social e permite às pessoas cooperar uns com os outros, não apenas no nível familiar, mas estende-se até aos laços profissionais e às organizações sociais da comunidade. Como refere o autor Portes (1988), as redes podem ligar indivíduos no interior das organizações e das comunidades e entre elas. As redes não são as únicas estruturas sociais onde as transações se encontram incrustadas, emergem muitas vezes como características de agregados de maior dimensão. Contudo, as redes constituem geralmente os contextos mais imediatos que influenciam os objetivos individuais, bem como os meios e os constrangimentos que se lhes apresentam (Portes, 1988).

Porém, no âmbito do desenvolvimento comunitário, a rede de capital constitui a estrutura, o escopo da organização, as instituições comunitárias ao nível local que encarna e incentiva a atividade coletiva que seja útil para toda a sociedade. O modelo aplicado para esta dimensão opta por duas formas combinadas de “*top-down*” para sustentar e institucionalizar o desenvolvimento de “*bottom-up*”. A dimensão estrutural é muito importante, pois, todo o processo de desenvolvimento económico para melhorar o bem-estar da sociedade vai ser sucedida se for implementada através das estruturas sociais ou das instituições em nível local. *Linking* social capital refere-se a rede de conexão dentro da instituição que tem a importância de avaliar o papel do capital social dentro de desenvolvimento local ou comunitário. (Woolcock e Narayan, 2000 e Shneider 2006). Nesta circunstância, o capital social enfoca a importância de prevalecer e manter uma relação de confiança entre as pessoas na comunidade de forma horizontalmente e também verticalmente com as estruturas social incluído o governo e a sociedade civil como patrocinadores no processo de empoderamento comunitário.



Capítulo 2 Educação e Políticas Públicas

A necessidade de enfrentar as novas reivindicações e os novos padrões de produtividade e competitividade, trazidos pelas ondas da globalização e as inovações ao nível das tecnologias, colocam a educação como fator fulcral das estratégias de desenvolvimento em todos os países em via de desenvolvimento, após a segunda guerra mundial.

O alargamento de educação, ou seja, a maior capacidade de acesso generalizado, conferiu à educação o estatuto normativo de direito do homem que foi proclamado pela Nações Unidas, em 10 de dezembro, de 1948, e conhecido como Declaração Universal dos Direitos Humanos. Assim, o direito universal à educação foi referido, primeira vez, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, no seu artigo 26º,

“1, Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito; 2, A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz; 3, Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos”, (Nações Unidas – Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948: 4).

Com base, nesta declaração das Nações Unidas e através das suas agências ou os seus organismos internacionais tais como Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas, Fundo das Nações Unidas para a Infância e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento promovem o direito à educação de forma generalizada e especificamente aos países em desenvolvimento, ou seja, os países muitos deles em conflito, na África, na Ásia e na América Latina. Porém, a preocupação das Nações Unidas sobre a universalização do direito à educação concretamente revelada através do texto das declarações, recomendações e quadros de ação, por exemplo: a ‘Declaração dos Direitos da Criança’ (Nações Unidas, 1959), a ‘Recomendação sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos’ (UNESCO, 1976), o ‘Quadro de Ação Integrado sobre a Educação para Paz, os Direitos

Humanos e a Democracia’ (UNESCO, 1995), o ‘Quadro de Ação de Dacar – Educação para todos: cumprir os nossos compromissos coletivos’ (Fórum mundial sobre educação, 2000), Objetivo de Desenvolvimento do Milénio ou *Millennium Development Goals* (Nações Unidas, 2000), a Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação para os direitos humanos’ (Nações Unidas, 2011), a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (Nações Unidas, 2012).

Os vários acontecimentos internacionais realizados pelas Nações Unidas, sobre a universalização de direito à educação, indicam o apoio sólido no direito universal dos direitos humanos. Segundo Moreira e Gomes (2013), “O direito à educação é um direito humano fundamental que exige aos Estados a obrigação de respeitar, proteger e implementar. Exige, portanto, que o Estado aja positivamente em relação aos indivíduos na concretização deste direito”. Assim, para concretizar a universalização de direito à educação é necessário considerar o papel fundamental do Estado no estabelecimento das condições necessárias que permitam o acesso democrático de todos os cidadãos. E mais adiante, como refere Reis Monteiro (2013),

“o direito à educação é um direito de empoderamento “não só porque a sua finalidade é o desenvolvimento das faculdades e talentos de cada ser humano – conferindo-lhe autonomia e poder sobre a sua própria vida, sendo um fator de mobilidade social designadamente – mas também porque desse desenvolvimento depende o conhecimento dos outros direitos, a capacidade para exercê-los e defendê-los, bem como a consciência do dever de respeitar os direitos dos outros”, (Gomes, 2013: 9).

Neste contexto, o direito à educação é tido como o meio fundamental para desenvolver outras categorias de direitos, tais como direitos económicos, políticos, sociais e culturais.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (Nações Unidas, 1948) é como a base de política inovadora ao assumir o princípio igualitário que o acesso ao ensino vai ser aberto a todos, em função do seu mérito. E também desempenha o papel importantíssimo no processo de civilização dos cidadãos em todos os países. Tal afirma Kofi Annan “A educação – desde o ensino primário até à educação permanente – é o motor da nova economia global. Está no centro do desenvolvimento, do progresso social e da liberdade humana. Nos países em desenvolvimento, os níveis de instrução melhoraram de uma forma espetacular, nos últimos 50 anos. Com efeito, a rápida redução da pobreza, no Leste Asiático, teve muito que ver com os investimentos na educação”, (Nações Unidas, 2000: 27). Por esta afirmação torna-se evidente

que os países em via de desenvolvimento progrediram quando investiram de forma planeada e sistematicamente na educação. E através da educação que pode transmitir o conhecimento, a capacidade de processar e selecionar as informações, a criatividade e a iniciativa constituem capital social e capital humano para o desenvolvimento do país. Assim, a prioridade de investimento para o desenvolvimento do setor educacional, tais como as infraestruturas, as facilidades de apoio e equipamento, o currículo nacional, os recursos humanos e financeiros para a formação de competência académica, habilidade profissional e competências sociais dos cidadãos são centralizados nos regulamentos governamentais e na agenda dos debates políticos que se designa como política pública.

A educação é construída por uma identidade coletiva baseada numa orientação de política pública e o Estado como autor principal dentro deste processo para garantir o equilíbrio e a equidade social. Assim,

“a política pública pode entender-se programas, ações e atividades definidas pelo poder político, que visam assegurar direitos constitucionais a cidadãos, comunidades, bens materiais ou imateriais. São diversos os setores de atividade onde a intervenção do poder político tem repercussão direta na vida dos cidadãos. A saúde, a educação e a segurança estarão sempre entre os mais visíveis e aos quais a sociedade nunca é indiferente”, (Martins, 2014: 51).

De acordo com Levis (1988), no âmbito de educação, a política educacional refere concretamente as seguintes questões:

“1) a justificação das mudanças na educação é predominantemente alicerçada em imperativos da economia, em especial no sentido da preparação de força de trabalho e da competição internacional; 2) a crítica à incapacidade dos sistemas escolares em concretizarem suas promessas; 3) a desarticulação entre as mudanças requeridas (extensas) e o de investimento governamental (reduzido ou modestamente aumentado); 4) a adoção de estratégias de reforma assentes em mudanças nos modos de governação; 5) o enfatizar da dimensão comercial e da educação como bem de mercado; 6) a maior relevância dada às standards, às examinações e à ‘prestação de contas’”, (Barroso, 2014:70).

Nesta natureza, a política pública educacional como fator importante para dinamizar estratégias de gestão das instituições educacionais, na produção do conhecimento relevantes às necessidades das pessoas e também para a qualificação dos cidadãos como capital social e

capital requerido pelo novo padrão de desenvolvimento, no qual a produtividade e a qualidade dos bens e produtos são decisivos para competitividade no mercado do trabalho, quer do nível local, regional e internacional.

2.1. Capital Humano como Vetor de e para o Capital Social

Na sociedade existe, pois, uma pluralidade de capitais: cultural, humano, económico e físico. Segundo o economista neoclássico americano Irving Fisher (1906), o capital é o conjunto de riquezas existentes em um determinado tempo e que possibilitam o fluxo de serviços nesse tempo, trate-se da terra, das máquinas, das matérias-primas, de recursos naturais e das qualidades do homem (Alves, 2009). Para Bontis (1999) define os três tipos de capital, conforme a seguir:

“O capital humano é definido, no nível individual, como a combinação de quatro fatores: herança genética; educação; expertise; e, atitudes sobre a vida e negócios. O capital estrutural tem sua essência no conhecimento incorporado dentro das rotinas organizacionais. Ativos de infraestrutura como tecnologias, metodologias e processos. O capital relacional surge a partir do conhecimento incorporado no relacionamento externo da organização. Engloba clientes, fornecedores, governos e indústria associada (Vidotto, 2015:176).

Porém, cada tipo de capital tem a sua própria função na sociedade e no âmbito da sociologia como se revela pela explanação de Coleman

“physical capital is created by changes in material to from tolls that facilities production, human capital is created by changes in person that bring about skill and capabilities that make able to act in new way. Social capital, however, comes about through changes in the relation among person that facilities action. If physical capital is wholly tangible, being embodied in observable material form, and human capital is less tangible, being embodied in the skill and knowledge acquired by a individual, social capital is less tangible yet, for it exit in the relation among person. Just as physical and human capital facilities productivity activity, capital social does as well”, (Coleman, 2009: 100 -101).

O capital refere-se ao conjunto das relações entre o capital físico, capital humano e o capital social como meio que são utilizados para atingir os objetivos pessoais e coletivas na sociedade. A definição do Coleman, e de acordo com o anteriormente referido, dá o maior peso ao capital social que baseado nas relações de confiança, favoráveis à ação organizada, existente entre os membros de um grupo de pessoas. Sem deixar de considerar que os indivíduos podem utilizar os outros capitais para atingir seus objetivos.

Para o conceito de capital, existem as várias interpretações que não devem ser confundidas, por exemplo, o capital humano não é o capital social, nem com o capital físico e económico. O capital humano constitui as competências o conhecimento das pessoas, em conjunto com outras características pessoais na ação em busca de aumentar as possibilidades de produção e de bem-estar pessoal, social e económico. O capital humano está relacionado com o processo de educação e a formação que os indivíduos obtenham para responder as suas próprias necessidades. Enquanto, o capital social corresponde às normas, valores, instituições e relacionamentos compartilhados que facilitam a cooperação dos indivíduos dentro do mesmo grupo, ou seja, os diferentes grupos sociais na sociedade.

Capital humano é o conceito que utilizado nos Estados da América, após a Segunda Guerra, nomeadamente com a influência de autores como Schultz (1964) e Becker (1964). Os autores desenvolvem a ideia para fundamentar a fraqueza da teoria de crescimento económico que era influenciada pela economia clássica. No qual, à teoria do crescimento económico, os dois contestavam a sua incoerência na análise sobre os rendimentos de alguns países em manifesto desequilíbrio em relação ao capital físico. Além disso, na abordagem económica clássica o capital humano não se constitui como elemento essencial. Schultz (1964) e Becker (1964) afirmam que a abordagem clássica dos modelos de crescimento económico, que incorporava os fatores de produção, era insuficiente para explicar o acréscimo de produtividade e de crescimento que ocorria em alguns países e regiões (Viana e Lima, 2010).

Porém, de acordo com publicações mais recentes, releva-se a forte correlação entre o crescimento económico e o nível de capital humano existente em determinado espaços geográficos, como por exemplo, os trabalhos empíricos realizados por Benhabib e Spiegel, (1994), Souza (1999), Martin e Herranz (2004), entre outros. Estes estudos afirmam que o capital humano, dimensionado pelo nível de educação e conhecimento da população, passa a ser uma variável importante nos modelos de crescimento económico, pois o aumento da produtividade da população está relacionado não somente à acumulação de capital físico, mas também de capital humano, que cujo benefício para minimizar os rendimentos decrescentes advindos do capital físico. Tal afirma Coleman (2009), o capital humano entende-se o conjunto

de competências e conhecimentos que um ou mais indivíduos detêm e que podem ser usados no processo de desenvolvimento pessoal. Normalmente relacionados com o nível educacional e a formação. Neste âmbito, a educação, determinada pelo nível de qualificação da população, surge como alternativa para a redução das disparidades económicas e ao fortalecimento das economias regionais, determinando ganhos à população, elevando a produtividade do capital humano e também o nível de produtividade do capital físico.

Segundo Becker (1993), o capital humano é um conjunto de capacidades produtivas que uma pessoa pode adquirir, devido à acumulação de conhecimentos gerais ou específicos, que podem ser utilizados na produção de riqueza. Assim, sua principal preocupação é decorrente de que os indivíduos tomam a decisão de investir em educação, levando em conta seus custos e benefícios, atribuindo, entre estes melhores rendimentos, maior nível cultural e outros benefícios não-monetários. Desse modo, o nível de capital humano de uma população influencia o sistema económico de diversas formas, com o aumento da produtividade, dos lucros, do fornecimento de maiores conhecimentos e habilidades, e também por resolver problemas e superar dificuldades regionais, contribuindo com a sociedade de forma individual e coletiva (Bilhim, 2009; Viana e Lima, 2010).

Na obra de Becker (1964), intitulada *Human Capital*, o autor preocupou-se em compreender como a formação dos trabalhadores pode funcionar como agente promotor do desenvolvimento do país. O conceito de capital humano permiti-lhe explicar como o desenvolvimento dos países se encontra dependente da qualidade, e não da quantidade do seu potencial humano e do nível de qualificação dos seus trabalhadores. Mais adiante Agbo (2012) afirma.

“human capital theorists assume that improved technology leads to greater production and that employees acquire the skills for the use of technology through formal education. Thus, when societies invest in education, they invest to increase the productivity of the population”. (2012:3)

Assim, o capital humano refere-se ao conjunto de capacidades produtivas dos seres humanos formadas pelos conhecimentos, atitudes e competências e que geram resultados em uma economia por meio de educação e a formação formal. A importância da aquisição de mais conhecimentos e competências aumenta o valor do capital humano das pessoas, aumentando sua empregabilidade, produtividade e rendimento potencial. Consequentemente, o investimento em educação leva a um aumento de rendimento futura, além de ocupar uma

posição destacada no progresso das sociedades na forma de bem-estar social e inovação tecnológica.

Segundo Schultz (1960) premiado Nobel da Economia em 1979, na sua pesquisa nos Estados Unidos no início do ano sessenta, foca a importância do investimento ao capital humano no processo de desenvolvimento de um país. O autor propõe tratar a educação como forma de investimento no homem, visto que ela se torna parte da pessoa que a recebe. Portanto, é uma forma de capital humano. Sua proposta baseou-se na hipótese de que alguns aumentos importantes no rendimento nacional americano seriam consequência das adições dessa forma de capital e o resultado desta pesquisa do autor foi publicado em 1964 intitulado *“Transforming Traditional of Farm”*. (Cunha et al, 2010). Nesta circunstância, o investimento na educação escolar a fim de adquirir o conhecimento e as competências técnicas considera-se que o capital humano que vai dar o impulso importante no desenvolvimento do país. A importância do capital humano, tal se indica na obra publicada dos economistas neoclássicos, Schultz (1963) e Becker (1962), afirmam

“que la existencia de una población con un buen nivel de formación (estudios, educación) y con unos ciudadanos bien preparados profesionalmente y con un buen nivel de salud, era un factor determinante para la buena utilización de los tres factores considerados como básicos en el crecimiento económico: el trabajo, la tierra y el capital. A ese otro factor le llamaron “capital humano”, considerando que sin él de poco servía la presencia de los otros factores a la hora de impulsar el desarrollo económico” (Estrada, 2001: 39).

Alfred Marshall (1982), outro autor da escola neoclássica, aborda o essencial da teoria do capital humano com enfoque no comportamento humano. O autor afirma que o mais valioso de todos os capitais é aquele que é investido em seres humanos. A riqueza nacional de um país estava ligada ao nível de educação, pois, nenhuma mudança seria mais conducente a um rápido aumento da riqueza nacional como uma melhoria das escolas, especialmente dos ginásios, desde que essa melhoria viesse combinada com um sistema extensivo de bolsas de estudo que habilitassem os filhos mais inteligentes de um trabalhador a subir gradualmente de uma a outra escola, até que tivessem adquirido a melhor educação teórica e prática que a sua época fosse capaz de oferecer (Alves, 2009).

De acordo com Becker (1964), a educação na escola, a formação e o curso de computadores, o investimento na saúde e da educação de forma adequada e eficaz, incluindo a

honestidade são elementos determinantes nesta perspetiva. Todas essas condições podem pois melhorar o rendimento das pessoas, o bem-estar e qualidade da vida. Este capital é designado de capital humano porque o homem não pode ser inseparável do seu conhecimento, as suas competências a sua saúde que são valores mais valiosos do que o capital financeiro e físico (Bilhim, 2009). Mais adiante, Becker (1964) argumenta, a educação formal não é a única fonte de investimento de capital humano. Além de investir na educação, os indivíduos ou sejam os trabalhadores devem aprender também através do curso de aperfeiçoamento fora da hora de trabalho para adquirir novas competências técnicas e mais atualizadas. Assim, para integrarem o mercado de trabalho e melhorarem o seu desempenho profissional necessitam de um programa de formação complementar no âmbito formal ou informal.

O capital humano, além de ter o papel importantíssimo no processo de desenvolvimento do país, também é importante realçar a questão da produção. Tal afirma Adam Smith, a escolaridade exercia sobre o mercado de trabalho e o conhecimento que um individuo adquire torna-se mais eficiente na produção de mercado (Cunha et al, 2010). Assim, o capital humano nesta perspetiva é orientado para a utilização do conhecimento e competências de um individuo em função ou como o meio de produção económica.

Portanto, conforme Jacob Mincer (1958), baseado em modelos econométricos indica a correlação entre o investimento para a formação das pessoas ou trabalhadores e a distribuição do rendimento pessoal. Para o autor, a decisão de despender tempo na formação é para melhorar o desempenho no trabalho na produtividade e no crescimento da economia. Esta perspetiva foi reforçada pelo artigo do Schultz (1961), *Investment in Human Capital*, no seu pioneirismo de publicação sobre o tema capital humano. O autor argumenta que tanto o conhecimento como as competências é uma forma de capital e que este capital é produto de investimento deliberado. Os trabalhadores se tornam capitalistas pela aquisição de conhecimento e competências que têm valor económico e social. Eles são os donos dos ativos de produção, que é o conhecimento.

Schultz (1961), na sua abordagem sobre o investimento no capital humano, indica o caso concreto dos países ocidentais. No qual, os países avançados têm que o crescimento do produto interno bruto (PIB) muito elevado é resultado de investimento em capital humano. O mesmo autor acrescenta, o aspeto da educação na formação do capital humano, determina diferenças ao nível salarial. Afirma que os jovens têm vantagem competitiva no mercado de trabalho por terem, em média, doze anos de escola, enquanto a maioria dos trabalhadores mais velhos possui seis anos ou menos. Dessa forma o que faz a diferença é o conhecimento adquirido pelos anos de estudo. De acordo com Schultz (1961), o investimento que pode melhorar a capacidade humana pode agrupar-se em cinco categorias “1- instalações e serviços

de saúde; 2 - treinamento no serviço; 3- educação formalmente organizada; 4- programa de estudos externos à organização e 5- a migração do indivíduo”. (Vidotto, 2015:174). Assim, esses elementos são essenciais no capital humano para que traga o benefício económico e social.

Segundo Rocha (2004) o investimento na educação tem um duplo aspeto, pois além de proporcionar ganhos diretos para as pessoas que recebem a educação, uma expansão geral no ensino, tende a favorecer uma mudança social, diminuindo as taxas de mortalidade e fecundidade, e ainda aumenta o progresso económico. Assim, o investimento na educação e formação tem o papel de grande importância na inovação e no desenvolvimento económico. Esta condição indica que a educação formalmente organizada é orientada para a divulgação de inovação necessária para responder à mudança social. A mudança que não apenas de carácter quantitativo no que diz respeito ao crescimento económico da sociedade, mas também representa uma série de modificações que alteram a composição do produto e como os recursos são alocados nos diversos setores da economia, o que representa melhoria de qualidade de vida e aumento do bem-estar da população e inovação tecnológica (Mayer e Rodrigues, 2013).

A perspetiva da teoria de crescimento económico endógeno incorpora a teoria do capital humano como um elemento fundamental na transformação de progresso das sociedades na forma de bem-estar social e inovação tecnológica, que integrada juntamente com a teoria de capital social, ao sistema de análise e definições estratégicas de crescimento económico global que foi promovido pela agências internacionais, tais como, Organização Mundial do Comércio, o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (Alves, 2009). Segundo Loury (1977), “*a concept of social capital to represent the consequences of social position in facilitating acquisition of the standard human capital characteristics*”, (Akçomak, 2011; 6). Assim, a relação integrada entre os ativos sociais e os conhecimentos do capital humano dos indivíduos, contribuem para a formulação e o estabelecimento do capital social que são o pilar fundamental para o desenvolvimento. Tal afirma Burt (1992) “*social capital refers to friends, colleagues, and more general contacts through whom you receive opportunities to use your financial and human capital...*” (Akçomak, 2011; 6).

Birkner (2006), argumenta que “o capital social é um expediente que pode ser utilizado para aumentar a produção e o acúmulo de capital, cuja fonte seriam as instituições criadas pelos indivíduos [mediante um incremento do capital humano], a partir de suas relações sociais”. E na perspetiva do sociólogo James Coleman (1988), citado por Saul (2008)

“a definição de capital social é dada pela sua função, isto é, a criação de capital humano, e suas fontes correspondem basicamente a expectativa e à confiabilidade nas estruturas sociais, às redes e às informações e ao cumprimento de regras e acolhimento de sanções preestabelecidas pelas estruturas sociais”, (Alves, 2009:10).

Neste âmbito, o capital social é visto, por estes autores, como um recurso disponível na sociedade, a utilizar pelos indivíduos, procedente de uma emanção das relações dentro da estrutura social.

Segundo o resultado de uma pesquisa realizada por Marcelo Neri (2000) e Carlos Hasenbalg e Silva (2000), estes chamam a atenção para o capital social. No caso de Neri (2000), o capital social como um dos ativos que compõe o nível de bem-estar social dos indivíduos. E o seu trabalho com o objetivo mais voltado a explorar essa relação de dependência entre capital humano e capital social para direcionar a implementação de diferentes políticas de aumento de capital. Ao analisar a composição e distribuição de três ativos (capital físico, capital humano e capital social) entre os indivíduos pobres e não pobres, o autor conclui que “os anos completos de estudo” é a variável mais importante de entre todas as usadas para explicar a pobreza. O autor deixa claro que não é que o capital social não tenha influência na composição dos ativos humanos, mas, chega-se à conclusão de que o capital humano (reduzido à educação formal) é o ativo mais importante a ser estudado no desenvolvimento socioeconómico e na diminuição das desigualdades. Além disso, o autor observou que nos níveis mais elevados de capital humano encontram-se os níveis mais elevados de capital social, ou seja, capital humano gera capital social e, portanto, investimentos em capital humano são importantes para garantir uma sociedade rica em capital social. Enquanto, Hasenbalg e Silva (2000), o capital social como um importante determinante da desigualdade educacional no Brasil. O seu trabalho, a partir da definição de capital social e da relação entre capital social e capital humano que Coleman estabelece, toma a direção inversa e mostra como o capital social é uma das variáveis chave que influencia o desempenho educacional das crianças, agindo como um dos determinantes das desigualdades educacionais no Brasil. Os autores propõem-se examinar o quadro evolutivo da desigualdade educacional no Brasil nas décadas de 80 e 90 e quais os fatores que contribuíram para sua configuração, bem como as mudanças nos determinantes extraescolares do desempenho escolar no ensino fundamental, separando a contribuição das melhorias do sistema educacional das que se devem às melhorias nas condições sociais dos alunos.

Para os autores, fatores como mudanças na composição, nos recursos e na estrutura das famílias promoveram condições sociais mais favoráveis para a população em idade escolar. No âmbito deste trabalho, os autores dão enfoque aos recursos disponíveis para a família, ao avaliar o impacto dessa transição estrutural. Os recursos analisados são decompostos em três dimensões fundamentais, tais como, o capital económico indicado através do rendimento familiar, o capital cultural é orientado para o nível de conhecimentos dos membros dentro família e também indicado através a educação dos pais que têm influência direta sobre a educação dos filhos. O último recurso é capital social familiar ou a estrutura familiar, esta dimensão “é indicado através da composição dentro da família e as funções e as tarefas exercidas. Assim, considerado como um catalisador do capital económico e cultural das famílias e transformando-os em desempenho escolar das crianças. Os autores no seu estudo abordam as relações entre o capital social e capital humano de forma idêntica ao proposto por Coleman (1988) que trata também estes dois ativos. Hasenbalg e Silva (2000), assim como Coleman, invertem a relação entre estas duas variáveis, colocando o capital humano subordinado ao capital social, mas ao mesmo tempo gerando uma relação virtuosa, onde mais capital social nas famílias gera mais capital humano nas crianças que por sua vez ao se tornarem adultos geram mais capital social em uma nova geração de famílias e assim por diante (Silva e Santos, 2009).

Com base, nos dois trabalhos referidos, reforça-se a importância das relações existentes entre o capital humano e capital social no desenvolvimento social, mesmo assim, os autores têm as perspectivas diferentes sobre a posição dos dois ativos. Para Hasenbalg e Silva (2000) revelam a relação de dependência do capital humano em relação ao capital social. Enquanto o trabalho do Neri (2000), mostra que a dependência do capital social em relação ao capital humano.

Porém, as análises dos autores acerca das relações entre o capital humano e capital social é uma relação complexa e multidirecional que depende do contexto do tempo e de espaço que justifique através dos vários resultados possíveis dos atributos e do comportamento dos próprios atores sociais. Tal como Field *et al* (2000) argumentam que os níveis de educação inicial estão intimamente associados à propensão a participar na vida associativa e, de fato, a tomar posições de liderança, mas que não necessariamente aqueles que o fazem estão nos níveis mais elevados de escolaridade. O acesso a novos conhecimentos e habilidades, independentemente dos anos de educação, pode ajudar a construir e a transformar o capital social. Field *et al* (2000) afirmam que não concordam com a relação de dependência mútua que Coleman estabelece entre os termos, pois acredita que são dois ativos que atuam de formas

completamente diferentes, onde a escolaridade deve ser mensurada sobre os agentes individuais e o capital social sobre os relacionamentos entre eles e as redes que eles formam. Para o autor a relação entre os dois ativos é multidirecional com um número de resultados possíveis dependendo do contexto, dos atributos e do comportamento dos próprios atores sociais.

2.2. Política Educativa

Política educativa é um assunto estratégico em jogo no processo de modernização da sociedade contemporânea, que contribui para mudanças sociais e culturais. Assim, para que se possa atingir esta realidade, o sistema do ensino precisa de desenvolver-se dentro de um padrão legal e institucional no âmbito de política pública. Diferentes países, de acordo com suas características históricas, desenvolvem o seu sistema educacional com objetivo de torna-los mais eficientes e equitativos para preparar os seus recursos humanos com vista a que competentes a enfrentar os vários desafios trazidos no âmbito económico, político e social na esfera da globalização. Neste contexto, tal afirma Martins.

“no domínio da educação, as políticas públicas adotadas em cada país são condicionadas a dois níveis: a ideologia subjacente ao poder político instalado, isto é, os princípios segundo os quais entende que se deve estruturar a intervenção do Estado, e a capacidade de intervenção deste para a pôr em prática, isto é, a sua eficácia funcional”. (2014: 51).

Assim, o poder político-administrativo acumulado pelo Estado deve garantir uma intervenção política educacional de forma justa, equitativa e eficaz para todos os seus cidadãos dentro das atividades que envolvem diferentes atores e quadros de regras. Neste contexto entendem-se as políticas públicas como o resultado de um processo de relações das atividades que envolvem diferentes atores – governantes, legisladores, eleitores, administração pública, grupos de interesse, públicos-alvo e organismos transnacionais –, em quadros institucionais e em contextos geográficos e políticos específicos (Rodrigues et al, 2014).

Neste âmbito, a política pública é uma ação orientada para um objetivo certo e claro e não é espontânea, mas uma ação bem planeada e interligada de forma sistemática a nível político, assim, a existência da política pública é inseparável da política do Estado. Ou seja, a política do Estado tem a característica própria que integrada na política pública é elaborada sempre baseada na realidade pela autoridade competente. Como afirma Secchi (2012) “os

tomadores de decisão têm um problema em mãos e buscam soluções; os tomadores de decisão vão ajustando os problemas às soluções existentes; os tomadores de decisão têm as soluções prontas e buscam os problemas (citado em Benedito e Menezes, 2013:64). Mais adiante, afirmam Majone e Quade (1980), “a análise de políticas públicas [...] é uma forma de pesquisa aplicada desenhada para entender profundamente problemas sociotécnicos e, assim, produzir soluções cada vez melhores”. (Lima e D'Ascenzi, 2013). Assim, as políticas públicas é um processo complexo, multidimensional, que se desenvolve em múltiplos níveis de ação e de decisão em busca da resolução dos problemas públicos.

O entendimento da educação como política pública, remete-nos para o plano concetual, onde encontramos várias definições feita pelos autores sobre esta área. Mead (1995) define-a como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), refere-se a ela como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Tal afirma Peters (1986) seguindo a mesma via: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer” (Souza, 2006). Assim, a política pública é o direito e dever do estado/governo poderia fazer ou não perante as várias alternativas ao bem-estar dos seus cidadãos.

A política publica é utilizada no contexto de ação e atividade do governo que orientado para solucionar os problemas em vários contextos de dimensões, através das várias alternativas de intervenção, tal afirma Dias (2010),

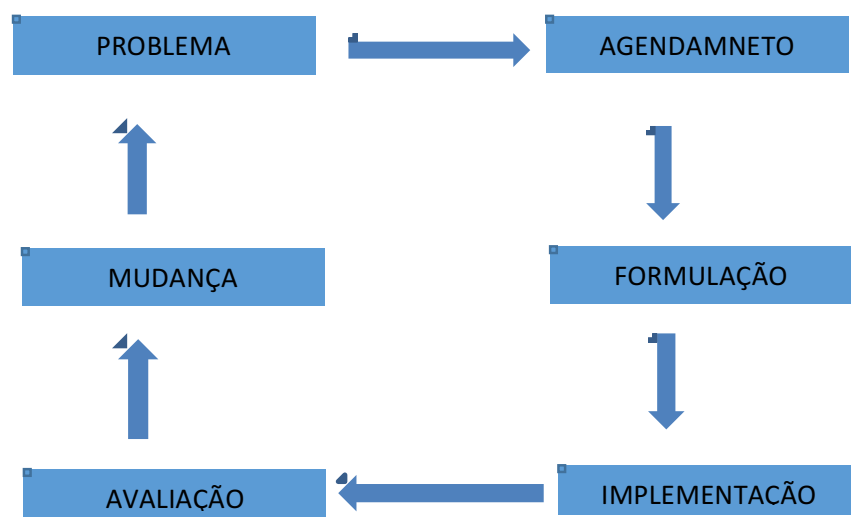
“delimitar um problema público é politicamente fundamental no processo de elaboração de uma política pública; envolve definir quais são seus elementos e sintetizar em uma fase a essência do mesmo. No entanto, é importante destacar que qualquer definição oficial do problema é temporária. Nas fases sucessivas de formulação das alternativas e, principalmente, na implementação, os problemas públicos podem ser redefinidos e adaptados por alguns dos atores envolvidos”, (Benedito e Menezes, 2013:62).

As políticas públicas têm por objetivo compreender os modos e as regras gerais de funcionamento da ação pública que deve ser entendida dentro de um ciclo político que se ocorre em sequência.

Para Muller e Surel (2002), propõem que a política pública é vista como uma sequência de etapas distintas e guiadas por lógicas diferentes. Tal é reforçado por Silva e Melo (2000), o

processo de formulação seria permeado pela lógica da atividade política, ao passo que a implementação estaria no âmbito da prática administrativa. A implementação corresponderia “à execução de atividades [...] com vistas à obtenção de metas definidas no processo de formulação das políticas”. Segundo WALT (1994), a política, conformar-se-ia num processo técnico de implementação. E fica clara a distinção entre decisão e sua operacionalização, que possuem arenas e atores distintos (Lima e D'Ascenzi, 2013). Segundo Rodrigues et al (2014), a política pública é analisada como um processo sequencial e inacabado que se repete e reconstrói, em resultado de mudanças induzidas por efeito de *feedback* das próprias políticas públicas, ou por alterações do contexto ou da relação entre os atores e instituições envolvidos; tal como se apresenta o processo sequencial da política pública na figura que se segue.

Figura 1 - Etapas do ciclo político



Fonte: Rodrigues et al, 2014:18

Embora diferentes autores identifiquem várias e diferentes etapas, fases ou sequências no ciclo político, quatro etapas são comuns a todas as propostas e podem ser sintetizadas da seguinte forma:

- 1.^a Etapa – Definição do problema e agendamento, relativa ao contexto e ao processo de perceção de um problema como problema político, ao debate público sobre as suas causas e à entrada do problema na agenda política;

2.^a Etapa – Formulação das medidas de política e legitimação da decisão, relativa ao processo de elaboração de argumentos explicativos da ação política, de desenho de objetivos e de estratégias de solução do problema, de escolha de alternativas, bem como de mobilização das bases de apoio político;

3.^a Etapa – Implementação, relativa aos processos de aprovisionamento de recursos institucionais, organizacionais, burocráticos e financeiros para a concretização das medidas de política;

4.^a Etapa – Avaliação e mudança, relativa aos processos de acompanhamento e avaliação dos programas de ação e das políticas públicas, com o objetivo de aferir os seus efeitos e impactos, a distância em relação aos objetivos e metas estabelecidos, a eficiência e eficácia da intervenção pública, os processos de modificação dos objetivos e dos meios políticos decorrentes de novas informações, de alterações no contexto de espaço e de tempo, a partir dos quais (por efeito de feedback) se inicia um novo ciclo político em que as etapas se repetem (Rodrigues et al, 2014: 18).

Assim, meramente a etapa de agendamento é composta pelos processos de definição e escolha dos problemas. A segunda fase é orientada para as escolhas das alternativas e tomada de decisão. A implementação refere-se à execução das decisões, atividades e dos programas que foram adotadas. A avaliação consiste na interrogação sobre o impacto da política para a mudança desejada de acordo com a meta definida.

Neste caso, o desenvolvimento educacional é uma questão como uma das áreas do governo e visto como uma área vital e decisiva que precisa da intervenção política do Estado, A política pública no setor da educação é considerada como a linha de orientação que fornece um quadro de ação em relação às questões substanciais no setor educacional. O desenvolvimento no setor de educação é um dos domínios obrigatórios do Estado para estabelecer as diretrizes de políticas públicas que são capazes de darem enfoque à mudança (Morgan et al, 2014). Assim entendido, as políticas públicas educacionais são tidas como os regulamentos legais como a forma do apoio para o processo de desenvolvimento do sistema educacional de acordo com os objetivos traçados. E este apoio estende-se as áreas mais alargadas, mas suas várias dimensões como sejam: política, orçamento, empoderamento, e regulamentos operacionais.

Porém, a política de desenvolvimento no setor de educação deve ser baseada num sistema de educação que garanta a qualidade aos seus cidadãos. Segundo Kramer (2011), Silva e Pérez (2010), Tebet e Abramowicz (2010), “novo contexto em que a sociedade exigia a melhoria na qualidade da educação, bem como a garantia de acesso à proteção e desenvolvimento pleno de crianças e adolescentes, a educação tornou-se o centro de debate das políticas públicas”, (Morgan et al, 2014:56). Nesta perspetiva, a educação é o direito fundamental é obrigatório para as crianças da idade escolar do nível básico até o ensino secundário. O Estado deve garantir uma educação de qualidade para todos os cidadãos.

Neste contexto, a educação passa definitivamente a ocupar, juntamente com a política de ciência e tecnologia, lugar central e articulado no quadro das macropolíticas do Estado, como fator importante para a qualificação dos recursos humanos requeridos pelo novo padrão de desenvolvimento, no qual a produtividade e a qualidade dos bens e produtos são decisivos para a competitividade internacional (Mello, 1991). Baseia-se nesta ideia, a educação que é uma ferramenta importante na melhoria o bem-estar dos cidadãos através do domínio da ciência, informação e tecnologia como o requisito da sociedade moderna. O apoio da educação no contexto político público não apenas para preparar e oferecer a força laboral que necessita no mercado de trabalho, mas também na realização de objetivo mais amplo que é capacitar os cidadãos de conhecimentos e competências em todos os seus aspetos para obter uma vida humanamente digna.

Ainda que por si só a educação não assegura a justiça social, nem se possa esperar só dela a erradicação da violência, o respeito ao meio ambiente, o fim das discriminações sociais, e outros objetivos humanistas que se colocam hoje para as sociedades, ela é, sem dúvida, parte indispensável do esforço para tornar essas sociedades mais igualitárias, solidárias e integradas (Mello, 1991). Por isso, com a evolução da sociedade e a sua complexidade, precisa-se de intervenção ideológica estratégica por parte do Estado para construir uma educação de qualidade e de futuro.

2.3. Função Socializadora da Instituição Escolar

A educação tem um papel central no desenvolvimento de um país, porque é onde se desenvolvem as competências, conhecimentos e a capacidade que representa o caráter de um povo, ou seja, de um Estado no futuro. Todo esse processo é determinado pela educação que se recebe e que serve como base da transformação social. Por isso, todo o cidadão tem direito a educação de qualidade, em conformidade com os interesses e talentos, independentemente

da classe social, posição económica, raça, etnia, religião e género. Assim, a educação é um setor muito importante e estratégico para o desenvolvimento de qualquer país, ou seja, é também fator determinante para o progresso de uma nação. Neste contexto, a educação é considerada como um meio mais eficaz para melhorar a qualidade de vida e o bem-estar público, ao proporcionar a prosperidade do país.

Na perspetiva sociológica, a função social da educação é uma função inovadora, garantia de mudanças e progressos, tanto ao nível individual quanto social (Tedesco.1995). Referindo a perspetiva Weberiana, a ação educativa é uma ação social, como um comportamento humano, uma atitude interior ou exterior voltada para a ação. (Aron.2004). Durkheim assumindo esta ideia e defendeu, “a educação é ação exercida pelas gerações adultas sobre as que não estão maduras para a vida social tem como objetivo principal suscitar e desenvolver na criança um certo número de estado físico”. (Lopes, 2012:6).

Mais adiante, como refere o Maison (1976) através da educação, o estudante deve adquirir ferramentas afetivas, intelectuais, psicomotoras, imaginativas e outras. Estas ferramentas permitir-lhe-ão intervir numa situação e, por consequência, transformar a realidade do dia-a-dia. O mesmo autor afirma que

“educar é favorecer a emergência de novas ferramentas de transformação do real vivido por todos nós, e dar aos estudantes os meios para transformar a realidade, é assegurar a nossa evolução mútua, é interpretar e transformar a vida quotidiana, é viver”. (Bertrand, 2001: 151).

Assim, na perspetiva sociológica a instituição escolar desempenha:

“The model of school socialization reflected the new kind of the modern social regulation since it was adjusted to the values and the general rules of the code set down by the State. Educating student meant, from that moment on to the teacher, the complete education of the modern citizen with na ability to face up to challenges of the democratic society (Vieira e Manuel, 2006: 3).

Mais, adiante como define Cabanas (1984),

“a socialização como um processo interacional de aprendizagem social que permite à pessoa humana durante toda a sua vida assumir, interiorizar e integrar na estrutura da sua personalidade as formas e os conteúdos culturais do seu meio ambiente, bem como incorporar-se progressivamente na

sociedade na qual há de viver como membro ativo da mesma”. (Arroteia, 2008: 40).

A instituição escolar pode exercer a principal influência sobre o desempenho social e político dos cidadãos. A socialização é um processo de interação estabelecido entre os estudantes e os professores na transferência dos valores e conhecimentos para os educandos, incluindo os valores culturais e morais, para construir para uma sociedade civilizada e moderna.

Porém, o processo de socialização é de inegável importância como salientam Manuela e Silva (1993), através dele é adquirida uma reconhecida identidade social e que, numa sociedade livre e democrática, pressupõe inevitavelmente a função de fornecer ao socializando instrumentos que lhe permitam fazer escolhas, tomar opções, conhecer e experimentar. O processo de aprendizagem na instituição escolar é um processo que determina a capacidade e os conhecimentos dos próprios cidadãos para uma certa harmonização no seio da vida da comunidade e também das suas aspirações para uma carreira profissional de maior reconhecimento social. Tal afirmam (Bowles e Gintis, 1976), no entanto, para obter o reconhecimento como um segmento importante e determinista na vida na sociedade, as crianças e os jovens necessitam de uma adequação estrita da oferta do sistema educativo às necessidades dos sistemas produtivos (Goncalves et al, 1997).

Neste caso, a educação escolar é a base da civilização humana, e desempenha um papel importantíssimo no processo de modernização e reconstrução da sociedade moderna. Como refere Schwartzman (2015), sobre a importância da educação precoce para o desempenho de uma pessoa durante toda a sua vida. O processo acumulativo de aprender e o desenvolvimento intelectual começam nos primeiros anos e dependem fortemente das interações que as crianças têm com um ambiente estimulante e rico em conteúdos, começando na família, como primeiro agente socializador. A educação é, pois, um processo que visa o desenvolvimento harmónico do ser humano nos seus aspetos intelectual, moral e físico e a sua inserção na sociedade e também a atualização dos conhecimentos do individuo integrado no mercado de trabalho.

Como refere Langeveld sobre a educação,

“helping this child in the concrete circumstances in which s/he is living (.. .) to achieve his/her best potential'. This makes clear that pedagogy is not only about rational (theoretical) responsibility, it is also about moral responsibility”, (Langeveld, 1979:174).

Baseando-se nesta definição, a educação é uma atividade que visa orientar as crianças rumo à maturidade e independência. Como refere Ryan,

“a pessoa humana, criança ou adulto, define-se pelos seus projetos de vida, que levam a inventar-se enquanto pessoa humana livre e responsável, a encarnar-se na sua humanidade incessantemente inacabada e em devir”. (Bertrand, 2001: 41).

A essência da educação é humanizar os seres humanos, de forma digna e orientada para elevar a sua humanidade. Neste contexto, fica a noção que dentro do processo educativo haja a atividade de aprendizagem e do ensino. No objetivo de desenvolvimento, a educação é algo especialmente fundamental para a formação dos recursos humanos qualificados. O desenvolvimento dos recursos humanos corresponde ao acréscimo do conhecimento, competências e a capacitação de todas as pessoas dentro numa sociedade. Como refere Kyridis (Kyridis, 2011:3) *education has been considered as the main vehicle for the promotion of social equality and social mobility*. Mais adiante confirma Faure (1972), *and for all those who want to make the world as it is today a better place, and to prepare for the future, education is a capital, universal subject* (UNESCO, 1972: XIX). A partir destas duas definições, ressalva-se que a educação é uma das necessidades essenciais na construção do bem-estar.

Today e Smith (1991) afirmam que, *“education is a fundamental development goals. In which education plays a key role in shaping a country's ability to absorb modern technology and to develop the capacity to create growth and sustainable development”*, (Hadliroh, 2014: 20).

Assim, a educação pode ser utilizada para alcançar uma vida digna e valiosa, com a educação poderá formar os recursos humanos significados em várias áreas que sejam relevantes no processo de desenvolvimento.

Porém a mesma ideia foi referida por Bruns (2003),

“education is fundamental for the construction of globally competitive economics and democratic societies. Education is the key to creating, applying and spreading new ideas and technologies which in turn are critical for sustained growth; it augments cognitive and other skills, which in turn increase labor productivity. The expansion of educational opportunity is a “win-win” strategy that in most societies is far easier to implement than the redistribution of other assets such as land or capital (Bruns, 2003: 78)

De acordo com o exposto, a educação é a base do desenvolvimento económico da sociedade. A educação é a chave da construção de novas ideias e novos processos tecnológicos que garante a sustentabilidade do desenvolvimento. Através, da diversidade de opiniões até aqui apresentadas sobre o objetivo fundamental da educação, pode concluir-se que, a finalidade da educação é a qualificação de recursos humanos dotados de conhecimentos e competências para melhorar a qualidade de vida. Isto significa, que a educação fornece às pessoas a capacidade básica de se desenvolverem a si próprias como pessoas, membros da comunidade, cidadãos como parte integrante de um cidadão do mundo. Assim, a educação contribui para que as pessoas conquistem as oportunidades e melhorem a sua qualidade de vida, tornando-se mais prósperas.

Assim, na atualidade a educação é a condição indispensável ao processo de desenvolvimento pessoal das crianças e dos jovens e à participação cívica de qualquer indivíduo, bem como ao desenvolvimento de qualquer país. Dada a sua importância, a Assembleia Geral das Nações Unidas declarou em 2000, a educação primária universal até 2015, como um dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (Pinotes, 2011). Nesta circunstância, cabe, às políticas estratégicas de cada país, valorizar essas práticas e reformular a sua atuação prioritária na sua própria sociedade. Na nova Agenda Global para o Desenvolvimento, 2030, na qual se inscrevem os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, volta-se a encontrar a educação como uma das prioridades, alicerçado na garantia do acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

Ou seja, a educação é um processo que ocorre continuamente, a par com as mudanças das dimensões sociais. Essas mudanças são influenciadas pela dinâmica do conhecimento e o progresso da tecnologia, que orienta também para o desenvolvimento económico.

De acordo com o Livro Branco sobre Crescimento, Competitividade e Emprego (Comissão das Comunidades Europeias, 1993), colocam-se os seguintes elementos importantes para a educação:

“considerado como determinante para o crescimento económico; é um investimento nos trabalhadores futuros – ou atuais – que constituem o capital humano; é possível prever quais as necessidades do sistema produtivo e das empresas em termos de tipo e categoria de mão-de-obra qualificada e das competências e capacidades que constituem essas qualificações; é possível operacionalizar tais competências em planos de formação, codificando-as em qualificações adequadas aquelas necessidades; é ao sistema educativo que

cabe, em primeiro lugar, e/ou pelo menos ao nível inicial, proporcionar e credenciar tais formações e qualificações”. (Antunes, 1996: 98).

Neste conteúdo, é atribuída à educação o papel de formar o homem, de modo a torná-lo multifacetado. Segundo a UNESCO, em 2004 destaca sete pontos estratégicos na educação tais como: desenvolvimento de competências e formação; investigação e inovação; tecnologia de informação e comunicação (UNESCO, 2004). Mais adiante no Livro Branco sobre a educação e a formação (Antunes, 1996): o reforço da vertente profissionalizante dos sistemas de ensino, ao nível secundário, através da criação de vias paralelas, ditas alternativas, aos percursos de formação; a definição de novos conteúdos para educação (em sintonia com as novas exigências) referindo, por vezes, a generalização dos conhecimentos de base para lidar com as novas tecnologias, particularmente, as de informações; a constituição e legitimação de um novo protagonismo e participação das empresas quer na definição das políticas educativas, a nível central, quer na sua implementação ao nível regional e local.

A revolução científica e tecnológica, designadamente a evolução das tecnologias da informação e da comunicação, imprimiu uma dinâmica de transformação não só no domínio da ciência e da tecnologia, mas também no domínio da educação (Ruivo e Mesquita, 2010). Baseando-se nesta ideia, o sistema de aprendizagem visa assegurar a integração dos profissionais qualificados nas empresas. Como diziam Inkeles e Smith:

“societies can create modern values through certain social institutions such as family, school, and factory. For them modernization is closely tied with industrialization and the personal qualities that are likely to result from working in factories, and “perhaps more critical, which may be required of the workers and the staff if the factory is to operate efficiently and effectively”. (Agbo, 2012: 3).

Neste contexto, a educação é a instituição social mais eficaz na transformação de uma sociedade e é crucial para o desenvolvimento de um país, para que possa ser moderno em qualquer aspeto e também como um berço de formação do capital humano. Como dizia Daunís, no seu livro intitulado “Jovens Desenvolvimento e Identidade” a importância da educação para os jovens se tornarem autónomos e desenvolverem a sua capacidade de autodeterminação (Daunís, 2000).

Por isso, na educação é necessário construir um modelo de aprendizagem adequado à produção de quadros jovens qualificados de acordo com as reivindicações do processo de

globalização. O domínio da ciência e da tecnologia informática, a oferta dos recursos humanos qualificados, a aptidão para servir a comunidade democrática, humanista e progressista, esses são atributos absolutos que os jovens deveriam ter como bagagem de enfrentarem o avanço e padrão do globo (Saragoça, 2005; Castells, 2005). Baseando-se na referida ideia, é necessário organizar e facilitar o conjunto dos conhecimentos suficientes para os jovens porque a juventude vai desempenhar um papel importante na implementação do desenvolvimento. E deve considerar-se que o futuro pertence à geração mais nova, mas também importa estar consciente que o futuro não está separado. O futuro é a continuação do presente e o presente é o resultado do passado. Neste contexto, a formação e o desenvolvimento da juventude deve incorporar a sensibilidade e a motivação para o futuro como uma parte essencial de hoje. A sensibilidade ao futuro requer também a sensibilidade à situação do ambiente, para ser capaz de atualizar a sua participação dentro de toda atividade da sociedade. Por isso, é a qualidade da formação e aprendizagem que traz o decisivo valor à juventude na construção da sua sociedade e na conquista o seu futuro. É assim, todo progresso é influenciado pela educação e a educação deve servir para inventar um futuro novo para o planeta (Bertrand, 2001).

De acordo com Colom e Dominguez (1997), a educação desempenha, nas sociedades modernas, quatro funções políticas importantes:

“a educação da cidadania e, por isso, a aprendizagem vital numa sociedade livre e plural. A educação integra o homem e o seu meio e permite desenvolver-se nele de acordo com um código ético-ideológico que se vai inculcando com a escolaridade; a formação da entidade nacional, não só pela transmissão ideológica e axiológica, mas também devido à coesão nacional que resulta de uma cultura comum, de formas de valores comuns e de uma forma de estar no mundo, igualmente comum e diferenciada dos demais; a educação ajuda à reprodução do poder da classe dominante, o que permite o perdurar dos sistemas e das regras de jogo estabelecidas (as democracias formais e os sistemas políticos de governo, de participação, de eleição, de justiça, etc.); alimentar e reforçar esta situação através do capital humano, do sistema económico dominante”, (Arroteia, 2008: 182),

Porém, na visão do Durkheim para cada sociedade, a educação é o meio pelo qual prepara no coração das crianças as condições essenciais para a sua própria existência. Mais adiante como afirma o Coombs,

“a educação se tornou e se tornará cada vez mais, aos olhos da própria sociedade, uma necessidade primordial de cada indivíduo, é preciso que a ação da escola e da universidade seja não só desenvolvida, enriquecida, multiplicadas, mas ainda ampliada pelo alargamento da função educativas às dimensões da sociedade inteira”. (Silvestre, 2013: 14).

Tal como Durkheim,

“a educação é a ação exercida pelas gerações adultos sobre aqueles que ainda não estão maduras para a vida social. Tem por objeto suscitar e desenvolver nas crianças um certo número de estado físico, intelectual e morais que lhe exigem a sociedade política no seu conjunto e o meio ao qual se destina particularmente” (2013: 14).

Por isso, a educação é um processo de mudança do comportamento das crianças ou indivíduos a fim torna-se uma pessoa maduro e capaz de viver independente como membro da comunidade e no ambiente onde ele vive. A educação não apenas inclui o desenvolvimento intelectual, mas também enfãse no processo de desenvolvimento personalidade para que as crianças sejam maduras quer na vida pessoal ou seja na sociedade.

“A função da educação, embora de forma explícita ou mesmo de forma implícita, o sistema educativo, enquanto o subsistema social, transmite um conjunto de noções, valores e conceito que asseguram ao indivíduo, nos diversos estádios do seu desenvolvimento, a sua integração social e profissional. (Arroteia, 2008: 179).

No entanto, a educação é vista como um processo de socialização que se desenvolve ao longo de todas as etapas do crescimento do ser humano e cresce como a história da civilização humana. E a função educação no sentido mais amplo é a transferência de um espectro do sistema cultural humano composto por a crença, a língua, arte, a história, a ciência e tecnologia a partir de uma geração para outra geração. Assim, a educação é o núcleo de transferência do conhecimento e das competências em simultâneo com a transferência de valores culturais. Este processo assegura as interações gerações.

Porém a função da educação dá ênfase ao equilíbrio de conhecimento praxis ou técnico e o enriquecimento humano ao nível dos aspetos altitudinais e comportamentais, promovendo

transformação da sociedade. Como refere Faure (1977), Harrow, 1977) Blomm et al. (1979), Piaget (1999)

“o saber implica a capacidade que cada pessoa tem de pensar. É ter conhecimento de alguma coisa; o Saber Ser obriga a que cada um se conheça, segundo a máxima inscrita no templo de Delfos e adotada por Sócrates do conhece-te a ti mesmo, e realize introspeções que lhe permitam adaptar-se e desenvolver capacidade e competência que lhe permitam concretizar de forma intermultitransversal os restantes saberes; o Saber Estar envolve o campo das atitudes e comportamentos, da Moral, e dos Valores, tão querida à educação/formação comunitário, como veremos. Implica saber que atitude e comportamentos geram atitudes e comportamentos e que não se deve fazer aos outros aquilo que não se gosta que se lhe faça. Para isso, o individuo tem de se conhecer muito bem (saber ser) para não reagir, mas sim agir; o Saber Fazer estabelece a capacidade de cada um em agir (ação). Mas, para tal, a pessoa, principalmente o adulto que só faz quando quer, onde quer e como quer (por isso tem de querer), tem de acreditar (crer) que é capaz e, por isso, tem de ter a autoconfiança e autoestima necessária, para resolver com técnica (pois para fazer também se tem aprender a técnica) o problema que se lhe depara; o Saber Aprender a Aprender advém de toda aprendizagem feita nos diferentes contextos, tempos e domínios (cognitivo, afetivo e operativo), uma vez que, para atingir este saber, a pessoa tem de ter humilde e disponibilidade total para o concretizar; o Saber Aprender e Desaprender, que este mundo em galopante transformação, é urgente promover, implica a mobilização de todos os anteriores, numa total intermulti-transversalidade dos mesmos, uma vez que a pessoa tem de ser humilde, inteligente, e capaz de muita plasticidade mental (...) tendo a noção que “humildade não é sinónimo de burrice, pelo contrario, as pessoas mais humilde que conhecemos na vida, são, de forma geral, as mais inteligente”. (Silvestre, 2013: 92).

Assim, a educação é o processo de mudança no comportamento do individuo em prol da sua maturidade, com vista à sua autorrealização pessoal e para contribuir para a transformação da própria sociedade.

2.4. A Democratização do Ensino

A democratização do ensino é um tópico interessante para o debate no seio do sistema educativo, quer no aspeto concetual quer nos modos da sua implementação. A questão da democratização torna-se mais complexa devido às exigências que emergem da dinâmica da sociedade sobre os valores democráticos quer sejam nos modos como são praticados ou implementados universalmente. Por isso, Azanha (2015), ao apresentar um estudo de Gerth e Wright Mjlls, publicado 1953, afirmara que a palavra democracia passou a significar um valor absoluto no contexto dos desafios sociais da atualidade. O que o levou a refletir sobre as divergências do significado dessa palavra, e o que às vezes torna difícil o esclarecimento da noção derivada de ensino democrático. Naess e Rokkan (1951) defenderam que as controvérsias ideológicas não se concentram no significado de ‘democracia’, mas nas teorias sobre as condições de seu desenvolvimento e os meios de sua realização. Carvalho (2004) elucidou duas linhas de pensamentos: enquanto para uns, a democratização se caracteriza por políticas públicas de abertura da escola para todos, para outros, ela decorre de práticas pedagógicas capazes de formar indivíduos livres (Caôn e Frizzo, 2001)

Por isso, na sociedade ocidental em vários Estados, ao longo de dois séculos, foi promovido o sistema do ensino escolar para assegurar o acesso igual à educação aos seus cidadãos como um instrumento para promover “*New Man*”, baseado nos três pilares importantes, tais como:

“the handing down of a culture of common values and universal know-how that surpass the culture particularities of diferente social group; access to reading and writing which through reason will lead to the liberation og the individual from of the individual from the any kind of the manipulation; finally, the inculcation of the values related to citizenship and the respect for the institution oh the nation state, he agent of the common good”. (Resende e Vieira, 2006: 4).

Neste contexto a educação, ou seja, o ensino escolar promove a democracia. E baseado no espírito e nos valores fundamentais dos direitos humanos como: a liberdade, igualdade e a justiça social. Com base na experiência histórica, a democracia é um meio da participação do povo e da sociedade num processo político. Assim, na democratização do ensino é o direito à educação que promove a participação do povo e da sociedade no desenvolvimento educacional. Só com a democratização do ensino se garante que todas as pessoas devem ter a mesma oportunidade de acesso ao ensino de qualidade.

Mais adiante afirma Figueiredo (2001), a democratização do ensino tem em conta a facilitação do acesso à escola a todos os cidadãos, o reconhecimento de que esta frequência é útil para o crescimento económico e social e o sentido de equidade, entendida como garante de êxito de todos através de uma oferta educativa diversificada e de qualidade (Arroteia, 2008). Baseando-se nesta ideia, a democratização do ensino contempla o princípio de igualdade e oportunidade para todos os cidadãos de obterem o ensino de qualidade e relevante e na implementação mais eficiente e eficaz (Arroteia, 2008)

De acordo com Lima (1991), “historicamente conotado com o ‘direito à educação’, o conceito de democratização do ensino focalizou sobretudo o problema do acesso à educação, reclamando-se então uma expansão da escola pública, a criação de mais escolas, a consagração de uma escolaridade universal e gratuita, mais tarde de uma escolaridade obrigatória sucessivamente mais prolongada, em suma, de uma escola para todos (Arroteia, 2008).

Além disso, alguns autores tratam especificamente da temática do acesso ao ensino superior. O setor da educação, nomeadamente o acesso ao ensino superior tornar-se-ia em breve um símbolo da luta a favor da igualdade de oportunidades (..) os jovens de acesso aos níveis e graus de ensino superiores, a alfabetização de todos os adultos, a igualdade de oportunidades em relação à educação com vista as melhores e uma maior variedade de opções de escolha de carreiras e de formação para todos (Manuela e Silva, 1993). Nesta perspetiva, o acesso dos jovens ao ensino superior é o crucial impulso para a obtenção do conhecimento e da habilidade numa área escolhida que beneficie os jovens individualmente e/ou coletivamente. A equidade e a extensão/democratização no acesso ao ensino superior tende a proporcionar as oportunidades de participação dos jovens no processo de desenvolvimento, mesmo que pertençam a diferentes segmentos na sociedade, quer de classe social (social, económico e político), quer no género, quer no local de residência, tanto o nível de habilidade e fisicamente.

A democratização no acesso ao ensino, nomeadamente do ensino superior aos jovens é tido como crucial, uma vez que os jovens são um ator importante que promove continuamente o processo de desenvolvimento. A formação dos jovens deve estar pautada numa manifesta sensibilização sobre o futuro, como uma parte integrada do presente. Assim, o padrão do conhecimento académico e técnico nas formações dos jovens nos ensinos superiores é necessário para que sejam produtivos no aspeto social e económico. Como o sistema de ensino superior na Europa se procura responder a vários desafios em simultâneo, dando respostas às várias “necessidades” da sociedade: por outro lado, a resposta às necessidades da atividade económica e produtiva, através de desenvolvimento tecnológicos e

inovação; por outro lado, através do ensino e da formação, por via do aumento dos conhecimentos e das competências dos indivíduos (Rego et al., 2013).

No âmbito da democratização do ensino não é apenas facilitar as oportunidades em cada indivíduo na sociedade. Mas, é mais importante como apontam Pires, Fernandes e Formosinho (1991),

“é uma ação exercida por várias pessoas e tem por objetivos responder a necessidades ou projetos sociais (e não apenas a necessidades ou projetos individuais). Mais, ainda, a educação é uma ação global, visando a formação e desenvolvimento total do homem e não apenas um aspeto parcelar”, (Arroteia, 2008: 40).

Neste contexto, a educação para os cidadãos desempenha uma função social e é vista como fator decisivo na mudança social em relação ao crescimento e bem-estar da comunidade. De acordo com Mascareñas (1996), o bem-estar da comunidade revela quatro aspetos distintos:

“1), aspeto económico, relacionado com o funcionamento da atividade económica; 2) dimensão social, relacionada com o acesso à educação e à participação coletiva nos processos de produção; 3) dimensão política, relacionada com a formação da população de acordo com as ideologias no poder; 4) dimensão cultural, considerando o desenvolvimento global de cada homem e de todos os homens”. (Arroteia, 2008:131).

Com base nas ideias referidas, a democratização do ensino refere-se aos direitos dos cidadãos. O direito não só apenas de obter o acesso à educação (educação obrigatória), mas mais do que isso, as pessoas têm o direito de obter uma educação de qualidade, a facilidade de aprendizagem estandardizada e de qualidade, com professores qualificados, e com resultados da educação também de qualidade. Uma educação que não deve discriminar qualquer pessoa, tanto por motivo de raça, religião, sexo, classe social ou de saúde (pessoas portadoras de qualquer grau ou tipo de deficiência) Todos os cidadãos têm a mesma oportunidade de integrarem o sistema educativo, portanto, há violação de direitos e de democracia se a educação é centralizada, através de uma política pública discriminativa que resulta no atraso e em disparidades regionais. Assim, sendo a democratização do ensino é respeitar a diversidade que existe quer no contexto social, cultural, económico e geográfico, que visa construir uma sociedade inclusiva e o bem-estar dos seus cidadãos.

2.5. A Qualidade na Educação

A qualidade na educação tem grande contributo na formação dos cidadãos mais qualificados e com os conhecimentos mais atualizados que podem competir com melhor preparação aquando da sua inserção no mercado do trabalho e também de ser ator central no desenvolvimento do país. A qualidade do ensino que se avalia através de um sistema, que comporta dimensões como: o *Input*, o Processo, *Output* e *Out comes*. O *Input* da qualidade de educação são os alunos, professores, os equipamentos apoiados, e os todos aspetos praticados na educação. O Processo é o ato de desenvolvimento no processo de aprendizagem e o *Output* da educação de qualidade é justificado pelo mérito dos graduados e a sua performance na saída. Enquanto que o *out comes* refere-se aos licenciados capazes de prosseguir para níveis de ensino mais elevados ou com inserção no mercado. Assim, como refere Beeby (1967),

“a qualidade em educação podia ser considerada em três níveis: no nível mais simples está o que se poderia chamar de conceito de qualidade de sala de aula; o segundo nível é apreciado fora já da sala de aula, na praça do mercado pela relação entre a entrada e a saída do sistema escolar, como medida da sua produtividade e eficiência imediata (...) o terceiro nível, onde a qualidade é julgada com critério sociais mais amplos (Arroteia, 2008: 98).

Porém, a qualidade da educação finalmente é medida através de um processo desde a entrada até à saída do sistema educativo e o resultado da sua qualidade só é possível de atingir através da qualidade do processo de aprendizagem. Além disso, a importância da educação de qualidade precisa de atenção própria de todos os atores intervenientes na prática educativa. Tal perspectiva é defendida por Dyson, Howes e Robert (2002), ou seja, no universo das práticas educativas, parece claro que o desenvolvimento bem-sucedido de programas de educação com qualidade e, portanto, inclusivos, passa necessariamente pela capacidade dos professores para operacionalizar processos de diferenciação pedagógica no trabalho em sala de aula. Visser (1993) acrescenta diferenciação será

“o processo pelo qual os professores enfrentam a necessidades de fazer progredir no currículo, uma criança, em situação de grupo e através de uma seleção apropriada de método de ensino e estratégias de aprendizagem”. (Rodrigues, 2012:98).

Baseando-se nesta ideia, o processo de aprendizagem deve conferir a responsabilidade e papéis equilibrados entre os professores e os alunos nas atividades do ensino e aprendizagem. Isto pode ser feito de forma eficiente e eficaz se os professores tiverem uma visão educacional sólida e que dominem a variedade de métodos de ensino e aprendizagem.

De acordo com Moyles (1992), há um conjunto de critérios que deverão servir de base à intervenção educativa no sentido de aumentar os seus níveis de eficácia e qualidade. Assim importa que a organização e gestão da sala de aula contemplem, entre outros aspetos:

“a construção de um clima positivo e consciente favorável à aprendizagem; o planeamento ajustado e rigoroso dos conteúdos curriculares e das atividades de suporta às aprendizagens; a utilização de modelos diversificados de organização do trabalho dos alunos flexível e orientada para objetivos a atingir; o planeamento e a utilização adequada e consistente de recursos e materiais de suporte às aprendizagens; o estabelecimento de rotinas de sala de aula adequada e organizadoras do seu funcionamento; o recurso a tarefa e atividades diversificadas; a gestão eficiente do tempo na aprendizagem equilibrado, tanto quando possível, os ritmos dos alunos com os progressos nas aprendizagens; a utilização de dispositivos de avaliação formativa com informação de retorno reguladora dos processos de aprendizagem e do estímulo à autoavaliação; a promoção da autonomia dos alunos e da aprendizagem por motivos intrínseca; a mobilização e expressão de expectativas positivas para todas as crianças face ao seu desenvolvimento, e da aprendizagem e comportamento; a regulação da aprendizagem considerando as necessidades dos alunos e a utilização da observação e avaliação para ajustar o planeamento educativo; a reflexão sistemática e consistente sobre as suas bases teóricas e os modelos que mobilizam relativos à aprendizagem e as práticas em sala de aula, bem como a manutenção de uma atitude de desenvolvimento e formação profissional” (Rodrigues, 2012: 117).

A resolução da ONU, que entrou em vigor em 2016, intitulada “Transformar o nosso mundo: Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável”, aprovada por unanimidade por 193 Estados-Membros desta organização, aponta como uma das suas prioridades a Educação de qualidade. Dos dezassete objetivos de desenvolvimento sustentável, o que fora elencado par 4º lugar corresponde ao setor educativo e formulado como “Educação de Qualidade”. Enunciação

evidencia desde logo o lugar que é atribuído à qualidade no ensino, quer seja, nos países desenvolvidos quer em desenvolvimento, nos vários níveis de ensino.

Porém, o ensino de qualidade em todos os níveis contribui determinantemente para a formação de cidadãos mais qualificados e com conhecimentos mais atualizados que podem competir com melhor preparação aquando da sua inserção no mercado do trabalho e também como atores centrais no desenvolvimento do país. Na abordagem da teoria do capital humano, de Becker (1964) “a educação é uma forma de adquirir conhecimentos e competências que aumentem a produtividade individual e, conseqüentemente, melhorem a probabilidade de conseguir empregos bem numerados” (Rego et al, 2013). Assim, os graduados com a marca de qualidade, têm grande relevância e são mais competitivos a fim de terem lucro económico e serem socialmente bem-sucedidos. Segundo Drucker e Goldstein (2007) afirmam que,

“outputs, das universidades atuais que podem dar origem a impactes ao nível do desenvolvimento económico: 1- criação do conhecimento; 2- criação de capital humano; 3- transferência de *know-how* existente; 4- inovação tecnológica; 5- investimento em capital; 6- liderança regional; 7- infraestrutura de produção de conhecimento e; 8 influencia no meio envolvente local e regional”. (Rego et al, 2013: 158).

Assim, os graduados que estão a estudar ou que sejam formados em todos os níveis do ensino com a melhoria de relevância de qualidade em várias áreas de conhecimentos e que são verdadeiramente o capital social e capital humano fundamentais para o desenvolvimento de qualquer sociedade, rumo ao bem-estar mais sustentável.

2.6. Tipologia e Modelos de Educação

Segundo Afonso (1992), Esteves (1985), a sociologia da educação é uma incorporação enriquecida de todo o saber sociológico no trabalho de leitura do fenómeno educativo. Mais adiante Lenhard afirma (1985), a sociologia educacional é vista como uma ciência empírica, insere-se na sociologia da educação e, o campo desta restringe-se a uma área, definida com vista à aplicação prática, ao serviço da pedagogia.

De acordo com Bordieu (1974) a sociologia da educação escolar configura o seu objeto particular quando se constitui como ciência das relações entre a produção cultural e a reprodução social, ou seja, no momento em que se esforça por estabelecer a contribuição que o sistema de ensino oferece com vistas à reprodução da estrutura das relações de força e das

relações simbólicas entre classes. Por enquanto a sociologia da educação não escolar não é como salienta Afonso (1992), “um novo objeto teórico que origina uma nova ciência (...) mas pode constituir-se num novo objeto real (que estude) como se caracterizam os contextos educativos informais, e, sobretudo, os não formais, enquanto instância de reprodução ou mudança social (...). É a sociologia da educação dando conta de novas formas de educação, novos contextos de aprendizagem que se não confinam à escola tradicional” (Silvestre, 2013: 72-73).

A educação formal, educação não formal e educação informal são uma parte do contínuo da formação ao longo da vida. Assim, esses modelos de educação/formação na sociedade são objeto de análise também na sociologia.

Assim, para que possa ter uma noção clara sobre a distinção sobre a educação formal, educação não formal e educação informal, pode basear-se na definição dada pela Comissão da Reforma Sistema Educacional (1988), a educação formal entende-se como o tipo de atividade organizada com uma determinada sequência e proporcionada pelas escolas (...) com uma estrutura, um plano de estudos e papéis definidos para quem ensina e para quem é ensinado. Conduz normalmente a um determinado nível oficializado por um diploma. A educação não formal, embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém, das escolares) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a sua finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita à fixação de tempo e de locais e à flexibilidade na adaptação dos conceitos de aprendizagem a cada grupo concreto; por outro lado a educação abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida de cada indivíduo, constituído um processo permanente e não organizado. Mais adiante no glossário do Conselho da Europa identifica a educação informal a extraescolar e caracteriza-a como ações educativas regulares ou intermitentes, utilizadas no exterior do sistema escolar, dirigidas a certos grupos para quais se impõem métodos pedagógicos específicos. Para Coombs (1991) estes conceitos definiam-se da seguinte forma:

“La educación formal se refiere por supuesto al sistema educativo altamente organizado y estructurado jerárquica y cronologicamente, que abarca desde el jardín de infancia hasta los más elevado niveles de la universidad. La educación no formal es (...) una variedad arroladora de actividades que tienen três características en comum “Están organizadas conscientemente (a diferencia de la educación informal) al servicio de auditorios y propósitos particulares; operan fuera de la estructura de los sistemas de educación formal y generalmente libres de sus cánones, regulaciones y formalismos; y

pueden ser proyectadas para servir a los intereses particulares y necesidades de aprendizaje de virtualmente cualquier subgrupo particular en cualquier población; la educación informal la definimos como el aprendizaje por la exposición al propio entorno y las experiencia adquiridas día adía. Es la verdade forma de aprender a lo largo de lavida y constituye el grueso del aprendizaje total de cualquier persona adquiere en su ciclo vital, incluyendo a la gente com muchos años de la escolaridade formal”. (Silvestre, 2013: 78-79).

Porém, a educação formal, educação não formal e educação informal são inseparáveis e completam-se umas às outras para responder à necessidade da sociedade no processo de aprendizagem adquirir o conhecimento, quer o conhecimento científico quer o conhecimento técnico aplicável. Como refere Rodrigues a oferta de recursos humanos num país não provém apenas do seu sistema formal de ensino (Silvestre, 2013).

Nesta perspetiva, a educação formal que a sociedade adquiere o conhecimento, a habilidade e demais competências não é suficiente. Portanto, precisa de obter outra formação complementar quer seja por via da educação não formal, ou seja, na educação informal. A educação formal, não formal e informal deve ser integrada e é necessária para melhorar o conhecimento e habilidade da sociedade que se torna mais completo. O desenvolvimento da existência da educação ao longo da vida, que são integradas através educação formal, não formal e informal permite que as pessoas escolham a formação mais adequada e apropriada com a sua competência que responda às próprias necessidades do mercado de trabalho.

A educação formal tem o limite do tempo e de oportunidade, se alguém não conseguisse terminar os seus estudos dentro do tempo estipulado e parou por algumas razões, sejam de guerra, económicas ou de idade poderia continuar a obter conhecimento através da educação não formal, como por exemplo os jovens viviam na zona de conflito político em longo tempo e nunca tinha acesso à educação formal, depois do conflito ainda têm oportunidade de frequentarem cursos de formação profissional para facilitar o seu ingresso no mercado de trabalho. Assim, também, quando alguém necessita de determinado conhecimento que nunca tinha obtido por meio da educação formal, pode adquirir adicionalmente através a educação não formal e informal. Assim, como menciona a UNESCO,

“mutual support between the formal education and nonformal education or others system of education in respect of mobilization and utilization of physical facilities, personal (providers, trainers, and teachers),

administrative structure, curriculum and manual books (materials), training of trainers, training of teachers, supervisors and evaluation certification procedure and techniques that have developed within formal and nonformal education” (UNESCO, 1993: 13).

São tidas como fundamentais, a educação formal, educação não formal e educação informal como tipos de educação numa perspetiva de educação e aprendizagem ao longo da vida. Assim, a educação não formal e educação informal são cruciais na intervenção na sociedade na fase de transformação que necessita várias competências especializadas em prol do desenvolvimento. Como refere Dreyfus e Dreyfus, 1986, Glaser, 1986, Berliner, 1988), fruto das interações entre a organização dos conhecimentos, a experiência prática e as capacidades de tratamento cognitivo, a competência por vezes, geral e transferível a vários domínios, ainda que seja frequentemente específicas de tarefa ou domínio particulares (Danis e Solar, 1998).

2.7. A Educação e a Mudança Social

A educação é fundamental para a construção de uma sociedade justa e equitativa rumo à mudança social em todas as suas dimensões, tais como económica, política, social e cultural. A relação educação e a sociedade é uma relação histórica e sempre evoluiu a par com o processo histórico da civilização humana. A prática educativa é considerada uma parte fundamental integrante das relações sociais, orientada para a reprodução social ou reprodução cultural como na perspetiva do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002). O seu pensamento ocupa o espaço importante no campo da sociologia da educação e torna-se um marco na história, não apenas da sociologia da educação, mas do pensamento e da prática educacional em todo o mundo. A grande importância da sua obra na teoria de reprodução social para análise dos fenómenos educacionais, o autor, deixa duas perspetivas diferentes. A primeira, trata-se da escola e seu papel na reprodução das desigualdades sociais, e a segunda é o papel da escola como centro de desenvolvimento e da transformação social, centradas numa abordagem funcionalista. (Nogueira e Nogueira, 2002).

Segundo Bourdieu (1979, 1989) e Passeron (1991),

“o sistema de relações entre as escolas, enquanto instituição de reprodução da cultura legítima, e as classes sociais que, são a aparência neutra da comunicação pedagógica, mantém distâncias desiguais, sendo portadoras de

disposição para adquirir e reconhecer esta cultura. As classes, segundo os autores, são caracterizadas por uma distribuição desigual de capital linguístico escolarmente rentável que a escola, enquanto sistema autónomo, esconde sob uma capa aparente de igualdade formal perante provas e processo de seleção idênticos. As funções sociais dos sistemas de ensino, para Bourdieu e Passaron, resumem-se bem nesta frase: (...) o culto puramente escolar, em aparência, da hierarquia, contribui e para a legitimação das hierarquias sociais, na medida em que as hierarquias escolares, quer se trate das hierarquias de estabelecimentos e das disciplinas, devem sempre qualquer coisa às hierarquias que tendem a produzir (no duplo sentido do termo). O sistema do ensino favorece certas classes ao (...) dissimular a seleção social sob as aparências da seleção técnicas e ao legitimar a reprodução das hierarquias sociais pela transmutação sociais em hierarquias escolares (Mendes e Seixas, 2003: 114-115).

Neste contexto, a escola desempenha uma função na reprodução social e cultural e também pelo efeito de diferenciação cultural provocados igualmente pela escola. A escola participa não só na transmissão e renovação da cultura, como na renovação da desigualdade social, por intermédio da imposição da cultura dominante como uma cultura legítima e comum para todas as crianças. E as crianças das classes sociais mais altas ou sejam a classes privilegiadas que são mais aptas a incorporar a cultura dominante veiculada pelo sistema do ensino.

Porém, as instituições escolares como uma organização do poder, ela traz em si a ideia, a cultura da classe dominante de institucionalização desse poder. As relações de poder entre as classes no âmbito escolar, contém sempre uma dimensão de violência simbólica que representa os referenciais culturais dos grupos dominantes ao conjunto da sociedade como cultura universal, e também é uma estratégia de reprodução social. Tal afirma Bourdieu (1989),

“As estratégias de reprodução social, entendida como um sistema de prática conscientes ou inconscientes, através das quais os agentes procuram conversar ou aumentar o seu património, tendo por objetivo manter ou melhorar a sua posição no espaço social, dependem do volume global de capital (capital económico, cultural e social) da estrutura desse património (importante ou peso relativo de cada um dos seus componentes) e do estado do sistema dos instrumentos de produção. As estratégias aplicam-se em

diferentes momentos do ciclo de vida, segundo um processo irreversível e cronologicamente articulado. As estratégias podem ser de vários tipos: de fecundidade, matrimoniais, educativas, económicas e mesmo simbólicas, esta últimas próprias das classes dominantes visando legitimar o fundamento da sua dominação”, (Mendes e Seixas, 2003: 105-106).

Assim, através do processo de reprodução social a sociedade consciente ou inconsciente com as suas características culturais e estruturais, tais como os saberes, linguagens, as normas, os valores e o *habitu* que invariavelmente envolve certo volume de mudança social.

A teoria da reprodução do Bourdieu e Passaron compõe a corrente de pensamento clássico na perspectiva funcionalista da educação como meio de integração cultural e social do Durkheim e quer nas correntes neomarxistas do ensino como instrumento do aparelho ideológico do Estado. (Abrantes, 2011). A atuação do Estado nacional e supranacional é legítima como defensora do interesse público e garante o direito ao trabalho, assistência social e a segurança social, a crença da igualdade oportunidade social na sociedade (Mendes e Seixas, 2003). Neste contexto, incluindo também o setor de educação, no qual, à escolarização tem um papel central no duplo processo de desenvolvimento económico, na transformação nas sociedades primitivas, e de construção de uma nova sociedade, justa e equitativa, moderna centrada na razão e nos conhecimentos científicos, e democrática que fundamentada na autonomia e na responsabilidade do indivíduo ou dos grupos nas relações sociais.

Porém, em torno da instituição social educação tem sido sempre alvo de reflexão saber se o seu papel é reprodutor ou transformador, ou seja, se as instituições educativas contribuem para preservar a sociedade ou para transformar (Enguita, 2007). Assim, a educação e mudança social são dois fatores que se interligam e não podem ser separados um do outro. A educação, como instituição social pode ser vista como agente de transformação e fator determinante na direção da mudança social. E a mudança social que ocorre na sociedade pode ser projetada de acordo com a linha da mudança planeada, mas por outro lado as mudanças sociais poderiam acontecer através do contacto e da influência do exterior ou cultura de outra sociedade. Como afirma Giddens (2013), existem três fatores principais que influenciam constantemente os padrões da mudança social “fatores culturais, o ambiente físico e a organização política”. Neste contexto, a mudança social, ou seja, a transformação social que ocorre dentro na sociedade contemporânea é uma consequência lógica de um ponto de encontro, entre os valores culturais, civilizacionais dos países e dos povos, incluindo também, a troca de conhecimento, na área de educação especialmente das ciências e da tecnologia.

A educação desempenha o papel importante na preservação do património cultural de uma sociedade de acordo com a exigência da mudança social que lhe está inerente. O processo de mudança social às vezes sem orientação estratégica e incompletas e nalguns casos traduzem-se em consequências negativas que afetam a vida da sociedade. Por exemplo, as rápidas e até abruptas mudanças decorrentes do avanço tecnológico de hoje em dia, leva a vantagem e desvantagem, sendo assim, a educação é crucial no processo de preparação da sociedade com os seus próprios valores e normas em face da mudança. Norma é um conjunto dos valores e regras que contem a proibição e aprovação dos comportamentos dos indivíduos dentro da sociedade. Cada individuo tem a responsabilidade e o dever de respeitá-la, porque a essência da norma é um princípio, a orientação da vida, as referências, as diretrizes para cada comportamento humano na estrutura social da sociedade.

De acordo com Parsons (citado por Giddens, 2000), a institucionalização normativa de conjuntos recíprocos de expectativa (estruturados como papéis sociais) controla as atividades dos atores nos processos de interação. Assim, as normas assumem funções na coesão social através da interação e a assimilação dos vários valores numa estrutura social. Como refere Durkheim, regras morais que impunham aos indivíduos, ou formas de ligação e de ordenamento das relações individuais (Paiva, 2014). Assim, a existência de uma sociedade e a interação social que assegura sua continuidade só se torna possível quando os indivíduos adotam processos de socialização, ou seja, quando são capazes de assimilar valores, hábitos e costumes que definem a maneira de ser e de agir característico do grupo social a qual pertencem.

Segundo Silvestre (2013), a educação é essencialmente para criar as condições globais e harmonizar todas as suas capacidades do longo de todas as fases da sua existência desde o nascimento até adulto na realização da sua vida na sociedade, em interação com todos os seus semelhantes, participa na construção e desenvolvimento da comunidade humana de que faz parte. Assim a educação pode levar à mudança da sociedade e vice-versa, se a sociedade muda, indiretamente, o sistema educativo também vai mudar. A mudança social e a educação são influenciadas reciprocamente na construção da sociedade.

Segundo Weber (1864-1920), os valores e as ideias culturais contribuem para moldar a sociedade (Giddens, 2000), o autor aprofundou a sua análise sobre a influência da religião, nomeadamente como o protestantismo influenciou o surgimento do capitalismo moderno na Europa. Weber construiu tipos ideais, nomeadamente o de protestante e o de capitalista, mostrou como foram os valores protestantes de tipo não racional que estiveram na origem do capitalismo racional emergente na Europa. Portanto Weber mostrou compreender como é que os valores (independentemente de quais sejam) podem estar na base do desenvolvimento

económico e reter os valores, mesmo que sejam irracionais, podem estar na base de ações racionais e do prosseguimento de fins coletivos, que atualizam esses mesmos valores (Paiva, 2014).

O autor desenvolveu a sua reflexão a partir de uma pergunta porque alguns países da Europa progrediram sob o sistema capitalismo? Weber chegou à conclusão que uma das razões é a ética protestantismo. A crença ou ética protestantismo afirmou o homem, quer deva salvar-se ou ser condenado, tem por dever trabalhar para a glória de Deus e criar o reino de Deus nesta terra (Aron, 2004). Este espírito que estimulou os protestantes tornou-se mais forte com a sua ética de trabalho, especificamente para os países capitalistas, como na Europa e América.

Além, do espírito capitalismo do Weber, e no âmbito da educação, ainda tem a pedagogia moderna e transformadora. A perspetiva da pedagogia transformadora é diferente da visão tradicional que coloca o individuo como um agente passivo e reativo, o individuo só cresce devido à influência do exterior. Como salienta Foucault (2007), precisa de libertar as nossas imaginações relativamente ao que é necessário ou não nas nossas instituições sociais, tais como as escolas, as prisões e os hospitais – tudo locais onde o poder normalizador e disciplinador é exercido. O autor sugeriu que podemos libertar-nos das apreciações dominantes e assumidas que nos foram ensinadas acerca do valor das nossas práticas sociais, dos nossos objetivos, valores e expectativa.

Neste contexto, o processo da educação é realmente para libertar, dando aos alunos a consciência, a capacidade, a independência, ou fornecer-lhe o poder para que sejam indivíduos autónomos e independentes. Como refere Paulo Freire através da sua pedagogia de conscientização e a crítica da cultura que tem como objetivo sensibilizar os estudantes para o seu papel de agente social. A conscientização cresce através de uma educação como prática da libertação. Nesta perspetiva, a educação deve ser orientada para o valor de humanismo, e humanismo da educação é restaurar a natureza humana e torna-se ator importante não é como objeto. O autor espera que este modelo da educação seja uma força de conscientização e libertação da humanidade da condição oprimida (Bertrand, 2001).

No ponto de vista de Freire, os estudantes devem ganhar consciência dos valores que interiorizam, não é impor a cultura da classe dominante. Como Bourdieu e Passeron referem “que a aquisição da cultura escolar mais não é do que um processo de aculturação para os jovens oriundos das famílias camponesas, operárias. De empregados ou de pequena comerciante”, (Mendes e Seixas, 2003: 114). Assim, na perspetiva do Paulo Freire a educação serve para libertar-se dos valores da classe dominante. Isto é, a sociedade é capaz de libertar-se da consciência oprimida, imposta pela classe alta.

A educação como prática da liberdade é quando se evitam todos os fatores que podem causar a diferença entre opressor(es) e os oprimidos. A prática neste movimento educacional, a participação do povo é vista como sujeito ativo e potencial, não como um objeto recetor passivo no processo educacional. Porém, Freire caracteriza a pedagogia da conscientização e define que tem duas características que são: diálogo permanente e é baseada na realidade. A primeira, em educação, o professor compromete-se a construir o conhecimento com o estudante num diálogo permanente. Ele não pode transferir o conhecimento a partir de uma posição dominante na sua relação com o estudante. Segunda característica da pedagogia da conscientização é o enraizamento na realidade. É uma pedagogia situada no concreto, no senso comum e na vida quotidiana dos estudantes. No ponto de vista Freire sobre o diálogo (Bertrand, 2001), o papel educador consiste em dialogar escolhendo casos concretos e propor instrumentos com os quais o individuo se forma e aprende a falar a si mesmo do seu mundo. A ação pedagógica contém uma comunicação que pressupõe uma relação de igualdade entre os educadores e educandos, ou seja, estabelece uma verdadeira relação de comunicação entre quem exerce a ação pedagógica e quem está sujeito dessa ação.

Capítulo 3. Metodologia de Investigação

3.1. Notas Preliminares sobre a Construção do Trabalho Empírico

O trabalho realizado não tem como fim último a comprovação ou a confirmação, *ipsis verbis*, das teorias e ou modelos conceituais descritos no enquadramento teórico. Todo o trabalho realizado delimitou-se num propósito mais focalizado na procura da inteligibilidade das lógicas das estratégias que subjazem nas políticas públicas da ação governativa que modelam ou modelaram e influenciaram o contexto de desenvolvimento educacional nos quinze anos de independência de Timor-Leste.

Ao lançar um olhar sociológico sobre a realidade do processo de desenvolvimento num país tão jovem como o caso em estudo, as opções metodológicas terão naturalmente que fundar na aceitação da ideia de que a realidade sociológica é sempre uma construção que se fundamenta num universo factual e metodologicamente construído. A verdade, tal como argumenta Sedas Nunes “a ciência, ou antes, uma ciência, representa uma outra maneira de ‘ler’ o real, diferente da do senso comum. Implica um outro código de leitura, implica, portanto, a construção de outros ‘objetos’ que não os que nos servem para ‘ler’ o real do dia-a-dia” (Nunes, 2001:34). Segundo o autor, “a ciência pressupõe rutura com as evidências do senso comum” (Nunes, 2001:35). “Mas para romper com tais evidências – o que por si só não estabelece, como é óbvio, no plano da cientificidade – a ciência tem que romper simultaneamente com o código de leitura do real de que elas decorrem e que o senso comum (ou ideologia) lhe propõem. Tem, portanto, de inventar um novo código – o que significa que, recusando e contestando o mundo dos objetos do senso comum (ou da ideologia), tem de construir um novo ‘universo conceitual, ou seja, todo um corpo de novos objetos e de novas relações entre objetos, todo um sistema de novos conceitos e de relações entre conceitos” (Nunes, 2001:35).

Segundo Bourdieu, “para saber construir o objeto e conhecer o objeto que é construído, é necessário ter consciência de que todo o objeto propriamente científico é consciente e metodicamente construído, e é necessário conhecer tudo isso para nos interrogarmos sobre as técnicas de construção das perguntas formuladas ao objeto” (Bourdieu 1999: 64). Por outras palavras, ao investigador cabe encontrar, através dessa construção, o essencial de um real (Lalanda, 1998), pelo que não será em demasia acrescentar que o conhecimento científico é o que é produzido pela investigação científica, através dos seus métodos. Contudo, é necessário atender que “a ciência é, em sociologia, mais imprecisa do que em outros campos, impõe-se

com uma urgência particular, a necessidade da rutura epistemológica” (Bourdieu, 1999:87). Não há dúvidas que a rutura com o senso comum é fundamental, cujos atos epistemológicos (rutura, construção e constatação) permitem não só ajudar o investigador a romper com os preconceitos e falsas evidências, mas sobretudo, alertar ao investigador a necessidade de um sistema concetual organizado como base das explicações do fenómeno em estudo. Assim, todo o conhecimento só é considerado científico na medida em que puder ser verificado pelos factos.

Face ao exposto, quais são as preferências metodológicas que permitam construir e reconstruir o real de forma mais objetiva o processo de desenvolvimento educativo em Timor-Leste?

Para explicar melhor o factual ou de um real das dinâmicas do desenvolvimento e sua relação com o processo do campo da educação, como não podia deixar de ser, foi privilegiada uma perspetiva relativista da realidade social, considerando que o mundo real vivido nos processos de desenvolvimento em Timor-Leste como uma construção dos atores sociais que, inseridos num dado tempo e espaço da ação governativo e da materialização das políticas públicas vão construindo o significado social dos acontecimentos e fenómenos do quadro educativo do presente, assim como reinterpretando o seu passado.

Sem pretender desvalorizar outros ângulos ou paradigmas, nem entrar aqui num debate estéril entre os pressupostos do método dedutivo versus indutivo, importa fazer relevar que a preferência de abordagem utilizada no estudo realizado, situou-se nos horizontes da abordagem metodológica do tipo qualitativo. Segundo Gauthier (1986), a tradição de investigação qualitativa em ciências sociais consiste essencialmente em estudar e em interagir com as pessoas no seu terreno, através da sua linguagem, sem recorrer a um distanciamento que levaria ao emprego de formas simbólicas estranhas ao seu meio. Para o autor, o estudo qualitativo incide sobre a relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, descrevendo os fenómenos sociais, duma interpretação real e valorativa no campo social.

Face ao exposto, a principal razão que se prendeu pela adoção duma pesquisa qualitativa, está relacionada com a natureza do problema de investigação e dos procedimentos conexos para desocultar o objeto de estudo, ou seja, o interesse em explorar a natureza intensiva, aprofundada e de modo compreensivo a situação singular e particular das estratégias de intervenção das políticas públicas em Timor-Leste, no seu processo de Desenvolvimento e Educação, dentro do seu contexto, valorando os pontos de vista dos agentes e protagonistas da ação acerca da realidade estudada, e interpretando os processos de forma não experimental nem medidos. De facto, a investigação realizada seguiu uma via essencialmente indutiva, encarando “a análise qualitativa numa lógica exploratória, como meio de descoberta e de construção de

um esquema teórico de inteligibilidade, e não tanto numa ótica de verificação ou teste de uma teoria ou de hipóteses preexistentes” (Albarello et al., 1997:117). Por outras palavras, a característica da pesquisa qualitativa realizada enfatiza a compressão aprofundada sobre o problema pesquisado através de um processo mais interpretativo e compreensivo, que dito, no sentido de Bogdan e Biklen (1997), pode ser sistematizado no seguinte: 1) A pesquisa qualitativa decorreu num ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; 2) A pesquisa qualitativa assume a característica descritiva; 3) O pesquisador esteve mais preocupado com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto; 4) O pesquisador procurou analisar os seus dados indutivamente; 5) O significado constituiu a preocupação central da abordagem qualitativa (Oliveira, 2008) do estudo realizado.

Em termos estritos, todo o trabalho realizado tratou-se de uma postura investigativa que seguiu de perto os argumentos de Moreira (2002) tomando como pano de fundo, o seguinte: 1) A interpretação como foco, procurando interpretar a situação em estudo sob o ‘olhar’ dos próprios participantes; 2) A subjetividade foi enfatizada, alocando o foco do interesse na perspectiva dos informantes; 3) A flexibilidade na condução do estudo, admitindo que não havia uma definição a priori das situações; 4) O interesse situava-se no processo e não no resultado, seguindo uma orientação o mais objetiva possível para entender a situação em análise; 5) O contexto como intimamente ligado aos comportamentos das pessoas na formação da experiência; e 6) O reconhecimento de que há e ou houve uma influência da pesquisa sobre a situação, admitindo que o pesquisador também sofreu influência da situação de pesquisa (Oliveira, 2008).

De acordo com as características apresentadas acima, a investigação qualitativa adotada no estudo realizado não se trata de um ecletismo metodológico nem de qualquer crença, antes porém, se funda na perspectiva de que o investigador privilegia procedimentos metodológicos abertos e rigorosos, para captar e descodificar a complexidade dos factos sociais em estudo, dando voz aos atores sociais e participantes do contexto estudado para manifestarem de forma reflexiva os seus interesses sobre as estratégias do processo de desenvolvimento em educação em Timor-Leste.

Na esteira das perspectivas de Guerra (2003), a análise sociológica que se procurou delinear com a pesquisa realizada, é “encarada como uma forma de ação coletiva dado que a produção do conhecimento é realizada num contexto de dinâmicas sociais e de poder pelo que compreender é já agir na mudança social, num contexto de difusão do conhecimento cujo impacte provoca transformações na reflexividade dos sujeitos permitindo a reconstrução da ação coletiva” (Guerra, 2003: 72). Assim sendo, dentro do paradigma da investigação

qualitativa, o presente estudo privilegiou a estratégia metodológica da investigação-ação, na medida em que subjaz neste procedimento a capacidade de refletir, analisar e descrever uma nova produção de sentido sobre desenvolvimento e educação em Timor-Leste, enquanto produto e sistema de produção resultante duma associação fecunda entre o ato de conhecer e a intenção de provocar mudança social (Guerra, 2002).

Apesar da investigação-ação ter “sido uma metodologia ancorada numa relação entre teoria e ação defendendo que essa rearticulação permite outra forma de produzir, simultaneamente, o conhecimento e a mudança, através da partilha de saberes entre atores e investigadores” (Guerra, 2003: 74), de relevar que Coutinho et al. (2009) argumentam que a investigação-ação pode ser descrita como uma investigação orientada para ação de mudança e uma investigação baseada num processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica (Castro, 2010). De acrescentar ainda que Elliot (2010) salienta que a investigação-ação interpreta o que ocorre, desde o ponto de vista de quem atua e interatua numa situação problemática. Para Matos (Vilelas, 2009), a investigação-ação constitui uma forma de questionamento reflexivo e coletivo de situações sociais, realizados pelos participantes, com a vista de melhorar a racionalidade e a justiça das suas próprias práticas sociais ou educacionais.

Segundo Dick (2000), a investigação-ação tem duplo objetivo: a ação e a investigação: a) Ação, para obter mudança numa comunidade, organização ou programa; b) Investigação, no sentido de aumentar a compreensão por parte do investigador, do cliente e da comunidade (Vilelas, 2009). Acrescenta ainda Lewin (1946) que a investigação-ação deve ser desenvolvida em três polos de atuação que corresponde ao designado triângulo lewiniano: a) no polo da ação, que tem como objetivo atingir a mudança social no contexto concreto; b) no polo da investigação, centrado na procura das dinâmicas atuais e nas intencionalidades dos atores; e c) da formação que é inerente ao próprio processo de conhecimento e ação, mobilizando as capacidades cognitivas e relacionais dos atores em função de objetivos específicos (Guerra, 2002). Parafrazeando Bogdan e Biklen (1994), Chagas (2005) e Vilelas, 2009), entre outros, a investigação-ação pode ser utilizada como uma modalidade de investigação qualitativa que está ao serviço de uma causa, que é a de promover mudanças sociais, através do envolvimento ativo investigador.

Sintetiza-se, assim, na linha das perspetivas de Guerra (2003:74) que a investigação-ação distingue de outros modelos metodológicos pelo seguinte:

1. Estuda os fenómenos na sua globalidade, procurando na interpretação e compreensão da complexidade dos fenómenos sociais a identificação e caracterização das variáveis estruturadoras da mudança;
2. Apresenta como principal finalidade, a elaboração de saberes inteligíveis sobre dadas situações sociais, passíveis de previsibilidade e inteligibilidade ainda que muitas vezes de ordem parcial, mas são considerados todos atores sociais do contexto, como produtores do conhecimento;
3. Relaciona-se com a singularidade inerente aos contextos sociais e problemáticas sociológicas em que é aplicada, admitindo que cada facto é único e singular, razão pela qual se exige ao investigador uma adequada postura científica e capacidade de vigilância epistemológica da ação na produção de resultados, e consequentemente de conhecimento válido.

Parafraseando a autora, “a pesquisa-ação não pretende ser apenas uma metodologia capaz de fornecer um conjunto coerente de conceitos que lhe permitam tornar inteligível os fenómenos através de formas específicas de construção do conhecimento. Este tipo de abordagem deve estabelecer a inteligibilidade, a previsão e a falibilidade dos factos sociais, mas propõe sobretudo, um percurso de compreensão das dinâmicas de mudança e de pilotagem de um processo social que integra uma multiplicidade de aspetos, de atores e de normas sociais” (Guerra, 2003:74).

Ao assumir a postura metodológica descrita acima, e uma vez que o estudo realizado pretende centrar-se numa perspetiva mais do tipo exploratório, descritivo e compreensivo da singularidade da realidade social e política das lógicas do desenvolvimento no campo da educação em Timor-Leste, considera-se não haver de lugar a hipóteses apriorísticas.

Em suma, no contexto da abordagem qualitativa adotou-se na pesquisa realizada os procedimentos da investigação-ação enquanto estratégia metodológica mais compreensiva e singular do contexto, opção que permitiu conhecer e interpretar os problemas sociais e finalmente contribuir para a apresentação de propostas estratégicas que se espera que possam induzir a uma mudança positiva e sustentada nos processos de desenvolvimento e educação em Timor-Leste.

3.2. Técnicas de Recolha de Dados

Falar de técnica de recolha de dados, é sobretudo abordar um procedimento metodológico da investigação científica, através do qual o pesquisador utiliza para capturar a empiria e explicar a realidade observada. Para estabelecer uma articulação entre o mundo empírico e o mundo teórico, o investigador, seja em investigação qualitativa ou não, deve, portanto, seleccionar um modo de pesquisa, com uma ou mais técnicas de recolha de dados e um ou vários instrumentos de registo dos dados, para poder operacionalizar a sua investigação (Hérbert et al., 2012).

Assim, os procedimentos de recolha de dados não são escolhidos ao acaso, sendo determinados pelo futuro promissor que as próprias técnicas oferecem. De facto, as técnicas de colheita dos dados representam um passo fundamental neste modelo de abordagem que exigem do investigador adequado domínio das técnicas que vier a utilizar, sob pena de não poder recolher de forma coerente e rigorosa as necessárias informações para o estudo.

Para De Bruyne (cf. Hébert, et al, 2012), são habitualmente utilizados na pesquisa qualitativa três grupos de técnicas de recolha de dados, e que são as seguintes: a) o inquérito que pode assumir uma forma oral (a entrevista) ou escrita (o questionário); b) a observação que pode assumir uma forma direta, sistemática e participante ou uma forma não participante, e c) a análise documental.

Para outros autores, o que é mais relevante a considerar no método de pesquisa qualitativa é a adoção do método naturalístico, considerando que toda a pesquisa é desenvolvida numa condição “natural” do contexto de estudo, pelo que independente das técnicas a utilizar os dados recolhidos e analisados comportam inequivocamente uma certa condição de pertinência face ao contexto onde se inserem. A verdade é que Erickson (1986) insiste na pertinência dos dados e na consistência que deve existir entre os objetivos da investigação e a recolha dos dados, situação que corresponde a uma preocupação movida pela necessidade de alcançar a necessária validade de tipo teórico. Portanto, os procedimentos da abordagem qualitativa não se resumem a meras técnicas e instrumentos de investigação, cuja escolha deve ser criteriosa e sempre em função do desenho da pesquisa adotado.

Face ao exposto, é possível classificar os procedimentos de recolha de dados na pesquisa qualitativa, em termos gerais, em dois tipos, conforme o seguinte: tipos interativos e não interativos. O tipo interativo é composto pela entrevista e a observação participante, enquanto no não interativo são desenvolvidas as recolhas com base na observação não participante, análise documental e grupo de discussão.

Para a operacionalização da recolha de dados na pesquisa realizada, foram utilizadas as seguintes técnicas: a) análise documental; b) observação direta; c) entrevista; d) grupo de discussão (*focus group*).

3.2.1. Análise Documental

Na pesquisa qualitativa a maior parte dos dados são obtidos através de fontes com as pessoas, ou através da observação e da entrevista, mas existe outra fonte também importante que é a análise documental que consiste no uso de documentos, imagens e material estatístico. Por outras palavras, a pesquisa documental apresenta-se como um método de recolha e de verificação dos dados que visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não, e, a esse título, faz parte integrante da heurística da investigação (Albarello et al., 2011). Os documentos são dados de registo escrito sobre os acontecimentos ou eventos e também designado como dados secundários. Os documentos são factos e os dados arquivados, numa variedade de materiais sob a forma de documentação, podem estar disponíveis sob a forma de relatórios, regulamentos, estatísticas, bibliográficas, símbolos, fotografias, e outros arquivos dos dados.

De relevar que os dados documentais não possuem limites no espaço e no tempo, cuja disponibilidade de acesso, quando houver, facilita ao investigador a obtenção de mais uma pista para reforçar a sua observação e entrevista, contribuindo assim para verificar, validar os dados e suportar uma interpretação mais robusta, ou seja, mais representativa na análise duma dada situação.

O estudo documental é na maioria das vezes considerado como um estudo complementar à observação ou à entrevista. Contudo, a pesquisa documental pode, em certos casos, tornar-se como uma técnica particular de recolha de dados empíricos quando se desenvolve de modo a considerar os documentos (escritos ou não) como verdadeiro factos de sociedade (Albarello et al, 2011).

Face ao elevado volume da informação documental que se verifica na maioria das pesquisas, normalmente não é possível ao investigador analisar tudo, pelo é necessário dosear a recolha, sabendo escolher (Bell, 2008) o que é relevante e pertinente para os objetivos de estudo. Para contornar a situação, Bell (2008) sugere a elaboração de guiões ou grelhas de documentação em função dos temas da pesquisa, para facilitar o trabalho no campo e rastrear os dados dos documentos a consultar.

No caso do presente estudo, que tem como enfoque o desenvolvimento educacional em Timor-Leste, a análise documental incidiu sobre os ficheiros e registos educacionais, assim

como sobre outros documentos relevantes produzidos pelas entidades oficiais e relacionados com o tema do desenvolvimento, entre os quais se destacam os seguintes: livros e artigos da especialidade, relatórios oficiais, a Constituição da RDTL, os arquivos dos corpos legislativos, dos departamentos governamentais ligadas à educação, os estatísticas nacionais, os censos, relatório do ministério sobre os professores e os alunos, orçamentos anual ao setor educativo, boletins informativos, plano estratégico de desenvolvimento nacional e os conteúdos do sítio internet do governo timorense sobre a educação.

3.2.2. Observação direta

A observação é uma das técnicas de recolha dos dados muito comuns na pesquisa qualitativa. Para Fortin (1999), a observação é um processo que consiste em selecionar, provocar, registar e codificar um conjunto de comportamentos e de ambientes que estão relacionados com o objeto que se pretende estudar. De relevar que Gil (1999) afirma que a observação ganha cariz científico, se: a) servir a um objetivo formulado de pesquisa; b) for sistematicamente planeada; c) for submetida a verificação e controlo de validade e precisão. Para Wood e Haber (2001), a observação para ser científica precisa de preencher os seguintes pressupostos: a) ser coerente com o objetivo de estudo; b) exigir um plano sistemático e pradonizado; c) ser verificada e controlada; d) estar relacionada com os conceitos e teoria do enquadramento teórico. Para esses autores, a observação é essencialmente uma atividade da pesquisa científica onde o pesquisador utiliza para ver, ouvir e avaliar diretamente a realidade dos fenómenos sociais investigados, tendo como objetivo a procura de resposta ao problema da pesquisa, dentro dum dado enquadramento teórico, devidamente justificado e controlado.

Craig e Smyth (2004) afirmam que a principal vantagem desta técnica no campo das ciências sociais radica em que os factos são percebidos diretamente, sem nenhum intermediário, colocando-nos perante a situação estudada, tal como esta se apresenta naturalmente na realidade. Assim, nesta perspetiva a observação da realidade do contexto social pode ser um acontecimento, um objeto, uma situação e condição específica, incluindo as emoções e os comportamentos das pessoas, em que o pesquisador deve registar os resultados destas observações para descobrir o que realmente aconteceu.

Na observação científica, o observador deve observar com rigor e acuidade o seguinte: a) lugar: observar e descrever o espaço físico; b) as pessoas: descrever as pessoas no geral. O investigador deve focalizar-se nas pessoas que entram no estudo (o que fazem no seu espaço social. Padrão existente nas atividades que realizam); c) ação: determinar as relações entre as

ou grupos, para compreender os seus laços de comunicação e de relação interpessoal; d) descobrir as particularidades dos grupos ou das pessoas que devem ser observadas e analisadas (Vilelas, 2009). Nesta perspetiva, o propósito da observação é entender os padrões, normas e o significado do comportamento observado, e o observador aprender com os informantes e as pessoas observadas. Tratam-se de elementos sociais que foram tidos em atenção no estudo realizado, tendo sido observados o lugar, o autor e a atividade. O lugar onde as observações foram realizadas incidu nas organizações governamentais, as escolas, as universidades e os seus contextos sociais. O autor e atividades referem às pessoas ou melhor os atores sociais envolvidos nos processos de desenvolvimento educacional e que estavam diretamente implicados na implementação das atividades como autores.

Uma outra questão de interesse a assinalar diz respeito à condução duma boa observação. De acordo com as recomendações metodológicas consultadas, um investigador deve saber o tipo e a forma de observação que deve conduzir para poder obter e registar os dados que sejam coincidentes com o que realmente acontece no campo. Existem as várias formas de observações que podem ser utilizadas na pesquisa de qualitativa e que são as seguintes: observação estruturada; observação não estruturada; observação não-participante e observação participante (Vilelas, 2009).

A **observação não estruturada** não apresenta uma verdadeira estrutura (Vilelas, 2009). Trata-se de uma observação na qual o pesquisador não tem um guião fixo e estruturado sobre o objeto que será observado, ou seja, a observação realizada não tem um padrão definido, mas tem por base certos sinais de observações que são tidos como estruturantes do objeto de estudo. Ainda segundo Vilelas (2009), neste tipo de observação, quase não é possível ao investigador tomar notas durante a sua observação, fazendo este apenas algumas discretas anotações, guiando-se, portanto, através da sua memória e da sua disciplina, que lhe garantem competências para redigir uma exposição pormenorizada, após concluída a observação, através destes registos ou notas descritivas. Admite o autor que o pesquisador ou o observador deve ser capaz desenvolver a sua capacidade analítica e reflexiva para poder observar as dinâmicas dos fenómenos que estão a ser estudados. De acordo com o autor, no contexto da observação, o pesquisador deve focalizar a sua atenção para poder escolher os alvos mais destacados, ou seja, que tenham significado no âmbito do objeto observado. Sugere ainda Vilelas (2009) que, no início da observação, o pesquisador deve observar compreensivamente com um ângulo mais alargado, concentrando-se seguidamente nas questões que se sejam identificadas como o foco do estudo, e escolher finalmente os comportamentos/ações mais típicas e que sejam mais relevantes para observar detalhadamente na sua descrição analítica.

No estudo realizado, foi efetuada uma observação não estruturada nos encontros realizados no Ministério de Educação, Secretaria de Estado para Assuntos da Juventude e Desporto e Secretaria de Estado para Assunto Formação Profissional e Emprego e atividades organizadas com informantes privilegiados na UNTL.

De notar que a observação participante é onde o pesquisador observa o que as pessoas fazem, ouve o que as pessoas dizem e participa nas atividades delas. Para Ander- Egg (2003), na observação participante, o investigador integra no grupo a ser estudado através de uma participação direta e pessoal, isto é, desempenhando uma função. Portanto, a observação participativa é um procedimento de recolha de dados para obter as informações através da observação do próprio pesquisador, dentro das atividades quotidiana dos observados, baseando-se no envolvimento ativo do pesquisador. Por outras palavras, na observação participante, o investigador desempenha um papel central na observação. O investigador integra-se no grupo, comunidade ou instituições em estudo, para, uma vez aí, ir realizando uma dupla tarefa: desempenhar algumas rotinas dentro do grupo, como se a ele pertence, ao mesmo tempo que vai recolhendo os dados de que necessita para a investigação (Vilelas, 2009). Assim, o investigador tem mais vantagens em obter os dados mais sólidos, podendo observar livremente e obter o real significado do que é observado sem abandonar a sua posição como pesquisador. Contudo alertam Taylor e Bogdan (2000) que é preciso “confundir-se” com as pessoas nas quais recai a observação, como se fosse mais um membro, mas sem abandonar a atitude de observação.

Importa ainda acrescentar que a observação participante é uma observação com o caráter natural, dito no sentido duma abordagem fenomenológica. Assim, a observação deve fazer-se tendo em conta determinadas fases: identificar o objeto, situação ou caso que se vai observar, averiguar os objetos de observação; definir o modo de registar; observar cuidadosa e criticamente; registar os dados observados; analisar e interpretar os dados, e finalmente tirar as conclusões (Vilelas, 2009). Nesta perspetiva, quando se está a observar, o investigador deve ter o esforço de descrever a sua análise provisoriamente e tentar continuamente focalizar as questões observadas, com a finalidade de elaborar os temas realmente analisados com os dados obtidos. A observação pode ser realizada com o apoio de algumas ferramentas e que consiste a título de exemplo: lista de verificação, tabela de sociometria, os apontamentos no campo, jornada diária, dispositivos de gravações elétricas e os outros. A escolha das ferramentas de apoio é crucial para obter os dados qualitativos adequados, como por exemplo, o comportamento e a emoção, as atividades e os outros movimentos típicos registáveis durante a observação. Naturalmente que os apontamentos de campo são muito importantes, porque

facilita o observador a captar e perceber o sentido dos observados no campo e a apontá-lo. Um outro instrumento de apoio, como é a lista de verificação, é apenas um elemento complementar.

Porém, ao obter os dados neste tipo de observação, o investigador precisa de ter o tempo suficiente para a sua integração e a participação. Tal como afirmam Ross e Kyle (1982), o período de permanência do observador em campo para estudos antropológicos e sociológicos deve ser no mínimo de seis meses, embora para estudos na área da educação e da saúde esse período pode variar entre seis semanas, a três anos.

Em consonância com a observação realizada para a presente investigação, o pesquisador conseguiu realizar a sua observação sobre os fenómenos que ocorrem no setor de desenvolvimento educacional, tais como, as atividades relacionadas com a política nacional de educação, as infraestruturas e as facilidades de apoio, os recursos humanos e financeiros, as condições, económicas, sociais, geográficas e territorial, assim como factos relacionados com a dinamização da democratização do ensino, sobretudo no que diz respeito ao acesso e à equidade de educação aos cidadãos timorenses.

3.2.3. Entrevista

A entrevista é comumente entendida no processo de pesquisa como uma técnica privilegiada de recolha de dados nas abordagens qualitativas. Foram através da aplicação das entrevistas que desenvolvidos os trabalhos metodológicos da corrente de interacionismo simbólico anglo-saxónica, entre os quais os de B. Glaser e A. Strauss (1967), e S. Taylor e R. Bogdan (1984).

Embora haja propostas diferentes entre os autores, existe a ideia comum de que a entrevista é uma ferramenta específica de interação social, utilizada com o objetivo de obter os dados qualitativos para a investigação. A especificidade da entrevista reside no contacto direto entre o entrevistador e o entrevistado. Segundo Moser e Kalton (1971), a entrevista consiste numa conversa entre um entrevistador e um entrevistado, tendo como objetivo, extrair determinadas informações do entrevistado. Wiseman e Aron (1972) comparam a condução de uma entrevista como uma expedição piscatória, e explicando esta analogia, Cohen (1976) acrescenta que, tal como a pesca, a entrevista é uma atividade que requer uma preparação cuidadosa, muito paciência e experiência considerável, se a eventual recompensa for uma captura valiosa (Bell, 2008). Portanto, a entrevista é uma interação comunicativa entre as pessoas, e neste processo o entrevistador desempenha um papel crucial através da sua

habilidade psicológica e o seu conhecimento técnico para explorar junto do entrevistado, as informações adequadas para o seu interesse de pesquisa.

Existem muitos formatos e modalidades de entrevista, desde um formato livre a outras mais ou menos estruturadas. Segundo Queiroz (1988), a entrevista semiestruturada é uma técnica de coleta de dados que supõe uma conversação continuada entre o informante e o pesquisador, e que deve ser dirigida por este de acordo com seus objetivos (Duarte, 2002). Para Alencar e Gomes (2001), na entrevista semiestruturada, o pesquisador apoia-se num guião composto por perguntas abertas, permitindo ao informante explicitar opiniões e argumentos, além de permitir o desdobramento de questões que possibilitem descobertas e a compreensão do fenómeno sob a ótica do informante (Jardim e Pereira, 2004). Ambas as definições completam entre si, sendo de relevar a ênfase na ideia da obtenção dos dados de forma mais aberta e flexível.

A técnica de entrevista utilizada nesta pesquisa pode ser considerada semidirigida ou semiestruturada, que se baseia na aplicação de um guião de perguntas sobre um tema específico, construído a partir de algumas dimensões temáticas relacionadas com o objeto de estudo.

Importa ainda referir aqui que, Carmo e Ferreira (1988), Polit e Hungler (1995), Fortin (1999) e Gressler (2014) classificam concretamente dois tipos de entrevista informal e entrevista focalizada. Entrevista informal consiste numa modalidade menos estruturada da entrevista (...) uma simples conversa acerca do tema em estudo. O importante não é definir os limites nem se cingir a algum esquema prévio, mas apenas incentivar o entrevistado a falar, de modo a obter um panorama dos problemas mais salientes, dos mecanismos lógicos e mentais do respondente, dos temas que para ele sejam importantes. Enquanto, a entrevista focalizada que é praticamente tão livre e espontânea como o anterior, tem a particularidade de concentra-se num único tema. O entrevistador deixa falar sem restrições o entrevistado, proporcionando-lhe apenas orientações básicas, mas quando este se desvia do tema original e se dirige para outros, o entrevistador volta a centrar a conversa no primeiro assunto, e assim sucessivamente (Vilelas, 2009).

No âmbito do estudo realizado, foi possível estabelecer um ambiente mais ou menos flexível entre o investigador/entrevistador e o entrevistado, onde foi dado a este, toda a liberdade para falar, de modo a obter os dados mais profundos sobre as questões colocadas na entrevista. A entrevista semiestruturada aplicada (ver guião em anexo) teve como objetivo, fazer emergir um conjunto de informações de forma mais livre, interessando sobretudo pela captura de respostas que não estejam condicionadas a um padrão de alternativas, mas que possam ser

expressas pelo entrevistado, sob a forma de várias alternativas e com os horizontes mais alargados. Acresce-se que o guião da entrevista semiestruturada é composto por 19 questões e organizado em 4 grandes áreas (ver anexo): 1. Contexto do estudo (Timor-Leste); 2. Situação da Educação e Formação e o seu Desenvolvimento em Timor-Leste; 3. Orientações das Políticas de Educação em Timor-Leste; 4. Compreender as dinâmicas de desenvolvimento, os constrangimentos e impacto das políticas de educação. A entrevista foi realizada junto de um grupo de respondentes que foram escolhidos por um processo de amostragem intencional, de acordo com o critério de se reunir um conjunto de informantes privilegiados que pela situação profissional que desempenham, são detentores de um profundo conhecimento sobre a temática em estudo. O total dos entrevistados foram 15 pessoas (6 Atores políticos e agentes do governo; 5 Atores institucionais da educação e formação; 4 Agentes do desenvolvimento em educação e formação), e referentes aos seguintes atores sociais com responsabilidades governativas e políticas no campo da educação em Timor-Leste, no período de (2015-2016):

Tabela 2 - Caraterização do Entrevistado

Atores	Cargo	Entrev
Atores Governo	Ministro de Educação da RDTL	Ent1
Atores Governo	Secretário do Estado da Juventude e Desporto	Ent2
Dirigentes da AP-Educação	Diretor dos Recursos Humanos no Ministério de Educação	Ent8
Dirigentes da AP-Educação	Diretor Geral do ME	Ent10
Atores Políticos	Membro do Parlamento Nacional e o Presidente da Comissão para Assuntos de Educação	Ent3
Atores Políticos	Membro do Parlamento Nacional	Ent4
Atores IES	Reitor da UNTL	Ent5
Atores IES	Vice-reitor de Assunto Académico da UNTL	Ent6
Atores ESTV	Diretor Nacional do Ensino Secundário Técnico Vocacional	Ent11
Atores Formação Profissional	Diretor de IFORDEPE	Ent12
Atores Formação	Formador dos professores em Timor-Leste	Ent7
Agentes do Desenvolvimento-Educação	Diretor CNIC e Assessor do Banco Mundial para o assunto de Educação	Ent9
Agentes do Desenvolvimento	Assessor Nacional	Ent14
Agentes do Desenvolvimento	Assessor Internacional	Ent15
Atores Emprego	Chefe Departamento Emprego Exterior	Ent13

3.2.4. Grupo de Discussão

O grupo de discussão ou *focus group* foi uma outra técnica de recolha de dados utilizada no presente estudo. Trata-se de um procedimento muito utilizado na pesquisa qualitativa, quando se pretende encontrar o significado de um dado tema, dentro da perspetiva de um grupo. Segundo Morgan (1996), *focus group* consiste numa técnica de investigação de recolha de dados através da interação do grupo sobre um tópico apresentado pelo investigador (Silva et. al, 2014). Para Krueger e Casey (2009), o grupo de discussão consiste no focalizar num dado assunto (daí o seu contributo para a compreensão do tópico de interesse), sendo os participantes que o compõem, terem alguma característica relevante em comum, face ao tema em discussão. Com bases nestas duas definições, o grupo de discussão consiste numa técnica de coleta dos dados dentro das interações comunicativas dum grupo mais organizado, incidindo a recolha sobre os significados resultantes da discussão focalizada e orientada dos participantes sobre determinada questão de interesse para a investigação (Silva et. al, 2014),

Na discussão do grupo, a verdadeira essência dos dados não radica no individuo subjetivo, mas sim do grupo. A discussão do grupo obter informações mais homogéneas sobre um dado significado ou um símbolo captado pelo investigador durante uma entrevista individual anterior.

Uma outra característica na discussão de grupo é que ela é conduzida por um moderador ou facilitador. No presente estudo, foi o próprio investigador geriu o processo de discussão junto dos participantes, retirou os apontamentos e observou a discussão dentro dos tópicos apresentados. Na discussão, e na qualidade de moderador, foi necessário construir um ambiente dinâmico na abertura, tendo introduzido a visão geral e o objetivo sobre o tema do *focus group*, para além de ter estabelecido as regras quer no início, quer aquando da intervenção no momento das dúvidas e das perguntas que foram sendo colocadas. A discussão de grupo realizada pode ser livre e espontânea, com o foco particular sobre as questões apropriadas no âmbito do desenvolvimento e educação em Timor-Leste, tendo sido relevadas por cada participante que teve a oportunidade de expressar a sua própria opinião. De salientar que um grupo de discussão deve ser idealmente composto por 8 a 12 participantes.

Durante 4 meses durante o trabalho de campo, o investigador envolveu-se diretamente na organização de dois seminários, um a nível nacional e outro internacional. Tais seminários/conferências foram de particular interesse para o desenvolvimento da presente investigação, porque possibilitaram o encontro de especialistas sobre o tema em estudo, que para além das apresentações que fizeram para a audiência, se disponibilizaram para discutir em

grupo um conjunto de tópicos previamente definidos para o efeito. Eram encontros com grupos pequenos, com cerca de 10 a 12 participantes em cada encontro, onde foi possível explorar em discussão aberta, um conjunto de problemáticas sobre o desenvolvimento e Timor-Leste, cujas sínteses encontram-se vertidas nas diferentes seções e parágrafos da apresentação dos resultados do estudo.

O seminário nacional foi realizado no dia 3 de Março de 2015, cujos os tópicos e os oradores foram os seguintes: 1 - “Professores/Necessidades do Sistema de Ensino em Timor-Leste”, apresentado pelo Diretor de Recursos Humanos do Ministério da Educação; 2 - “Sistema Educativo Timorense: factos e possíveis intervenções”, apresentado pelo Diretor do Centro Nacional de Investigação Científica da UNTL; 3 - e ainda “Contributo para a Formação de Professores”, apresentado pelo Reitor do Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação.

O seminário internacional foi realizado no dia 10 de Março de 2015, com cinco tópicos de apresentação como se seguem: 1- “Entrepreneurship Education and Education through Entrepreneurship”, orador Bjørn Willy Åmo Associate Professor Bodø Graduate School of Business; University of Nordland, Bodo Norway. 2- “Research-Based-Teaching-and Learning”, apresentado pelo Professor Willy Toisuta; Satya Wacana Christian University. 3- “Internet MarketingDirect”, por John Mu; “Laboratory Resources as Key Education Component: A Bridge of Technology Development”, apresentados por Avi Hofstein e Rachel Mamlok-Naaman; Department of Science Teaching, The Weizmann Institute of Science, Rehovot, Israel’ 4 - “Growth Ambition Among Women Entrepreneurs in High Growth Firms”, apresentados por Oxana Bulunova, Espen John Isaken, Lar Kalvareid; University of Nordland, Bodo Norway. 5 - “Universities as Centers of Knowledge and Excellence”, apresentado pelo Dr. Fernando Ramos, Universidade de Aveiro, Portugal.

No âmbito da investigação realizada, houve ainda oportunidade para organizar uma conferência em 21 de Março de 2015 no Distrito de Aileu. O grupo de participantes foi composto por dirigentes das escolas e pelos inspetores escolares a nível distrital e nacional. A abertura da conferência foi presidida pelo então Sr. Ministro da Educação, Fernando de Araújo Lasama (falecido). Na sessão da discussão os participantes foram agrupados em quatro grupos por níveis de ensino (Pré-escolar, Ensino Básico, Ensino Secundário, Ensino Superior Privado e Publico). O objetivo central a alcançar com esta conferência era o de identificar os principais problemas no setor da educação nacional, a partir de uma análise SWOT (fraquezas, potencialidades, ameaças e oportunidades), cujos resultados foram incorporados no presente estudo e transcritos mais adiante em capítulo próprio da parte empírica do relatório.

3.3. Procedimentos para o Tratamento e Análise de Dados

Tecidos os considerandos e explicitadas as linhas de orientação metodológica e as técnicas de recolhas de dados acionadas no âmbito da investigação realizada, traçou-se uma visão de certo modo plural, ou quiçá, multifacetada sobre a totalidade dos dados que foram recolhidos no trabalho de campo, e resultantes duma observação densificada e prolongada no terreno, com a realização de entrevistas a atores-chave, a pesquisa de documentação oficial e estatísticas oficiais, e a realização de diversos encontros de *focus group*.

Parafraseando Miles e Huberman (1984), perante a diversidade de dados recolhidos na pesquisa realizada, avançou-se com um desenho dum modelo ou protocolo interativo de tratamento e análise dos dados, e que consistiu na estruturação de uma lógica processual em três passos ou componentes, mas articulados entre si. Assim, num primeiro momento, procedeu-se à triangulação e redução dos dados, seguindo-se duma apresentação e interpretação dos seus significados via análise de conteúdo, e posteriormente procedeu-se à reelaboração das notas sistematizadas que reuniram os aspetos nucleares dos conteúdos identificados.

A triangulação foi essencial para abordagem do objeto de estudo e da unidade de análise da presente investigação, quer no momento da recolha, quer aquando da análise dos dados. Tal como referem Denzin (1989), Polit e Hungler (1995) e Fortin (1999), entre outros, a triangulação consiste num esforço de verificação e controlo da exatidão dos dados ou informações obtidas pelo investigador sob diferentes ângulos. Através da triangulação das fontes da presente pesquisa, cuja finalidade radica na procura das possíveis convergências de representação sobre a realidade, foi possível aprofundar o conhecimento sobre o fenómeno investigado e o contexto das problemáticas de desenvolvimento e educação em Timor-Leste, analisando e comparando as diferentes fontes de evidências. Ou seja, adotou-se essencialmente na presente pesquisa os pressupostos da triangulação dos dados, sem negligenciar outras tipologias de triangulação, para poder dar conta do elevado número de fontes e a diversidade das mesmas, assim como para auxiliar uma maior clarividência na exploração e construção dos temas e das categorias do *corpus*, aquando da análise de conteúdo propriamente dita, tal como vai ser descrita mais adiante.

Ainda no que concerne à triangulação, e a título de clarificação, importa salientar que segundo Dezin (1989), existem quatro tipos básicos de triangulação: a triangulação de dados, triangulação do investigador, a triangulação teórica e a triangulação metodológica.

A seguir segue-se uma breve enunciação sobre cada um dos tipos de triangulação (Dezin, 1989):

1 - **Triangulação dos dados**, o pesquisador procura validar as informações através de diversas variedades de métodos e fontes de aquisição dos dados. Portanto, além da observação e entrevista, o investigador pode utilizar o modelo de observação participante, documentos escritos, arquivos, documentos históricos, registos oficiais, jornada, diário, desenhos, imagem e a fotografia. Claro que cada procedimento pode produzir provas ou dados diferentes com ideias e visões diferentes sobre o fenómeno investigado. Os diferentes pontos de vista vão dar um horizonte de conhecimento mais confiável e verdadeiro na análise e no seu resultado final.

2 - **Triangulação de Investigadores**, significa que se recorre a vários investigadores no decorrer do estudo, ou seja, considera-se presente quando dois ou mais investigadores exploram o mesmo fenómeno (Vilelas, 2009). Esta técnica é reconhecida como o enriquecimento do conhecimento na análise das informações obtidas a partir do resultado da pesquisa anteriores. E também poderia ser aplicada na análise dos dados, onde o pesquisador pode utilizar algumas referências anteriores que sejam relevantes com o mesmo fenómeno estudado. Tal afirma Denzin (1989), quando se usam múltiplos observadores, e ao triangularem-se as observações, remove-se o risco potencial que pode surgir quando é apenas uma pessoa e, portanto, assegura-se assim uma considerável fiabilidade nas observações. Em síntese, a triangulação dos investigadores na observação e análise dos dados, tende a que o resultado da pesquisa se torne mais elevado e confiante e logo mais próximo com a realidade pesquisada.

3 - **Triangulação teórica**, o resultado final da pesquisa qualitativa é uma formulação das informações. Essas informações vão ser comparadas com a perspectiva teórica que seja relevante para evitar a ambiguidade do investigador no resultado e ou na conclusão. Além disso, a triangulação teórica pode aumentar a profundidade de compreensão quando mais o pesquisador se dedicar a explorar o conhecimento teórico adequado sobre os resultados obtidos da análise dos dados. É certo que esta fase é mais difícil, os pesquisadores são obrigados a ter um acompanhamento de peritos para algumas indicações quando se comparam os resultados com uma certa perspectiva, tanto mais que se a comparação mostrar um resultado muito diferente.

4 - **Triangulação metodológica** que é feita através de uma comparação da informação ou dados de forma diferente. Na pesquisa qualitativa o pesquisador utiliza o método de observação, entrevista e análise documental. Para obter os dados viáveis e a visão concreta e completa sobre algumas informações específicas, o pesquisador pode utilizar o método de

entrevista livre e a entrevista estruturada. Outra alternativa, o pesquisador pode utilizar a observação e a entrevista ou a observação a verificar a verdade das informações. Além disso, o investigador pode utilizar diferentes informantes para verificar a exatidão das informações. Assim, através as diferentes perspectivas ou pontos de vista pode-se obter um resultado da pesquisa mais perto da realidade. Neste caso, a triangulação pode ser realizada quando o investigador tiver dúvidas sobre a clareza dos dados obtidos através dos informantes. Por outro lado, se os dados fossem claros, dentro de um documento, texto, filme e até nas fotografias, a triangulação não seria necessária.

No que diz respeito à **análise de conteúdo** realizada, a sua pertinência não radica na mera aceitação de ser um procedimento tradicional na pesquisa qualitativa. Ao privilegiar este procedimento na pesquisa realizada, teve como principal objetivo a procura da compreensão crítica do “sentido das comunicações, o seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (Chizzotti, 2006: 98). Por outras palavras, procurou-se com a análise de conteúdo realizada, dar ênfase à compreensão dos símbolos que existem dentro de uma comunicação ou de um ou vários documentos³, para que melhor desocultar as suas interações sociais implícitas. Seguindo de perto as sugestões de Bardin (1977) e Chizzotti (2006), a análise de conteúdo realizada abrangue a procura de explicitação, sistematização e expressão de conteúdo das mensagens, tendo em vista a construção de deduções lógicas e justificadas a respeito da origem dessas mesmas mensagens (quem as emitiu, em que contexto e/ou quais os efeitos que se pretende causar por meio delas).

A verdade é que, na esteira das perspectivas de Minayo (1994), procurou-se com o recurso à análise de conteúdo, ultrapassar o nível do senso comum e do subjetivismo na interpretação dos dados, adotando uma vigilância crítica em relação à comunicação a partir de documentos, textos literários, biografias, entrevistas ou observação. Em termos estritos, para atingir uma interpretação mais objetiva e uma estrutura lógica sistematizada sobre o significado dos documentos e mais conteúdos do *corpus* das entrevistas, procedeu-se à operacionalização da análise de conteúdo em três etapas, conforme propostas por Bardin (1997) e Minayo (1994):

1. A **pré-análise**: fase da organização das ideias, onde se escolheram os documentos e conteúdos a ser analisados, em função dos objetivos iniciais da pesquisa;
2. A **exploração do material**: trata-se da fase em que os dados brutos do material foram codificados para alcançar

³ Tal como refere Flick (2009), existem diversas formas de documentação do material recolhido, sendo constituído quer por material textual (notas de campo, diário de pesquisa, fichas de documentação, transcrições, etc). quer por outro tipo de material, documentado através de fotos, filmes, áudios e outros. Todas as formas de documentação têm relevância num processo de pesquisa, cuja conjugação e uso possibilitam uma ampliação da adequação da análise.

o núcleo da compreensão do texto. A codificação envolveu procedimentos de recorte, contagem, classificação, desconto ou enumeração em função das “regras” previamente formuladas. 3. **Tratamentos dos resultados** obtidos e interpretação: nessa fase, os dados brutos foram submetidos a tratamento informático, a fim de extrair os elementos mais significativos e válidos, de acordo com o enquadramento e os objetivos do estudo (Vilelas, 2009).

Em termos específicos e no que concerne às entrevistas realizadas, adotou-se como técnica privilegiada de tratamento da informação do *corpus*, os procedimentos de análise de conteúdo, com particular destaque para as formas temático-categoriais⁴. Para a adoção da análise temática e categorial, foi tida em atenção quer os pressupostos da triangulação dos dados referidos anteriormente, quer as propostas de Bardin (1977) no que concerne ao seguinte: as categorias devem ser **exaustivas** (percorrer todo o conjunto do texto), **exclusivas** (os mesmos elementos não podem ser pertencem as diversas categorias), **objetivas** (cada análise de conteúdo terá características claras, de modo a permitir o seu uso por diferentes analistas no mesmo texto) e **pertinentes** (em relação aos objetivos traçados e ao tema estudado). Foi tendo em atenção a estes critérios fundamentais, que a categorização realizada (ver anexo) permitiu contribuir para uma melhor inteligibilidade das relações entre os objetivos da pesquisa e os seus resultados.

De relevar igualmente aqui que o *corpus* das entrevistas foi submetido a um tratamento informático através do software **T-Lab Plus 2017**⁵, que permitiu num primeiro momento a segmentação do *corpus*, seguida da parametrização automática com um conjunto de palavras-chave. Decorrente do procedimento de lematização ou identificação automática das raízes das mesmas palavras, procurou-se identificar os lemas mais significativos, assim como as suas coocorrências no contexto de cada dimensão ou vertente temático-categorial identificada. A adoção do tratamento informático não significa que os conteúdos tenham sido perspetivados como meros textos. De relevar que esteve sempre presente um permanente olhar sociológico do investigador sobre o discurso manifesto no *corpus*, considerando que os discursos produzidos e captados nos documentos e entrevistas realizadas, não são meros resultados duma dada produção de informação estéril, mas representam sobretudo, tal como refere Ruiz Ruiz

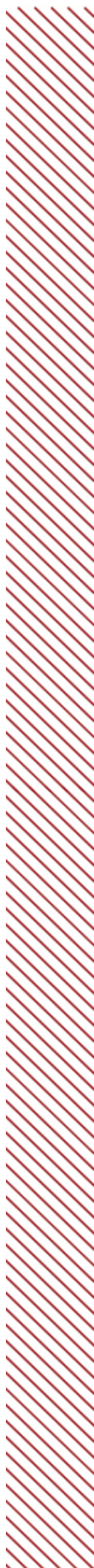
⁴ Segundo Minayo (1994), existem pelo menos cinco técnicas desenvolvidas no âmbito da análise de conteúdo, que actuam no sentido de promover o alcance e a compreensão dos significados manifestos e latentes no material da comunicação. As cinco técnicas são as seguintes: análise temática ou categorial, análise da avaliação ou representacional, análise da expressão, análise das relações e análise de enunciação (Vilelas, 2009). Existem outros procedimentos de análise de conteúdo, tais como os oriundos das escolas francófonas, entre os quais a análise estrutural de conteúdos de J.P. Hiernaux.

⁵ Para mais informações sobre a aplicação informática, pode-se consultar em <http://www.tlab.it/>

(2009), construções derivadas da prática social, sendo, por conseguinte, o *corpus* um produto social que reflete as condições sociais da sua produção, no contexto do desenvolvimento do espaço social de Timor-Leste.

Os resultados decorrentes das opções de tratamento e análise de dados encontram-se descritos adiante.

Parte II. Desenvolvimento e Educação em Timor-Leste



Capítulo 4. O Contexto do Estudo

Em Timor-Leste, após quinze anos como Estado independente, a problemática do estado atual do seu desenvolvimento económico-social é cada vez mais perspetivada como um processo com íntimas relações com o seu sistema de ensino, sendo o investimento no campo da educação um dos principais eixos do seu plano estratégico de desenvolvimento 2011-2030. Ao longo deste período, o país tem enfrentado vários problemas nas dimensões políticas, económica e social. Como país novo, o seu desenvolvimento e a educação assumem uma relevância fundamental, sendo reconhecidas como um eixo fulcral que visa capacitar todo o indivíduo, sejam crianças, jovens e adultos. Neste sentido, assume-se que o processo de desenvolvimento educacional do país, desde a sua independência até ao momento atual, é parte integrante do objeto do presente estudo.

Com vista a uma melhor contextualização e desocultação do objeto de estudo, nomeadamente quanto à sistematização das principais dimensões organizativas do país, estruturou-se este capítulo em quatro partes, como se segue:

1. Organização político-administrativa em Timor-Leste
2. As Condições Sociodemográficas e económicas em Timor-Leste
3. A Política de Desenvolvimento Educacional em Timor-Leste
4. As Instituições Escolares e de Formação em Timor-Leste

4.1. Organização Político-Administrativa em Timor-Leste

Etimologicamente a palavra de Timor tem a sua origem na palavra Timur da língua malaio e indonésia que significa oriente. A presença do português e a sua influência transformou esta palavra em Timor-Leste, que na língua Tétum se exprime em Timor Lorosa'e.

A história de Timor inicia-se com a existência dos grupos migratórios que invadiram aquele território. O grupo de origem melanésio é reconhecido como habitantes originais e no século XIV os nativos foram desalojados por invasores vindos de Malaca, via Makassar nas Celebes e de Larantuka, a leste das Flores. Muito antes dos portugueses e holandeses entrarem na região, a ilha de Timor fazia parte das redes comerciais politicamente centradas a leste de Java, e depois nas Celebes (Sulawesi), estas redes estavam ligadas por laços comerciais com a China e com a Índia (Taylor, 1990).

No início do século XV, inicia-se o contacto dos Portugueses com os Timorenses, mais precisamente, depois da Conquista de Malaca, em que os navegadores lusos sulcavam os mares

da Insulíndia, em busca de especiarias, cravo, noz-moscada, canela e sândalo e mais tarde foram os holandeses. Rezam as crónicas históricas disponíveis que, foi no século XVII, os portugueses invadiram Timor em força, tentando ampliar a sua influência para além da costa, com o fito de controlar o comércio interno da ilha. O domínio de Portugal no comércio interno da ilha, como ilustra o administrador holandês Schulte-Nordholt, assumia um valor significativo para o comércio português, no que diz respeito à madeira de sândalo de Timor (Taylor, 1990). Embora o português dominasse aquele território, a sua posição não estava tranquila; havia a perseguição dos holandeses e aconteciam vários conflitos armados entre eles. Uma das batalhas que foi muito marcante, foi a batalha de Penfui que resultou numa vitória esmagadora dos holandeses. Após a batalha de Penfui em 1749, delineou-se finalmente a divisão territorial de Timor: os Holandeses a oeste e os Portugueses a leste. Os portugueses asseguraram a administração da parte leste da ilha até à invasão militar dos Japoneses de 1942 a 1945. Após a derrota dos japoneses na segunda guerra mundial, os portugueses retomaram a sua posição e asseguraram a administração do território até 1975, depois da Revolução dos Cravos em Portugal, em 25 de abril de 1974.

O resultado da revolução portuguesa do 25 de Abril de 1974 transmitiu a voz da liberdade, e a ideia da democratização e autodeterminação das colónias portuguesas, incluindo Timor. Às mudanças políticas que ocorrem em Portugal responderam de forma diferente as elites locais timorenses sobre a vida política e o destino do seu próprio país. As diferenças políticas, que existiam naquela época, deram origem à criação de seis organizações políticas partidárias, com objetivos diferentes e com evidentes rivalidades entre elas, associadas também às influências vindas do exterior, que causaram um impacto na história recente dos timorenses.

De acordo com Taylor (1990), os partidos políticos e as suas orientações ideológicas optaram por posições, tais como as do partido da União Democrática Timorense (UDT), a autodeterminação para o povo timorense, orientada para uma federação com Portugal. O segundo partido, a Associação Social Democrática Timorense (ASDT) com aspirações independentistas, transformou-se mais tarde em 12 de Setembro de 1974, numa nova organização política designada de Fretilin (Frente Revolucionária do Timor-Leste Independente). Na sua orientação política ideológica, ASDT foi fundada para defender a ideia do direito à independência, enquanto que a Fretilin foi formada para lutar pela independência. Assim, no âmbito da natureza desta organização, a independência de Timor-Leste foi considerada como único caminho a ser atingido. O terceiro partido é a Associação para a Integração de Timor na Indonésia, que em 25 de Maio, mudou o seu nome para Associação popular Democrática Timorense ou APODETI. Naquela época, foram ainda rapidamente

criados mais três outros partidos, mas que tiveram pouco impacto: o Klibur Oan Timur Aswain (KOTA) (Filhos dos Guerreiros da Montanha), o partido Trabalhista, e último partido foi a Associação Democrática para Integração de Timor-Leste na Austrália.

Baseada na diversidade ideológica, a Fretilin constituiu-se como o partido pioneiro do nacionalismo dos timorenses, com a base no apoio popular desde os centros urbanos até ao território rural. Com o apoio popular que recebeu a Fretilin proclamou unilateralmente a independência de Timor-Leste em 28 de novembro de 1975. A independência ocorreu apenas em 10 dias, na medida em que a 7 de dezembro o governo de Jacarta com os seus militares invadiram Timor-Leste. A invasão de Timor-Leste por via militar foi considerada uma catástrofe na vida do povo timorense, violando o direito à autodeterminação do povo naquele território. Tal como revela o Relatório da Comissão de Acolhimento Verdade e Reconciliação, durante 24 anos da ocupação dos militares indonésios, mais de 200.000 timorenses foram mortos, essencialmente por envenenamento químico das bombas de napalm e morteiros utilizados pelos militar indonésios e os seus aliados no bombardeamento do território (Comissão de Acolhimento Verdade e Reconciliação, 2005).

Naquela época, a situação traumática que se atravessou Timor-Leste era muito difícil. Contudo os timorenses continuaram a lutar. Os líderes da resistência concentraram todos os potenciais elementos em vários movimentos estratégicos, muitas das ocasiões com o espírito até de sacrifício da própria vida. Finalmente, o sofrimento do povo timorense ganhou atenção no espaço internacional, através duma sucessão de ações da política diplomática do Governo Português e dos líderes timorenses no estrangeiro. Foi em 5 de maio de 1999 que as Nações Unidas promoveram o encontro entre o governo Português e o governo da Indonésia. Face à posição dos dois governos, as Nações Unidas reconheceram que Portugal continuava a ser o responsável do poder administrativo do território até 1999, sendo o governo Indonésio considerado como um ocupante ilegal do território de Timor-Leste. Este encontro em Nova Iorque ficou conhecido como o Acordo 5 de Maio, onde houve a concordância em atribuir a autodeterminação para o povo timorense, através de um referendo sob a orientação das Nações Unidas.

Timor-Leste tem sido um território de ampla disputa internacionalmente entre o Governo Indonésio e o Governo Português, e sob o “controlo” das Nações Unidas. Em 1960, Timor-Leste foi qualificado pela Assembleia Geral das Nações Unidas como um território não autónomo (Resolução 1542 (XV), 14 de dezembro de 1960). Desta forma, apesar da oposição inicial de Portugal, Timor-Leste beneficiava de um regime jurídico internacional definido pela Carta das Nações Unidas e por várias resoluções das Nações Unidas que desenvolveram as

normas jurídicas para a sua autodeterminação. O exercício do direito à autodeterminação compreendia uma escolha de entre três alternativas, como foi clarificado pela Resolução 1541 (XV) de 14 dezembro 1960 da Assembleia Geral e reafirmado na Resolução 2625 (XXV) de 24 Outubro 1970: a) emergência como Estado soberano e independente; b) livre associação com um Estado independente; ou c) integração num Estado independente (Teles, 1999). Assim, com a base de resolução 1541, o Governo Português não promoveu o processo de autodeterminação naquele território, até à Revolução do 25 de Abril de 1974. Esta revolução colocou Portugal numa grande crise multidimensional, afetando o seu poder político e jurídico no processo de descolonização das suas colónias, incluindo Timor-Leste.

Com a falha do processo de descolonização em 1975, Timor-Leste mergulha numa crise política marcada por conflitos político-partidários, situação que acabou por dar a “oportunidade” para o Governo Indonésia invadir e anexar naquele território durante 24 anos. Após o primeiro ano de invasão dos militares indonésios em Timor-Leste, tanto Portugal como as Nações Unidas, que nunca reconheceram o ato de anexação, consideraram que o território mantinha o seu estatuto jurídico de território não autónomo, nos termos do Capítulo XI da Carta das Nações Unidas, em que definia claramente que Portugal continuava a ser a potência administrante do território e que os timorenses não tinham ainda exercido o seu direito à autodeterminação. Por outro lado, a Indonésia reclamava a sua soberania *de jure* sobre o território, uma vez que os timorenses tinham escolhido a integração por meio de um ato de autodeterminação em 1976. Assim, as ambas partes defendiam os seus princípios políticos e as razões para reivindicar o direito sobre aquele território. No âmbito político diplomático o Governo Português enfrentou várias etapas duras e difíceis para reconquistar o direito de autodeterminação para o povo timorenses, tendo esta sido realizada por meio de referendo, de uma forma justa, livre e democrática.

No âmbito do processo de negociações diplomáticas, os dois governos concluíram três acordos em Nova Iorque a 5 de Maio de 1999 – sem prejuízo para as respetivas posições de princípio quanto ao estatuto de Timor-Leste – que permitiram que os timorenses fossem finalmente consultados sobre o futuro do seu território: autonomia no seio da Indonésia ou independência. O governo indonésio considerava que, como é referido no preâmbulo do acordo principal, a autonomia especial proposta deveria ser posta em prática apenas como uma solução final da questão de Timor-Leste, com total reconhecimento da soberania indonésia sobre Timor-Leste. Para Portugal, o regime de autonomia deveria ser transitório, não exigindo o reconhecimento da soberania indonésia sobre Timor-Leste nem a retirada de Timor Leste da lista de Territórios Não-Autónomos da Assembleia Geral, enquanto não existisse uma decisão

final sobre o estatuto de Timor-Leste por parte do povo timorense, através de um ato de autodeterminação sob os auspícios das Nações Unidas (Teles, 1999).

O referendo para autodeterminação foi organizado pela Nações Unidas, em 30 de agosto de 1999, e a maioria dos timorenses votaram a favor da independência, como revela a Comissão Eleitoral da UNAMET: votos validos dos eleitores eram 438 968, uma maioria esmagadora de 344.580 tinha escolhido a independência e apenas 94.388 optaram pela autonomia. Assim, com uma percentagem maioritária de 78,5% contra 21,5%, os timorenses expressaram o seu desejo de se tornarem independentes (UNAMET, 1999).

O resultado do referendo foi anunciado em Nova Iorque pelo Secretario Geral das Nações Unidas, em dia 3 de setembro ao mundo, e Ian Martin, Chefe de Missão da UNAMET, anunciou em Timor Leste no dia 4 de setembro de 1999. Após o anúncio do resultado ocorreu a onda da violência e a destruição total em todo o território timorense e os autores da violência foram as milícias pró-indonésios e os próprios militares indonésios. Na primeira metade do mês de Setembro, antes de chegada da INTERFET (*The International Force for East Timor*), o governo Indonésio implementou uma política sistemática de homicídios, onde 1.400 foram mortos e 300.000 timorenses foram deslocadas forçadamente para Indonésia, tendo ainda ocorrido uma destruição total das infraestruturas, tais como casas, edifícios, escolas, sistemas de irrigação e de eletricidade.

O Acordo 5 de maio foi uma vitória diplomática do governo Português e ao mesmo tempo uma vitória dos timorenses na luta, dura e prolongada, pela conquista do seu destino como o país soberano.

A jornada de um povo em luta na busca da sua identidade como povo livre e o país independente foi internacionalmente reconhecido a 20 de maio de 2002. Geopoliticamente falando, o nome oficial do país é a República Democrática de Timor-Leste, que optou pelo sistema de governação semipresidencialista, no qual existe a separação dos poderes entre quatro órgãos de soberania: Presidente da República, Parlamento Nacional, Governo e Tribunais (Constituição da RDTL, 2002). Os princípios de separação dos poderes como um meio para equilibrar e evitar a centralização do poder.

O órgão executivo do sistema político timorense é composto pelo Presidente da República e Governo. O Chefe do Estado é o Presidente da Republica que é eleito diretamente através da eleição presidencial, com o mandato de 5 anos, podendo ser eleito mais uma vez. A posição assumida pelo Presidente é apenas de uma função cerimonial. Assim, de acordo com alínea 1 e 2 no artigo 74 na Constituição da República “O Presidente da República é o Chefe do Estado, símbolo e garante da independência nacional, da unidade do Estado e do regular

funcionamento das instituições democráticas; O Presidente da República é o Comandante Supremo das Forças Armadas”. (Constituição da RDTL-2002:23). Neste contexto, a figura do Presidente da República serve para garantir a estabilidade do país no âmbito do exercício do Estado de Direito Democrático, baseado nas competências atribuídas, tal como consta no artigo 85:

“Promulgar os diplomas legislativos e mandar publicar as resoluções do Parlamento Nacional que aprovem acordos e ratifiquem tratados e convenções internacionais; Exercer as competências inerentes às funções de comandante Supremo das Forças Armadas; Exercer o direito de veto relativamente a qualquer diploma legislativo, no prazo de 30 dias a contar da sua receção; Nomear e empossar o Primeiro-Ministro indigitado pelo partido ou aliança dos partidos com maioria parlamentar, ouvidos os partidos políticos representados no Parlamento Nacional; Requerer ao Supremo Tribunal de Justiça a apreciação preventiva e a fiscalização abstrata da constitucionalidade das normas, bem como a verificação da inconstitucionalidade por omissão; Submeter a referendo questões de relevante interesse nacional, nos termos do artigo 66.º; Declarar o estado de sítio ou o estado de emergência, mediante autorização do Parlamento Nacional, ouvidos o Conselho de Estado, o Governo e o Conselho Superior de Defesa e Segurança; Declarar a guerra e fazer a paz, mediante proposta do Governo, ouvidos o Conselho de Estado e o Conselho Superior de Defesa e Segurança, sob autorização do Parlamento Nacional; Indultar e comutar penas, ouvido o Governo; Conferir, nos termos da lei, títulos honoríficos, condecorações e distinções. Além das competências próprias, ainda existe outra competência como no artigo 86 sobre a competência quanto a outros órgãos, artigo 87 a competência nas relações internacionais e no artigo 88 e a Promulgação e veto”. (Constituição da RDTL, 2002:26).

O segundo órgão executivo é o Governo liderado pelo Primeiro-ministro que é eleito através de uma eleição multipartidária. A sua nomeação é efetuada através do partido mais votado na eleição nacional ou com maioria parlamentar. Assim, o Governo é o órgão de soberania responsável pela condução e execução da política geral do país e o órgão superior da Administração Pública. A sua composição é constituída pelo Primeiro-Ministro, pelos Ministros e pelos Secretários de Estado (Artigo 103 e 104: A Constituição da RDTL, 2002).

Neste âmbito o Governo assume a responsabilidade máxima na implementação do programa do desenvolvimento do país e as suas competências, de acordo com a lei, é conforme o seguinte:

“Definir e executar a política geral do país, obtida a sua aprovação no Parlamento Nacional; Garantir o gozo dos direitos e liberdades fundamentais aos cidadãos; Assegurar a ordem pública e a disciplina social; Preparar o Plano e o Orçamento Geral do Estado e executá-los depois de aprovados pelo Parlamento Nacional; Regulamentar a atividade económica e a dos setores sociais; Preparar e negociar tratados e acordos e celebrar, aprovar, aderir e denunciar acordos internacionais que não sejam da competência do Parlamento Nacional ou do Presidente da República; Definir e executar a política externa do país; Assegurar a representação da República Democrática de Timor-Leste nas relações internacionais; Dirigir os setores sociais e económicos do Estado; Dirigir a política laboral e de segurança social; Garantir a defesa e consolidação do domínio público e do património do Estado; Dirigir e coordenar as atividades dos ministérios e restantes instituições subordinadas ao Conselho de Ministros; Promover o desenvolvimento do setor cooperativo e o apoio à produção familiar; Apoiar o exercício da iniciativa económica privada; Praticar os atos e tomar as providências necessárias ao desenvolvimento económico-social e à satisfação das necessidades da comunidade timorense; Exercer quaisquer outras competências que lhe sejam atribuídas pela Constituição ou pela lei”.

(Artigo 115 - Constituição da RDTL, 2002: 34-35).

O órgão legislativo timorense é o Parlamento Nacional. O Parlamento Nacional é o órgão de soberania da República Democrática de Timor-Leste, representativo de todos os cidadãos timorenses com poderes legislativos, de fiscalização e de decisão política (Artigo 92 - Constituição da RDTL). Os seus membros são eleitos para um mandato de 5 anos, sendo atualmente 65 os membros parlamentares, compostos pelas bancadas CNRT, Fretilin, Partido Democrático e Frenti Mudança. No Parlamento Nacional não existe uma oposição parlamentar propriamente dita, mas sim um consenso nacional decorrente da nomeação dum sucessor do antigo Primeiro-Ministro do Xanana Gusmão e dum membro do Comité Central da Fretilin, sendo considerado como o partido opositor no parlamento.

O último órgão soberano do país é representado pelos Tribunais que desempenham as funções judiciais com competência para administrar a justiça em nome do povo. Assim, os

tribunais são independentes e estão apenas sujeitos à Constituição e à lei (Artigo 118 e 119 - Constituição da RDTL, 2002).

Sendo Timor-Leste um país independente e soberano, para além da sua estrutura política que se encontra estabelecida constitucionalmente, também existe uma divisão administrativa do território do país. O território é composto por metade da ilha de Timor que foi dividido entre Portugal e a Holanda, pertencendo a parte oriental da ilha a Timor-Leste, acrescido dos territórios da ilha de Ataúro, a norte da costa de Díli, o ilhéu de Jaco, no extremo leste, e o enclave de Oecussi-Ambeno, na costa norte da parte indonésia da Ilha de Timor. O território tem uma área total de 15,410 km², como indica no seguinte mapa.

Figura 2 - Mapa de Timor-Leste



Fonte: Governo de Timor-Leste, in <http://www.timor-leste.gov.tl>

Em 1908, enquanto potência colonial, Portugal dividiu o território timorense em 15 comandos militares, encarregues também pela administração civil, ou seja, descentralizando-a. Uma década mais tarde, a metrópole criou as primeiras circunscrições civis, desmembrando o monopólio do poder militar, cuja necessidade havia terminado com a assinatura da Sentença Arbitral de 1914 com a Holanda. Só em 1940, é que foi criado o primeiro concelho - o concelho de Díli - tendo a partir de então coexistido os concelhos e as circunscrições até à elevação da última circunscrição (Oecussi-Ambeno) a concelho, em agosto de 1973.

Em meados da década de 60 do século XX, a administração portuguesa assentava o ordenamento do território em 11 concelhos (Bobonaro, Cova-Lima, Liquiçá, Ermera, Díli, Ainaro, Same, Manatuto, Baucau, Viqueque e Lautém), e numa circunscrição, o enclave de Oecussi-Ambeno. As fronteiras destas divisões são quase idênticas às dos atuais distritos, com

exceção de três diferenças. O concelho de Aileu foi nos últimos anos da administração portuguesa desmembrado de Díli, e, aquando da administração indonésia, o subdistrito de Turiscaí passou do distrito de Ainaro para o de Manufahi, em troca do de Hato Udo, que passou a pertencer a Ainaro. De entre todos os distritos de Timor-Leste, é Viqueque que apresenta uma área maior (884 km²), sendo Díli a de menor dimensão (364 km²).

Em termos administrativos propriamente ditos, na atualidade Timor-Leste encontra-se dividido em 13 distritos: Bobonaro, Liquiçá, Díli, Baucau, Manatuto e Lautém na costa norte; Cova-Lima, Ainaro, Manufahi e Viqueque, na costa sul; Ermera e Aileu, situados no interior montanhoso; e Oecussi-Ambeno, enclave no território indonésio. Os atuais 13 distritos de Timor-Leste mantêm no essencial os limites dos 13 concelhos existentes durante os últimos anos de administração Portuguesa. Cada um destes distritos possui uma cidade designada de capital do distrito, sendo, por sua vez, formado por subdistritos, variando o número destes entre três e sete, numa média de cinco subdistritos por distrito.

Cada um dos 65 subdistritos inscritos nos 13 distritos, possui uma capital e subdivisões administrativas, designados de sucos, que variam entre 2 a 18 por subdistrito. O maior subdistrito é o de Lospalos, em Lautém, com 635 km², e o menor é Neinfeto, em Díli, com 6 km². Fato Lulik é um dos subdistritos mais pequenos, sendo o menos povoado, com cerca de 2 mil habitantes. Naturalmente, os subdistritos que apresentam maiores valores demográficos são os que compõem o distrito de Díli, mais particularmente os que englobam a cidade capital do país. A menor divisão administrativa de Timor-Leste é o suco, que pode ser composto por uma ou mais aldeias. Existem 442 sucos 2.225 aldeias no território. O número dos Sucos mais elevados encontra-se no distrito de Baucau com 59 Sucos, e o distrito de Oecusse é o mais reduzido, detendo apenas 18 sucos.

4.2. As Condições Sociodemográficas e Económicas em Timor-Leste

Nos últimos anos, verifica-se que o crescimento da população em Timor-Leste tem evoluído rapidamente. Esta evolução reflete-se nos resultados dos dois últimos censos, realizados em 2004 e 2010, conforme descrito na tabela seguinte.

Tabela 3 - A População Timorense por Distrito, em 2004 e 2010

Distrito	População		
	2004	2010	Taxa de Crescimento (%)
Aileu	37. 967	44.325	16,7
Ainaro	52. 480	59.175	12,8
Baucau	100. 748	111.694	10,9
Bobonaro	83. 579	92.049	10,1
Dili	175. 730	234.026	33,2
Covalima	53.063	59.455	12,0
Ermera	103. 322	117.064	13,3
Lautem	56. 293	59.787	6,2
Liquiça	54. 973	63.403	15,3
Manatuto	36. 897	42.742	15,8
Manufahi	45. 081	48.628	7,9
Oecusse	57. 616	64.025	11,1
Viqueque	65. 449	70.036	7,0
Total	923. 198	1. 066. 409	15,5

Fonte: RDTL – DNE (2004 e 2011)

De acordo com as estatísticas oficiais, no último censo 2010 o total da população situou-se na ordem dos 1.066.409 habitantes, composto por 541.147 homens e 525.435 mulheres. Sabe-se que a dimensão média do agregado familiar é 5.8 indivíduos em cada família. O crescimento populacional aumentou 15.5% no período intercensitário, com o número total

143.211 pessoas e com uma taxa de crescimento anual 2.23 % desde 2004. De notar que, em 2004, a população era apenas de 923.198 habitantes. O acentuado crescimento ao longo destes 6 anos deveu-se sobretudo ao crescimento natural positivo⁶ e ao regresso dos refugiados timorenses que se encontravam na Indonésia, fruto duma política de reconciliação iniciada por Xanana Gusmão.

Em termos geográficos, a distribuição populacional mostra uma evidente desigualdade na ocupação do território. De acordo com os censos de 2004 e 2010, entre os treze distritos, destacam-se três distritos mais populosos, que são os distritos de Díli, Baucau e Ermera, que no seu conjunto acumulam 43% do total da população. Os distritos menos populosos são Manatuto, Aileu e Manufahi, detendo apenas 13% do total da população do país. Sabe-se ainda que o centro urbano mais populoso do país é Díli, com uma população de 193.563 indivíduos, seguindo-se do centro urbano de Baucau (20.362 habitantes) e Maliana (15.800 habitantes). O censo da população e habitação realizado em 2010 revela ainda que 70.4% da população de Timor-Leste vive em zonas rurais.

O distrito de Díli é composto por 5 Subdistritos e que são os seguintes: Atauro, Cristo Rei, Dom Aleixo, Metinaro e Nain Feto. De salientar que três entre cinco subdistritos de Díli juntamente com um subdistrito de Baucau e um de Oecusse, representam as áreas mais populosas, como revela na seguinte tabela.

Tabela 4 - Subdistritos mais populosos em Timor-Leste

Distrito	Subdistrito	População Residente	% face à população Total
Díli	Dom Aleixo	105.328	10 %
Díli	Cristo Rei	55.195	5,2 %
Baucau	Baucau	46.530	4,4 %
Oecusse	Pante Macasar	35.159	3,3 %
Díli	Vera Cruz	34.085	3,2 %
Total		27.6297	26 %

Fonte: RDTL – DNE (2011)

⁶ Crescimento natural (ou saldo fisiológico) – diferença entre a natalidade e a mortalidade: $CM=N-M$

Esta tabela mostra que 26 % do total da população em Timor encontra-se concentrada em apenas cinco dos subdistritos e que cerca de 83 % da população do distrito de Díli vive no mesmo centro urbano. Assim, a capital do país tem a maior densidade populacional com 636 habitantes por Km². A área com a menor densidade populacional encontra-se no distrito de Manatuto, com 24 pessoas por Km². Denota-se nos dados censitários de 2004 e 2010, que o crescimento populacional no distrito de Díli subiu 33.2 % em seis anos. Este elevado crescimento populacional é justificado pelos fluxos migratórios internos que têm vindo a ocorrer, tanto do próprio distrito como também dos oriundos das áreas rurais mais remotas. As razões que justificam esta deslocalização de residentes das outras regiões e distritos de Timor-Leste para Díli, são essencialmente de natureza económica, educação e de segurança. Pode-se considerar que as questões económicas e da educação constituem as razões fundamentais, dado que as atividades económicas, a administração pública e as instituições de ensino superior estão centralizadas na capital.

Embora haja uma elevada densidade populacional nos centros urbanos, existe um aspeto da composição demográfica de Timor-Leste de elevada relevância para o setor económico, que diz respeito à população juvenil. O censo de 2010 indica claramente que 41,4% da população tem menos de idade 14 anos, tal como se revela na seguinte tabela.

Tabela 5 - População timorense por Grupo Etário (%)

Grupo etário	Percentagem
0 – 14	41,4 %
15 – 64	53,9 %
65 +	4,7 %

Fonte: RDTL- DNE (2011)

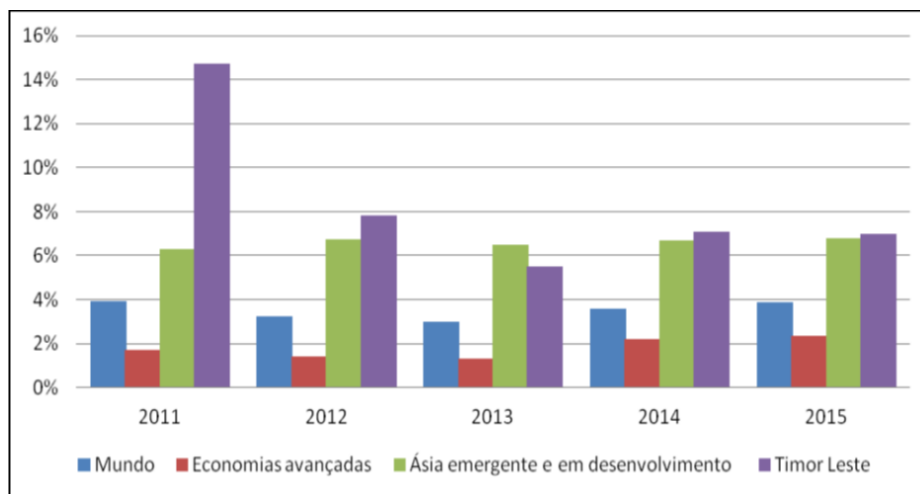
Ainda, segundo o censo de 2010, cerca de 27,5 % são jovens ativos do grupo etário 15 a 30 anos, pelo que se pode assinalar um total de cerca de 68.9% da população de Timor-Leste é inferior a 30 anos. Estes dados ilustram que Timor-Leste é mais do que um jovem Estado, é sobretudo um país de jovens e, portanto, esta percentagem mostra numa perspetiva demográfica, que Timor-Leste é um país pode ter um grande potencial, em termos de produtividade e criatividade, caso seja possível capacitar os seus recursos humanos, sobretudo os jovens, para assim alavancar o desenvolvimento socioeconómico do país.

4.2.1. O Panorama Económico de Timor-Leste

As estatísticas oficiais indicam que a taxa global de crescimento económico abrandou dos 3,2% em 2012 para os 3,0% em 2013. O crescimento nos mercados emergentes e nas economias em desenvolvimento abrandou dos 5,0% em 2012 para os 4,7% em 2013, sendo que durante o mesmo período o crescimento nas economias avançadas abrandou dos 1,4% para os 1,3%. Apesar das condições financeiras menos favoráveis, os mercados emergentes e as economias em desenvolvimento continuam a impulsionar o crescimento global (RDTL- MF, 2015).

A Ásia emergente e em desenvolvimento é uma das maiores áreas de crescimento no mundo, sendo de assinalar que Timor-Leste está a ter um desempenho particularmente bom neste grupo de economias, tal como revelam os dados da seguinte figura.

Figura 3 - Crescimento Económico Real entre 2011 e 2015 (%)

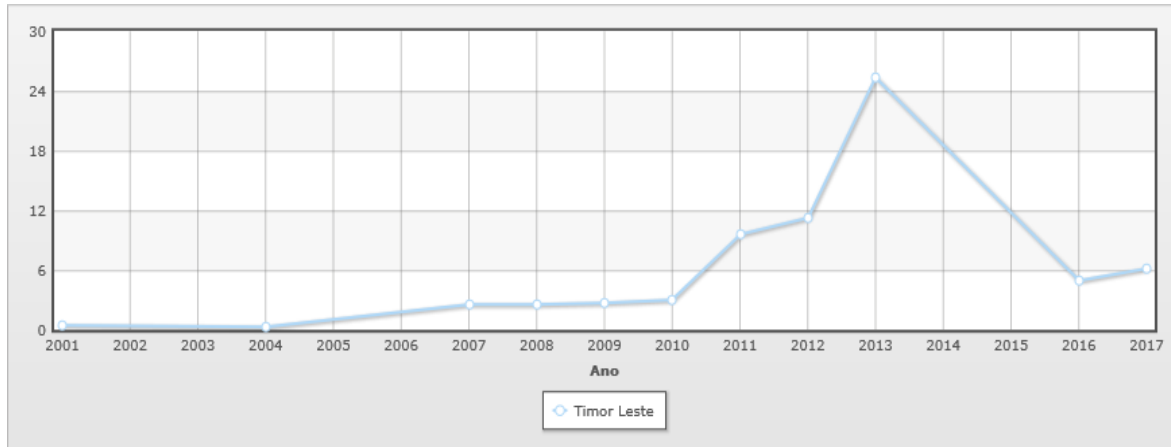


Fonte: FMI, Base de Dados do Panorama Económico Mundial (2014)

Portanto, é inegável que, em termos de desenvolvimento económico, Timor-Leste está a progredir significativamente. Segundo o Banco Asiático de Desenvolvimento, Timor-Leste é o segundo país asiático com maior crescimento económico em 2013 e único da sub-região do Pacífico com uma taxa de crescimento de dois dígitos. De notar que a taxa de crescimento de Timor-Leste está relacionada com o desempenho do mercado do petróleo e do gás natural. As fontes do Banco Asiático de Desenvolvimento revelam que Timor-Leste surge em segundo

lugar, seguido do Turquemenistão, com 9,0% em 2013 e 8,0% em 2014, quando a média para a Ásia é de 6,6% em 2013 e 6,7% em 2014 (ADB, 2015). Em Timor-Leste o PIB total varia consideravelmente de ano para ano, devido às flutuações da produção do setor petrolífero, tal revela a figura seguinte.

Figura 4 - Produto Interno Bruto (PIB) de Timor-Leste (bilhões \$)



Fonte: RDTL – Ministério Finanças

Baseando nesta figura, indica o crescimento económico do país não é constante, no Governo de Transitório das Nações Unidas em 2001, o PIB era (0,44 bilhões \$), após de dois anos da independência do país, em 2004 o PIB caiu para (0,37 bilhões \$), em 2007 subiu para (2,61 bilhões \$) voltou novamente a cair em 2008 (2,52 bilhões \$). Assim, em 2009 até 2013 foi uma viragem significativa no crescimento do PIB para Timor-Leste, o pico de crescimento foi em 2013 o PIB (25,41 bilhões \$), e voltou a cair novamente em 2016 para (4,98 bilhões \$) com a perda de (20. 43 bilhões \$) comparando com 2013, e a subir ligeiramente (6.21 bilhões \$) em 2017.

A flutuação do preço do petrolífero no mercado mundial foi a causa da redução do PIB do país nos últimos cinco anos. O setor petrolífero foi e continua a ser o setor dominante da economia timorense, contribuindo para 76,4% do PIB total. Assim, tem uma correlação entre o crescimento económico (PIB) do país com o preço do petróleo no mercado mundial, tal revela na seguinte tabela.

Tabela 6 - Valor Mercado do Fundo Petrolífero e as Receitas de 2005 a 2017 (Milhões \$)

Ano	Valor Mercado (Milhões \$)	Receitas do Setor Petrolífero ⁷ (Milhões \$)
2005	371	165
2006	1.012	611
2007	2.086	1.258
2008	4.197	2.284
2009	5.377	1.660
2010	6.904	2.117
2011	9.310	3.240
2012	11.750	3.559
2013	14.952	3.042
2014	16.539	1.817
2015	16. 218	979
2016	15.845	223

Fonte: Elaboração própria informações do Ministério Finanças (2017: 5-6)

A tabela indica que o valor no mercado do fundo petrolífero caiu para 15.844 milhões de dólares em 2016, comparativamente com os 16. 539, do ano 2015. O que significa uma perda de 374 milhões de dólares no ano 2016.

O saldo global do Fundo Petrolífero é afetado pelas receitas petrolíferas, retornos dos investimentos e levantamentos. Em 2016 as receitas petrolíferas (223 milhões de dolares e os retornos dos investimentos (648 milhões de dólares contribuíram para o Fundo no total 872 milhões. Mesmo assim, no mesmo ano o Governo de Timor fez o levantamento de 1.245 mil milhões a partir do Fundo, destinado a financiar o orçamento do Governo, resultou na redução do saldo do Fundo petrolífero reduziu para 15.845.

Porém, as receitas petrolíferas vêm atualmente apenas de um campo, o Bayu Undan, que iniciou a produção em 2004. O outro campo de muito menor dimensão, chamado Kitan, iniciou a sua produção em 2011, porém esta foi suspensa em dezembro de 2015 devido à quebra no preço do petróleo. Durante 2016 foi cobrado um total de 224 milhões de dólares em receitas petrolíferas. Este valor englobou 90 milhões em impostos petrolíferos, 127 milhões em royalties e lucro de petróleo e gás e 6 milhões em outras receitas petrolíferas. A tabela revela claramente as receitas elevadas e encontram-se entre 2011 com 3.240 milhões \$, 2012 com

⁷ As receitas compostas por: Imposto, royalties e lucro de petróleo e gás.

3.559 milhões \$ e de 3.042 milhões \$ em 2013. Assim, também revela que a queda nas receitas reflete a diminuição da produção e a descida do preço do petróleo, mas continua como a fonte importante para suportar as atividades governativas do Estado de Timor-Leste.

Durante o ano de 2016, o Governo levantou 1.244 milhões de dólares do Fundo para financiamento do Orçamento Geral do Estado. Assim, ilustra claramente que a receita do Estado de Timor-Leste proveniente do petróleo tornou-se a principal fonte de financiamento da despesa pública, e que as outras fontes de receitas do Estado são relativamente pequenas e insuficientes para financiar o desenvolvimento do país. A taxa de crescimento do setor não-petrolífero variou de forma considerável durante os últimos seis anos, como se ilustra na seguinte tabela

Tabela 7 - Taxas de Crescimento Real do Setor Não-Petrolífero entre 2010 e 2016 (%)

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
PIB não petrolífero	8,5	7,7	5,5	2,5	4,1	4,0	5,3

Fonte: Elaboração própria informações da DNE (2017).

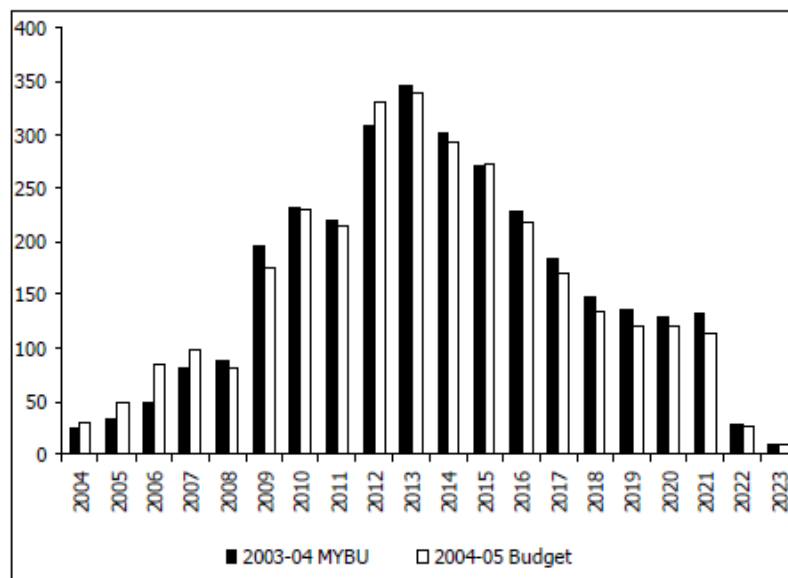
Em síntese, o crescimento económico de Timor-Leste entre 2007 e 2012 pode ser considerado elevado, sendo este crescimento derivado dos contributos do PIB petrolífero e não-petrolífero, tendo este último uma relevância significativamente inferior. Tendo em conta esta realidade, dá-se a conhecer em seguida as atividades setoriais dominantes e prioritárias que impulsionam o crescimento socioeconómico em Timor-Leste, conforme o descrito no Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030.

4.2.1.1. Setor Petrolífero e Gás

É indubitável que o desenvolvimento económico do país é construído a partir dos recursos naturais de petróleo e gás. Tendo em conta esta situação, o governo timorense tem procurado salvaguardar a aplicação das receitas provenientes da exploração do mar de Timor, constituindo os fundos de petróleo numa conta bancária nos Estados Unidos para uso pelas gerações futuras, e que, em cada ano fiscal, apenas uma quantia na ordem dos 3% pode ser utilizada para suportar as despesas de desenvolvimento do país.

Sabendo que os recursos petrolíferos são finitos, o uso eficaz de receitas do fundo petrolífero é um dado adquirido na ação governativa, como um meio para antecipar a proteção e salvaguardar o futuro do país. Considerando que o único poço de Bayu-Undan, que está a ser explorado no Mar de Timor, não representa uma garantia para um desenvolvimento mais sustentável no futuro do país, documentos oficiais do Governo de Timor sugere que o desenvolvimento do país está em risco se a negociação do maior poço de *Great Sun Rise* entre o Governo Timor e o Governo Austrália não vier a ser concluída com a maior brevidade. De acordo com a tabela seguinte, estima-se que as receitas da exploração no poço de *Bayu-Undan* que vai diminuir gradualmente até 2023.

Figura 5 - Receitas da Exploração da zona petrolífera de Bayu-Undan



Fonte: Serra (2004: 7)

Efetivamente, existe uma grande preocupação do governo de Timor-Leste sobre a capacidade e possibilidade do Fundo Petrolífero poder garantir de forma mais sustentável as despesas do Estado. Em concreto, questiona-se se são suficientes as receitas do fundo para financiar o desenvolvimento nas áreas prioritárias que já estão planeadas, para que seja possível alavancar a dinâmica da economia e contribuir para o bem-estar dos seus cidadãos? De facto, o governo tem vindo a utilizar as receitas do Fundo Petrolífero para financiar a despesa governativa em cada ano fiscal, tendo como pressuposto o bem-comum e o interesse nacional. O teor do artigo 139 da Constituição da República Democrática Timor-Leste sobre os recursos

naturais e o descrito no preâmbulo da Lei do Fundo Petrolífera constituem as orientações políticas sobre essa matéria.

“os recursos petrolíferos são propriedade do Estado, serão usados de uma forma justa e igualitária, de acordo com o interesse nacional, e os rendimentos deles derivados devem servir para a constituição de reservas financeiras obrigatórias. (...) deve contribuir para uma gestão sensata dos recursos petrolíferos para benefício da geração atual e das gerações vindouras. (...) será uma ferramenta que irá contribuir para uma boa política fiscal, em que se considere e pondere devidamente os interesses a longo prazo dos cidadãos de Timor-Leste (LEI N.º 9 – RDTL, 2005: 889).

De acordo com as fontes oficiais, o contributo do Fundo Petrolífero para o total da despesa do Estado é muito elevado, comparativamente com os outros setores, sendo na ordem dos 84.7% nos últimos cinco anos (2011 – 2015), tal como revela a seguinte tabela.

Tabela 8 - Financiamento do Fundo Petrolífero ao Ano Fiscal 2011 – 2015 (%)

Ano Fiscal	2011	2012	2013	2014	2015	Total	%
Receitas domésticas	105,3	142,2	151,1	166,1	170,4	735.1	11,3%
Petrolífero	1.055	1.494,9	730,0	902,9	1.327,5	5.510,3	84.7%
Saldo Anterior	-55,0	-390,1	194,0	400,0	2,1	151	2.3%
Empréstimo			6,3	31,1	70,0	107,4	1.6%
Total	1.105,3	1.247	1.081.4	1.500.1	1.570	6.503,8	100%

Fonte: Direção Nacional de Política Económica (2015)

De acordo com os relatórios oficiais, a utilização deste fundo tem vindo a contribuir significativamente para a despesa governamental ou no investimento no programa prioritário do Estado timorense para a melhoria do bem-estar dos seus cidadãos e erradicar a pobreza e a fome que ocorre na sua sociedade. Sabe-se que a despesa tem vindo a ser concentrada nas infraestruturas de eletricidade, considerando que a existência de um fornecimento fiável de eletricidade é essencial para o crescimento económico e para o desenvolvimento industrial.

Este projeto aumentou de forma acentuada a geração, distribuição e transmissão de eletricidade. Um melhor acesso à eletricidade tem beneficiado muitos timorenses.

Não menos relevantes são as despesas aplicadas no setor educação e saúde. A despesa utilizada, entre 2007 e 2012, permitiu alcançar resultados passíveis de interpretar como de sucesso, tais como, a diminuição da prevalência de crianças com peso abaixo do normal de 48,6% para 37,7%, entre 2007 a 2013, e o aumento da taxa de matrícula no ensino primário de 65,6% para 91,9% no período de 2007 a 2013.

Um outro aspeto que parece ser relevante assinalar, é a situação da pobreza em Timor-Leste. De acordo com os dados de 2010 do Banco Mundial (BM), a incidência da pobreza desceu para cerca de 41,0%. Esta redução pode ser explicada, em grande medida, pelo nível de crescimento económico pós-2007. Embora, o crescimento económico, à escala macro, tenha vindo a ocorrer a um ritmo bastante rápido, os seus efeitos a nível meso e microsocial não são ainda plenamente sentidos. Por exemplo, por um lado, verifica-se que 49,9% dos timorenses vivem ainda abaixo da linha nacional de pobreza, com cerca 0,88 dólares por dia. Por outro lado, a inflação, a pobreza e o desemprego continuam a ser os maiores problemas económicos neste país, tal como vai ser apresentada na seção seguinte.

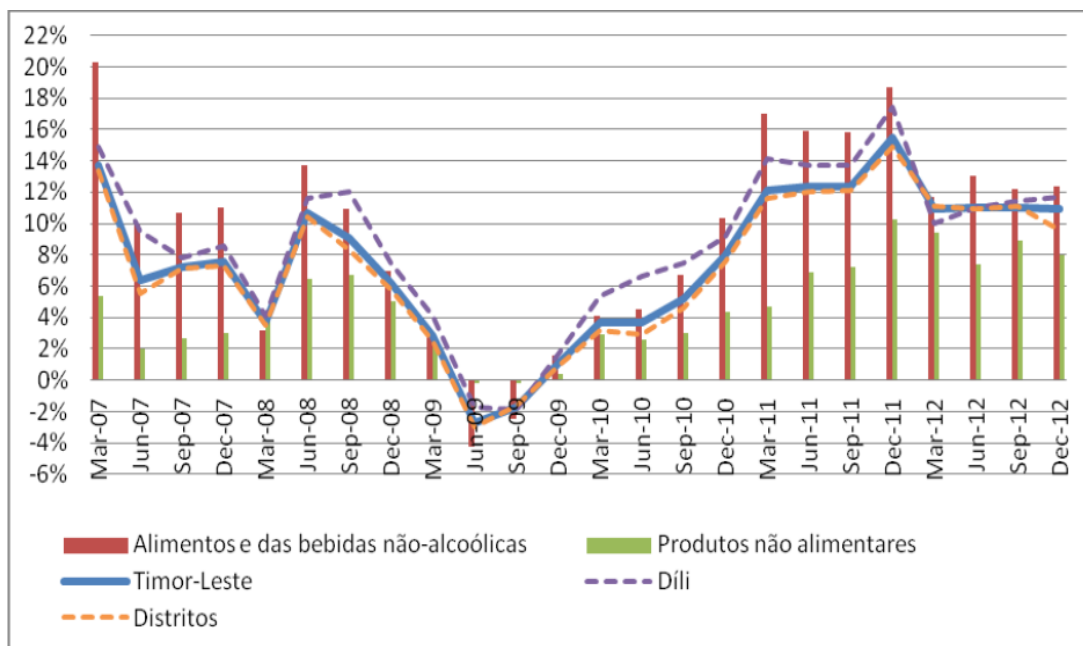
4.2.1.1.1. A Inflação

Em Timor, a inflação tem vindo a aumentar nos últimos anos. A instabilidade dos preços tem gerado um grande impacto no povo timorense, provocando uma certa vulnerabilidade da sua situação económica. Estima-se que, em pouco tempo, o constante crescimento da inflação poderá causar o aumento do número de timorenses em situação de pobreza, devido à crescente diminuição do seu poder de compra. Não obstante esta situação de pobreza ter vindo a melhorar, em relação ao ano 2007, a verdade é que à medida que ela tem vindo a ser conhecida, o combate à pobreza assume-se cada vez mais como uma preocupação na agenda governativa, para que sejam encontradas soluções que permitam inverter a situação, já que, tal como foi referido acima, em 2011, verificou-se que cerca de um terço da população timorense vivia abaixo da linha de pobreza nacional, ou seja, metade da população de Timor-Leste era classificada como pobre (IDH, 2011).

Segundo o PED, perspetiva-se que a inflação se situe entre 4,0% a 6,0%. Porém, dados oficiais revelam que a inflação oscilou consideravelmente entre 2007 e 2012, situando-se

bastante acima do alvo pré-definido. Em parte, a inflação registada nas primeiras fases deste período pode ser atribuída aos efeitos das perturbações civis em 2006 nos preços das diferentes ofertas de bens e serviços. Após um período breve de deflação em finais de 2008 e princípios de 2009, a inflação homóloga começou a subir gradualmente, atingindo o seu pico nos 15,5% em dezembro de 2011, tal como revela na figura seguinte.

Figura 6 - Tipos de Inflação Homóloga em Timor-Leste entre 2007 e 2012 (%)



Fonte: Publicação mensal do IPC, Direção-Geral de Estatísticas (2015)

Ao longo deste período, a tendência global da inflação foi influenciada por alterações nos preços dos alimentos e das bebidas não-alcoólicas. Os preços nesta categoria de ofertas aumentaram 50,6% entre junho de 2009 e dezembro de 2012. A inflação em Díli e nos distritos seguiu a mesma tendência durante o período 2009-2012, embora se possa constatar que, no geral, a taxa de inflação tenha sido um pouco mais elevada em Díli. De relevar ainda que os dados e os relatórios oficiais sugerem que é provável que, ao longo deste período, a inflação no preço dos alimentos e das bebidas não-alcoólicas tenha exercido uma pressão descendente sobre o poder de compra dos consumidores. Em suma, de acordo com o Relatório do Ministério das Finanças (RDTL- MF, 2015), o aumento acentuado na inflação ocorrida nos últimos anos pode ser atribuído a três causas principais. Em primeiro lugar, os aumentos nos preços internacionais dos alimentos podem ter conduzido à subida do preço dos alimentos importados.

Em segundo lugar, o dólar americano desvalorizou em relação às moedas dos principais parceiros comerciais de Timor-Leste, conduzindo também provavelmente à subida do preço das importações. Por fim, o aumento nas despesas recorrentes do Governo pode ter aumentado a procura na economia, criando uma pressão inflacionária.

4.2.1.1.2. A Situação de Desemprego

Timor-Leste é um país com uma população formada maioritariamente por crianças e jovens, sendo eles considerados na agenda política e particularmente no PED, como um importante capital para o crescimento do país.

Em termos de atividade económica, em 2004, a força laboral dos jovens era de 225.403, número que tem vindo a aumentar, situando-se em 281.632, em 2010. O crescimento da população ativa jovem, entre 2004 e 2010, correspondeu a quase 20%, valor esse que é mais elevado comparativamente ao do crescimento ocorrido no total da população, que foi apenas de 15.5% (DNE, 2004 e 2010).

A maioria dos jovens que procura trabalho tem apenas uma formação de nível secundário, e pertence ao grupo etário dos 20 – 24 anos (48%), seguindo-se o grupo dos 25 – 29 anos (45 %). Os jovens com um nível de formação terciária correspondem a 17% para o grupo etário dos 25-29 anos e de apenas 4% para o grupo etário dos 20 – 24. No caso dos jovens com nível de formação pré-secundária e primária, a percentagem mais elevada na procura do emprego situa-se na faixa etária dos 15-19 anos, sendo de 19 % para a primária e pré-secundaria com 32%.

É ainda de assinalar a presença de um grupo de jovens totalmente vulneráveis e sem nenhuma formação académica ou analfabetos, e que representam 38% no grupo etário 15-19 anos. O perfil educacional dos jovens com esta situação é claramente uma dificuldade acrescida para os que procuram emprego (DNE, 2011), razão pelo qual este grupo ocupa a segunda posição (ordem descendente) dos que mais se encontram na procura do emprego no país.

A par desta realidade, Timor-Leste não é um país industrializado com grandes empresas industriais, e não é também um país de agricultura muito avançado onde se possa empregar um grande número de jovens timorenses nos setores em causa (indústria ou agrícola). O setor público é único que, até à data, conseguiu criar emprego em todo o território. Encontram-se em todo o país cerca de 35.000 funcionários públicos.

De facto, o emprego em Timor-Leste é muito limitado. Por enquanto, salvo melhor opinião, a máquina administrativa do governo apresenta-se como o único empregador mais

relevante no país, não existindo ainda uma outra fonte alternativa para solucionar a taxa de desemprego com a maior brevidade desejada.

Se é possível considerar que quanto mais elevado for o nível de educação, também maior será a aspiração em encontrar um emprego mais qualificado, mas o que está em causa neste país, é que os empregos disponíveis na sociedade timorense não são proporcionais ao número de jovens que concluíram os seus estudos, em qualquer tipo de formação. Esta situação acentua-se ainda mais, quando se sabe que, após a conclusão dos seus cursos nos centros urbanos, os jovens camponeses não querem voltar a ser agricultores, vindo assim a engrossar ainda mais o número de desempregados nos espaços urbanos.

Face ao exposto, não é de admirar que a taxa de desemprego mais elevada se encontra ao nível dos jovens, em particular com nível de formação secundária, situação que se tem vindo a agravar, como revela o Relatório das Nações Unidas,

Analytical Report on Youth: “The number of secondary school leavers entering the labour market to seek a job in the formal sector is increasing with each age group. That some 24,779 young people aged 20-24 years have completed their final year of secondary school (Year 12) and have not continued into further study in 2010. This number is considerably more than the 20,929 secondary school leavers in the 25-29 year age group and the 11,282 in the 30-34 year age group” (2012: 34).

Constata-se ainda que frequentemente os jovens timorenses aspiram a ser funcionários públicos, pelo prestígio social associado a essa área profissional, menosprezando as oportunidades de ser trabalhador independente por sua própria iniciativa. Trata-se de uma situação que provoca uma efetiva dependência dos jovens face ao Estado e que contribui para que a taxa de desemprego juvenil em Timor-Leste seja muito elevada, como se mostra na tabela seguinte.

Tabela 9 - Taxa de Desemprego Juvenil, por zona urbano e rural

Grupo Etário	Urbano	Rural
15 – 19	40 %	23%
20 – 24	32 %	17%
25 – 29	19 %	9 %

Fonte: UNFPA e UNICEF (2012: 47)

De acordo com o Censo de 2010, a taxa de desemprego em Timor-Leste era de 10%, enquanto o desemprego juvenil atingiu os 19%. Paralelamente a situação de desemprego nos jovens é mais acentuada nos centros urbanos do que nas zonas rurais, sendo por exemplo de 27% no centro urbano de Dili. No período em causa e no meio urbano, a taxa de desemprego mais elevada situou-se nos 40% no grupo etário 15-19 anos, sendo de 32% para 20-24 anos e 19% no grupo 25 -29 anos. Quanto à taxa de desemprego na zona rural, ela situou-se nos 23% no grupo etário 15-19 e sendo mais baixa (9%) no grupo etário 25 – 29 anos.

É comum ouvir no senso comum, que o desemprego juvenil em Timor-Leste se deve ao caráter socioeconómico resultante ainda das políticas coloniais e da guerra contra a ocupação dos militares indonésios. Contudo, sugerem os relatórios oficiais que esta elevada taxa de desemprego tem como principal causa a falta de investimento, quer público, quer privado, nas várias áreas de atividades em Timor-Leste, desde a sua independência até à data.

Tendo em vista à redução da taxa de desemprego que tem vindo a aumentar em cada ano, o Governo de Timor-Leste através da sua Secretaria de Estado para a Política da Formação Profissional e Emprego (SEPFOPE), em 2007-2014, começou a dinamizar e facilitar a formação/cursos não formais aos jovens desempregados, não só para os dotar com várias competências, mas sobretudo para que os jovens possam obter emprego no estrangeiro ou para criar o seu próprio emprego dentro do país.

Tabela 10 - Evolução do nº de jovens formados na SEPFOPE (2007 -2014)

Sexo	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
Mulher	1.343	176	254	193	1.910	383	57	221	4.537
Homem	2193	262	362	326	2.374	778	24	137	6.456
Total	3.536	438	616	519	4.284	1.161	81	358	10.993

Fonte: SEPFOPE (2014).

A tabela mostra que, ao longo destes 7 anos, os jovens formados pela SEPFOPE foram 10.993, sendo estes maioritariamente do sexo masculino. A estes jovens foram-lhes atribuídos diversos conhecimentos e competências, incluindo a língua inglesa e coreana para aqueles que escolheram trabalhar no estrangeiro e que tinham como destino a Coreia do Sul e a Austrália. Apesar deste expressivo número de jovens com formação, os que conseguiram trabalho, quer no estrangeiro, quer em Timor-Leste, foram apenas 761 (cerca de 7%). A maioria dos jovens ainda continua desempregada, o que quer isto significa que a ação interventiva da SEPFOPE

não conseguiu ainda contribuir de forma mais efetiva para a redução da taxa desemprego em Timor-Leste.

A verdade é que, a expectativa de se conseguir, a curto prazo, diminuir o desemprego no país, está associada a dois projetos de investimento público. Trata-se de um a ser realizado na Costa Sul com a construção do *Suplay Base*, e o outro, o Projeto da Zona Especial de Economia Social de Mercado (ZEESM) em Oecusse. Estes dois projetos se forem bem-sucedidos podem integrar mais de 100 mil trabalhadores, especialmente na zona de *Suplay Base*.

Importa destacar que o projeto de *Suplay Base* está a ser desenvolvido pelo governo na Costa Sul de Timor-Leste (desde Suai até Beaço), designa-se de Projeto Tasi Mane. A implementação do projeto baseia-se na Resolução do Governo N° 26/2011 de 14 de setembro (RDTL- Resolução do Governo, 2011). Subjaz na orientação do projeto, não só a ideia de garantir o desenvolvimento económico e social do país, mas também a expectativa de que as atividades geradas pela indústria petrolífera e infraestruturas suplementares. Sabe-se que o custo do investimento (1ª fase) está situado entre 273 e 374 milhões de dólares americanos.

No que concerne ao projeto da Zona Especial de Economia Social de Mercado (ZEESM) em Oecusse, este foi desenvolvido com base na Lei N° 3/2014 que cria a Região Administrativa Especial de Oecusse Ambeno e estabelece a Zona Especial de Economia Social de Mercado (Zonas Especiais de Economia Social de Mercado - Timor Leste, 2016). Trata-se de um projeto que tem como objetivo o desenvolvimento inclusivo da região, dando prioridade às atividades de cariz socioeconómico e de retorno à comunidade. Como afirmou o ex-presidente da República Democrática de Timor-Leste Taur Matan Ruak.

“(…) o projeto de Oe-cusse deve tornar-se um outro exemplo de qualidade e rigor. Nas infraestruturas, no cumprimento dos calendários, na qualidade dos serviços públicos – em todos os aspetos. (...) só com a seriedade e rigor podemos gerar mais a riqueza, para aumentar a partilha dos benefícios. (...) O objetivo final do Estado é redistribuir os ganhos do projeto e melhorar a vida da comunidade”. (ZEESM, 2016: I).

De relevar ainda que o objetivo fundamental desta zona especial de mercado é elevar o desenvolvimento regional integrado através da criação de zonas estratégicas nacionais atrativas para investidores nacionais e estrangeiros.

Em suma, tal como é assinalado no PED, Timor-Leste precisa de reencontrar um caminho ideal para o seu desenvolvimento que permita superar as debilidades, na medida em que o país se encontra, atualmente, com um número elevado de jovens no desemprego e sem as devidas qualificações/habilidades profissionais para suportar sustentavelmente o seu desenvolvimento.

4.2.1.2. Setor Agrícola

O relatório das Contas Nacionais de Timor-Leste 2000-2012 e a Direção-Geral de Estatísticas do Ministério das Finanças revelam que o crescimento do setor agrícola tem sido flutuante desde 2006 a 2012. O setor agrícola é um dos setores que mais contribui para o crescimento do PIB não-petrolífero. A taxa da sua contribuição mais elevada foi 14,6% em 2012 e este setor é muito importante no país, uma vez que grande parte da população timorense está ou vive de certa forma dependente da agricultura, quer através de emprego formal quer do modo de vida dum agricultor de subsistência. O forte crescimento neste setor sugere que, apesar do abrandamento no crescimento real do PIB não-petrolífero, os níveis de vida de uma parte significativa da população timorense podem ter melhorado, consideravelmente, em 2012 (RDTL-MF; 2015)

Sendo o setor agrícola fundamental para o desenvolvimento e crescimento económico de Timor-Leste, embora a maioria da sua população (por volta de 80%) sejam agricultores tradicionais, não é de admirar que o Plano Estratégico de Desenvolvimento, coloca o setor agrícola como um dos três “setores estratégicos” e vital para a criação de emprego, a melhoria nutricional e a diversificação económica (RDTL – PED, 2011 – 2030, 2011). Trata-se de um desígnio estratégico que enfrenta um grande desafio, se se atender que o sistema agrícola existente na sociedade timorense assenta totalmente num sistema tradicional, e que é muito baixo o conhecimento dos agricultores timorenses sobre a necessidade de mudança e o sistema de inovação do setor de agrícola.

Importa salientar que a importância do setor agrícola esteve sempre presente em todos os governos, após da independência, desde o primeiro Governo Constitucional e até o sexto Governo Constitucional. Sabe-se que foram investidos de forma considerável em infraestruturas, maquinaria agrícola e no fornecimento de sementes e fertilizantes subsidiados aos agricultores. Os planos dos sucessivos governos timorenses têm sido orientados para construir um sistema de agrícola a fim de melhorar a capacidade, o rendimento e o bem-estar

dos agricultores. O esforço do governo tem concretamente incidido no estabelecimento de um sistema nacional de investigação agrícola, na colocação dos Agentes de Extensão Rural nos Sucos, a trabalhar por todo o país, tendo igualmente sido criados centros de serviços agrícolas nos três distritos Bobonaro, Aileu e Viqueque. Além disso, o governo tem desenvolvido um plano político e um regulamento sobre a água e a irrigação, o uso de sementes e fertilizantes, o uso e gestão de terras, e o uso de pesticidas.

De notar que os equipamentos no setor agrícola foram introduzidos massivamente entre 2007 e 2009. Sabe-se que o número de motocultivadores aumentou de 100 para 2.591 e o número de tratores agrícolas (potência superior) de 13 para 315. Durante o mesmo período, foram fornecidas 133 unidades de descasque de arroz para agricultores e foram reabilitados 31 sistemas de irrigação. Foram igualmente instalados 5.000 silos em Timor-Leste e foram estabelecidos 32 ‘minimercados’ nos distritos, a fim de facilitar a comercialização de produtos agrícolas. Nesta circunstância, embora o Governo de Timor-Leste tenha vindo a investir no setor agrícola, o país continua ainda enfrenta o grande desafio de não conseguir mudar o nível dos agricultores de subsistência para uma melhor autossustentabilidade. Aliás, sabe-se que a produção é muito baixa, e a maioria dos agricultores não conseguem produzir para o seu próprio consumo. Além disso, a maioria dos agricultores timorenses não possui qualificações e ou o apoio necessário para se tornarem mais inovadores e mais virados para a ‘industrialização’ do setor agrícola timorense (RDTL- PED, 2011 – 2030).

De acordo com os censos de 2010, as atividades económicas de subsistência no setor agrícola da população timorenses estão concentradas nas seguintes áreas: produção de arroz, milho e vegetais, café, coco, pecuária, pescas e florestais. Tal como revela na seguinte tabela, estas áreas de atividades são consideradas como as principais culturas, ou seja, a base de rendimento familiar para a sua sobrevivência.

Tabela 11- A produção agrícola em Timor-Leste, em 2010

Várias colheitas	Porcentagem
Arroz	24,7
Milho	56,5
Mandioca	51,4
Vegetais	42,6
Café	27,9
Coco	41,6

Fonte: Fonte: RDTL- DNE (2011)

O arroz é um produto base da alimentação em Timor-Leste. A maior parte da população é consumidora de arroz, quer seja produzido localmente quer seja importado. A nível local, apenas 24.7% das famílias produzem arroz. Embora distribuídos em vários distritos, os principais distritos produtores de arroz, são apenas quatro distritos, tais como, Viqueque, Baucau, Bobonaro e Manatuto, e que representam cerca de 77% da produção total. As estatísticas sobre as zonas cultivadas e arrozais indicam que, entre 2006 a 2009, houve um aumento da área total de cultivo e de produção, tal como indica na tabela seguinte.

Tabela 12- Área e produção de arrozais, 2006 a 2009

Ano	Área (hectare)	Produção (toneladas)
2006	31.386	55,414
2007	38,582	60,424
2008	44,995	77,418
2009	38,998	120,775

Fonte: RDTL- DNE (2011)

A tabela indica que, entre 2006 a 2009, a área de cultivada em hectare aumentou 12.4% e a produção atingiu 45.8% em toneladas. Mesmo tendo este nível de resultado, a produção agrícola não consegue responder às necessidades dos consumidores do país. É por este facto que o Governo interveio no mercado, tomando nas suas rédeas a importação do arroz da Tailândia, do Vietname e da Indonésia, e vendendo-o a preços subsidiados, a fim de evitar situações de escassez de alimentos.

De salientar que os consumidores de arroz pertencem a todos os estratos sociais, desde os pobres das terras altas rurais, passando pela população que vive das terras altas com rendimentos mais elevados provenientes, tais como, de café, e a população que vive na zona não rizicultores das terras baixas, incluindo a população das cidades ou na capital de Díli.

Para responder às necessidades da população e à escassez de alimento, o Governo estabeleceu um plano político estratégico para definir e orientar a melhoria das condições para o aumento da produção de arroz até em 2020, esperando assim que Timor-Leste se torne num país com autossuficiência em termos de produção de arroz. As medidas concretas propostas pelo Governo, são as seguintes:

“1). Aumentar a área de arroz irrigado em 40%, passando de 50.000 hectare para 70.000 hectare até 2020; 2). Continuar a promover o uso de sistemas específicos de produção de arroz em Timor-Leste, Gestão de Colheitas Integradas e Sistema de Intensificação de Arroz; 3). Continuar a investir em pesquisa, desenvolvimento e divulgação relativamente a variedades de culturas de arroz específicas de Timor-Leste; 4). Reduzir as perdas de armazenamento de arroz, nas produções agrícolas, de 20% para cerca de 5% até 2030, por via do apoio a iniciativas de armazenamento de arroz nas explorações; 5). Continuar a subsidiar os produtores de arroz, para a compra de fertilizantes, sementes e pesticidas, de forma a aumentar a produtividade; 6). Melhorar a eficiência do descasque de arroz pós-colheita, através do apoio a um descasque de arroz nas aldeias; 7). Introduzir zonas agrícolas para identificar as áreas mais adequadas ao cultivo de arroz; 8). Dar formação aos produtores de arroz no uso de maquinaria agrícola e técnicas de gestão agrícola, continuando a distribuir tratores manuais e a apoiar o seu uso; 9). Prestar aconselhamento financeiro e assistência de comercialização a produtores de arroz; 10). Formular e promover uma política nacional de importação e preço do arroz, incluindo planos nacionais, de longo prazo, de armazenamento de arroz”. (PDN - 2011 – 2030 – RDTL, 2011: 149)

Além da produção do arroz, as atividades agrícolas incidem ainda no cultivo do Milho e de outras culturas fundamentais para a base alimentar dos timorenses. O milho tem o papel estratégico na economia nacional, podendo ser considerado como um dos produtos agrícolas mais importantes na sociedade timorense, devido ao seu caráter multifuncional quer como alimento familiar, quer para fins de comércio. O milho é cultivado por 80% das famílias timorenses, ocupando a maior percentagem dos terrenos agrícolas, com 56.6% em relação a outras colheitas agrícolas. A maioria da produção de milho é para o consumo familiar, sendo apenas 15 % que circula no mercado em Timor-Leste. (RDTL - PDN 2011 – 2030, 2011)

No âmbito da segurança alimentar, o milho representa o principal contribuidor no subsector da cultura alimentar. Vários esforços foram feitos pelo Governo Timorense na melhoria de produção de milho com os projetos de estudo. Os relatórios técnicos sugerem que os primeiros resultados da melhoria de sistemas de produção de milho, por exemplo, com base no melhor controlo de ervas daninhas, na preservação da humidade e no uso de fertilizantes

inorgânicos, são muito promissores. Como resultado de sete anos de estudo e teste em explorações agrícolas em Timor-Leste, houve igualmente melhorias significativas nas variedades de milho, batata-doce, mandioca e amendoim, sementes que se encontram disponíveis para distribuição a agricultores.

A produtividade média do milho é na ordem das 1,16 toneladas por hectare. As variedades melhoradas de milho do projeto “*Seeds of Life*” conseguem produtividades de 2,4 a 2,6 toneladas por hectare, sem o uso de quaisquer outros meios ou práticas de cultivo melhorados. Todavia, as variedades melhoradas só devem ser facultadas a agricultores com melhores tecnologias de armazenamento uma vez que as perdas pós-colheita são mais elevadas nas variedades com maior produtividade do que em variedades tradicionais. Sabe-se que as perdas pós-colheita de milho durante o armazenamento podem chegar aos 30%. Estas perdas podem ser aproximadamente reduzidas em 5%, através do uso de barris de petróleo com 50 galões de capacidade, contentores de betão armado e silos desenvolvidos pela Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação. A instalação de equipamento de armazenamento nas explorações será incluída como parte do programa nacional de desenvolvimento do milho. Dentro desta política de desenvolvimento agrícola, perspectiva-se que a introdução de ferramentas simples de descasque de milho permitirá também reduzir o tempo de trabalho, em particular na preparação de milho para armazenamento. A aplicação de fertilizante nas plantações de milho pode igualmente aumentar a produtividade em pelo menos 40%.

Será introduzido um programa nacional de desenvolvimento de milho para aumentar a produtividade média do milho para 2,5 toneladas por hectare até 2020. O programa incluirá o desenvolvimento de planos de divulgação e a formação de técnicos agrícolas nas tecnologias melhoradas, descritas acima, bem como medidas para lidar com outros bloqueios na cadeia de valor.

A produtividade da mandioca, uma colheita importante para a segurança alimentar nas terras altas, pode também ser aumentada consideravelmente, por via da introdução de variedades melhoradas. As produções de feijão mungo e de amendoim continuam abaixo dos níveis de 1997, sendo que muito pode ser feito para aumentar a produtividade e a área plantada, caso haja acesso aos mercados. Ambos os produtos têm potencial para serem exportados.

4.2.1.2.1. Culturas de Rendimento

O setor das colheitas de rendimento tem grande potencial no contributo para o desenvolvimento rural, designadamente através da criação de empresas agrícolas de valor acrescentado em áreas, tais como, a extração de óleo de coco e o processamento de café nas explorações agrícolas, utilizando, por exemplo, melhores máquinas de descasque. Para concretizar este potencial, o Governo disponibiliza aos agricultores do setor aconselhamento financeiro especializado e assistência em termos de comercialização. Contudo, será igualmente importante resolver as questões de titularidade de terras e utilizar o processo de separação por zonas agrícolas, de modo a identificar as áreas mais adequadas à plantação de determinadas colheitas.

O café, a noz-moscada e o coco são colheitas de rendimento populares que em conjunto empregam cerca de 50.000 agricultores em Timor-Leste. Muitas das questões discutidas nas seções anteriores sobre o arroz e as colheitas de alimentos básicos, aplicam-se ao setor das colheitas de rendimento, onde a produtividade é igualmente muito baixa. As práticas de cultivo estão longe de serem as melhores e os agricultores precisam de acesso a aconselhamento e assistência especializados. A posse das terras é também um problema. Por exemplo, as plantações de café envolvem grandes extensões de terreno e a existência de disputas pode prejudicar as decisões sobre o investimento.

De acordo com os relatórios técnicos consultados, a estratégia a utilizar para aumentar a produção das culturas de rendimento será semelhante à utilizada para as culturas alimentares. Os agricultores receberão subsídios, formação e aconselhamento especializados, e serão encorajados a usar fertilizantes, variedades de alta produtividade e pesticidas apropriados, para garantir que a expansão do setor das culturas de rendimento, ao longo dos próximos 20 anos, contribua para a meta de segurança alimentar em Timor-Leste e crie emprego nas zonas rurais.

De relvar que o café representa quase 80% das exportações não-petrolíferas. Estima-se que cerca de 50.000 famílias são produtoras de café e que dele dependem para o seu sustento. As principais áreas de produção são Aileu, Ainaro, Bobonaro, Ermera, Liquiçá e Manufahi, com Ermera a representar metade da produção total de café.

Embora Timor-Leste produza menos de 0,2% do fornecimento de café a nível global, o país possui uma vantagem competitiva a nível da produção orgânica, sendo considerado o maior produtor de café orgânico do mundo. O Timor Hybrid, um enxerto natural das variedades

Robusta e Arábica, é reconhecido no mercado internacional como um café orgânico de alta qualidade. Perspetiva-se que, devido ao bom preço do café orgânico, Timor-Leste deverá concentrar-se em reter o seu nicho, enquanto produtor de café orgânico de qualidade. Serão necessárias técnicas de Gestão Integrada de Pragas, tais como o controlo de culturas, resistência das plantas, controlo mecânico e controlo biológico, a fim de atingir e manter a certificação orgânica.

Dos 52.000 hectares plantados, estima-se que 29.000 hectares digam respeito a árvores velhas e pouco produtivas. A substituição por novas sementes e a poda poderão aumentar a produtividade média de grãos verdes de 150 a 200 kg por hectare para 650 kg por hectare. Estima-se que a produção de café em Timor-Leste possa ser aumentada para o dobro só com a replantação e a poda. O objetivo é reabilitar 40.000 hectares de plantações de café até 2020.

As máquinas locais de descasque, que alguns agricultores usam para processar a cereja em pergaminho e as más práticas de secagem, resultam, muitas vezes, num produto de baixa qualidade. Em virtude desta situação, alguns compradores adquirem apenas café em cereja para poderem controlar melhor a qualidade. Os produtores de café foram ajudados a comprar melhores máquinas de descasque.

Outra cultura de rendimento que contribui para a economia de Timor-Leste é a noz-moscada, a qual é cultivada em seis distritos. A noz-moscada é cultivada sobretudo pelo seu óleo. Nos últimos anos exportaram-se quantidades reduzidas, mas como há uma espera de quatro anos entre a plantação e a colheita, os agricultores irão necessitar de apoio financeiro para expandirem o setor.

O coco é uma outra cultura de rendimento, com um elevado potencial para criar emprego, podendo ser vendida a nível internacional. Aproximadamente 60% das famílias timorenses possuem coqueiros. O coco é uma colheita perene que leva quatro a cinco anos a colher. A produtividade das plantações de coco em Timor-Leste é de cerca de 565 kg por hectare, o que fica muito abaixo do padrão mundial de produtividade do coco, que é de 1.500 kg por hectare. Isto deve-se sobretudo ao facto de as árvores serem velhas e malcuidadas.

Existe um potencial cada vez maior para exportação de coco e de produtos de coco no mercado global, em especial no que diz respeito a produtos de coco processados, tais como o óleo de copra (óleo de cozinha). Embora sejam exportadas pequenas quantidades de copra para o mercado Indonésio, através de Timor Ocidental, há muito pouco valor acrescentado no

processamento deste recurso. Uma das oportunidades consiste em processar óleo de coco, para substituir a importação de óleo alimentar, que atinge um valor de aproximadamente 2 milhões de dólares por ano. Existe também um potencial local para fabricar produtos domésticos tais como vassouras, cestos e utensílios de cozinha.

4.2.1.2.2. Pecuária

Timor-Leste é um país que possui uma extensão territorial e um clima privilegiado com o crescimento de plantas herbáceas cujas condições são igualmente excelentes para um bom desenvolvimento da pecuária. Assim, sendo a formação de boas pastagens assume real importância tornando-se a melhor opção para a alimentação do gado em alguns distritos. Os distritos de Bobonaro, Oe-Cússe Ambeno e Viqueque têm as maiores populações de gado, sendo que Cova Lima, Lautém e Viqueque possuem as maiores áreas de pasto. O gado de Bali (Bibos banteng) está bem-adaptado às condições em Timor-Leste, porém há ainda muito que pode ser feito para melhorar a sua qualidade genética, através de reprodução seletiva e castração de reprodutores de má qualidade. É igualmente possível melhorar outros parâmetros de produção, tais como as taxas de mortalidade, as taxas de parto e ganhos diários de peso vivo.

Efetivamente, a produção animal desempenha um papel de grande relevo na vida socioeconómica da população timorense. De acordo com o Censos 2010, cerca de 80% das famílias em Timor-Leste criam animais. Cabras, ovelhas e porcos são por vezes comercializados em mercados locais, enquanto os cavalos constituem um meio de transporte importante em zonas rurais. Porém, a área de produção animal em Timor-Leste é totalmente tradicional. Os animais são, por norma, deixados à solta a céu aberto e não há o hábito de cultivar culturas de pasto ou outros alimentos. A maior parte dos agricultores tem poucos conhecimentos sobre a criação de animais e em saúde animal. Como consequência desta situação, a produção no setor pecuária não é muito evoluída em Timor-Leste. A carne consumida e vendida nas lojas e os supermercados é importada, tais como, os ovos de galinha, carne de vaca e do porco. Os agricultores timorenses não conseguem produzir em grande quantidade, devido ao custo elevado da importação de ração concentrada, e ao baixo preço da importação de frangos.

4.2.1.2.3. Pescas

Timor-Leste tem uma linha costeira com cerca de 735 km e uma Zona Económica Exclusiva com 72.000 km², detendo assim recursos marítimos ricos e um elevado potencial para o desenvolvimento de pescas no mar. As águas costeiras e outras próximas da costa podem igualmente suportar atividades de aquacultura, tais como a extração de algas e a criação de camarão, abalone, caranguejos, pérolas e outras.

Dos 13 distritos em Timor-Leste, somente dois não possuem acesso à costa e que são os distritos de Aileu e Ermera. Existe também um potencial para pescas em terra, nas áreas mais montanhosas, incluindo os distritos de Aileu, Manufahi, Ermera, Liquiçá, Ainaro e Viqueque. Contudo, a atual contribuição do setor das pescas, para a produção e o rendimento nacional, é ainda bastante reduzida. A diminuição de oportunidades de exportação de peixe deve-se ao aumento do consumo doméstico em Díli, o que é um sinal positivo, dado que o peixe é muito nutritivo.

A maior parte da pesca é feita tradicionalmente, a partir de pequenos barcos junto da costa, e não é comercializada em mercados. Existe também alguma criação de peixe em lagos nas aldeias. As aquaculturas em água doce, água salobra e água salgada não estão ainda bem desenvolvidas, embora haja consumo de peixe-gato, peixe-dourado, peixe-leite, camarão e algas em pequenas quantidades. O potencial de desenvolvimento da aquacultura, sobretudo em água salobra, é elevado, especialmente na área das florestas de mangais e outros terrenos marginais, que são fisicamente adequados para viveiros de peixe. O desenvolvimento da aquacultura em água doce é limitado pela indisponibilidade de água doce. A falta de refrigeração fiável, devida em grande medida ao fornecimento irregular de energia, constitui uma grande barreira à exploração comercial de peixe, e poderá ser colmatada, através da construção de infraestruturas de produção de energia. É igualmente necessário melhorar a monitorização e a proteção das espécies.

Comparando com outros setores agrícolas, as pescas já estão bem reguladas, havendo várias leis, decretos-lei e diplomas ministeriais com relevância direta para o setor. Todavia a sua aplicação é limitada e o setor continua a funcionar muito à semelhança do passado.

4.2.1.2.4. Florestas

Para a maior parte dos timorenses que residem em áreas rurais, especialmente aos mais pobres, as florestas e as árvores representam as fontes de alimento, combustível, forragem, medicamentos e material de construção. A gestão sustentável dos recursos florestais de Timor-Leste é, e não só, essencial para as famílias que dependem dos produtos florestais para lenha ou obtenção de rendimentos, mas é também importante para todos os agricultores, uma vez que a desflorestação causa erosão e danifica as captações de água. Como se sabe, o acesso a bons solos e a cursos de água saudáveis é vital para uma boa produção agrícola.

A maioria da floresta autóctone, como a teca, mogno e sândalo, tem vindo a desaparecer e decorrente a esta situação, Timor-Leste enfrenta atualmente uma degradação dos solos, diminuição dos lençóis freáticos, ameaça à vida selvagem e diminuição das fontes de alimentação. É essencial para o bem-estar da população e o desenvolvimento das comunidades rurais que este caminho seja revertido.

A área florestal de Timor-Leste é cerca de 50% da área terrestre total, o equivalente a aproximadamente 745.174 hectares. O Governo tem em curso um Plano de Gestão de Florestas no quadro do qual estão a ser apoiadas as empresas de produtos extraídos a partir de árvores e florestas, dando assim às comunidades locais mais oportunidades para beneficiarem de recursos florestais, ao mesmo tempo que serão dados mais incentivos para gerir e proteger estes recursos de modo sustentável.

Os viveiros comunitários para a exploração de árvores de valor elevado, tais como o sândalo, o cedro-vermelho, a teca, o mogno e o pau-rosa, têm sido um sucesso. Os agricultores plantam as árvores criadas nas suas parcelas individuais. No futuro, estes viveiros fornecerão fontes de madeira para outras indústrias tais como serrações, e para novas oportunidades de valor acrescentado, tais como o fabrico de mobiliário de alta qualidade. O Governo pretende apoiar a plantação de um milhão de árvores, a nível nacional, todos os anos, através de viveiros comunitários.

4.2.1.3. Turismo

O turismo está nas primeiras fases do seu desenvolvimento, com um número ainda limitado, mas crescente, de turistas internacionais e com infraestruturas turísticas emergentes. As más condições da rede rodoviária do país, as fracas opções em termos de alojamento e as ligações aéreas relativamente caras constituem desafios para o crescimento do setor.

Timor-Leste tem também a sorte de estar situado na região Ásia Pacífico, cujo mercado de turismo internacional está a crescer, fomentando novas fortunas económicas emergentes na região. A concessão de vistos turísticos em Timor-Leste tem vindo a aumentar de ano a ano, conforme se pode ver pela tabela seguinte sobre os vistos concedidos no país, apenas com o intuito da prática do turismo.

Tabela 13 - Chegadas de turistas a Timor-Leste, 2009 a março de 2011 (%)

Ano	Número de Turistas	%
2009	26.162	41.3 %
2010	28.824	45.4 %
2011	8.416	13.3 %
Total	63.402	100 %

Fonte: RDTL – PED, 2011 – 2030: 173

Num mercado global que procura ofertas turísticas novas e autênticas, Timor-Leste pretende posicionar-se para providenciar experiências turísticas que aproveitem a sua beleza natural, a cultura e o património timorenses. Isto permitirá a Timor-Leste diferenciar-se das ofertas turísticas generalizadas e apelar ao segmento de mercado crescente que procura experiências únicas em locais singulares.

Timor-Leste pretende desenvolver, também, ofertas em mercados de nicho para visitantes que procurem turismo de aventura, mergulho com botija e turismo marítimo, caminhadas ou experiências de turismo cultural e histórico. Perspetiva-se que, a curto e a médio prazo, o país pretende também desenvolver a capacidade para receber conferências e convenções internacionais. Serão visados os mercados seguintes: turismo ecológico e marítimo, turismo histórico e cultural, turismo de aventura e desporto, turismo religioso e de peregrinação e turismo de conferências e convenções.

Nos últimos anos, após da crise política em 2006, apesar das atividades económicas setoriais (petrolífero, setor agrícola e turismo, entre outros), com todos os seus sucessos e constrangimentos que tenham sido enfrentados na dinâmica económica, Timor-Leste registou um passo positivo no seu crescimento económico com dois dígitos. A verdade é que o crescimento económico tem vindo a tornar cada vez mais como um caminho importantíssimo ou um ponto de partida para garantir o processo de desenvolvimento que se pretende que seja de forma sustentável para os seus cidadãos timorenses, melhorando a qualidade das suas condições de vida, nos mais diversos níveis materiais e sociais.

4.3. A Política de Desenvolvimento Educacional em Timor-Leste

Uma das dimensões fundamentais do desenvolvimento do sistema educacional consiste no aspeto legal-jurídico. Isto porque é com base numa orientação política legitimada e regulamentada que se pode regularizar a implementação do ensino nacional. De facto, a base legal e a linha de orientação da construção do sistema educativo em Timor-Leste estão inscritas na Constituição da República Democrática de Timor-Leste, na Lei de Bases de Educação No.14/2008, e no Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030.

O espírito de desenvolvimento do sistema educativo é construído, de acordo com os valores fundamentais que constam na Constituição da República Democrática de Timor-Leste, e plasmados no seu artigo 59 sobre a educação e cultura, conforme o teor das seguintes alíneas:

- “1). O Estado reconhece e garante ao cidadão o direito a educação e a cultura, competindo-lhe criar um sistema público de ensino básico universal, obrigatório e, na medida das suas possibilidades, gratuito, nos termos da lei;
 - 2). Todos têm direito a igualdade de oportunidades de ensino e formação profissional;
 - 3). Estado reconhece e fiscaliza o ensino privado e cooperativo;
 - 4). O Estado deve garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística;
 - 5) Todos têm direito a fruição e a criação culturais, bem como o dever de preservar, defender e valorizar o património cultural”.
- (Constituição da RDTL, 2002:30).

Ao garantir os princípios na Constituição da República de Timor, os valores que devem responder às necessidades do país em termos geográficos, demográficos, históricos e as características culturais, o desenvolvimento da educação precisa de ter um enquadramento por via de uma lei orgânica que o enquadre. Como se sabe, a lei orgânica contém as regras e os regulamentos, dando assim forma à implementação da Constituição e a plena realização do objetivo do Estado. Assim, o Estado Timor-Leste, em prol do desenvolvimento educacional, tem as suas orientações e princípios estratégicos claramente definidos na Lei de Bases de Educação No.14/2008.

A Lei de Bases de Educação formula a educação nacional com o seu caráter universal, global e integrado, regulando o interesse manifesto do Estado em assegurar o funcionamento de todo o sistema do ensino existente desde o ensino pré-escolar até ao ensino superior, tal como se refere nos números 2 até 5 do seu artigo 1:

“2). O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade; 3). O sistema educativo é desenvolvido através de estruturas e de ações diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas, que entre si cooperam na manutenção de uma rede equilibrada e atualizada de ofertas educativas, capaz de proporcionar os conhecimentos, as aptidões e os valores necessários à plena realização individual e profissional na sociedade contemporânea; 4). Compete ao Estado assegurar a disponibilidade de docentes com a formação qualificada adequada e demais recursos humanos, bem como das infra-estruturas e meios financeiros necessários com vista a garantir uma educação de qualidade; 5. A presente lei é aplicável a todo o território nacional”. (RDTL - Lei de Bases de Educação No.14/2008: 2641).

A educação em Timor-Leste realça o esforço do Estado na preparação dos alunos para desempenharem de forma ativa e positivamente dentro da sua vida atual e no futuro, dotando à sociedade timorense de um sistema de ensino de qualidade para todos. Assim, a

democratização do ensino é uma responsabilidade do Estado, tal como vem expresso nos Princípios Gerais, em particular nos números 4 e 5 do artigo 2:

“4). É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares; 5). No acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os timorenses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar”. (Lei No. 14/2008: 2641-2642).

Para acelerar a materialização destes princípios, o Governo de Timor elaborou um Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011 – 2030, que aborda também o setor da educação, optando por três metas conforme o que de seguinte se passa a explicitar.

A primeira meta até 2015, estabelece que:

- Pelo menos metade do número total de crianças, tanto rapazes como raparigas, entre os três e os cinco anos, estará matriculada e a receber ensino pré-primário de qualidade;
- Será desenvolvido um novo currículo escolar nacional para o ensino pré-primário, com programas de formação de professores e guias de aprendizagem aprovados;
- Estará disponível ensino básico de qualidade para 93% das crianças timorenses;
- Terá ocorrido uma mudança de paradigma na qualidade e relevância do ensino secundário, permitindo aos alunos adquirirem as qualificações prática para ingressarem no mercado de trabalho ou adquirirem os conhecimentos essenciais científicos e humanísticos necessários para continuarem os seus estudos no ensino superior;
- O analfabetismo em todos os grupos etários da população terá sido erradicado e a introdução do Programa Nacional de Equivalências terá sido concluída, permitindo a conclusão acelerada de ensino básico para todos os graduados do ensino recorrente;
- Será desenvolvido um Plano de Educação e Formação Técnicas e Vocacionais;

A segunda meta até 2020, coloca as seguintes prioridades:

- Timor-Leste terá um sistema integrado e abrangente de ensino superior que e regulado por padrões de qualidade rigorosos para o funcionamento de instituições públicas e privadas e presta ensino superior relevante e de qualidade;
- Será desenvolvida e implementada uma política de inclusão social na educação;
- Serão estabelecidas medidas abrangentes para garantir o direito a educação por parte de grupos socialmente marginalizados e para permitir a igualdade de oportunidades de ensino independentemente da etnia, formação linguística, condição socioeconómica, religião, género, saúde (VIH), deficiência ou localização (urbana-rural);
- O sistema de educação e formação vocacionais dará a Timor-Leste os profissionais qualificados de que precisamos para continuar a construir a nossa Nação.

A terceira meta até 2030, propõe o alcance das seguintes questões:

- Todas as crianças dos 442 sucos do País terão acesso a uma instalação ou sala de aula do ensino pré-primário a uma distância razoavelmente curta das suas casas;
- Todas as crianças concluirão com aproveitamento um curso completo de ensino básico de qualidade, de modo a avançarem para o ensino secundário;
- Todas as crianças terão a oportunidade de concluir um ensino secundário de qualidade;
- Graduados do sistema de ensino superior possuirão as qualificações e os conhecimentos avançados necessários para analisar, conceber, construir e manter a infra-estrutura social e económica de Timor-Leste;
- Todas as Pessoas acima da idade normal para frequentar a escola ou que não foram a escola terão oportunidade para aceder e concluir o ensino básico e o ensino secundário”. (RDTL - PDN 2010 -2030; 2011: 36-37).

O plano estratégico de desenvolvimento no setor educação é visto como um todo, sendo os processos e os resultados das etapas de formulação, inscritos no espírito da visão e da missão da educação, e enquadrados em determinados objetivos de concretização dentro do tempo estabelecido na sociedade timorense. A verdade é que as orientações e os regulamentos

referidos salientam o dever do Estado no desenvolvimento do sistema educativo, de acordo com a realidade do país.

No contexto de Timor-Leste, o sistema educativo nacional é implementado pelo Governo, e ou com os seus parceiros privados sob a responsabilidade do Ministério de Educação, podendo ainda ser dinamizado através de outras Secretarias de Estado, como por exemplo no caso da formação profissional dos jovens no setor de gestão e empreendedorismo, que é promovida pela Secretaria de Estado para Política da Formação Profissional e Emprego. Para as outras formações de complemento cívico, desportivo e cultural para os jovens em tempo de lazer, elas são promovidas pela Secretaria de Estado da Juventude e Desporto e pela Secretaria de Estado da Arte e Cultura.

4.4. As Instituições Escolares e de Formação em Timor-Leste

A educação nacional é implementada através das instituições de ensino, quer através das escolas, quer dentro dum grupo de estudo e ou outras formações profissionais no tempo lazer dos participantes. Segundo a Lei de Bases de Educação No.14/2008, e nos números 1 e 3 do seu artigo 7 sobre organização geral do sistema educativo, pode-se verificar o seguinte:

“1). O sistema educativo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar, a educação extraescolar e a formação profissional, organizando-se para a educação ao longo da vida; 3). A educação escolar compreende o ensino básico, o ensino secundário e o ensino superior, integra modalidades especiais e inclui atividades de ocupação de tempos livres”. (RDTL - Lei de Bases de Educação No.14/2008:43).

Assim, de acordo com esta lei, são sobretudo as instituições escolares em Timor-Leste que podem dinamizar os percursos e os programas educacionais e de gestão da educação.

4.4.1. Percursos de Educação

A implementação do ensino em Timor – Leste desenvolve-se através de dois percursos e que são: a educação escolar e a educação extra- escolar. A educação escolar é organizada nas escolas, através das atividades de ensino e aprendizagem, de forma faseada e contínua, organizadas como: o ensino básico, secundário e o ensino superior. O caráter deste ensino é

formal, de acordo com as leis e o decreto-lei do governo, detendo o mesmo modelo de standardização em todo o território nacional país.

Porém, existe uma educação extraescolar que é uma educação complementar de natureza cívica. Trata-se de uma outra formação que facilita a obtenção de algumas competências /habilidades profissionais úteis para a sociedade. Como refere no artigo 7 e no número 4.

“a educação extraescolar engloba atividades de alfabetização e de educação de base, bem como de aperfeiçoamento e atualização cultural e científica, e realiza-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas, diversificadas e complementares”, (RDTL - Lei de Bases de Educação No.14/2008: 2643).

Portanto, a educação extraescolar contribui para o desenvolvimento social, cultural, cívico, sobretudo no que diz respeito às competências /habilidades que sejam aproveitadas pelos membros da sociedade no seu desenvolvimento pessoal e na promoção do desenvolvimento na sua própria sociedade. O carater do ensino extraescolar não se exige homogeneidade na formação ao nível nacional. O seu modelo é variado e muito específico, com duração reduzida, e espera-se que provoque benefício imediato para os participantes, aumentando os seus conhecimentos nas áreas que necessitam.

4.4.2. Níveis de Ensino

O nível do ensino escolar é implementado sob a forma de escalões e que é composto por níveis: Pré-escolar, Ensino Básico, Ensino Secundário e o Ensino Superior.

4.4.2.1. Pré-escolar

A educação pré-escolar representa a fase inicial de preparação das crianças que irão posteriormente integrar o designado ensino básico. A forma de educar plenamente como se fosse um grupo de brincadeira, que liga a vida quotidiana das crianças entre família e a escola, também poderia ser considerada a fase preparatória de integração na formação do ensino básico.

No contexto de Timor-Leste, o funcionamento do ensino pré-escolar é da competência do governo que define as normas, como se refere no artigo 10, números 1, 2 e 3:

“1). Incumbe ao Estado assegurar a existência de uma rede de serviço público de educação pré-escolar;2). A rede de educação pré-escolar é constituída

pelos jardins-de-infância das administrações locais e de outras entidades particulares e cooperativas, coletivas ou individuais, nomeadamente instituições particulares de solidariedade social, associações de pais, associações de moradores, organizações cívicas ou confessionais e associações sindicais ou de empregadores; 3). Compete ao Governo, através do Ministério responsável pela política educativa, definir as normas gerais da educação pré-escolar, nomeadamente quanto ao seu funcionamento e aos seus conteúdos educativos, apoiando, avaliando, inspecionando e fiscalizando a sua execução (DRTL- Lei de Bases de Educação No.14/2008: 2644).

Na implementação do ensino pré-escolar, o Estado reconhece as várias entidades parceiras como empregadores, quer sejam instituições públicas, quer privadas e as convenções religiosas. Atualmente, existem 142 estabelecimento de ensino pré-escolar no país.

4.4.2.2. Ensino Básico

Em Timor-Leste, o ensino básico é universal, obrigatório e gratuito, e tem a duração de nove anos (Lei de Bases de Educação No.14/2008-RDTL). O ensino básico desempenha o papel fundamental na construção dos conhecimentos dos estudantes, tais como, o desenvolvimento de atitudes, das ciências e das competências/ habilidades. Além disso, serve para preparar os estudantes que são elegíveis para continuar o seu estudo no ensino secundário. Assim, temos segundo a Lei de Bases de Educação, artigo 12, na seção a e b:

“Seção a. Assegurar a formação integral de todas as crianças e jovens, através do desenvolvimento de competências do ser, do saber, do pensar, do fazer, do aprender a viver juntos; Seção b. Assegurar uma formação geral de base comum a todos os timorenses, que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, da capacidade de raciocínio, da memória e do espírito crítico, da criatividade, do sentido moral e da sensibilidade estética, promovendo a realização individual, em harmonia com os valores da solidariedade social, e interrelacionando, de forma equilibrada o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano (RDTL - Lei de Bases de Educação No.14/2008: 2644).

Portanto, a duração do ensino básico de 9 anos divide-se em três ciclos, o primeiro de quatro anos, o segundo de dois anos e o terceiro de três anos. Cada ciclo tem a sua própria estrutura curricular, de acordo com o grupo etário e os conhecimentos dos estudantes. Assim, seguem-se os curriculares do ensino básico, de acordo com o artigo 13, alínea 1 na secção:

“a: No primeiro ciclo o ensino é globalizante e da responsabilidade de um professor único, sem prejuízo da coadjuvação deste em áreas especializadas; secção b. No segundo ciclo, o ensino organiza-se por áreas disciplinares de formação de base, podendo conter áreas não disciplinares, destinadas à articulação dos saberes, ao desenvolvimento de métodos de trabalho e de estudo e à obtenção de formações complementares, e desenvolve-se, predominantemente, em regime de um professor por área; e na secção c. No terceiro ciclo, o ensino organiza-se segundo um plano curricular unificado, que integre coerentemente áreas vocacionais diversificadas, podendo conter áreas não disciplinares, destinadas à articulação de saberes, ao desenvolvimento de métodos de trabalho e de estudo e à obtenção de formações complementares, proporcionando a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira, e desenvolve-se em regime de um professor por disciplina ou grupo de disciplinas (RDTL - Lei de Bases de Educação No.14/2008: 2645).

4.4.2.3. Ensino Secundário

O ensino secundário é de três anos, após os 9 de ensino básico. O ensino secundário é tido como uma ponte de preparação para os estudantes que vão entrar quer na universidade, quer no mercado de trabalho. Em Timor-Leste, o ensino secundário comporta duas formas de ensino, e que são: o ensino secundário geral e o técnico vocacional. No artigo 16, alínea 2 na secção a e b consta a natureza desta formação:

“Na secção a. Cursos gerais, de natureza humanística e científica, predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos no ensino superior universitário, permitindo também o ingresso no ensino superior técnico;

Secção b. Curso de formação vocacional, de natureza técnica e tecnológica ou profissionalizante ou de natureza artística, predominantemente orientados para a inserção na vida ativa, que possibilitam o acesso tanto ao ensino

superior técnico como ao ensino superior universitário”. (RDTL-Lei de Bases de Educação No.14/2008: 2645).

Em síntese, o ensino secundário em Timor-Leste é composto por um secundário geral e um outro vocacional, ambas instalados em todo o território do país para a formação dos jovens timorenses.

4.4.2.4. O Ensino Superior

O ensino superior representa uma formação continuada do ensino secundário, e que se destina à preparação dos estudantes que vão ser membros da sociedade com elevado conhecimento académico, e habilidade profissional específica aplicáveis no desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Os objetivos do ensino superior, conforme o artigo 17 do número 2 nas seções, são os seguintes:

“ a. Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; b. Formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade timorense, e colaborar na sua formação contínua; c. Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, das humanidades e das artes e a criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o conhecimento e a compreensão do Homem e do meio em que se integra”. (RDTL - Lei de Bases de Educação No.14/2008:2646).

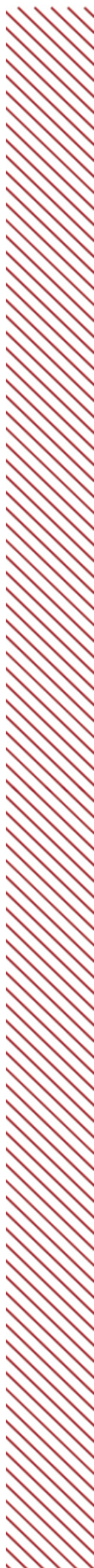
Porém, na realização destes objetivos, o ensino superior em Timor-Leste deve implementar três princípios fundamentais e que são: educação, investigação e serviço comunitário. Assim, o ensino superior também funciona como uma ponte entre o desenvolvimento do país, o desenvolvimento cultural nacional e o desenvolvimento internacional. Em relação aos objetivos do interesse nacional, o ensino superior deve ser aberto e seletivo para acompanhar a evolução do mundo. A abertura da universidade é concretizada através da implementação da sua missão na liberdade das discussões académicas e no desenvolvimento da ciência, e tem a respetiva autonomia na sua gestão institucional. Uns dos objetivos do ensino superior consiste em estimular o conhecimento dos problemas do mundo de hoje, num horizonte de globalidade, em particular os nacionais, regionais e da comunidade

dos países de língua portuguesa. Inserem-se igualmente como objetivos do ensino superior, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade (RDTL - Lei de Bases de Educação No.14/2008).

A educação no ensino superior, com o seu caráter académico e a formação profissional, implica concentração de esforços da continuidade, na preservação e no desenvolvimento da civilização, das ciências e da tecnologia. Portanto, trata-se de uma formação avançada com caráter profissional, mas mais orientado para o desenvolvimento da arte e cultura da civilização, mas também na aplicação da ciência e da tecnologia. Como afirma do número 3 no artigo 17 na Lei:

“O ensino superior universitário, orientado por uma constante perspetiva de investigação e criação do saber, visa proporcionar uma ampla preparação científica de base, sobre a qual vai assentar uma sólida formação técnica e cultural, tendo em vista garantir elevada autonomia individual na relação com o conhecimento, incluindo a possibilidade da sua aplicação, designadamente para efeitos de inserção profissional, e fomentar o desenvolvimento das capacidades de conceção, de inovação e de análise crítica”. (RDTL - Lei de Bases de Educação No.14/2008-RDTL: 6246-2647).

Em suma, o ensino superior é composto por: academia, politécnico, escola superior, instituto e a universidade. Baseada nesta classificação em Timor-Leste existem 4 universidades, 6 institutos e uma escola superior. Mesmo que tenha 11 estabelecimentos de ensino superior, ainda continua a enfrentar o grande desafio face à incapacidade de acolher em acesso aberto todos os estudantes que terminam as suas formações nas escolas secundárias. Sabe-se que a procura aumenta 2% em cada ano e que, anualmente, entre 7000 a 7500 estudantes não conseguiram obter o acesso no ensino superior (ME-RDTL, 2015).



Capítulo 5. Um Olhar Sociográfico sobre o Desenvolvimento e a Educação em Timor-Leste. Contributos para a Discussão dos Resultados da Pesquisa

No capítulo precedente, traçou-se um breve panorama resultante duma primeira aproximação do contexto de estudo, tendo presente essencialmente a triangulação das fontes documentais consultadas.

Neste capítulo apresentam-se os resultados da componente da informação recolhida junto dos entrevistados (atores-chave), sobre a temática do Desenvolvimento e Educação em Timor-Leste, descrevendo e analisando os seus pontos de vista, triangulando com a informação descrita anteriormente com vista à compreensão das linhas de uma possível intervenção estratégica no espaço sociogeográfico.

Em termos estritos, com a informação recolhida pretende-se clarificar e alcançar os seguintes objetivos:

1. Caracterizar o país e definir o perfil sociográfico da população timorense, no contexto socioeconómico do país, por regiões em contexto urbano-rural.
2. Diagnosticar a situação dos timorenses em termos do setor educativo do nível básico até ao ensino superior.
3. Identificar as principais orientações para o setor educativo, constantes nas políticas públicas de Timor Leste.
4. Contribuir para a definição de uma estratégia de desenvolvimento, consubstanciada no reforço do setor educativo de Timor-Leste.

5.1. O Perfil Sociográfico da População Urbano-Rural em Timor-Leste

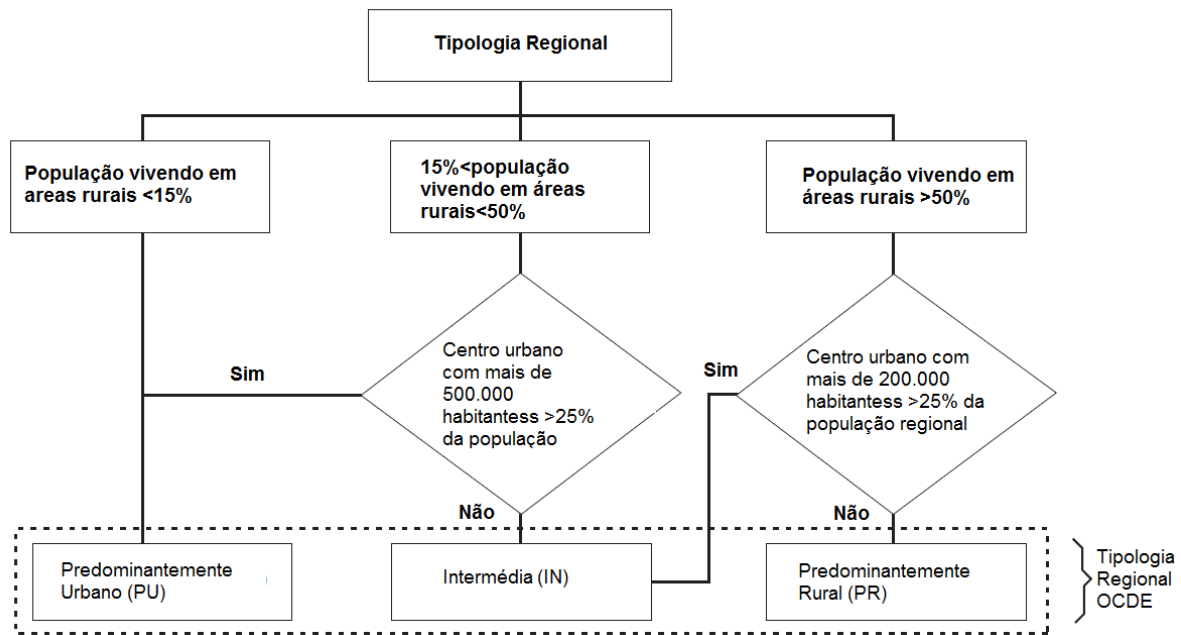
5.1.1. Principais Atributos da População Urbano – Rural

Imensas são as teses que abordam a relação urbano-rural, colocando algumas a noção da subordinação do campo à cidade, ou a ideia duma falsa dicotomia entre o rural-urbano que nos pensamentos marxistas mais não são o reflexo duma dominação das classes mais elevada no processo de transformação da sociedade rural rumo a uma sociedade industrializada. As diferentes perspetivas apresentadas pelos autores, tais como Wanderley (2000), Redfield (1989) e Pahl (1968), entre outros, fazem relevar os aspetos ocupacionais e ambientais, colocando a densidade populacional e o modo de vida diferenciado entre o rural e o urbano, como algumas das principais referências para enriquecer e compreender sociologicamente a realidade urbana e rural.

Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2009, 2010, 2011, 2013a, 2013c), a separação entre rural e urbano existe, e pode ser clarificada através da variável “densidade demográfica” (OECD, 2013a). Primeiramente, as regiões que possuem uma densidade demográfica abaixo dos 150 habitantes por quilómetro quadrado (hab./km²) são consideradas rurais. Em segundo lugar, as regiões devem ser classificadas em níveis: Região Predominantemente Rural; Região Intermédia e Região Predominantemente Urbana. As Regiões Predominantemente Rurais são aquelas em que mais de 50% da população vive em comunidades rurais, ou seja, com uma densidade demográfica abaixo de 150 hab./km². As Regiões Intermédias são aquelas em que entre 15% e 25% da população vive em unidades rurais, e as Regiões Predominantemente Urbanas são aquelas em que menos de 15% da população está em regiões que têm menos de 150 hab./km².

Por outro lado, existem os centros urbanos que se diferenciam da classificação prévia. Se uma região é classificada como Predominantemente Rural (PR) e contém um centro urbano com mais de 200.000 habitantes (500.000 para o Japão e Coreia do Sul) e isso representa pelo menos 25% da população, esta região é considerada como intermédia (I). Se uma região intermédia contém um centro urbano com mais de 500.000 habitantes (1.000.000 para o Japão e Coreia do Sul) e isso representa, pelo menos, 25% da população, essa região é considerada predominantemente Urbana (PU). A figura seguinte apresenta de forma esquemática a tipologia regional da OCDE.

Figura 7- Tipologia Regional OCDE



Fonte: OCDE (2013).

Com a base nesta classificação metodológica promovida pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2009, 2010, 2011, 2013a, 2013c), a conferir no caso da presente investigação com os dados do Censo Nacional Timor-Leste de 2010 na parte dos agregados familiares e a densidade populacional em cada distrito, importa refletir na classificação dos distritos em: Região Predominantemente Rural; Região Intermédia e Região Predominantemente Urbana.

A aplicação do cálculo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2009, 2010, 2011, 2013a, 2013c), conjugada com os dados dos agregados familiares e a densidade populacional em 13 distritos em Timor-Leste, indica que 85% do território é composto por 11 distritos classificados como predominantemente rurais, e 15% ou 2 distritos: Díli e Ermera, classificados como urbanos. Os dois distritos em Timor-Leste que preenchem o critério da OCDE (2009, 2010, 2011, 2013a, 2013c), como zona urbana têm dimensões muito diferentes: Díli é o capital do país, enquanto, Ermera é capital do distrito. No contexto de Timor – Leste, a classificação utilizada nas estatísticas nacionais como zona urbana e rural corresponde a outros critérios. Ou seja, a população que reside no centro do capital do país ou distrito classifica-se como zona urbana, e a população que reside fora do centro que exerce a atividade quotidiana na agrícola e considerada como zona rural (DRTL – DNE; 2011).

Assim sendo, a região intermédia e a região predominante urbana não se encontram em Timor-Leste. A maioria da população dos 12 distritos (entre 77 % a 92 %) vive na zona rural,

exceto o distrito de Díli (82%) da população habita na zona urbana. Assim, de acordo com o Censo Nacional 2010, o total da população que habita na zona rural é de 750.323 e sendo 316.086 na zona urbana. Os centros urbanos com mais população são Díli (193.563), Baucau (20.362) e Maliana (15.800). A distribuição da população rural-urbano e a sua densidade populacional encontram-se sistematizadas na tabela seguinte:

Tabela 14- A População Rural-urbano e a Densidade Populacional

Distrito	Total População		Densidade Populacional	
	Rural	Urbana	Rural	Urbana
Timor-Leste	750.323	316.086	53	352
Ainaro	46.054	13.121	56	250
Aileu	40.749	3.576	61	275
Baucau	90.842	20.852	61	715
Bobonaro	75.361	16.688	60	130
Covalima	51.332	8.123	45	121
Díli	41.374	192.652	136	3.004
Ermera	109.284	7.780	144	701
Liquica	58.322	5.081	111	201
Lautem	46.841	12.946	27	124
Manufahi	37.124	11.504	30	152
Manatuto	33.646	9.096	21	58
Oecussi	55.387	8.638	76	101
Viqueque	64.007	6.029	36	72

Fonte: RDTL – DEN 2011

A tabela revela que a média da densidade populacional na zona urbana em Timor-Leste é 352 hab./km². As densidades mais elevadas estão entre 701 hab./Km² a 3004 hab./km² e encontram-se no distrito de Ermera (701 hab./Km²), Baucau (715 hab./Km²) e Díli (3004 hab./Km²). A maior densidade no rural é entre 111 hab./ Km² a 144 hab./ Km², e é representada pelos distritos Liquiça (111 hab./Km²), Díli (136 hab./Km²) e Ermera (144 hab./Km²). A menor densidade rural situa-se no distrito Manatuto (21 hab./Km²), Lautem (27 hab./Km²), Same (30 hab./Km²) e Viqueque (36 hab./Km²). É também de realçar um contraste marcante entre áreas urbanas e rurais, no que concerne à densidade populacional, isto é, a densidade média nos centros urbanos é de 352 hab./Km², enquanto que nas zonas rurais é de apenas de 53 hab./Km².

De relevar que, nas entrevistas realizadas, ao colocar a questão sobre a ocupação da população no território timorense junto dos entrevistados, todos afirmaram que a densidade populacional elevada na zona urbana de Díli é aceitável, “pois, todas as atividades são

centralizadas na capital do país, tais como, atividade económica e comercial, administração pública, a educação universitária e os vários tipos de formações”. Enquanto que a densidade populacional no distrito Ermera é uma consequência da mobilidade da população no território de Timor no tempo colonial para suportar os latifúndios portugueses e chineses na cultura de café. Assim, a população ficou a residir permanentemente na zona urbana naquele distrito. O acréscimo da densidade populacional na zona urbana de Baucau foi mais recente como resultado do agrupamento populacional feito pelos militares indonésios durante os 24 anos de guerra. O objetivo do agrupamento populacional na zona urbana foi meramente para não dificultar operação militar na zona de guerra.

De acordo com os entrevistados, a população timorense apresenta características singulares de multiculturalidade e multiétnica, marcadamente formada por jovens e crianças, detendo um crescimento populacional por volta dos 3% por ano, sendo a maioria residente em zonas ditas rurais. Para os mesmos, os maiores centros populacionais encontram-se em 3 distritos Dili, Ermera e Baucau, locais onde se acumulam problemas sociais de ordem diversa no campo da criminalidade, violência e desemprego. São nas zonas ditas urbanas onde se concentram as principais atividades comerciais e de serviços, remetendo para o mundo rural a atividade agrícola. Os seguintes extratos das entrevistas clarificam a situação:

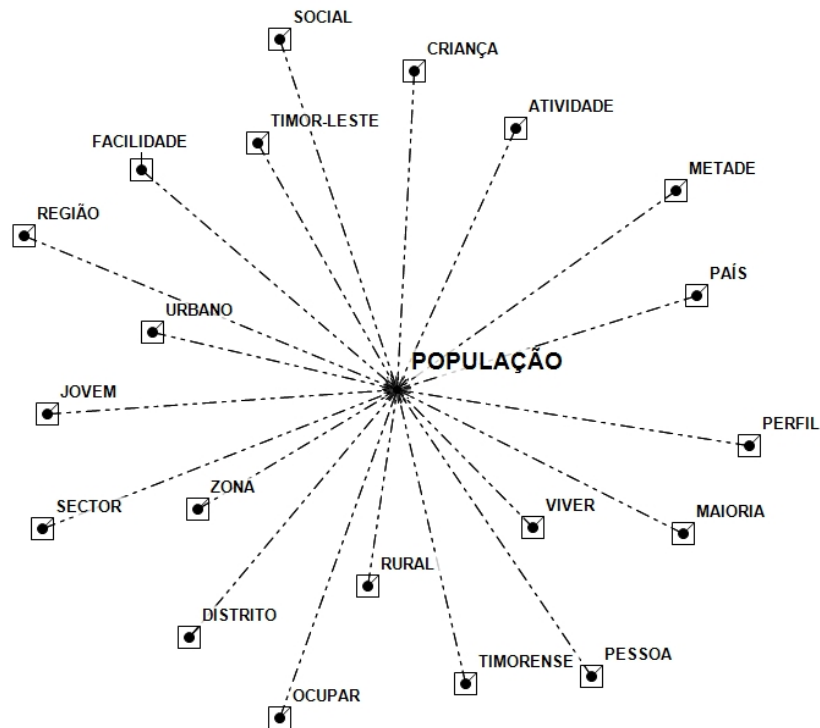
O perfil da POPULAÇÃO, de acordo com o Censo 2004 era 923198 habitantes e no último censo 1066409 habitantes. Entre os dois censos, num período de 6 anos, a população amentou 15%. A população é mais elevada em 3 distritos Dili, Ermera e Baucau, sendo estes também os distritos onde acumulam vários problemas sociais, a criminalidade, a violência entre os grupos de arte marcial, desemprego (...). (E1)

A POPULAÇÃO Timor cresceu muito rápido com a taxa de crescimento por volta de 3 % em cada ano. (E2)

A população de Timor-Leste é composta por misturas de várias raças, tais como, indianos, portugueses, chineses, malai, africanos e os nativos, representando uma diversidade cultural em termos linguísticos, e espalham-se em regiões, em 13 distritos e 442 Sucos do TERRITÓRIO. (E3)

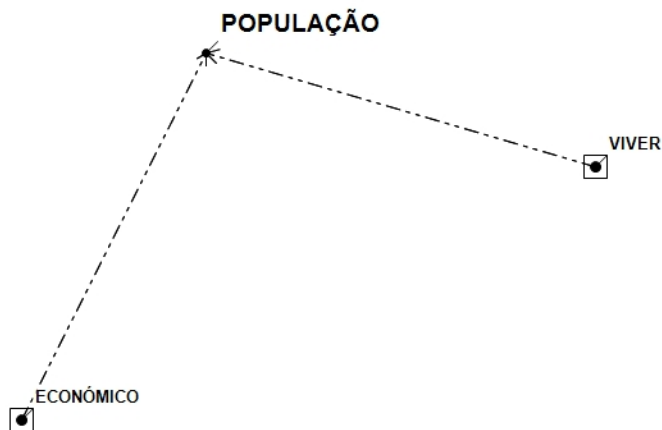
O último censo indica que metade da POPULAÇÃO é composta por jovens e crianças. O presente perfil demográfico pode ser uma vantagem, mas também um desafio para que as crianças e os jovens obtenham uma educação de qualidade de forma equitativa. A maioria da população vive na zona rural. (E4)

Figura 8- Esquema das perspetivas sobre “População de Timor-Leste”



Fonte: extrato das entrevistas; ouput T-Lab Plus 2017

Figura 9- Esquema das associações mais significativas sobre “População de Timor-Leste”



Fonte: extrato das entrevistas; ouput T-Lab Plus 2017 (Qui-quadrado: 11,19; $p \leq 0,05$)

A vida quotidiana da POPULAÇÃO é desagradável. Metade da população vive a baixo da linha de pobreza e a taxa de mortalidade é ainda elevada, especialmente nas crianças com qualidade da vida e bem-estar muito reduzido. O perfil da população timorense é caracterizada por ser jovem, sendo que os

jovens ocupam quase 30% da população e a maioria dos mesmos vive na zona rural (cerca de 70 %). (E5)

Naquela zona, a população domina a atividade de comércio compra e venda em nível macro e micro no TERRITÓRIO do país. Na zona urbana, as pessoas vivem igualmente em dificuldade mesmo tendo todas facilidades, porém não são todos os que têm o mesmo acesso. Assim, existem vários problemas em Timor-Leste só nas zonas urbanas, como ocorrem no distrito de Baucau, Bobonaro, Ermera e Dili. (E6)

No aspeto social, ainda existe um grande desequilíbrio entre as regiões e distritos, ou o urbano e o rural. Contudo, o distrito de Dili tem mais vantagens, comparando com os restantes distritos, em termos das facilidades (comercio, serviços, etc.), seguida de dois distritos Baucau e Bobonaro. Em comum no território, a POPULAÇÃO de Timor-Leste é caracterizada pela presença do agricultor de subsistência. (E7).

Olhando com um pouco mais com pormenor sobre as assimetrias urbano-rurais, estas são descritas pelos entrevistados como elementos decorrentes de diferentes oportunidades de acesso a bens e serviços, entre quem vive no mundo urbano e os que vivem no meio rural. Para todos os efeitos, entendem os entrevistados que o meio urbano tem um forte poder de atração sobre a população rural, considerando entre outras questões que na zona urbana “*cada individuo tem mais opções de oportunidades e de escolha para a carreira profissional.*” (E12), não obstante o facto do meio urbano nem sempre se apresenta com as melhores condições habitacionais e de saúde pública. O mundo rural, enquanto área predominante duma agricultura de subsistência, apresenta-se como uma área sociogeográfica e social onde se “*vive em paz e harmoniosa sem a violência*” (E14). Assinala igualmente um dos entrevistados que “*São difíceis de distinguir com clareza quem é a população rural e quem é a população URBANA. Nas relações sociais que existem na sociedade tradicional como Timor-Leste, o laço de amizade e a solidariedade são ainda muito fortes.*” (E10).

A sociedade urbana na capital de Dili representa uma sociedade complexa e a sua natureza é diferente, em vários aspetos, doutros espaços territoriais de Timor-Leste. Segundo os entrevistados III, V, VII XIII, XIV e XV, “a sociedade urbana mostra-se mais a natureza heterógena de que existem vários componentes na composição da sociedade. No urbano as pessoas vivem com suas próprias formas de conhecimento e a sua habilidade profissional. Em geral, a relação social no centro urbano não é baseada de laços familiares, portanto, cada pessoa

na cidade tem o seu modo de viver, sem depender de outros, e tem a tendência de um individualismo mais forte”.

De facto, a sociedade urbana, neste caso Díli, como a capital do país onde se centralizam as várias oportunidades ditas mais favoráveis, mas também é um espaço onde se acumulam problemas sociais de ordem diversa que se revelam cada vez mais preocupantes para a vida social. Desses problemas destacam-se as limitações de acesso a todas facilidades e atendimento do serviço público, como habitação, transporte e água potável. Por outro lado, verifica-se em Díli um fenómeno em crescimento nos últimos anos e que são as favelas espalhadas em todo o lugar. Com o incremento da população, assiste-se ainda o crescimento dos transportes de miniautocarro lotado de pessoas, e na época de verão, à população, falta-lhe água potável. Igualmente, outros impactos sociais tendem a ter reflexos na insatisfação da população que muitas vezes potenciam os atos de criminalidade urbana e conflitos, como foram os decorrentes das crises políticas de 2003, 2006 e 2010.

Apesar da diversidade de problemas sociais que existem, a zona urbana de Díli continua a ser um espaço atraente para a entrada de grupos de migrantes internos especialmente dos jovens dos meios rurais. Tal afirmam os entrevistados VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV e XV,

“As sociedades urbanas e rural em Timor-leste não são completamente diferentes e separadas uns dos outros, mesmo em circunstâncias normais, entre os dois existe uma relação estreita e são dependentes e completadas. As pessoas das zonas rurais procuram um emprego na urbana para sustentar a família no campo, e pelo contrário, o pessoal do urbano necessita dos trabalhadores do campo, incluindo também a entrada do produto agrícola do rural no centro urbano”.

Os extratos seguintes das entrevistas e dos esquemas ilustrativos sobre o campo rural e urbano, são deveras esclarecedoras sobre estas situações e questões urbano-rurais:

Após, a independência é que a população rural entrou massivamente na zona URBANA de Díli por razões de segurança, trabalho, e de oportunidade de acesso a facilidades de bens e serviços. (E1)

Na zona urbana existe uma maior densidade populacional, com pessoas a viverem nas favelas, sem as mínimas condições de salubridade, higiene e

conforto adequadas para viver. As favelas existem em tudo lado, desde na margem da capital até mesmo dentro do centro urbano. (E2)

Na zona URBANA há uma grande diferença entre as classes sociais. As pessoas que vivem com as condições económicas melhores e outro que vive num bairro de lata sem água potável e higiene, acumulando uma situação de potencial conflito. (E3)

A população URBANA é representada por várias atividades profissionais caracterizadas como: funcionários públicos, empresários, universitários, comerciantes, trabalhadores da obra e na empresa e incluído trabalho doméstico. A sociedade urbana tem muita oportunidade de escolha de trabalho para assegurar o seu rendimento familiar. (E4)

A população rural é idêntica em todas as regiões, predominando o agricultor. A sociedade urbana é composta por funcionários públicos, Militares, Polícias, Empresários, e as denominadas pessoas instruídas. (E5)

As diferenças mais assinaláveis são as relacionadas com o facto de a zona URBANA ter mais oportunidades de acesso para melhorar a vida, pois, todas as atividades económicas, sociais, políticas estão centralizados no urbano. Porém este facto, coloca, por outro lado, uma acumulação de vários problemas sociais, acrescida de violência, criminalidade e desemprego, e ainda um elevado aumento da densidade populacional. (E6)

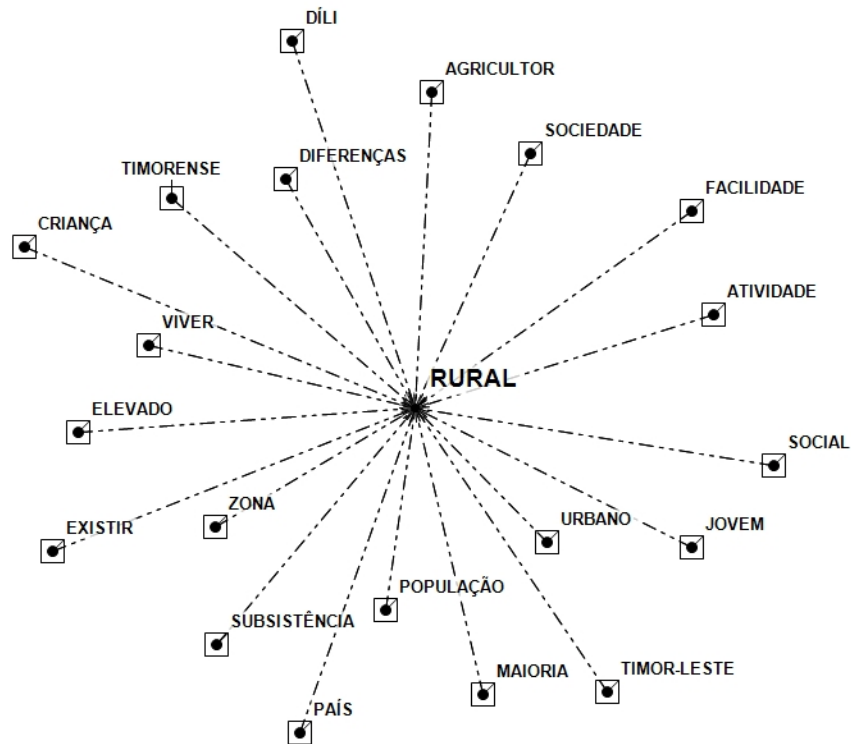
A pobreza em Timor-Leste afeta toda a sociedade quer da zona URBANA quer da rural. As diferenças notáveis entre rural/urbano podemos classificá-las dentro das questões económicas existentes. Urbano são idênticos com todas as facilidades e cheio de competição e conflitos. Enquanto que na zona rural as atividades dominantes são: agricultor, pastor de rebanho e vendedores de pau e artesanato. (E7)

As diferenças que existem entre urbano e rural pode ser revelado através das suas principais atividades económicas. Rural mais dependente do setor de agricultura de subsistência. Enquanto, na zona URBANA, especialmente em Dili, todas as atividades, políticas administrativas e económicas são dominantes e relacionadas com a política de centralização que atualmente o governo timorense opta. (E8)

Assim, a zona URBANA é mais atraente e empurra e puxa os jovens rurais para deixarem a sua terra natal para entrar na cidade. A consequência deste êxodo

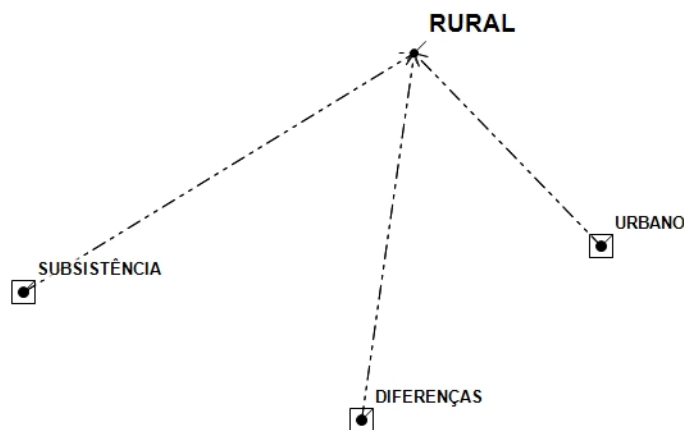
rural para a zona urbana também trouxe vários e novos problemas sociais e de saúde pública, tais como a violência, o desemprego, a droga, a prostituição e a transmissão da HIV. No contexto socioeconómico existem mais semelhanças e algumas diferenças entre as regiões. (E9)

Figura 10- Esquema das perspetivas sobre “Espaço Rural” da “População de Timor-Leste”



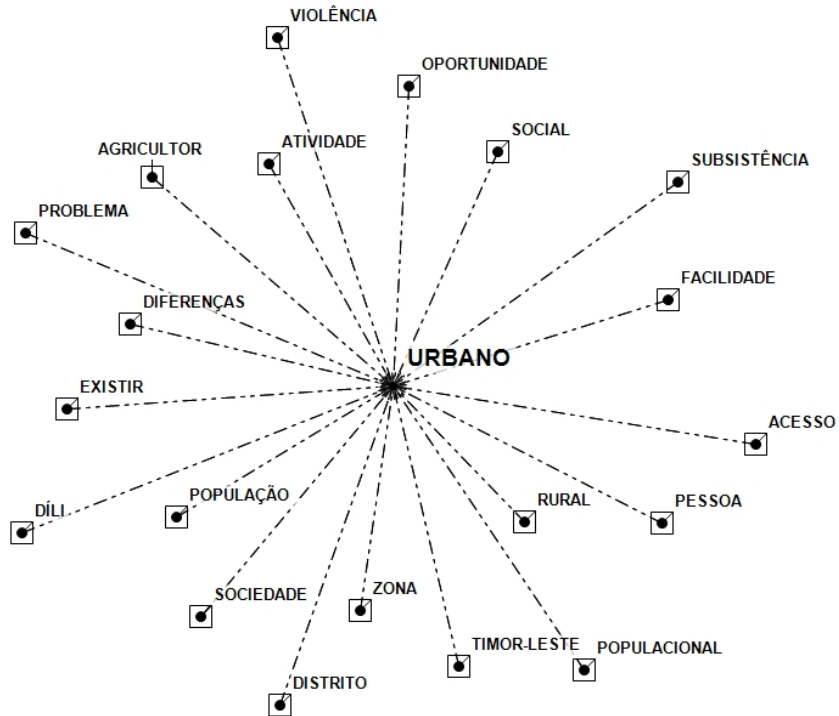
Fonte: extrato das entrevistas; ouput T-Lab Plus 2017

Figura 11- Esquema das associações mais significativas sobre “Espaço Rural”



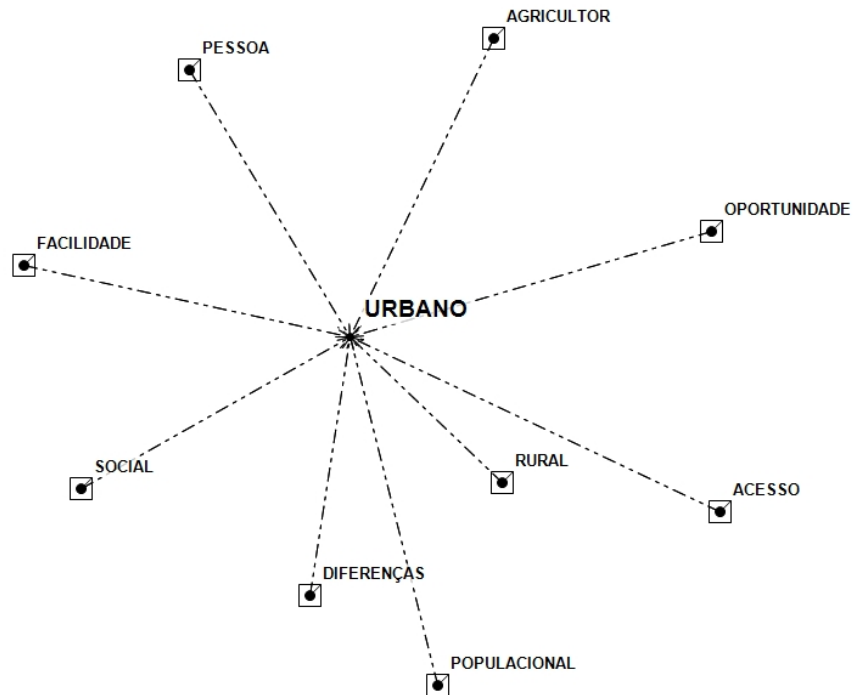
Fonte: extrato das entrevistas; ouput T-Lab Plus 2017 (Qui-quadrado: 10,08; $p \leq 0,05$)

Figura 12- Esquema das perspetivas sobre “Espaço Urbano”



Fonte: extrato das entrevistas; ouput T-Lab Plus 2017

Figura 13- Esquema das associações mais significativas sobre “Espaço Urbano”



Fonte: extrato das entrevistas; ouput T-Lab Plus 2017 (Qui-quadrado: 10,08; $p \leq 0,05$)

Talvez o que diferencia, é a população URBANA ter mais informação, conhecimento, e acesso a facilidades. Enquanto na zona rural é a população é mais isolada (...) (E11)

A dinâmica de mobilização e das relações das pessoas dentro da atividade socioeconómica urbano/rural tornou-se mais forte, contudo as referências culturais ainda se mantêm. As diferenças que existem, se calhar, dizem respeito ao acesso às oportunidades. Na zona URBANA, cada individuo tem mais opções de oportunidades e de escolha para a carreira profissional. (E12)

na zona RURAL, o progresso económico é um pouco lento. O campo de trabalho é muito limitado. A função pública é que absorve mais as pessoas. E não há investimento do setor privado, especialmente com a criação de fábricas, ou seja, uma industrialização que permita oferecer um emprego aos cidadãos, em número elevado. (E13)

Quando os jovens não são preparados podem ser excluídos em qualquer momento. Enquanto, na zona RURAL, a oportunidade é limitada e as pessoas que exercem a atividade diariamente na agricultura, têm este como a única fonte de rendimento e de autossustento da família. (E15)

Os rurais são essencialmente jovens menos instruídos, jovens analfabetos, (...). Em termos culturais, Timor-Leste é um país rico com as diversidades de línguas e costumes, onde a solidariedade é muito elevada nas zonas rurais e interior do país. (E16)

Em termos socioeconómicos, “*A maioria da população vive em níveis elevados de pobreza*”, não obstante “*o rendimento do PIB ser elevado, através do gás e do petróleo*”. (E3)

Acrescentam os entrevistados que Timor-Leste possui algumas características diferenciadas segundo as regiões geográficas. A norte predominam as atividades como as pescas, o turismo e o comércio e serviços, nas montanhas o café, e a sul, a atividade agrícola. Contudo, quer na região sul, quer a norte verificam-se intensas atividades de produção de arroz e milho. As atividades comerciais de exportação e importação de produtos e bens são “*dominadas pelos chineses, australianos e indonésios.*” (E9).

Para os entrevistados, com uma população, por volta de um milhão de habitantes, distribuída por 13 distritos e 442 Sucos, o setor de agrícola representa a “*base fundamental da sobrevivência da população*”. Infelizmente, “*o modelo de agrícola é totalmente tradicional e a PRODUÇÃO (não possui capacidade competitiva em termos) de mercado*” (E11).

A maioria dos entrevistados (9) argumentam que “o distrito de Ermera é o maior distrito produtor de café, desde a época colonial até a fase de independência que atrai muitos trabalhadores a permanecer naquele distrito e o distrito de Baucau é conhecido como a segunda cidade do país onde as atividades de comércio e agricultura são dominantes naquele distrito”. De facto, as diferentes características dos dois distritos atraem os trabalhadores, quer dentro do próprio distrito quer fora do distrito para as suas zonas urbanas, contribuindo assim para o incremento da sua densidade urbana. Evidentemente, o distrito de Ermera é um pouco diferente, porque tem uma empresa americana onde se labora há mais de 20 anos, e exporta o café de Timor, representando mais de 90% dos produtos vendidos ao exterior (Caixa Geral de Depósitos, 2014). O café vendido no exterior foi superior de 90%, cuja produção é oriunda dos distritos, tais como, Ainaro, Aileu, Liquiça e Same. Esses distritos são zonas montanhosas na região central do país, assim, afirmam os entrevistados I, II, III, VII, VIII, IX e X.

De acrescentar ainda que os entrevistados I, V, IX, X, XI, XII, XIII, XIV e XV argumentam que, em comparação com o mundo rural, a capital tem uma maior oportunidade para obter o emprego, sendo várias as escolhas possíveis para alcançar as expectativas e melhorar as vidas das pessoas. O mundo rural é muito limitado, sendo a vida económica baseada no setor agrícola tradicional. Efetivamente, em todas as regiões ou distritos existe um certo sistema económico rural comum que é agricultura. Trata-se da base económica fundamental que assegura o rendimento familiar, podendo ser complementado com um rendimento subsidiário resultante do trabalho em indústrias familiares de artesanato.

Nalguns distritos, onde é predominante a atividade de comércio, o setor agrícola surge como um setor complementar. Não há dúvidas que existe uma diversidade socioeconómica em todas as regiões ou distritos. Tal como acrescentam os entrevistados I, II, III, VII, VIII, IX, X:

Timor-Leste é um país diversificado em vários aspetos e as diversidades ocorrem no território entre as regiões, distritos, até nos Sucos. Essas diferenças são tipicamente no setor económico, social e cultural. No contexto económico existe uma diferença de rendimento do PIB entre as regiões e rural-urbana e as atividades económicas também são diferentes de acordo com o clima e topografia, na região central do país na área montanhosas é a zona da produção de café. Na região Norte é uma região seca, com atividade económica mais para pescaria e plantas duras como, coco e de avelã. A região sul, com as terras mais férteis e a agricultura como setor principal na vida da população só que o nível de conhecimento da população é muito baixo e a atividade agrícola apenas para o consumo doméstico e sem ser orientada ao mercado.

Na região oeste perto da fronteira, as atividades mais dominantes são comércio (compra e venda) e agricultura de subsistência. O Distrito Maliana é o mais avançado naquela região. Na região Leste, as atividades mais dominantes são comércio e agricultura. No contexto social e cultural a grande diferença é na língua onde existem mais de 30 línguas maternas no país.

Tal como foi referido anteriormente, tem em atenção o sistema de produção agrícola, o agricultor do mundo rural possui um caráter de subsistência. No espaço rural, os níveis de produção e de produtividade são baixos, e muitos agricultores não possuem as necessárias qualificações para o desenvolvimento de uma atividade empresarial. Cerca de 63% das famílias estão envolvidas na agricultura, com destaque para a produção de milho, arroz, mandioca e vegetais. O arroz é um produto alimentar básico, produzido nos distritos de Viqueque, Baucau, Bobonaro e Manatuto. A produção local não é suficiente, e o governo subsidia o preço do arroz importado da Tailândia, do Vietname e da Indonésia. Para a região montanhosa onde se produz o café, é possível que haja um maior rendimento para os agricultores, na medida em que o café constitui 80% das exportações não petrolíferas, num volume anual de 12,5 mil toneladas, e estima-se que cerca de 50 mil famílias dependam desta cultura para o seu sustento. (Caixa Geral de Depósitos, 2014).

Em termos gerais, em Timor-Leste, o rural é essencialmente um espaço ou a residência da população que trabalha maioritariamente na agricultura para a sua sobrevivência e noutros subsectores como pescas e ‘veterinária’, assim como no artesanato ou na indústria familiar de manufactura, sendo estas atividades meras fontes do seu rendimento subsidiário. A pesca é reduzida porque a maior parte da atividade é tradicional, realizada em pequenos barcos junto da costa, e na ‘veterinária’, também é muito tradicional. Assim nas entrevistas realizadas, a maioria dos entrevistados I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX, X, XI, XII e XV afirmaram que

“os agricultores timorenses cultivam as terras manualmente e com o apoio dos animais sem apoio dos tratores, pois, a terra cultivada é bastante limitada para o consumo doméstico. As terras cultivadas não são permanentes, mudando em cada ano depois de colheita, e os agricultores abandonam-nas ao fim de um determinado período. Quando voltarem novamente para as cultivar os agricultores queimam a floresta como hábito comum”.

Sintetiza-se assim que os entrevistados consideram que no mundo rural o sistema de cultivo e as suas atividades são ainda influenciadas pela cultura e modos de fazer enraizados nas tradições e no passado.

Os seguintes extratos clarificam as principais lógicas que subjazem nas atividades produtivas deste território.

A população dos 13 distritos tem uma atividade SOCIOECONÓMICA de certo modo parecido. O principal rendimento familiar da maioria da população que vive na zona rural advém do setor de agrícola do tipo de subsistência. Nos últimos dez anos, surgiu um novo fenómeno, tendo verificado que a população jovem abandona cada vez mais o rural para viver na zona urbana por razões económicas e devido às facilidades de acesso ao estudo e ao trabalho. (E2)

A população de Timor-Leste no contexto SOCIOECONÓMICO é semelhante em todas as regiões e rural/urbano do país. Onde a população ainda enfrenta dificuldades por falta de investimento publico e privado em grande escala para melhorar as condições de vida da população em geral. (E4)

Enquanto, no meio rural as pessoas vivem como agricultores, centrando as suas atividades nas hortas. Em termos SOCIOECONÓMICOS a população rural está a enfrentar situações de uma extrema pobreza. (E5)

A meu ver, Timor-Leste é um país que apresenta diferenças no âmbito económico, social e cultural entre as regiões. As diferenças que existem, podem ser justificadas diariamente, através da sua própria atividade económica. Por exemplo, nas zonas montanhosas a população vive baseada na PRODUÇÃO de café e Baunilha. (E6)

Na região sul é potencial para atividade agricultura, só que a população não é muito ativa como na zona norte. Enquanto na zona central é montanhosa a principal PRODUÇÃO é do café. A população urbana e rural para a sociedade timorense é difícil de distinguir. Os que vivem na zona urbana recentemente que vieram do rural para urbana. (E7)

Esta situação percorre tudo o território do país desde o centro urbano até rural. Mesmo que na região central tem uma empresa América que compra a PRODUÇÃO de café dos agricultores, mas não necessita de muitos trabalhadores, pois o processo de embalagem é todo feito nos Estados Unidos da América. (E8)

O perfil da população timorense é que a maioria vive na zona rural com a atividade principalmente no setor de agricultura de subsistência e a população vive com menos de 1 dólar americano por dia. A qualidade da vida é muito baixa e a má nutrição afeta as crianças no campo e na aldeia mais isolada especialmente na zona montanhosa que não há comida suficiente ou PRODUÇÃO na época de chuva. (E9)

Os agricultores timorenses com falta de conhecimento não conseguem orientar a sua PRODUÇÃO agrícola para uma lógica de mercado. (E10)

Em 4 distritos (Ermera, Baucau, Bobonaro e Díli), a zona urbana é uma fonte de entrada do fluxo migratório rural, sendo o destino prioritário dos jovens rural. O rural em Timor-Leste é idêntico, sendo uma zona de PRODUÇÃO dos agricultores de subsistência (...). As condições económicas e sociais na sociedade rural e urbano não são muito diferentes. (E13)

A região sul possui um potencial para atividade agricultura, só que a população não é tão ativa como na zona norte. A zona central é montanhosa e a principal produção é do café. (E14)

No mundo rural, a atividade principal para sustentar a vida é baseada no setor de agrícola, sendo na generalidade complementada pelo artesanato e a venda de lenha. O meu ver não existem diferenças, em geral, no mundo rural (...) a SOCIEDADE rural vive “muito bem”, especialmente na região sul e nas zonas centrais onde que se produz o café. (E15)

Não se pode dizer que a agricultura seja o único traço que caracterize o rural. A sociedade timorense possui um laço e um vínculo específico com um território, aspeto que confere à comunidade uma cultura própria e uma identidade linguística específica. Tal como os entrevistados referem, existem diferenças culturais a nível linguístico, e as várias línguas maternas encontram-se espalhadas em todas as regiões do país. Por exemplo, dentro de um distrito até ao nível dos Sucos podem coexistir diversas línguas, assim como nas zonas urbanas, situação que confere a cada grupo linguístico uma representação da sua própria identidade.

A língua materna predominante é o *Tetum Prasa*. A diversidade das línguas maternas em Timor-Leste pode ser confirmada na seguinte tabela.

Tabela 15- As Línguas Materna em Timor-Leste

Língua Materna	Timor-Leste			Porcentagem (%)	
	Total	Urbano	Rural	Urbano	Rural
Total de Falantes	1.053.971	307.886	746.085	29,2	70,8
Tetum Prasa	385.269	236.980	148.289	61,6	38,4
Tetum Terik	63.519	6.653	56.866	10,5	89,5
Adabe	181	26	155	14,4	85,6
Atauran	147	48	99	32,7	67,3
Baikenu	62.201	8.123	54.078	13	87
Bekais	3.887	51	3.836	1,3	98,7
Bunak	55.837	5.610	50.227	10	90
Dadu'a	3.146	24	3.122	0,8	99,2
Fataluku	37.779	8.515	29.264	22,5	77,5
Galoli	13.066	5.208	7.858	40	60
Habun	2.741	390	2.351	14	86
Idalaka	259	22	237	8,5	91,5
Idate	13.512	361	13.151	2,7	91,3
Isni	703	21	682	3	93
Kairui	5.993	335	5.658	5,6	94,4
Kawaimina	5	1	4	2	8
Kemak	61.969	2.767	59.202	4,4	95,6
Lakalei	3.250	131	3.119	4	96
Lolein	1.130	55	1.075	4,9	93,1
Makalero	7.802	686	7.116	8,8	91,2
Sa'ani	4.763	630	4.133	13	87
Makasai	101.854	13.006	88.848	13	87
Makuva	56	12	44	21,4	88,6
Mambai	131.361	9.594	121.767	7	93
Midiki	9.586	95	9.491	1	99
Nanaek	297	9	288	3	97
Naueti	15.045	509	14.536	3,4	96,6
Rahesuk	1.015	44	971	4,3	95,7
Raklungu	2.220	8	2.212	0,4	99,6
Resuk	1.691	83	1.608	5	95
Tokodede	39.483	2.161	37.322	5,5	94,5
Waima'a	18.467	843	17.624	4,6	95,4
Portuguese	595	483	112	81	19
Indonesian	3.045	2.647	398	89	11
English	773	694	79	90	10
Malay	107	80	27	75	25
Chinese	722	657	65	66	34
Other	495	324	171	65	35

Fonte RDTL – DEN 2011

Os entrevistados XIII e XV argumentam ainda que “o aspeto cultural da sociedade timorense é heterogénea e tradicional tem uma relação social e familiar muito forte e, em geral, a sociedade timorense opta por duas linhagens familiares que são paternal e maternal”.

Mais afirmam ainda os entrevistados I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX, X, XI, XII, que “a comunidade rural assegura a sua cultura social, para garantir uma forte relação de vivência e a atividade social entre os seus membros. A atividade social é mais dominante do que a

atividade económica, consequência este tipo de relação afeta a despesa social que é mais elevada do que nas outras atividades, como no investimento educacional aos seus filhos”.

São argumentos deste tipo apresentados pelos entrevistados que justificam a razão da existência duma baixa proporção da inscrição (bruta e líquida) no ensino no meio rural, tal como a que ocorreu em 2010, como se ilustra na seguinte tabela.

Tabela 16- A Proporção de Inscrição Bruta e Líquida por Níveis do Ensino, Sexo e Zonas Urbano-Rural em 2010

Nível do Ensino	Total		Urbano		Rural		Rapaz		Rapariga	
	IB	IL	IB	IL	IB	IL	IB	IL	IB	IL
Primário	104,6	70,6	106,4	80,2	104,1	67,4	105,7	69,9	103,5	71,3
Pré-Secundário	74,3	23,0	115,2	40,4	60,5	17,1	72,8	21,2	74,5	25,0
Secundário	61,1	16,0	112,9	30,0	53,4	9,1	63,9	14,2	58,1	17,9

Fonte: RDTL – DEN 2011

IB = Inscrição Bruta⁸, IL = Inscrição Líquida⁹

De facto, os dados da tabela revelam não só que há uma menor atenção sobre a importância do ensino no rural, indicada claramente pela proporção líquida da zona urbana que é mais elevada quatro vezes do que na zona rural, mas também, os dados revelam que a proporção líquida das inscrições no período em causa é mais elevada ao nível das raparigas em todos os níveis do ensino quer no urbano e no rural. A proporção de inscrição líquida da rapariga é elevada, mas, a sua participação fisicamente em todos os níveis do ensino é muito baixa comparando com o rapaz. (RDTL – PED, 2011-2030)

Em suma, os diferentes aspetos referidos sobre a população e o território, faz relevar que se encontra uma centralidade na representação discursiva dos entrevistados que a população possui um modo de vida específico (“viver”) que não se distancia das condições materiais de sobrevivência, ou seja, do capital “económico” que possuem ou que possam aceder com maior facilidade, sendo este um dos aspetos determinantes de diferenciação que parece marcar o perfil da população urbano-rural timorense. Contudo é de relevar ainda que se denota

⁸ Proporção Inscrição Bruta: O total do número de pessoas sem conferir com as idades que estão registados como estudantes em algum nível de educação e dividido pelo total da população de acordo com o grupo de idade oficial em cada nível do ensino. Exemplo: a idade 6-14 para o nível do ensino primário.

⁹ Proporção Inscrição Líquida: A proporção das crianças da idade escolar do Ensino Primário (6 – 14) que estão a frequentar a escola primária, as crianças da idade pré - secundária que ainda estão a atender a escola pré-secundária, e também, para os jovens da idade do ensino secundário que ativamente estão a estudar.

uma certa interdependência e ligação entre o urbano e rural, essencialmente materializada pela mobilidade das pessoas do mundo rural para o espaço urbano, à procura de melhores condições de vida, situação que tem vindo a converter certas zonas urbanas, com a de Díli, como um lugar satélite para a fixação das populações vindas das zonas mais periféricas e rurais. Trata-se de uma situação que urge repensar as políticas de expansão de desenvolvimento equilibrado do território, cuja não solução, tornará cada vez mais difícil a gestão e o ordenamento do território do centro urbano do capital de Díli.

5.1.2. Entre os Fluxos Migratórios, o Trabalho, a Juventude e outras Assimetrias Urbano-Rurais

Em Timor-Leste assiste-se a um novo fenómeno social, desde 1999, que corresponde ao fluxo migratório de jovens em direção aos centros urbanos. A maioria dos entrevistados I, II, III, IV, IX, X, XI, XII, XIII, XIV e XV, afirmam nomeadamente Díli, Baucau e Maliana, como as três cidades mais atraentes, apesar da capital Díli continuar a ser o destino mais escolhido pelos jovens.

As zonas de origem destes fluxos migratórios são aldeias, regiões do interior dos treze distritos do país. Mesmo assim, o fluxo migratório interno continua a ser dominado pelos jovens oriundos dos três distritos mais populosos, que são Baucau, Ermera e Bobonaro, e que vivem em zonas rurais daqueles distritos. De acordo com os dados da ONU/ UNFPA e UNICEF (2012), os jovens que se deslocam para os centros urbanos são com maior expressão os que pertencem ao grupo etário 20 – 24 anos (quase 16 %), seguido dos jovens com idades compreendidas entre 19 – 20 anos (13 %) e em 11% no grupo etário 25-29.

O fluxo migratório dos jovens (15–29 anos) contribui significativamente para que 82% da população do distrito de Díli se localize no centro urbano de Díli (DNE, 2011). Assim, a capital Díli tem a maior densidade populacional com 636 pessoas por Km². Este rápido crescimento populacional no distrito de Díli deu origem a que a sua população subiu 33.2% em apenas seis anos, como resultado destes intensos movimentos migratórios internos, tanto com origem do distrito como de áreas remotas. Como foi referido anteriormente, as principais motivações destas migrações para Díli são de natureza económica e educacional, uma vez que as principais atividades económicas, a administração pública e as instituições de ensino superior se encontram concentradas na capital Díli, conformem salientam os entrevistados I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII e XV. Infelizmente, a maioria da população jovem tem baixas qualificações, acabando este fluxo migratório a remeter os jovens para novas

situações de exclusão no mundo urbano, não obstante “*A população poder ter um rendimento permanente, mesmo sem TRABALHAR (...) garantido pelo governo* (E10).

Os seguintes extratos de entrevistas e esquemas ilustrativos permitem esclarecer o referido acima.

A atividade económica da sociedade urbana é mais diversificada, porém também acumula vários problemas sociais, violência, DESEMPREGO, tal como acontece nos distritos de Díli, Baucau, Ermera e Bobonaro, onde a taxa de desemprego e de criminalidade são muito elevados. (E2)

Esta situação (desemprego) atravessa todo o TERRITÓRIO do país desde os centros urbanos até ao meio rural. Mesmo na região central que tendo uma empresa Americana que compra a produção de café dos agricultores, estas não necessitam de muitos trabalhadores, porque o processo de embalagem é tudo feito nos Estados Unidos da América. (E3)

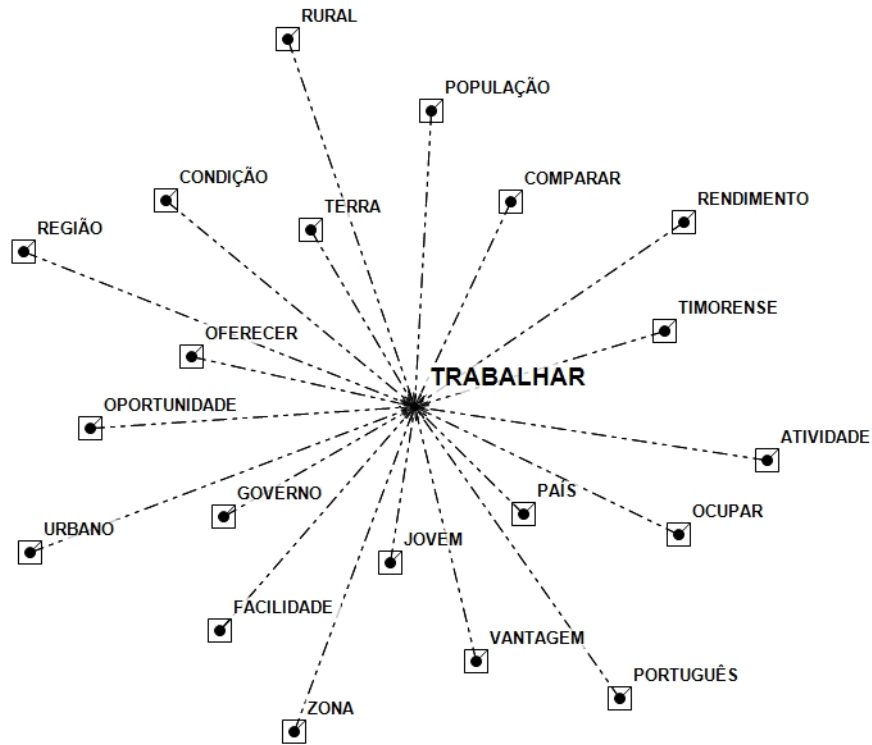
Metade da população juvenil é constituída por analfabetos e encontram-se no DESEMPREGO. O desemprego juvenil representa cerca de 40 % do total de taxa de desemprego do país. O desemprego juvenil afeta sobretudo o jovem analfabeto, jovem com grau de formação básico, jovem com formação ao nível do secundário e ainda os jovens graduados pelos ensinios superiores em Timor-Leste. (E1)

(...) a maioria da população da zona urbana veio da zona rural. O território do país é pequeno e facilita a mobilização para entrar na zona urbana (...). na zona urbana existe maior facilidade e oportunidade de TRABALHO. (E9)

A população urbana tem mais informação, conhecimento e acesso a facilidades (bens e serviços). A zona rural é isolada, sendo a atividade rotineira da população é o TRABALHO nas quintas e floresta. (E11)

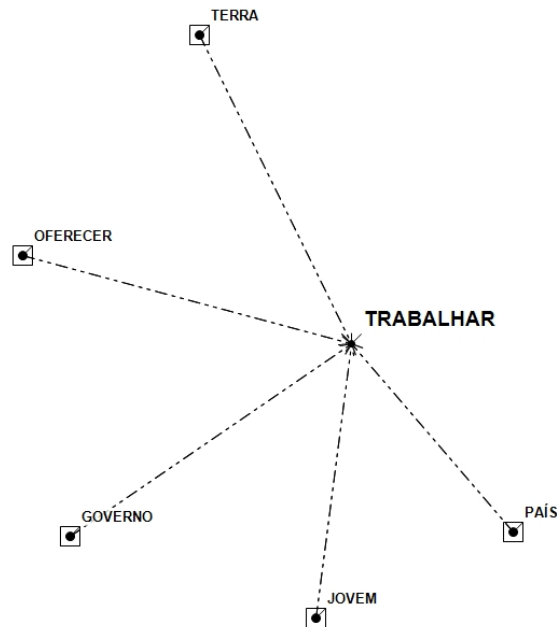
na zona urbana tem mais OPORTUNIDADE de acesso para melhorar a vida, pois, todas as atividades económicas, sociais, políticas são centralizados no urbano. Por outro lado, acumula vários problemas sociais, a violência e DESEMPREGO, e a densidade populacional. (E12)

Figura 14- Esquema das perspetivas sobre “Trabalho, emprego e desemprego dos jovens e população ativa”



Fonte: extrato das entrevistas; ouput T-Lab Plus 2017

Figura 15- Esquema das associações mais significativas sobre “Trabalho, emprego e desemprego dos jovens e população ativa”



Fonte: extrato das entrevistas; ouput T-Lab Plus 2017 (Qui-quadrado: 7,02; $p \leq 0,05$)

Em síntese, do ponto de vista socioeconómico o desemprego jovem e da população ativa é um problema grave que carece de intervenção urgente do governo com novas políticas sociais. A verdade é que o movimento dos jovens do meio rural para o urbano tem como principal objetivo obter um emprego que lhes permita um rendimento mais elevado do que na aldeia ou área rural de origem. No caso específico dos jovens sem qualificações, estes podem ser integrados em atividades não especializadas, tais como: empregadas domésticas, trabalhadores da construção civil, sapateiros ou outro tipo de trabalho não especializado. Trata-se de um grupo de jovens que se encontra numa situação vulnerável, que pelo aumento das dificuldades em obter emprego (cf. analisado anteriormente) tendem a desenvolver estilos de vida associados à criminalidade, drogas e prostituição.

De notar que além da prostituição, a violência e a criminalidade praticada por jovens, muitos deles também praticantes de artes marciais, tendem a localizar-se em zonas com uma densidade populacional mais elevada e nas zonas mais pobres deste centro urbano. Segundo a SEJD (2014), em 2010 – 2013, a criminalidade praticada por grupos de arte marcial atingiu 25 %, que causaram a morte, ferimentos graves e ligeiros e destruição de habitações. Por outro lado, importa ainda fazer referência a uma verdadeira ameaça aos jovens timorenses, e que são as doenças contagiosas tais como HIV/SIDA, com uma taxa de incidência na ordem dos 24.5% nos jovens de 15 – 24 anos.

Problemas sociais que tendem a intensificarem-se desde 1999, e ocorrem em especial no centro urbano com a maior densidade populacional do país. À escala macro, o desequilíbrio existente entre o crescimento demográfico dos jovens migrantes e sua limitada capacidade para se integrarem no mercado de trabalho, obriga alguns jovens não só a abandonam a sua aldeia mas também o país, em direção a países europeus como Irlanda, Inglaterra, Holanda, França, Canada e Portugal (onde o Governo Português concede a atribuição do passaporte português aos timorenses). Os seguintes extratos de entrevista esclarecem o descrito acima:

Esta realidade afeta a maioria dos jovens que abandonam o país por iniciativa própria e os outros com o apoio do governo para TRABALHAR no estrangeiro. De facto, os timorenses têm uma vantagem através do regime especial que é oferecido pelo Governo Português na atribuição da cidadania portuguesa/ou seja União Europeia. (E5)

... os jovens urbano/rurais timorenses foram a TRABALHAR para Inglaterra, Canadá, Holanda e Irlanda. Embora eles estejam a trabalhar nos países europeus, ainda são considerados como os trabalhadores sem qualificação, com o rendimento baixo, se nos compararmos com os outros trabalhadores tais

como os filipinos que conseguem ocupar uma posição chave nas empresas europeias (contabilístico e gestores). (E6)

Mesmo assim, os jovens que trabalham na União Europeia conseguem contribuir significativamente para o desenvolvimento da sua terra natal. E alguns jovens foram TRABALHAR para a Austrália e para a Coreia do Sul como jardineiros, pescadores e agricultores através da cooperação entre os governos. (E7)

As condições socioeconómicas desagradáveis afetam os jovens e empurram-nos para deixar o país, rumo ao Reino-Unido, Irlanda, Holanda e Canada (...) os que estão a TRABALHAR na União Europeia são cerca de 17000 jovens. (E8)

O papel do governo no desenvolvimento económico é muito significativo, considerando-se mesmo que o setor público é o motor de crescimento económico em Timor-Leste. A receita do Estado proveniente do petróleo tornou-se a principal fonte de financiamento da despesa pública.

É, pois, inegável, que em termos de desenvolvimento económico, Timor está a progredir significativamente. Segundo o Banco Asiático de Desenvolvimento, Timor-Leste é o segundo país asiático com maior crescimento económico em 2013 e único da sub-região do Pacífico com uma taxa de crescimento de dois dígitos, a taxa de crescimento de Timor-Leste com o mercado do petróleo e do gás natural. Timor-Leste surge em segundo lugar, seguido do Turquemenistão, com 9,0% em 2013 e 8,0% em 2014, quando a média para a Ásia é de 6,6% em 2013 e 6,7% em 2014. (Diário Digital 09/04/2013¹⁰)

Tal como foi referido anteriormente, o uso eficaz das receitas do fundo petrolífero deve ser uma das prioridades, pois o único poço de Bayu-Undan que se encontra explorado no Mar de Timor não oferece a garantia de um desenvolvimento mais sustentável no futuro do país, se a negociação entre o Governo Timor e o Governo Australiano sobre o maior poço de *Great Sun Rise* não for concluída em breve. As receitas no mar de Timor (a exploração no pico do poço de Bayu-Undan) tiveram lugar em 2012 e 2013, depois disso, as receitas do poço tendem a diminuir gradualmente até 2023 (Serra, 2004).

De facto, o desenvolvimento económico do país está ancorado nos recursos naturais do petróleo e gás, cujas receitas de exploração do mar de Timor correspondentes aos fundos de petróleo encontram-se reservadas nos Estados Unidos para uso da geração futura, e apenas 3%

¹⁰ www.publico.pt/tl

pode ser utilizada para suportar o desenvolvimento do país em cada ano fiscal. Questiona-se se estes fundos são ou não suficientes para financiar o desenvolvimento das áreas prioritárias, conforme planeado nas linhas estratégicas definida pelo governo, e que possam conduzir ao reforço da economia e ao bem-estar dos seus cidadãos.

No decurso da investigação realizada, denota-se nos documentos consultados que os governantes estão conscientes da importância de valores absolutos, como o patriotismo e o saber gerir e administrar estas receitas, como os fundos de petróleo, tendo em atenção o interesse comum do povo de Timor-Leste, razão pela qual a ação política deve dar a máxima atenção ao controlo do aumento da inflação e no combate à pobreza. Segundo as entrevistas realizadas sobre a questão da riqueza e a pobreza que ocorre no país, a maioria dos entrevistados I, II, III, IV, V, VII, IX, X, XI, reconhecem que “o país acumula a riqueza e ao mesmo tempo enfrenta o grande problema que é a pobreza como a consequência da guerra e a crise política durante 24 anos. Assim, a pobreza e os outros problemas sociais são uma questão de tempo para solucionar de forma faseada.”

De facto, a pobreza é multidimensional, que em Timor-Leste consiste em privações nas áreas da educação, saúde e padrões de qualidade de vida, sendo um claro e um grande desafio para o país. Em Timor-Leste, 68,1% da população vive em condições de pobreza multidimensional e 18,2% é vulnerável a múltiplas privações, 52,9 % da população viver menos de 1,25 dólar americano por dia, e a metade da população é analfabeta (Pesquisa Força de Trabalho-SEPFOPE; 2013 e PDN - 2011 – 2030- RDTL; 2011, PNUD;2014). Esta realidade mostra uma situação de certo modo desumana na sociedade timorense, afetando com muita clareza a população jovem.

Apesar do país acumular uma riqueza vinda dos fundos do petróleo, uma elevada franja da população vive ainda na miséria. Urgem novas políticas públicas para assegurar mais oportunidades no âmbito das atividades económicas produtivas e diversificação económica, para que Timor-Leste não seja apenas um mero “campo aberto” para a intervenção e presença externa de comunidades de outros países (chineses, indonésios, indianos e vietnamitas) que procuram no território, novas oportunidades para melhorarem as suas vidas, e que Timor-Leste seja igualmente um novo espaço multifuncional e cultural, com políticas públicas que favoreçam a criação de atividades ou micro-negócios pelos jovens timorenses, dotando-lhes capacidades para competirem livremente com os estrangeiros.

Em suma, está mais do que evidente que existe ainda muito para fazer e construir em Timor-Leste, para que seja possível reduzir as assimetrias urbano-rurais e garantir, de forma mais eficaz e eficiente, o combate ao desemprego juvenil e à pobreza, em geral.

5.2. A Situação dos Timorenses no Setor Educativo: do nível básico até ao ensino superior

Diferentes documentos oficiais assinalam que durante os quinze anos da independência de Timor-Leste, os Governos procuraram desenvolver políticas educativas tendo em vista expandir a educação para todos os seus cidadãos. Porém, o seu sistema do ensino é ainda pouco relevante para colmatar as necessidades dos seus cidadãos, em particular as exigências do campo de trabalho. A irrelevância pode ser identificada através do número de graduados que encontram dificuldades na procura de trabalho no mercado. Sabe-se que a maioria dos graduados não foram absorvidos no mercado de emprego. Dados oficiais sobre a força de trabalho, em 2013, relevam que a taxa do desemprego juvenil com o nível de educação secundária é de 41,6 %, o nível primário/básico 15,8 %, e o nível superior 25,2%. (SEPFOP, 2013).

Sabe-se igualmente que os baixos níveis de educação afetam também o rendimento salarial dos trabalhadores em Timor-Leste. Os documentos oficiais consultados revelam que o vencimento mensal é menos de \$181 dólar americano. Sabe-se ainda que este nível de rendimento salarial abrange 42% dos trabalhadores com o nível do ensino básico, 29 % dos trabalhadores com grau de ensino de secundário, e para o ensino superior é de 15%. (SEPFOP, 2013).

Perante estes dados oficiais, não é de admirar que os entrevistados argumentem a presença de uma relação direta entre o sistema e os seus níveis de educação com o mercado de trabalho, como revelam os seguintes extratos de entrevistas e as representações esquemáticas da sua ordem discursiva.

O número de desempregados em Timor-Leste foi ou é o resultado do nosso ensino que a maioria não tem a ver com a demanda no mercado. (E1)

A educação e a FORMAÇÃO devem orientar-se para o mercado... não vale a pena formar os formandos com um número elevado que não sejam úteis ... sendo apenas acumulados e depois não conseguirem competir no campo mercado. Esta situação tornou-se um desafio que o governo de Timor-Leste, ou seja, o ministério tem vindo a enfrentar ao longo de 15 anos da sua independência, onde os números do desemprego estão cada vez mais altos, causando problemas de ordem diversa no contexto social. (E2)

Na minha observação no setor educacional registo que a maioria dos cursos instalados a nível secundário e até o NÍVEL superior, foram criados sem se fazer um estudo de viabilidade (...) e sua relação com o mercado de trabalho.
(E5)

Assim, nalguns vocacionais faltam professores, sem equipamento de apoio, sendo pior no ENSINO superior quer na universidade pública e nas privadas. Alguns cursos nas ciências sociais são legados do regime indonésio que não tem a grande relevância com nova realidade em Timor-Leste. (E3)

A verificação dum certa irrelevância do sistema de ensino com a realidade de Timor-Leste, acrescida da ocorrência dum taxa do desemprego mais elevada no seio dos jovens que conseguiram obter o grau do ensino secundário e nos jovens com o ensino superior, e a par da constatação da falta de recursos humanos qualificados e outros, constituem dados que revelam como esta situação remete à consideração da necessidade urgente de uma reforma no setor educativo, em particular o seu ajuste com o mercado de trabalho.

Porém, para refletir sobre a situação do Ensino e Formação e sua relação com o desenvolvimento em Timor-Leste não parece poder confinar-se no plano da discussão sobre um maior ou menor ajustamento do sistema de ensino com o mercado de trabalho. Por outras palavras, a par dos dilemas e desafios que se colocam no plano da educação e formação e sua relação com o mercado, importa analisar e contextualizar as tipologias de ensino e formação existentes em Timor-Leste, refletir sobre a qualidade de ensino que é oferecida, bem como analisar quer os recursos para a sua implementação, quer os seus pressupostos de democratização e equidade educacional, quer ainda as problemáticas mais gerais das orientações das políticas públicas em educação neste país. Estes são alguns dos tópicos que serão analisados nas diferentes sub-secções deste capítulo.

5.2.1. A Democratização do Ensino/ Equidade Educacional em Timor-Leste

É inegável que a função fundamental da educação é a de ser uma instituição social que contribui para o desenvolvimento e progresso do país. Por conseguinte, em Timor-Leste e em termos das suas políticas públicas, a educação nacional deve oferecer a oportunidade mais alargada para todos os cidadãos timorenses, de modo que possam obter um pleno acesso à educação e a formação.

De facto, em Timor-Leste, o acesso às oportunidades de educação está consagrado na Constituição da República Democrática de Timor-Leste no artigo 59 e na alínea 2 que afirma “Todos têm direito a igualdade de oportunidades de ensino e formação profissional”, (Constituição da República Democrática de Timor-Leste - 12). Para a realização deste espírito ideológico na democratização do ensino para todos os timorenses, o governo de Timor-Leste estabelece a linha de orientação política na intervenção através a Lei de Bases de Educação No.14/2008-RDTL. No qual afirma no artigo 2 na alínea 4 “é da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares. E na alínea 5 “No acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os timorenses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar (No.14/2008 - República Democrática de Timor-Leste)

Segundo os resultados das entrevistas sobre a democratização do ensino no país, é de assinalar que, de uma forma geral, os entrevistados I, II, III, V, VI, VII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV e XV afirmam que

“Hoje em dia, a educação em Timor-Leste é para todos os cidadãos timorenses (..) os números dos estudantes matriculados em todos os níveis do ensino cada vez mais elevados comparando com o tempo colonial e da ocupação dos militares indonésios e o direitos à educação é garantida na Constituição da Republica Democrática de Timor-Leste e na Lei de Bases de Educação ”.

Por outro lado, os entrevistados I, VII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV e XV acrescentam ainda que

“O Ministério de Educação está trabalhar com as parcerias internacionais e nacionais, incluído a sociedade para desenvolver a democratização do ensino em Timor-Leste. O nosso trabalho no ministério, e contamos com os trabalhos tinham feito pelos dirigentes anteriores, mostra um progresso impressionante, na construção as infraestruturas das escolas e as linhas de orientações na

política que tudo orientado para garantir o acesso à educação mais equilibrado no território do país, desde o nível nacional, regional e até o nível de Sucos. (...) Estado de Timor está a garantir todos os seus cidadãos de idade escolar devem ser matriculada obrigatoriamente e o ensino público básico, e secundário são gratuitos”.

As perspetivas dos entrevistados são semelhantes e espelham o conteúdo do espírito de a Lei de Bases de Educação No.14/2008-RDTL.

A democratização do ensino e a equidade de acesso à educação são entendidas como prioridades políticas em Timor-Leste, que podem ser traduzidos por factos objetivos, como por exemplo, que todas as crianças em idade escolar tenham o seu direito de matrícula numa escola, e que todas as crianças em idade escolar e os jovens tenham a mesma oportunidade de terem um ensino de qualidade. Por outras palavras, a questão de acesso à educação é um assunto crucial no sistema educativo timorense, tendo como desígnio nacional a oferta de uma educação e formação de forma justa e equitativa para que todos os cidadãos possam ser ativos no processo de desenvolvimento nacional. Daí que o problema do acesso à educação existe quando se verificar que as crianças em idade escolar e os jovens não vierem a ser matriculados nas escolas ou num instituto de formação, por falta de facilidades de infraestruturas e ou de apoios a nível de equipamentos no setor da educação.

De relevar que a mesma Lei de Bases de Educação, na sua seção III Educação Escolar – no artigo 11 na alínea 1, reforça a ideia de que o ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos; 2 Ingressam no ensino básico as crianças que completem seis anos de idade até 31 de Dezembro do ano anterior ao do início do ano escolar (No.14/2008 - República Democrática de Timor-Leste). Nestes termos, apercebe-se que a base jurídica sobre o acesso de equidade à educação é fundamental para o equilíbrio social no desenvolvimento humano em todo território de Timor-Leste. Reforça-se igualmente com medidas jurídicas tal obrigatoriedade, tendo em vista recuperar o tempo interrompido pela guerra colonial e pela ocupação dos militares indonésios, que impossibilitou o acesso à educação pela generalidade da população.

De acordo com os dados estáticos disponíveis, é possível revelar a situação das escolas e o número de estudantes matriculados, quer durante o regime colonial português quer na ocupação do regime militar indonésios na seguinte tabela.

Tabela 17- Total de escolas e de estudantes matriculados, durante a ocupação indonésia

Ano lectivo	Total das Escolas			Estudantes Matriculados		
	Básica	Pré-Secundaria	Secundária	Básica	Pré-secundaria	Secundária
1974/75	311			34.000		
1976/77	47	2	-	13.601	31.000	-
1985/86	440	57	17	111.230	11.735	5.003
1999/20	788	114	54	167.180	32.197	18.973

Fonte: Ministério de Educação - Departamento de Educação (2002)

A tabela indica que nos últimos anos de colonização portuguesa os estudantes matriculados eram de 34.000 estudantes, sendo as instalações escolares de 311 das escolas primárias no território. Sabe-se que naquela época, o acesso à educação era um privilégio para a classe social mais elevada. Durante a ocupação do Regime Indonésio, houve uma tentativa de educação de massas, totalmente diferenciada do sistema elitista do período colonial português. Durante os 24 anos de ocupação indonésia, a política de educação de massas definida pelo governo de Jacarta traduziu-se no aumento significativo do número de infraestruturas escolares construídas e no número de estudantes matriculados em todo o território timorense.

Após a independência, sucessivos governos elegeram o desenvolvimento no setor educativo como uma prioridade e como um fator determinante do progresso do país. Se é verdade que o processo de democratização do ensino permitiu a entrada de muitas crianças nas escolas, mas verificam-se pelo menos dois problemas que persistem desde o tempo da ocupação indonésia: i) a baixa qualidade do ensino: com fraco investimento nas escolas, falta de manuais e de equipamento básico; ii) o governo de Jakarta tentou utilizar a educação como meio para ‘indoneisar’ (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – Relatório do Desenvolvimento Humano de Timor-Leste; 2002).

O legado dos problemas deixados pelos dois regimes para Timor-Leste comporta uma grande consequência após a sua independência. Tal como os entrevistados, I, II, III, V, VI, VII, IX, XII, XIII, XIV e XV, afirmam

“A educação em Timor-Leste é muito complexa, a sua complexidade não apenas do número de estudantes matriculados, mas dos inúmeros problemas como a facilidade, a qualidade, as infraestruturas, as condições geográficas e as culturas sociais. Tudo isso, requer um plano adequado e coordenado de forma concreta em todos os níveis interessados no desenvolvimento naquele setor estratégico para o seu desenvolvimento”

O desenvolvimento no setor de educação e a democratização do ensino em Timor-Leste é um programa prioritário do Plano Estratégico de Desenvolvimento, sendo a primeira meta que deveria ser alcançada em 2015. A par desta exigência, o governo de Timor investe seriamente através das suas parcerias no desenvolvimento da educação, cujos resultados revelam um progresso impressionante, que pode ser visto, por exemplo nos apoios concedidos à reconstrução das infraestruturas, totalmente destruídas em 1999, no período de autodeterminação do país. Por conseguinte, após a independência, foi possível (re)construir as escolas básicas e secundárias em todo o território, tal como se observa na tabela seguinte, segundo os dados mais recentes do Ministério da Educação relativos ao nº de estabelecimentos do ensino.

Tabela 18- Número de Estabelecimentos de Ensino, em Timor-Leste

Ensino	Instalações Existentes
	2014
Pré-escolar	142
Básico	1.265
Secundário Geral e Técnico Vocacional	98
Total	1.505

Fonte: Fontes: Elaboração própria, informações do ME (2014).

Além disso, o número de alunos matriculados nos vários níveis do ensino tem vindo a aumentar anualmente, desde 2000 (período do Governo Transitório) até ao quinto Governo Constitucional da RDTL, como se revela na tabela que se segue.

Tabela 19- Número de Alunos em Timor-Leste, de 2000 a 2014

Alunos	2000	2010	2014
Ensino Primário	190.000	229.974	
Ensino Pré-secundário	21.810	64.481	
Ensino Básico			316.07
Ensino Secundário			48.708

Fonte: RDTL (2011) e elaboração própria informações do ME

Tendo presente, o total das escolas instaladas e o número de estudantes matriculados depois de 15 anos da independência, e referidos nos quadros anteriores, se compararmos as épocas de colonização e da ocupação do regime militar indonésio com o investimento efetuado nestes 15 anos de pós-independência, verifica-se facilmente que houve um rápido crescimento

do número de instalações escolares e dos alunos matriculados nos vários níveis do ensino, dados que traduzem uma aposta muito clara de investimento do governo de Timor-Leste na área do ensino. A verdade, esse investimento representa um verdadeiro ato ou resposta política para concretizar e responder, por um lado, às necessidades de qualificação de recursos humanos e, por outro lado, mostra o animo e a vontade da sociedade timorense em usufruir desta oportunidade para estudar, situação que nunca lhe tinha sido dada nos anteriores regimes.

O ensino formal, através dos seus níveis desde o básico, secundário geral/vocacional até ao ensino superior, tem o seu papel e funções regulados pela lei: LBA No.14/2008 - República Democrática de Timor-Leste. As diferenças de acesso em cada nível têm em conta não só os fatores quantitativos e qualitativos, mas também a relevância baseada na previsão continuada e cuidadosamente, onde é que os *out-put* podem ser alocados.

Para atingir o equilíbrio entre os interesses dos indivíduos e a oportunidade de acesso à educação, necessariamente precisa de uma socialização mais alargada sobre as áreas prioritárias, as habilidades e os requisitos para quadros técnicos que o país necessita no processo de construção de desenvolvimento nacional.

O esforço para a democratização do ensino em Timor-Leste ocorre desde o primeiro governo constitucional da República Democrática de Timor-Leste até ao sexto governo da República Democrática de Timor-Leste, assim se indica nos seus planos estratégicos de desenvolvimento nacional. Especialmente, na primeira meta no Plano Estratégico de Desenvolvimento Nacional no setor de educação até 2015 (RDTL- PDN 2011), afirma

“Pelo menos metade do número total de crianças, tanto rapazes como raparigas, entre os três e os cinco anos, estará matriculada e a receber ensino pré-primário de qualidade; O analfabetismo em todos os grupos etários da população terá sido erradicado e a introdução do Programa Nacional de Equivalências terá sido concluída, permitindo a conclusão acelerada de ensino básico para todos os graduados do ensino recorrente.”

Não há dúvidas que existe uma preocupação generalizada do governo de Timor sobre a concretização da democratização do ensino, a fim de alcançar a sociedade educativa e elevar a qualidade da vida dos cidadãos timorenses. Embora o governo de Timor já tendo concretizado várias intervenções programáticas, quer no aumento das instalações escolares quer no aumento da taxa de estudantes matriculados (cf indicioa nas tabelas 13, 14 e 15), os entrevistados, I, II, III, V, VI, VII, IX, XIV e XV, consideram ainda que subsistem problemas por resolver, entre

os quais, os decorrentes das assimetrias urbanas e rurais, e as diferenciações existentes entre as escolas públicas e as privadas.

“Embora o governo tenha tido evidentes esforços para a concretização de distribuir oportunidades de acesso com vista à educação equitativa dentro de uma orientação e padrão político legal como na Constituição da RDTL, o Plano de Desenvolvimento Estratégico e a Lei de Bases da Educação, a sociedade timorense ainda continua a enfrentar os problemas típicos da realidade complexa e tão desigual entre zonas rurais e zonas urbanas, e entre escolas públicas, católicas e escola portuguesa Rui Cinatti”.

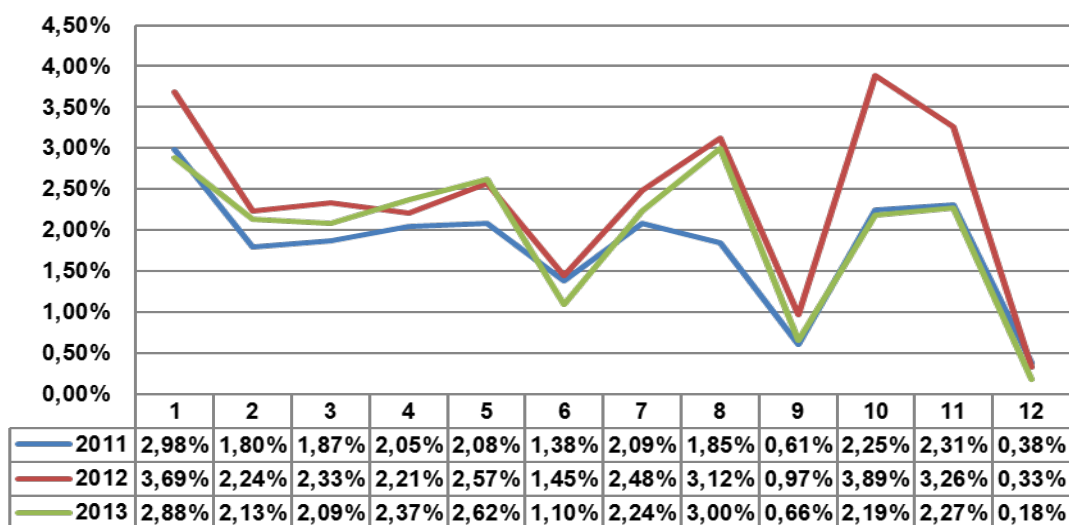
Embora a política da democratização de ensino seja reconhecida como bem definida, pela maioria dos entrevistados I, II, III, V, VI, VII, IX, XII, XIII, XIV e XV, os mesmos reconhecem ainda que faltam recursos para a sua potenciação:

“Na fase de implementação ainda se enfrentam vários problemas por falta de professores, facilidade das escolas e a consciência dos próprios cidadãos sobre a importância das escolas. A maioria da população de Timor especialmente na zona interior do país deve ter mais atenção na distribuição das informações sobre a importância da educação como o meio de transformação e elevar a qualidade de vida dos cidadãos rurais e das zonas remotas”.

De facto, existe entre as zonas Rural e Urbano (entre as zonas rurais e montanhosas comparando com as zonas urbanas) um certo desequilíbrio no processo do ensino e aprendizagem, quer ao nível da facilidade de acesso, no número de professores, o acesso à informação e a distância entre a residência dos alunos e as escolas. Algumas escolas nas zonas rurais que não dispõem de mesas e de cadeiras para os alunos, e sabe-se que os alunos se sentam no chão para poderem acompanhar as aulas. Há relatos que revelam que a situação nas zonas montanhosas é ainda mais degradante, onde as crianças não podem ir à escola, porque as ribeiras e a distância que tem de percorrer são alguns dos fatores que têm vindo a dificultar diretamente a frequência das crianças às escolas.

As diferentes assimetrias urbano-rurais, a falta de recursos e as dificuldades nas acessibilidades parecem explicar a razão da existência de elevadas taxas de abandono escolar ao nível das crianças e dos jovens, e em todos os níveis do ensino, como se revela no seguinte figura.

Figura 16- Taxa de Abandono Escolar no ensino básico e secundário em Timor-Leste, 2011-2013



Fonte: UNTL – CNIC (2015).

No ano letivo de 2011, as taxas mais elevadas de abandono escolar no ensino básico encontram-se no primeiro ano (2,98%), sétimo ano (2,09%), quinto ano (2,08%) e quarto ano (2,05%). No mesmo ano letivo, para o ensino secundário, as taxas mais elevadas situaram-se no décimo primeiro ano (2,31%) e décimo ano (2,25%).

No ano letivo 2012, e comparando com o ano anterior, as taxas de abandono escolar foram mais elevadas em todos os níveis. Por exemplo, no ensino básico e no primeiro ano subiu para 3,69 %, no oitavo ano subiu para 3,12%, no quinto ano subiu 2,57%, no sétimo ano subiu para 2,48%, terceiro ano subiu para 2,33, e segundo ano subiu para 2,24%, quarto ano subiu para 2,21%. O mesmo acontece ao nível do ensino secundário, onde as taxas do décimo ano subiram para 3,89% e no décimo primeiro ano passou para 3,29%.

No ano letivo 2013, a taxa de abandono diminuiu no ensino secundário, ficando em 2,27% no décimo primeiro ano e 2,19% no décimo ano. Pelo contrário, as taxas de abandono no ensino básico mantiveram-se o mesmo nível do verificado no ano letivo 2012.

Imensos são os fatores que influenciam a existência de taxas de abandono escolar. Segundo os entrevistados I, II, III, V, VI, VII, IX, XII, XIII, XIV e XV, justificam-se pelo seguinte

“Os fatores que causam o abandono escolar são as condições geográficas e as distancias entre as escolas e a residência dos estudantes especialmente na zona remotas e urbanas”.

Não obstante o referido pelos entrevistados, é igualmente de considerar que as taxas de abandono também podem se dever ao facto de algumas escolas só oferecerem o atendimento aos alunos até ao sexto ano ou nono ano, pelo que os alunos se quiserem seguir para o sétimo ano e o décimo ano precisam obrigatoriamente de procurar uma nova escola e cada vez mais distante da sua zona de naturalidade e de residência, situação que se traduz em tempo e custos que muitas vezes as famílias não podem suportar.

Embora existam muitas escolas públicas no país, e sendo elas que possibilitam um maior acesso ao ensino para os cidadãos, existem igualmente escolas privadas em todos os níveis de ensino. Em termos gerais, as facilidades de apoio e de equipamento escolar das escolas públicas são muitas limitadas, se as comparar com as escolas católicas e a escola portuguesa Rui Cinatti em Timor. Se é verdade que o setor privado pode oferecer um ensino dito de maior qualidade, não é menos verdade que o seu acesso é limitado e é reservado às elites com poder económico para pagar as propinas. Não será de admirar que os entrevistados argumentam o seguinte:

“As escolas católicas em Timor têm o seu rigor, e a sua marca na própria história da sociedade timorense, são conhecidas pela sua qualidade. Porém, como escolas privadas, o seu acesso é bastante limitado e as pessoas que estudam naquelas escolas são na sua maioria filhos de timorenses, oriundos da classe média. Por exemplo, a escola portuguesa Rui Cinatti é uma escola exclusiva para as elites timorenses e para os filhos dos quadros portugueses que estão a trabalhar naquele país. O seu sistema de funcionamento e de ensino é muito semelhante ao que existe em Portugal e a língua utilizada no processo do ensino e de aprendizagem é o português. Os estudantes da escola Rui Cinatti têm tratamento especial por parte do Ministério da Educação ao lhe ser atribuído acesso imediato a bolsas de estudo para estudar em Portugal, sem se submeterem a nenhum processo de seleção”.

Face ao exposto até aqui, verifica-se que “este salto numérico é o resultado do sucesso da campanha do Ministério de Educação sobre a educação gratuita, obrigatória e baseada no princípio da Educação para Todos. O número de participantes é muito elevado em todos os níveis desde ENSINO Pré-escolar, Ensino Básico, Ensino Secundário e Superior.” (E5). Acresce-se ainda que, com base nos dados oficiais e quantitativos, é perceptível que a política para o ensino básico oferece uma oportunidade de acesso alargado à educação, considerando que a todos os cidadãos se deve dar, a oportunidade de obter um nível de conhecimento básico.

Enquanto o ensino secundário geral e vocacional e mais especificamente no ensino superior, a política de acesso equitativa tem em conta o fator qualitativo, sendo a sua relevância baseada nos interesses e habilidades do indivíduo, na necessidade de quadros qualificados e de trabalhadores profissionais, na necessidade de desenvolvimento comunitário, a cultura, ciências e tecnologia.

Argumentam ainda os entrevistados que as políticas educativas fundadas numa lógica de educação para todos estão sedimentadas nalgumas famílias, valorizando elas a importância da educação para os filhos como um renovado horizonte de oportunidades para um futuro melhor. Reconhece-se ainda que muito tem sido feito, mas que há ainda muito para fazer e melhorar, quer em termos de infraestruturas, quer no plano da qualificação dos professores dos diferentes graus de ensino. Os seguintes extratos das entrevistas confirmam a situação relatada.

O nosso Governo promove o princípio de Educação para Todos. O cidadão timorense, hoje em dia, tem o mesmo acesso ao ENSINO desde o Ensino Pré-escolar até ao Ensino Secundário de forma gratuita e obrigatório. (E3)

A taxa de inscrição dos estudantes desde o nível do ENSINO Básico até ao Ensino Superior aumenta em cada letivo. Assim, indica que o acesso do ensino em Timor-Leste progride rapidamente depois da independência, se comparar com o tempo colonial e da ocupação do regime Indonésio. (E2)

NO ENSINO básico e secundário os números dos estudantes matriculados são mais elevados e todos têm o direito de acesso imediato baseado na orientação política para o ensino obrigatório e gratuito. Enquanto no ensino superior o número de estudantes que se candidata em cada ano é elevado, só que não são todos os estudantes que são acolhidos na UNTL. (E8)

A política de educação gratuita e obrigatória consegue elevar o número de participantes dos estudantes em todos os níveis dos ensinos incluindo o ENSINO superior. Reconheço que o acesso de educação de qualidade está apenas concentrado nas mãos dos filhos da elite, incluindo os governantes. (E9)

As escolas portuguesas Rui Cinatti e as escolas católicas são dominadas pelos filhos das elites em Timor-Leste. Assim para o equilíbrio da sociedade é preciso pensar na melhoria da qualidade e do acesso ao ENSINO público. Depois da independência o desenvolvimento do setor da educação indica o grande progresso especialmente no acesso à educação. (E10)

O acesso duplicou se comparando com o tempo colonial e da ocupação dos indonésios. O progresso neste especto é baseado numa política pública que promove a educação gratuita e obrigatória. O acesso do ENSINO superior é mesmo limitado, pois, dos 11 estabelecimentos de ensino superior e apenas 2 é que estão instalados no Distrito e são privados, com o acesso muito limitado. (E11)

O acesso do ENSINO indica o grande progresso em termos de taxa de inscrição em todos os níveis. A nossa preocupação é organizar novamente os professores que não têm formação adequada para continuar a sua formação na UNTL e os que não têm habilidade para ensinar precisa de participar na formação no INFORDEPE. (E12)

Assim, os professores vão garantir o acesso do ENSINO para todos os cidadãos com o rigor de qualidade. Como eu já tinha dito, o acesso em todos os níveis indica o grande progresso. Uma questão que queria afirmar, é que o acesso à educação não cabe apenas à responsabilidade do governo, mas também dos encarregados de educação. (E13)

No caso concreto em Timor-Leste, a maioria dos pais não deram a máxima atenção aos estudos dos seus filhos, pois, eles próprios não têm conhecimentos sobre a importância da educação... Se a maioria dos encarregados são analfabetos como é que eles podem orientar os filhos dentro deste ambiente educativo e formativo? O acesso de ENSINO é muito elevado em todos os níveis. (E14)

O Governo promove a educação para que todos os cidadãos tenham as mesmas oportunidades para continuar o seu estudo até ao nível máximo possível. O acesso ao ENSINO superior, neste caso a UNTL, já é limitado. (E15)

Face ao exposto, a equidade de acesso à educação para a sociedade timorense é crucial, pois se as crianças na idade escolar e os jovens obtiverem a oportunidade de estudar na escola básica ou em vários níveis do ensino, é de supor que em seguida eles podem obter o conhecimento e as capacidades básicas, tais como a capacidade de ler, escrever e contar, assim como, as necessárias competências profissionais. De facto, proporcionar o acesso a todos os conhecimentos e às habilidades que as crianças e jovens possam obter, permite-lhes acompanhar melhor o progresso do desenvolvimento humano, quer através dos meios de comunicações, quer por via doutros recursos de aprendizagem disponíveis. Por outras palavras,

o princípio da democratização do ensino é tido como uma forma de preparar a sociedade e os cidadãos para uma participação consciente no desenvolvimento nacional.

Em síntese, os esforços das políticas públicas desenvolvidos ao nível da equidade educativa não só permitiram elevar o número dos estudantes matriculados em cada ano escolar, mas também vieram colocar em ênfase a importância de uma distribuição justa da qualidade do ensino para todos. A qualidade da educação é igualmente um tema relevante em Timor-Leste e vai ser discutida na próxima secção.

5.2.2. A Qualidade de Educação

A qualidade de educação é um tema que não pode ser separado da reflexão sobre a democratização do ensino e da equidade de acesso à educação. O pressuposto da distribuição justa e da equidade do ensino de qualidade vai ser um direito fundamental a todos os cidadãos timorenses em consonância com o lema a educação para todos (UNESCO – 1990). A qualidade do ensino é verdadeiramente uma preocupação da UNESCO, assim, da Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA VI, ocorrida em Belém, em dezembro de 2009, conseguiu estabelecer o compromisso.

“the Belém Framework for Action to foster quality in adult learning and education (...) focus on (a) curricula, learning materials and teaching methodologies, (b) research and knowledge management systems, and (c) training and capacity-building for adult educators. Adult educator preparation and professional development are used here as an example of a system-related quality dimension”. (UNESCO – 2016: 240).

A qualidade na aprendizagem e educação é um conceito e uma prática holística, multidimensional e que exige atenção constante e contínuo desenvolvimento. Promover uma cultura de qualidade na aprendizagem e adultos exige conteúdos e meios de implementação relevantes. De acordo com as entrevistas realizadas e os documentos consultados, denota-se que está ainda longe de se alcançar um ensino de qualidade. Os seguintes extratos de entrevista corroboram esta ideia.

A qualidade do ENSINO é um fator que deve ser introduzido desde o ensino básico e seguidamente assegurar que no outro nível mais elevado seja garantido de forma mais contínua. A qualidade entre os níveis precisa de tempo para se

atingir. Como podemos atingir se são insuficientes os recursos em particular a ausência de professores qualificados em todos os níveis. (E1)

a nossa qualidade é muito baixa, desde o ENSINO básico até ao ensino superior. Assim, o ensino básico é fraco, e não assegura a qualidade dos outros níveis mais elevados. Os outputs ou graduados do ensino em Timor-Leste é muito baixo quer no ensino básico, secundário geral e técnico vocacional, e o ensino superior. (E2)

Por enquanto, não temos um padrão fixo para avaliar a qualidade do nosso ensino de todos os níveis. Temos apenas o exame nacional como a única ferramenta para avaliar o aproveitamento escolar dos estudantes a nível nacional, e mesmo assim, não é suficiente para medir a qualidade do ensino em Timor-Leste (E3)

É uma questão séria que estamos ainda a discutir varias vezes no ministério, na universidade e com as nossas parcerias nacionais e internacionais que têm o interesse no desenvolvimento educacional em Timor-Leste. Somos conscientes da baixa qualidade do ENSINO que não suportam entre os níveis do ensino existentes no país. (E4)

Um caso concreto é o insucesso escolar dos nossos professores e dos nossos estudantes nos estrangeiros, por causa do nosso output no ENSINO secundário e o universitário que não facilitam uma suficiente bagagem de conhecimentos para que os timorenses possam continuar com sucesso no estrangeiro. O alicerce importante é reorganizar o ensino básico de qualidade para garantir um ensino secundário e superior reforçado. (E5)

A qualidade do ENSINO em Timor-Leste é muito baixa, comparativamente com a região Sudeste Asiático, com a Ásia e o mundo internacional. Os níveis estão totalmente desorganizados; não há coordenação e cooperação mútua entre os níveis do ensino existente no país. (E6)

A qualidade do ENSINO está em fase de construção e que leva muito tempo para se atingir. De facto a relevância da qualidade dos níveis ensinos é uma necessidade urgente para solucionar e penso que precisa começar no Ensino Básico como alicerce principal para a melhoria a qualidade do ensino. (E7)

Neste contexto, admite-se que a qualidade de educação em Timor-Leste é ainda muito baixa, face ao padrão regional e internacional como afirma o Diretor do Centro Nacional de

Investigação Científica da Universidade Nacional Timor Lorosa'e no seminário sobre “As Perspetivas (Conceções) do Ensino em Timor-Leste” em 4 de Julho em 2013.

De acordo com os dados recolhidos, existem várias questões fundamentais que causam a baixa da qualidade do ensino e que, por exemplo, são transversais às seguintes problemáticas: o currículo, a formação dos professores, a metodologia de ensino, as facilidades das escolas, a avaliação do resultado, o bem-estar dos professores e a participação da comunidade. Em seguida vai-se abordar detalhadamente cada uma destas temáticas.

5.2.2.1. O Currículo Nacional

No âmbito da realização dos objetivos de educação nacional em Timor-Leste, o papel do currículo na educação formal nas escolas corresponde a um elemento tido como crucial, e que tem uma posição central em todo o processo de educação, sobretudo por ser um pré-requisito absoluto que não se pode ser separar da própria lógica da formação.

No percurso do sistema de educação em Timor-Leste, o Ministério de Educação conseguiu implementar 3 currículos, desde o governo transitório das Nações Unidas em 1999 até ao governo atual de Timor 2016. Os três currículos são: 1) o **currículo indonésio** que foi mantido e utilizado desde 1999 para todos os níveis do ensino, desaparecendo gradualmente até terminar em 2002); 2) o **currículo transitório** que foi inicialmente implementado no ensino básico do 1º Ciclo desde 2000, estendendo-se gradualmente para 2º Ciclo do ensino e para o nível secundário geral e vocacional em 2002. O currículo transitório terminou em 2011 para o 3º Ciclo do ensino básico e secundário geral, em 2013 no ensino secundário técnico vocacional, e extingue-se totalmente em 2014 no ensino básico 1º e 2º Ciclo; 3) o **novo currículo (ou currículo definitivo)** implementado a partir de 2012, particularmente, no 2º Ciclo, 3º Ciclo do Ensino Básico, Ensino Secundário Geral, em 2014 começou no Ensino Secundário Técnica Vocacional e totalmente implementado a partir de 2015. Para melhor sistematização de tais mudanças, veja-se a tabela seguinte.

Tabela 20- Implementação de Diferentes Currículos em Timor-Leste (1999 – 2016)

Ano Letivo	Currículo	Ensino Básico			Ensino Secundário	
		1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Geral	Técnica Vocacional
1999	Currículo Indonésio					
2000	Currículo Transitório					
2001						
2002						
2003						
2004						
2005						
2006						
2007						
2008						
2009						
2010						
2011						
2012						
2013						
2014						
2015	Currículo Definitivo					
2016	Currículo Definitivo					

Fonte: Fontes: Elaboração própria, informações do ME (2015).

Nota: *Amarelo*: Currículo Indonésio; *Verde*: Currículo Transitório; *Azul*: Currículo Definitivo

Em relação às mudanças introduzidas no currículo em Timor-Leste, verifica-se uma alteração estrutural para responder à exigência que é colocada ao Estado, no sentido de garantir a todos os cidadãos o direito a uma formação de qualidade. Para o efeito, foi necessário definir e operacionalizar um novo Plano Curricular Nacional para todos os níveis do ensino, que incorpore conteúdos educacionais que tornem aptos os jovens timorenses como importantes atores na promoção da mudança social e consequentemente do desenvolvimento. Tal como afirma Giddens (2013), há três fatores principais que influenciam constantemente os padrões da mudança social e que são os fatores culturais, o ambiente físico e a organização política.

A educação em Timor-Leste sempre evoluiu dinamicamente a par com o progresso da ciência, tecnologia e a informação. A mudança do currículo representou uma condição essencial na formação das crianças e jovens timorenses, dando resposta a problemas e desafios sociais, económicos e culturais contemporâneos.

Nas entrevistas realizadas em Díli, os entrevistados I, V, VI, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV e XV salientaram a necessidade de se aplicar um currículo nacional, sendo este não só uma condição indispensável para elevar as competências dos estudantes, mas também um meio renovado para proporcionar aos alunos várias habilidades que atendam às necessidades do país e que contribuam significativamente para o desenvolvimento da sociedade e do bem-estar social. Perspetivou-se que o currículo deve ser flexível e atualizado, de acordo com as demandas da evolução do tempo e mudanças sociais, a fim de responder a todos os desafios na era de globalização.

Esta ideia de mudança está bem plasmada nas ideias dos entrevistados I, VIII, IX, X, XI, XII, e XVI

“A mudança do currículo não é único componente que se precisa de reforçar, também a qualificação dos professores como autor na implementação do currículo e as facilidades do apoio ao ensino. Assim, a qualidade de educação poderia ser atingida quando todos os componentes devem ser consolidados de forma integral dentro de um pacote programado”.

A reforma ou a mudança do currículo é apenas uma parte do desenvolvimento no setor educativo em Timor-Leste. O reajustamento e o desenvolvimento de todos os programas do nível de ensino foram direcionados para a prestação dum ensino com rigor e de qualidade, em conformidade com os padrões educacionais que foram definidos. A mudança do currículo do ensino em Timor-Leste enfatiza a ação do agrupamento das disciplinas, o total de tempo letivo, as salas de aulas, o método do ensino, assim como também os recursos disponibilizados e o espaço acessível para atingir um número mais alargado de estudantes. Entende-se que só assim é que é alcançável uma melhor qualidade do ensino. Em seguida, mostra-se na tabela seguinte uma síntese do Plano Curricular do 3º ciclo do Ensino Básico, cujas áreas disciplinares revelam um modelo de currículo atual e necessário para um terceiro ciclo do ensino básico.

Tabela 21- Plano Curricular do 3º ciclo do Ensino Básico

Área /Disciplina	Ano de Escolaridade		
	7º	8º	9º
Área de desenvolvimento linguístico			
Tétum	3	3	3
Português	5	5	5
Inglês	3	3	3
Área de desenvolvimento científico			
Matemática	5	5	5
Ciências Físico-Naturais	5	5	5
História e Geografia	3	3	3
Área de desenvolvimento pessoal e social			
Educação Física	2	2	2
Educação Artística	2	2	2
Educação Cívica, Cidadania e Direitos Humanos	3	3	3
Educação Religiosa e Moral	2	2	2
Competências para a Vida e para o Trabalho	2	2	2
Total de Tempo Letivos	35	35	35
Formações transdisciplinares: valorização do tétum e do português; educação para a cidadania; valorização de contextos culturais de Timor-Leste; integração de Timor-Leste no espaço asiático.			

Fonte: Ministério de Educação – Direção Nacional de Currículo Escolar (2016)

Não será em demasia considerar que um currículo tido como adequado em Timor-Leste é uma condição desejada e esperada para poder resolver o problema da qualidade do ensino no país. De facto, o processo do ensino e aprendizagem proposto enquadra-se dentro de um pacote mais sistemático e estruturado de forma eficaz e eficiente, quer na implementação quer na avaliação dos estudantes. Por isso, a conceção dum currículo nacional adequado para todos os níveis do ensino em Timor representou um esforço do governo de Timor-Leste para levar a cabo com as suas entidades parceiras a vontade maior de poder proporcionar à sociedade timorense elevadas vantagens no domínio da ciência e da tecnologia. Tal preocupação encontra-se bem patente nos princípios da reforma curricular do Ministério de Educação em Timor-Leste:

“a. Articulação entre os três ciclos do ensino básico e deste com o ensino secundário; b. Globalidade e integração da acção educativa; c. Flexibilidade

curricular, com o reconhecimento da autonomia das escolas, expressa na elaboração de um projeto educativo; d. Transversalidade das atividades educativas com vista à aquisição de competências pessoais e sociais; e. Integração de áreas curriculares (de desenvolvimento linguístico, de desenvolvimento científico e de desenvolvimento pessoal e social); f. Racionalização da carga horária letiva semanal dos alunos; g. Valorização de metodologias e atividades diferenciadas; h. Avaliação como instrumento de regulação e de promoção do sucesso educativo; Valorização de competências ligadas ao mundo do trabalho e ao contexto timorense (RDTL-ME, 2015: 12-13).

De relevar ainda que, o currículo oferece igualmente uma nova oportunidade aos diretores das escolas, aos professores, aos pais e aos estudantes para fazerem as inovações e improvisações necessárias para a própria escola, quer ao nível dos aspetos de instrução, quer na gestão administrativa, ou em relação a outras atividades concretas que contribuam para o reforço da criatividade e do conhecimento. Para os professores, o currículo serve como um guia de implementação do processo de aprendizagem. Tal como afirmam os entrevistados I, V, VI, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII e XV.

“O professor, como autor importante na implementação do currículo em sala de aula através do processo de aprendizagem, é necessário conhecer e compreender o currículo que esteja a ser aplicado. Assim, o professor pode desempenhar a sua melhor forma na transmissão de conhecimento e facilita aos seus estudantes o processo de aprendizagem. A participação da sociedade ou os pais dos alunos no desenvolvimento do currículo é fundamental para incentivar à criação de uma escola aberta, democrática e responsável. O currículo atribui uma reconhecida competência ao diretor da escola pela sua orientação no controlo ou supervisão no processo de ensino que ocorre no ambiente escolar, assim também para os estudantes, o currículo serve como manual da lição”.

Embora o currículo nacional esteja construído para ser aplicado em todos os níveis do ensino, na reflexão e análise que foi efetuada foram encontradas várias fraquezas que continuam a ter forte impacto na qualidade do ensino em Timor. Em termos estratégicos, os currículos do ensino básico no 1º ciclo, 2º ciclo e 3º ciclo, e no ensino secundário geral e

vocacional, a sua elaboração e a implementação não foram desenvolvidos dentro de um plano ou programa holístico e prioritário de forma estruturada entre os níveis de ensino, tomando como princípio fundamental o funcionamento em rede de cooperação. Admite-se, por isso, que na sua implementação existe uma sincronização entre os diferentes níveis do ensino, pressupondo a rápida identificação do nível do ensino que deve ser focalizado para solucionar a qualidade de ensino de forma compreensiva, desde o ensino básico até ao nível superior. Contudo a realidade da implementação parece não ser ainda ser bem conseguida, na medida em que são assinalados constrangimentos, por exemplo, os referentes à estruturação sob a forma sequencial, e o atraso na elaboração e distribuição dos materiais de apoio.

Por conseguinte, para a maioria dos entrevistados I, VII, VIII, IX, X, XI, XII, e XV a atual situação da implementação do currículo nacional revela ainda fragilidades, argumentado o seguinte:

“a implementação do currículo enfrenta o grande desafio, de que a maioria do plano curricular do currículo definitivo não está em condições para ser distribuído e implementado em todas as escolas. No 3º Ciclo do Ensino Básico, duas disciplinas “Historia e Geografia” e “Religião e Moral” estão na fase de elaboração e nove outras disciplinas estão em processo de distribuição. No Ensino Secundário Geral, quatro disciplinas estão na fase de elaboração, são elas: Tétum, Língua Indonésia, Religião e Moral, Educação Física e Desporto. Treze disciplinas encontram-se em fase de impressão ou encadernação. A situação torna-se pior no Ensino Secundário Técnico Vocacional, em que seis disciplinas no Programa Sociocultural, duas a três disciplinas no Programa Científico, três a cinco do Programa Produtivo estão todas em fase de elaboração. Esta realidade indica que o Ministério de Educação não tinha o plano bem elaborado para a reforma de currículo nacional e na sua implementação conjuntamente para todos os níveis do ensino em Timor-Leste.

Outra questão que se revelou recorrente ao longo do presente trabalho é o facto de existir uma interpretação restritiva dos atores intervenientes no setor de educação sobre a natureza do próprio currículo. Alguns docentes associam o currículo apenas como um pacote de disciplinas que são dadas em determinados cursos ou os vários níveis do ensino. O que é certo, é que o currículo consiste num conjunto de todas as condições que estabelece um plano, ou seja, um programa de estudo específico, e também se refere a todo um processo que ocorre não só dentro do sistema de ensino, mas que envolvem as facilidades disponíveis que suportam

o processo e até o produto ou resultado do processo do próprio programa de estudo. Por outras palavras, o currículo é todo o programa, facilidades, e as atividades de uma instituição escolar para se realizar a sua visão e missão institucional.

Em síntese, em termos operacionais, a implementação do currículo nacional não é linear, nem pode ser interpretada de forma minimalista na medida em que ao assumir tal forma mínima, afeta as condições de sucesso da própria implementação do currículo e as suas mudanças, dificultando uma possível avaliação compreensiva em todos os aspetos que se relacionam com as suas implementações. Em termos estritos, os constrangimentos da implementação do currículo nacional podem ser devido a vários fatores, entre os quais os seguintes: Falta de professores/docentes qualificados; Falta de instalações físicas ou as instalações de aprendizagem adequadas; Falta de equipamento de apoio no processo de ensino e aprendizagem; Falta de biblioteca escolar em todos níveis do ensino; Falta de técnicos administrativos, de laboratório e bibliotecários; Falta de apoio financeiro; Falta de gestão eficaz e eficiente; Falta de cultura organizacional de natureza académica.

A falta de um vasto leque de recursos e as suas implicações no desenvolvimento educativo, são temas que irão ser novamente abordados mais adiante nas outras seções do presente trabalho.

5.2.2.2. Os Professores em Timor-Leste: notas breves para uma análise em termos qualitativos e quantitativos

Os professores assumem um papel relevante no setor da educação e em qualquer contexto educativo, na medida em que são eles os verdadeiros protagonistas que vão implementar qualquer nova dinâmica ou tipo de mudança no campo educacional. Numa mudança ou reforma curricular, os professores representam igualmente a vanguarda da decisão política relativa ao modelo do sistema de educação. Como um elemento chave que é, o professor transmite a ciência e o conhecimento aos seus alunos, desenvolvendo tal praxis quotidianamente no decurso da sua carreira profissional. Assim, tendo em conta o seu papel, aos professores é-lhes exigido que coloquem toda a energia, o esforço e a atenção no desenvolvimento da qualidade de educação. Mas quando se fala de professores em Timor-Leste, foi possível verificar que os próprios professores não têm sido apoiados nessa direção da mudança e reforma curricular, nem em termos da sua qualificação, profissionalismo e o seu bem-estar.

Em termos quantitativos, os professores em Timor-Leste, desde o nível básico até ao nível secundário geral encontram-se proporcionalmente distribuídos pelo número de estudantes que frequentam os vários níveis de ensino, assim, como se indica na tabela seguinte.

Tabela 22- Número de Alunos e Professores em Timor-Leste, 2014

Nível do Ensino	2014	
	Alunos	Professores
Ensino Básico	316.074	10.258
Ensino Secundário	48.708	1.701

Fonte: Elaboração própria, informações do ME (2015).

Em termos numéricos, se comparar os professores em Timor-Leste com o número de estudantes e o número das escolas de todos os níveis de ensino parece que existe uma certa proporcionalidade distributiva em todo o território do país. Ou seja, no ensino básico em Timor Leste, por cada escola há um número mínimo 7 / 8 professores cujo rácio corresponde a um professor por 30 / 31 estudantes. Para o ensino secundário com 17 professores em cada escola, o rácio correspondente é de um professor por 28 / 29 estudantes (ME, 2015). Embora esta proporcionalidade corresponda à média nacional, na realidade a distribuição dos professores por todo o território apresenta grandes desequilíbrios, sendo de assinalar que no interior faltam professores, nomeadamente nos níveis de formação secundária geral e técnico vocacional. Além disso, os perfis dos 10.099 professores, distribuídos pelos 12 municípios¹¹ e que foram analisados pelo Departamento dos Recursos Humanos do Ministério de Educação, revelam uma situação de acentuada carência em termos de formação académica e em áreas de especialização. Acresce-se ainda que 15% dos professores possuem uma idade superior 55 anos de idade.

Em termos do nível de habilitação dos professores, desde o Ensino Pré-escolar, Ensino Básico, Ensino Secundário Geral e Ensino Secundário Técnico Vocacional, verifica-se que a maioria dos professores, por volta 58 %, não possuem o nível de habilitação de Bacharelato e Licenciatura para lecionar. Esta situação é contraste com ponto 2 e 3 no artigo 48 na Lei Base da Educação que afirma “Os educadores de infância e os professores do ensino básico adquirem a qualificação profissional através de cursos superiores, que conferem o grau de bacharel,

¹¹ Os dados disponíveis no Ministério da Educação sobre o perfil dos professores só existem para 12 distritos, uma vez que o distrito de Oecussi ainda se encontra no processo de coordenação com a Autoridade da Região Administrativa Especial de Oecussi.

organizados em estabelecimentos do ensino universitário ou equivalente. A qualificação profissional dos professores do ensino secundário adquire-se através de cursos superiores, que conferem o grau de licenciatura, organizados em estabelecimentos do ensino universitário (LBE N.º.14/2008-RDTL). A situação descrita acima é a que se apresenta na tabela seguinte.

Tabela 23- Nível de Habilitação dos Professores timorenses, em 2015

Nível de Habilitação	Professores	Porcentagem
Mestrado	66	0,7 %
Licenciatura	1.770	17%
Bacharelato	2.357	23,3 %
Curso Complementar	4.077	40,3 %
Diploma 1 e 2	211	2%
Curso de Formação dos professores e Escola dos Professores	57	0,6 %
Secundário	1.427	14,1 %
Secundário incompleto	89	0,9 %
Quarta Classe	45	0,4 %
Total	10.099	100%

Fonte: Elaboração própria, informações do ME (2016)

A Lei é clara nesta matéria das habilitações, assinalando que os professores que lecionam o ensino Pré-escolar e o ensino Básico devem ter no mínimo o grau académico de Bacharelato. Enquanto, para lecionar o ensino Secundário Geral e Técnico Vocacional o grau mínimo é o de licenciatura. Assim, o que se verifica em Timor é que só existem 42% dos professores com o nível de habilitação académica de Mestrado, Licenciatura e Bacharelato, e encontram-se distribuídos por todos os níveis do ensino. Sabe-se que existe um grande desequilíbrio percentual em termos de habilitações superiores dos professores em cada nível de ensino, designadamente no Ensino Pré-Escolar, tal como revela a seguinte tabela.

Tabela 24- Professores com habilitações de Bacharelato ou Superior em cada nível do Ensino, ano 2015

Nível do Ensino	Habilitação Bacharelato ou Superior (%)	
	Sim	Não
Ensino Pré-Escolar	11%	89%
Ensino Básico	35%	65%
Ensino Secundário Geral	63%	37%
Ensino Técnico Vocacional	52%	48%

Fonte: Elaboração própria, informações do ME, 2016

Da leitura desta tabela das habilitações, verifica-se que os níveis de habilitações mais baixos não são apenas os dos professores do nível de Ensino Pré-escolar (89%), mas é um problema que afeta o ensino Básico (65%). Os dois níveis do ensino Secundário Geral e Técnico Vocacional apresentam também uma condição pouco suficiente em termos de habilitação dos seus quadros de professores.

Face ao até aqui exposto, a maioria dos professores não tem ainda o nível qualificações académicas e profissionais adequados para que possam exercer as suas funções, onde estão colocados nas várias escolas onde exercem a profissão. O panorama dos professores timorenses revela uma situação muito preocupante, na medida em que a habilitação dos professores no processo de ensino é um ponto central na educação, com repercussão direta na qualidade do ensino. Admite-se que a viabilidade de um professor para ensinar com qualidade está naturalmente relacionada com o próprio grau de formação profissional e académico que detenha. Por outras palavras, a qualidade dos professores é um contributo fundamental na educação, que não pode ser distanciado da totalidade do processo de desenvolvimento que se pretende introduzir no domínio da educação. Quando os professores não são detentores das habilitações académicas adequadas e suficientes, é de considerar que será difícil transmitir aos alunos os conhecimentos necessários e com a qualidade que é exigida no ensino e aprendizagem.

Hoje em dia com a revolução da tecnologia no mundo globalizado, um professor não conseguirá dominar todos os conteúdos das ciências que terá de ministrar nas escolas, nem terá de o dominar pois um professor não é uma enciclopédia, tal como revelam as reflexões efetuadas no âmbito dos grupos de discussão realizados no estudo. Nas discussões realizadas, os participantes afirmaram que

“o professor não pode ser colocado numa posição como se fosse ‘um armazém da ciência’ (...), assim, o professor não é único centro de aprendizagem para os seus alunos. Recentemente, as tarefas de um professor não consistem em dar e distribuir a ciência, mas orientar os seus estudantes (...) em via concreta como conhecer e aprender a ciência, e desenvolver uma cultura adequada no desenvolvimento da ciência em ação conjunta com os seus estudantes”.

Assim, perspetiva-se que o professor em Timor-Leste deve ser entendido com um facilitador e construir junto dos seus estudantes uma cultura de leitura, motivando-os para a pesquisa científica em todas as áreas relevantes que sejam uteis para o desenvolvimento nacional, e só assim, é que a prática docente se poderá valorizar e contribuir para o sucesso da aprendizagem, com as necessárias consequências para qualidade de vida dos estudantes, no seu futuro próximo.

O professor posiciona-se apenas como um elemento facilitador no processo de ensino e de aprendizagem. Em termos de conteúdo funcional, considera-se fundamental que um professor numa escola timorense seja capaz de mostrar com eficiência os objetivos de aprendizagem, que saiba gerir e coordenar as atividades de aprendizagem, comunicar aos estudantes sobre os vários meios de aprendizagem, fornecer as facilidades de aprendizagem e motivar os seus estudantes para o estudo.

Naturalmente que a prática docente não está isolada na figura do professor. Outros meios de aprendizagem podem encontrar-se “fora” da entidade “professor”, como por exemplo, na biblioteca, na livraria, nos livros, no museu, no meio ambiente e na realidade social. De facto, para a orientação no processo de aprendizagem dos estudantes, sobretudo a nível secundário e superior, os professores são auxiliados pelos bibliotecários, laboratórios, a direção de aconselhamento escolar e a direção administrativa. A presença dos outros técnicos no sistema de ensino permite partilhar algumas tarefas que muitas vezes se encontram centralizados nos professores. Mas tal situação não significa que se reduzam as funções dos professores, antes porém, facilita não só a melhoria do seu desempenho na formação académica dos seus estudantes, mas também irá permitir em simultaneamente que os professores tem mais tempo para se dedicar à atualização do seu conhecimento sobre a evolução das ciências e das mudanças sociais. Além disso, o professor pode utilizar o seu tempo de forma eficaz e eficiente para atender os seus estudantes, em grupo ou em termos individuais, contribuindo desta forma para a melhoria do espírito de criatividade, a cooperação, autoconfiança e encorajamento dos estudantes a respeitar o próximo e valorizando a cidadania.

Sabe-se que os professores têm a tendência de acumular certas funções de ensino com as de outro campo, não diretamente relacionadas com o ensino e aprendizagem na sala de aula, sendo muitas vezes, relacionadas com as situações de melhoria salarial. De acordo com os entrevistados VII e VIII, confirma-se que

Os professores em Timor-Leste não só desempenham as funções como professores da turma ou ensinam as disciplinas nas aulas, mas também como funcionários administrativos das escolas. (...), alguns professores, embora detendo uma qualificação adequada para o seu nível de ensino, abandonam as funções de ensino, (...) preferem ocupar os cargos administrativos com a expectativa de receberem melhores salários.

Na tabela seguinte, apresentam-se os números mais recentes referentes aos professores que assumem outras funções na administração escolar.

Tabela 25- Números dos professores a exercerem cargos administrativos

Cargo Administrativo	Total
Diretor	248
Diretor-Adjunto	193
Gabinete de Apoio Técnico	193
Coordenador de Ensino e Formação	779
Total	1.413

Fonte: Elaboração própria, informações do ME (2016)

De referir que os professores, que desempenham os cargos administrativos, são professores qualificados e a maioria com estudos concluídos no estrangeiro, mas por não estarem diretamente no ensino, não há um real aproveitamento do investimento efetuado nessa qualificação, tal como sugere o Diretor de Recursos Humanos no Ministério de Educação, Doutor Paulino Ribeiro

“Podem transmitir aos estudantes os seus conhecimentos adquiridos no estrangeiro, através do processo do ensino e da aprendizagem nas salas das aulas, se não ocupassem um cargo administrativo”.

Uma outra questão que os entrevistados I, V, VI, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV e XV abordaram no âmbito dos grupos de discussão, e que diz respeito à distribuição ou

colocação dos professores nos estabelecimentos de ensino, considerando que, de uma forma geral, ela é inadequada, razão pela qual se deve repensar as formas de recrutamento e de colocação.

“A distribuição dos professores não é equilibrada entre os distritos, (...) não há coordenação intensiva entre o governo central e o responsável distrital sobre a gestão de distribuição dos professores, os distritos, não têm poder administrativos de recrutarem os professores de acordo com as suas necessidades; - O recrutamento dos professores é da competência do governo central em coordenação com a Comissão da Função Pública; (...) falta de convicção do governo Central para aplicar a lei no processo de recrutamento dos professores baseados no mérito ou habilidade profissional em sintonia com as necessidades de cada distrito; os professores com os níveis de formação elevada concentram-se no capital, - Não há gestão de eficácia e eficiência na utilização dos recursos dos professores baseados na carga horaria”.

De acordo com os dados de 2015, existe uma certa assimetria distributiva nos 12 distritos. Do total de 10.099 professores, 2.5% pertencem ao Ensino Pré-escolar, 83% no Ensino Básico, 12% no Ensino Secundário Geral e 2.5% no Ensino Secundário Técnico Vocacional. O maior número de professores encontra-se no centro urbano de Díli (20.7%), seguido do distrito de Baucau (11.5%). Sendo distrito de Ermera o segundo distrito mais populoso no país, a percentagem de professores colocados é apenas de 8.4%. No distrito de Bobonaro, enquanto quarto distrito mais populoso, a sua percentagem é apenas de 7.8%. Sabe-se ainda que 4.193 professores, com o grau de Mestrado, Licenciatura e Bacharelato e que representam cerca de 80% dos recursos humanos, estão a trabalhar no centro urbano de Díli, tal como foi possível confirmar junto do Diretor de Recursos Humanos do Ministério de Educação.

Tabela 26- Números de professores em todos os níveis do ensino em 12 distritos, em 2015

Distrito	Nível de Ensino					Total	Percentagem
	Ensino Pré-escolar	Ensino Básico	Ensino Secundário Geral	Ensino Secundário Técnico Vocacional			
Aileu	16	433	56	16	521	5,2 %	
Ainaro	10	489	49	0	548	5,4 %	
Baucau	6	1.079	42	39	1.166	11,5 %	
Bobonaro	21	669	96	0	786	7,8 %	
Covalima	40	634	70	31	775	7,7 %	
Dili	74	1.439	447	132	2.092	20,7 %	
Ermera	20	759	64	4	847	8,4 %	
Lautém	12	650	100	10	772	7,7 %	
Liquiça	18	499	42	15	574	5,7 %	
Manatuto	8	385	41	0	434	4,3 %	
Manufahi	15	535	69	0	619	6,1 %	
Viqueque	12	789	145	19	965	9,5 %	
Total	252	8.360	1.221	266	10.099	100 %	

Fonte: Elaboração própria, informações do ME (2016)

O grande desequilíbrio na distribuição dos professores continua ainda a ser um problema no setor educacional em Timor-Leste, razão pela qual os entrevistados apelam a novas políticas para o setor não só para resolver o problema da baixa de qualidade do nível de educação em Timor-Leste, e relacionada com a qualidade formativa dos professores (formação abaixo daquilo que se encontra inclusivamente legislado), mas também no que diz respeito à baixa qualidade da sua intervenção nas salas de aulas propriamente dito, especificamente no que concerne ao domínio das metodologias pedagógicas e ou conteúdos de ensino a ministrar. Para os entrevistados, a não mudança e melhoria das políticas a esse nível, torna-se inútil o investimento efetuado, até à data, para a formação dos professores. Por outras palavras, os entrevistados III, VI,V,VI,VII,VIII, IX,X,XI,XII e XV sugerem o seguinte

“Uma política adequada e atenção específica de governo precisa ser necessariamente canalizada para encontrar uma solução a esta questão, se no caso não existir uma intervenção política imediata, o exame nacional que realiza todos os anos com o objeto de elevar/aferir a qualidade e a standardização nacional da educação em Timor seria inútil e consequentemente pode-se estar perante um investimento nacional que pode

não ter retorno adequado. Assim, é necessário realizar vários esforços na capacitação dos professores em vários cursos relevantes com os seus desempenhos para que possam atingir e melhorar a qualidade de educação”.

5.2.2.3. Formação dos Professores

O programa de formação contínua de professores timorenses é realizado pelo Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação (INFORDEPE), conforme o decreto-lei N.º 04/2011 de 26 de Janeiro, que define que o INFORDEPE “...é um instituto académico, de formação e de investigação, que tem por missão promover a formação académica e profissional de pessoal docente e de profissionais do sistema educativo.” (Decreto-Lei N.º 04/2011- RDTL, 2011). De acordo com os seus Estatutos, o Instituto goza de autónoma administrativa e científica, e conforme teor do artigo 8 da Lei Orgânica do Ministério da Educação, “INFORDEPE é um estabelecimento público dotado de autonomia administrativa e científica, sob a tutela e superintendência do Ministro da Educação, com a competência de promover a formação profissional do pessoal docente e dos funcionários não docentes do sistema educativo (Decreto-lei N.º 22/2010 – RDTL, 2010).

Baseado nos dois Decretos-leis sobre a formação contínua dos professores, procurou-se regulamentar o desenvolvimento da qualidade dos professores timorenses. A formação contínua não se trata de um mero requisito para que os professores obtenham um certificado ou diploma como profissionais, mas mais do que isso, pretende-se que a formação contínua contribua para a mudança da consciência dos professores, no sentido da permanente procura da melhoria da sua própria qualidade com agente do ensino. Tal afirma Alin (1996), “*A formação apela a uma enunciação pelo próprio sujeito, de questões que representa como consubstanciadoras do seu projeto, do seu dever, e que não pertencem exclusivamente ao domínio dos objetos exteriores, com os quais estabelece relação, mas fundamentalmente ao domínio do ser, consigo próprio e com os outros, estabelecendo uma ligação estreita entre o ser e o fazer, o ser e o saber*”, (Silva, 2000: 96).

De acordo com Formosinho (1991), “*a formação contínua visa o aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas, das atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor. Complementarmente, Howey (1985) afirma que a formação contínua engloba um conjunto de dimensões, tais como: desenvolvimento pedagógico contínuo; desenvolvimento e descobertas contínuas de si próprio; desenvolvimento cognitivo contínuo; desenvolvimento teórico*

contínuo; desenvolvimento profissional contínuo; desenvolvimento contínuo da carreira” (citado por Silva, 2000: 97-98). Assim, a formação contínua é mais orientada para o desenvolvimento da educação dos professores ou requalificação dos professores em termos qualitativos e quantitativos, e é mais importante como parte integrada de um quadro global da carreira de professor.

No contexto de Timor-Leste e segundo INFORDEPE (2011), as políticas de formação contínua têm como visão e objetivos

“Promover a formação do pessoal docente e dos profissionais da educação; Promover a investigação relativa às melhores práticas do desenvolvimento curricular; Requalificar os docentes em exercício; Garantir a capacidade e eficiência na prestação de serviços educativos em todo o território de Timor-Leste”.

No que concerne à formação contínua em Timor-Leste, para a maioria dos entrevistados I, V, VI, VII, VIII, IX, X, XI e XII, ela tem sido orientada para o reforço do quadro de competências obrigatórias, tais como o domínio da língua oficial, a técnica pedagógica ou a metodologia do ensino, a ética profissional e o conhecimento técnico-científico nos conteúdos curriculares específicos de ciclo do ensino e disciplina.

Na atualidade, o alvo da formação são 11.105 professores do Regime de Carreira Docentes e os 4.000 professores contratados e que perfazem um total de 15.105 professores timorenses. Por isso, desde o seu estabelecimento, em 2004, até 2014, o INFORDEPE desempenhava o papel central na formação no âmbito da requalificação dos professores timorenses em todo território. A formação no âmbito da requalificação dos professores dando ênfase a três tipos de formação, tais como: Curso de Bacharelato Noturno (iniciou em 2004 a 2011); Curso de Formação Completar Intensiva (foi instalado em 2012-2014; e Pós-graduação em Formação de Formadores (começou em 2012 à 2013). (Gabinete da Formação Profissional e Contínua – INFORDEPE; 2015).

A oferta do Curso Bacharelato Noturno foi uma opção de gestão do tempo dos professores, decidido pelo Ministério de Educação, para não interromper as atividades de rotina diária dos professores nas escolas. Os objetivos principais do curso, tal como foi esclarecido

pelo Ministro Coordenador dos Assuntos Sociais e a Educação, em 21 de Março no seminário ocorrido no Distrito de Aileu, eram os seguintes

“Profissionalização em serviço dos professores do sistema educativo, de modo a obterem as habilitações académicas mínimas exigidas por lei; permitir que os docentes que iniciaram o bacharelato noturno entre 2004 e 2007 pudessem concluir a sua formação e, assim, integrar o Regime Definitivo da Carreira Docente”.

Assim, desde o seu estabelecimento, ao longo de sete anos, foi possível realizar quatro graduações aos 2.233 professores em diferentes áreas de especialidade. As duas primeiras graduações foram realizadas em 2009 e 2010 no âmbito da cooperação com a Universidade Nacional Timor-Lorosae, enquanto, as duas ultimas graduações foram realizadas pelo próprio INFORDEPE em 2011 e 2012. O número de graduados encontra-se descrito na tabela seguinte.

Tabela 27- Graduados do Curso de Bacharelato Noturno, 2009 – 2012

Especialidade/Ano	2009	2010	2011	2012	Total/Especialidade	Percentagem
Ensino Primário	84	281	224	54	643	28.8 %
Língua Portuguesa	0	146	230	279	655	29.3 %
Matemática	75	107	33	128	343	15.4 %
Biologia	134	71	40	135	380	17 %
Física	8	33	27	28	96	4.3 %
Química	8	25	18	10	61	2.7 %
História e Geografia	0	53	2	0	55	2.5 %
Total/ano	309	716	574	634	2.233	100%

Fonte: Elaboração própria, informações do ME (2016)

Como se pode verificar na tabela, o número mais elevado de graduados encontra-se na área de especialidade de Língua Portuguesa 655 graduados (29,3%) e do Ensino Primário 643 graduados (28.8%). Estas são as duas áreas tidas como as mais importantes a nível estratégico para reforçar a reintrodução da língua portuguesa em Timor-Leste e para elevar a qualidade do

ensino primário como alicerce para outros níveis do ensino, quer do secundário quer do ensino universitário. As áreas de especialidade que continuam com um menor número de graduados, são a Física, com formação de apenas 96 professores (4.3%), a Química com 61 graduados (2.7%), sendo a de menor número, a área da especialidade em História e Geografia em que só foram graduados 55 professores (2.5%).

Um segundo tipo de formação contínua proporcionada aos professores trata-se do Curso de Formação Complementar Intensiva, que foi criado em 2011, tendo funcionado até 2014. O curso foi traçado com uma orientação no sentido de, por um lado, proporcionar aos professores em Regime de Carreira Transitória, a sua integração no Regime Definitivo, e por outro lado, elevar a qualidade do sistema educativo no país. Tal afirma, o Reitor do INFORDEPR na sua apresentação em 2 de Março na Universidade Nacional de Timor Lorosae, a propósito dos objetivos alcançados através do Curso de Formação Complementar Intensiva

“Permitir que os 7124 professores do Regime Transitório da Carreira Docente pudessem integrar o Regime Definitivo; Capacitar os docentes com as habilitações mínimas exigidas pelo Estatuto da Carreira Docente e, assim, contribuir para o desenvolvimento qualitativo do sistema educativo de Timor-Leste”.

De facto, este curso de Formação Complementar Intensiva teve lugar em cinco regiões do país, abrangendo um total de 7.124 professores, oriundos do Nível 1, Nível 2 e Nível 3 do Regime de Transitório da Carreira de Docentes, conforme descrito na tabela seguinte.

De referir que a estrutura curricular do curso de Formação Complementar Intensiva consistia em 10 módulos de formação e que são os seguintes: Língua Portuguesa; Língua Tétum, Desenvolvimento das Crianças e dos Jovens, Pedagogia Básica; Gestão na Sala de Aula, Ensino-Aprendizagem nas línguas de escolarização; Didática Específica; Conhecimento do Conteúdo Disciplinar; Ética Profissional Docente e Organização e Administração Escolar.

Tabela 28- Curso de Formação Complementar Intensiva - Regime Transitório da Carreira de Docentes por regiões e distritos em Timor-Leste

Região	Distrito	Regime de Transitório da Carreira Docentes			Total
		Nível 1	Nível 2	Nível 3	
I	Baucau	122	491	90	703
	Manatuto	49	249	17	315
	Lautém	106	393	41	540
	Viqueque	76	527	79	682
II	Díli	83	748	200	1.031
	Liquiça	49	363	18	430
	Aileu	36	296	17	349
III	Ainaro	114	265	12	391
	Manufahi	135	332	17	484
	Covalima	55	525	21	601
IV	Bobonaro	159	462	24	645
	Ermera	91	473	21	585
V	Oecusse	92	265	11	368
Total		1.167	5.389	568	7.124

Fonte: Elaboração própria, informações do ME (2016)

As ações de formação e as componentes modulares eram desenvolvidas e apoiadas por um corpo docente de cerca de 120 professores do Projeto de Formação Inicial e Continua de Professores (PFICP), detendo todos uma habilitação académica mínima ao nível da licenciatura (Gabinete da Formação Académica – INFORDEPE; 2015). Os resultados finais, alcançados nas diferentes ações formativas realizadas no âmbito deste Curso, foram elevados, e que se encontram descritos na seguinte tabela.

Os resultados gerais sobre as conclusões do curso mostram uma taxa de sucesso por volta dos 87.6%, e um insucesso na ordem dos 12.4 %. A taxa representa o número total dos professores que participaram neste curso de formação, num total de 7.124, e os que conseguiram concluir com sucesso foram 6.244 enquanto os que não concluíram o curso foram 880 professores. O sucesso desta formação contínua permitiu responder à primeira meta ou objetivo traçado na medida em que os 6.244 diplomados já foram integrados no regime permanente da carreira docente. O segundo objetivo, que consiste no de elevar a qualidade do sistema educativo, permanece ainda como um desafio, pois, continua a verificar-se a admissão

de docentes sem formação na área da educação e com habilitações académicas desajustadas às disciplinas de ensino.

Tabela 29- Curso de Formação Complementar Intensiva – Resultados Alcançados por distrito

Distrito	Data de Conclusão			Total
	Setembro 2013	Janeiro 2014	Novembro 2014	
Aileu	38	211	68	317
Ainaro	40	222	70	332
Baucau	94	466	51	611
Bobonaro	119	396	89	604
Covalima	133	318	207	579
Dili	213	318	207	738
Ermera	72	383	66	521
Lautém	75	340	53	468
Liquiça	58	236	77	471
Manatuto	46	189	65	300
Manufahi	63	311	74	448
Oecusse	63	238	58	359
Total	1.131	4.102	1011	6.244

Fonte: Elaboração própria, informações do ME (2015)

O último tipo de formação é a de Pós-Graduação em Formação de Formadores, baseada na situação real do país, que se destina ao aumento do número de professores qualificados. Trata-se de uma proposta formativa crucial para a formação contínua de professores, garantindo assim a qualidade da formação dos formadores, e consequentemente a qualidade do ensino timorense. Pretendeu-se desta forma, dotar o INFORDEPE de um corpo docente qualificado para dar resposta às necessidades de formação contínua do sistema educativo timorense. Para a formação dos formadores timorenses, o INFORDEPE tinha o apoio de uma equipa de corpo docente composta por 19 professores doutorados da Universidade do Minho (Gabinete da Formação Académica- INFORDEPE, 2015).

O processo de formação de formadores foi organizado segundo um padrão estandardizado, centrando-se em quatro áreas prioritárias do desenvolvimento do sistema educativo em Timor e que são as seguintes: Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia e ainda Ciências Naturais. A estrutura curricular do plano é conforme o descrito na tabela seguinte:

Tabela 30- Estrutura Curricular da Pós-Graduação em Formação de Formadores

I. Língua Portuguesa	II. Matemática
Teorias e Práticas de formação de formadores	Teorias e Práticas de formação de formadores
Currículo e Avaliação	Currículo e Avaliação
Supervisão da Formação	Supervisão da Formação
Seminário do Projeto	Seminário do Projeto
Língua Português 1	Matemática 1
Língua Português 2	Matemática 2
Língua Português 3	Matemática 3
Didática específica da Língua Portuguesa	Didática específica da Matemática
Seminário de Orientação	Seminário de Orientação
Defesa do Relatório	Defesa do Relatório
III. Historia e Geografia	IV. Ciências Naturais
Teorias e Práticas de formação de formadores	Teorias e Práticas de formação de formadores
Currículo e Avaliação	Currículo e Avaliação
Supervisão da Formação	Supervisão da Formação
Seminário do Projeto	Seminário do Projeto
Historia Geografia 1	Ciências Naturais 1
Historia Geografia 2	Ciências Naturais 2
Historia Geografia 3	Ciências Naturais 3
Didática específica da história geografia	Didática específica das ciências naturais
Seminário de Orientação	Seminário de Orientação
Defesa do Relatório	Defesa do Relatório

Fonte: Elaboração própria, informações do INFORDEPE (2015)

Entre 2012 e 2013, conseguiu-se a formação de 51 formadores, divididos pelas seguintes áreas de especialização: Ensino de Língua Portuguesa 18 formadores; Ensino de Historia e Geografia 14 formadores; Ensino de Ciências Naturais 11 formadores e 8 formadores na especialidade de Matemática (Gabinete de Formação Académica – INFORDEPE; 2015). Embora o alcance destes resultados tenha sido bastante positivo, o número de formadores continua ainda em *deficit* noutras áreas de especialização. É de referir a inexistência de Formação Inicial de professores em áreas disciplinares do novo currículo do Ensino Secundário Geral, tais como em História e Geologia, Educação Física e Desporto e na formação inicial específica para a docência nos diferentes ciclos de ensino. De facto, a formação dos formadores precisa ainda de ser mais alargada para outras áreas, consideradas igualmente como necessárias ou prioritárias, tais como a sociologia e a economia.

5.2.2.4. O Método de Ensino e Aprendizagem

De acordo com o trabalho de campo realizado, foi possível verificar que o método de ensino mais comum em Timor-Leste, quer seja ao nível do básico, quer no secundário e até nível superior, baseia-se na ideia dum método dito “tradicional”, no qual os professores são considerados como o principal centro do conhecimento, cuja missão é a de transmissão do seu repositório de informação, cabendo aos estudantes o único papel que é a de “absorver” de forma passiva a informação transmitida.

Tal como os entrevistados I, II, III, V, VI, VII, IX e XV afirmaram

“Processo de ensino e a aprendizagem nas escolas é mais orientado no domínio dos apontamentos ou seja a memorizar todas as disciplinas e os estudantes andavam todo o seu tempo na escola só para copiar a matéria no quadro e sem o apoio de material didático adequado como suporte ao processo de aprendizagem. Assim, tal não impulsiona o desenvolvimento cónico das crianças e dos jovens timorenses”

Acrescentam ainda os entrevistados I, V, VI, VII, IX e XV que veicula-se no seio das escolas a ideia de submissão dos próprios estudantes

“Na sala de aulas os estudantes não tinham coragem de exprimir a sua ideia que contraria a dos seus professores. A cada ideia dos estudantes, às vezes consideradas infundadas e até mesmo erradas, os professores não manifestam a razão suficiente ou a lógica racional para encorajar os seus alunos a estruturar as suas ideias racionalmente aceitáveis. No ponto de vista dos professores timorenses, os alunos são incapazes de fazer as coisas melhor e de uma forma acertada ou como os seus próprios professores”.

“o professor assume frequentemente que está sempre certo, sem margem para erros, considerando que sabe tudo”.

“os professores têm a tendência de legitimar as suas próprias ideias sem aceitar as críticas e as ideias dos estudantes, embora algumas ideias sejam consideradas como muito pertinentes e até mesmo melhores do que algumas defendidas pelos próprios professores”.

Subjaz nas verbalizações recolhidas que uma certa posição privilegiada dos professores em Timor-Leste. A verdade é que tal privilégio e prestígio de detentor do saber são-lhes

atribuídos pela sociedade em geral, na medida em que os professores ocupam sempre na representação social timorense um elevado estatuto social desde o tempo colonial, sobretudo devido à influência das congregações religiosas. É por existir esta atribuição social – *status social* – que concede privilégios a certas pessoas que desempenham uma profissão de prestígio, que permite verificar que um professor possa ter um maior peso nas escolas onde eles ensinam e na sociedade onde eles vivem.

Em síntese, existe um modelo tradicional do ensino bastante centrado nos professores como o centro de conhecimento, situação que afeta diretamente a qualidade dos formandos. Os formandos são considerados “inferiores”, e colocados numa situação de dependência e de passividade, pelo que o modelo vigente de ensino não tem contribuído de forma eficiente quer para o estímulo à criatividade, para potenciar eventuais invenções úteis para o desenvolvimento nacional, quer para a motivação aos próprios alunos para procurarem o reforço contínuo das competências necessárias para competir no mercado local, regional e transnacional.

5.2.2.5. O Salário dos Professores

É indubitável que a posse de adequadas condições materiais de sobrevivência é fundamental para que qualquer pessoa possa viver condignidade. Ser professor não depende apenas da sua vocação para a profissão, nem dos mecanismos de profissionalização, fomentados pelas formações iniciais e contínuas que são proporcionadas pelo Estado. Admite-se que o nível salarial adequado do professor estimula a melhoria do seu desempenho nas atividades de ensino, pelo rendimento auferido pelo professor assume uma grande relevância no trabalho docente. Assim, enquanto atores principais no processo do ensino e aprendizagem, os professores precisam também de ser considerados na vertente do seu bem-estar pessoal, profissional e espiritual, porém esta situação é bastante controversa, tal como revelam as verbalizações dos entrevistados V, VI, VII, IX, X, XI, XII e XV:

“Na sociedade timorense, incluindo os seus dirigentes, há a perceção de que não é ético falar sobre o Bem-Estar e mais especificamente do salario dos professores com a razão que os professores devem trabalhar. A profissão de professor é tida como eterna e digna, como a de um pastor, pautada na vocação, é tida como uma perceção errada, uma vez que os professores também são as pessoas normais que necessitam de reunir as condições para que a sua a vida melhor no contexto da sociedade em geral”.

Apercebe-se ainda que a posição dos professores é bastante valorizada na sociedade timorense, posicionando os professores como uma figura prudente e cheia de bondade, cuja aparência e representação social se resume na ideia de uma figura de cidadão exemplar de que todos devem prestar homenagem e de seguir os seus aconselhamentos. Esta hipervalorização remete à ideia de que a profissão de professor deve ser efetuada em regime de exclusividade, com dedicação à causa da educação, razão pela qual devem merecer um salário adequado para viverem com dignidade. Os entrevistados I, II, III, IV, V, VI, VII, X, XI, XII reforçam esta tese nas suas reflexões coletivas captadas nos grupos de discussão.

“Culturalmente na sociedade timorense é considerada a figura de um professor/a como pai/mãe não é só para os seus estudantes, mas para toda a comunidade. Embora, assim seja, não signifique que eles não precisam de um vencimento elevado, como condição que seja suficiente para sustentar a família. O tipo de reconhecimento social para os professores timorenses está bem patente no slogan que afirma que os professores são heróis sem mérito. Aos professores tidos como heróis é preciso atribuir-lhes um vencimento, sem desvalorizar a sua dignidade heroica, que seja suficiente para sustentar a sua vida sem procurar um outro trabalho fora desta sua profissão”.

A constatação deste quadro de valores simbólico-ideológicos, sobre a obrigação vocacional do professor perante a sociedade timorense e o seu necessário distanciamento dos bens materiais resultantes do salário, não é de todo entendido como uma mais-valia do prestígio social pelos membros do próprio grupo profissional. Pelo contrário, a “pressão” desta dimensão valorativa tem vindo a atuar como uma mola de constrangimento no seio dos professores timorenses, remetendo-os e condicionando-os num muro de silêncio sobre o seu Bem-Estar, sob pena de violar esta condição, sejam sancionados pela crítica e pelo controlo social vigente.

“Aos professores em Timor-Leste “sem voz e calados” estão sujeitos a desvalorizações dos seus trabalhos e enfrentam as pressões, e eles são obrigados a manter calma, e não devem reagir exageradamente sobre as causas dos problemas da sociedade timorense. Não há espaço para a crítica, greve e até a manifestação dos professores todos, são atos tidos como inaceitáveis e

considerados como o ato de rebeldia. Se os professores fizessem uma manifestação a exigir um seu direito que foi abolido, eles incorrem em penas de condenação por perturbação do processo de ensino e aprendizagem incluindo a vitimização dos seus estudantes”.

Os professores têm vivido num quadro de dilemas, opondo o seu desejo de melhores condições salariais e a pressão do “silêncio” face ao político e socialmente correto. A verdade é que a maioria dos entrevistados II, V, VI, VII, VIII, IX, X, XI, XII reconhece esta situação e concordam que o baixo rendimento dos professores corresponde a um grande constrangimento para o sistema e o processo de desenvolvimento da educação, alegando que a insuficiência dos meios financeiros não é facilitadora para impulsionar o estímulo ao autoestudo e pesquisa para a atualização dos conhecimentos por parte dos próprios professores. Como consequência desta limitação, argumentam os entrevistados, que recai infelizmente no processo de ensino, ou seja, perspetivam que, sem a atualização dos conhecimentos pelos professores, os conteúdos do ensino a ministrar continuarão a ser “estáticos”, porque não ficam sujeitos a atualizações decorrentes da evolução e progresso da ciência e da tecnologia, pelo que, até á data, os conteúdos do ensino ministrados na maioria das escolas são essencialmente baseados na experiência passada dos próprios professores

“A insuficiência de rendimento causa aos professores o problema de não conseguirem ter acesso a informação que seja útil para desenvolver o processo de ensino, (...) a novos livros e os jornais científicos, (...) a computador que pode facilitar o acesso ao website científico como um equipamento normal, já não deve ser um equipamento de luxo na casa de um professor. O salário que não seja adequado dificulta os professores de terem acesso à tecnologia informática e aos médios para que possam atualizar os seus conhecimentos...”

No âmbito das reflexões ocorridas nos grupos de discussão, os participantes colocaram ainda como desafio no ensino e aprendizagem, uma outra situação que persiste no país, e que diz respeito ao facto de que o sistema de ensino é ainda baseado na referência ao sistema indonésio. Os livros são herdados do governo indonésio, como a referência às matérias que os professores ministram nas salas das aulas, e alguns são na atualidade irrelevantes face ao

currículo nacional. Na maioria das escolas no interior, incluindo nas da capital Díli, a maioria dos professores não falam e não compreendem português, pelo que tendenciosamente ensinam com a língua indonésia recorrendo a referências do sistema indonésio. É um facto que os professores podem recorrer a ofertas das editoras para se atualizarem, mas se não dominam a língua portuguesa, também não é fácil o uso em sala de aula de eventuais novos livros. Assim sendo, ao procurar uma nova standardização do ensino pós-independência, não é exetável que, a curto prazo, venha a atingir todos os estudantes do território.

Apercebe-se nas verbalizações dos entrevistados que todos concordam com a necessidade de reforço do investimento financeiro e infraestrutural no sistema de educação, incluindo a necessidade de repensar a estrutura salarial dos professores.

“Na atualidade, em Timor-Leste não existe ainda um equilíbrio com o adequado reconhecimento material por ser professor. A sociedade e os governantes exigem o melhor desempenho aos professores, mas, eles esquecem as necessidades fundamentais dos professores e apenas lhes solicitam empenho à causa e desempenho no contexto profissional. Se não houver a mudança neste aspeto, os professores timorenses continuam a trabalhar como outrora, dentro de uma modelo pedagógico arcaico, como se de uma máquina se tratassem de transmitir as informações fora do contexto atual”.

“Esta condição influencia natural e negativamente o resultado do ensino, assim, como coloca em causa a desejada eficiência e qualidade nas instituições escolares. A mudança dos critérios de trabalho docente para formas mais eficazes e consertadas com a evolução da ciência, a tecnologia e a arte deve ser seguido no processo do ensino timorense. Portanto, o investimento de recursos financeiros no setor educacional deve ser elevado incluindo no vencimento dos professores”.

Referido até agora que o salário dos professores é inadequado para as necessidades da atividade docente, mas, em termos gerais, qual é o vencimento recebido pelos professores timorenses através do seu trabalho no setor educação? Sim, de uma forma geral, é baixo. De acordo com a pesquisa documental realizada, desde a independência que não houve mudanças significativas no nível salarial dos professores. Embora já tivesse ocorrido duas vezes a

mudança salarial, a situação continua a ser a mesma, porque os aumentos foram pouco expressivos.

De relevar que, em 2010, o Governo efetivou um aumento salarial, em todos os níveis dos funcionários públicos, desde o nível 1 até 7, facto que permitiu um ligeiro aumento no salário de base aos funcionários públicos, incluindo os professores.

No caso específico dos professores, o seu nível salarial encontra-se definido dentro do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário (Decreto-Lei N° 23/2010 – RDTL; 2010). De acordo com este regulamento, o vencimento dos professores deve ser aumentado de três em três anos quando passam a integrar na carreira, como se afirma na alínea 4 no artigo 81 (Decreto-Lei N° 23/2010 – RDTL, 2010), “Por cada 3 anos de antiguidade que o docente, funcionário público da Administração, detenha, obtém o direito de avançar automaticamente um escalão no Ingresso na Carreira Docente”.

O nível salarial dos professores encontra-se enquadrado no Regime de Carreira Docente, e este divide-se em dois tipos de estrutura salarial. A primeira é o tipo Estrutura Salarial Carreira Normal, que significa Estrutura aplicada automaticamente aos Professores com Bacharelato ou Licenciatura via ensino, habilitação obtida após a entrada em vigor do Estatuto, e o segundo tipo é a Estrutura Salarial de Carreira Transitória, que foi aplicada aos Docentes que, à data de entrada em vigor do Estatuto, não concluíram o seu curso de Bacharelato ou Licenciatura.

Os salários dentro destes dois tipos são ainda variados em função da categoria e escalões salariais. A estrutura salarial na carreira normal é composta por três categorias de docentes como sejam: Professor Sénior, Professor e Assistente. Cada categoria tem um escalão próprio e correspondente a um nível salarial. Professor Sénior classifica-se em cinco escalões com os seguintes níveis salariais: 1 (438, dólar americano), 2 (489, dólar americano), 3 (510, dólar americano), 4 (560, dólar americano) e 5 (600, dólar americano). Dentro das três categorias, as categorias de Professor e Assistente têm a possibilidade de mudança de categoria através dum exame, de acordo com a lei.

No regime transitório, a categoria dos docentes divide-se em diferentes níveis, e consiste no seguinte: Nível 1 de Formação para Professores Grau E, Nível 1 de Formação para Professores Grau D, Nível 2 de Formação para Professores e Nível 3 de Formação para Professores. No Regime de Carreira Transitória, a evolução dos salários depende se os docentes

obtenham mais qualificações ou não, até à verificação da certificação final, que lhes dá acesso automático à Carreira Docente, tal se pode observar na seguinte figura.

Figura 17- Estrutura de Salários do Regime de Carreira Normal

Estrutura de Salarios Regime Carreira Docente - Carreira Normal							
Categoria	Salario/Escaloes (\$)						
	1	2	3	4	5	6	7
Professor Sênior	438	489	510	560	600		
Professor	298	310	323	349	374	400	
Assistente	\$264	Periodo Probatorio					

Estrutura aplicada automaticamente aos Professores com Bacharelato ou Licenciatura via ensino obtida depois da entrada em vigor do Estatuto

264	Exame de Acesso a Categoria de Professor
400	Exame de Acesso a Categoria de Professor Senior
298	Salario inicial para Professor com Bacharelato
310	Salario inicial para Professor com Licenciatura

Fonte: Decreto-Lei N° 23/2010 – RDTL (2010: 4467)

Assim e ainda com base nestas duas figuras de regime de carreira normal e regime de carreira transitório apercebe-se que 13.457 professores timorenses estão classificados em cinco escalões.

Segundos os dados disponíveis no Ministério de Educação, o numero total dos professores é 13.457, e o seu perfil por escalão é o seguinte: escalão um, 6888, professores (51.19%); escalão dois, 351 professores (2.61%); escalão três, 5865 professores (43,58%); escalão quatro, 312 professores (2.32%); escalão cinco, 41 professores (0.30%), A maioria dos professores encontram-se no escalão um e dois, e quanto mais elevado for o nível de escalão menor é o número de professores timorenses a ocupar esse escalão.

Figura 18- Estrutura de Salários Regime Carreira Docente – Carreira Transitória

Estrutura de Salários Regime Carreira Docente - Carreira Transitória				
Categoria	Salario/Escaloes (\$)			Estrutura aplicada aos Docentes que, a data de entrada em vigor do Estatuto, não
	1	2	3	
Tabela Salarial do Nível 3 de Formação para Professores	255	264	272	Evolução dos salários consoante os Docentes obtenham mais qualificações, até a certificação final, que dá acesso automático à Carreira Docente
Tabela Salarial do Nível 2 de Formação para Professores	230	238	247	Conclusão deste Nível de Formação atribui Certificado Final de Equivalência a Bacharelato ou a Licenciatura e acesso automático
Tabela Salarial do Nível 1 de Formação para Professores Grau D em 2010	230	238	247	Conclusão deste nível de Formação atribui Certificado Nível 2 e passagem ao nível seguinte de Formação
Tabela Salarial do Nível 1 de Formação para Professores Grau E em 2010	174	183	191	
Realidade existente no presente				
Funcionário Permanente Grau D (2010)	223	230	247	Estrutura de Salários existente presentemente para os Professores no Grau D.
Funcionário Permanente Grau E (2010)	166	174	183	Estrutura de Salários existente presentemente para os Professores no Grau E.

Fonte: Decreto-Lei N° 23/2010 – RDTL (2010: 4467)

Naturalmente que o nível de escalão dos professores encontra-se associado aos diferentes níveis salariais: o nível salarial entre 155 e 183 dólares americanos é auferido por 4.689 professores; entre 221 e 298 dólares americanos são 6.942 professores; entre 300 e 387 dólares americanos são 1.605 professores; entre 400 e 495 dólares americanos são 141 professores; entre 510 e 520 dólares americanos são 29; e finalmente entre 640 a 765 dólares americanos são 51 professores. De referir que os professores contratados são pagos de acordo com o nível de formação, com uma tabela salarial mínima que é de 115 dólares americanos. Baseado neste nível salarial, a maioria dos professores timorenses enquadra-se dentro do regime de carreira normal, e num escalão como professor e assistente.

Em síntese, argumentam os entrevistados que, em termos reais, há uma inadequação dos aumentos salariais, e que o rendimento real dos professores não responde de forma alguma às necessidades básicas como profissionais na educação.

“Os aumentos verificados não são ainda adequados para sustentar a qualidade da vida dos professores. Esta situação piorou com a subida do preço dos bens de 1ª necessidade no mercado (...) e muitas vezes a mudança do preço foi superior ao aumento do salário dos professores”.

5.2.3. Ensino Básico

De acordo com a Lei de Bases da Educação ponto 2 do artigo 12 (LBE N.º.14/2008-RDTL), a educação básica é de 9 anos. Segundo a norma, o ensino básico deve ser organizado de modo a promover o sucesso escolar e educativo de todos os alunos, devendo através da escolaridade obrigatória, fomentar neles o interesse por uma constante atualização de conhecimentos, valorizando o processo de informação e orientação educacionais em colaboração com os pais. De acordo com a mesma Lei, na alínea 1 e 2 do artigo 13, a duração do ensino básico de 9 anos é composta em três ciclos:

O primeiro ciclo de quatro anos, o segundo ciclo de dois anos e o terceiro ciclo de três anos, (,,). A articulação entre os três ciclos do ensino básico obedece a uma sequencialidade progressiva, competindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar, e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico (LBE N.º.14/2008-RDTL).

A adoção dum ensino básico obrigatório com 9 anos foi um passo significativo para alargar a cobertura e o tempo da aprendizagem. Tratou-se de uma mudança importante que comparado com a fase do Governo Transitório das Nações Unidas e do Governo de Timor, antes da aprovação da LBE N.º.14/2008-RDTL, em que a duração do ensino básico era de apenas 6 anos, o atual alargamento da duração do ensino básico obrigatório trouxe novos desafios e exigências formativas e infraestruturais.

Concettualmente, as orientações legais desta lei estão em linha com as necessidades de desenvolvimento do país. Tal como já foi descrito nos capítulos anteriores, o país necessita de um manifesto aumento da qualidade de ensino nas crianças e nos jovens, conforme o descrito nas metas de médio prazo do Plano Estratégico de Desenvolvimento Nacional, que se encontra em fase de implementação até 2020. Algumas das metas traçadas neste Plano são relevantes no domínio da educação, como se passa a assinalar:

Timor-Leste terá um sistema integrado e abrangente de ensino superior que: (1) é regulado por padrão de qualidade rigoroso para o funcionamento de instituições públicas e privadas. (2) Presta o ensino superior relevante e de qualidade; O sistema de educação e formação dará a Timor-Leste os profissionais qualificados de que precisamos para continuar a construir a nossa nação (RDTL – PDN 2011-2030: 2011)

O ensino básico de 9 anos pode constituir-se como um processo facilitador para capacitar melhor a adaptação dos jovens ao mercado de trabalho, do que se fossem detentores de apenas 6 anos na formação do ensino básico. A verdade é que perspectiva-se que os jovens que venham a concluir o ensino básico de 9 anos, estejam preparados, quer para continuar os estudos, quer para trabalhar num tipo de trabalho que não necessita de conhecimento específico ou de uma área especializada, como se afirma no objetivo do ensino básico na alínea 1, seção c do artigo 12

“Proporcionar a aquisição e o desenvolvimento de competências e dos conhecimentos de base, que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional, bem como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho” (LBE N.º.14/2008-RDTL).

Embora as orientações legais e estratégicas estejam bem estabelecidas sobre o ensino básico de 9 anos, na realidade a sua implementação enfrenta vários obstáculos para alcançar os objetivos traçados. A maioria dos entrevistados I, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX, X, XI, XIV e XV consideram que o ensino básico em Timor é muito fraco quer devido a fatores internos quer externos. Como fatores internos temos a escassez de infraestruturas e de equipamento de apoio no processo do ensino e aprendizagem, assim como a falta de material didático, manuais escolares e guias dos professores ainda não distribuídos para todos os ensinos básicos e em todo o território. Para além das dificuldades já identificadas, o ensino básico enfrenta também a carência de professores qualificados que lecionem na sua própria área de formação. Com base na tabela seguinte, verifica-se que a taxa de professores que possuem a área de formação para ensinarem no ensino básico é muito baixa, sendo de apenas 10% para o 1º Ciclo e 2º Ciclo e 25% para o 3º Ciclo.

Tabela 31- Professores que possuem área de formação para as Disciplinas que lecionam

Ensino Básico	
1º e 2º Ciclos	3º Ciclo
10%	25%

Fonte: Elaboração própria, informações do ME (2016)

No que respeita aos designados fatores externos que constroem o funcionamento do sistema de ensino, são de assinalar as famílias tradicionais no interior do país e as famílias com baixas condições económicas que não têm conhecimento nem valorizam a importância da educação no desenvolvimento das crianças e jovens, razão pela qual se verifica que, tendencialmente, não encaminham os seus filhos para a escola, nem asseguram a sua permanência no ambiente escolar, num período mais alargado de aprendizagem. A perspetiva destas famílias, nomeadamente as das zonas mais isoladas, é a de privilegiar o trabalho dos seus filhos na horta para sustentar a família. Para as famílias do meio rural e das zonas mais isoladas de Timor-Leste, colocar um filho na escola significa uma perda de tempo e gastos em dinheiro, razão pela qual, muitos alunos oriundos das zonas do interior correm o risco de não terminarem o curso ou se terminam a escolaridade obrigatória do ensino básico, podem não prosseguir os estudos noutros níveis de ensino.

5.2.4. O Ensino Secundário Geral e Técnico Vocacional

De acordo a LBE na segunda alínea do artigo 14, o ensino secundário é facultativo, competindo ao governo promover a oferta alargada deste nível de ensino. Os objetivos principais deste nível de ensino são os seguintes:

“Assegurar uma formação e de cultura humanística, artística, científica e técnica; assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão científica; Desenvolver as competências das manifestações culturais e estéticas e expressão artística; Fomentar a aquisição e aplicação de um saber cada vez mais aprofundado na reflexão crítica, na observação e na experimentação; Fomentar, o apreço pelos valores permanentes da sociedade; Assegurar a orientação e formação vocacional adequada ao ingresso no mundo do trabalho; Facultar contactos e experiências com o mundo do trabalho; Assegurar o hábitos de trabalho, individual e em grupo e adaptação à mudança”, (LBE N.º.14/2008-RDTL).

Conforme o artigo 16 da LBE, o ensino secundário tem a duração de três anos e organiza-se em duas formas de formação, determinando igualmente a Lei de forma clara que o ensino secundário é composto por o curso geral e curso vocacional com duração de três anos, e com possibilidade de acesso ao ensino superior ou universitário:

“A primeira forma são os cursos gerais, de natureza humanística e científica, predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos no ensino superior universitário, permitindo também o ingresso no ensino superior técnico. E a segunda forma são os cursos de formação vocacional, de natureza técnica e tecnológica ou profissionalizante ou de natureza artística, predominantemente orientados para a inserção na vida ativa, que possibilitam o acesso tanto ao ensino superior técnico como ao ensino superior universitário” (LBE N.º.14/2008-RDTL).

O processo de reconstrução do ensino secundário iniciou-se a partir de 2000 na época do Governo de Transitório das Nações Unidas e até Timor se tornar um Estado independente, tendo sido implementadas várias mudanças de orientações estratégicas ao nível político e ao nível operacional no setor do ensino secundário. Em termos operacionais, o conteúdo curricular teve três reformas do curriculum, começando com o curriculum da Indonésia, passando por um curriculum transitório até à criação dum novo curriculum nacional que vigora na atualidade. A mudança que ocorreu no plano curricular, foi focalizada para melhorar os dois tipos da formação existentes no ensino secundário, ou seja, a do curso geral e do curso vocacional.

O curso do ensino geral é considerado como um ciclo preparatório para os jovens continuarem os seus estudos no ensino superior, e que permite também a sua integração no ensino superior técnico. O curso geral no ensino secundário em Timor-Leste é composto por dois percursos de formação, que são: Ciências e Tecnologias e Ciências Sociais e Humanidade. O conteúdo de cada percurso de formação tem as suas próprias disciplinas de especialidade, e tem também 8 disciplinas gerais para as ambas as partes.

Apresenta-se na tabela a seguir as disciplinas gerais e específicas do ensino secundário, quer dos percursos da formação em Ciências e Tecnologias, quer das Ciências Sociais e Humanidade. Esta tabela permite compreender a importância das disciplinas inseridas nos dois ramos de formação, oferecendo uma certa perspetiva positiva da sua utilidade para melhorar as competências transversais dos estudantes, no sentido de potenciar o seu desempenho ativo ao nível do desenvolvimento pessoal e societal.

Tabela 32- Disciplinas Gerais e Específicas nos Percursos do Ensino Secundário

Ciências e Tecnologias	Componente Geral	Ciências Sociais e Humanidade
Física	Tétum	Geografia
Química	Português	História
Biologia	Inglês	Sociologia
Geologia	Indonésio	Temas de Literatura e Cultura
Matemática	Cidadania e Desenvolvimento Social	Economia e Método Quantitativo
	Tecnologia Multimédia	
	Religião e Moral	
	Educação Física e Desporto	

Fonte: Elaboração própria, informações do ME (2015)

Em termos de atividades curriculares propostas no ensino secundário, o curriculum nacional definitivo é oferecido de forma standardizada. A formação dos estudantes não é só baseada na atividade curricular em salas de aulas, mas, também pode ocorrer através das atividades extracurriculares. A atividade extracurricular no ensino secundário é tida como um meio relevante para o desenvolvimento dos estudantes timorenses, sendo apresentada com uma parte integrada do processo do ensino e aprendizagem na escola e corresponde a uma atividade fora do curriculum nacional.

As atividades extracurriculares são uteis para o desenvolvimento dos interesses e talentos dos estudantes em tempo de lazer. Essas atividades podem ser realizadas dentro ou fora do ambiente escolar, a fim de expandir os conhecimentos dos alunos e melhorar as suas habilidades com vista a que lhe seja proporcionada uma formação completa. Por isso, atividade extracurricular é uma atividade educacional fora das horas do calendário letivo que se foca na ajuda para o desenvolvimento dos estudantes, de acordo com as suas necessidades, as suas potencialidades, os seus talentos e interesses, promovidas através de atividades especializadas e organizadas por educadores com competências nesses domínios na escola.

Contudo, mesmo com as tais mudanças realizadas neste nível de ensino, a realidade da qualidade do ensino em Timor-Leste mantém-se “fraca”. Esta baixa qualidade do ensino comporta algumas implicações complexas, com elevado impacto junto dos próprios recursos humanos timorenses. Conforme a recolha efetuada junto dos atores-chave, esta situação é causada por vários fatores, entre os quais os seguintes: o *deficit* de professores, insuficiente número de facilidades das infraestruturas, ineficiência dos planos de intervenção e do

currículo. Acrescentam ainda os entrevistados, que um dos impactos do processo educativo na sociedade timorense tem sido a ocorrência de um problema social muito grave relacionado com o desemprego letrado no país, situação que tem vindo a aumentar anualmente.

“O desemprego letrado já foi assumido como um fenómeno social grave que precisa de ser rapidamente solucionado. Tal facto leva a que o aumento do desemprego letrado em Timor-Leste seja tido como indicador da baixa qualidade da educação”.

A par com a constatação desta situação, para o entrevistado VI, até á data, o sistema educativo em Timor-Leste não conseguiu ainda formar ou contribuir para uma maior autonomia das pessoas, não foi possível capacitar os alunos de forma adequada para uma melhor inserção no mercado de trabalho.

“o desemprego letrado é uma evidência da baixa qualidade da educação em Timor-Leste (...) remete para a formação de pessoas com o carater mais dependente do que independente, e conseqüentemente com dificuldades de integrar o mercado de trabalho. Tal carater, dependente torna-se cada vez mais um peso elevado para o Estado Timorense ... É urgente promover outro tipo de formação no âmbito da requalificação com vista às habilidades/competências dos jovens para que possam ter maiores facilidades de inserção no mercado do trabalho”.

De acordo com o relatório sobre “A Força do Trabalho” realizado pelo SEPFOPE e publicado em 2013, a taxa do desemprego dos indivíduos com o nível de educação secundário é de 15%, o mais elevado comparativamente com os outros níveis de ensino (básico 13% e superior 6%) (SEPFOPE – RDTL, 2013: 10). Este documento oficial permite compreender que a questão de fundo do problema de desemprego não se encontra separada do papel do ensino Secundário Geral que existe no país, colocando em evidência que a taxa de desemprego letrado encontra-se mais relacionada com a sua maioria dos jovens formados com o nível de ensino secundário. Acrescenta ainda no relatório do SEPFOPE que a maioria dos jovens formados com aquele nível de ensino não são portadores de qualificação e habilidade profissional academicamente adequada para se inserirem no mundo do trabalho em geral ou da indústria.

Como afirma Dr. Afonso Almeida, na sua palestra em 3 de Março de 2015:

“além dos jovens timorenses sem habilidades, a entrada destes jovens no ensino secundário foi errada, não foi determinada por uma escolha, mas por uma

situação ou condição do país em geral, por não existir o ensino profissional espalhado em todo o território timorense e desta realidade resulta a incerteza e a falta de preparação dos jovens timorenses para enfrentar os desafios que se lhes colocam no mercado do trabalho ou seja a competição a que estão sujeitos. No caso concreto, em Timor-Leste, existem mais estabelecimentos de ensino secundário geral do que de ensino técnico vocacional e assim, o número de estudantes que concluíram os seus estudos no ensino secundário geral é mais elevado”

Face a estas situações, os entrevistados VII, IX e XV consideram que o ensino secundário em Timor-Leste tem de ser reformado com urgência:

“o ensino secundário em Timor-Leste perde a sua credibilidade na sociedade e pode ser considerado como uma forma de fabrico do desemprego letrado. Isto não quer dizer que se deva acabar com a formação no ensino secundário, mas, é importante que se reforme o funcionamento do ensino secundário para que passe a ser um verdadeiro centro de formação dos jovens timorenses para que possam desenvolver o seu conhecimento, e ao mesmo tempo a habilidade pessoal”.

Além do Ensino Secundário Geral, a LBE determina que o ensino secundário é também organizado através de um Ensino Técnico Vocacional. De acordo com o Diploma Ministerial N.º 08 /ME/2013, de 31 de Julho, e descrito no artigo 2, o Curso Técnico Vocacional forma os seguintes técnicos:

“Técnico de Comércio; Técnico de Secretariado; Técnico de Contabilidade; Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos; Técnico de Cuidado e Estética do Cabelo; Técnico de Turismo e Hotelaria; Técnico de Alimentação e Bebidas; Técnico de Estilismo, Modelagem e Confeção de Vestuário; Técnico de Artes Gráficas; Técnico de Eletricidade; Técnico de Mecânica Automóvel; Técnico de Mecânica; Técnico de Construção Civil; Técnico de Carpintaria Marcenaria; Técnico de Produção Agrária; Técnico de Pescas; Técnico de Eletrónica, Áudio, Vídeo e TV (Diploma Ministerial N.º 08 /ME/2013- RDTL, 2013: 6634 -6635).

Espera-se que com o tipo de cursos referidos no Diploma Ministerial permitam oferecer oportunidades mais alargadas e alternativas de escolha aos jovens timorenses. Por outro lado, admite-se que a formação técnico-vocacional possa vir a qualificar profissionalmente os adolescentes e jovens timorenses, contribuindo, assim, para um desenvolvimento económico e social através do aumento de uma mão-de-obra com melhores competências e aptas para evoluir nas diversas áreas profissionais que sejam consideradas úteis no mercado do trabalho. De acordo com o Diploma Ministerial, são definidos claramente 17 tipos de cursos prioritários no Ensino Vocacional, considerados como estratégicos para a formação duma força de trabalho nacional qualificada. Perspetiva-se que cada graduado no ensino técnico vocacional, durante o seu percurso do ensino de três anos, tenha uma boa formação profissional, apta e pronta para trabalhar na sua área de especialização, propondo assim, uma formação que corresponda totalmente às questões práticas e aplicadas na vida profissional, assim, como se pode observar na seguinte tabela.

Tabela 33- Plano Curricular do Ensino Secundário Técnico Vocacional

Disciplinas	Total de Formação
Programa Normativo	1.330
Tetúm	180
Português	350
Inglês	270
Cidadania de Desenvolvimento Social	230
Tecnologia e Multimédia	200
Religião Moral	100
Programa Adoptivo	760
Empreendedorismo	160
2 a 3 Disciplinas	600
Programa Produtivo	1.710
3 a 5 Disciplinas	1.230
Formação em Contexto Trabalho (Estágio)	480
Total Horas Ano/Curso	3.800

Fonte: Elaboração própria, informações do ME (2015)

A tabela mostra um total de 3800 horas de formação em cada curso, que se dividem em 2470 horas (65 %) para a área de especialização e as restantes 1.330 horas (35%) para um programa geral, dito como normativo. Quando um estudante alcançar todos estes requisitos,

será graduado como um profissional de nível IV, tal se encontra previsto no Diploma Ministerial

“os alunos que concluírem com aproveitamento os cursos referidos no n.º 1, obtêm um diploma de conclusão do nível secundário de educação e certificado de qualificação profissional de nível IV, de acordo com o previsto nos números 1 e 2 do artigo 35.º do decreto-lei n.º 8/2011, de 15 de Fevereiro. (Diploma Ministerial N.º 08 /ME/2013- RDTL, 2013: 6635).

Este modelo de formação é tido como crucial para a preparação profissional dos jovens timorenses, de modo que os possa prepará-los para enfrentar o atual desafio da globalização que exige cada vez mais profissionais qualificados e totalmente diferentes do que era exigido no século anterior, tal como afirma o entrevistado XI

“o curso vocacional em Timor-Leste é um programático prioritário e substancial que pode formar os jovens trabalhadores qualificados para enfrentar os desafios de competição no mercado”.

De facto, o sistema educativo nacional assume a sua responsabilidade em *“assegurar a orientação e formação vocacional, através da preparação técnica e tecnológica adequada ao ingresso no mundo do trabalho”*, (LBE N.º.14/2008-RDTL). É com a base nessa orientação estratégica que o ensino técnico-profissional conseguiu alargar-se a 12 distritos (exceto o distrito de Ainaro), cujo número de estudantes tem vindo a evoluir anualmente. Todavia, as instalações escolares para esta área de ensino encontram-se essencialmente concentradas na capital do país, detendo um número de estudantes muito mais elevado do que os outros 11 distritos.

Dados oficiais indicam uma evolução positiva do ensino técnico vocacional no país, desde o ano letivo 2001 a 2013. No início, o número de estudantes do Ensino Técnico Vocacional era muito reduzido (469 estudantes), acabando quase por quintuplicar em 2012/2013 com 1933 estudantes. Os dados gerais são os seguintes: ano letivo 2001/2002 (469 estudantes), 2002/2003 (526 estudantes), 2003/2004 (664 estudantes), 2004/2005 (701 estudantes), 2005/2006 (685 estudantes), 2006/2007 (1056 estudantes), 2007/2008 (886 estudantes), 2008/2009 (557 estudantes), 2009/2010 (1071 estudantes), 2010/2011 (1861 estudantes), 2011/2012 (2195 estudantes), e no ano letivo 2012/2013 (1933 estudantes).

A tabela seguinte sumariza o que foi dito acima sobre a situação do Ensino Técnico Vocacional:

Tabela 34- Número de estudantes do Ensino Técnico Vocacional, instalações escolares e professores

Distrito	N.º Estudantes	(%) Estudantes	Nº Instalações	Nº Professores	% Professores
Aileu	135	1,9 %	1	16	6 %
Baucau	782	10,8 %	3	39	14,7 %
Bobonaro	265	3,7 %	2	0	0 %
Covalima	350	4,8 %	1	31	11,7 %
Díli	3.294	45,4 %	5	132	49,6 %
Ermera	527	7,3 %	3	4	1,5 %
Lautém	369	5,1 %	2	10	3,8 %
Liquiça	257	3,5 %	1	15	5,6 %
Manatuto	247	3,4 %	1	0	0 %
Manufahi	537	7,4 %	2	0	0 %
Oecusse	401	5,5 %	2	0	0 %
Viqueque	84	1,2 %	1	19	7,1 %
Total	7.248	100%	24	266	100%

Fonte: Elaboração própria, informações do ME (2015)

De acordo com os dados oficiais, apenas 45% dos professores no ensino secundário técnico vocacional possuem formação específica para as disciplinas que lecionam e mais de 55% não são graduados na área do ensino técnico vocacional. Esta situação encontra-se nas sete instalações do Ensino Secundário Técnico Vocacional e em quatro distritos, onde, nenhum dos professores foram formados na área de técnico vocacional. A tabela da situação do Ensino Técnico Vocacional revela claramente que o Distrito de Díli tem cinco instalações de Ensino Secundário Técnico, detendo 49,6% dos professores formados na área de Técnico Vocacional, seguido do Distrito de Baucau com duas instalações e 14,7% dos professores formados na área e o Distrito de Covalima apenas uma instalação e 11,7% de professores com formação adequada.

Em síntese, a realidade de fraca qualificação e de número adequado do corpo docente no Ensino Secundário Técnico Vocacional em Timor-Leste é complexa e trás muitas

implicações, influenciando a natureza do ensino técnico vocacional, bem como, os próprios resultados da formação junto dos alunos. Assim, se a situação se mantiver, este tipo de ensino não irá oferecer novas oportunidades aos estudantes para a aprendizagem de conteúdos expetáveis como os de maior aplicação real na vida profissional, entre as quais os de empreendedorismo e outras áreas do mundo industrial.

5.2.5. Ensino Superior

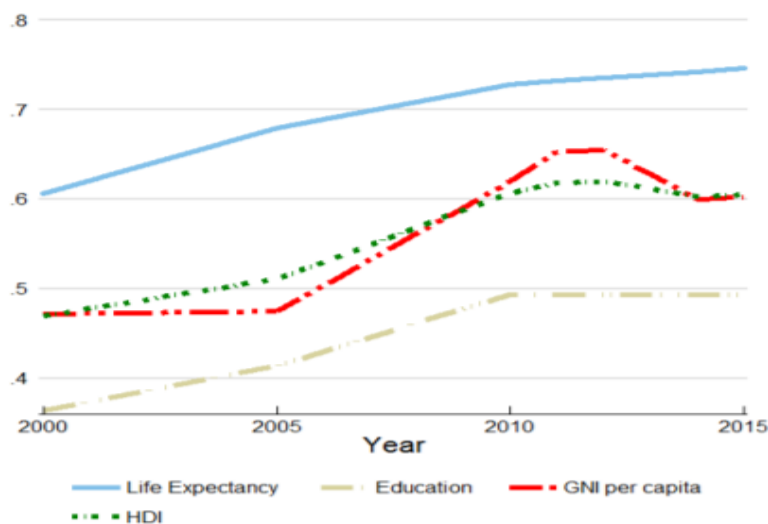
Num contexto de rápidas transformações e no quadro global da globalização e mundialização dos processos económicos, o desenvolvimento dos recursos humanos é tido como uma necessidade absoluta para todos os países, nomeadamente para os governos dos países em desenvolvimento como Timor-Leste, e neste âmbito o ensino superior assume um papel cada vez mais central e estratégico através da formação que promove (Rego et al, 2013; Baltazar et al, 2013; Rego et al, 2012). Não há dúvidas que *“a formação académica é um dos determinantes mais importantes do desenvolvimento económico e social em qualquer país. Quanto maior for o nível educacional da população, melhores são as perspectivas de desenvolvimento sustentável e de competitividade internacional dos respetivos países”* (Vieira, et al, 2013). Perspetiva-se que o desenvolvimento de recursos humanos no ensino superior desenvolve as qualidades científicas e profissionais dos seus estudantes, para que possam representar o verdadeiro capital humano e capital social mobilizável em prol do caminho da prosperidade e do Bem-Estar comum para a sociedade timorense.

De relevar que uma das dimensões mais importantes para medir o progresso de desenvolvimento humano é o nível da educação da população, associando a este domínio dois indicadores, são eles: média de anos de escolaridade e anos de escolaridade esperados¹². De acordo com os relatórios de Desenvolvimento Humano, o Índice de Desenvolvimento Humano em Timor-Leste não revelou mudança significativa entre 2011 e 2015, sendo, respetivamente, o IDH deste período de 0,502 e 0,595. Face a este desempenho nos vários indicadores (nas áreas do conhecimento/educação, longevidade e padrão de vida digno) que constituem este Índice compósito proposto pelas Nações Unidas (PNUD), a posição de Timor-Leste era de 120 em 2011, descendo em 2015 para a posição 133, entre um total de 188 países (Nações Unidas

¹² Como índice compósito que é o IDH engloba os indicadores que se seguem: em representação de uma vida longa e saudável a *esperança de vida à nascença*; o conhecimento surge representado pela *educação* (média de anos de escolaridade e anos de escolaridade esperados); enquanto que a terceira dimensão – padrão de vida digno – é representado pelo *Rendimento Nacional Bruto per capita* (PNUD, 2010).

– Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2011 e 2015), como se pode observar no gráfico que se segue

Figura 19 - Tendências das componentes do Índice de Desenvolvimento Humano em Timor-Leste (2000-2015)



Fonte: PNUD (2017:3)

De facto, esta regressão no ranking do índice de Desenvolvimento humano causa uma grande perplexidade para o governo timorense, pois é possível identificar que outros países progrediram rapidamente através de um forte investimento no setor da educação. De acordo com os indicadores relativos à educação, no contexto do IDH, em Timor-Leste, para o mesmo período em análise, verifica-se que a média de anos de escolaridade e anos de escolaridade esperados mantem-se inalteráveis desde 2010, respetivamente 12,5 anos e 4,4 anos. Pelo que a tendência de evolução positiva foi anterior a 2010, ou seja, em 2000 a média de anos de escolaridade era de 9,8 anos enquanto que os anos de escolaridade esperados eram apenas de 2,8 anos (PNUD, 2017)

Nestas circunstâncias, o ensino superior em Timor-Leste, especialmente a Universidade Nacional Timor Lorosa'e como única universidade pública no país, deveria repensar a sua ação formativa, para poder cumprir este desiderato do desempenho inequívoco de líder como centro de transformação social em prol do progresso na ciência e satisfação das necessidades de desenvolvimento.

Sabe-se que a cobertura da procura dos estudantes ao ensino superior está longe de estar satisfeita, se a oferta se delimitar apenas a vagas do ensino superior público, tal como revelam os entrevistados.

Nós optamos por um princípio da educação para todos gratuita e obrigatória, exceto na UNTL. O acesso é muito limitado de acordo com as condições de espaço e os recursos da UNTL. Atualmente o Estado Timorense garante tudo no acesso de educação para todos os cidadãos, desde o ENSINO básico até ao ensino superior. (E6)

Cada ano letivo, são mais de 15000 graduados no ENSINO secundário geral e técnico vocacional que concorrem para a UNTL, mas só 1500 a 2000 é que podem ter acesso, devido à limitada capacidade do espaço e dos recursos da UNTL. (E16)

Assim, a maioria dos graduados, mais de 80% não tem acesso ao ENSINO superior e este fenómeno repete-se em cada ano letivo, pelo que sem a intervenção do Governo não é possível solucionar e garantir as mesmas oportunidades para todos os jovens timorenses. (E17)

Nós conseguimos criar vários regulamentos para assegurar o direito de acesso à educação para todos cidadãos timorenses especialmente para as crianças e os jovens de idade escolar. O ENSINO básico e secundário é obrigatório e gratuito, exceto na escola privada e ensino superior privado, enquanto na UNTL em cada semestre os estudantes pagam apenas 35 dólares americanos. (E7)

Estamos a pensar no futuro, a expansão da UNTL às quatro regiões em Timor-Leste como o meio para levar a educação superior a todos os jovens timorenses. (E3)

O nível superior é baseado na seleção dos melhores alunos para entrar na UNTL. Enquanto o ENSINO superior privado tem acesso mais elevado dependendo da capacidade financeira dos estudantes. O acesso ao ensino em todos os níveis mostra que os números de inscrição são cada vez mais elevados em cada ano letivo. (E4)

A posição do ensino superior é a de contribuir para os seus formandos com a marca de qualidade, visando o desenvolvimento económico e social mais sustentável. Tal como afirma Drucker e Goldstein (2007), os *out-puts* das universidades atuais podem dar origem a impactes

ao nível do desenvolvimento económico “*criação do conhecimento; criação de capital humano; transferência de know how existente; inovação tecnológica; investimento em capital; liderança regional, infraestruturas de produção de conhecimentos e influência no meio envolvente local e regional*” (Rego e Caleiro, 2013: 158).

Contudo a realidade é outra em Timor-Leste. Dentro do grupo de discussão (*focus grupo*) que foi realizada nesta pesquisa, os participantes afirmaram que o ensino superior enfrenta ainda de vários constrangimentos decorrentes do modelo de centralização da oferta e, sobretudo, devido ao legado deixado pelo regime indonésio aquando da ocupação, situações que contribuem igualmente para dificultar o necessário desenvolvimento das ciências e da sua qualidade na competição ao nível nacional e internacional. O seguinte extrato do grupo de discussão é elucidativo sobre o assunto:

“o ensino superior em Timor-Leste está a enfrentar grandes obstáculos, devido ao facto do sistema que foi construído ser totalmente centralizado. E por outro lado, as universidades existentes no país quer sejam públicas ou privadas ainda se mantêm alguns cursos legados do regime indonésio que de facto já não são relevantes com a nova realidade do Timor, assim, também a influência partidária e a divisão do regionalismo são altamente influenciadoras dos dirigentes universitários e ao mesmo tempo coloca a grande resistência na mudança do desenvolvimento da ciência em Timor-Leste”.

Se é verdade que no contexto do desenvolvimento de recursos humanos, as instituições de ensino superior assumem um papel determinante na qualificação dos alunos, não é menos relevante que para elevar a qualidade do ensino superior, é também preciso um corpo docente devidamente qualificado. Mais acresce-se ainda que as exigências mais importantes que na atualidade se colocam às universidades de hoje, são as de melhoria da sua qualidade, nomeadamente em relação à implementação dos programas ou planos de estudo existentes, bem como dos seus *out-puts*.

“Os programas dos cursos em vigor devem preencher e responder à demanda dos seus clientes e simultaneamente devem responder as necessidades do mercado de trabalho, quer seja no plano regional, nacional ou internacional”.

Por falar de ensino superior e de trabalhadores altamente qualificados, que tanto carecem em Timor-Leste, é ainda de considerar a influência do mercado global e da mobilidade internacional de recursos humanos que se tem vindo a manifestar de forma muito evidente

neste país. Sabe-se que muitos trabalhadores estrangeiros têm vindo a deslocar-se para Timor-Leste, e esta situação trouxe uma nova pressão social, entre os quais, o aumento da intensidade da competição entre os trabalhadores no país. Alguns destes trabalhadores estrangeiros que chegam, que apesar de serem portadores de mais elevadas qualificações profissionais, auferem uma remuneração salarial mais baixa. Perante esta situação os diplomados timorenses, oriundos das universidades do país têm vindo a competir no contexto do mercado de trabalho com trabalhadores chines, filipinos, indonésios, vietnamitas, indianos, australianos e portugueses, tal como argumentam alguns entrevistados.

(...) os trabalhadores timorenses estão cada vez mais afastados do mercado de trabalho com a presença dos trabalhadores estrangeiros mais qualificados em várias áreas de serviços, como por exemplo, os chineses e os australianos dedicam-se ao comércio de bens e serviços. Os filipinos e indianos dominam o setor da construção civil, os indonésios o setor do turismo e o comércio a grosso e a retalho; os portugueses e os australianos dominam na estrutura técnica em todas as instituições públicas e privadas em Timor.”

Neste contexto, a presença dos estrangeiros acima citados tem tornado, por um lado, o mercado de trabalho timorense muito mais competitivo, e por outro lado, os timorenses que foram afastados, acabam por vir a contribuir significativamente para a subida da taxa de desemprego. Sabe-se que a taxa de desemprego era 10 % em 2010 e que subiu para 11% em 2013 e mantém até 2016. A força laboral ativa é de 30,6%, a taxa de desemprego é de 11% e quase 70% da força de trabalho disponível “não está economicamente ativa”, estimando-se que no setor informal trabalhem cerca de 136 mil pessoas. (RDTL- SEPFOPE, 2013 e RDTL - Ministério das Finanças). Esta realidade representa uma ameaça real e um grande desafio para os nativos, atendendo o seu baixo nível de profissionalização. É pela constatação desta situação, que foi possível verificar nos grupos de discussão realizados, que o ensino superior, nomeadamente a universidade pública, as congéneres do setor privado, e os institutos superiores de formação técnica, necessita de introduzir alterações no seu funcionamento para poder assumir as responsabilidades de formar jovens competentes e habilitados nas várias áreas consideradas relevantes para o desenvolvimento económico e social da sociedade timorense.

De acordo com entrevistado Dr. Afonso Almeida (Diretor do CNIC) em 5 de Janeiro de 2016, o ensino superior em Timor atingirá a sua qualidade quando resolver as seguintes questões

“A uniformidade dos cursos oferecidos que atualmente se expandem sem corresponder à realidade do mercado de trabalho e à evolução da sociedade; a atribuição dos diplomas sem ser através do processo do ensino e aprendizagem, onde, nalgumas universidades privadas os estudantes só pagam as propinas sem participar nas aulas e sem fazer trabalho, e a universidade continua a atribuir as notas no final do semestre e depois de três anos atribui o diploma. E ainda pior, a comercialização do ensino superior leva a uma tendência para algumas universidades organizarem três semestres só dentro de um ano letivo sem o retorno da qualidade dos seus formados e também há divisionismo de regiões entre o corpo docente na vida académica”.

Este problema foi levado ao conhecimento do líder revolucionário e carismático timorense Xanana Kay Rala Gusmão, cujo impacto político foi de tal modo relevante que o colocou na agenda do seu discurso na festa de Natal organizada de forma conjunta para todas as crianças do Ensino Pré-escolar de três distritos (Oecusse, Manatuto e Lautem), realizada no salão do Ministério dos Negócios Estrangeiros e Cooperação, em 28 de Dezembro de 2016. O líder Xanana manifestou elevada preocupação com a qualidade dos graduados timorenses, licenciados e mestres que o ensino superior em Timor-Leste produzem em cada ano letivo, tais como, Dili Institute of Technology (DIT), Universidade da Paz (UNPAZ), Universidade de Dili, e a Universidade Nacional Timor Lorosa’e (UNTL), afirmando ainda que, “embora estivessem graduados com cursos ao nível da licenciatura e mestrado, ainda continuam sem saber falar de forma sistemática e racional, incluindo também na escrita e na leitura”.

De facto, a qualidade dos ensinos superiores em Timor-Leste é muito baixa, e em cada ano produzem aos milhares, graduados com diplomas de UNPAZ, DIT, UNLIL e UNTL. Segundo alguns entrevistados,

“Dili Institute of Technology (DIT) e a Universidade da Paz (UNPAZ), aplicam programas pós-graduados de curta duração (só apenas 6 meses), findo o qual os estudantes já podem obter o grau de mestre. Porém, os diplomados continuam sem saber nada. Talvez percamos a nossa visão e caminho para o futuro do povo”.

A maioria dos entrevistados I, II, V, VI, VII, V, IX, X, XI, XII e XV reconhecem, que a Universidade Nacional Timor Lorosa’e teve inicialmente um modelo de formação, reconhecido como bem organizado através da cooperação com a Fundação das Universidades

Portuguesas, e que poderia representar o modelo ideal para o desenvolvimento do Ensino Superior do país, mas por razões de ordem diversa, a UNTL não conseguiu assegurar este modelo de referência.

“Os cursos implementados através desta cooperação conseguiram formar os jovens timorenses com alta qualificação (...) que respondem imediatamente às necessidades do país. Hoje em dia, os graduados da Fundação das Universidades Portuguesas encontram-se bem-sucedidos, ocupando as posições importantes nas instituições do governo e das empresas nacionais e internacionais”.

Um outro aspeto que importa referir aqui, diz respeito às competências que os alunos podem adquirir no ensino superior. Salvo melhor opinião, não bastam apenas as competências instrumentais que os cursos proporcionam. Perspetiva-se que um licenciado do ensino superior domine não só os métodos e os saberes-fazer performativos, essenciais e inerentes à sua área de formação, mas que tenha igualmente adquirido em disciplinas estruturantes do seu curso, outros saberes-fazer, de carácter geral, que lhes proporcione competências pautadas pelo conhecimento, habilidade e os valores que orientam a ação, alicerçadas num pensamento pró-ativo e de solidariedade com o próximo. Estas competências facilitam as pessoas a enfrentar os problemas na ação e na solução, como sugerem os entrevistados.

“Na era da globalização, não cabem apenas nas competências o aspeto científico, mas deve também incluir o domínio da língua, tido como fundamental na comunicação na esfera internacional, a par do domínio da tecnologia informática, a qualidade do trabalho, o trabalho em equipa e a capacidade de expressão pessoal. Assim sendo, as competências que as universidades podem vir a oferecer através de um ensino de qualidade, assumem uma perspetiva mais plástica e ou flexível, mais orientada para os estudantes poderem compreender para agir, em vez de colocar o foco no fazer pelo fazer”.

Dentro desta perspetiva, coloca-se em evidência que é preciso dinamizar um estudo de reavaliação sobre todos cursos existentes, incluindo os seus currículos que estão a ser utilizados com a aprovação do Conselho Científico, e que devem ser acreditados pela Agência Nacional de Avaliação e Acreditação Académica (ANAAA). O departamento/curso possui a necessária autonomia para eliminar alguma unidade curricular quando esta já não contribui, nem “suporta” as competências próprias que é exigida pelo curso. Assim, por uma questão de transparência

na elaboração e aplicação dum currículo é também necessária uma coragem dos docentes em deixar voluntariamente de ministrar algumas matérias ou aumentar algumas matérias a fim de ser possível melhorar e ou manter a vantagem competitiva, ou seja, a adequação de um curso existente.

Num dos grupos de discussão realizados, a maioria dos participantes referiram o caso concreto de alguns cursos em funcionamento nos ensinos superiores privados e na Universidade Nacional Timor Lorosa'e que não são mais do que legados do sistema de ensino do regime indonésio, e, portanto, já não são relevantes nem adequados para com a realidade de Timor. Lastimam os entrevistados que, mesmo assim, estes cursos foram aprovados pelo Ministério e a Agência Nacional de Avaliação e Acreditação Académica (ANAAA) com a pressão política dos veteranos. Acrescentam ainda os entrevistados que todas as universidades privadas que se encontram espalhadas pela capital Díli não oferecem novos cursos e diferentes dos da Universidade Nacional de Timor Lorosa'e, de modo que a maioria os docentes naquelas universidades são os mesmos docentes da UNTL e os estudantes que se graduaram na UNTL estão a lecionar em todas as universidades privadas.

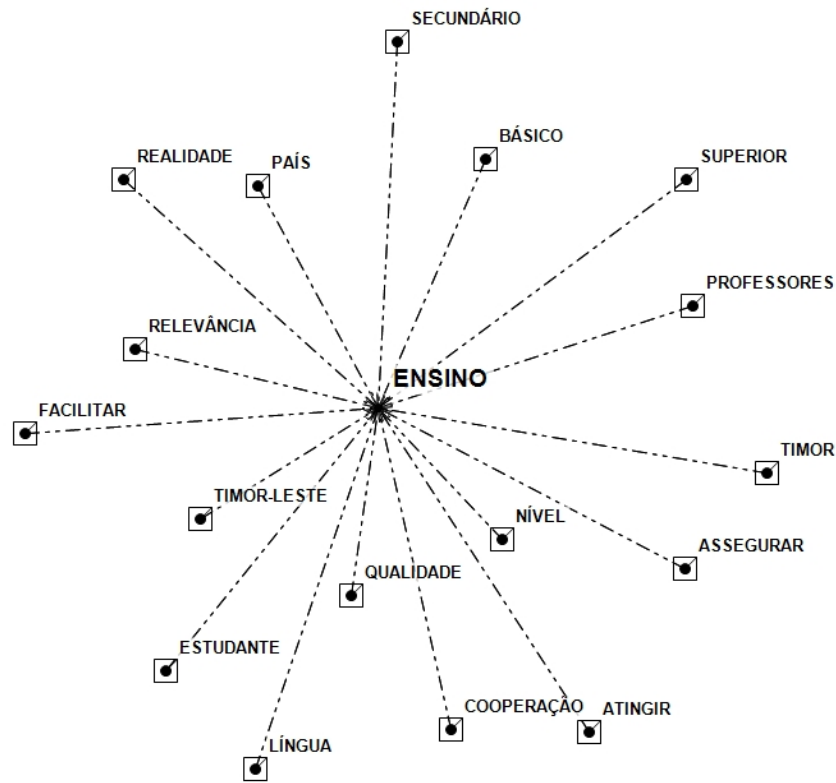
Na verdade, o sistema do ensino superior em Timor, que está implementado há mais de uma década, não consegue prosseguir nem acompanhar o avanço das ciências e da tecnologia que o desenvolvimento do país precisa. Por outras palavras, é do entendimento dos entrevistados e dos participantes dos grupos de discussão que o campo do ensino superior timorense não tem conseguido produzir os necessários profissionais qualificados, criativos, e ativos em sintonia com a procura e o desejo da sociedade.

“É inegável que o avanço da ciência representa a base do progresso da tecnologia e da sociedade, em geral, influenciando assim toda a vida social, economia, política e cultura de um povo. (...) A complexidade dos problemas existentes no seio do ensino superior timorense, quer público quer privado, não consegue atribuir aos seus estudantes as necessárias competências estandardizadas, de acordo com a evolução da ciência e na utilização da tecnologia para competir no mercado global”.

Em síntese, face ao exposto até aqui, subjazem nos vários níveis do sistema de ensino de Timor-Leste um conjunto de debilidades e desafios, que remetem à consideração da necessidade de novas políticas de intervenção e de dinamização do setor da educação para melhor potenciar quer a qualidade da oferta formativa (adequação dos cursos, infraestruturas,

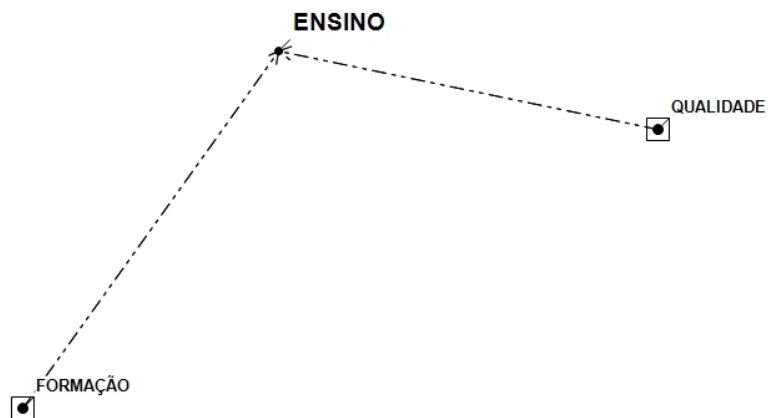
etc.), quer a formação dos docentes e dos alunos, tornando os cursos relevantes para as necessidades da sociedade timorense.

Figura 20- Esquema das perspetivas sobre “Lógicas do Ensino”



Fonte: extrato das entrevistas; ouput T-Lab Plus 2017

Figura 21- Esquema das associações mais significativas sobre “Lógicas do Ensino”



Fonte: extrato das entrevistas; ouput T-Lab Plus 2017 (Qui-quadrado: 5,49; $p \leq 0,05$)

5.2.5.1. A Rede de Cooperação

Hoje em dia, as universidades desempenham um papel de ligação entre os contextos globais e os territórios locais onde se inserem. Admite-se que as instituições de ensino superior são as entidades que, de forma mais eficiente, podem interligar, o avanço no conhecimento, gerado globalmente, com as necessidades locais, as quais às universidades podem dar resposta, consolidando verdadeiramente o conceito de “*local*”, ou seja: pensar global e agir local (Rego, et al, 2013: 129).

Nesta era de globalização, o mundo é aberto e sem limite de fronteiras. Qualquer instituição de ensino superior não é basicamente uma instituição isolada em si própria. O ensino superior necessita trabalhar em rede ou cooperação em parceria de forma equilibrada entre as diferentes entidades dos ensinos superiores e as demais “partes interessadas” para que haja o verdadeiro progresso das ciências e dos próprios ensinos superiores. Parafraseando Bourdieu (1990), a propósito do capital social, as relações de entre os indivíduos num grupo e entre os grupos que se unem num espaço social, dinamizam-se através da confiança, redes, normas e os valores comuns na realidade social, formando verdadeiras redes sociais. Neste sentido, uma verdadeira rede de cooperação no ensino superior só pode ser realizada com sucesso quando as instituições de ensino superior invistam na confiança entre uns e outros.

Assim sendo, esta ideia “*glocal*”, remete à consideração de que o campo do ensino superior em Timor deve tender para uma mudança com base na inovação, através duma rede de cooperação baseada na confiança entre os atores (individuais e coletivos), para que as próprias instituições possam alargar o seu horizonte de conhecimento sobre o verdadeiro papel do ensino superior de hoje, em particular no que concerne à abertura ao mundo com outras experiências diferentes e novas referências que sejam úteis para a construção do país.

Não há dúvidas que a cooperação no ensino superior pode ser de nível nacional ou internacional. Na dimensão nacional, a rede de cooperação pode ocorrer entre a Universidade Nacional e o Instituto Politécnico recentemente instalado, a UNTL e as universidades privadas, entre os ensinos superiores privados e, também, entre os ensinos superiores com os níveis dos ensinos Básico e Secundário, e ou, entre as instituições do ensino superior e as organizações públicas, privadas, o mundo empresarial, os agricultores e as organizações não-governamentais. Admite-se que só com o estabelecimento duma rede de cooperação através dos recursos disponíveis é que é possível obter a eficiência num sistema do ensino aplicado, melhorando a inserção das suas instituições no contexto dum desenvolvimento coerente da própria ciência e no melhoramento da qualidade de educação, ao serviço da sociedade

timorense. Por conseguinte, os participantes dum dos grupos de discussão, argumentaram o seguinte:

“A rede de cooperação entre as Instituições de Ensino Superior precisa de se estender também à cooperação com o mundo industrial, as entidades empregadoras, e o mercado de trabalho que necessita de graduados universitários qualificados. Esta questão é fundamental quando a forma de pensamento da sociedade é cada mais pragmática, (...) pelo que os graduados no ensino superior precisam de ter a capacidade de trabalhar para poderem garantir um futuro melhor”.

“Para operacionalizar a cooperação no ensino superior é também necessário que as instituições de pesquisa articulem com o setor industrial, Organizações não-governamentais e os agricultores. Assim, traz o benefício para o ensino superior e também no setor industrial tornando –o mais produtivo através do resultado das pesquisas desenvolvidas. O resultado poderia ser o de novos inputs para as ambas as partes e melhorar as suas funções e desempenho na estrutura de produção e acompanhado pela melhoria do padrão de vida da população.”

No que se refere à cooperação no contexto internacional, considera-se imprescindível a rede de cooperação com instituições de ensino superior estrangeiras. A cooperação com os melhores estabelecimentos de ensino superior a nível regional e internacional pode ser efetuada através do intercâmbio dos professores e estudantes, assim como através da realização de atividades de pesquisa conjunta ou com a elaboração de novas propostas de desenvolvimento curricular conjunto, entre os países parceiros. Por outras palavras, a cooperação internacional tem incidido mais ao nível do reforço na formação dos professores da Universidade Nacional e as universidades privadas, atividades estas que são centralizadas através do Fundo de Capital Humano.

Dados oficiais revelam que o benefício mais elevado foi o de se ter conseguido melhorar a qualificação do corpo docente da UNTL e das universidades privadas que era 99%, licenciado e atualmente 41% do corpo docente dos ensinos superiores são detentores de mestrados ficando apenas com 58 % de licenciados. E para os professores do Pré-escolar, Ensino Básico, e Secundário conseguiram integração no regime de carreira permanente (RDTL-ME, 2016).

Um dos benefícios concretos é a elevada percentagem de professores que obtiveram o grau de mestre (48%) e doutoramento (8 %). A formação dos quadros docentes através das

medidas de cooperação traduziu-se num salto de melhoria significativa, se se comparar com o início da abertura da UNTL, onde a maioria dos seus quadros docentes (99 %) eram apenas detentores do grau de Licenciatura (Departamento de Recursos Humanos – UNTL, 2016).

As vantagens e as áreas de cooperação têm sido imensas, pelo que não é de admirar que, no grupo de discussão, a maioria dos entrevistados I, II, III, V, VI, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIV, e XV tenham afirmado o seguinte:

“A rede de cooperação entre as instituições de ensino superior a nível internacional já foi estabelecida desde a instalação da Universidade Nacional Timor-Lorosa’ e em 2000. A cooperação da Universidade Nacional Timor Lorosa’ e dispersa-se em várias áreas de intervenção, como por exemplo: cursos, docentes, bolsas de estudo, equipamento eletrónico, ajudas financeiras para a pesquisa e publicação de livros do Instituto Nacional da Língua, formação de pessoal na área da informática, e construção das instalações da Faculdade de Ciências da Educação”.

Todos os aspetos referidos acima, inscrevem-se numa linha de pensamento positivo e pró-ativo dos entrevistados sobre o tema da cooperação, perspetivando-a como um elemento fundamental para a estratégia de desenvolvimento do ensino superior, quer no domínio do desenvolvimento das infraestruturas, quer na formação dos docentes, trocas de experiências e transferência do conhecimento, quer ainda no plano do desenvolvimento curricular, tal como comprovam os seguintes extratos das entrevistas.

Após a destruição total em 1999, o apoio de COOPERAÇÃO bilateral, os países doadores e o Banco Mundial contribuíram significativamente para o progresso de construção e reconstrução das infraestruturas das escolas em todo o território do país. (E1)

Outra natureza de COOPERAÇÃO biliteral com o Governo Português é o apoio ao programa de formação continua aos professores timorenses e o programa de reintrodução da língua portuguesa. A cooperação bilateral oferece uma grande vantagem para desenvolver o sistema educacional em Timor-Leste. O estabelecimento do currículo nacional em língua portuguesa com o apoio do governo português. (E2)

A atribuição de bolsas de estudo pelos vários países, tais como Austrália, Estados Unidos da América, Nova Zelândia, Japão, Portugal, Brasil, Reino Unido e Noruega. Penso que a COOPERAÇÃO bilateral estabelecida com o

Governo do Brasil e Português conseguiu formar um elevado número dos nossos professores no INFORDEPE e em várias áreas de intervenção especialmente na língua portuguesa. (E3)

Formar os instrutores de formação para os professores timorenses, com novos métodos de ensino. Temos muitos benefícios alcançados com a COOPERAÇÃO. Um exemplo concreto é a reforma do currículo. Recebemos apoio técnico do Governo Português para definir e construir o currículo nacional, a formação dos professores da UNTL com o apoio do IPAD e do Instituto Camões. (E4)

A COOPERAÇÃO bilateral que estabelecemos com os vários países conseguiu enriquecer e continuarão a enriquecer o capital humano dos timorenses em todos os países e um dia serão uma força laboral profissional em todas as áreas que são atualmente carenciadas. As cooperações bilaterais têm sido e serão uma das principais chaves para a standardização do conhecimento através da transferência da ciência e do conhecimento. (E5)

A UNTL obtém mais vantagem através da COOPERAÇÃO. Conseguiu reduzir o número de professores da UNTL com menores qualificações. No início da sua instalação era totalmente composta por docentes com o grau de licenciado e hoje em dia quase mais de metade possui o grau de mestre. (E7)

As cooperações bilaterais são um dos meios importantes que permitem facilitar a transferência de conhecimentos da ciência e da tecnologia. Timor-Leste como um país novo e ao mesmo tempo como um país membro de CPLP, obtém muitas vantagens no campo de COOPERAÇÃO. (E9)

A UNTL tem tido mais vantagens na obtenção de bolsas de estudo. As COOPERAÇÕES bilaterais como uma grande referência na troca de conhecimentos, experiências, trouxeram a ciência para que os timorenses possam aprender como construir o progresso e o desenvolvimento do país através do contributo do setor educação. (E13)

(...) estabelecimento dos vários cursos existentes dentro da UNTL e intercâmbio dos professores internacionais. As COOPERAÇÕES bilaterais trouxeram a grande vantagem para a formação dos quadros docentes na UNTL e no ensino superior privado. (E14)

São imensos os países com os quais a UNTL mantém protocolos de cooperação, sendo de destacar a sua relação privilegiada com Portugal e demais países da sua área geográfica de influência, tal como referem os entrevistados.

Os países referenciados são importantes para a nossa COOPERAÇÃO: Portugal, Brasil, Cabo Verde (Comunidade dos Países da Língua Portuguesa), Tailândia, Filipinas, Indonésia, Austrália, Japão, Estados Unidos da América e China. Os nossos estudantes espalham-se atualmente a estudar nesses países. A cooperação ajuda bastante o desenvolvimento no setor de educação. (E6)

A COOPERAÇÃO bilateral que se estabeleceu com o Governo Australiano, Português e Brasil trouxe um benefício elevado para o INFORDEPE. Todos os nossos instrutores são australianos, portugueses e brasileiros. Todas as intervenções são totalmente relevantes com o nosso plano de orientações educacionais. (E8)

A COOPERAÇÃO bilateral, especialmente com o Governo Português, Japão, Austrália, Brasil são os países que atribuem um maior número de bolsas para a formação dos professores da UNTL. A universidade mais beneficiada dentro desta cooperação é a UNTL, pois, consegue mudar o perfil dos docentes que há 16 anos atrás era 99 % licenciados. (E10)

O maior sucesso na COOPERAÇÃO no setor de educação em Timor-Leste ocorre na UNTL. A maioria dos seus quadros docentes foram formados em vários países com o apoio bilateral em ambas partes, em particular com Austrália, Estados Unidos da América, Portugal, Brasil, Japão e Indonésia. (E11)

A COOPERAÇÃO bilateral que temos no setor de educação e que poderia ser a grande referencia para todos nós, é a presença da Fundação das Universidades Portuguesas em Timor. Se tivermos optado pelo modelo da FUP, hoje em dia, o ensino superior em Timor-Leste estaria numa fase muito elevada na sua qualidade. De qualquer modo, Timor-Leste, como país novo, tem tido um grande benefício com a cooperação bilateral. (E12)

De facto, a UNTL tem sido muito beneficiada com cooperação internacional. A UNTL, como única universidade pública no país tem tido a vantagem de conseguir atrair a cooperação com várias instituições nacionais e internacionais, quer sejam de natureza académica ou não. Não obstante os resultados positivos alcançados por via da cooperação estabelecida terem sido

de natureza diversa, com vantagens para o ensino superior em Timor, registaram-se igualmente alguns aspetos menos positivos neste campo, como as situações resultantes das opções políticas tomadas pelos responsáveis do Ministério da Educação que influenciaram negativamente a imagem das instituições de ensino superior timorense junto das entidades cooperantes dos países estrangeiros. Os extratos seguintes dos entrevistados III, IV, V, VI, VII, IX e XIV confirmam esta situação:

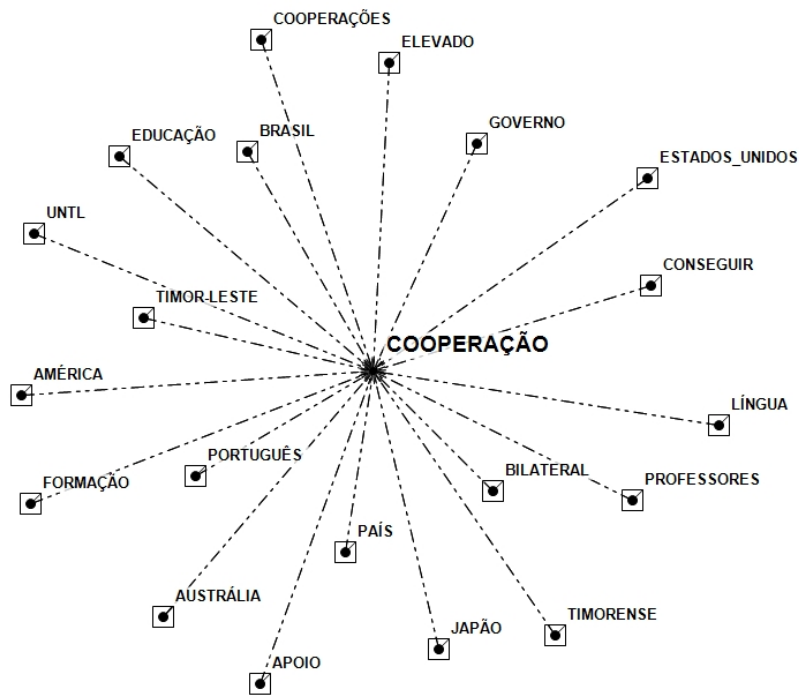
“Embora a UNTL tenha vindo a registar vários progressos na cooperação em termos de percentagem na formação dos docentes em vários países, a maioria dos cooperantes perdeu a confiança na UNTL por causa de vários protocolos assinados que foram cancelados pelo Ministro de Educação em 2011, 2012 quando o projeto estava em fase de execução, tais como, curso de Mestrado e Doutoramento em cooperação com as Universidades Portuguesas, Brasil, Indonésia, Noruega e da Austrália. Assim, causaram a má imagem da UNTL aos professores estrangeiros e a maioria dos professores abandonaram o país sem receberem os seus salários.”

“Vários programas e atividades foram implementados, mas não concluídos por intervenção política do Ministro de Educação na execução de orçamento. O peso da intervenção política do Ministro de Educação afetou a UNTL, na implementação e na realização da sua visão e missão como ensino superior independente que goza da sua própria autonomia. A consequência disto, como afirma a Pró-reitora dos Assuntos de Cooperação a UNTL... Estabeleceram-se vários protocolos de cooperação no âmbito nacional e internacional, e a maioria dos protocolos não foram implementadas e cada vez mais a UNTL perde as suas parcerias importantes e a oportunidade no desenvolvimento da ciência”.

“ (...) a UNTL não tem também uma cultura organizacional forte que possibilite a consolidação da visão dentro em si própria, por exemplo em cada período de 4 anos se houvesse a mudança na estrutura da universidade, a nova estrutura muda o conteúdo da cooperação sem fazer a avaliação com as suas parcerias. Assim, a cultura de garantir a rede de cooperação bem-sucedida no ensino superior quando entre as ambas partes têm autonomia académica e administrativa”.

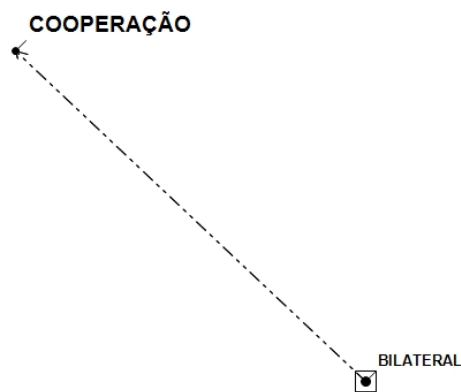
Em síntese, a rede de cooperação internacional é fundamental e permite contribuir significativamente para o desenvolvimento das instituições cooperantes no desenvolvimento das ciências, perspectiva que pode ser traduzida em esquemas ilustrativos da centralidade das associações discursivas sobre o tema, conforme apresentado em seguida.

Figura 22- Esquema das perspetivas sobre “Cooperação para o desenvolvimento estratégico”



Fonte: extrato das entrevistas; ouput T-Lab Plus 2017

Figura 23- Esquema das associações mais significativas sobre “Cooperação para o desenvolvimento estratégico”



Fonte: extrato das entrevistas; ouput T-Lab Plus 2017 (Qui-quadrado: 4,43; $p \leq 0,05$).

5.2.6. A (in)eficiência de Infraestruturas e recursos humanos no setor da Educação

Para facilitar a operacionalização do processo de desenvolvimento de educação, a fim de elevar o Bem-Estar do país, naturalmente que o investimento orçamental no setor educação representa um fator crucial. Cada país tem a sua própria perspetiva sobre a função da instituição de ensino, que não é naturalmente única, e consequentemente a definição do orçamento anual é também diferente. O orçamento anual para a operacionalização do setor da educação em Timor-Leste vem do orçamento do Estado e do apoio dos doadores, maior o contributo do próprio Estado Timor.

Nos últimos cinco anos entre 2010 e 2015, o orçamento anual para o setor da educação em Timor-Leste representa uma pequena percentagem do orçamento geral do Estado, tendo oscilado entre os 5,2% e 8,4%, como se pode observar na seguinte tabela.

Tabela 35- Orçamento Anual (mil milhões de dólares americano) no Setor de Educação 2010 a 2015

Ano Fiscal	Total Ano Fiscal	Orçamento de Educação (\$)	Percentagem
2010	837.981.072,00	70.620.248,00	8,4 %
2011	1.306.017.539,00	74.658.715,00	5,7 %
2012	1.806.449.826,00	93.766.000,00	5,2 %
2013	1.647.519.204,00	92.008.000,00	5,6 %
2014	1.500.000.254,00	116.384.454,00	7,8 %
2015	1.570.001.757,00	103.010.690,00	6,6 %
Total	8.667.969.652,00	550.448.107,00	6,4 %

Fonte: Elaboração própria informações do ME (2015)

A percentagem do orçamento mais elevada aconteceu em 2010 (8.4%). E em 2011 reduziu para 5,7%, em 2012 não passou dos 5.2% e em 2013 ficou nos 5,6%. O orçamento para a educação voltou a subir para 7.8% em 2014, porém, foi novamente reduzido em 2015 para 6,6 %. Estas variações durante os últimos 5 anos, permite situar o orçamento para o setor de educação numa média anual de apenas 6,4% do orçamento geral do Estado (RDTL-ME, 2015). É pela constatação desta reduzida percentagem do orçamento geral para o setor de educação, e pelos problemas de ineficiência na gestão orçamental e demais atos passíveis de se classificarem como práticas de corrupção efetuadas pelos responsáveis do Ministério da Educação, que o mesmo orçamento tem sido alvo de discórdia no debate político parlamentar.

Segundo as entrevistas realizadas no Parlamento junto da Comissão para os Assuntos Sociais e Educação, os entrevistados III e IV afirmaram o seguinte:

“O Parlamento Nacional já decidiu aumentar o volume do orçamento em cada ano fiscal para o setor educação para um mínimo de 13 %, mas na realidade a capacidade de execução orçamental do Ministério de Educação é muito fraca. Assim, no final do ano fiscal em cada ano, nunca foi atingida a execução em 100% e o restante do orçamento vai novamente para a caixa do Estado (...). Por outro lado, existe um projeto fictício e a corrupção paira dentro do próprio Ministério de Educação que chegou a envolver o ministro da educação e a sua estrutura, incluindo a sua irmã. A própria irmã do ministro que era uma diretora já foi condenada em sentença de 5 anos e está presa na prisão Gleno - Ermera. O caso do Ministro e da sua estrutura já foram julgados na primeira instância (...) recorreu da decisão do Tribunal e o seu processo ainda está no recurso para Tribunal Supremo de Justiça. Assim, a ineficácia na gestão orçamental e a corrupção que ocorreu no Ministério de Educação e em outros, o Governo de Timor-Leste optou agora por uma nova política orçamental, onde a categoria do orçamento do capital para o desenvolvimento passou a estar centralizada no Ministério do Planeamento e Investimento Estratégico, liderado por Xanana Gusmão”.

Em termos gerais, o orçamento geral do Estado para o setor da educação divide-se em cinco categorias, tal como se revela na seguinte tabela.

Tabela 36- Categorias do Orçamento Geral do Estado (milhões de dólares americano) para o ME, 2010 a 2015

Categoria de orçamento	Ano Fiscal 2010/2015 (\$)	Percentagem (%)
Salários e vencimentos	291.601.840,00	53 %
Bens e serviços	199.434.325,00	36,2 %
Capital Menor	25.442.139,00	4,6 %
Capital Desenvolvimento	11.357.888,00	2 %
Transferências	18.004.200,00	3,3 %
Despesas contingências	4.567.715,00	0,8 %
Total	550.448.107,00	100%

Nota: 1. Capital Menor: a ser usado do seguinte modo: Equipamentos Informáticos, Mobiliário de Escritório, Geradores, Mobiliário e Acessórios e Compra de Veículos; 2. Capital Desenvolvimento: o Governo continua com o seu investimento em infraestruturas com vista a desenvolver Timor-Leste.

Fonte: Elaboração própria informações do ME (2015).

Com base nesta tabela pode-se concluir que a parte mais elevada do orçamento para o setor educação está concentrada na rúbrica dos salários e vencimentos, e bens e serviços. Os salários correspondem a 53% do total do orçamento, enquanto a rúbrica bens e serviços é de 36,2%, o que perfazem um total 89 % do orçamento do setor educacional neste domínio. As categorias de “capital menor” e de “capital desenvolvimento” são pouco expressivas. Este desequilíbrio resulta da dessincronização do setor de educação face à meta estabelecida no plano de desenvolvimento nacional, implicando que a sinergia de sustentabilidade numa educação para todos com a mesma qualidade acaba por não poder vir a ser concretizada. De referir que, apesar de em termos numéricos a categoria salarial parecer ser elevada para os salários dos quinze mil professores do país, na realidade, tal como já foi referido anteriormente, o nível salarial dos professores em Timor-Leste é baixo e não chega para garantir o seu bem-estar.

De relevar que o orçamento do Estado Timorense está mais concentrado nas infraestruturas, produção local e segurança alimentar e o reforço do quadro institucional, tais como, Segurança, Defesa, Negócios Estrangeiros, Justiça, Gestão e Boa Governação do Setor Público e Agência de Desenvolvimento Nacional e Agência de Planeamento Económico e Investimento.

Se é verdade que o investimento no setor educacional é tido como uma forma de combater a injustiça e desigualdade, então, a definição do orçamento para o setor educativo deve ser orientada para o benefício, ou seja, espera-se que haja um retorno para um desenvolvimento mais equilibrado na sociedade. Porém, esta realidade nem sempre acontece em Timor-Leste. Por exemplo, na rúbrica de infraestruturas, incluem-se também as infraestruturas das escolas que são centralizadas no Ministério do Planeamento e Investimento Estratégico. Esta situação tem vindo a causar vários problemas na linha de coordenação programática entre o Ministério de Educação e o Ministério do Planeamento e Investimento Estratégico. Sabe-se que existem várias instalações /infraestruturas das escolas que foram construídas pelo Ministério do Planeamento e Investimento Estratégico fora do programa e do plano do Ministério de Educação, e por este facto, tais instalações e infraestruturas não têm vindo a ser utilizadas, por ausência de colocação dos professores pelo Ministério de Educação nas instalações em causa.

De acordo com os entrevistados, o investimento e a utilização das infraestruturas das escolas são ineficientes, não só porque existe descoordenação e falta de um plano adequado de investimento articulado entre os ministérios, mas sobretudo porque a maioria das construções das infraestruturas foi efetuada sem os adequados estudos de viabilidade. Para agravar a

situação, ocorrem com regularidade certas mudanças nas orientações políticas que acabam por perturbar o normal funcionamento das instituições escolares.

“Depois do processo de independência de Timor, mais especificamente quando a receita do mar de Timor entrou nos cofres do Estado, verificou-se uma grande expansão na construção das infraestruturas das escolas, desde o nível básico até ao ensino politécnico. Porém a construção de tais edifícios não foi realizada através de um estudo de viabilidade profundo, onde tomassem em consideração as condições sociais, geográficas e demográficas do território timorense”.

“Continuam a existir algumas escolas do ensino básico muito distanciadas das zonas residenciais, e outras que não beneficiando de novas instalações funcionam de forma sobrelotada. Há instalações com salas com menos estudantes e outras escolas apresentam excesso de estudantes por sala de aula, obrigando as direções das escolas à divisão das mesmas salas para que seja possível ministrar as aulas. Esta situação não existe apenas no interior do país, mas também na capital de Dili. Por exemplo, no caso do Ensino Básico de Farol, cada turma tem 90 estudantes, e muitos destes estudantes acompanhavam as aulas sentados no chão. Para resolver a situação, a direção da escola após consulta com o Ministério de Educação, conseguiu que alguns dos estudantes fossem colocados na Escola China, no Bairro dos Grilos. Esta nova colocação dos estudantes implicou que se deslocassem mais de 5 Km para terem acesso à educação”.

Uma outra questão que foi identificada pelos entrevistados, diz respeito aos equipamentos de apoio ao ensino e aprendizagem, nomeadamente no que concerne à aquisição e à distribuição do equipamento, como por exemplo computadores, materiais audiovisuais, projetor, etc. Não se pode dizer que existe um caos no setor, mas que existem situações irregulares e incompreensíveis, elas existem, tal como revelam os seguintes extratos de entrevistas.

“Sabe-se que muitos equipamentos foram distribuídos sem prever uma formação prévia para os utilizadores de tais equipamentos. Como resultado desta situação, muitos equipamentos acabam por se estragarem no armazenamento, sem que tenham sido utilizados. Não é menos frequente encontrar situações, em que os responsáveis das escolas utilizam em proveito próprio tais equipamentos destinados às escolas, como se fossem do seu próprio

património. É ainda frequente verificar que alguns dos equipamentos escolares, como as mesas e as cadeiras, serem utilizadas em diversas cerimónias organizadas/dinamizadas pela população que vive nos arredores da escola, como por exemplo festas de casamento, festas culturais e até em atividades políticas aquando das campanhas dos partidos políticos durante os períodos preparatórios das eleições nacionais”.

Face ao exposto, é da convicção dos entrevistados que é necessário mobilizar esforços conjuntos para dinamizar o investimento na melhoria das acessibilidades educacionais e o uso dos equipamentos e demais materiais de ensino e aprendizagem, em prol duma verdadeira qualidade da educação.

Para construir a qualidade do ENSINO para todos é preciso estabelecer um sistema educativo standardizado em todo o território nacional que enfatize os seguintes fatores: os professores, as facilidades das infraestruturas, o equipamento de apoio ao ensino e aprendizagem, e os recursos financeiros. Todos estes fatores são fundamentais e devem ser organizados dentro de um pacote integrado. (E12)

Para construir o ENSINO de qualidade é preciso ter um investimento sério em todos os aspetos. O investimento necessita de uma política pública clara e adequada em termos de financiamento no setor educacional. Além disso necessita de uma política de descentralização que oferece mais oportunidade à participação do Governo Local no programa de desenvolvimento educacional. (E13)

Os recursos financeiros, as facilidades de apoio no processo do ENSINO e aprendizagem, as infraestruturas escolares, a informatização do ensino, a cooperação entre as escolas rural/urbano e o modelo de avaliação e monitorização incluindo a gestão escolar. (E14)

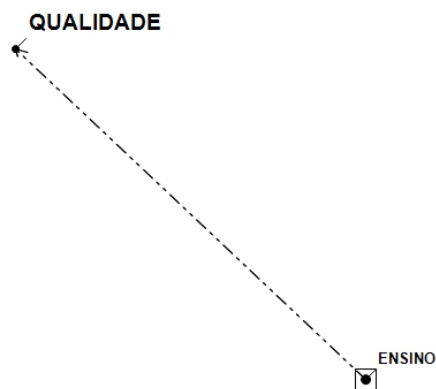
Em síntese, a qualidade é o desejo para o setor da educação, mas a eficiência no funcionamento do setor educativo é igualmente fundamental, e deve ser alcançada através da utilização dos recursos disponíveis (desde os equipamentos escolares às infraestruturas), segundo os princípios do respeito pelo interesse público e o bem comum.

Figura 24- Esquema das perspetivas sobre “Melhoria das acessibilidades educacionais”



Fonte: extrato das entrevistas; ouput T-Lab Plus 2017

Figura 25- Esquema das associações mais significativas sobre “Melhoria das acessibilidades educacionais”



Fonte: extrato das entrevistas; ouput T-Lab Plus 2017 (Qui-quadrado: 18,50; $p \leq 0,05$).

5.2.7. Outras Lógicas no Sistema Educativo: Equilíbrio do Género

A questão do género e a sua relação com o desenvolvimento tem vindo a ser um assunto, mas cada vez mais presente na agenda política de Timor-Leste, após a sua independência, sobretudo por influência da presença das Nações Unidas e dos resultados da euforia da independência.

Têm sido dinamizadas várias iniciativas sobre este tema pelas instituições académicas, pelos ativistas de Organizações não-governamentais e até mesmo no seio das diferentes Instituições do Estado. Os principais objetivos destas iniciativas estão relacionados com a promoção das mulheres timorenses em busca da sua libertação de todas as formas de opressão e de discriminação, dentro de uma estrutura social injusta no que respeita à paridade de género.

Para os entrevistados, na atualidade, a questão da igualdade do género é uma questão fulcral para o desenvolvimento da sociedade timorense, em geral, assim como para as políticas educativas, em particular.

A sociedade timorense dignifica mais o homem do que a mulher em todas as dimensões, incluindo as oportunidades de acesso a educação. As MULHERES são idênticas no trabalho doméstico. Face a esta realidade é preciso estimular e elevar o conhecimento da sociedade sobre a importância da participação e do papel das mulheres no desenvolvimento nacional. (E1)

O assunto GÉNERO é um tema muito sensível na sociedade timorense, especialmente no seio das famílias que mantêm ainda a superioridade do sistema patriarcal. Por isso, é preciso tempo para mudar o preconceito negativo sobre a mulher que tem apenas a missão de servir o marido e os filhos em casa. Na maioria da cultura timorense oferece-se mais oportunidades ao sexo masculino do que o feminino. (E2)

Os rapazes têm todo o direito para continuar o nome da família e a rapariga, quando casa, abandona os pais e vai ficar com a família do noivo. A educação familiar é um meio adequado para construir a igualdade de GÉNERO dentro da família timorense. (E3)

Eu penso que a desigualdade do GÉNERO ainda leva tempo para ser combatida. As mulheres timorenses não são independentes para tomar a sua decisão. Eu resolvi vários problemas com candidatos a trabalhadores do sexo

feminino. Quando chega o momento para arrancar ao estrangeiro, a viagem foi instantaneamente cancelada pela família ou marido. (E4)

Estamos a trabalhar arduamente para sensibilizar a comunidade, especialmente para mudar o preconceito de superioridade dos homens às MULHERES dentro de cada família timorense, através da divulgação das informações na televisão e nas instituições relevantes que promovem o direito das mulheres timorenses, a fim de participarem ativamente na educação. (E5)

Eu penso que a discriminação de género é uma questão de construção social na sociedade timorense e hoje em dia com a influência da informação no que diz respeito aos direitos humano, a igualdade do género em Timor-Leste tem vindo a ganhar o seu espaço público. O resultado indica que a taxa da participação das MULHERES não é ainda elevada. (E6)

A igualdade do género está em linha com o número de estudantes do sexo feminino. Em 2013, a taxa de inscrição foi mais elevada do que a do sexo masculino. Foi a primeira vez que aconteceu na história do ensino timorense, pois era antes dominado pelo sexo masculino. (E7)

A taxa de inscrição das MULHERES timorenses em todos os níveis está cada vez mais alta. (E8)

A lei garante o equilíbrio do género em todos os níveis do ENSINO existentes em Timor-Leste, sem discriminação a qualquer tipo de sexo, cor e raça e a convicção religiosa. (E11)

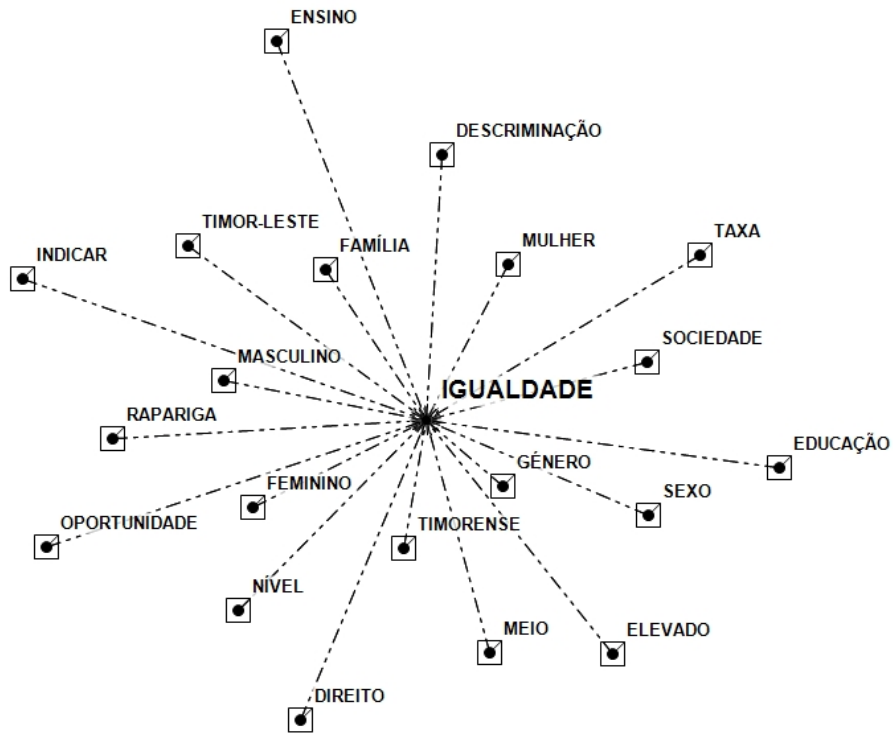
A questão de género está no bom caminho... o número dos estudantes de sexo feminino evolui em cada ano. (E12)

Hoje em dia o número das raparigas que frequentam as escolas, evolui rapidamente. (E13)

É também através da socialização das instituições relevantes em cooperação com o Ministério. Especialmente, as ONG que trabalham para combater a discriminação do GÉNERO em Timor-Leste. (E14)

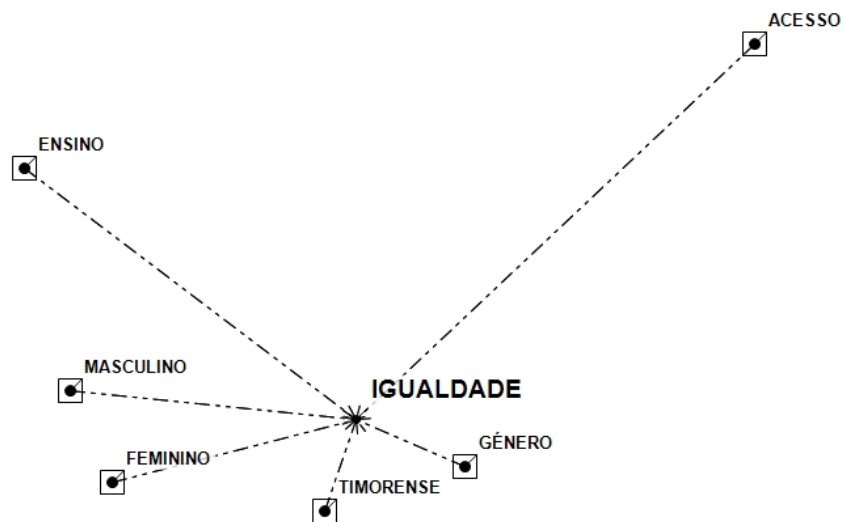
No acesso à educação, a igualdade do GÉNERO é uma prioritária e estamos a lutar para mudar a mentalidade da sociedade timorense para respeitar, valorizar e reconhecer que os Direitos das Mulheres são iguais aos dos homens em todos os aspetos, incluindo no setor de educação e para o nível mais elevado. (E15)

Figura 26- Esquema das perspetivas sobre “Democratização e igualdade do género na educação”



Fonte: extrato das entrevistas; ouput T-Lab Plus 2017

Figura 27- Esquema das associações mais significativas sobre “Democratização e igualdade do género na educação”



Fonte: extrato das entrevistas; ouput T-Lab Plus 2017 (Qui-quadrado: 24,29; $p \leq 0,05$)

Na atualidade, têm sido promovidas iniciativas em Timor-Leste para travar todas as formas de discriminação das mulheres, incluindo no setor educativo. A nível macro, e segundo a alínea 2 do artigo 16 e 17, na Constituição da República Democrática Timor-Leste,

“Ninguém pode ser discriminado com base na cor, raça, estado civil, sexo, origem étnica, língua, posição social ou situação económica, convicções políticas ou ideológicas, religião, instrução ou condição física ou mental; A mulher e o homem têm os mesmos direitos e obrigações em todos os domínios da vida familiar, cultural, social, económica e política” (Constituição da RDTL, 2002).

No setor da educação, tal como se confirma na alínea c do artigo 5 da Lei Bases de Educação, constitui o objetivo fundamental da educação:

“Assegurar a igualdade de oportunidades para ambos os sexos, nomeadamente através de práticas de coeducação e da orientação escolar e profissional, e sensibilizar, para o efeito, o conjunto dos intervenientes no processo educativo” (LB /2008 - República Democrática de Timor-Leste).

De relevar que em data recente foi implementado um programa de empoderamento das mulheres, através da conscientização para a libertação das mulheres de forma radical, seguindo de perto as teses de Freire (1979), iniciativa esta que foi promovida pela Secretária de Estado para o Apoio e Promoção Socioeconómica da Mulher em parcerias com as Agências das Nações Unidas (UNWOMAN, UNFPA), as organizações das mulheres timorenses na resistência que existiam no tempo colonial e no tempo da ocupação do regime militar indonésio (Organização da Mulher Timorense e Organização Popular da Mulher Timorense) e mais algumas Organizações não-governamentais em Timor, como é o caso da fundação de ALOLA, Fórum da Comunicação das Mulheres Timorenses (FOKUPERS), Caucus Feto iha Politica (a mulher na política) e REDE FETO, Asia Foundation e o Grupo Feto Foinsae (Grupo da Mulher Jovem). Com o objetivo da conscientização a nível da estrutura microsocial, esta iniciativa teve como público-alvo os funcionários públicos, chefes de família, militares e as polícias (Secretária de Estado para o Apoio e Promoção Socioeconómica da Mulher, 2016).

Embora, tais iniciativas de promoção da igualdade do género tenham vindo a ser promovidas, a maioria dos entrevistados, I, III, V, VI, VII, VIII, IX, e XII afirmam que

“Na sociedade e face aos valores culturais dos timorenses não parecem ser de aceitação generalizada o apoio a este tipo de iniciativas, nem um amplo

movimento de transformação na estrutura social existente. A ideia transformadora de mudança de comportamentos iniciada pelas entidades de natureza internacional e nacional deve ser reajusta de acordo com a realidade social, de forma evolutiva e harmoniosa, sem destruir os outros valores que são fundamentais para a integração de novos valores na estrutura social”.

Na estrutura social timorense existe uma construção social sobre as diferenças estabelecidas entre homem e mulher em todas as dimensões, fruto de práticas enraizadas num processo histórico, social e cultural diferente do mundo ocidental. Embora, hoje em dia se possam verificar algumas mudanças, parafraseando as perspetivas do estruturalismo funcional (Merton, 1968; Parsons, 1977), a sociedade timorense é um sistema composto por diversos elementos e cada elemento está interligado a todos os outros, desde a religião, educação, a estrutura política e até a família. Tais elementos mantêm uma ligação contínua de procura do equilíbrio e da harmonia, e que funcionam como “motores” da integração social. Assim, a harmonia e a integração dos membros são vistas como funcionais e fundamentais para a coesão da sociedade timorense e do seu capital social. Em Timor, a ideia de família é a de família alargada, onde o homem e a mulher, cada um deles tem o seu papel na estrutura social.

Longe de se poder dizer que todos os membros vivem em harmonia, verificam-se ocasionalmente situações de violência doméstica, e ou de segregação do género feminino, práticas estas que, na atualidade, são tidas como menos aceitáveis à luz das novas “regras” de convivência social na sociedade timorense. De facto, um dos valores social e cultural, que predomina na sociedade timorense ao longo dos séculos, continua a colocar as mulheres como a classe subordinada aos homens em qualquer dimensão, incluindo na educação.

Alguns dos entrevistados I, II, III, V e VII revelaram que se as fontes de financiamento da família são limitadas, então quem deve vir para a escola são os rapazes. Esta questão relaciona-se com o princípio da linhagem familiar veiculado na sociedade timorense que é baseado num sistema patriarcal, no qual se dá ênfase ao papel de um homem como herdeiro na sucessão da linha familiar, e que em adultos e após casamento, os homens representam o papel do chefe da família, detendo por isso todas as responsabilidades de sustento e de resposta às necessidades da sua família.

“Na maioria das famílias da sociedade timorense não é dada a oportunidade e a importância de educação para as suas filhas. Há o pressuposto de que as mulheres não têm de ir à escola ou prosseguir o seu sonho, pois consideram que quando atingem a idade adulta, o seu dever e o seu desempenho, encontram-se

na cozinha ou no trabalho doméstico. Esta conceção tem colocado as mulheres numa posição injusta dentro da sociedade e da família”.

“É evidente que em zonas e Sucos onde a população vive não existe em todos os lugares uma escola quer do nível básico e quer do nível secundário e por isso tantos estudantes percorrem longas distâncias para chegar às escolas localizadas noutras zona e Sucos que têm as instalações escolares. No ambiente das famílias tradicionais, em geral os seus pais não aceitam mandar as suas filhas à escola, que fique distante da sua residência alegando várias razões, incluindo questões de segurança. Por isso, muitas raparigas nas zonas rurais são forçadas a ficar em casa, ainda mais, com a carga das tarefas domésticas quotidianas desempenhadas pelas raparigas torna-se difícil que saiam de casa. O acumular de todos esses fatores faz com que muitas raparigas timorenses não tenham acesso à educação e acabam mesmo por casarem mais cedo no contexto da sociedade timorense”.

Para além desta construção social de submissão sobre o lugar das mulheres na sociedade timorense que dificulta o seu acesso à educação, são igualmente alegados outros argumentos patriarcais, considerando que as condições físicas das raparigas não ajudam para que elas possam percorrer a distância entre a casa e o centro de formação. Por isso, não é de admirar que existam mais rapazes do que raparigas na escola, conforme revelam os dados estatísticos sobre a participação nas escolas. Por cada dez rapazes matriculados no ensino primário e secundário existem apenas 6 raparigas (RDRT – PDN 2011 – 2030, 2011). Porém, esta situação tende a alterar-se, pois em 2013 a taxa de inscrição do sexo feminino foi mais elevada, mas na realidade as mulheres timorenses ainda enfrentam o problema cultural na divisão o seu tempo para estudar e para o trabalho doméstico.

Em síntese, na sociedade timorense marcadamente patriarcal, onde subsistem ainda normas e valores tradicionais que colocam o papel das mulheres na arena doméstica, situação que as prejudicam no plano da igualdade de género e de oportunidades, razão pela qual tal situação merece ser combatida com a implementação de medidas concretas no âmbito do processo de desenvolvimento, em particular no contexto da educação.

5.3. Orientações das Políticas Públicas de Timor-Leste para a Setor da Educação

A premissa do desenvolvimento sustentável no setor da educação é um processo de promoção das oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Assim, a educação é perspetivada como uma parte integrada do desenvolvimento humano. Todo o esforço no desenvolvimento de educação deve ser orientado para o progresso económico e social, o bem-estar e a qualidade da vida humana. No contexto nacional, o desenvolvimento da educação é tido como um dos principais meios para educar e prosperar os próprios cidadãos (UNESCO – 2011 e Agenda 2020 -2030).

No contexto social de Timor-Leste, a responsabilidade da educação é vinculada na família, na sociedade e no Estado. No âmbito mais alargado e consagrado na Constituição da República, a nível nacional, a educação é um direito fundamental dos cidadãos, cabendo ao Estado o desempenho da sua obrigação política de prestar o serviço de atendimento educacional aos seus cidadãos. A política do sistema de desenvolvimento educacional deve ser desenhada e implementada com base no rigor da qualidade, eficiência e eficácia. Perspetiva-se que o serviço educacional deve estar orientado para elevar o acesso ao ensino de forma o mais alargado para todos os cidadãos, sem discriminar a cor, raça, estado civil, sexo, origem étnica, língua, posição social ou situação económica, convicções políticas ou ideológicas, religião, instrução ou condição física ou mental (UNESCO, 2005 e 2007).

5.3.1. Principais Linhas Orientadoras das Políticas Públicas de Timor-Leste

Na atualidade, a linha de orientação política do desenvolvimento educacional é perspetivada como um dos principais alicerces para implementar o desenvolvimento nos outros setores. Idealmente, a orientação do desenvolvimento do setor educativo do país deve ser baseada nos valores constitucionais. Em termos estritos, o desenvolvimento no setor educativo corresponde ao desenvolvimento dos quadros qualificados que irão potencialmente ser os principais atores nas várias áreas do desenvolvimento nacional.

De relevar que o sistema de educação nacional em Timor-Leste é construído com base na orientação das alíneas 1 e 2 do artigo 59 na Constituição da República Democrática de Timor-Leste, no qual afirma que “o Estado reconhece e garante ao cidadão o direito à educação e à cultura, competindo-lhe criar um sistema público de ensino básico universal, obrigatório e, na medida das suas possibilidades, gratuito, nos termos da lei; Todos têm direito à igualdade de oportunidades de ensino e formação profissional (Constituição da RDTL).

Esta visão geral que consta na Constituição da República, é um passo importante para o reconhecimento da educação como o direito fundamental dos seus cidadãos, e como um pilar importante de formação dos recursos humanos qualificados no país, razão pela qual se constitui igualmente como a principal orientação do plano político estratégico do desenvolvimento no setor educativo.

Com base no artigo 59 da Constituição da República Democrática de Timor-Leste e do Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011 – 2030, atribui-se ao governo a responsabilidade pelo desenvolvimento da Lei de Bases de Educação (LBE) N.º.14/2008, sendo esta a linha de orientação para a operacionalização dum programa educacional que traga um benefício imediato para a melhoria da sociedade timorense, em prol do progresso económico, social, tecnológico e cultural. No seu preâmbulo, a LBE identifica três elementos essenciais que devem ser considerados no desenvolvimento educacional em Timor-Leste e que são os seguintes:

1. A universalização do ensino básico de nove anos de escolaridade obrigatória e gratuita;
2. O reforço da garantia da igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolares;
3. A previsão de medidas destinadas a proporcionar uma escolaridade efetiva a todos os cidadãos assente em padrões de qualidade (LBE N.º.14/2008-RDTL)

Na LBE são igualmente estabelecidos 5 princípios gerais que devem orientar o sistema educativo em Timor- Leste (LBE N.º.14/2008-RDTL):

1. O direito à educação e à cultura;
2. O direito a uma efetiva ação formativa ao longo da vida que, para além de fortalecer o respeito pela dignidade humana e de favorecer a consolidação de uma convivência livre e responsável, contribua para o desenvolvimento integral da personalidade de cada cidadão, a valorização individual assente no mérito e a diluição das desigualdades económicas, sociais e culturais;
3. O desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros, das suas ideias e das suas culturas, resultante da formação de cidadãos com espírito crítico e criativo, capazes de julgarem a sociedade em que se integram e de contribuírem ativamente para o seu progresso, em termos mais justos e sustentáveis;
4. A democratização do sistema de ensino, garantida pela justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares;

5. A liberdade de aprender e ensinar.

Como é óbvio, o alvo dos princípios gerais do setor educativo em Timor é o seu cidadão, e com o desiderato de se construir uma sociedade justa e equidade. Perspetiva-se que, apesar de reconhecer que a sociedade contém inúmeras diferenças de classe social e de desigualdades sociais, todos podem gozar da mesma oportunidade de acesso à educação. A equidade social que é uma proposta concreta que poderá facilitar a expansão dos objetivos nacionais da educação de forma mais abrangente para que todos os timorenses, sem excluir ninguém por motivos de raça, sexo, religião, regiões e/ou de culturas. A par desta ideia, a LBE no seu artigo 5 definem-se os seguintes objetivos fundamentais da educação nacional:

- Contribuir para a realização pessoal e comunitária do indivíduo, através do pleno desenvolvimento da sua personalidade e da formação do seu caráter, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores éticos, cívicos, espirituais e estéticos, proporcionando-lhe um desenvolvimento psíquico e físico equilibrado;
- Assegurar a formação, em termos culturais, éticos, cívicos e vocacionais das crianças e dos jovens, preparando-os para a reflexão crítica e reforço da cidadania, bem como para a prática e a aprendizagem da utilização criativa dos seus tempos livres;
- Assegurar a igualdade de oportunidades para ambos os sexos, nomeadamente através de práticas de coeducação e da orientação escolar e profissional, e sensibilizar, para o efeito, o conjunto dos intervenientes no processo educativo;
- Contribuir para a defesa da identidade e da independência nacionais e para o reforço da identificação com a matriz histórica de Timor-Leste, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo timorense, da crescente interdependência e solidariedade entre os povos e do dever de consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas;
- Desenvolver em cada indivíduo a capacidade para o trabalho e proporcionar-lhe, com base numa sólida formação geral, uma formação específica que lhe permita, com competências na área da sociedade do conhecimento e com iniciativa, ocupar um justo lugar na vida ativa, prestando o seu contributo para o progresso da sociedade, em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação;
- Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas, de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades locais, um elevado sentido de

participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes;

- Contribuir para a correção das assimetrias regionais e locais, devendo concretizar, de forma equilibrada, em todo o território nacional, a igualdade de acesso aos benefícios da educação, da cultura, da ciência e da tecnologia;
- Assegurar o serviço público de educação e de ensino, através de uma rede de ofertas da administração central e local, bem como das entidades particulares e cooperativas, que garanta integralmente as necessidades de toda a população;
- Assegurar a organização e funcionamento das escolas, públicas, particulares e cooperativas, de forma a promover o desenvolvimento de projetos educativos próprios, no respeito pelas orientações curriculares de âmbito nacional, e padrões crescentes de autonomia de funcionamento, mediante a responsabilização pela prossecução de objetivos pedagógicos e administrativos, com sujeição à avaliação pública dos resultados e mediante um financiamento público assente em critérios objetivos, transparentes e justos que incentivem as boas práticas de funcionamento;
- Assegurar a liberdade de escolher a escola a frequentar;
- Contribuir para o desenvolvimento do espírito e prática democráticos, adotando processos participativos na definição da política educativa e modelos de administração e gestão das escolas que assegurem a participação e a responsabilização adequadas da administração central e local, das entidades titulares dos estabelecimentos de educação e de ensino, dos professores, dos alunos, dos pais e das comunidades locais, com vista particularmente à promoção dos resultados das aprendizagens;
- Assegurar uma escolaridade de segunda oportunidade aos que dela não usufruíram na idade própria, aos que procuram o ensino por razões de valorização profissional ou cultural, devidas, nomeadamente, a necessidades de reconversão ou aperfeiçoamento, decorrentes da evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos (LBE N.º.14/2008-RDTL).

O objetivo da educação nacional mencionado no artigo 5 desempenha duas funções. Uma é tida como um guia ou rumo para todas as atividades de educação e a outra como um alvo que deve ser atingido por todas as atividades na educação. A verdade é que o Governo assume a maior responsabilidade no setor de desenvolvimento educativo, sendo esta considerada como uma área importantíssima e central nas atividades governamentais sobre

todos os seus instrumentos legais. Na implementação dos objetivos traçados, a educação contém um caráter normativo e coercivo, sendo os cidadãos obrigados a seguirem a fim de atingir o seu Bem-Estar.

No âmbito deste trabalho, e nas entrevistas realizadas, confirma-se que todos sabem que as linhas de orientação das políticas de educação estão consagradas na Constituição da República Democrática de Timor-Leste no artigo 59, o Plano Estratégico de Desenvolvimento Nacional 2011-2030, e a Lei de Bases de EDUCAÇÃO No. 14/2008-RDTL, e enquadradas nos pressupostos dos princípios promovidos pelas Nações Unidas, ou seja, a ideia de “A EDUCAÇÃO para todos”, e “Os Objetivos do Desenvolvimento do Milénio e do Desenvolvimento Sustentável”, sendo o protagonista das políticas públicas o próprio Ministério da Educação.

A base principal das orientações POLITICAS são: a Constituição da Republica Democrática Timor-Leste, o Plano Estratégico de Desenvolvimento Nacional 2011 – 2030, a Lei de Bases de Educação No. 14/2008-RDTL, e os Decretos-leis do Governo, incluindo também as Resoluções do Governo. Na Constituição da RDTL, o artigo 59 representa o principal fundamento das orientações que coloca a educação como o direito universal dos cidadãos e uma das necessidades prioritárias para o desenvolvimento do país. (E1)

os Princípios Fundamentais da Democratização do Ensino que foram promovidos pela Nações Unidas: A Educação para Todos, Os Objetivo do Desenvolvimento do Milénio e os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável. Mas as orientações POLITICAS determinantes são as da Constituição da República Democrática de Timor-Leste. (E2)

O Ministério de Educação é tido como ator principal na implementação das linhas POLITICAS educacionais. Dentro do processo de implementação existem varias parcerias que suportam o Ministério, tais como, as agências internacionais e nacionais. (E3)

O Ministério de Educação assume a responsabilidade principal na interpretação das linhas das orientações POLITICAS dentro de uma ação coordenada e integrada para que possam elevar o ensino de qualidade para todos os cidadãos timorenses. (E4)

É ainda de relevar que a maioria dos entrevistados I, II, III, IV, V, VI, VIII, X, XI, XIV e XV afirmam “a orientação política no setor educação como dispositivo importante para melhorar o bem-estar dos cidadãos através do domínio da ciência, informação e a tecnologia como o critério absoluto na sociedade moderna”.

De referir que o entendimento educacional é perspetivado no contexto das políticas públicas, não apenas como algo orientado para a preparação dos recursos humanos com vista à sua qualificação profissional, ou como uma resposta às necessidades do mercado do trabalho, mas também, é entendido como algo para atingir os objetivos gerais mais alargados de promoção de plena cidadania do povo timorense, que mais não significa se não, “promover a libertação dos timorenses da pobreza e do analfabetismo”.

Durante os quinze anos de independência têm surgido várias acusações e críticas sobre o processo de educação implementado, principalmente por este não conseguir produzir os *outputs* necessários e com a devida qualidade. De acordo com o entrevistado VI,

“Antigamente no tempo colonial e da ocupação do militar indonésio a educação era vista apenas como um acontecimento social, a vida da sociedade era simples e oprimida. Durante os 24 anos da ocupação dos militares indonésio, a sociedade timorense teve como principal preocupação a de viver e resistir para vencer. Todas as camadas sociais dos timorenses sonhavam com a independência e de pacificamente se envolverem na tomada da decisão política estratégica no setor de educação. A implementação do sistema de educação foi organizada totalmente pelos portugueses e pelos indonésios. Mas atualmente, com a nossa independência aumentaram as necessidades e as exigências quotidianas... tornam-se mais complexas e, acompanhando a evolução do mundo, a educação em Timor-Leste também enfrenta várias complexidades. A educação muda a sua forma, já não é simples como antes, e o desenvolvimento da educação precisa absolutamente da intervenção do governo em termos de recursos humanos e recursos financeiros”.

Este extrato de entrevista ilustra que, em Timor-Leste, referente ao primeiro período após a independência do país, o sistema do ensino se desenvolvia totalmente segundo o currículo da Indonésia. Portanto, este sistema gera ainda hoje um grande impacto no meio social, influenciando a visão dos timorenses no desenvolvimento no setor educativo. É caso para dizer que “a independência no aspeto político não foi simultaneamente seguida pela independência nos outros domínios da vivência quotidiana do país, incluindo a educação”.

De facto, o desenvolvimento dum educação de qualidade é determinado por muitos fatores decisivos, e um desses fatores é a política pública adequada no setor de educação. Outros são de ordem conjuntural e estrutural do microcosmos da sociedade timorense, onde as questões das desigualdades sociais ainda marcam uma grande presença, influenciando as práticas educativas. Porém o que preocupa mais os decisores, é a fraca relação do sistema educativo com o património histórico-cultural do povo timorense. De uma forma geral, todos os entrevistados consideram que

“A política pública adaptada ao setor da educação em Timor-Leste deve centrar-se em esforços que visem a construção de uma educação de qualidade e com a definição de cenários futuros de desenvolvimento sustentado para este setor”.

“Apesar de Timor-Leste ter já construído o seu próprio sistema de política pública adequada em termos de pressupostos, mas na prática a herança dos regimes português e indonésio ainda continuam a manter-se e a influenciar as práticas diárias. O acesso à educação de qualidade continua a ser um privilégio da classe social mais elevada. Embora o número de estudantes matriculados no país tenha aumentado consideravelmente, no que respeita à qualidade do acesso é apenas garantida a um pequeno grupo na sociedade”.

“É também uma educação nacional não enraizada no contexto histórico e cultural do país. Esta condição é bastante preocupante, basicamente porque a educação é um processo de socialização dos valores culturais que passam de geração em geração a fim de manter como o património cultural e a identidade de um povo. Uma educação sem estar enraizada na própria cultura e na tradição da sociedade, os estudantes tendem a sofrer de alienação cultural, o que corresponde a situação não esperada no processo de educação de um país”.

A educação timorense está atualmente alicerçada em pressupostos e desenvolvida de uma certa forma “contraditória”, pautada em valores e no caráter dual das lógicas dum sociedade simultaneamente pluralista e tradicional. Para os entrevistados, a educação em Timor-Leste, não contribuiu ainda de forma sistemática e focalizada para a formação dos timorenses nas cinco áreas prioritárias que constam no Plano Desenvolvimento Estratégico Nacional 2011-2030 (capital social, desenvolvimento de infraestruturas, desenvolvimento económico, quadro institucional, contexto económico e direção macroeconómica), não sendo visíveis resultados de melhoria nem mudança significativa na agricultura, saúde, educação,

infraestruturas, justiça e boa governação. Entendem os entrevistados que sem uma política educativa bem orientada e bem integrada entre todos os setores prioritários do desenvolvimento do país, não será possível obter os necessários quadros qualificados para desenvolver o futuro do país.

Por outro lado, acrescentam ainda os entrevistados que as disparidades e assimetrias regionais e locais têm funcionado como entraves ao processo de desenvolvimento educativo:

“O Ministério de Educação enfrenta o grande desafio para interpretar a orientação política estratégica de forma concreta dentro da ação de intervenção para responder à própria realidade de cada distrito em termos geográficos, condições socioeconómicas e culturais. De facto, o falhanço indicado através das disparidades distritais, onde a maior concentração das facilidades educacionais se encontra no Distrito Díli como na capital do país”.

Uma outra questão que é de relevar aqui, é o facto do Ministério de Educação e das suas direções regionais e distritais apresentarem alguma inconsistência na implementação das linhas de orientação de política educativa da LBE, como uma referência para todos os programas e atividades elaboradas no seio do contexto educacional, afetando quer a implementação dos conteúdos programáticos, bem como as questões de gestão orçamental.

“Não é aceitável um programa ou uma atividade estabelecida sem ter como base a LBE ou outras decisões consensuais dentro do espírito da lei. E as linhas de orientação do programa e as atividades deveriam ser claras de acordo com o plano estratégico traçado. A inconsistência na implementação do programa dentro do plano estratégico traçado nas instituições educacionais indica através das mudanças de implementação dos programas que afeta imediatamente a execução do orçamento. Por exemplo: o atraso do salário para os novos professores contratados e os professores estrangeiros; o caso sobre a má administração e gestão que envolveu dirigentes educacionais em Timor-Leste”.

Assim sendo e de acordo com todas as condições observadas, é de admitir que para desenvolver o setor da educação, como uma das condições de desenvolvimento estratégico do país, torna-se necessário ultrapassar alguns constrangimentos e “falhas” do passado recente após a independência, de modo que seja possível sedimentar uma política pública adequada e um plano programático com uma orientação coerente, com vista à construção de uma educação

de qualidade esperada, de acordo com os objetivos traçados e centrados no cidadão, que se podem resumir nos seguintes esquemas percetivos extraídos dos extratos das entrevistas realizadas.

Durante os 15 anos da independência, o maior falhanço é não termos conseguido formar os professores adequados e solucionar a qualidade do ensino, não temos uma linha mais focalizada para responder as necessidades prioritárias no setor EDUCAÇÃO, não conseguimos detetar a nossa fraqueza nem reunir as nossas potencialidades para construir e implementar o melhor plano de ação para o desenvolvimento do setor educacional. (E1)

Eu penso que a formação do capital humano dos timorenses precisa de acelerar o mais rápido possível. Desde a independência, o desenvolvimento do setor EDUCAÇÃO tem tido um ritmo muito lento. (E2)

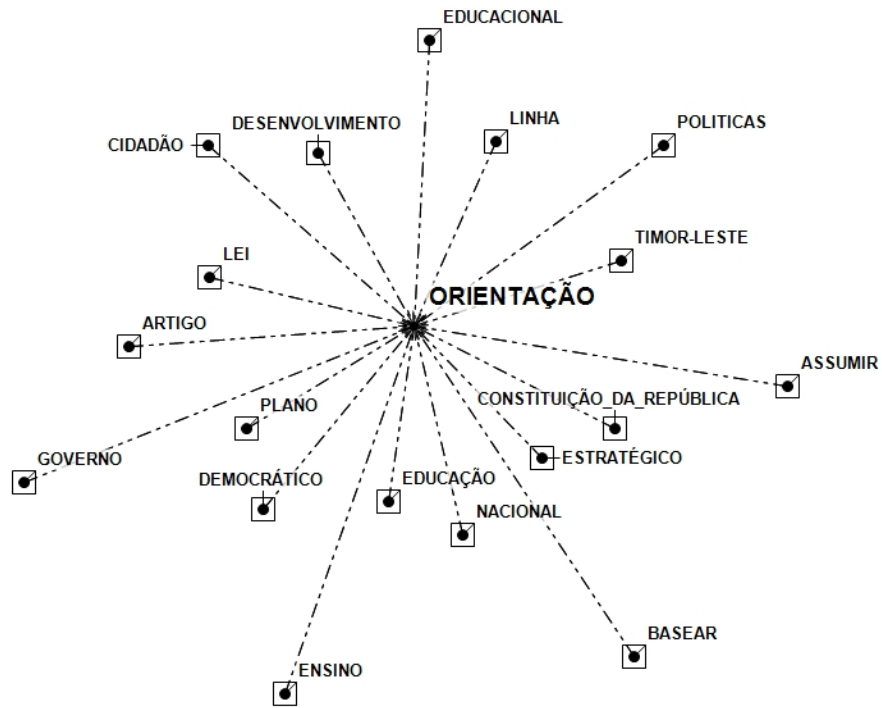
Ao longo dos 15 de independência, falhámos mesmo na intervenção programática para responder as linhas das orientações POLITICAS. É preciso estabelecer uma cultura de avaliação do programa periodicamente dentro do plano estabelecido. (E3)

Os professores que não tinham experiência para ensinar ou falta de conhecimento sobre a pedagogia do ensino, têm de frequentar obrigatoriamente a formação no INFORDEPE. (E4)

Na implementação das linhas de orientações o Ministério de EDUCAÇÃO assume o seu papel como implantador em cooperação com as suas parcerias para levar um ensino de qualidade para todos os cidadãos, de acordo com os objetivos fundamentais que constam no Plano Estratégico de Desenvolvimento. (E5)

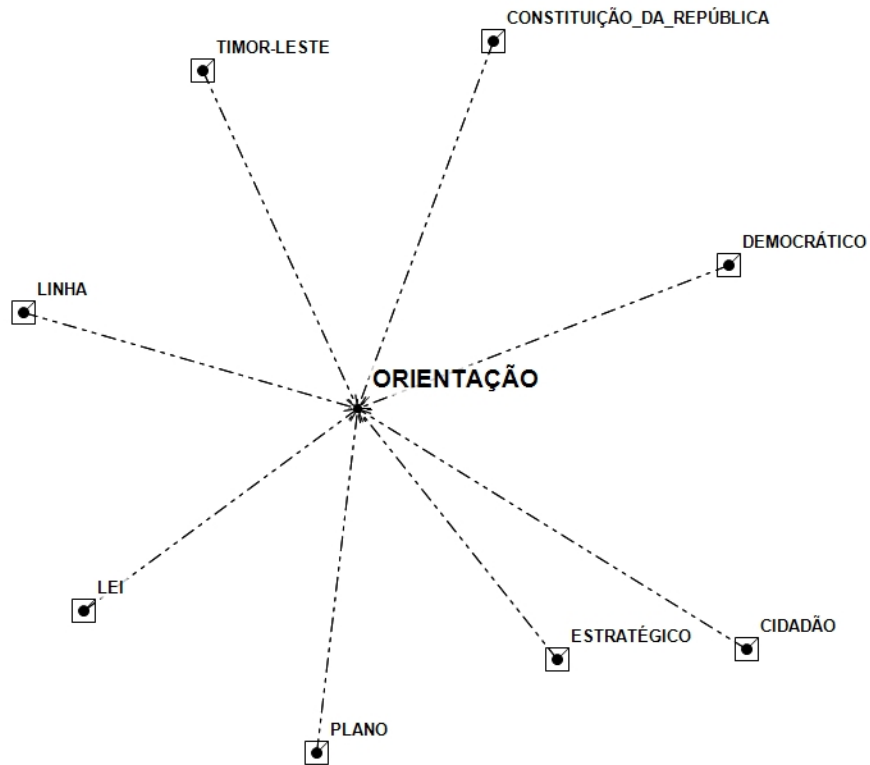
Baseado no programa e a intervenção concreta para realizar os princípios e as metas que foram estabelecidas. Identifica as escalas prioritárias de acordo com as capacidades financeiras e dos Recursos Humanos no setor de EDUCAÇÃO propriamente disponível, o programa deve ser realístico sem um grande risco na implementação, e garante a transparência e responsabilidade junto do público-alvo. (E6)

Figura 28- Esquema das perspetivas sobre “Políticas públicas em Educação”



Fonte: extrato das entrevistas; output T-Lab Plus 2017

Figura 29- Esquema das associações mais significativas sobre “Políticas públicas em Educação”



Fonte: extrato das entrevistas; output T-Lab Plus 2017 (Qui-quadrado: 7,77; $p \leq 0,05$)

Deve ter um PLANO operacional, integrado e realístico, baseado nas potencialidades dos recursos, das necessidades, e dos objetivos traçados no setor educacional. Além disso, precisa de ter uma equipa técnica interministerial que trabalhe coletivamente. O nosso Ministério trabalha muito com o programa de emergência do plano programático estabelecido. (E7)

Para implementar as linhas de orientações não é fácil, é preciso interpretar dentro de um PLANO programático para operacionalizar de forma concreta em atividades. A maioria do falhanço ocorre neste aspeto. (E8)

E necessário de ter uma equipa técnica para reconciliar as linhas de ORIENTAÇÕES dentro dum programa, baseado nos recursos disponíveis, para facilmente a implementar, monitorizar e avaliar o resultado. (E9)

É verdade que o Plano Estratégico de Desenvolvimento Estratégico 2011-2030 e na área do Capital Social prevê um compromisso de

“Melhorar a vida do povo timorense – o nosso capital humano – através de uma estratégia e de ações nas áreas vitais da educação, saúde e inclusão social. A atenção atribuída a estas áreas reflete as prioridades do Povo timorense e a nossa compreensão de que uma sociedade forte é um pilar necessário para o desenvolvimento económico” (PED 2011-2030: 18).

Porém, de acordo com os entrevistados, não é suficiente ter intenções, sendo necessário articular as linhas de orientação política e estratégica com um modelo sustentável, em função dos recursos e dos investimentos disponíveis para a concretização. Assim sendo, é de interrogar o tipo de modelo de política educativa que se ajusta à realidade de Timor-Leste. Trata-se de uma questão a analisar no ponto seguinte.

5.3.2. O Modelo de Política Educativa em Timor-Leste

De acordo com o exposto com os capítulos precedentes, o desenvolvimento no setor educativo é um processo dinâmico intimamente relacionado com a mudança da sociedade e o progresso da ciência e tecnologia. Nesta era de globalização, no qual a abertura e a transparência se assumem como uma característica própria da vida democrática (Giddens, 2000), se exige uma política educativa adequada e orientada para elevar a qualidade na

educação, tanto em termos de oferta, processo, e o resultado da educação que sempre tem mudado dentro do tempo e do espaço.

Tal como descrito anteriormente, para responder a este fenómeno, os entrevistados I, III, V, VI, VII, XIV e XV esclarecem que a política educativa deve ser desenvolvida de forma continuada para garantir a melhoria da sua qualidade e a confiança dos seus cidadãos na formação, especialmente para que os jovens timorenses possam obter vantagens efetivas na competição num mundo cheio de desafios, quer no nível nacional quer global. Entende-se assim que o sucesso do país face aos desafios no futuro, depende, pois, do sucesso de desenvolvimento do seu sistema de educação.

Com uma forte aposta na educação, espera-se que a sociedade possa ser libertada da pobreza económica e social. Mais do que qualquer foro de ordem ideológica, assumir que a educação contribui para a formação do individuo como cidadão, no cumprimento dos seus deveres, gozo incondicional dos seus direitos e também a forma como se realiza pessoalmente e em termos societais, é privilegiar uma sociedade mais justa. Toma-se, assim, a noção de que a educação oferece as orientações sobre as necessidades da vida e a competência de a gerir, e sobretudo como desenvolver e como desviar de todas as formas de exploração que muitos se encontram ainda sujeitos na sociedade. Basicamente, perspectiva-se que através da educação, a sociedade pode transformar-se em si própria em todos os aspetos, mas precisa de um sistema educacional estruturado para alavancar essa transformação.

Em síntese, os princípios do desenvolvimento do setor de educação encontram-se basicamente no espírito da Lei Orgânica. É tendo em atenção a Lei Orgânica que se dinamizam todos os programas e as atividades no setor educativo, tais como os elementos mais importantes da estrutura da educação, ou seja, o currículo nacional, a gestão de controlo e os recursos financeiros, técnicos e humanos.

5.3.2.1. Política de Reforma do Currículo do Ensino Básico, Secundário Geral e Técnico Vocacional

Um dos esforços na melhoria da qualidade do ensino em Timor-Leste consistiu na reforma do currículo indonésio e a implementação dum currículo transitório para o currículo nacional. O desenvolvimento e a reforma do currículo nacional dos níveis dos ensinos em Timor-Leste são baseados nas seguintes normas:

- A Lei de Bases da Educação (Lei N.º 14/2008, de 29 de Outubro): Cria o quadro legal para essa reforma, definindo os princípios que norteiam a educação em Timor-Leste em termos de filosofia e objetivos, estrutura e organização, desenvolvimento e regulação.
- Decreto-lei N.º 8/2010 de 15 de Fevereiro: Aprova o Plano Curricular, Regime de Implementação de Modelo de Certificação, Organização e Avaliação das Escolas Secundaria Técnico-Vocacionais;
- Resolução do Governo N.º 24/2011 de 7 de Setembro para aprovação do Plano Curricular do 3º Ciclo do Ensino Básico: Medida urgente para a sua implementação Gradual.
- Decreto-lei N.º 47/2011 de 19 de Outubro: Aprova o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral e o respetivo regime de implementação,

O currículo nacional é perspetivado com um novo horizonte do setor educativo. São identificadas como principais vantagens deste currículo:

- O currículo é mais compreensivo, cuja implementação é composta por três elementos essenciais na formação das crianças e dos jovens. Além da atividade curricular os estudantes têm também atividades extracurriculares através da atividade desportiva, musica, empreendedorismo e escuteiro. Atividade co curricular como aula de apoio e o trabalho para o desenvolvimento dos estudantes, que indicia desde logo a importância que é atribuída às relações entre as escolas, à sociedade em geral e aos pais.
- Corresponde a uma estratégia de descentralização, para além da centralização predominante no país, que reconhece a importância de colocar a disciplina local de acordo com a realidade e características do próprio território para além do currículo nacional. É uma antecipação para o futuro, no qual a educação futura deve ser tendencialmente orientada para a descentralização.
- Introduce a possibilidade de existirem variedades de programa, para facilitar as novas oportunidades aos estudantes com a bagagem adequada aos graduados que vão de imediato para o mercado trabalho ou aqueles que poderiam continuar os seus estudos em nível mais elevado/ensino superior.
- O currículo nacional confere ênfase ao processo de habilidade/competência na abordagem mais ativa do aluno no processo de aprendizagem e avaliação formativa no processo de aprendizagem. Este é uma questão crucial para uma educação de qualidade alicerçada através de um processo de aprendizagem também de qualidade.

- Existe uma preocupação com a coesão no currículo, que facilita a formação mais integrada entre os níveis de ensinos e possibilidade dos estudantes melhorarem a escolha dos seus percursos de formação.

A reforma dos currículos básicos, secundário e vocacional é um dos elementos fundamentais para sustentar a melhoria do nível educacional dos timorenses, não só dirigida para a competição e a intervenção no mercado de trabalho, incluindo na sociedade, mas também cria as condições adequadas para que os jovens possam continuar os seus estudos ao nível mais elevado, ou seja, no ensino superior.

O currículo nacional em termos conceptuais é relevante para responder aos princípios e às metas que constam na Constituição da República Democrática de Timor-Leste e no Plano Desenvolvimento Estratégico Nacional. Mas a sua implementação enfrenta vários problemas, como foi identificado no grupo de discussão que foi realizado junto dos responsáveis de todos os níveis de ensino em Timor-Leste, sendo de destacar o seguinte:

- O Ministério de Educação, neste caso, a Direção Nacional de Currículo Escolar, Materiais e Avaliação (DNCEMA), não prepara a condição adequada para a reforma de currículo nacional desde a fase de conceção, implementação, monitorização e avaliação. Tal situação é reconhecida pelo ex-Ministro de Educação, argumentando que a condição educacional é muito complexa, incluindo o currículo nacional. Em termos de elaboração foi o grande sucesso porque conseguiu produzir o documento do currículo nacional com o apoio dos técnicos internacionais de vários países.
- O currículo do Ensino Secundário foi elaborado pela equipa técnica da Universidade de Aveiro, com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian (FCG) e do Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD). Enquanto, o currículo do Ensino Básico, a equipa para sua elaboração foi composta por vários técnicos internacionais oriundos de países diferentes, tais como, australianos, franceses, indonésios, filipinos e portugueses. Embora o currículo tenha sido estabelecido, enfrentam-se dificuldades diversas para a sua implementação contínua, entre os quais: os professores ainda não se encontram preparados para implementar o currículo, a falta de condições materiais de apoio, tais como, manuais de escolares e guia dos professores. Acresce-se ainda

que a implementação do currículo definitivo tem sido muito lento, por falta de monitorização e avaliação em todos os níveis de ensino.

De fato, a Lei de Bases da Educação (Lei N.º 14/2008), o Decreto-lei N.º.8/2010, a Resolução do Governo N.º.24/2011, e o Decreto-lei N.º 47/2011, atribuíram ao Ministério da Educação a responsabilidade de todos os assuntos curriculares referentes a todos os níveis de ensino, competindo-lhes, entre outros aspetos: coordenar a elaboração dos planos de estudos e dos respetivos estudos preparatórios; elaborar os programas escolares para os vários níveis de ensino e formular planos de intervenção; coordenar e avaliar o desenvolvimento de planos educativos, ao nível pedagógico e didático; assegurar a adequação dos planos de estudo e dos programas escolares aos objetivos do sistema educativo e à diversidade cultural e social dos distritos e das regiões; participar na definição das orientações que regulam a elaboração e aprovação dos manuais escolares e dos materiais de apoio pedagógico e didático e promover a sua avaliação; produzir e assegurar a divulgação de apoios técnicos e pedagógicos aos atores e parceiros educativos.

De referir que as orientações do currículo nacional colocam em ênfase as atividades extracurriculares para os estudantes e o envolvimento da sociedade e dos pais ou encarregados de educação como elementos integrantes na formação. É um conceito ideal e fundamental porque além de melhorar a qualidade de educação afetiva, tem também a capacidade de “derrubar os muros” que se foram construindo entre as escolas e sociedade, e que durante muito tempo provocou o isolamento da escola face à sua própria sociedade.

De revelar que os entrevistados afirmam que a política de reforma curricular não é uma questão fácil pois requer mudanças de comportamento e competências dos professores e dos alunos no processo de aprendizagem. Para uma nova reorganização, entendem os entrevistados que é preciso formação, socialização e orientação de forma continuada através dum especialista ou perito, e naturalmente adequados recursos financeiros. Quando se fala na formação dos professores, além do custo elevado que implica, há também a questão do tempo que é exigido, para se poder atingir o necessário número de professores em Timor-Leste para responder às necessidades identificadas.

Em síntese, a política de reforma curricular colocou e coloca um patamar ambicioso, ao optar por um modelo curricular em uso em vários países avançados, que às vezes não parece ser relevante nem ajustado à realidade social e às necessidades do país, quer a nível de conhecimento quer na sua aplicação concreta.

5.3.2.2. A Política de Exame Nacional

A Lei de Bases da Educação estabelece no seu artigo 42º os termos genéricos e a relevância dos serviços de inspeção da educação, destinados a promover e garantir a eficiência, eficácia e qualidade do sistema de ensino. Os termos do artigo 44.º do Decreto-Lei n.º 22/2010, de 9 de Dezembro, que aprovou a lei orgânica do Ministério da Educação, consagram a existência do Departamento de Avaliação e Exame Nacional, estrutura da Direção Nacional de Currículo Escolar, Materiais e Avaliação, que é responsável pela preparação de normas e critérios de avaliação das aprendizagens e pelo desenvolvimento do processo das provas de aferição e dos exames nacionais, incluindo a elaboração das provas e a avaliação do processo. Mais adiante no Decreto-lei N.º 28 /2012 de 4 de Julho - Estatutos da Inspeção Geral do Ministério da Educação no artigo 26,40 e 41, surge o enfoque na avaliação do sucesso escolar dos alunos e a avaliação das escolas.

Com base nestas orientações, é implementada a avaliação do sucesso escolar dos estudantes em todo o território timorense, incidindo sobre todos os níveis de ensino sob a forma de uma avaliação através do exame nacional.

Para alguns dos participantes no *focus group* realizado com a maioria dos responsáveis de educação distrital, apercebeu-se que a implementação do Exame Nacional tem gerado controvérsia, porque a sociedade e a maioria das escolas na zona rural recusam-se a implementar o exame nacional. As recusas são baseadas nas condições objetivas de desigualdade na educação em Timor, ou seja, em termos de acesso à educação, quantidade e qualidade dos professores, e as condições atmosféricas.

Em termos conceptuais é brilhante o que exigido pelo governo sobre a qualidade e a standardização nacional no setor da educação, mas não é realístico. Como afirma o Engenheiro Romeo na discussão realizada no âmbito da pesquisa,

“As muitas escolas nas regiões do país, nos distritos, nos Sucos e mais no interior não têm condições mínimas para enquadrar os estudantes no processo de ensino e aprendizagem normais, embora o número de estudantes seja elevado e existe um grande desequilíbrio no rácio entre os alunos e professores, a qualificação dos professores é baixa (sendo apenas de secundário e básico), e não há manuais escolares pelo que os estudantes passam o tempo todo a copiar a matéria do quadro. Baseada nesta condição é impossível atingir – se o padrão de qualidade e a standardização no ensino ao nível nacional”.

O desequilíbrio nos resultados alcançados durante o exame nacional em 5 anos, entre regiões, distritos, zonas urbanas e rurais, indica concretamente o domínio das escolas privadas no sistema, e são elas: Escola Santa Madalena de Canossa, Externato de São José, Escola Paulo VI Díli, Escola São Pedro dos Salesianos, Escola Salesiana no Município de Baucau (ME-Gabinete de Avaliação Escolar, 2016). Assim, tais resultados indicam claramente um maior sucesso nas escolas privadas, com boas condições e as facilidades adequadas, estando a maioria concentrada na capital Díli, exceto a Escola Salesiana no Município de Baucau, na região leste do país.

O exame nacional é, pois, uma forma de avaliar as competências dos estudantes a nível nacional, ao nível do ensino básico e ensino secundário. A política do exame nacional é considerada como um “fantasma assustador” não só para os estudantes, professores das escolas, mas também para os pais.

“O exame nacional coloca também os professores em situação de pânico, (...) muitas vezes os professores assumem uma ação exagerada de acompanhamento dos seus estudantes, nalguns casos os professores divulgam a matéria do teste de exame nacional ou dão as respostas escondidas aos seus estudantes por apenas desejarem que eles tenham aprovação no exame nacional e também para elevar a sua imagem, incluído a imagem da própria escola. Por outro lado, os pais dos estudantes, especialmente os da classe média e alta facilitam todo o processo, pagando aulas privadas ou em centros de apoio para que os seus filhos se preparem melhor e assim enfrentem o exame. Enquanto que as famílias pobres sem disporem de meios financeiros para este tipo de preparação complementar, só lhes resta rezar e entregarem-se totalmente ao milagre do poder divino”

Acrescentam-se outros problemas que surgem anualmente no decorrer do exame nacional e que correspondem: ao horário não fixo e sempre em constante mudança, atraso na distribuição da matéria de exame, a matéria do exame já foi destruída em algumas escolas antes de exame, a resolução do exame ou as respostas já foram vendidas secretamente, falta de monitorização, controlo e avaliação do exame nacional.

Em suma, a obrigatoriedade da realização do exame nacional em todo o território tem como consequência imediata, os diversos problemas acima identificados em qualquer lugar no território, o que naturalmente não melhora a qualidade e a imagem do ensino em Timor-Leste.

5.3.2.3. O Acesso ao Ensino Superior

A natureza da formação no ensino terciário em Timor-Leste, está de acordo com a LBE N.º.14/2008-RDTL, e descrito na alínea 1 e 2 no artigo 26,

“O ensino superior universitário realiza-se em universidades, institutos universitários e em escolas universitárias não integradas; O ensino superior técnico realiza-se em institutos politécnicos”

Com base nesta classificação, existem atualmente no país, 4 universidades, 6 institutos e uma escola superior, com um total de 105 cursos de Licenciatura, 11 cursos de Bacharelato e 10 cursos de Mestrados. Na mesma lei afirma, na alínea 1,2 e 7 no seu artigo 18º,

“Têm acesso ao ensino superior os indivíduos habilitados com o curso do ensino secundário ou equivalente, que façam prova de capacidade para a sua frequência; Têm igualmente acesso ao ensino superior técnico os indivíduos que completarem cursos de formação profissional equivalentes ao ensino secundário; O Estado deve criar as condições que garantam aos cidadãos a possibilidade de frequentarem o ensino superior, de forma a impedir os efeitos discriminatórios decorrentes das desigualdades económicas e regionais ou de desvantagens sociais prévias”, (LBE N.º.14/2008-RDTL).

De facto, a linha da orientação política é fundamental para garantir o acesso dos jovens à educação. O acesso à educação e, em particular, ao ensino superior, são fatores determinantes não apenas do sucesso dos indivíduos, mas também do desenvolvimento dos países e das regiões (Rego e Caleiro; 2013). Neste contexto, se analisar com maior profundidade a realidade em Timor-Leste, verifica-se que os jovens estão a enfrentar uma grande dificuldade no acesso ao ensino superior. Apesar da existência de 11 Instituições de Ensino Superior, ainda se mantem a fraca cobertura da oferta de ensino superior em Timor-Leste para que todos os estudantes possam ter a mesma oportunidade de ingressar ao ensino superior.

A tabela seguinte mostra a evolução do número de estudantes aprovados no ensino secundário geral e ensino técnico vocacional, dados que revelam um aumento muito considerável e, portanto, a discrepância entre oferta e potencial procura do ensino superior.

Tabela 37- Número de Estudantes Timorenses aprovados, por nível de ensino e ano letivo, de 2001 a 2013

Ano letivo	Ensino Secundário Geral	Ensino Técnico Vocacional
2001 -2002	4.176	469
2002 – 2003	5.196	526
2003 – 2004	6.065	664
2004 - 2005	6.297	701
2005 - 2006	7.552	685
2006 - 2007	8.249	1.056
2007 - 2008	8.952	886
2008 – 2009	9. 276	557
2009 – 2010	10.787	1.071
2010 – 2011	9.506	1.861
2011 – 2012	12.820	2.195
2012 – 2013	14.223	1.933

Fonte: Elaboração própria informações do ME (2015).

Os jovens que terminam as suas formações no ensino secundário geral e ensino técnico profissional ultrapassam 15.000, mas na realidade metade destes estudantes não se matricularam no ensino superior, o que tem originado o aumento da taxa do desemprego. Situação que tende a agudizar-se sem que existam políticas públicas adequadas para instalação de polos universitários dispersos pelo território nacional. De facto, 90 % dos estabelecimentos de ensino superior, quer públicos quer privados, estão concentrados na capital do país,

Tal concentração de Instituições de Ensino Superior em Díli ilustra a profunda desigualdade de acesso dos jovens à educação de nível terciário e é também a principal causa de entrada em Díli de jovens oriundos de outras regiões do país.

Em síntese, o ensino superior em Timor-Leste é controverso, moldado de assimetrias pelo que se justifica a redefinição das políticas públicas para este nível de ensino.

5.4. Estratégia de Desenvolvimento

O desenvolvimento humano é uma abordagem alternativa que coloca o homem no centro do desenvolvimento económico e social, enfatizando uma dimensão social composta pelo setor de educação e cultural (NU-UNDP, 1990). Esta abordagem é tida na presente investigação como um eixo fulcral para a reflexão em torno do desenvolvimento, nomeadamente no que concerne às problemáticas do setor da educação em Timor-Leste. Tomou-se como pressuposto analítico que os timorenses têm o direito de autorrealização pessoal de forma adequada na construção do conhecimento para o seu bem-estar a nível humano e social.

Timor-Leste é um país em desenvolvimento. O setor de educação surge como uma necessidade prioritária e urgente, pelo que o Estado deve desenvolver e garantir um sistema de educação de qualidade e de acesso para todos timorenses, tal como se afirma na Constituição da República Democrática de Timor-Leste, no artigo 59

“O Estado reconhece e garante ao cidadão o direito a educação e a cultura; Todos têm direito a igualdade de oportunidades de ensino e formação profissional; O Estado deve garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística”, (RDTL, 2001: 30).

O direito a ter uma educação de qualidade é um indicador de resultado do desenvolvimento equilibrado e também no investimento dos recursos humanos para o progresso do país. Os países membros das Nações Unidas têm em comum o lema “Educação para Todos” (UNESCO,1990), e Timor-Leste optou igualmente este princípio na sua visão estratégica (RDTL – PED, 2011 - 2030). Nesta circunstância, a educação para todos deve ser implementada em todos os níveis de educação em Timor-Leste, e baseada num sistema de inclusão social, democrático, de igualdade de género, sem discriminação de raça, religião, de localização geográfica e as condições económico-social dos estudantes.

Na perspetiva de abordagem da educação para todos, considera-se que todos os cidadãos são beneficiários do desenvolvimento da educação, processo esse que é garantido pela adoção de um desenvolvimento mais sustentável, especialmente pensado para as gerações vindouras. Admite-se que a educação potencia a formação de pessoas mais responsáveis e

solidárias no domínio da interação social, no meio ambiente e também com as novas gerações, tomando os jovens como o principal ator no crescimento do desenvolvimento social (Nações Unidas, 2015).

Para atingir o desenvolvimento no setor da educação, com o lema da educação para todos e garante da sua sustentabilidade, é preciso elaborar um plano de desenvolvimento estratégico, tendo por base a realidade específica de cada território/região em Timor-Leste. Ou seja, ancorado na perspetiva do desenvolvimento territorial, com ênfase nas diferenças ao nível das condições geográficas, dos recursos naturais, das infraestruturas, do capital social e do capital humano existente num dado território, e que lhe conferem a sua própria especificidade. Tal como se afirma na OCDE (2015), é importante que haja uma estratégia própria concebida a partir do território e que se designa como a política pública de base territorial. Pressuposto base já patente em toda a sustentação da *An Agenda for a Reformed Cohesion Policy* apresentada por F. Barca (2009), e desenvolvida em capítulo anterior aquando da abordagem territorial do Desenvolvimento. Porém, a orientação política estratégica do desenvolvimento territorial parte do pressuposto da coesão territorial que promove o desenvolvimento de forma equilibrada, harmoniosa e integrada (Rego e Baltazar, 2011). Neste âmbito, os atores sociais quer sejam de nível regional-local, quer sejam do meio urbano-rural devem participar ativamente no processo de desenvolvimento através de um clima de trabalho dirigida à melhoria da qualidade de vida e ao combate à pobreza. Todas as classes sociais na sociedade devem gozar o fruto de resultado de desenvolvimento, mais importante ainda para os que estão a viver nas regiões mais isoladas, as zonas rurais no interior do país e também as zonas mais desfavorecidas. Além disso, o desenvolvimento territorial tem a sua vantagem e tende a ser mais adequado de acordo com a estratégia formulada, pode gerar um impacto imediato para o território alvo, designadamente na redução a taxa de desemprego e da pobreza, pelo que desta forma é também tida como uma forma de promoção do desenvolvimento mais sustentável para uma sociedade inclusiva e igualitária (OCDE, 2015).

Baseada na perspetiva do desenvolvimento territorial, a linha de orientação política de desenvolvimento estratégico também não deve ser uniformizada, pois, entre as regiões, entre os distritos e áreas urbano-rural, cada uma tem as suas próprias características, as necessidades e prioridades diferentes. As heterogeneidades das regiões necessitam de um plano estratégico de intervenção absolutamente diferente nas áreas setoriais incluindo o setor da educação em Timor-Leste.

Como se sabe, o Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011 - 2030 (PED) foi lançado em 2011, onde o setor de educação se apresenta como uma das áreas prioritárias entre as cinco áreas que compõem o plano. O PED coloca a educação como eixo fulcral no desempenho do papel estratégico para formar os cidadãos timorenses na ótica dum capital social e capital humano que sejam compatíveis para suportar o desenvolvimento da sociedade e do país de forma mais sustentável e integrado em todos os setores, a fim de elevar o bem-estar de todos os cidadãos.

“A educação e a formação são as chaves para melhorar as oportunidades de vida do nosso povo para o ajudar a concretizar todo o seu potencial. São também vitais para o crescimento e desenvolvimento económico de Timor-Leste. A nossa visão é de que todas as crianças timorenses devem ir à escola e receber uma educação de qualidade que lhes dê os conhecimentos e as qualificações que lhes permitam virem a ter vidas saudáveis e produtivas, contribuindo de forma ativa para o desenvolvimento da Nação. O nosso primeiro passo para concretizar esta visão é remover as barreiras no acesso à educação, garantindo que o direito à educação é assegurado a todas as crianças a nível nacional. Para lá de melhorar o acesso à educação, Timor-Leste precisa melhorar a qualidade e a equidade da educação, de modo a que seja possível atingir resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis. Estas duas tarefas irão requerer a afetação de recursos substanciais. Teremos de expandir o investimento no nosso sistema de educação para garantir que temos as infraestruturas e os docentes de que precisamos para dar a todas as crianças acesso a um ensino de qualidade, independentemente onde residam, em Timor-Leste” (RDTL - PED, 2011- 2030: 18).

Baseado no Plano Estratégico de Desenvolvimento no setor de educação a médio prazo (2015 – 2020) e longo prazo (2021 -2030), definiram-se várias metas que devem ser atingidas. As principais metas traçadas dão ênfase à extensão do ensino em todos os níveis dos ensinos para as regiões, distritos e para os 442 Sucos existentes no território, as construções de infraestruturas e de equipamento escolar, e o desenvolvimento da ciência e da tecnologia para transformar Timor-Leste num país moderno e desenvolvido (RDTL - PED, 2011- 2030).

Esta orientação de política estratégica traçada para o setor educativo é um dos pacotes centralizados que contem as visões gerais que orientem o rumo de desenvolvimento da área de educação. De uma forma geral, esta linha estratégica não coloca a questão da territorialização nem a preocupação com a especificidade regional de acordo com as características típicas e disparidades de cada região, distrito ou zonas urbano-rurais na sua intervenção. De facto, em Timor-Leste, a questão de territorialização no setor de educação deve ser considerada no seu plano estratégico com ancoragem na existência de tão acentuadas desigualdades territoriais, especialmente entre a capital de Díli, as 4 regiões, os 13 distritos e os centros urbanos e áreas rurais. Assim, com vista à redução de tais disparidades territoriais no processo de desenvolvimento setorial deve existir um plano de política pública, elaborado de forma mais integrada e relevante, de acordo com as potencialidades e fragilidades do próprio território. Nesta última parte de análise dá-se enfoque aos eixos de intervenções urbano-rural, aos níveis de ensino secundário geral e técnico vocacional e também às alternativas e estratégicas de intervenções relevantes de acordo com o território alvo.

De recordar que o Ministério de Educação desempenha o papel central no desenvolvimento dos recursos humanos qualificados no país. De acordo com a Lei de Bases de Educação No.14/2008-RDTL sobre o sistema de educação nacional no artigo 7 ponto 3 afirma que a estrutura da educação escolar formal é constituída pelo ensino básico, ensino secundário e o ensino superior. As instituições dos ensinos formais são os meios adequados no processo de formação das crianças e dos jovens timorenses.

O Ministério de Educação tem como objetivos fundamentais da educação, os seguintes:

- a) “Contribuir para a realização pessoal e comunitária do indivíduo, através do pleno desenvolvimento da sua personalidade e da formação do seu caráter, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores éticos, cívicos, espirituais e estéticos, proporcionando-lhe um desenvolvimento psíquico e físico equilibrado;
- b) Assegurar a formação, em termos culturais, éticos, cívicos e vocacionais das crianças e dos jovens, preparando-os para a reflexão crítica e reforço da cidadania, bem como para a prática e a aprendizagem da utilização criativa dos seus tempos livres;
- c) Assegurar a igualdade de oportunidades para ambos os sexos, nomeadamente através de práticas de coeducação e da orientação escolar e profissional, e sensibilizar, para o efeito, o conjunto dos intervenientes no processo educativo;

- d) Contribuir para a defesa da identidade e da independência nacionais e para o reforço da identificação com a matriz histórica de Timor-Leste, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo timorense, da crescente interdependência e solidariedade entre os povos e do dever de consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas;
- e) Desenvolver em cada indivíduo a capacidade para o trabalho e proporcionar-lhe, com base numa sólida formação geral, uma formação específica que lhe permita, com competências na área da sociedade do conhecimento e com iniciativa, ocupar um justo lugar na vida ativa, prestando o seu contributo para o progresso da sociedade, em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação;
- f) Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas, de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades locais, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes;
- g) Contribuir para a correção das assimetrias regionais e locais, devendo concretizar, de forma equilibrada, em todo o território nacional, a igualdade de acesso aos benefícios da educação, da cultura, da ciência e da tecnologia;
- h) Assegurar o serviço público de educação e de ensino, através de uma rede de ofertas da administração central e local, bem como das entidades particulares e cooperativas, que garanta integralmente as necessidades de toda a população;
- i) Assegurar a organização e funcionamento das escolas, públicas, particulares e cooperativas, de forma a promover o desenvolvimento de projetos educativos próprios, no respeito pelas orientações curriculares de âmbito nacional, e padrões crescentes de autonomia de funcionamento, mediante a responsabilização pela prossecução de objetivos pedagógicos e administrativos, com sujeição à avaliação pública dos resultados e mediante um financiamento público assente em critérios objetivos, transparentes e justos que incentivem as boas práticas de funcionamento;
- j) Assegurar a liberdade de escolher a escola a frequentar;
- k) Contribuir para o desenvolvimento do espírito e prática democráticos, adotando processos participativos na definição da política educativa e modelos de administração e gestão das escolas que assegurem a participação e a responsabilização adequadas da administração central e local, das entidades

titulares dos estabelecimentos de educação e de ensino, dos professores, dos alunos, dos pais e das comunidades locais, com vista particularmente à promoção dos resultados das aprendizagens;

- 1) Assegurar uma escolaridade de segunda oportunidade aos que dela não usufruíram na idade própria, aos que procuram o ensino por razões de valorização profissional ou cultural, devidas, nomeadamente, a necessidades de reconversão ou aperfeiçoamento, decorrentes da evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos”, (Lei No.14/2008 - República Democrática de Timor-Leste).

Para atingir os objetivos estabelecidos pelo Ministério de Educação, deve-se ter uma estratégia baseada numa visão retrospectiva que reflita sobre as problemáticas do setor educativo, considerando o seu passado e o presente, para se projetar no futuro. Assim, para identificar de forma sistemática e a fim de estabelecer uma intervenção adequada na solução dos fenómenos educativos torna-se necessário elaborar uma matriz de análise SWOT (*Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats*) para melhor compreender os dilemas e desafios que se colocam ao ambiente interno e externo do sistema educativo em Timor-Leste, ou seja, torna-se necessário sistematizar numa matriz as forças, oportunidades, fraquezas e ameaças (FOFA) do sistema educativo em causa. Por outras palavras, a estratégia do Ministério de Educação deve contextualizar-se com as condições do ambiente interno e externo. O ambiente interno representa as potencialidades e as fraquezas dentro do próprio setor educativo. Enquanto, o ambiente externo representa as oportunidades e as ameaças que o setor educativo está a enfrentar e que devem ser consideradas e analisadas de forma concreta para responder adequadamente a nível estratégico. Assim, no âmbito desta pesquisa, e para este efeito, foram realizados grupos de discussão: i) no Distrito de Aileu em 21 de Março, de 2015; ii) na Universidade Nacional nos dias 25 e 26 de Março de 2015; iii) no Ministério da Educação nos dias 15 e 21 de Abril de 2015; iv) no IFORDEPE nos dias 2 e 18 de Dezembro de 2015; v) e para completar e validar informações tidas como necessárias no contexto da pesquisa, o pesquisador voltou a organizar dois grupos de discussão nos dias 7 e 15 de Janeiro de 2016 na Reitoria da UNTL. As diversas discussões realizadas permitiram elaborar uma matriz SWOT com as seguintes características:

Tabela 38- Forças e Fraquezas - Matriz de Análise SWOT do Setor Educativo em Timor-Leste

Forças	Fraquezas
<ul style="list-style-type: none"> - A educação é o setor prioritário no Plano Desenvolvimento Estratégico Nacional de Timor-Leste - O ordenamento jurídico do país estabelece a promoção de um ensino obrigatório e gratuito - Mais de metade das crianças em idade escolar, incluindo jovens e adolescentes são matriculados nas distintas instituições de ensino do país. - Existência de infraestruturas escolares, embora necessitem de remodelações. - Existência de várias instituições de ensino privado com alguma referência no país, em termos de qualidade de ensino. - O currículo nacional para todos os níveis de ensino está estabelecido. - O Fundo do capital humano é destinado à qualificação e especialização dos quadros timorenses, quer no interior quer no exterior do país. - Criação do Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais de Educação, com o auxílio de parceiros internacionais. - Instalação da Faculdade de Educação, Artes e Humanidades na Universidade Nacional Timor Lorosa'e, de modo a suprir as insuficiências de docentes qualificados. - O rácio de professores/estudantes a nível nacional é equilibrado. - Estabelecimento do Regime da Carreira Docente. - Promoção da cooperação internacional para o setor de educação, como pilar chave para o desenvolvimento do capital humano. - A língua portuguesa foi adotada como a primeira língua no processo de ensino-aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> - A maior parte da população timorense, da zona urbana e rural, não usufrui de um ensino com as mínimas exigências de qualidade desejadas. - Falta de professores qualificados nas várias áreas de especialização, particularmente no domínio das ciências exatas, o que condiciona a implementação efetiva do currículo definitivo. - Elevada taxa de abandono escolar, em especial no género feminino, sobretudo nas zonas rurais. - Falta de estruturas e de equipamentos de apoio às atividades letivas (laboratórios, bibliotecas, e de outros e meios de ensino) em todos os níveis de ensino do território nacional. - Concentração das Instituições de Ensino Superior na capital do país, condicionando o acesso dos jovens a este nível de ensino. - A oferta formativa dos subsistemas de ensino secundário e superior não satisfazem a procura do mercado de trabalho e da sociedade em geral. - Exiguidade de recursos financeiros e humanos para a implementação das linhas orientadoras do programa de educação. - As atividades letivas na maioria das escolas são muito condicionadas na estação chuvosa. - Falta de cooperação entre o setor educativo com o setor privado. - Falta de coordenação entre o Ministério de Educação e o Superintendente de Educação Distrital. - O sistema de avaliação e de supervisão pedagógica ainda não são efetivos. - A influência política partidária no sistema de ensino-aprendizagem, denotando a falta de transparência e de responsabilidade dos órgãos de tutela.

Fonte: Síntese dos grupos de discussão realizados no âmbito do presente estudo.

Tabela 39- Oportunidades e Ameaças - Matriz de Análise SWOT do Setor Educativo em Timor-Leste

Oportunidades	Ameaças
<ul style="list-style-type: none"> - A estrutura etária da população do país é maioritariamente composta por crianças e jovens. - O projeto da indústria petrolífera na Costa-Sul com três polos industriais da refinaria de Gás e Petróleo, após a sua implementação, permitirá absorver milhares de técnicos timorenses com média e alta qualificação. - O Projeto da Zona Especial de Economia Social de Mercado (ZEESM) no Distrito de Oecusse poderá alavancar a economia desta região e a captação de jovens qualificados para o mercado de trabalho. - A descentralização administrativa será implementada em breve, o que permitirá captar os recém-graduados nas áreas das ciências sociais e humanas. - O acesso gratuito aos cuidados de saúde, adotados pelo Estado de Timor-Leste, traduz-se no aumento da esperança média de vida e consequentemente no aumento da população ativa. - O acesso progressivo à eletricidade tem beneficiado muitos timorenses nas suas atividades económicas e sociais. - A Criação do Centro de Formação Profissional e de Emprego com o objetivo de preparar os jovens timorenses, para os desafios do mercado de trabalho interno e externo. - O crescimento elevado do PIB (produto interno bruto) do país tem potenciado os investimentos públicos e privados nos distintos setores de atividades económicas. - A língua portuguesa é a língua oficial do país 	<ul style="list-style-type: none"> - Fragilidade política do país, após a independência, colocando algumas incertezas no processo de desenvolvimento socioeconómico. - Violência entre jovens de grupos de arte marciais em todo o território do país. - Desigualdades na qualificação técnico-profissional entre trabalhadores expatriados e nacionais, gera algum sentimento de xenofobia nos quadros nacionais, contribuindo para o crescimento da taxa de desemprego. - Desigualdade na distribuição dos recursos do país, causando acentuadas assimetrias regionais, e níveis de exclusão social e de pobreza. - Falta de infraestruturas rodoviárias e ferroviárias nas zonas de acesso ao interior do país. - Elevada inflação causando a perda do poder de compra da maioria das famílias. - Manutenção do elevado tráfico de droga e prostituição juvenil nos centros urbanos e consequente aumento do número de pessoas afetadas pelo HIV/SIDA. - Probabilidade de ressurgimento do conflito horizontal na sociedade timorense, baseado em sentimentos étnicos, regionalismo e convicções religiosas, - A economia do país está bastante ancorada ao petróleo, descorando setores-chaves como é o da agricultura, deixando o país com alguma auto-insuficiência alimentar. - As atividades económicas do país são dominadas pelos estrangeiros, especialmente no comércio e na importação e exportação de bens e serviços.

Fonte: Síntese dos grupos de discussão realizados no âmbito do presente estudo.

Com a base na identificação dos pontos fracos e fortes, oportunidades e ameaças que se estão a enfrentar no sistema educativo timorense, foi possível refletir sobre as estratégias operacionais relacionadas com a visão, missão e as metas estabelecidas no Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011 - 2030. De salientar que a visão estratégica no setor de educação é que “todas as crianças timorenses devem ir à escola e receber uma educação de qualidade que lhes dê os conhecimentos e as qualificações que lhes permitam vir a ter vidas saudáveis e produtivas, contribuindo de forma ativa para o desenvolvimento da Nação”. A verdade é que a

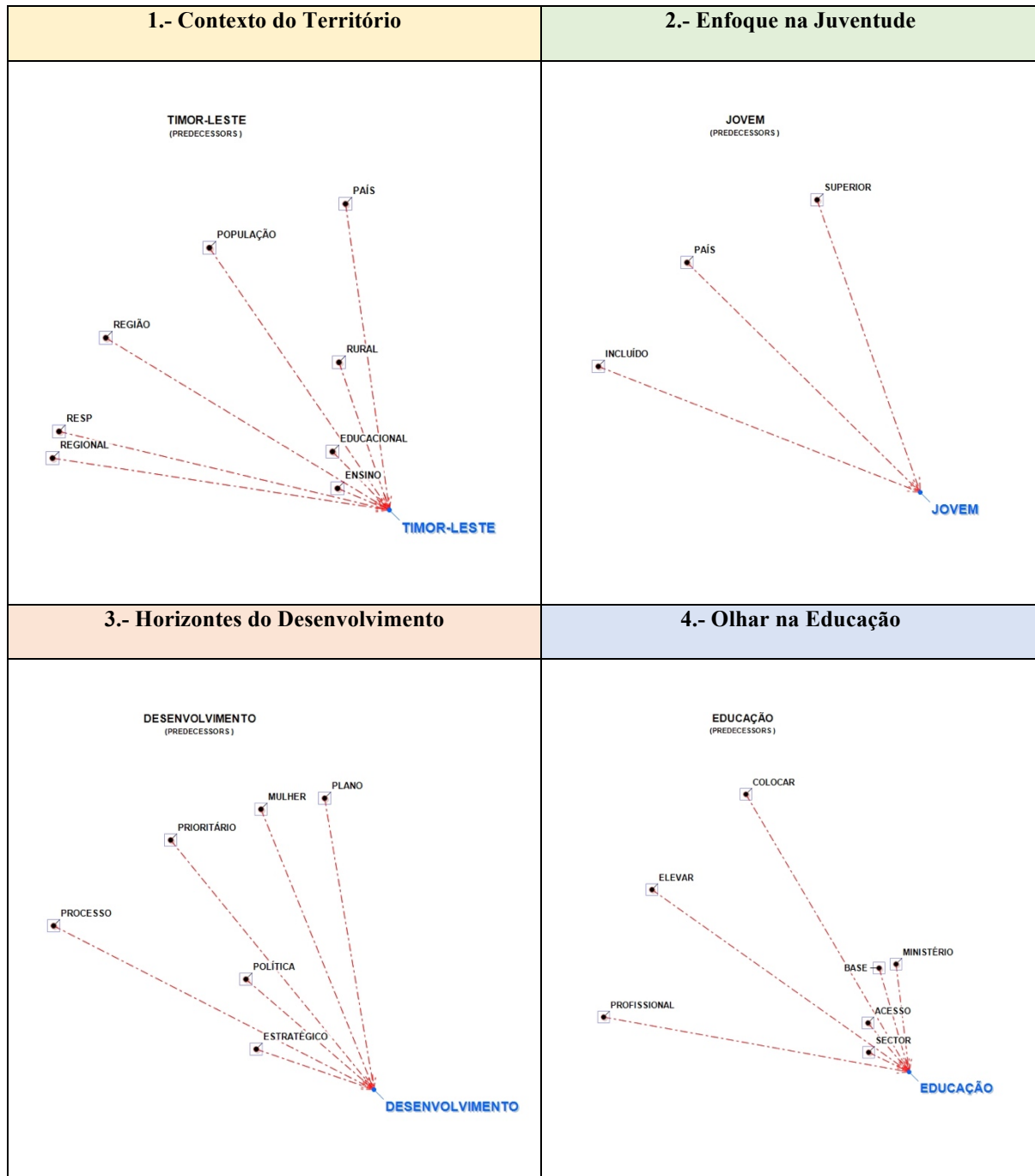
visão da educação nacional é uma síntese operativa dos princípios fundamentais que constam na Constituição da República Democrática de Timor-Leste no artigo 59. Na qual, o Estado garante o direito à educação e igualdade de ensino para todos os cidadãos segundo as suas capacidades, quer na investigação e da criação artística.

Neste âmbito, o Ministério de Educação assume o seu papel e a responsabilidade atribuída pela Lei de Bases de Educação (LBE) N.º.14/2008, para prestar o serviço educativo a todos os cidadãos, especialmente para os jovens e as crianças, tendo em vista o seu desenvolvimento pessoal e profissional. A definição da visão identificada no Plano Estratégico de Desenvolvimento descreve uma condição ideal que será atingida no futuro. Enquanto que a missão definida para o setor educativo, até 2030, refere que se irá investir em educação e formação a fim de garantir que o Povo timorense esteja a viver numa Nação onde as pessoas são instruídas e cultas, capazes de viver vidas longas e produtivas e com oportunidades para acederem a um ensino de qualidade que lhes permita participar no desenvolvimento económico, social e político da Nação.

Para atingir a missão no desenvolvimento educativo é necessária uma cooperação integrada entre o Ministério de Educação, as Instituições Governamentais, Organizações Não-governamentais, o Governo Local/Distrital e a sociedade no seu todo para construir uma política de inclusão social na educação. A missão que consta no Plano Estratégico define claramente um horizonte temporal até 2030, com o propósito de que Timor-Leste ser uma sociedade instruída e culta. Mas esta missão é pouco clara e não são conhecidos indicadores| metas operacionais para ser monitorizada e avaliada. Para proporcionar uma interpretação mais facilitadora e concreta deve-se quantificar o grau de evolução da missão estratégica que será alcançável com uma dada proposta concreta.

De acordo com os grupos de discussão organizados aquando do trabalho de campo do presente estudo, recomenda-se que a missão seja traduzida em orientações estratégicas, e composta pelos objetivos fundamentais que constam na Lei de Bases de Educação (LBE) N.º.14/2008. Sugere ainda o grupo que é preciso refletir também sobre as “fragilidades” dos cidadãos timorenses, e compreender as razões de “não terem uma noção de Estado” ou de “uma identidade comum”. Perspetiva-se com este questionamento que a missão da **educação** em Timor-Leste incluía também uma outra missão implícita que consiste na materialização da garantia da unidade nacional nos **horizontes dum desenvolvimento** sustentável, contextualizado no **território** e no enfoque na **juventude**.

Figura 30 - Sínteses dos Esquemas das principais Cooorrências Orientadoras da Missão e Visão do Desenvolvimento da Educação em Timor-Leste



Fonte: extrato das entrevistas; ouput T-Lab Plus 2017

De acordo com as entrevistas realizadas, assim como os registos das sessões dos grupos de discussão, e sobretudo o enquadramento dos pontos fortes (forças) e pontos fracos (fraquezas), as ameaças e oportunidades do sistema de ensino em Timor-Leste, foram identificadas como **principais estratégias de desenvolvimento** as seguintes:

- Estabilizar o sistema e standardizar o programa de ensino em todos os níveis com ênfase na democratização e na descentralização de educação;
- Promover a participação ativa da comunidade em cooperação conjunta com as instituições escolares;
- Descentralizar a política educativa que permita levar o ensino de qualidade para todos os territórios do país, baseada nas necessidades em cada território;
- Garantir uma gestão de formação dos professores para elevar o seu profissionalismo;
- Elaborar um plano de formação correspondente às necessidades do país e às diversas potencialidades de cada região;
- Garantir o progresso e o sucesso dos estudantes no processo do ensino;
- Estabelecer o ensino técnico vocacional de forma mais alargada e diversificada, em todo o território, de acordo com as especificidades de cada território, incidindo em áreas tais como: turismo e comércio, agricultura, mecânica, electro, computadorização e informatização para os jovens timorenses.
- Reformar o sistema educativo orientado para o sucesso;
- Avaliar a relevância de todos os cursos oferecidos no país, assim como a sua relevância no mercado de trabalho e no bem-estar da população.
- Reforçar o Instituto de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior em Timor-Leste;
- Aumentar o orçamento anual do setor educativo acima dos 15% face ao total do orçamento anual do Estado;
- Promover uma mudança organizacional no Ministério da Educação, com o reforço da equipa com técnicos especialistas para estudos de viabilidade e para identificar todos os cursos em funcionamento, de acordo com a procura da sociedade e do mercado de emprego.
- Elevar a qualificação dos professores técnicos do ensino técnico vocacional;
- Reforçar a cooperação do ensino no espaço da CPLP, do Japão e Correia do Sul,
- Melhorar a qualidade dos laboratórios e oficinas para o ensino técnico vocacional;
- Promover a cultura de pesquisa na Universidade Nacional, estimulando ainda os docentes do ensino superior para a publicação de artigos científicos nos jornais nacionais e internacionais.

- Estabelecer um plano de investimento do capital humano mais centralizado nas áreas prioritárias que o país necessita;
- Estabelecer o Centro de Formação Profissional com o nível de standardização reconhecida regionalmente;
- Estabelecer o ensino técnico vocacional com base no conhecimento adequado e orientado para o mercado de trabalho.

Estas perspetivas estratégicas apresentadas pelos entrevistados, no âmbito da presente investigação, não colidem com as previstas na área da Educação e Formação do Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030, antes porém complementam-nas, reforçam o previsto no referido plano, estando assim em linha com o pressuposto de que a “concretização das nossas metas educacionais requer uma abordagem multissetorial e um sistema de ensino acessível e de qualidade assente numa comunidade segura e saudável com maior estabilidade económica por parte das famílias.” (RDTL- PED, 2011-2030: 20).

Assim sendo, importa relevar que o Plano Estratégico de Desenvolvimento Educativo em Timor-Leste estabelece três metas periódicas que devem ser atingidas a curto, médio e longo prazo, respetivamente: 2010 – 2015; 2016-2020; e a última de 2021 a 2030.

Assim, no primeiro período, a educação está focada na melhoria da capacidade em cada unidade ou nível de escolaridade e a expansão generalizada do ensino aos cidadãos. No segundo período, o governo concentra os esforços para elevar o maior padrão de qualidade do sistema do ensino timorense. E no terceiro período, a educação de Timor-Leste deve ser planeada como uma fase onde se preparam os cidadãos timorenses para a competição regional e internacional, alicerçada no domínio da ciência e a da tecnologia.

A **Primeira Meta periódica** é composta por seis metas que foram estabelecidas para serem atingidas entre **2010 a 2015**, como se seguem:

1. Pelo menos metade do número total de crianças, tanto rapazes como raparigas, entre os três e os cinco anos, estará matriculada e a receber ensino pré-primário de qualidade.
2. Será desenvolvido um novo currículo escolar nacional para o ensino pré-primário, com programas de formação de professores e guias de aprendizagem aprovados.
3. Estará disponível ensino básico de qualidade para 93% das crianças timorenses.
4. Terá ocorrido uma mudança de paradigma na qualidade e relevância do ensino secundário, permitindo aos alunos adquirirem as qualificações praticas para ingressarem no mercado de trabalho ou adquirirem os conhecimentos essenciais

científicos e humanísticos necessários para continuarem os seus estudos no ensino superior.

5. O analfabetismo em todos os grupos etários da população terá sido erradicado e a introdução do Programa Nacional de Equivalências terá sido concluída, permitindo a conclusão acelerada de ensino básico para todos os graduados do ensino recorrente.
6. Será desenvolvido um Plano de Educação e Formação Técnicas e Vocacionais.

As metas estratégicas para a educação constantes no Plano Estratégico de Desenvolvimento são elaboradas de acordo com as necessidades prioritárias do país com ênfase em atividades específicas, tais como: a erradicação de analfabetismo, aumento da taxa de matrícula das crianças e dos jovens timorenses em todos os níveis dos ensinos, melhoria da qualidade do ensino e criação de cursos de formação técnica e vocacional. As metas refletem claramente a missão que deve ser atingida e compõem os vários aspetos que necessitam de atenções prioritárias dentro do processo de implementação das atividades do programa educativo.

A verdade é que alguns pontos destas seis metas prioritárias constantes no Plano Estratégico já foram atingidos, terminado que está o período que estava definido para a sua implementação, como afirmaram os entrevistados

“O número de crianças de idade escolar matriculadas evoluiu em cada ano, o plano curricular ou o currículo definitivo já foi aprovado em todos os níveis do ensino e gradualmente a sua implementação começou em 2010 e o Ensino Secundário Técnico Vocacional já foi estabelecido”.

Esta realidade é revelada claramente nos dados estatísticos recolhidos pelo Ministério de Educação (RDTL – ME; 2016), em que a taxa de matrícula das crianças em idade escolar é de 89%. O currículo definitivo encontra-se em fase de implementação para todos os níveis de ensino existentes. Particularmente para o Ensino Secundário Técnico Vocacional no território nacional existem 24 instalações/estabelecimentos e 266 professores.

Na avaliação conjunta efetuada por todos os dirigentes e responsáveis do Ministério de Educação que ocorreu no Distrito Aileu, e baseada na análise SWOT já anteriormente apresentada, reconheceu-se que embora na primeira meta do Plano Estratégico de

Desenvolvimento do setor educativo tivesse revelado um aumento no acesso dos estudantes matriculados, o currículo nacional tenha sido estabelecido, verificou-se um aumento do número de professores e das instalações dos ensinos técnico vocacionais, a primeira meta periódica (2010-2015) não foi ainda atingida na sua plenitude e de forma equilibrada por todo o território nacional, e muito em particular no que corresponde ao aspeto da melhoria na qualidade do ensino. A taxa de abandono escolar do ensino básico continua elevada e ronda os 2,6% para o total do país, sendo superior em meio rural (RDTL- ME; 2016 e UNTL – CNIC; 2015).

Não há dúvidas que o plano estratégico no setor de educação é considerado como um guião que orienta as expectativas que se pretendem atingir no desenvolvimento da educação desde 2011 até 2030, pelo que os técnicos que implementam o programa do Ministério de Educação, nas instituições escolares e os parceiros nacionais e internacionais devem estar em sintonia com a visão, missão e metas que foram estabelecidas. O plano estratégico deve ser entendido e utilizado por todas as direções do Ministério de Educação, desde o nível nacional até ao nível local, na elaboração dos seus planos e programas de ação, na implementação, no controlo e na avaliação das atividades de desenvolvimento da educação para que haja uma estratégia de intervenção coerência eficiente, eficaz, integrada, sustentada e contínua destas atividades dentro do espírito das metas periódicas estabelecidas.

Face ao exposto e considerando que o desenvolvimento do setor educativo do país está atualmente no segundo período, de acordo com seu Plano de Desenvolvimento Nacional 2011-2030, neste estabeleceu-se como metas, que devem ser atingidas de 2015 até 2020, as seguintes:

1. A UNTL terá sido alargada para sete faculdades.
2. Timor-Leste terá um sistema integrado e abrangente de ensino superior que (i) é regulado por padrões de qualidade rigorosos para o funcionamento de instituições públicas e privadas e (ii) presta ensino superior relevante e de qualidade.
3. Será desenvolvida e implementada uma política de inclusão social na educação.
4. O novo sistema de padrões, registo e qualificações será alargado a todos os distritos.
5. Será implementado um Compromisso Nacional de Formação, providenciando novas oportunidades de formação em Timor-Leste.
6. Será estabelecida uma Política Nacional de Conteúdos Laborais, garantindo que as empresas internacionais e nacionais prestam oportunidades de formação.
7. Serão feitos investimentos consideráveis na construção de instalações de formação e no desenvolvimento de recursos humanos no setor da formação vocacional.

8. Será estabelecido um Centro de Emprego e Orientação Vocacional em cada distrito, a fim de prestar serviços e pareceres relativos a emprego.
9. Serão estabelecidas medidas abrangentes para garantir o direito a educação por parte de grupos socialmente marginalizados e para permitir a igualdade de oportunidades de ensino independentemente da etnia, formação linguística, condição socioeconómica, religião, género, saúde (VIH), deficiência ou localização (urbana-rural)
10. O sistema de educação e formação vocacionais dará a Timor-Leste os profissionais qualificados de que precisamos para continuar a construir a nossa Nação.

Para atingir as metas estratégicas definidas para o 2º período do desenvolvimento do setor da educação, ou seja, até 2020, é necessário elaborar um conjunto de propostas estratégicas que descrevam as condições como devem ser realizadas, assim como, os objetivos e metas operacionais que constituem as várias propostas estratégicas operacionais.

Assim, articulando as dez metas descritas acima para o 2º período (2016-2020), com as 6 já referidas para o 1º período (2010 a 2015) – dado que não foram integralmente alcançadas -, é do entendimento dos entrevistados e dos grupos de discussão realizados no âmbito do presente estudo que as propostas estratégicas operacionais a concretizar até 2020 devem prioritariamente incidir nas áreas da qualidade no ensino superior, na promoção de políticas da inclusão social, na melhoria do sistema de ensino, na criação de novas oportunidades de formação, na formação dos quadros das empresas nacionais e internacionais, e no reforço valorização do ensino técnico vocacional. Tais propostas estratégicas operacionais são conforme a figura seguinte:

Figura 31- **Domínios** Estratégicos até 2020



Fonte: Síntese das entrevistas e dos grupos de discussão realizados no âmbito do presente estudo

1. Propostas estratégicas operacionais para o Domínio Estratégico de Ensino Superior (Público e Privado) de Qualidade

Código **Propostas estratégicas operacionais para um Ensino Superior (Público e Privado) de Qualidade**

PE 1	Aumentar a taxa de inscrição anual dos graduados para o ensino superior;
PE 2	Aumentar o número de estudantes das áreas técnico vocacional;
PE 3	Elevar a taxa de inscrição para as ciências exatas e ciências e tecnologia;
PE 4	Garantir o equilíbrio do género na frequência do ensino superior;
PE 5	Atribuir bolsas de estudo aos estudantes com elevado grau de aproveitamento escolar;
PE 6	Creditar a oferta formativa em todas as Universidades e respetivas faculdades em todo o território timorense;
PE 7	Expandir a UNTL por polos nas distintas regiões do país;
PE 8	Aumentar a qualificação do corpo docente com grau académico de mestrado;
PE 9	Promover a formação ao nível do Doutoramento para os docentes;
PE 10	Criar as condições necessárias para a publicação de artigos científicos desenvolvidos pelos docentes;
PE 11	Reforçar a cooperação internacional na área de formação do corpo docente da UNTL e das Universidades privadas;
PE 12	Reforçar e divulgar o Centro Nacional de Investigação Científica, e promover a pesquisa a nível nacional e internacional;
PE 13	Reforçar o curso existente na faculdade com um professor expatriado, de elevada experiência profissional e científica comprovada;
PE 14	Impulsionar a cultura de pesquisa científica no ensino superior em Timor-Leste;
PE 15	Estabelecer uma política subsidiária para as Universidades privadas que permita a formação do seu corpo docente;
PE 16	Diversificar os cursos no ensino superior em harmonia com a necessidade do mercado trabalho e a evolução tecnológica.
PE 17	Promover a língua portuguesa no processo do ensino-aprendizagem no ensino superior.
PE 18	Dotar os estudantes do ensino secundário com melhor qualidade para entrar no ensino superior de acordo com o seu mérito.

2. Propostas estratégicas operacionais para o Domínio Estratégico de Políticas de Inclusão Social na Educação¹³

Código Propostas estratégicas operacionais para uma Educação inclusiva

2

PE 1	Envolver a família e a comunidade na formação intelectual da criança;
PE 2	Promover o ensino especial nos distintos subsistemas de ensino;
PE 3	Garantir as condições financeiras para a continuidade de escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
PE 4	Formar professores para responder as necessidades do ensino especial;
PE 5	Criar o Centro de Formação Profissional para apoiar os jovens e adultos analfabetos;
PE 6	Sensibilizar os alunos para a participação ativa nas distintas atividades escolares e da comunidade;
PE 7	Adaptar o processo de ensino-aprendizagem com a comunidade estudantil da escola;
PE 8	Estimular a compreensão e o respeito pelas diferenças de outrem e fomentar a participação dos alunos nas atividades letivas, para serem criteriosamente avaliados;
PE 9	Diversificar as metodologias de ensino de modos a promover a facilitação e assimilação dos conteúdos pelos alunos como garantia de sucesso escolar;
PE 10	Reduzir o foço de acesso/oportunidade à escola entre classes sociais (mais ricas e os mais pobres), género, e regiões urbano-rural.
PE 11	Melhorar a gestão de recursos humanos na distribuição dos professores de acordo com a lei estabelecida e as necessidades de cada escola em todos os níveis do ensino por todo o território nacional.
PE 12	Elevar o índice de participação das crianças em idade escolar, no âmbito da concretização do programa do ensino obrigatório e gratuito previamente estabelecido por lei.

¹³ Para alcançar a inclusão social e garantir o direito à educação e à igualdade de oportunidades sem descriminalização dos grupos sociais existentes na sociedade timorense.

3. Propostas estratégicas operacionais para o Domínio Estratégico de um Sistema de Ensino de Qualidade (novo padrão e registo das qualificações para todos os distritos em Timor-Leste)

Código Propostas estratégicas operacionais para um Sistema de Ensino de Qualidade

3

PE 1	Definir o padrão de qualidade para o ensino pré-escolar até ao ensino secundário em todo território nacional;
PE 2	Facilitar e desenvolver o sistema de ensino-aprendizagem baseado nos resultados dos diagnósticos recentemente realizados e publicados;
PE 3	Desenvolver o sistema de avaliação e a monitorização estandardizada a aplicar a todos os níveis do ensino;
PE 4	Melhorar a distribuição de equipamentos escolares para facilitar a implementação de um sistema de ensino de qualidade para todos;
PE 5	Melhorar a acessibilidade dos serviços académicos e o atendimento escolar com maior eficácia e eficiência, com recurso as novas tecnologias de informação;
PE 6	Estabelecer um intercâmbio de cooperação entre os diferentes níveis de ensino e escolas existentes no interior ou fora de um distrito;
PE 7	Desenvolver o currículo nacional em concordância com as necessidades do território, e a procura do mercado de trabalho, num mundo cada vez mais competitivo e globalizado.
PE 8	Desenhar um currículo nacional, que permita desenvolver aos estudantes, os três domínios cognitivos: conhecimento, habilidades/competências e atitude, a fim de torná-los cidadãos pró-ativos na resolução dos problemas da sociedade.
PE 9	Estabelecer o sistema de avaliação para implementação do currículo nacional de forma efetiva, compreensiva e continuada;
PE 10	Melhorar a coordenação e cooperação entre os agentes de ensino, nomeadamente: Ministério de Educação, direção de escola e o seu corpo docente, e os encarregados de educação, no intuito de apoiar o processo de ensino-aprendizagem.

4. Propostas estratégicas operacionais para o Domínio Estratégico das Novas Oportunidades de Formação

Código Propostas estratégicas operacionais para novas oportunidades de formação.

4

PE 1	Elaborar um estudo de viabilidade, que possa identificar as prioridades formativas para os jovens de acordo com as necessidades do país;
PE 2	Definir as áreas prioritárias de formação de curta, média e de longa duração de forma contínua e sustentável.
PE 3	Estabelecer padrões de competências e de testes ocupacionais que permitam conferir as habilidades/competências adquiridas e exigidas na certificação profissional;
PE 4	Dotar as entidades formativas de tecnologias de informação e comunicação a integrar no processo formativo;
PE 5	Sensibilizar os parceiros sociais e principais intervenientes no concernente à reabilitação profissional de pessoas portadoras de deficiências e aos princípios básicos na formulação de políticas apropriadas e programas que promovam empregos a esta franja da sociedade
PE 6	Dar relevância aos cursos transversais para conferir aos alunos uma preparação mais sólida, tendo em vista a sua inserção no mercado de trabalho.
PE 7	Definir políticas de ensino que prestem maior atenção às atividades extracurriculares, em cooperação com parceiros locais e entidades patronais, cujos benefícios estarão voltados para as crianças em idade escolar e os jovens;
PE 8	Promover uma abordagem alargada à orientação escolar e profissional que integre diferentes tipos de oferta formativa individual ou em grupo;
PE 9	Estabelecer planos de formação que ofereçam apoio aos alunos para desenvolver as competências necessárias e tomar as melhores decisões acerca do seu percurso profissional;
PE 10	Identificar o tipo, magnitude e possibilidades de surgimento de trabalhadores excedentários e as oportunidades de formação técnico-profissional e empresariais disponíveis no país.

5. Propostas estratégicas operacionais para o Domínio Estratégico da Formação de Quadros Empresariais (nacionais e internacionais) no âmbito do estabelecimento duma política nacional de conteúdos laborais com mais garantias para as empresas (nacionais e internacionais)

**Código Propostas estratégicas operacionais para a formação de Quadros
5 Empresariais**

PE 1	Promover a política de cooperação trilateral entre o governo, o instituto de formação e as empresas como entidades empregadoras;
PE 2	Identificar as necessidades formativas das empresas;
PE 3	Estabelecer um plano de formação de acordo com as informações recolhidas no âmbito das consultas realizadas nas empresas;
PE 4	Estabelecer o conteúdo da formação que possa garantir a qualidade técnico-profissional que beneficie a integração dos jovens nas empresas;
PE 5	Sugerir um programa de formação semestral, anual ou plurianual, dirigido aos trabalhadores, a fim de elevarem as suas qualificações de acordo com as necessidades do empregador
PE 6	Garantir a inserção de um número cada vez maior de jovens nos programas de formação contínua;

6. Propostas estratégicas operacionais para o Domínio Estratégico da Valorização do Ensino Técnico-vocacional, através do alargamento da formação profissional e ensino vocacional a todos os Distritos

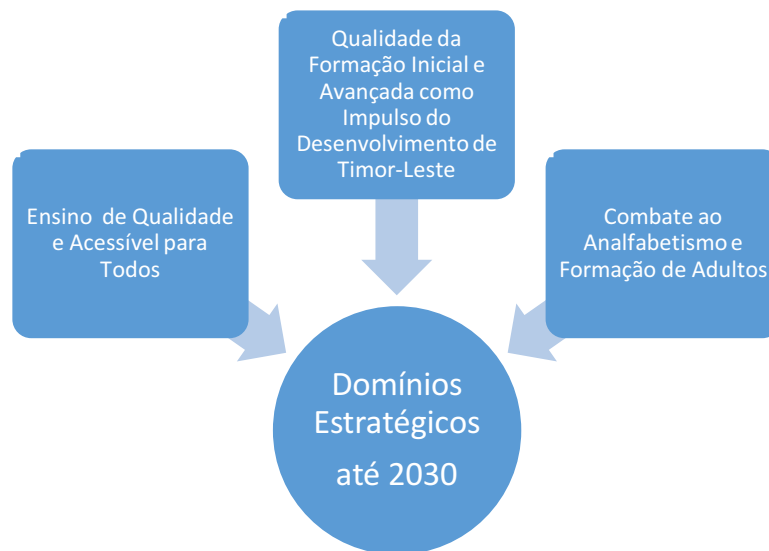
Código	Propostas estratégicas operacionais I para a valorização do ensino técnico vocacional
PE 1	Expandir as instalações de ensino técnico vocacional em todo o território nacional, de acordo com as necessidades de cada distrito.
PE 2	Garantir as exigências de qualidade do curso técnico vocacional, de modo a impulsionar a capacidade produtiva dos jovens nas suas atividades de empreendedorismo
PE 3	Apoiar a inserção dos jovens na sua formação, com capacidades básicas de liderança, empreendedorismo e com responsabilidade civil no mercado local de emprego
PE 4	Estabelecer um sistema de formação profissional e de ensino técnico vocacional integrado para os jovens
PE 5	Identificar necessidades e oportunidades locais de emprego.
PE 6	Determinar as especificidades das oportunidades de emprego detetadas.
PE 7	Implementar cursos de capacitação integrada que conduzam ao autoemprego.
PE 8	Definir o perfil de entrada e saída, bem como o estabelecimento de avaliação e certificação profissional no país, envolvendo parceiros sociais.
PE 9	Alargar o acesso à formação profissional nas zonas rurais; tais como: agricultura, pescas, turismo, indústria manufatura e gestão, e comércio de acordo com as potencialidades de cada distrito
PE 10	Reforçar o papel e as intervenções do Ministério de Educação, como principal coordenador de promoção de políticas do ensino técnico vocacional
PE 11	Definir um processo específico de ensino-aprendizagem no ensino técnico vocacional baseado na evolução da ciência e da tecnologia avançada

Pretende-se com o atual desenvolvimento no setor de educação encontrar respostas para as metas definidas dentro Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030. Para o efeito, são necessários eixos estratégicos que reforcem de forma concreta a operacionalização dos objetivos estratégicos propostos. Assim sendo, os objetivos estratégicos representam uma condição crucial para elevar a qualidade dos recursos humanos timorenses a fim de atingir uma maior e melhor meta em 2030, perspetivando que é preciso concretizar pelo menos o seguinte:

- Todas as crianças dos 442 sucos do País terão acesso a uma instalação ou sala de aula do ensino pré-primário a uma distância razoavelmente curta das suas casas;
- Todas as crianças concluirão com aproveitamento um curso completo de ensino básico de qualidade, de modo a avançarem para o ensino secundário;
- Todas as crianças terão a oportunidade de concluir um ensino secundário de qualidade.
- Graduados do sistema de ensino superior possuirão as qualificações e os conhecimentos avançados necessários para analisar, conceber, construir e manter a infraestrutura social e económica de Timor-Leste;
- Todas as pessoas acima da idade normal para frequentar a escola ou que não foram a escola terão oportunidade para aceder e concluir o ensino básico e o ensino secundário.

Assim sendo, as metas previstas para o terceiro período do Plano Estratégico de Desenvolvimento, deverão ser atingidas com base numa proposta estratégica elaborada no âmbito deste estudo, tomando em linha, as recomendações dos entrevistados e do grupo de discussão que foram recolhidas durante o trabalho de campo.

Figura 32- **Domínios** Estratégicos até 2030



Fonte: Síntese das entrevistas e dos grupos de discussão realizados no âmbito do presente estudo

Seguindo a metodologia de análise adotada, as propostas estratégicas operacionais identificadas para alcançar os objetivos definidos para o 3º período (até 2030) do Plano Estratégico de Desenvolvimento, são as que se passam a listar por domínio estratégico:

1. Propostas estratégicas operacionais para o Domínio Estratégico de um Ensino de Qualidade e Acessível para Todos, desde o Ensino Pré-escolar, Ensino Básico e Secundário.

Código	Propostas estratégicas operacionais para um Ensino de Qualidade e Acessível para Todos,
PE 1	Garantir o crescimento cada vez mais significativo da taxa de matrícula bruta de crianças em idade escolar e jovens;
PE 2	Exigir aos professores a componente pedagógica indispensável para assegurar um ensino de qualidade;
PE 3	Garantir a qualificação dos professores do Ensino Básico e Ensino Secundário;
PE 4	Equilibrar o rácio professores/alunos de acordo com as novas diretrizes de qualidade de ensino definidas no Ensino Básico e Secundário;
PE 5	Garantir que todos os professores que lecionam no Ensino Pré-escolar, Ensino Básico e Secundário tenham habilitação académica (Bacharelato ou licenciatura) e que lecionem na sua área de formação académica...
PE 6	Garantir o equilíbrio da inserção do género em todos os níveis do ensino e criar políticas mais assertivas que possam reduzir o abandono escolar, especialmente para o género feminino na zona do interior do país.
PE 7	Reduzir a taxa de reprovação escolar através de métodos pedagógicos que estimulem os alunos a tornarem-se mais pró-ativos no processo de ensino-aprendizagem;
PE 8	Garantir o acesso aos serviços informáticos no processo do ensino-aprendizagem, para os níveis de ensino: Ensino Básico, Ensino Secundário e Superior;
PE 9	Incentivar a atribuição de subsídios remuneração complementar aos professores que ensinam no interior do país
PE 10	Estabelecer uma gestão de distribuição dos professores qualificados no território timorense de acordo com as necessidades de cada escola;
PE 11	Facilitar a formação contínua dos professores com baixos graus de habilitação (quarta classe, ensino primário e secundário) e promover o regime de reforma para os professores mais idosos.
PE 12	Promover o Bem-estar dos professores de acordo com definido no Regime de Carreira Docente.
PE 13	Garantir a implementação, de forma transparente e responsável, da integração dos professores no Regime de Carreira Docente Permanente
PE 14	Alocar uma verba maior do Orçamento Anual do Estado ao setor da Educação;
PE 15	Estabelecer o português como a língua de ensino-aprendizagem, desde o Ensino Pré-escolar, Ensino Básico, Secundário até ao Ensino Superior.

2. Propostas estratégicas operacionais para o Domínio Estratégico da Qualidade da Formação Inicial e Avançada como Impulso do Desenvolvimento de Timor-Leste

Código **Propostas estratégicas operacionais para a Qualidade da Formação**
2 **Inicial e Avançada no Desenvolvimento de Timor-Leste**

PE 1	Oferecer cursos diversificados no ensino superior que cumpram com os padrões de qualidades exigidos e em consonância com o mercado de trabalho quer a nível interno ou internacional.
PE 2	Aumentar gradativamente a taxa de inscrição anual dos graduados na UNTL e Universidades privadas;
PE 3	Creditar a dos cursos existentes no Ensino Superior;
PE 4	Assegurar o grau mínimo de mestrado para o corpo docente e apostar na qualificação ao nível de doutoramento;
PE 5	Exigir aos docentes a publicação de artigos científicos, em revistas científicas nacionais ou internacionais;
PE 6	Reforçar a cooperação internacional no domínio da investigação científica e intercâmbio dos professores;
PE 7	Promover um sistema de ensino-aprendizagem baseada nas novas tecnologias de informação;
PE 8	Reforçar a qualidade de ensino para acreditação no contexto regional e no espaço de CPLP.

3. Propostas estratégicas operacionais para o Domínio Estratégico do Combate ao Analfabetismo e Formação de Adultos, para conclusão do ensino básico e o ensino secundário.

**Código Propostas estratégicas Operacionais para o Combate ao
3 Analfabetismo e Formação de Adultos**

PE 1	Garantir a oportunidade de acesso à educação para as famílias iletradas, que ainda representam metade da população timorense;
PE 2	Criar mecanismos de incentivo aos cidadãos analfabetos, a frequentarem as aulas de alfabetização ministradas pelas diversas instituições especializadas e a sua posterior inserção no mercado de trabalho;
PE 3	Promover a sensibilização da sociedade timorense sobre a educação e instrução ao longo da vida e a sua importância para combater o analfabetismo no país;
PE 4	Criar postos de trabalho tendo em conta as condições específicas dos iletrados, sobretudo nas áreas rurais.

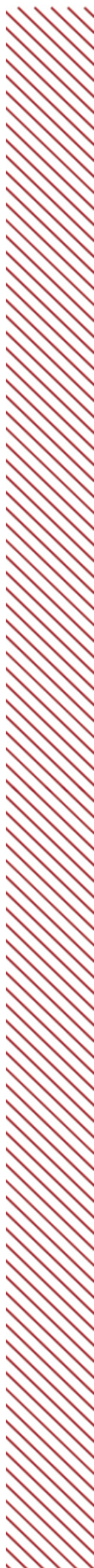
Face ao descrito acima, subjaz na formulação dos eixos, objetivos e metas estratégicas do desenvolvimento de setor da educação 2011 a 2030 um esforço sistemático para responder a cada objetivo estratégico, definido no Plano de Desenvolvimento Estratégico de Timor-Leste. Para a dinamização das propostas estratégicas, os entrevistados e os grupos de discussão tomaram em consideração os elementos essenciais que devem ser implementados para atingir os alvos estratégicos em cada objetivo. Esses elementos são compostos pelos professores, as infraestruturas, o equipamento escolar, o sistema do ensino e a aprendizagem, o apoio orçamental, o padrão de avaliação e a standardização de qualidade. No âmbito das propostas estratégicas identificadas e os domínios de intervenção, os entrevistados e os participantes dos grupos de discussão consideram que algumas das problemáticas transversais vigentes na sociedade timorense devem ser solucionadas através da educação, designadamente as referentes às desigualdades de género, as assimetrias territoriais rural-urbano, as desigualdades de classe social, e as debilidades das condições sociais e económicas na sociedade timorense.

Perspetiva-se que o desenvolvimento no setor de educação contribui para a melhoria do Índice de Desenvolvimento Humano, e sobretudo para a melhoria do perfil de recursos

humanos e a taxa de inscrição das crianças em idade escolar, reforçando assim a qualidade do ensino pré-escolar, ensino básico, ensino secundário e o ensino superior. De facto, a partir duma taxa de alfabetização em Timor-Leste de apenas 64 %, espera-se alcançar a meta 90% em 2030, acrescidas de outras metas a atingir, para que Timor-Leste possa ser considerado como uma sociedade avançada em conhecimento e um país avançado em todas as dimensões humanas.

Subscreve-se aqui que *“Para Timor-Leste se tornar numa Nação de sucesso, saudável, bem-educada e segura, precisamos de investir no nosso povo. A capacitação dos nossos recursos humanos é essencial para o desenvolvimento da economia e da sociedade de nossa Nação independente. Esta deve ser uma prioridade nacional e os fundos a tal necessários devem ser alocados de forma a garantir o nosso futuro coletivo.”* (RDTL-PED;2011-2030: 34).

Em síntese, admite-se que não basta enfatizar a importância do desenvolvimento de recursos humanos, nem a mera existência dum financiamento plurianual, por exemplo, o Fundo do Desenvolvimento do Capital Humano recentemente aprovado pelo Parlamento Nacional. É necessário coerência, rigor, responsabilidade e transparência para qualificar o investimento público na formação e desenvolvimento de recursos humanos em Timor-Leste.



Considerações Finais

Os resultados da investigação realizada oferecem um panorama dum puzzle de elementos que modelam o processo do desenvolvimento educacional em Timor-Leste. Por um lado, se assiste um quadro de constrangimentos e dilemas socioeconómicos e políticos próprios dum país recente em processo de construção, e por outro lado, a necessidade de tecer novas redes de ação nas políticas públicas conducentes à melhoria da situação da educação e formação, e o seu desenvolvimento em Timor-Leste. Tratam-se de desafios que marcam indubitavelmente as orientações políticas e as estratégias a adotar em prol dum desenvolvimento sustentável do capital humano timorense. Por outras palavras, é possível sistematizar a pesquisa realizada em quatro conjuntos de resultados a saber:

Contexto do estudo realizado em Timor-Leste

- Não obstante ser um país produtor de gás e petróleo, o país é ainda marcado pela presença duma população com contrastes socioeconómicos entre as zonas urbanas e rurais.
- Predominam nas zonas urbanas as atividades do comércio e serviços, e nas zonas rurais a atividade agrícola, designadamente a produção do café.
- Existe um elevado número de desemprego juvenil, representando cerca de 40 % do total de taxa de desemprego do país. O desemprego juvenil afeta sobretudo os jovens analfabetos, com baixo nível de escolaridade.
- Existe uma elevada atração das zonas urbanas pela população do mundo rural, na medida em que o espaço urbano é entendido como um local de melhores oportunidades de vida e de trabalho.

Situação da Educação e Formação e o seu Desenvolvimento em Timor-Leste

- A Lei define que todos os níveis dos ensinos em Timor devem utilizar a língua portuguesa como língua do ensino.
- A educação e a formação são entendidas como elementos capacitantes da população, mas que devem estar orientados para as necessidades do mercado.
- Não há um plano integrado entre os níveis do ensino em Timor-Leste.

- Os currículos em cada nível do ensino não se encontram organizados de forma sistemática, em função das necessidades atuais de Timor-Leste
- Os dados oficiais revelam falta de professores, e infraestruturas de ensino debilitadas e sem o necessário equipamento de apoio para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem.
- É ainda lacunar a formação contínua dos professores timorenses em todas as áreas.
- Existe um elevado número de abandono escolar.
- A qualidade do ensino é considerada fraca em todos os níveis de ensino, carecendo essencialmente de modelos, processos e indicadores que permitam avaliar a mesma qualidade nos diferentes processos educativos.
- Apesar de estar implícita nas políticas educativas a ideia de educação para todos, o acesso ao ensino superior é ainda deficitário, por insuficiência de recursos e infraestruturas para acolher todos que o procuram.
- A igualdade do GÉNERO representa uma prioritária nas políticas educativas, sendo cada vez mais valorizado e reconhecido não só que a importância do equilíbrio do género em todos os níveis do ENSINO existentes em Timor-Leste, mas também a valorização da ideia de equidade plena na educação, ou seja, sem discriminação a qualquer tipo de sexo, cor e raça e a convicção religiosa.
- As questões da qualidade de ensino, tais como os resultados de aprendizagem de uma escola, a taxa de abandono escolar e o acesso escolar das crianças não podem ser compreendidos sem ter em conta as condições socioculturais e económicas do contexto envolvente das escolas, de onde são oriundos os estudantes.

Orientações das Políticas de Educação em Timor-Leste

- A base principal das orientações políticas são: a Constituição da República Democrática Timor-Leste, o Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011 – 2030, e a Lei de Bases de EDUCAÇÃO No. 14/2008-RDTL.
- O Ministério de Educação é o principal agente do governo dotado de responsabilidade para implementar a orientação política e a mobilização dos recursos para assegurar o direito à educação para todos os cidadãos.
- Entende-se que para a dinamização das orientações políticas, é necessário dotar o sistema de um PLANO operacional, integrado e realístico, baseado nas potencialidades

dos recursos, as necessidades da população, e os objetivos políticos de desenvolvimento sustentável traçados para o setor educacional.

Estratégias de desenvolvimento e metas prioritárias para o setor da Educação em Timor-Leste

- As estratégias devem ser formuladas tendo em atenção os desafios que se colocam no sistema de educação, nomeadamente a falta de acesso à educação de qualidade para todos os cidadãos quer no rural quer no urbano.
- Para operacionalizar um programa de desenvolvimento no setor de educação é necessário um investimento adequado nos recursos financeiros e humanos.
- Foram identificadas como principais estratégias de desenvolvimento as seguintes:
 - Estabilizar o sistema e estandardizar o programa de ensino em todos os níveis com ênfase na democratização e na descentralização de educação;
 - Promover a participação ativa da comunidade em cooperação conjunta com as instituições escolares;
 - Descentralizar a política educacional que permita levar o ensino de qualidade para todos os territórios do país, baseada nas necessidades em cada território;
 - Garantir uma gestão de formação dos professores para elevar o seu profissionalismo;
 - Elaborar um plano de formação correspondente às necessidades do país e às diversas potencialidades de cada região;
 - Garantir o progresso e o sucesso dos estudantes no processo do ensino;
 - Estabelecer o ensino técnico vocacional de forma mais alargada e diversificada, e que espalham no território, de acordo com a potencialidade de cada território, incidindo em áreas tais como, turismo e comércio, agricultura, mecânica, electro, computorização e informatização para os jovens timorenses.
 - Reformar o sistema educacional orientada para o sucesso;
 - Avaliar a relevância de todos os cursos oferecidos no país, assim como a sua relevância com o mercado de trabalho e o bem-estar da população.
 - Reforçar o Instituto de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior em Timor-Leste;
 - Aumentar o orçamento anual ao setor educacional acima dos 15% do tal do orçamento anual do Estado;

- Promover uma mudança organizacional no Ministério da Educação que precisa de ter uma equipa forte, e técnicos especialistas para o estudo de viabilidade e para identificar todos os cursos estabelecidos, de acordo com a demanda da sociedade e o mercado de emprego;
 - Elevar a qualificação dos professores técnicos do ensino técnico vocacional;
 - Reforçar a cooperação do ensino no espaço CPLP, o Japão e Coréia do Sul,;
 - Melhorar a qualidade do laboratório e a oficina para o ensino técnico vocacional;
 - Promover a cultura de pesquisa na universidade nacional, estimulando ainda os docentes do ensino superior para a publicação de artigos científicos nos jornais nacional e internacional.
 - Estabelecer um plano de investimento do capital humano mais centralizado nas áreas prioritárias que o país necessita;
 - Estabelecer o Centro de Formação Profissional com o nível de standardização reconhecida regionalmente;
 - Estabelecer o técnico do ensino vocacional com base no conhecimento adequado e orientado para o mercado de trabalho.
- As novas perspectivas e metas estratégicas identificadas não colidem com as previstas na área da Educação Formação do Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030, antes porém complementam-nas e reforçam o previsto no referido plano, no que concerne à potenciação do capital social de Timor-Leste, respondendo, assim, às necessidades sociais da população e à promoção do desenvolvimento humano do país, sistematizáveis em vários domínios que devem modelar e sustentar as metas estratégicas a alcançar no 2º e 3º período de desenvolvimento estratégico:
 - **De 2016 a 2020:**
 - Fomentar a qualidade no ensino superior Público e Privado
 - Promover Políticas de inclusão social
 - Assegurar um sistema de ensino de qualidade para todo o território
 - Incentivar novas oportunidades de formação
 - Promover a formação de quadros empresariais e empresas (nacionais e internacionais)
 - Valorizar o ensino técnico vocacional
 - **De 2021 a 2030:**
 - Alcançar um ensino de qualidade mais acessível em todos os níveis

- Garantir a qualidade na formação inicial e avançada, como Impulso do Desenvolvimento de Timor-Leste
- Combater o analfabetismo e apostar na formação de adultos,

Em síntese, a partir da compreensão do **contexto do estudo** realizado em Timor-Leste foi possível caracterizar a condição socioeconómica da população e as assimetrias urbano-rurais. Através da identificação da **Situação da Educação** e Formação e o seu Desenvolvimento em Timor-Leste, foi possível relevar a presença de vários problemas infraestruturais, organizacionais, ao nível dos recursos e no domínio da igualdade do género e da qualidade do ensino e da oferta formativa nos diferentes níveis de ensino (do básico até ao ensino superior). Da análise das **Orientações das Políticas** de Educação em Timor-Leste que permitiu identificar os principais traços das linhas de orientação das políticas públicas de educação em Timor Leste, assim como as dinâmicas de desenvolvimento, os constrangimentos e impacto das mesmas políticas de educação. Identificaram-se as principais Estratégias de desenvolvimento e metas prioritárias para o setor da Educação em Timor-Leste, sendo elas fortemente dependentes não só da vontade política da ação governativa, mas também da capacidade dos atores-chave no desenho de soluções que permitam uma forte mobilização nacional dos recursos (humanos, técnicos e financeiros), alocando-os de forma adequada às realidades e necessidades de desenvolvimento sustentável da sociedade timorense.

É indubitável que o principal objetivo do desenvolvimento nacional de uma política de educação aberta e inclusiva, não é só dirigida para reforço dos saberes e competências, mas também é orientada para melhorar o bem-estar dos cidadãos de Timor-Leste, pelo que comporta, na perspetiva dos entrevistados, vários desafios e impactos na sociedade timorense, e, como é lógico, espera-se que o seu impacto poderá ser o mais positivo possível.

Entendem os entrevistados e da interpretação dos documentos consultados que a educação no século XXI, na sociedade timorense precisa de ser reconstruída, pois, existe a mudança social que transforma a vida da humanidade em conjunto através do processo da globalização, democratização e o progresso da ciência e tecnologia e essas mudanças influenciam também o setor da educação. É claro que o processo da globalização “unifica” a vida da humanidade no planeta, de facto este processo transforma as atitudes humanas, as instituições, e as relações humanas. Assim, a aposta educativa atual deve provocar notórias mudanças, incluindo a de uma perspetiva mais alargada como “cidadão do mundo”. Em

consonância com o processo de globalização existem vários movimentos de direitos humanos e maior intensidade no processo de democratização. No processo de democratização todas as pessoas devem ver respeitada a sua dignidade e os seus direitos, incluindo o seu direito a ter uma educação de qualidade para todos sem discriminação com base na cor, raça, estado civil, sexo, origem étnica, língua, posição social ou situação económica, convicções políticas ou ideológicas, religião, instrução ou condição física ou mental (Nações Unidas – Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, 2015).

Neste contexto, a educação em Timor-Leste deve ser democrática como está subjacente no lema das Nações Unidas “*education for all* (UNESCO – 1990)”, que garante a equidade de acesso para todos os cidadãos timorenses, educação de qualidade e relevância na sociedade para melhorar o seu bem-estar e qualidade da vida. De facto, tudo o que foi dito atrás demonstra que a relevância atribuída ao ensino é uma questão crucial que orienta os timorenses com vista a elevar a sua qualidade e com o fim de atingir o progresso económico e social. Assim, é tida como uma condição absoluta para preparar os jovens timorenses como futuros profissionais habilitados a exercerem o trabalho.

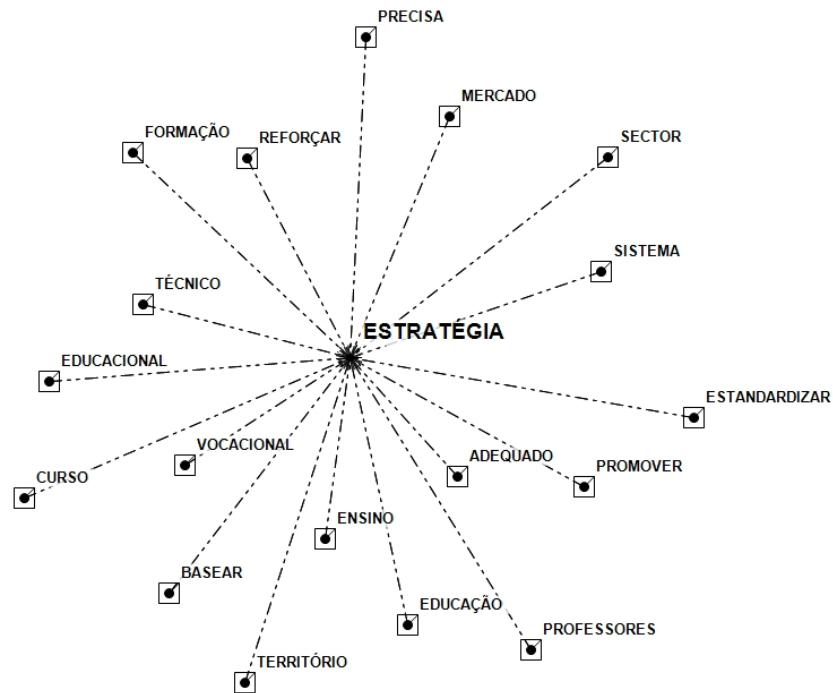
É caso para dizer que urge a reforma da educação em Timor-Leste. Esta reforma da educação tem de ser orientada para todos os níveis do ensino e que sejam uteis para facilitar a integração social, cultural e profissional dos jovens no mercado de trabalho e no cumprimento dos eu dever cívico como cidadão. Em termos específicos, Timor-Leste precisa de reforçar a qualidade do ensino secundário técnico vocacional, em termos quantitativos e qualitativos incluindo a renovação dos planos curriculares, com a incorporação de conhecimentos sobre o empreendedorismo no secundário geral. Tal afirma o diretor-geral da UNESCO, Koïchiro Matsuura, a questão da aquisição de habilidades/competências para aceder ao mercado de trabalho não diz respeito apenas à educação técnica ou profissional de nível secundário, mas também à educação geral, pois são os conhecimentos sólidos e gerais e os saberes genéricos, como a capacidade de comunicação e a aptidão para o trabalho em equipa, que constituem a base de tarefas essenciais em qualquer vida profissional (UNESCO, 2008). Ademais, a Declaração de Bonn, adotada em 2004 por ocasião da Reunião Internacional de Especialistas em Educação, organizada pela UNESCO, sobre o tema “Aprender para o Trabalho, a Cidadania e a Sustentabilidade”, afirma que: [...] o desenvolvimento de habilidades que levem a uma educação técnico-profissional e treinamento apropriada à idade dos alunos deveria ser parte integrante da educação em todos os níveis e não mais ser considerado como elemento opcional ou marginal. É particularmente importante integrar o desenvolvimento de habilidades aos

programas de Educação para Todos (EPT) e satisfazer à demanda por educação técnico-profissional e treinamento gerada por alunos que concluem o ciclo básico de educação (UNESCO, 2008).

Face ao exposto, a educação em Timor-Leste deve ser reorganizada o mais rápido possível, situação que implica atenção especial de todos os elementos sociais, tais como, os políticos, os setores privados, a sociedade civil, os professores, a sociedade e os encarregados dos educandos, e incluindo os educandos. Porque, a educação é a base de desenvolvimento nacional na era de globalização. Porém, para responder a esta realidade, a reforma do setor educativo como um meio adequado bem planificado a fim de assegurar uma nova geração que não vai perder os seus valores culturais próprios, e também uma geração que não vai ser excluída intelectualmente na competição do mercado de trabalho. A reforma no setor de educação pretendida para responder adequadamente as metas estabelecidas dentro de um plano estabelecido de forma integrada, passa na concretização ex-ante dum diagnóstico coerente da realidade, a aceitação desinteressada da cooperação, e a abertura para o diálogo com vista à solução dos problemas de educação, aspetos que devem ser promovidos pelo governo, com os técnicos na educação, os professores/docentes, os religiosos, empresários e os interessados. Com este esforço pode-se estabelecer uma nova diretriz, mais clara na reforma do setor educativo, com vista a responder às profundas transformações sociais e económicas e preparar melhor os jovens para a integração no mundo do trabalho e com a enumeração adequada com as suas habilidades profissionais. Por outras palavras, os resultados do estudo sugerem igualmente que o sucesso do desenvolvimento estratégico no campo da educação passa pelas medidas de cooperações bilaterais entre Timor-Leste e demais países interessados na ajuda regional e internacional no desenvolvimento estratégico.

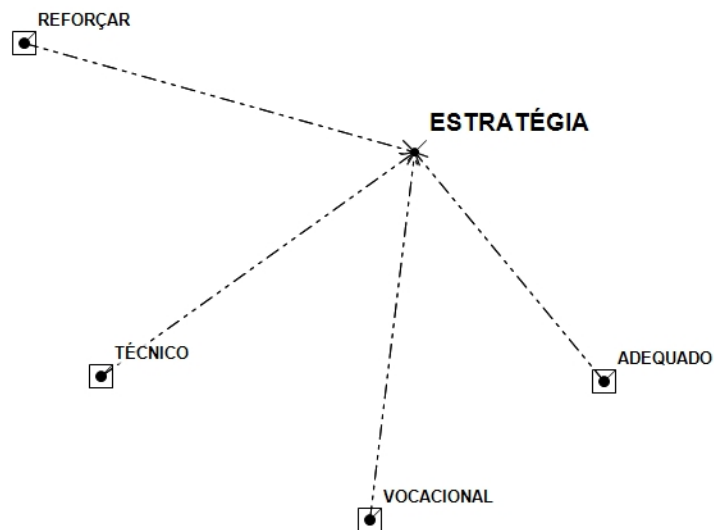
Sistematiza-se assim um conjunto de lógicas que subjazem nas linhas estratégicas de desenvolvimento do setor da educação e das prioridades de ação concreta, fortemente alinhadas com o discurso estratégico de “ajustamento às necessidades do mercado”, valorando a necessidade de reforçar e adequar o ensino técnico vocacional, razão pela qual não é de admirar que os resultados do estudo sugerem que a centralidade das prioridades de intervenção no campo da educação se situe de forma mais focada na capacitação “instrumental” dos jovens, dotando-os essencialmente de conhecimentos técnicos, como melhor forma de valorizar o futuro do cidadão timorense, conforme ilustram os esquemas percetivos seguintes:

Figura 33- Esquema das perspetivas sobre “Linhas estratégicas de desenvolvimento do setor da educação”



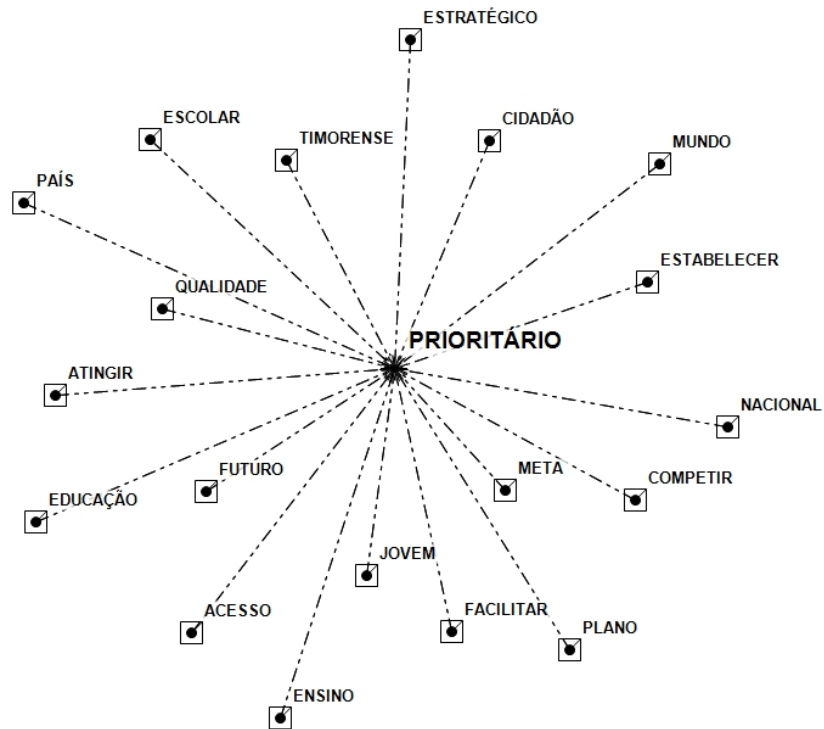
Fonte: extrato das entrevistas; output T-Lab Plus 2017

Figura 34- Esquema das associações mais significativas sobre “Linhas estratégicas de desenvolvimento do setor da educação”



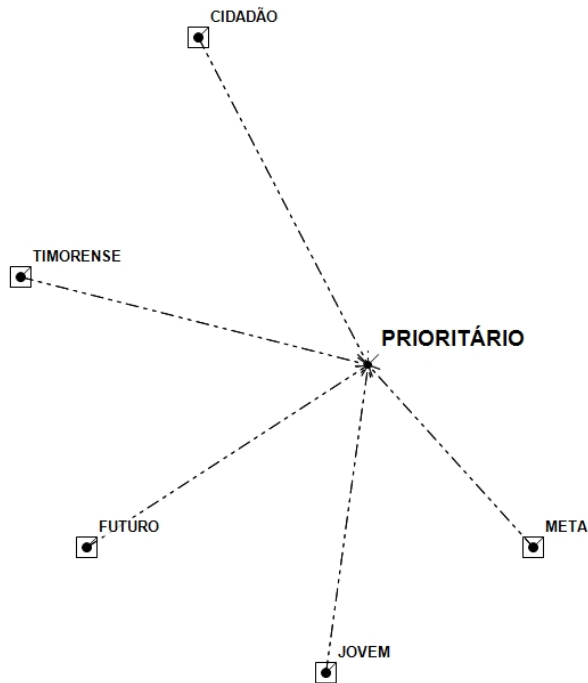
Fonte: extrato das entrevistas; output T-Lab Plus 2017 (Qui-quadrado: 13,71; $p \leq 0,05$).

Figura 35- Esquema das perspetivas sobre “Ações e metas prioritárias”



Fonte: extrato das entrevistas; ouput T-Lab Plus 2017

Figura 36- Esquema das associações mais significativas sobre “Ações e metas prioritárias”



Fonte: extrato das entrevistas; ouput T-Lab Plus 2017 (Qui-quadrado: 13,21; $p \leq 0,05$).

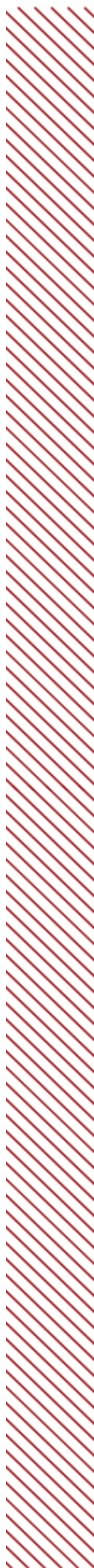
O conjunto dos resultados do estudo remete à consideração de que é indiscutível que a educação pode desempenhar um papel importantíssimo na preparação dos recursos humanos qualificados para o desenvolvimento do país, assumindo-se como um forte capital humano (Bilhim,1999) e capital social (Bourdieu, 1990) que interessa a todos. Estes resultados sugerem igualmente que a mudança no desenvolvimento educacional deve ser holística em todos os elementos, operacionalizável dentro de um sistema estruturado (Ferreira et al., 2013), desde o nível macro político-económico, passando pelo meso-organizacional das estruturas educativas ao microcosmo do quotidiano de vida dos timorenses, sejam eles do meio urbano ou do meio rural.

A verdade é que, em Timor-Leste, a educação continua a ser um problema e este problema tem-se tornado persistente no país, ao longo dos 15 anos após a sua independência. Os problemas são imensos, e não tem havido uma solução adequada que reforce as questões de democratização do ensino ou ao acesso de equidade à educação, que promova atualização do currículo e a qualidade do ensino, assim como tão necessária melhoria das infraestruturas e do equipamento de apoio no processo de ensino e aprendizagem e o apoio na formação dos formadores. Assim sendo, e não será em demasia acrescentar o que tem vindo a ser enfatizado neste trabalho, que os resultados do estudo sugerem ainda que o desenvolvimento do sistema de educação deve ser contextualizado de acordo com a realidade social e cultural da sociedade. Neste sentido, admite-se que não faz sentido falar em desenvolvimento do sistema de educação de Timor-Leste se o mesmo não estiver sincronizado com os eixos e objetivos estratégicos do desenvolvimento nacional. Por outras palavras, admite-se que o objetivo de potenciação do capital humano no âmbito desenvolvimento nacional torna-se difícil de alcançar enquanto não forem supridas as debilidades e alavancados os investimentos e recursos adequados para o setor de educação. A educação para todos é mais do que uma mera questão ideológica, é sobretudo um desígnio nacional de Timor-Leste, em prol duma sociedade de amanhã, mais aberta à ciência e à inovação, mais sustentável, mais empreendedora, mais responsável e mais ética nas relações entre o poder político e os cidadãos.

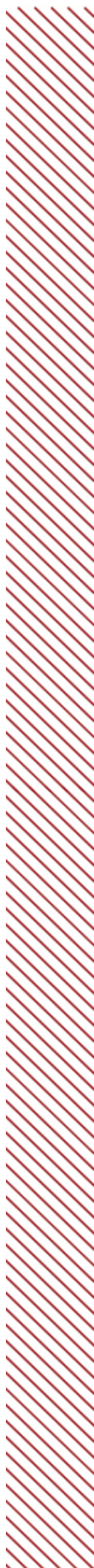
Em suma, decorrente dos resultados globais do estudo e da perceção dos problemas acima referidos, importa ainda aprofundar o estudo sobre os seguintes tópicos:

- Impacto das políticas educativas na melhoria das **competências** e da **empregabilidade** dos jovens timorenses, sugerindo em concreto, a concretização de um estudo nacional que envolva todos os jovens de todos os distritos;

- Políticas de **qualidade do ensino**, desde o básico ao superior, passando pelo vocacional, incidindo particularmente na análise dos atributos da qualidade relacionados com os seguintes itens: 1) aspetos da organização didático-pedagógica da oferta do ensino e formação vocacional; 2) a adequação das infraestruturas de ensino e facilidades de apoio ao desenvolvimento da aprendizagem (laboratórios, oficinas, etc.); 3) a qualificação, a formação contínua e a produção científica do corpo docente.
- Políticas de **apoio social na educação**, com ênfase nos estudos sobre o diagnóstico de necessidades estratégicas para o desenvolvimento do apoio social em todos os níveis de ensino (residências para estudantes, refeitórios, apoio ao material escolar, etc.).



Bibliografia



Bibliografia

- Agbo, A.S. (2012). *Myths and Realities of Higher Education as a Vehicle for Nation Building in Developing Countries: The Culture of the University and the New African Diaspora*. Oregon, U.S.A.: Pacific University. Disponível em http://www.academia.edu/3296616/Myths_and_Realities_of_Higher_Education_as_a_Vehicle_for_Nation_Building_in_Developing_Countries_The_Culture_of_the_University_and_the_New_African_Diaspora
- Aghion, P. & Bolton, P. (1997). A theory of Trickle-Down Growth and Development. *The review of economic studies*, Vol, 64, nº2
- Adler, P. & Kwom, S.W. (2002). Social Capital: Prospects for a New Concept. *Academy of Management Review*, 27(1) 17-40
- Akçomak, S. (2011). Social Capital of Social Capital Researchers. *Review of Economics and Institutions*, Vol. 2 – No. 2, Spring 2011 – Article 5, METU-TEKPOL, Middle East Technical University
- Albarello, Luc, et al (2011). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- Abrantes, P.E. (2014). *Novo tempo do mundo e outros estudos sobre a era da emergência*. São Paulo: Boitempo
- Almeida, J. F., & Pinto, J.M. (1986). Da Teoria à Investigação Empírica. Problemas Metodológicos Gerais. in A.S. Silva & J.M. Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento. pp. 55-78
- Almeida, L.M. & Quadros, R. (2000). Educação e desenvolvimento econômico: uma questão recolocada. In: *Anais do III Congresso latino americano de sociologia do trabalho*. Buenos Aires. Disponível em http://www.geocities.ws/marilis_almeida/alast2000.pdf
- Alonso, L.E. (2002). Los mercados lingüísticos o el muy particular análisis sociológico de los discursos de Pierre Bourdieu. *Revista de Estudios de Sociolingüística*, 3(1), p. 111-132
- Alvarez-Uría, F. & Varela, J. (1986). *Materiales de sociologia critica*. Madrid: ediciones de la Piqueta
- Alves, J.A.B. (2009). *Capital humano como um fator para o desenvolvimento regional: uma análise na era da Economia do Conhecimento*. Brasil: Faculdade de Campina Grande do Sul. Available at: Available at: http://works.bepress.com/jorgeab_alves/2/.
- Amaro, R.R. (1990a). Desenvolvimento e Injustiça Estrutural. *Communio*, nº 5, pp.448-459
- Amaro, R.R. (1990b). O Puzzle Territorial dos anos 90: uma territorialidade flexível (e uma nova base para as relações entre nações e regiões). *Vértice*, 22, pp. 39-48
- Amaro, R.R. (1991). Lógicas de especialização da economia portuguesa. *Sociologia-Problemas e Práticas*, nº 10, pp.161-182
- Amaro, R.R. (1993). As Novas Oportunidades do Desenvolvimento. *A Rede para o Desenvolvimento Local*, nº 8, pp.15-22
- Amaro, R.R. (1994). Formar para Des Envolver, *Formar*. nº 12, pp.6-12

- Amaro, R. R. (2004). Desenvolvimento: um conceito ultrapassado ou em renovação? Da teoria à prática e da prática à teoria. *Cadernos de Estudos Africanos*, N.º4,35-70
- Amossy, R. (org.). (2005). *Imagens de si no discurso. A construção do ethos*. S. Paulo: Contexto
- Angermüller, J. (2005). Qualitative methods of social research in France: Reconstructing the actor, deconstructing the subject. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(3), Art. 19 – September 2005, open-access journal. Disponível em <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/8/17>
- Antunes, F. M. (1996). *Uma Leitura do Livro Branco sobre Crescimento, Competitividade, Emprego do ponto de vista da Educação*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho
- Apple, M. (2002). *Manuais escolares e trabalho docente: uma economia política de relação de classe e de género na educação*. Lisboa: Didáctica
- Aron, R. (2004). *As Etapas do Pensamento Sociológico*. 7ª. Edição. Lisboa: Dom Quixote.
- Arroteia, J.C. (2008). *Educação e Desenvolvimento Fundamento e Conceito*. Aveiro: Univ. Aveiro.
- Astroulakis, N. (2010). The Development Ethics Paradigm: Ethical Goals and Strategies for an Authentic Development. *Working Paper for the EuroMemo: 16th Workshop on Alternative Economic Policy in Europe*, University of Crete, Disponível em www.euromemo.eu/calendar/event-28676.html
- Azevedo, J. (2015). Descentralização administrativa e autonomia das escolas. 2015: o ano em que se dá mais um passo em frente?. In J.Machado (coord.). *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional*, Vol. I, Porto: Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Educação e Psicologia. pp. 90-106
- Baert, P. & Silva, F.C. (2014). *Teoria social contemporânea*. Lisboa: Mundos Sociais
- Baleiras, R.N. (2011). *Casos de desenvolvimento regional*. Cascais: Principia
- Baleiras, R.N. (2012). *Casos de desenvolvimento regional: exercícios e soluções*. Cascais: Principia
- Baltazar, M.S. (2003). O Desenvolvimento Humano como corrente alternativa do desenvolvimento desde 1990 – um percurso abreviado. *Revista Economia e Sociologia*, 76: 105 – 121
- Baltazar, M.S. (2004). Da pobreza e exclusão à inclusão social – uma estratégia europeia. *Revista Economia e Sociologia*, 77: 15 – 28
- Baltazar, M.S. (2005). A integração na recente teoria sociológica: do micro-macro e da ação-estrutura de Anthony Giddens. in F.Ramos & C.Silva (Orgs). *Sociologia em Diálogo*, Évora: Departamento de Sociologia (Universidade de Évora). pp. 7-19
- Baltazar, M.S. (2016). Anthony Giddens e Teoria da Estruturação. *Desenvolvimento e Sociedade*, 1, pp. 83-92
- Baltazar, M.S. & Rego C. (2011). *Globalização e Desenvolvimento*. Casal de Cambra- Portugal: Caleidoscópio
- Baltazar, M. S., Rego, C. & Caleiro, A. (2013). Ensino superior e crise económica: contributos da análise de sincronização para o estudo do caso português. RPER – *Revista Portuguesa de Estudos Regionais*, APDR. N.º 33 – 2º quadriénio, pp 65-79

- Balsa, C., Boneti, L.W. & Soulet, M-H. (orgs.) (2006). *Conceitos e dimensões da pobreza e da exclusão social: uma abordagem transnacional*. Ijuí-RS: Editora Unijui
- Baptista, L. V. (2006). Urbanização, ruralidade e suburbanidade: conceitos e realidades. In C. Balsa (org.). *Relações sociais de espaço: homenagem a Jean Remy*. Lisboa: Colibri/Ceos, pp 55-66
- Barca, F. (2009). An Agenda for a Reformed Cohesion Policy: A place-based approach to meeting European Union challenges and expectations. *EERI Research Paper Series*. Disponível em http://www.eeri.eu/documents/wp/EERI_RP_2008_06.pdf
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. 5ªedicao. Lisboa: Edições 70
- Barroso, J. (2015). Estado e regulação da Educação. In J.Machado (coord.). *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional*, Vol. I, Porto: Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Educação e Psicologia. pp. 31-41
- Baumgarten, M., Teixeira, A.N. & Lima, G. (2007). Sociedade e conhecimento: novas tecnologias e desafios para a produção de conhecimento nas Ciências Sociais. *Sociedade e Estado*, Brasília, 22(2), p. 401-433
- Becker, D.F. (org.). (1999). *Desenvolvimento sustentável: necessidade ou possibilidade?*. Santa Cruz do Sul (RS): Edunisc
- Bell, J. (2008). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Benedito, A. & Menezes, D.F. (2013). Políticas Publicas de Inclusão Social: o papel das empresas. *Revista Ética e Filosofia Política* , 16
- Bergano, S. et al (2015). Educação para a cidadania no ensino superior. In J.Machado (coord.). *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional*, Vol. II, Porto: Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Educação e Psicologia. pp. 346-352
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2000). *A construção social da realidade: um tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Vozes
- Bertrand, Y. (2001). *Teorias Contemporâneas da Educação*. 2ª. Edição. Lisboa: Piaget
- Bilhim, J. (1996). *Teoria organizacional. Estruturas e pessoas*. Lisboa: ISCSP
- Bilhim, J. (2000). *Ciência da administração*. Lisboa: Universidade Aberta
- Bilhim, J. (2008). *Gestão Estratégica de Recurso Humano*. Lisboa: Editor Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Lisboa
- Bilhim, J. (2014). Política e administração: em que medida a atividade política conta para o exercício. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, XXVIII, pp. 11 - 31
- Boudon, R. (1995). *Tratado de sociologia*. Porto: Edições Asa
- Bourdieu, P. (1989). *O Poder Simbólico*. Lisboa: Difel
- Bourdieu, P. (1997). *Razões práticas. Sobre a teoria da ação*. Oeiras: Celta
- Branco, M.C. (2011). *Globalização Económica e Desenvolvimento Democrático*. Casal de Cambra: Caleidoscópio

- Brandão, H. (2009). O léxico na perspectiva discursiva. I.M. Alves (org.) et al. *Estudos lexicais em diferentes perspectivas*. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo pp.81-95
- Bryan, N.A.P. (2006). Desenvolvimento e Desenvolvimento Sustentável: metamorfoses do conceito e as relações com a política educacional. *Revista de Educação*, PUC-Campinas, Campinas, 20, pp. 33-42
- Bryman, A. & Teevan, J.J. (2005). *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press
- Bruns, B., Mingat, A. & Rakotomalala, R. (2003). *Achieving Universal Primary Education By 2015: A Chance for Every Child*. Washington D. C.: The World Bank
- Butler, T. (ed.) (2015), *Overdevelopment, Overpopulation, Overshoot*. Novato, Goff Books.
- Butts, R.F. (1956 | 1947). *A cultural of Western Education: Its Social and Intellectual Foundation*. New York, Toronto, and London: McGraw-Hill
- Camargo, B. V. (2005). ALCESTE: Um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. in: A.S.P. Moreira, (org). *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. João Pessoa: UFPB. Editora Universitária
- Campenhoudt, V. L. (2012). *Introdução à Análise dos Fenómenos Sociais*. Lisboa: Gradiva
- Campos, B.P. (1989). *Questões de política educativa*. Porto: Edições Asa
- Cândido, A. (1999). Teorias do Desenvolvimento e Desenvolvimento no Brasil. In C. Barreto & E. Lopes, *Leituras de Sociologia 2*, Departamento de Ciências Sociais da UERN; Brasil. Disponível em http://www.uern.br/professor/arquivo_baixar.asp?arq_id=2875
- Caôn, G.F. & Frizzo, H.C.F. (2012). Acesso, Equidade e Permanência no Ensino Superior: desafio para o processo de democratização da educação no Brasil. *Revista Vertentes*, 19, (Brasil, Universidade Federal São João). Disponível em www.ufsj.edu.br/vertentes/vertentesv.19-n-2.php.
- Carr, W. (2006). Philosophy, methodology and action research. *Journal of Philosophy of Education*, 40 (4), pp. 421-435
- Carvalho, D. & Silva, M.F. (eds). (1988). *Lexicometria. Seminaire de Maurice Tournier*. Lisboa: Universidade Aberta
- Carvalho, L., Dominginhos, P. Baleiras, R. & Dentinho, T. (2015). *Empreendedorismo e Desenvolvimento Regional – Casos Práticos*. Lisboa: Sílabo
- Castro, C. (2015). Características e finalidades da Investigação-Ação. Barcelona: Universidade Autónoma de Barcelona. Disponível em <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>
- Ceitel, M. (2008). *Gestão de Recurso Humano para o Século XXI*. Lisboa: Edição Sílabo.
- Charaudeau, P. (2005). *Les discours politique. Les masques du pouvoir*. Paris: Vuibert
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 8ªedicao. São Paulo: Cortez.
- Cintra, A.O. (1966). Sociologia e Problemas do Desenvolvimento Sociopolítico: uma visão dos progressos recentes. *Revista Brasileira de Estudos Políticos*, 20, republicado pela Análise

- Social, pp. 90-103. Disponível em <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1224172683A8dQS3hb3Nt12JV1.pdf>
- Coleman, J.S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology*, 94, pp. S95-S120. Disponível em <http://www.jstor.org/stable/2780243>
- Comissão Interministerial para Preparação da Conferencia das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (1991). *O desafio do Desenvolvimento Sustentável*. Relatório do Brasil para a Conferencias das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento- Brasil
- Contreras, A.T.R. & Vera, I.L. (2002). La influencia de Durkheim en la teoria funcionalista de Malinowski. *Ciencia Ergo Sum*, 10 (2), pp. 148-158. Disponível em Univ. Autónoma del Estado de México, Toluca: <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/38012>
- Corcuff, F. (2001). *As Novas Sociologias: construções da realidade social*. São. Paulo/ Sintra-Lisboa: Edusc
- Correia, L. M. S. (2013). *Impacto do desenvolvimento do turismo nas condições socioeconómicas e ambientais no subdistrito de Tutuala*. Tese de Mestrado. Universidade de Évora. Disponível em <http://hdl.handle.net/10174/13029>
- Costa, A.F. (2012). *Desigualdades Sociais Contemporâneas*. Lisboa: Mundos Sociais
- Costa, J. (2016). A Educação nos Horizontes das Políticas Públicas de Desenvolvimento Sustentável em Timor-Leste. *Desenvolvimento e Sociedade*, 1, pp. 197-204
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia da Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina
- Cowling, A. & Mailer, C. (2003). *Gerir dos Recursos Humanos*. Lisboa: Pub. Dom Quixote
- Cown, M.P. & Shenton, R.W (2005). *Doctrines of Development*. London: Taylor & Francis e-Library
- Creswell, J. (1994). *Research design: qualitative & quantitative approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications
- Cunha, J.A.V. (2010). Doutores em Ciências Contábeis: Análise sob a Óptica da Teoria do Capital Humano. *Revista da Administração Contemporânea*, 14(3), pp. 532-557. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rac/v14n3/v14n3a09.pdf>
- Danis, C. & Solar, C. (1998). *Aprendizagem e Desenvolvimento dos Adultos*. Lisboa: Piaget
- Daunis, R. (2000). *Jovens: Desenvolvimento e Identidade*. São Leopoldo: Sinodal-Brasil.
- Dentinho, T.P. & Viegas, J.M. (2010). *Desafios emergentes para o desenvolvimento regional*. Cascais: Principia
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2000). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications
- Desai, M. & RRinaldo, R. (2016). Reorienting Gender and Globalization: Introduction to the Special Issue. *Qualitative Sociology*, 39(4). pp.337-351. Doi: <https://doi.org/10.1007/s11133-016-9340-9>
- Doise, W., Clemence, A. & Lorenzi-Cioldi, F. (1992). *Representations sociales et analyses des données*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble

- Domingues, I., Silva, C. & Araújo, R. (2013). Sustentabilidade organizacional: as estruturas e as agências. in I. Domingues (Org.), *Organizações: controlo e sustentabilidade*. Ribeirão – V.N. Famalicão: Edições Húmus. pp. 176-203
- Douglas, M. (2004). *Como pensam as instituições*. Lisboa: Instituto Piaget
- Duarte, P.H.E. & Gracioli, E.J. (2009). A teoria da Dependência: interpretações sobre (sub) desenvolvimento na América Latina. *Atas do V Congresso CEMARX – Centro de Estudos Marxistas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Univ. Estadual de Campinas, SP, Brasil*. Disponível em http://www.unicamp.br/ce marx/anais_v_coloquio_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt3/sessao4/Pedro_Duarte.pdf
- Duarte, R. (2002). Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, 115, pp. 139- 154. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/571/570>
- Duarte, T. (2009). A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). *CIES e-Working Papers*, nº 60
- Dubet, François (2004), *Les inégalités multipliées*. Paris, L'Aube
- Durand, G. (1982). *Os grandes textos da Sociologia Moderna*. Póvoa de Varzim: Edições 70
- Durkheim, E. (1984). *A divisão do trabalho social*. vol. 1, Lisboa: Editorial Presença
- Durkheim, E. (1999). *As Regras do Método Sociológico*. São Paulo: Editora Martins Fontes
- Durkheim, E. (2013). *Educação e Sociologia*. Lisboa: Edições 70
- Dyson, A., Howes, A., & Roberts, B. (2002). *A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education
- Edmunds, H. (1999). *The focus group research handbook*. Illinois: NTC
- Eisenstadt, S. (2007). *Múltiplas Modernidades: Ensaio*. Lisboa: Livros Horizonte
- Elias, N. (2002). *Teoria simbólica*. Oeiras: Celta
- Enguita, M.F. (2007). *Educação e Transformação Social*. Mangualde: Edições Pedagogo
- Estrada, E.M. (2001). El concepto de capital social y su utilidade para el análisis de las dinámicas del desarrollo. *Revista de Fomento Social*, 56, pp. 35 – 63. Disponível em <http://www.revistadefomentosocial.es/index.php/todos-los-documentos/221/629-221a1>
- Fernandes, J. & Vale, A. (2015). Formação e desenvolvimento: práticas, destinatários e finalidades. In J.Machado (coord.). *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional*, Vol. II, Porto: Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Educação e Psicologia. pp. 861-877
- Ferreira, J.M.C. et al (2013). *Sociologia*. Lisboa: Escolar Editora
- Fialho, J. (2016). O Capital Social no Contexto da Teoria Sociológica Contemporânea. *Desenvolvimento e Sociedade*, 1, pp. 69-82
- Fialho, J, Silva, C. & Saragoça, J. (coord.). (2015). *Diagnóstico Social – Teoria, Metodologia e Casos Práticos*. Lisboa: Edições Sílabo

- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3ª edição. São Paulo: Artmed
- Fody, W. (1996). *Como perguntar. Teoria e prática de construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta
- Foucault, M. (2002). *El orden del discurso*. Barcelona: Fabula Tuquets
- Frank, A.G. (1966). The Development and Underdevelopment. *Monthly Review*, 18(4), pp. 17-31. Disponível em : https://archive.monthlyreview.org/index.php/mr/article/view/MR-018-04-1966-08_3
- Freitas, H.R.M (2011). Réplica 1 – análise de conteúdo: faça perguntas às respostas obtidas com sua ‘pergunta’. *Revista. Administração Contemporânea*. 15(4). Disponível em pp.748-760. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-6552011000400011
- Fukuyama, F. (1997). *Social Capital*. Delivered at, Brasenose College, Oxford. Disponível em tannerlectures.utah.edu/_documents/a-to-z/f/Fukuyama.pdf
- Freitas, J.C. (2008). *Sistema da Educação Nacional, Formação Pos-escolar e Labour Market Pathways em Timor-Leste*. RDTL - Ministério de Educação; Díli/TL
- Gadamer, H.G. (2006). *Estética y hermenéutica*. Madrid: Tecnos
- Galego, C. & Gomes, A.A. (2005). Emancipação, rutura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 5 (5), pp. 173-184
- Gauthier, B. (2003). *Investigação Social: da problemática à colheita de dados*. 3ª Ed. Loures: Lusociência
- Gauthier, J.Z. (1986). A questão da metáfora, da referência e do sentido em pesquisas qualitativas: o aporte da sociopoética. *Revista Brasileira de Educação*, 25. pp.127-142. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a11>
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1996). *O inquérito. Teoria e prática*. Oeiras: Celta Ed
- Gibbs, A. (1997). Focus Group Research. *Social Research Update*, 19, pp. 1-4
- Giddens, A. (1989). *A constituição da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes
- Giddens, A. (1992). *Capitalism and Modern Social Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Giddens, A. (1997). *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Celta
- Giddens, A. (1998). *As consequências da Modernidade*, 4ª ed., Oeiras: Celta
- Giddens, A. (2000a). *Dualidade da Estrutura: Agência e Estrutura*. Oeiras: Celta Editora
- Giddens, A. (2000b). *Sociologia*. 2ª. Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Giddens, A. (2005). *O Mundo na Era da Globalização* (5ª ed.). Lisboa: Editorial Presença
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company
- Godet, M. (1993). *Manual de Prospeção Estratégica*. Lisboa: Dom Quixote
- Godoi, C.K. (2005). Análise do discurso na perspectiva da interpretação social dos discursos: uma possibilidade aberta aos estudos organizacionais. *Revista Eletrônica de Gestão Organizacional - Gestão.org*, 3(2), pp.90-105

- Godoi, C.K., Coelho, A.L. & Serrano, A. (2014). Elementos epistemológicos e metodológicos da Análise Sociológica do Discurso: abrindo possibilidades para os estudos organizacionais. *Organizações & Sociedade*. 21(70), pp.509-535
- Gonçalves, C.M. et al (1997). *Os Jovens, a Formação Profissional e o Emprego: resultado de uma investigação internacional*. Porto: O Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto
- Gould, W.T.S. (2014). *People and Education in the Third World*. London: Routledge
- Grosso, L.A. (2010). Condição Juvenil e Modelos Contemporâneos de Análise Sociológica das Juventudes. *Ultima Década*, 33, pp. 11-26. Disponível em <http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v18n33/art02.pdf>
- Guedes, M.D. & Paulino, V. (2016). Cooperação internacional para o desenvolvimento educação: um estudo preliminar sobre os desafios e possibilidades a partir da experiência compartilhada entre Brasil e Timor-Leste. *Perspectiva*. 34(2), pp. 365-389
- Guerra, I. et al. (1999). *A Baixa Pombalina – Diagnóstico, Prospectiva e Estratégia de Atores*. Oeiras: Celta Editores
- Guerra, I. (2002). *Fundamentos e Processos de uma Sociologia de Acção – O Planeamento em Ciências Sociais*. Cascais: Principia
- Guerra, I. (2002). Cidadania, exclusões e solidariedades. Paradoxos e sentidos das novas políticas sociais. *Revista Crítica de Ciências Sociais* [Online], 63 | 2002, disponível online no dia 01 Outubro 2012, consultado o 30 Março 2014
- Guerra, I. (2003). Polémicas e Modelos para uma Sociologia de Intervenção. *Cadernos de Estudos Africanos*. 4, pp. 71-84
- Guerra, I. (2006). *Participação e acção coletiva: Interesses, conflitos e consensos*. Estoril: Principia
- Guinard, D. (2007). Réflexions actuelles sur la notion de service public. *Regards croisés sur l'économie*, 2, pp. 36-43. DOI 10.3917/rce.002.0036
- Hadliroh, M. (2014). Factors Influencing Poverty in East Java Province, Indonesia Year 2000-2013. *Journal of Economics and Sustainable Development*, 5(5), Department of Public Administration, Brawijaya University, Malang, Indonesia
- Hamel, J. (1992). On the status of singularity in sociology. *Current Sociology*, 40(1), pp. 99-119
- Hamel, J., Dufour, S. & Fortin, D., (1993). *Case study methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications
- Helene, M. (1996). *Ciência e tecnologia: de mãos dadas com o poder*. São Paulo: Moderna
- Hérbert, M.L. et al (2012). *Investigação Qualitativa: fundamentos e prática*. Lisboa: Piaget
- Hettne, B. (2013). *Thinking about Development. Development Matters*. London: Zed Books Ltd
- Hiernaux, J-P. (2009). El pensamiento binario. Aspectos semánticos, teóricos y empíricos. *Epistemología*, 3(6): 25-41
- Ianni, O. (1991). A crise de paradigmas na sociologia. *Revista Crítica das Ciências Sociais*, 32, pp. 195-215
- Inbáñez, J.E.R. (1998). *La perspectiva sociológica. Historia, teoría y método*. Madrid: Taurus

- Jardim, A.C.S. & Pereira, V.S. (2009). Metodologia Qualitativa: é possível adequar as técnicas de coleta de dados aos contextos vividos em campo?. *Atas do 47º Congresso Sociedade Brasileira de Economia, Administração e Sociologia Rural*. Porto Alegre, 2009. Disponível em sober.org.br/palestra/13/392.pdf
- Jardine, G.M. (2007). *Foucault e Educação*. Mangualde: Edições Pedagogo
- Jun, J.S. (2006). *The social construction of public administration: interpretive and critical perspectives*. Albany, NY: State University of New York Press
- Kroetz, M. et al (2010). Crescimento Económico X Desenvolvimento: aspectos do crescimento económico da região de Rio do Sul e o reflexo nas questões sociais. *Revista Caminhos, Online*, "Dossiê Gestão", Rio do Sul, 1(2).
- Krueger, R.A. & Casey, M.A. (2000). *Focus groups. A practical guide for applied research*. California: Thousands Oaks
- Kyridis, A. (2011). Educational Inequalities and School Dropout in Greece. *International Journal of Education*, 3(2): E11. Disponível em www.macrothink.org/ije
- Lahire, B. (2001). *O Homem plural*. Lisboa: Instituto Piaget
- Lalanda, P. (1998). Sobre a metodologia qualitativa na pesquisa sociológica. *Análise Social*, XXXIII (148), pp 871-883
- Lancia, F. (2017). *T-Lab Plus 2017. Guia de Início Rápido. Herramientas para el Análisis de textos*. Disponível em <http://www.tlab.it>
- Lavering, B. (2012). *Martinus Jan Langeveld: Modern educationalist of everyday upbringing*. Faculty of Social Sciences, Utrecht University, 80.140, 3508 TC, Utrecht, The Netherlands. Disponível em link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-94-007-4047-1-10.pdf.
- Lebart, L. & Salem, A. (1994). *Statistique textuelle*. Paris: Dunod
- Leis, H. (1999). *A modernidade insustentável: críticas do ambientalismo à sociedade contemporânea*. Florianópolis/Petrópolis: UFSC/Vozes
- Leme, A. A. (2015). Desenvolvimento e Sociologia: uma aproximação necessária. *Revista Sociedade e Estado* – volume 30 nº 2 maio/agosto 2015 : 496-527
DOI: 10.1590/S0102-699220150002000011
- Lessard-Hébert, M. (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget
- Lima, L.L. & D'Ascenzi, L. (2013). Implementação de Políticas Públicas: Perspectivas Analíticas. *Revista de Sociologia e Política*. Vol. 21, Nº 48: p101-110 Dez. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/.../IMPLEMENTAÇÃO%20DE%20POLÍ>
- Lima, M. & Amaro, R. R. (2016). *Tensões, compromissos e articulações entre o poder local e as dinâmicas participativas locais dos bairros da Adroana, Alcoitão e Cruz Vermelha Alcabideche*, Cascais: Edição ACEESA
- Lopes, A. S. (2006). Encruzilhadas do Desenvolvimento: Falácias, dilemas, heresias. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 75, outubro 2006:41-61
- Lopes, P.C. (2012). *Educação, Sociologia da Educação e Teorias Sociológicas Clássicas: Marx, Durkheim e Weber*. Disponível em www.academia.edu/.../Educação-Sociologia-da-Educação-Teor

- Lopes, S. (1987). *Desenvolvimento Regional*, (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Lorenz, C. (2012). If you're so smart, why are you under surveillance? Universities, neoliberalism, and new public management. *Critical Inquiry*, 38(3), pp. 599-629. Disponível em <http://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/664553>
- Lourenço, R.J.O. (2011). *Desenvolvimento económico de modelos de baixa densidade*. Coimbra: Faculdade de Economia
- Machado, I. & Coimbra, M.N. (2015). Aprendizagem cooperativa como projeto de desenvolvimento humano. In J.Machado (coord.). *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional*, Vol. II, Porto: Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Educação e Psicologia. pp. 62-74
- Machado, L.T. (1999). A teoria da dependência na América Latina. *Estudo Avançado*. 13(35)
- Madureira, C. & Asensio, M. (Orgs.). (2013). *Handbook de Administração Pública*. Lisboa: INA Editora
- Magalhães, G.M. (2007). *Modelo de Colaboração: jardim-de-infância/família*. Lisboa:Piaget
- Maingueneau, D. (1997). *Os termos chave da análise do discurso*. Lisboa: Gradiva
- Marconi, M.A. & Lakatos, E. M. (2007). *Técnica de Pesquisa*. 6ª ed. São Paulo: Altas
- Marques, A.P.S. (2006). *Atores, Estratégias e Desenvolvimento Local. Conflitos e Consensos no Município de Palmela no Limiar do Século XXI*, Tese de Doutoramento em Sociologia, Universidade de Évora (policopiado)
- Marques, A.P.S. (2016). Contribuições da Sociologia para a Análise sobre o Espaço. *Desenvolvimento e Sociedade*, 1, pp. 93-117
- Martins, H.H.T. (2004). Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, 30(2), pp. 287-298
- Maximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora
- Mayer, F.G. & Rodrigues, W. (2013). A Influencia do Capital Humano sobre o Desenvolvimento Economico. *Revista de Administração do UNISAL*, 3(3), pp. 1-16
- Mello, G.N. (1991). Políticas Públicas de Educação. *Estudo Avançado*. 5(13), São Paulo – Brasil. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141991000300002>
- Melo Júnior, J.A.C. (2007). A ação coletiva e seus intérpretes. *Pensamento Plural*, 1, pp. 65-87
- Mesquita-Pires, C. (2010). A Investigação-ação como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EDUSER: revista de educação*, Vol 2(2), pp. 66-83. Disponível em <http://www.eduser.ipb.pt>
- Milando, J. (2005). *Cooperação sem desenvolvimento*. Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais
- Mills, C.W. (1970). *The Sociological Imagination*, Harmondswonh: Penguin
- Minayo, M. C. S. (2001). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes
- Morgan, D.A.R. al at (2014). As Políticas Públicas no Contexto da Educação Infantil Brasileira. *Construção Psicopedagógica*. 22(23), pp. 51-58
- Ministério da Saúde -RDTL (2010). A Taxa de Mortalidade das Crianças e Infantil. Díli, Governo de Timor-Leste

- Moreira, A.S.P., Camargo, B.V., Jesuíno, J.C. & Nóbrega, S.M. (2005). *Perspetivas teórico-metodológicas em representações sociais*. Paraíba: Universidade Federal da Paraíba
- Mozzicafreddo, J. & Gomes, J.S. (2011) (org.). *Projetos de inovação em gestão pública*. Lisboa: Editora Mundos Sociais
- Mozzicafreddo, J., Gomes, J.S. & Batista, J.S. (orgs). *Ética e Administração: Como modernizar os serviços públicos.? Oeiras: Celta Editora*
- Mozzicafreddo, J., Gomes, J.S. & Batista, J.S. (org.). (2007). *Interesse público, Estado e Administração*. Oeiras: Celta
- Mucchielli, R. (1991). *L'analyse de contenu des documents e des communications*. Paris: ESF editeur
- Munck, R. (2016). Global Sociology: Towards an Alternative Southern Paradigm. *International Journal of Politics, Culture, and Society*. 29 (3). pp. 233–249. Disponível em <https://doi.org/10.1007/s10767-016-9223-9>
- Murray, T. (2006). *Blending qualitative & quantitative research methods in theses and dissertations*. Thousand Oaks: Corwin Press
- Murteira, Mário (2012). *A Economia em 24 Lições*. 5ª Edição. Lisboa: Editorial Presença
- Musgrave, P.W. (1979). *Sociologia da Educação*. 2ª edição. Melbourne: Universidade de Monash
- Nafziger, E.W. (2005). From Seers to Sem; the meaning of economic development. *World Institute for Development Economics Research (WIDER) Jubilee Conference*, Kansas State University, Manhattan, Disponível em <http://www.widerconf/Nafziger.pdf>
- Nascimento, A.R.A., & Menandro, P.R.M. (2006). Análise lexical e análise de conteúdo: uma proposta de utilização conjugada. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 6 (2), 72-88. Disponível em <http://www.revipsi.uerj.br/v6n2/artigos/pdf/v6n2a07.pdf>
- Neves, R.F. (2004). A Teoria dos Sistemas Sociais de Niklas Luhmann entrevista com Marcelo Neves. *Sociologia*, USP, S. Paulo. 11, pp. 121-133
- Oliveira, C.L. (2008). Um apanhado Teórico-Conceitual sobre a pesquisa Qualitativa: tipos, técnicas e características. *Revista Travessias*. 2(5). Disponível em <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122>
- Oliveira, E.C. (2013). Crescimento e Desenvolvimento Economico: a sustentabilidade como modelo alternativo. Disponível em <http://www.faculdadesgammon.edu.br>
- Oliveira, G.B. (2002). Uma discussão sobre o conceito de Desenvolvimento. *Revista da FAE*, Curitiba, 5(2)
- Olson, M. (1998). *A lógica da ação coletiva*. Oeiras: Celta
- Organisation for Economic Co-operation and Development - OECD. (2009). *Regional typology: Updated statistics*. Paris: OECD Publishing
- Organisation for Economic Co-operation and Development - OECD. (2010). *Oecd regional typology*. Paris: OECD Publishing
- Organisation for Economic Co-operation and Development - OECD. (2011). Defining and Describing Regions, in: *OECD Regions at a Glance 2011*, Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/reg_glance-2011-en

- Organisation for Economic Co-operation and Development - OECD. (2013a). *OECD Regions at a Glance 2013*, OECD Regions at a Glance. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/reg_glance-2013-en
- Organisation for Economic Co-operation and Development - OECD. (2013b). OECD Territorial Reviews: Brazil 2013. *OECD Territorial Reviews*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/9789264123229-en
- Organisation for Economic Co-operation and Development - OECD. (2013c). *Rural-Urban Partnerships: An Integrated Approach to Economic Development*. OECD Rural Policy Reviews. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/9789264204812-en
- Organização das Nações Unidas (ONU) (1999). *Acordo entre Portugal e a Indonésia sobre a questão de Timor-Leste*. Nova Iorque: Nações Unidas
- Organização das Nações Unidas (ONU) (1999). *United Nations Mission in East Timor*. Díli/TL
- Organização das Nações Unidas (ONU) (2015). *Objetivos Desenvolvimento Sustentável: Transformando Nosso Mundo - A Agenda 2030*. Nações Unidas
- Organização das Nações Unidas - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD (2002). *Relatório de Desenvolvimento Humano de Timor-Leste*, Díli/TL
- Organização das Nações Unidas - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD (2005). *Relatório de Desenvolvimento Humano*, Nações Unidas
- Organização das Nações Unidas - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD (2011). *Relatório de Desenvolvimento Humano de Timor-Leste*, Díli/TL
- Organização das Nações Unidas - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD (2013). *Relatório de Desenvolvimento Humano*, Nações Unidas
- Organização das Nações Unidas - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD (2013). PNUD (2010) Relatório de Desenvolvimento Humano 2010 Edição do 20º Aniversário A Verdadeira Riqueza das Nações: Vias para o Desenvolvimento Humano. Washington: Communications Development Incorporated.
- Ornai, A.J. (2014). *Das bases de dados aos sistemas de apoio à decisão: ensaios de aplicação a uma instituição do ensino superior*. Tese de Mestrado. Universidade de Évora. Disponível em <http://hdl.handle.net/10174/12997>
- Ortega, M. (2005). *El Grupo de Discusión. Una Herramienta para la Investigación Cualitativa*. Barcelona: Laertes
- Osborne, D. & Gaebler, T. (1992). *Reinventing government*. Reading, MA: Addison Wesley, Reading
- Pacheco, J. (1996). *Currículo: teoria e prática*. Porto: Porto Editora
- Pacheco, J. (Org.) (2000). *Políticas Educativas: o neoliberalismo em educação*. Porto: Porto Editora
- Paiva, A. (2014). *Pensamento Sociológico: uma introdução didáctica as teorias clássicas*. Lisboa: LIDEL- Edições Técnicas, Lda
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. (2nd Ed.). Newbury Park. CA: Sage Publications. Inc.
- Paulino, V. (2012). *Representação identitária em Timor-Leste: culturas e os media*. Tese de Doutoramento em Ciência da Cultura. Lisboa: Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa

- Pedroso, P. (1998). *Formação e Desenvolvimento Rural*. Oeiras: Celta Editora
- Perrenoud, P. (2004). *Escola e Cidadania*. Porto Alegre: ArtMed
- Perroux, F. (1987). *Ensaio sobre a Filosofia do Novo Desenvolvimento*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Pieterse, Jan Nederveen (2001). *Development theory: deconstructions/reconstructions*. Londres: Sage
- Pinotes, J.M. (2011). *A Qualificação dos Recursos Humanos nos Países em Desenvolvimento*. Casal de Cambra: Ed. Caleidoscópio
- Popkewitz, T.S. (1997). *Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas
- Ragin, C. (1989). *The comparative method: moving beyond qualitative and quantitative strategies*. Berkeley, Los Angeles, London: Princeton University Press
- Ragin, C.C. (1994). *Constructing social research*. Thousand Oaks, California: Pine Forge Press
- Rego, C., Baltazar, M.S. & Caleiro, A. (2012). Higher Education and Social Cohesion. *Higher Education of Social Science*, 2, 2, March, 17-24. ISSN 1927-0232 [Print] DOI: 10.3968/j.hess.1927024020120202.1432
- Rego, C., Vieira, C., Vieira, I., Baltazar, M. S. & Caleiro, A. (2013). “Ensino superior em Portugal e acesso ao mercado de trabalho: que relação?” in Rego, C., Caleiro, A., Vieira, C., Vieira, I. & Baltazar, M. S. (coord). *Redes de Ensino Superior: Contributos perante os desafios do desenvolvimento*, pp. 239-262. Évora: CEFAGE – Centro de Estudos e Formação Avançada em Gestão e Economia, Universidade de Évora
- Republica Democrática de Timor Leste – RDTL. (2001). *A Comissão de Acolhimento, Verdade e Reconciliação- Chega*. RDTL-Díli
- Republica Democrática de Timor Leste – RDTL. (2002). *Constituição da Republica Democrática de Timor-Leste*, Assembleia Constituinte, Díli/TL
- Republica Democrática de Timor Leste. (2008). *Lei de Bases de Educação No.14/2008- República Democrática de Timor-Leste*
- Republica Democrática de Timor Leste – RDTL. (2011). *Timor-Leste Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030*, Díli: Governo de Timor-Leste
- Republica Democrática de Timor-Leste - RDTL, Direção Nacional de Estatística – DNE. (2004). *Censo População e Habitação 2004* - República Democrática de Timor-Leste, Díli, Direção Nacional de Estatística.
- Republica Democrática de Timor-Leste - RDTL, Direção Nacional de Estatística – DNE. (2011). *Censo População e Habitação 2010* - República Democrática de Timor-Leste. Díli, Direção Nacional de Estatística.
- Republica Democrática de Timor-Leste - RDTL, SEPFOPE. (2014). *Formação Profissional aos Jovens Desemprego 2007 -2014*. Direção Nacional dos Serviços de Emprego, Departamento da Informação do Mercado de Emprego, SEPFOPE.
- Resende, J. & Vieira, M.M. (2006). *The School at the Frontiers of Modernity*. Newcastle: Cambridge Scholars Press

- Ribeiro, F.B. (2012). O desenvolvimento como campo de luta teórica e política: trajectos e discursos em África. *Mulemba – Revista Angolana de Ciências Sociais*, vol. II, n.º 4, 111-128
- Ribeiro, F.B. (2018). *Uma sociologia do desenvolvimento*. Vila Nova de Famalicão: Ed. Húmus
- Rodrigues, J.F. (2014). O rural e o urbano no Brasil: uma proposta de metodologia de classificação dos municípios. *Análise Social*, xlix (2.º), 211, xlix (2.º), 2014, 430-456
- Rodrigues, M. L. & Carreira, H. (2014). *Exercícios de Análise de Políticas Públicas*. Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa
- Roy, S. & Nilsen, A.G. (2016). Globalizing Sociology: an Introduction. *International Journal of Politics, Culture, and Society*. 29 (3). pp. 225–232. DOI 10.1007/s10767-016-9221-y
- Rua, M.G. (1997). *Análise de Políticas Públicas: conceitos básicos*. Manuscrito, elaborado para el Programa de Apoyo a la Gerencia Social en Brasil. Banco Interamericano de Desarrollo: INDES
- Ruivo, J. & Mesquita, H. (2010). Educação e Formação na Sociedade do Conhecimento. *Revista de Pedagogia de la Universidad de Salamanca*. Disponível em <http://www.pt.ruivo,helena.mesquita>
- Ruiz Ruiz, Jorge (2009). Análisis sociológico del discurso: métodos y lógicas [71 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10(2), Art. 26, <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0902263>
- Sachs, I. & Lages, V.N. (2001). Capital social e desenvolvimento: novidade para quem?. *Conferencia Regional sobre Capital Social y Pobreza*. Santiago, Chile: CEPAL y Universidad del Estado de Michigan.
- Salzinger, L. (2016). Afterword: Gender and Globalization in Uncertain Times. *Qualitative Sociology*, 39(4). pp.439–442. DOI 10.1007/s11133-016-9344-5
- Samaja, J. (2004). *Epistemología y metodología: elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires
- Sampieri, R.H., Collado, C.F., & Lucio, P.B. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. São Paulo: McGraw-Hill
- Santos, B.S. (1999). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Porto: Edições Afrontamento
- Santos, B.S. (org.). (2001). *Globalização: fatalidade ou Utopia*. Porto: Edições Afrontamento
- Santos, M. (2000). *Território e sociedade*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo
- Santos, M.O. (2008). Texto de apoio sobre planeamento estratégico. Disponível em <http://www.cisa-as.uevora.pt/download/textos>
- Santos, M.O. (2011). Notas introdutórias sobre o processo de planeamento. Disponível em <http://www.cisa-as.uevora.pt/download/textos>
- Santos, M.O. (2016). Problemas Complexos: Contributo para a divulgação e aplicação do conceito. *Desenvolvimento e Sociedade*, 1, pp-119-130
- Santos, M.O., Baltazar, M. S. & Grosso, L. (2012). Desenvolvimento Sustentável em Territórios de Baixa Densidade: entre a utopia e a realidade. in Baltazar, M. S., Santos, M. & Sabino, F.

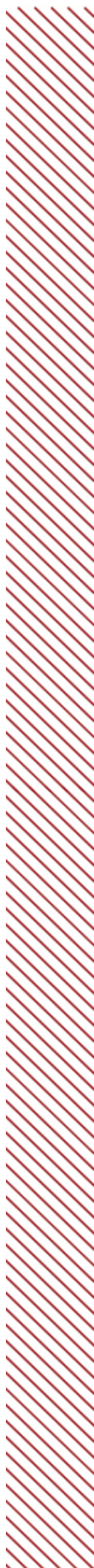
- (coord) *Empreendedorismo, Igualdade de Género e Desenvolvimento Regional e Local -- Contributos da Parceria Institucional do Winnet8*, pp. 19-31, Lisboa: Editora Caleidoscópio
- Santos, T. (1966). A teoria da Dependência: um balanço histórico e teórico. Disponível em www.reggen.org.br/midia/documentos/ateoriadadependencia.pdf
- Santos, T. (2000). *A Teoria da Dependência: Balanço e perspectivas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira
- Santos, T. (2011). *Imperialismo y Dependencia*. Venezuela: Fundación Biblioteca Ayacucho
- Saragoça, J.M.L. (2005). *Educação/Formação e Tecnologias no Quadro duma nova Gestão Social do Conhecimento*. Évora: Departamento de Sociologia da Universidade de Évora, Centro de Investigação em Sociologia e Antropologia Augusto da Silva
- Saragoça, J., Silva, C., & Fialho, J. (2017). (coord.). *Prospetiva Estratégica. Teoria, Métodos e Casos Reais*. Lisboa: Edições Sílabo
- Scarlato, F.C. & Pontin, J.A. (1992). *Do nicho ao lixo: ambiente, sociedade e educação*. São Paulo: Atual
- Schneider, J.A. (2004). *The Role of Social Capital in Building Healthy Communities*. American Association for the Advancement of Science Fellow National Cancer Institute.
- Schwartzman, S. (2009). *Educação e Recursos Humanos*. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade. Disponível em www.schwartzman.org.br/simon/educa
- Scott, J. (2011). *Concetingualising the Social World. Principles of Sociological Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press
- Sen, A. (2010 [2009]). *A Ideia de Justiça*. Coimbra: Edições Almedina
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Serra, A.M.A. (2004). *Timor-Leste: os caminhos do desenvolvimento e a cooperação lusófona*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa
- Silva, A.S. (2017). Agir na globalização: condições e orientações da ação coletiva. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 84, pp.121-138
- Silva, A.S. e Pinto, J.M. (org.). (1987). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento
- Silva, C. (2000). Um olhar na esfera da participação direta. in *Homenagem ao Professor Augusto Silva*. Évora: Universidade de Évora, pp. 117-134
- Silva, C. (2015). Pós-fácio: Mais do que um ponto de vista. Perspetivas para uma ética do (des)envolvimento local ou um (des)envolvimento com ética localizada. In O. Pereira, *Reflexões estratégicas de desenvolvimento local no contexto da preservação da identidade de Penedos (Mértola)*. Casal de Cambra: Caleidoscópio Edição e Artes Gráficas. pp. 285-291
- Silva, C.A & Fialho, J. (2006). Redes de Formação Profissional. Uma dinâmica de participação e cidadania. *REDES- Revista hispana para el análisis de redes sociales*. Vol.11,#6, Diciembre 2006. Disponível em http://revista-redes.rediris.es/html-vol11/Vol11_6.htm
- Silva, C. & Braga, D. (2015). Dilemas do diagnóstico organizacional: revisita à esfera das premissas da análise estratégica. in J. Fialho, C. Silva & J. Saragoça (coord.), *Diagnóstico Social – Teoria, Metodologia e Casos Práticos*. Lisboa: Edições Sílabo. pp. 61-100

- Silva, J.M.F. (2011). *Desenvolvimento e recursos humanos no setor da orizicultura no Distrito de Baucau em Timor-Leste*. Tese de Mestrado. Universidade de Évora. Disponível em <http://hdl.handle.net/10174/14078>
- Silva, M.M. (1993). *Educação e Sociedade de Risco*. Coimbra – Lousã: Lousanense
- Silva, M.M. (1963). Fases de um processo de Desenvolvimento Comunitário. *Análise Social*, vol. I, nº 4. P. 525-537, Outubro
- Silva, A.O. & Santos, C. (2009). Capital Social, Capital Humano e Educação: o ensino da sociologia e a construção da cidadania. *Revista Perspectivas Sociológicas*, 2, disponível em <http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/PS/article/view/426>
- Silva, M.C. & Cardoso, A. (2005). “O local face ao global: por uma revisitação crítica dos modelos de desenvolvimento”. in M.C. Silva, A.P.Marques & R.Cabecinhas (orgs.), *Desenvolvimento e assimetrias sócio-espaciais: perspetivas teóricas e estudos de caso*. Braga: Núcleo de Estudos em Sociologia/Inovação à Leitura, 23-79
- Silverman, D. (1998). *Qualitative Methodology and Sociology: Describing the social world*. Aldershot: Ashgate
- Silvestre, C.A.S. (2013). *Educação e Formação de Adultos e Idosos-uma nova oportunidade*. 3ª. Edição. Lisboa: Instituto Piaget
- Smith, Neil (1997). The satanic geographies of globalization: uneven development in the 1990s”, *Public Culture*, 10(1), 169-189
- So, Alvin Y. (1990). *Social change and development: modernization, dependency and world-systems theory*. Londres: Sage
- Soares, V. C. (2016). *Perspetivas de utilização do potencial eólico em Timor-Leste*. Tese de Doutoramento. Universidade de Évora. Disponível em <http://hdl.handle.net/10174/19423>
- Souza, C. (2006). Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*. Porto Alegre, 8(16) pp. 20-45
- Stake, R. (2012). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fund. Calouste Gulbenkian
- Stiglitz, J. (2007). *Tornar eficaz a globalização*. Porto: Edições Asa
- Strauss, A. (1978). *Negotiations: Varieties, Contexts, Processes, and Social Order*. San Francisco: Jossey-Bass
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press
- Strauss, A. & Corbin, J. (2008). *Pesquisa Qualitativa. Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. Porto Alegre: Artmed
- Symon, G. & Cassell, C. (1998). *Qualitative methods and analysis in organizational research*. London: Sage
- Tadesco, J.C. (2004). *Sociologia da Educação*. UNESCO: Brasil
- Taylor, J.G. (1990). *Timor a História Oculta*. Venda Nova: Bertrand Editora
- Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Ed. Paidós

- Teles, P.G. (1999). Autodeterminação em Timor-Leste: dos acordos de Nova Iorque à consulta popular de 30 de agosto de 1999. *Documentação e Direito Comparado*, 79/80. pp. 380-454
- Tilman, M. V. (2012). *A multifuncionalidade da agricultura familiar no contexto do desenvolvimento socioeconómico no Distrito de Bobonaro em Timor-Leste*. Tese de Mestrado. Universidade de Évora. Disponível em <http://hdl.handle.net/10174/14142>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO. (1972). Learning to be the world of education today and tomorrow. Paris: UNESCO
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO. (1982) Different theories and practices of development; Paris : Presses Universitaires
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO. (1990). Educação para Todos. Yomtiem – Tailândia
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO. (1996). *Learning: the treasure within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty first Century; Paris: UNESCO
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO. (2000a). *Declaração Educação para Todos*. Dakar-Senegal
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO. (2000b). *Objectivo de Desenvolvimento do Milénio*. Nova-Iorque – ONU
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO. (2005). *Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014: documento final do esquema internacional de implementação*. Brasília: UNESCO
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO. (2012). *De economias verdes a sociedades verdes - compromisso da UNESCO com o desenvolvimento sustentável*. Rio de Janeiro- Brasil
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO. (2014). *Sustainable development begins with education*. How education can contribute to the proposed post-2015 goals. Paris: UNESCO
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - UNESCO (2016). *Sustainable development: a strategy for people, planet and prosperity*. UNESCO
- United Nations - United Nations Population Fund & United Nations Children’s Fund (2012). *Timor-Leste population and Housing census 2010, Analytical report on youth*, Vol 16, Díli/TL
- Valentim, F.F. & Serra, N. (2013). Há um conceito de Desenvolvimento económico na Solidaria?. *Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades Belo Horizonte-Brasil*, Disponível em aninter.com.br/CONINTER.pdf
- Verdasca, J.L.C. (2015). Território, educação e desenvolvimento local: dilemas educacionais em territórios do interior. In J.Machado (coord.). *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional*, Vol. I, Porto: Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Educação e Psicologia. pp. 80-89
- Viana, G. & Lima, J.F. (2010). Capital humano e crescimento económico. *Interacções, Campo Grande*, 11(2). pp. 137-148

- Vidotto, J.F.F. (2015). Reflexões sobre a Percepção do Capital Humano nas últimas cinco décadas”. *Anais do 12º. Congresso Brasileiro de Gestão do Conhecimento*, Universidade Federal de Santa Catarina- Brasil, 4(10). pp. 169-187
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: o processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: Sílabo
- Ward, K. (2012). *The world in 2050: from the top 30 to the top 100*. Londres: HSBC
- Weber, M. (1993). *Economía y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Social
- Woolcock, W. & Deepa, N. (2000). *Social Capital: Implications for Development Theory, Research, and Policy*. World Bank Research Observer. 15(2)
- Ximenes, C.B. (2012). *Modelos de cooperação bilateral entre Portugal e Timor-Leste: o caso do ensino superior*. Tese de mestrado. Évora: Universidade de Évora
- Ximenes, V. (2016). *Reforma politico-administrativa em Timor-Leste, enquanto processo de reterritorialização*. Tese de Doutoramento em Território, Risco e Políticas Públicas. Coimbra: Universidade de Coimbra
- Yin, R. (1993). *Applications of case study research*. London: Sage Pub
- Zarifian, P. (2003). *O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas*. São Paulo: Senac

Apêndices e Anexos



Apêndice 1. Guião das Entrevistas

- P1. Qual é o perfil da população no contexto socioeconómico do país, por regiões e áreas rurais/urbanas?
- P2. Existem diferenças assinaláveis entre a população urbana e rural, em termos socioeconómicos?
- P3. Tendo presente as perguntas anteriores, existem diversas questões educacionais e formativas que podem ser consideradas como questões de ordem nacional no setor educativo, tais como, a equidade educacional, a qualidade do ensino, abandono escolar, a eficiência e a relevância do ensino em Timor-Leste, na sua opinião, como podem ser solucionadas essas questões?
- P4. O que pensa sobre o acesso e a participação no ensino em Timor-Leste, quer ao nível do ensino básico, secundário e do ensino superior?
- P5. Na sua opinião, existe igualdade do género em todos os níveis do ensino e formação existentes em Timor-Leste? Se não, como é que se pode construir essa igualdade?
- P6. Na sua opinião, é possível reduzir as disparidades distritais e regionais no setor de educação, por exemplo, em termos de facilidade de acesso e os recursos?
- P7. Considera exequível, a oferta dum ensino de qualidade para todos os timorenses, tendo como objetivo a redução das disparidades entre o mundo rural e urbano e as desigualdades sociais?
- P8. Na sua opinião, como se caracterizam os diferentes níveis do ensino em Timor-Leste, quer ao nível do ensino básico, secundário geral e vocacional, técnico vocacional e profissional e o ensino superior? Refira à qualidade e a relevância dos diferentes níveis de ensino.
- P9. Em termos gerais, quais são as orientações políticas que determinam o desenvolvimento setor educacional em Timor-Leste?
- P10. Como é que se implementam essas linhas de orientações políticas no desenvolvimento educacional?
- P11. Quais são os impactos da implementação dessas orientações e quais os desafios que enfrentam?
- P12. Na sua opinião, como é que se ultrapassam os desafios na implementação dessas orientações?
- P13. Se para a implementação dessas orientações necessitam alguns recursos (financeiros e humanos), considera que os recursos colocados foram adequados ao plano de intervenção no setor e com adequada relevância?
- P14. Se os recursos não fossem relevantes e adequados, de acordo com o plano estabelecido, na sua perspectiva, o que deve ser feito para melhorar a alocação dos recursos financeiros e dos recursos humanos?
- P15. Tendo presente os recursos que foram mobilizados e os investimentos efetuados, na sua opinião, considera que já foram alcançadas algumas das metas definidas no plano?
- P16. Na sua opinião, as linhas do programa de políticas de Educação estabelecidas pelo Governo e a sua intervenção são condicionados com o tipo da sociedade que caracteriza Timor-Leste?
- P17. Na sua opinião, qual é a meta prioritária que deve ser atingida, a curto prazo, de acordo com o plano estratégico estabelecido?
- P18. Existem cooperações bilaterais que se preocupam com as questões de ensino e formação, os seus programas e o tipo de ação, articuladas com as orientações estratégicas educativas em Timor-Leste?
- P19. Qual é a estratégia adequada para o desenvolvimento no setor educacional em Timor-Leste?

Apêndice 2. Dimensões e Objetivos do Guião das Entrevistas**Desenvolvimento e Educação em Timor-Leste**

Dimensões	Objetivos	Questão principal	Questão secundária	Tópicos Relacionados
1. Contexto do estudo (Timor-Leste)	1. Conhecer, em termos gerais, o perfil sociográfico da população e o seu enquadramento socioeconómico no espaço sociogeográfico	P1. Qual é o perfil da população no contexto socioeconómico do país, por regiões e áreas rurais/urbanas?	P2. Existem diferenças assinaláveis entre a população urbana e rural, em termos socioeconómicos?	- Condição socioeconómica da população; - Assimetrias urbano-rurais.
2. Situação da Educação e Formação e o seu Desenvolvimento em Timor-Leste	2. Diagnosticar a situação dos timorenses em termos de educação/formação, designadamente os problemas dos diferentes níveis de ensino (do básico até ao ensino superior).	P8. Na sua opinião, como se caracterizam os diferentes níveis do ensino em Timor-Leste, quer ao nível do ensino básico, secundário geral e vocacional, técnico vocacional e profissional e o ensino superior? Refira à qualidade e a relevância dos diferentes níveis de ensino.		- Características dos diferentes níveis de ensino; - Infraestruturas; - Recursos humanos; - Organização curricular; - Qualidade no ensino e da oferta formativa
		P4. O que pensa sobre o acesso e a participação no ensino em Timor-Leste, quer ao nível do ensino básico, secundário e do ensino superior?	P5. Na sua opinião, existe igualdade do género em todos os níveis do ensino e formação existentes em Timor-Leste? Se não, como é que se pode construir essa igualdade?	- Democratização do ensino; - Igualdade de oportunidades;
		P6. Na sua opinião, é possível reduzir as disparidades distritais e regionais no setor de educação, por exemplo, em termos de facilidade de acesso e os recursos?	P7. Considera exequível, a oferta dum ensino de qualidade para todos os timorenses, tendo como objetivo a redução das disparidades entre o mundo rural e urbano e as desigualdades sociais?	- Acessibilidade; - Desigualdades sociais e disparidades urbano-rurais.

Fonte: autor.

(continua)

Dimensões e Objetivos do Guião das Entrevistas

(continuação)

Dimensões	Objetivos	Questão principal	Questão secundária	Tópicos Relacionados
3. Orientações das Políticas de Educação em Timor-Leste	3. Identificar as principais orientações para o setor da educação constantes nas políticas públicas de Timor Leste	P9. Em termos gerais, quais são as orientações políticas que determinam o desenvolvimento setor educacional em Timor-Leste?	P10. Como é que se implementam essas linhas de orientações políticas no desenvolvimento educacional?	- Políticas públicas em Educação
	4. Compreender as dinâmicas de desenvolvimento, os constrangimentos e impacto das políticas de educação	P16. Na sua opinião, as linhas do programa de políticas de Educação estabelecidas pelo Governo e a sua intervenção são condicionadas pelo tipo de sociedade que caracteriza Timor-Leste?		- Constrangimentos sociais;
		P11. Quais são os impactos da implementação dessas orientações e quais os desafios que enfrentam?	P12. Na sua opinião, como é que se ultrapassam os desafios na implementação dessas orientações?	- Desafios e impactos das políticas
		P13. Se para a implementação dessas orientações necessitam alguns recursos (financeiros e humanos), considera que os recursos colocados foram adequados ao plano de intervenção no setor e com adequada relevância?	P15. Tendo presente os recursos que foram mobilizados e os investimentos efetuados, na sua opinião, considera que já foram alcançadas algumas das metas definidas no plano? P14. Se os recursos não fossem relevantes e adequados, de acordo com o plano estabelecido, na sua perspectiva, o que deve ser feito para melhorar a alocação dos recursos financeiros e dos recursos humanos?	- Adequação da alocação dos recursos - Mobilização dos recursos e metas

Fonte: autor.

(continua)

Dimensões e Objetivos do Guião das Entrevistas

(continuação)

Dimensões	Objetivos	Questão principal	Questão secundária	Tópicos Relacionados
4. Estratégias de desenvolvimento do setor da Educação em Timor-Leste	5. Contribuir para a definição de uma estratégia de desenvolvimento consubstanciada no reforço do setor educativo de Timor-Leste.	P19. Qual é a estratégia adequada para o desenvolvimento no setor educacional em Timor-Leste?	P17. Na sua opinião, qual é a meta prioritária que deve ser atingida, a curto prazo, de acordo com o plano estratégico estabelecido?	- Linhas estratégias de desenvolvimento do setor da educação - Metas prioritárias
			P3. Tendo presente que existem diversas questões educacionais e formativas que podem ser consideradas como questões de ordem nacional no setor educativo, tais como, a equidade educacional, a qualidade do ensino, abandono escolar, a eficiência e a relevância do ensino em Timor-Leste, na sua opinião, como podem ser solucionadas essas questões?	- Ações estratégicas concretas
			P18. Existem cooperações bilaterais que se preocupam com as questões de ensino e formação, os seus programas e o tipo de ação, articuladas com as orientações estratégicas educativas em Timor-Leste?	- Cooperação para o desenvolvimento estratégico
5. Caracterização do Entrevistado				- Atores políticos e agentes do governo; - Atores institucionais da educação e formação; - Agentes do desenvolvimento em educação e formação

Fonte: autor.

Apêndice 3. Temas, Categorias e Subcategorias da Análise de Conteúdo das Entrevistas

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Perfil Sociográfico da População de Timor-Leste	- Condição socioeconómica	- Atividade produtiva - Trabalho, emprego e desemprego dos jovens e população ativa
	- Assimetrias urbano-rurais	- Aspectos sociodemográficos e culturais - Desigualdades nos meios urbano-rurais
Desenvolvimento e a Educação em Timor-Leste	- Níveis de ensino	- Contextualização das tipologias de ensino e formação - Dilemas do ensino e formação e relação com o mercado - Qualidade no ensino - Recursos para a implementação
	- Finalidades da Educação	- Democratização do ensino - Igualdade de oportunidades e de género - Melhoria das acessibilidades educacionais
Políticas de Educação em Timor-Leste	- Políticas públicas em Educação	- O valor político e a governação da Educação - Linhas de orientações políticas no desenvolvimento educacional
	- Dinâmicas de desenvolvimento, os constrangimentos e impacto das políticas de educação	- Constrangimentos sociais - Desafios e impactos das políticas educativas - Adequação das políticas de alocação dos recursos - Mobilização dos recursos face ao desenvolvimento da educação
Estratégias de Desenvolvimento do Setor da Educação em Timor-Leste	- Principais fatores do diagnóstico estratégico do desenvolvimento do setor da educação	- Análise interna do setor da educação (os principais pontos fortes e fracos do processo de desenvolvimento do setor da educação) - Análise externa do setor da educação (as principais oportunidades e ameaças do processo de desenvolvimento do setor da educação)
	- Horizontes estratégicos em Educação	- Linhas estratégias de desenvolvimento do setor da educação - Ações estratégicas concretas e metas prioritárias a curto prazo - Cooperação para o desenvolvimento estratégico da Educação

Fonte: análise das entrevistas.

Apêndice 4. *Corpus e Subcorpus das Entrevistas*

Subtemas (Categorias)	Isotopias do Perfil Sociográfico da População de Timor-Leste	Ocorrências (tokens)	Hapax	Lemas	UCE
Condição socioeconómica	Atividade produtiva	2912	426	607	56
	Trabalho, emprego e desemprego dos jovens e população ativa				
Assimetrias urbano-rurais	Aspetos sociodemográficos e culturais				
	Desigualdades nos meios urbano-rurais				
Subtemas (Categorias)	Isotopias da Situação e Problemas do Desenvolvimento e a Educação em Timor-Leste	Ocorrências (tokens)	Hapax	Lemas	UCE
Lógicas dos níveis de ensino	Contextualização das tipologias de ensino e formação	1176	274	355	22
	Dilemas do ensino e formação e relação com o mercado				
	Qualidade no ensino				
	Recursos para a implementação				
Finalidades da Educação	Democratização do ensino	2170	340	514	45
	Igualdade de género	1927	363	498	43
	Melhoria das acessibilidades educacionais				
Subtemas (Categorias)	Isotopias das Políticas de Educação em Timor-Leste	Ocorrências (tokens)	Hapax	Lemas	UCE
Políticas públicas em Educação	O valor político e a governação da Educação	1415	259	353	34
	Linhas de orientações políticas no desenvolvimento educacional				
Dinâmicas de desenvolvimento, constrangimentos e impacto das políticas de educação	Constrangimentos sociais	535	143	196	17
	Desafios e impactos das políticas educativas	1492	327	428	35
	Adequação das políticas de alocação dos recursos	2007	358	519	44
	Mobilização dos recursos face ao desenvolvimento da educação				
Subtemas (Categorias)	Isotopias das Estratégias de Desenvolvimento do Setor da Educação em Timor-Leste	Ocorrências (tokens)	Hapax	Lemas	UCE
Principais fatores do diagnóstico estratégico do desenvolvimento do setor da educação	Análise interna do setor da educação: os principais pontos fortes do processo de desenvolvimento do setor da educação	---	---	---	---
	Análise interna do setor da educação: os principais pontos fracos do processo de desenvolvimento do setor da educação				
	Análise externa do setor da educação: as principais oportunidades do processo de desenvolvimento do setor da educação				
	Análise externa do setor da educação: as principais ameaças do processo de desenvolvimento do setor da educação				
Horizontes estratégicos em Educação	Linhas estratégias de desenvolvimento do setor da educação	1961	341	478	47
	Ações estratégicas concretas e metas prioritárias a curto prazo	1650	312	442	34
	Cooperação para o desenvolvimento estratégico da Educação	894	196	266	20
Subtemas (Categorias)	Isotopias das Perspetivas de sucesso da ação governativa nas políticas públicas do desenvolvimento estratégico em educação	Ocorrências (tokens)	Hapax	Lemas	UCE
Aspetos globais do desenvolvimento estratégico em educação	Ação governativa e desenvolvimento estratégico em educação	2801	425	658	74

Nota: Lemas – palavras com a mesma raiz; Hapax - elementos lexicais de frequência 1; UCE – unidade de contexto elementar

Fonte: análise das entrevistas; output T-Lab Plus 2017.

1. Contexto do estudo (Timor-Leste): Perfil Sociográfico da População de Timor-Leste

Categorias e Subcategorias do Perfil Sociográfico da População de Timor-Leste

Categoria	Subcategoria	Freq	%
Condição socioeconómica	Atividade produtiva	15	55,6
	Trabalho, emprego e desemprego dos jovens e população ativa	12	44,4
	Total	27	100,0
Assimetrias urbano-rurais	Aspetos sociodemográficos e culturais	7	30,4
	Desigualdades nos meios urbano-rurais	16	69,6
	Total	23	100,0

Fonte: análise das entrevistas.

TEMA 1: Contexto do estudo (Timor-Leste) - Perfil Sociográfico da População de Timor-Leste**CATEGORIA: Condição socioeconómica****SUB-CATEGORIA 1: Atividade produtiva****UNIDADES DE REGISTO**

Perfil Sociográfico da População –	Pl. Qual é o perfil da população no contexto socioeconómico do país, por regiões e áreas rurais/urbanas?
	Atividade produtiva
1	No contexto SOCIOECONÓMICO, cada região tem a sua característica topográfica própria que facilita e assegura o modo de vida e a atividade económica da sua população. Para a região de norte que é seca (...) as atividades económicas mais dominantes naquela zona são as pescas, o turismo e o comércio.
2	A população dos 13 distritos tem uma atividade SOCIOECONÓMICO de certo modo parecido. O principal rendimento familiar da maioria da população que vive na zona rural advém do setor de agrícola do tipo de subsistência. Nos últimos dez anos, surgiu um novo fenómeno, tendo verificado que a população jovem abandona cada vez mais o rural para viver na zona urbana por razões económicas e devido às facilidades de acesso a estudo e ao trabalho.
3	O rendimento do PIB elevado através o gás e o petróleo. A maioria da população vive em pobreza.
4	A população de Timor-Leste no contexto SOCIOECONÓMICO é semelhante em todas as regiões e rural/urbano do país. Onde a população ainda enfrenta dificuldades por falta de investimento publico e privada em grande escala para melhorar as condições de vida da população em geral.
5	Enquanto, no meio rural as pessoas vivem como agricultores, centrando as suas atividades nas hortas. Em termos SOCIOECONÓMICO a população rural está a enfrentar situações de uma extrema pobreza.
6	O meu ver, Timor-Leste é um país que apresenta diferenças no âmbito económico, social e cultural entre as regiões. As diferenças que existem, podem ser justificas diariamente, através a sua própria atividade económica. Por exemplo, nas zonas montanhosas a população vive baseada na PRODUÇÃO de café e Baunilha.
7	Na região sul é potencial para atividade agricultura, só que a população não é muito ativa como na zona norte. Enquanto na zona central é montanhosa a principal PRODUÇÃO é do café. A população urbana e rural para a sociedade timorense é difícil de distinguir. Os que vivem na zona urbana recentemente que vieram do rural para urbana.
8	Esta situação percorre tudo o território do país desde no centro urbano ate rural. Mesmo que na região central tem uma empresa América que compra a PRODUÇÃO de café dos agricultores, mas não necessita muito trabalhadores, pois o processo de embalagem tudo feito nos Estados Unidos da América.
9	Nos contextos regionais do país totalmente diferente nas atividades económicas, região central mais para a PRODUÇÃO de café, região sul e norte mais para as pescas e a produção de arroz e milho. A atividade comercial em exportação e importação dominados pelos chines, australianos e indonésia.
10	O perfil da população timorense a maioria mais vive na zona rural com a atividade principalmente no setor de agricultura de subsistência e a população vive com menos de 1 dólar americano por dia. A qualidade da vida é muito baixa e a má nutrição afeta as crianças no campo e na aldeia mais isolada especialmente na zona montanhosa que não há comida suficiente ou PRODUÇÃO na época de chuva
11	O setor de agrícola como base fundamental da sobrevivência da população. O modelo de agrícola e totalmente tradicional e a PRODUÇÃO não vai ao mercado. Na zona urbana a população vive no meio do problema social e política. A população timorense, por volta de um milhão, encontra-se distribuída em 13 distritos e 442 Sucos.
12	Os agricultores timorenses com falta de conhecimento não conseguem orientar a sua PRODUÇÃO agrícola para uma lógica de mercado.
13	Em 4 distritos (Ermera, Baucau, Bobonaro e Dili), a zona urbana é uma fonte de entrada do fluxo migratório rural, sendo o destino prioritário dos jovens rural. O rural em Timor-Leste é idêntico, sendo uma zona de PRODUÇÃO dos agricultores de subsistência (...). As condições económicas e sociais na sociedade rural e urbano não são muito diferentes.
14	A região sul possui um potencial para atividade agricultura, só que a população não é tão ativa como na zona norte. A zona central é montanhosa e a principal produção é do café.
15	No mundo rural, a atividade principal para sustentar a vida é baseada no setor de agrícola, sendo na generalidade complementada pelo artesanato e a venda de lenha. O meu ver não existe diferenças, em geral, no mundo rural (...) a SOCIEDADE rural vive “muito bem”, especialmente na região sul e nas zonas centrais onde que se produz o café.

Fonte: extrato das entrevistas.

Tabela das associações mais significativas sobre “Atividade Produtiva”

LEMMA_B	COEFF	CE_B	CE_AB	CHI2	(p)
café	0,58	6	4	15,06	0,000
montanhoso	0,53	4	3	12,97	0,000
timorense	0,41	12	4	4,53	0,033
agricultura	0,35	4	2	4,49	0,034
idêntico	0,35	4	2	4,49	0,034
agricultor	0,38	8	3	4,11	0,043
região	0,38	14	4	3,11	0,078
norte	0,29	6	2	1,99	0,158
perfil	0,29	6	2	1,99	0,158
sul	0,29	6	2	1,99	0,158
agrícola	0,27	7	2	1,33	0,248
setor	0,27	7	2	1,33	0,248
subsistência	0,27	7	2	1,33	0,248
jovem	0,09	16	1	1,18	0,277
social	0,28	14	3	0,78	0,378
diferenças	0,10	13	1	0,60	0,438
sociedade	0,27	15	3	0,55	0,460
atividade	0,30	22	4	0,45	0,503
viver	0,30	22	4	0,45	0,503
afeta	0,18	4	1	0,40	0,525
Baucau	0,18	4	1	0,40	0,525
centro	0,18	4	1	0,40	0,525
distinguir	0,18	4	1	0,40	0,525
Ermera	0,18	4	1	0,40	0,525
próprio	0,18	4	1	0,40	0,525
qualidade	0,18	4	1	0,40	0,525
representar	0,18	4	1	0,40	0,525
território	0,18	4	1	0,40	0,525
trabalhador	0,18	4	1	0,40	0,525

económico	0,27	16	3	0,36	0,546
distrito	0,22	10	2	0,32	0,569
urbano	0,32	30	5	0,30	0,584
Timor-Leste	0,17	18	2	0,22	0,640
existir	0,11	10	1	0,18	0,669
contexto	0,16	5	1	0,15	0,702
volta	0,16	5	1	0,15	0,702
condição	0,12	9	1	0,09	0,766
maioria	0,12	9	1	0,09	0,766
peessoa	0,12	9	1	0,09	0,766
país	0,24	19	3	0,05	0,818
criança	0,14	6	1	0,03	0,860
Díli	0,14	6	1	0,03	0,860
principal	0,14	6	1	0,03	0,860
problema	0,14	6	1	0,03	0,860
zonas	0,14	6	1	0,03	0,860
rural	0,30	34	5	0,01	0,911
população	0,29	36	5	0,01	0,909
zona	0,27	27	4	0,01	0,913

Fonte: extrato das entrevistas; output T-Lab Plus 2017

TEMA 1: Contexto do estudo (Timor-Leste) - Perfil Sociográfico da População de Timor-Leste

CATEGORIA: Condição socioeconómica

SUB-CATEGORIA 2: Trabalho, emprego e desemprego dos jovens e população ativa

UNIDADES DE REGISTO

Perfil Sociográfico da População –	P1. Qual é o perfil da população no contexto socioeconómico do país, por regiões e áreas rurais/urbanas?
	Trabalho, emprego e desemprego dos jovens e população ativa
1	Metade da população juvenil é constituída por analfabetos e encontram-se no DESEMPREGO. O desemprego juvenil representa cerca de 40 % do total de taxa de desemprego do país. O desemprego juvenil afeta sobretudo o jovem analfabeto, jovem com grau de formação básico, jovem com formação ao nível do secundário e ainda os jovens graduados pelos ensinamentos superiores em Timor-Leste.
2	A atividade económica da sociedade urbana é mais diversificada, porém também acumula vários problemas sociais, violência, DESEMPREGO, tal como acontece nos distritos de Dili, Baucau, Ermera e Bobonaro, onde a taxa de desemprego e de criminalidade são muito elevados.
3	Esta situação (desemprego) atravessa todo o TERRITÓRIO do país desde no centro urbano até rural. Mesmo na região central que tendo uma empresa América que compra a produção de café dos agricultores, estas não necessitam de muitos trabalhadores, porque o processo de embalagem é tudo feito nos Estados Unidos da América.
4	A população que vive na região onde a terra infértil para a atividade agricultura, a sua sociedade mais ativa TRABALHA nas zonas mais férteis.
5	Esta realidade afeta a maioria dos jovens que abandonam o país por iniciativa própria e os outros com o apoio do governo para TRABALHAR no estrangeiro. De fato, os timorenses têm uma vantagem através do regime especial que é oferecido pelo Governo Português na atribuição da cidadania portuguesa/ou seja União Europeia.
6	... os jovens urbana/rurais timorenses foram a TRABALHAR para Inglaterra, Canadá, Holanda e Irlanda. Embora eles estejam a trabalhar nos países europeus, ainda são considerados como os trabalhadores sem qualificação, com o rendimento baixo, se nos compararmos com os outros trabalhadores tais como os filipinos que conseguem ocupar uma posição chave nas empresas europeias (contabilístico e gestores).
7	Mesmo assim, os jovens que trabalham na União Europeia conseguem contribuir significativamente para o desenvolvimento da sua terra natal. E alguns jovens foram TRABALHAR para a Austrália e para a Coréia do Sul como jardineiro, pescadores e agricultores através da cooperação entre os governos.
8	As condições socioeconómicas desagradáveis afetam os jovens e empurram-lhes para deixar o país, rumo a Reino Unido, Irlanda, Holanda e Canadá (...) os que estão a TRABALHAR na União Europeia são cerca de 17000 jovens.
9	(...) a maioria da população da zona urbana veio da zona rural. O território do país é pequeno e facilita a mobilização para entrar na zona urbana (...). Na zona urbana existe maior facilidade e oportunidade de TRABALHO.
10	A população tem um rendimento permanente, mesmo sem TRABALHAR (...) garantido pelo governo
11	A população urbana tem mais informação, conhecimento e acesso a facilidades (bens e serviços). A zona rural é isolada, sendo a atividade rotineira da população é o TRABALHO nas quintas e floresta.
12	Na zona urbana tem mais OPORTUNIDADE de acesso para melhorar a vida, pois, todas as atividades económicas, sociais, políticas são centralizados no urbano. Por outro lado, acumula vários problemas sociais, a violência e DESEMPREGO, e a densidade populacional.

Fonte: análise das entrevistas.

Tabela das associações mais significativas sobre “Trabalho, emprego e desemprego dos jovens e população ativa”

LEMMA_B	COEFF	CE_B	CE_AB	CHI2	(p)
país	0,49	19	6	7,02	0,008
jovem	0,44	16	5	5,26	0,022
governo	0,35	4	2	4,49	0,034
oferecer	0,35	4	2	4,49	0,034
terra	0,35	4	2	4,49	0,034
comparar	0,32	5	2	2,96	0,085
viver	0,08	22	1	2,81	0,094
rural	0,18	34	3	2,11	0,146
timorense	0,31	12	3	1,43	0,231
ocupar	0,27	7	2	1,33	0,248
vantagem	0,27	7	2	1,33	0,248
económico	0,09	16	1	1,18	0,277
urbano	0,19	30	3	0,97	0,325
sociedade	0,09	15	1	0,97	0,324
português	0,20	3	1	0,94	0,332
facilidade	0,25	8	2	0,88	0,350
oportunidade	0,25	8	2	0,88	0,350
população	0,24	36	4	0,83	0,362
social	0,09	14	1	0,78	0,378
diferenças	0,10	13	1	0,60	0,438
condição	0,24	9	2	0,55	0,458
rendimento	0,24	9	2	0,55	0,458
elevado	0,10	12	1	0,44	0,506
zona	0,20	27	3	0,43	0,512
afeta	0,18	4	1	0,40	0,525
agricultura	0,18	4	1	0,40	0,525
centro	0,18	4	1	0,40	0,525
próprio	0,18	4	1	0,40	0,525

território	0,18	4	1	0,40	0,525
trabalhador	0,18	4	1	0,40	0,525
Timor-Leste	0,17	18	2	0,22	0,640
acesso	0,16	5	1	0,15	0,702
diferença	0,16	5	1	0,15	0,702
volta	0,16	5	1	0,15	0,702
maioria	0,12	9	1	0,09	0,766
socioeconómico	0,12	9	1	0,09	0,766
criança	0,14	6	1	0,03	0,860
demográfico	0,14	6	1	0,03	0,860
metade	0,14	6	1	0,03	0,860
norte	0,14	6	1	0,03	0,860
sul	0,14	6	1	0,03	0,860
zonas	0,14	6	1	0,03	0,860
agricultor	0,13	8	1	0,02	0,876
atividade	0,23	22	3	0,01	0,911
região	0,19	14	2	0,00	1,000

Fonte: extrato das entrevistas; output T-Lab Plus 2017

TEMA 1: Contexto do estudo (Timor-Leste) - Perfil Sociográfico da População de Timor-Leste**CATEGORIA:** Assimetrias urbano-rurais**SUB-CATEGORIA 1:** Aspetos sociodemográficos e culturais**UNIDADES DE REGISTO**

Perfil Sociográfico da População –	P2. Existem diferenças assinaláveis entre a população urbana e rural, em termos socioeconómicos?
	Aspetos sociodemográficos e culturais
1	O perfil da POPULAÇÃO, de acordo com o Censo 2004 era 923198 habitantes e no último censo 1066409 habitantes. Entre os dois censos, num período de 6 anos, a população amentou 15%. A população é mais elevada em 3 distritos Dili, Ermera e Baucau, sendo estes também os distritos onde acumulam vários problemas sociais, a criminalidade, a violência entre os grupos de arte marcial, desemprego (...).
2	A POPULAÇÃO Timor cresceu muito rápido com a taxa de crescimento por volta de 3 % em cada ano.
3	A população de Timor-Leste é composta por misturas de várias raças, tais como, indianos, portugueses, chineses, malai, africanos e os nativos, representando uma diversidade cultural em termos linguísticos, e espalham em regiões, em 13 distritos e 442 Sucos do TERRITÓRIO.
4	O último censo indica que metade da POPULAÇÃO é composta por jovens e crianças. O presente perfil demográfico pode ser uma vantagem, mas também um desafio para que as crianças e os jovens obtenham uma educação de qualidade de forma equitativa. A maioria da população vive na zona rural.
5	A vida quotidiana da POPULAÇÃO é desagradável. Metade da população vive abaixo da linha de pobreza e a taxa de mortalidade é ainda elevada, especialmente nas crianças com qualidade de vida e bem-estar muito reduzido. O perfil da população timorense é caracterizada por ser jovem, sendo que os jovens ocupam quase 30% da população e a maioria dos mesmos vive na zona rural (cerca de 70 %).
6	Naquela zona, a população domina a atividade de comércio compra e venda em nível macro e micro no TERRITÓRIO do país. Na zona urbana, as pessoas vivem igualmente em dificuldade mesmo tendo todas facilidades, porém não são todos os que têm o mesmo acesso. Assim, existem vários problemas em Timor-Leste só nas zonas urbanas, como ocorrem no distrito de Baucau, Bobonaro, Ermera e Dili.
7	No aspeto social, ainda existe um grande desequilíbrio entre as regiões e distritos, ou o urbano e o rural. Contudo, o distrito de Dili tem mais vantagens, comparando com os restantes distritos, em termos das facilidades (comércio, serviços, etc.), seguida de dois distritos Baucau e Maliana. Em comum no território, a POPULAÇÃO de Timor-Leste é caracterizada pela presença do agricultor de subsistência.

Fonte: análise das entrevistas.

Tabela das associações mais significativas sobre “População de Timor-Leste”

LEMMA_B	COEFF	CE_B	CE_AB	CHI2	(p)
viver	0,71	22	20	11,19	0,001
económico	0,29	16	7	4,11	0,043
criança	0,41	6	6	3,73	0,053
metade	0,41	6	6	3,73	0,053
perfil	0,41	6	6	3,73	0,053
maioria	0,44	9	8	2,83	0,093
agricultura	0,33	4	4	2,39	0,122
ano	0,33	4	4	2,39	0,122
comum	0,33	4	4	2,39	0,122
distinguir	0,33	4	4	2,39	0,122
qualidade	0,33	4	4	2,39	0,122
representar	0,33	4	4	2,39	0,122
Timor	0,33	4	4	2,39	0,122
facilidade	0,41	8	7	2,19	0,139
censo	0,29	3	3	1,76	0,184
ocupar	0,38	7	6	1,60	0,206
setor	0,38	7	6	1,60	0,206
distrito	0,42	10	8	1,31	0,253
sociedade	0,34	15	8	1,07	0,301
demográfico	0,34	6	5	1,06	0,303
taxa	0,34	6	5	1,06	0,303
pessoa	0,39	9	7	0,85	0,356
zona	0,61	27	19	0,84	0,359
diferenças	0,32	13	7	0,80	0,370
timorense	0,43	12	9	0,76	0,382
trabalho	0,30	5	4	0,59	0,442
volta	0,30	5	4	0,59	0,442
oportunidade	0,35	8	6	0,47	0,495
rural	0,66	34	23	0,43	0,514

atividade	0,46	22	13	0,43	0,514
região	0,36	14	8	0,41	0,520
social	0,36	14	8	0,41	0,520
condição	0,28	9	5	0,36	0,551
rendimento	0,28	9	5	0,36	0,551
socioeconómico	0,28	9	5	0,36	0,551
elevado	0,34	12	7	0,24	0,627
comerciar	0,25	4	3	0,22	0,643
agrícola	0,31	7	5	0,18	0,673
vantagem	0,31	7	5	0,18	0,673
densidade	0,25	7	4	0,18	0,673
subsistência	0,25	7	4	0,18	0,673
existir	0,32	10	6	0,10	0,755
Timor-Leste	0,47	18	12	0,07	0,798
urbano	0,58	30	19	0,03	0,873
jovem	0,42	16	10	0,03	0,860
país	0,46	19	12	0,02	0,900
Dili	0,27	6	4	0,02	0,898
vida	0,27	6	4	0,02	0,898
grande	0,29	8	5	0,01	0,909
produção	0,29	8	5	0,01	0,909

Fonte: extrato das entrevistas; ouput T-Lab Plus 2017

TEMA 1: Contexto do estudo (Timor-Leste) - Perfil Sociográfico da População de Timor-Leste**CATEGORIA: Assimetrias urbano-rurais****SUB-CATEGORIA 2: Desigualdades nos meios urbano-rurais****UNIDADES DE REGISTO**

Perfil Sociográfico da População –	P2. Existem diferenças assinaláveis entre a população urbana e rural, em termos socioeconómicos?
	Desigualdades nos meios urbano-rurais
1	Após, da independência que a população rural entrou massivamente na zona URBANA de Díli por razões de segurança, trabalho, e de oportunidade de acesso a facilidades de bens e serviços.
2	Na zona urbana existe uma maior densidade populacional, com pessoas a viverem nas favelas, sem as mínimas condições de salubridade, higiene e conforto adequadas para viver. As favelas existem em tudo lado, desde na margem da capital até mesmo dentro do centro urbano.
3	Na zona URBANA há uma grande diferença entre as classes sociais. As pessoas que vivem com as condições económicas melhores e outro que vive num bairro de lata sem água potável e higiene, acumulando uma situação de potencial conflito.
4	A população URBANA é representada por várias atividades profissionais caracterizados como: funcionários público, empresários, universitários, comerciantes, trabalhadores da obra e na empresa e incluído trabalho doméstico. A sociedade urbana tem muita oportunidade de escolha de trabalho para assegurar o seu rendimento familiar.
5	A população rural é idêntica em todas as regiões, predominando o agricultor. A sociedade urbana é composta por funcionários públicos, Militares, Polícias, Empresários, e as denominadas pessoas instruídas.
6	As diferenças mais assinaláveis são as relacionadas com o facto de a zona URBANA ter mais oportunidades de acesso para melhorar a vida, pois, todas as atividades económicas, sociais, políticas estão centralizados no urbano. Porém este facto, coloca, por outro lado, uma acumulação de vários problemas sociais, acrescida de violência, criminalidade e desemprego, e ainda um elevado aumento da densidade populacional.
7	A pobreza em Timor-Leste afeta toda a sociedade quer da zona URBANA quer da rural. As diferenças notáveis entre rural/urbano podemos classifica-las dentro das questões económicas existentes. Urbano são idênticos com todas as facilidades e cheio de competição e conflitos. Enquanto que na zona rural as atividades dominantes são: agricultor, pastor de rebanho e vendedores de pau e artesanato.
8	As diferenças que existem entre urbano e rural pode ser revelado através das suas principais atividades económicas. Rural mais dependente do setor agrícola de subsistência. Enquanto, na zona URBANA, especialmente em Díli, todas as atividades, políticas administrativas e económicas são dominantes e relacionadas com a política de centralização que atualmente o governo timorense opta.
9	Assim, na zona URBANA é mais atraente e empurra e puxa os jovens rurais para deixarem a sua terra natal para entrar na cidade. A consequência deste êxodo rural para a zona urbana também trouxe vários e novos problemas sociais e de saúde pública, tais como a violência, o desemprego, a droga, a prostituição e a transmissão da HIV. No contexto socioeconómico existem mais semelhanças e algumas diferenças entre as regiões.
10	São difíceis de distinguir com clareza quem é a população rural e quem é a população URBANA. Nas relações sociais que existem na sociedade tradicional como Timor-Leste, o laço de amizade e a solidariedade são ainda muito fortes.
11	Talvez o que diferencia, é a população URBANA ter mais informação, conhecimento, e acesso a facilidades. Enquanto na zona rural é a população é mais isolada (...)
12	A dinâmica de mobilização e das relações das pessoas dentro da atividade socioeconómica urbano/rural tornou-se mais forte, contudo as referências culturais ainda se mantêm. As diferenças que existem, se calhar, dizem respeito ao acesso às oportunidades. Na zona URBANA, cada indivíduo tem mais opções de oportunidades e de escolha para a carreira profissional.
13	Na zona RURAL, o progresso económico é um pouco lento. O campo de trabalho é muito limitado. A função pública é que absorve mais as pessoas. E não há investimento do setor privado, especialmente com a criação de fábricas, ou seja, uma industrialização que permita oferecer um emprego aos cidadãos, em número elevado.
14	No RURAL a sociedade vive em paz e harmoniosa sem a violência...
15	Quando os jovens não são preparados podem ser excluídos em qualquer momento. Enquanto, na zona RURAL, a oportunidade é limitada e as pessoas que exercem a atividade diariamente na agricultura, têm este como a única fonte de rendimento e de auto sustento da família.

Fonte: análise das entrevistas.

Tabela das associações mais significativas sobre “Espaço Rural”

LEMMA_B	COEFF	CE_B	CE_AB	CHI2	(p)
urbano	0,75	30	24	10,08	0,002
subsistência	0,45	7	7	5,18	0,023
diferenças	0,52	13	11	4,05	0,044
maioria	0,46	9	8	3,57	0,059
agricultor	0,42	8	7	2,81	0,094
facilidade	0,42	8	7	2,81	0,094
pobreza	0,34	4	4	2,79	0,095
qualidade	0,34	4	4	2,79	0,095
região	0,28	14	6	2,50	0,114
zona	0,63	27	19	2,04	0,153
criança	0,35	6	5	1,44	0,230
Dili	0,35	6	5	1,44	0,230
vida	0,35	6	5	1,44	0,230
sociedade	0,49	15	11	1,37	0,242
elevado	0,45	12	9	1,31	0,253
timorense	0,45	12	9	1,31	0,253
económico	0,34	16	8	1,08	0,299
comparar	0,31	5	4	0,86	0,355
viver	0,55	22	15	0,85	0,357
país	0,39	19	10	0,79	0,375
jovem	0,47	16	11	0,61	0,436
grande	0,24	8	4	0,45	0,503
existir	0,38	10	7	0,44	0,507
população	0,66	36	23	0,43	0,514
agrícola	0,32	7	5	0,39	0,535
ocupar	0,32	7	5	0,39	0,535
setor	0,32	7	5	0,39	0,535
agricultura	0,26	4	3	0,37	0,544
Baucau	0,26	4	3	0,37	0,544

centro	0,26	4	3	0,37	0,544
comum	0,26	4	3	0,37	0,544
distinguir	0,26	4	3	0,37	0,544
idêntico	0,26	4	3	0,37	0,544
indicar	0,26	4	3	0,37	0,544
trabalhador	0,26	4	3	0,37	0,544
Timor-Leste	0,40	18	10	0,30	0,586
pessoa	0,34	9	6	0,16	0,690
socioeconómico	0,34	9	6	0,16	0,690
social	0,41	14	9	0,10	0,752
principal	0,28	6	4	0,10	0,752
taxa	0,28	6	4	0,10	0,752
violência	0,28	6	4	0,10	0,752
atividade	0,48	22	13	0,04	0,841
densidade	0,26	7	4	0,04	0,836
oportunidade	0,30	8	5	0,01	0,911
produção	0,30	8	5	0,01	0,911
distrito	0,33	10	6	0,00	0,959
acesso	0,23	5	3	0,00	0,973
contexto	0,23	5	3	0,00	0,973
diferença	0,23	5	3	0,00	0,973

Fonte: extrato das entrevistas; oput T-Lab Plus 2017

Tabela das associações mais significativas sobre “Espaço Urbano”

LEMMA_B	COEFF	CE_B	CE_AB	CHI2	(p)
rural	0,75	34	24	10,08	0,002
facilidade	0,52	8	8	8,09	0,004
diferenças	0,56	13	11	6,56	0,010
pessoa	0,49	9	8	5,38	0,020
acesso	0,41	5	5	4,76	0,029
populacional	0,41	5	5	4,76	0,029
social	0,54	14	11	4,69	0,030
agricultor	0,45	8	7	4,32	0,038
oportunidade	0,45	8	7	4,32	0,038
acumular	0,37	4	4	3,73	0,053
Baucau	0,37	4	4	3,73	0,053
centro	0,37	4	4	3,73	0,053
existir	0,46	10	8	3,42	0,064
subsistência	0,41	7	6	3,32	0,068
Díli	0,37	6	5	2,39	0,122
problema	0,37	6	5	2,39	0,122
violência	0,37	6	5	2,39	0,122
região	0,24	14	5	2,39	0,122
viver	0,35	22	9	2,34	0,126
zona	0,60	27	17	1,85	0,174
diferença	0,33	5	4	1,54	0,214
país	0,34	19	8	1,52	0,218
atividade	0,54	22	14	1,48	0,224
sociedade	0,47	15	10	1,41	0,235
distrito	0,40	10	7	1,32	0,250
agrícola	0,35	7	5	1,03	0,311
densidade	0,35	7	5	1,03	0,311
elevado	0,26	12	5	0,87	0,351

comum	0,27	4	3	0,80	0,373
distinguir	0,27	4	3	0,80	0,373
Ermera	0,27	4	3	0,80	0,373
idêntico	0,27	4	3	0,80	0,373
representar	0,27	4	3	0,80	0,373
território	0,27	4	3	0,80	0,373
trabalhador	0,27	4	3	0,80	0,373
Timor-Leste	0,47	18	11	0,61	0,436
setor	0,21	7	3	0,37	0,543
rendimento	0,24	9	4	0,36	0,549
produção	0,32	8	5	0,30	0,584
económico	0,37	16	8	0,11	0,735
jovem	0,37	16	8	0,11	0,735
comparar	0,24	5	3	0,09	0,763
desemprego	0,24	5	3	0,09	0,763
trabalho	0,24	5	3	0,09	0,763
timorense	0,32	12	6	0,08	0,780
população	0,58	36	19	0,03	0,873
principal	0,22	6	3	0,03	0,853
vida	0,22	6	3	0,03	0,853
condição	0,30	9	5	0,02	0,896
socioeconómico	0,30	9	5	0,02	0,896

Fonte: extrato das entrevistas; ouput T-Lab Plus 2017

2. Situação da Educação e Formação e o seu Desenvolvimento em Timor-Leste

Categorias e Subcategorias da Situação e Problemas do Desenvolvimento e a Educação em Timor-Leste

Categoria	Subcategoria	Freq	%
Lógicas dos níveis de ensino	Contextualização das tipologias de ensino e formação	7	30,4
	Dilemas do ensino e formação e relação com o mercado	5	21,7
	Qualidade no ensino	8	34,8
	Recursos para a implementação	3	13,1
	Total	23	100,0
Finalidades da Educação	Democratização do ensino	17	27,4
	Igualdade de género	22	35,5
	Melhoria das acessibilidades educacionais	23	37,1
	Total	62	100,0

Fonte: análise das entrevistas.

TEMA 2: Situação da Educação e Formação e o seu Desenvolvimento em Timor-Leste

CATEGORIA: Lógicas dos níveis de ensino

SUB-CATEGORIA 1: Contextualização das tipologias de ensino e formação

UNIDADES DE REGISTO

Níveis de ensino	P8. Na sua opinião, como se caracterizam os diferentes níveis do ensino em Timor-Leste, quer ao nível do ensino básico, secundário geral e vocacional, técnico vocacional e profissional e o ensino superior? Refira à qualidade e a relevância dos diferentes níveis de ensino.
	Contextualização das tipologias de ensino e formação
1	A Lei define que todos os níveis dos ensinos em Timor devem utilizar a língua portuguesa como língua do ENSINO. Neste caso, os estudantes ficam mais preparados em termos conhecimento linguístico do que os seus professores. Porém não há continuidade e relevância de transferência do conhecimento e a ciência entre os níveis do ensino existente em Timor-Leste.
2	Não há um plano integrado entre os níveis do ENSINO em Timor-Leste, por exemplo, os estudantes do ensino básico e secundário do ano letivo 2004 para diante começaram a lecionar em língua portuguesa. Enquanto a universidade privada e a UNTL continuaram a manter a língua malaia e tétum para ensinar os estudantes, porque de outro modo os estudantes não perceberiam as aulas.
3	Em Timor-Leste não uma gestão integrada e cooperação mutua entre os níveis dos ensinos na divulgação as informações sobre os cursos existentes no país.
4	Esta questão ainda não está bem organizada e falta uma cultura de cooperação que deve ser fortificada entre os níveis do ENSINO no país. Assim, facilitariam melhor as informações e a coordenação no trabalho em equipa para melhorar a qualidade do ensino que temos atualmente.
5	Timor-Leste deve ter um modelo próprio, de acordo com a sua realidade. Para ter o seu próprio modelo é necessário uma formação contínua e o intercâmbio dos seus professores no estrangeiro especialmente em Portugal, ou seja, com outros países avançados na região Asiática cujo padrão do ENSINO seja reconhecido internacionalmente.
6	Baseada na experiência obtida no exterior, acredito que pode transformar ou reformar o sistema do ENSINO e aprendizagem no país... O meu ver a qualidade do ensino é um processo que gradualmente vai atingir de forma estruturada, planificada e continuada entre os níveis no ensino. Para o nosso caso, não está bem planeada como acontece na reforma do currículo nacional.
7	Esta realidade que exige do INFORDEPE o desenvolvimento de esforços para assegurar a formação contínua dos professores timorenses em todas as áreas. A nossa formação está concentrada na língua portuguesa, matemática, física e a biologia como matérias principais. Além disso, a implementação da formação sobre o método do ENSINO, facilitariam os professores na sua intervenção na sala de aula.

Fonte: análise das entrevistas.

TEMA 2: Situação da Educação e Formação e o seu Desenvolvimento em Timor-Leste

CATEGORIA: Lógicas dos níveis de ensino

SUB-CATEGORIA 2: Dilemas do ensino e formação e sua relação com o mercado

UNIDADES DE REGISTO

Níveis de ensino	P8. Na sua opinião, como se caracterizam os diferentes níveis do ensino em Timor-Leste, quer ao nível do ensino básico, secundário geral e vocacional, técnico vocacional e profissional e o ensino superior? Refira à qualidade e a relevância dos diferentes níveis de ensino.
	Dilemas do ensino e formação e sua relação com o mercado
1	O número de desemprego em Timor-Leste foi ou é o resultado do nosso ensino que a maioria não tem a ver com a demanda no mercado.
2	A educação e a FORMAÇÃO devem orientar-se para o mercado... não vale a pena formar os formandos com um número elevado que não sejam úteis ... sendo apenas acumulados e depois não conseguirem competir no campo mercado. Esta situação tornou-se um desafio que o governo de Timor-Leste, ou seja, o ministério tem vindo a enfrentar ao longo de 15 anos da sua independência, onde os números do desemprego estão cada vez mais altos, causando problemas de ordem diversa no contexto social.
3	Assim, nalguns vocacionais faltam professores, sem equipamento de apoio, sendo pior no ENSINO superior quer na universidade pública e nas privadas. Alguns cursos nas ciências sociais são legados do regime indonésio que não tem a grande relevância com nova realidade em Timor-Leste.
4	Os currículos em cada nível do ENSINO não foram organizados de forma sistemática no seu lançamento ao público.
5	Na minha observação no setor educacional registo que a maioria dos cursos instalados a nível secundário e até o NÍVEL superior, foram criados sem se fazer um estudo de viabilidade (...) e sua relação com o mercado de trabalho.

Fonte: análise das entrevistas.

TEMA 2: Situação da Educação e Formação e o seu Desenvolvimento em Timor-Leste

CATEGORIA: Lógicas dos níveis de ensino

SUB-CATEGORIA 3: Qualidade no ensino

UNIDADES DE REGISTO

Níveis de ensino	P8. Na sua opinião, como se caracterizam os diferentes níveis do ensino em Timor-Leste, quer ao nível do ensino básico, secundário geral e vocacional, técnico vocacional e profissional e o ensino superior? Refira à qualidade e a relevância dos diferentes níveis de ensino.
Qualidade no ensino	
1	A qualidade do ENSINO é um fator que deve ser introduzida desde o ensino básico e seguidamente assegurar que o outro nível mais elevado seja garantido de forma mais contínua. A qualidade entre os níveis precisa de tempo para se atingir. Como podemos atingir se são insuficientes os recursos em particular a ausência de professores qualificados em todos os níveis.
2	a nossa qualidade é muito baixa, desde o ENSINO básico até ao ensino superior. Assim, o ensino básico é fraco, e não assegura a qualidade dos outros níveis mais elevados. Os <i>outputs</i> ou graduados do ensino em Timor-Leste é muito baixo quer no ensino básico, secundário geral e técnico vocacional, e o ensino superior.
3	Por enquanto, não temos um padrão fixo para avaliar a qualidade do nosso ensino de todos os níveis. Temos apenas o exame nacional como a única ferramenta para avaliar o aproveitamento escolar dos estudantes a nível nacional, e mesmo assim, não é suficiente para medir a qualidade do ensino em Timor-Leste
4	É uma questão séria que estamos ainda a discutir varias vezes no ministério, na universidade e com as nossas parcerias nacionais e internacionais que têm o interesse no desenvolvimento educacional em Timor-Leste. Somos consciente com a baixa qualidade do ENSINO que não suportam entre os níveis do ensino existentes no país.
5	Um caso concreto é o insucesso escolar dos nossos professores e dos nossos estudantes nos estrangeiros, por causa do nosso <i>output</i> no ENSINO secundário e o universitário que não facilitam uma suficiente bagagem de conhecimentos para que os timorenses possam continuar com sucesso no estrangeiro. O alicerce importante é reorganizar o ensino básico de qualidade para garantir um ensino secundário e superior reforçado.
6	A qualidade do ENSINO em Timor-Leste é muito baixa, comparativamente com a região Sudeste Asiático, com a Ásia e o mundo internacional. Os níveis estão totalmente desorganizados; não há coordenação e cooperação mútua entre os níveis do ensino existente no país.
7	A qualidade do ENSINO está em fase de construção e que leva muito tempo para se atingir. De fato a relevância da qualidade dos níveis ensinos é uma necessidade urgente para solucionar e penso que precisa começar no Ensino Básico como alicerce principal para a melhoria a qualidade do ensino.
8	A FORMAÇÃO contínua deve ser realizada na época de férias. Assim, os professores podem estar mais concentrados e focalizados com qualidade no seu curso, sem se preocupar com as outras tarefas especialmente as suas aulas.

Fonte: análise das entrevistas.

TEMA 2: Situação da Educação e Formação e o seu Desenvolvimento em Timor-Leste

CATEGORIA: Lógicas dos níveis de ensino

SUB-CATEGORIA 4: Recursos para a implementação

UNIDADES DE REGISTO

Níveis de ensino	P8. Na sua opinião, como se caracterizam os diferentes níveis do ensino em Timor-Leste, quer ao nível do ensino básico, secundário geral e vocacional, técnico vocacional e profissional e o ensino superior?
	Recursos para a implementação
1	Mesmo assim, reconheço que ainda tem algumas dificuldades nas zonas montanhosa e nas zonas isoladas onde as crianças e os jovens deixaram de continuar os estudos para o outro nível mais elevado com as várias razões, tais como, as distâncias; não há instalações escolares em todos os níveis dos ensinos nas zonas habitadas. Enquanto, o acesso ao ENSINO superior neste caso da UNTL não tem sido fácil.
2	A limitação do espaço e dos recursos não são suficientes para receber os números dos estudantes graduados em cada ano (...) mais de 15000 estudantes que compõem o ENSINO secundário geral e técnico vocacional. Assim, em cada ano letivo a UNTL poderá idealmente receber um número de estudantes entre 1500 a 2000.
3	O acesso do ENSINO superior mais elevado esta só concentrado na Capital do país, pois, precisa de tempo para estender para outra região gradualmente de acordo com a nossa capacidade de recursos humanos e financeiros.

Fonte: análise das entrevistas.

Tabela das associações mais significativas sobre “Lógicas do Ensino”

LEMMA_B	COEFF	CE_B	CE_AB	CHI2	(p)
formação	0,23	4	2	5,49	0,019
qualidade	0,79	12	12	4,17	0,041
Timor-Leste	0,76	11	11	3,47	0,062
nível	0,86	16	15	2,72	0,099
continuar	0,37	6	4	2,72	0,099
relevância	0,65	8	8	1,98	0,159
país	0,61	7	7	1,62	0,203
professores	0,49	8	6	1,38	0,240
básico	0,56	6	6	1,30	0,254
mercado	0,26	3	2	1,14	0,285
existente	0,51	5	5	1,02	0,312
elevado	0,26	12	5	0,87	0,351
comum	0,27	4	3	0,80	0,373
distinguir	0,27	4	3	0,80	0,373
Ermera	0,27	4	3	0,80	0,373
idêntico	0,27	4	3	0,80	0,373
representar	0,27	4	3	0,80	0,373
território	0,27	4	3	0,80	0,373
trabalhador	0,27	4	3	0,80	0,373
assegurar	0,46	4	4	0,77	0,380
casar	0,46	4	4	0,77	0,380
cooperação	0,46	4	4	0,77	0,380
estudante	0,46	4	4	0,77	0,380
facilitar	0,46	4	4	0,77	0,380
forma	0,46	4	4	0,77	0,380
realidade	0,46	4	4	0,77	0,380
Timor-Leste	0,47	18	11	0,61	0,436
atingir	0,40	3	3	0,55	0,459
língua	0,40	3	3	0,55	0,459

nacional	0,40	3	3	0,55	0,459
vocacional	0,40	3	3	0,55	0,459
curso	0,34	4	3	0,54	0,464
universidade	0,34	4	3	0,54	0,464
setor	0,21	7	3	0,37	0,543
rendimento	0,24	9	4	0,36	0,549
produção	0,32	8	5	0,30	0,584
secundário	0,41	5	4	0,22	0,637
superior	0,41	5	4	0,22	0,637
Timor	0,41	5	4	0,22	0,637
económico	0,37	16	8	0,11	0,735
jovem	0,37	16	8	0,11	0,735
comparar	0,24	5	3	0,09	0,763
desemprego	0,24	5	3	0,09	0,763
trabalho	0,24	5	3	0,09	0,763
timorense	0,32	12	6	0,08	0,780
população	0,58	36	19	0,03	0,873
principal	0,22	6	3	0,03	0,853
vida	0,22	6	3	0,03	0,853
condição	0,30	9	5	0,02	0,896
socioeconómico	0,30	9	5	0,02	0,896

Fonte: extrato das entrevistas; ouput T-Lab Plus 2017

TEMA 2: Situação da Educação e Formação e o seu Desenvolvimento em Timor-Leste

CATEGORIA: Finalidades da Educação

SUB-CATEGORIA 1: Democratização do ensino

UNIDADES DE REGISTO

Finalidades da Educação	P4. O que pensa sobre o acesso e a participação no ensino em Timor-Leste, quer ao nível do ensino básico, secundário e do ensino superior?
Democratização do ensino	
1	O governo afirma uma política educacional gratuita e obrigatória. Não tinha ideia profunda sobre esta questão... sabia que o ENSINO público é gratuito em Timor-Leste.
2	A taxa de inscrição dos estudantes desde o nível do ENSINO Básico até ao Ensino Superior aumenta em cada letivo. Assim, indica que o acesso do ensino em Timor-Leste progride rapidamente depois da independência, se comparar com o tempo colonial e da ocupação do regime Indonésio.
3	Estamos a pensar no futuro, a expansão da UNTL às quatro regiões em Timor-Leste como o meio para levar à educação superior aos todos os jovens timorenses. O nosso Governo promove o princípio de Educação para Todos. O cidadão timorense, hoje em dia, tem o mesmo de acesso ao ENSINO desde o Ensino Pré-escolar até ao Ensino Secundário de forma gratuita e obrigatório.
4	Para o nível superior baseado na seleção dos melhores alunos para entrar na UNTL. Enquanto o ENSINO superior privado tem acesso mais elevado dependentemente da capacidade financeira dos estudantes. O acesso do ensino em todos os níveis mostra que os números de inscrição são cada vez mais elevado em cada ano letivo.
5	O salto do número como o resultado do sucesso da campanha do Ministério de Educação sobre a educação gratuita, obrigatória e baseada no princípio a Educação para Todos. Os números dos participantes é muito elevados em todos os níveis desde ENSINO Pré-escolar, Ensino Básico, Ensino Secundário e Superior.
6	Nos optamos por um princípio a educação para todos gratuito e obrigatório, exceto na UNTL. O acesso muito limitado de acordo com as condições de espaço e os recursos da UNTL. Atualmente o Estado Timorense garante tudo no acesso de educação para todos os cidadãos, desde o ENSINO básico até ao ensino superior.
7	Nós conseguimos criar vários regulamentos para assegurar o direito de acesso à educação para todos cidadãos timorenses especialmente para as crianças e os jovens de idade escolar. O ENSINO básico e secundário é obrigatório e gratuito, exceto na escola privada e ensino superior privado, enquanto na UNTL em cada semestre os estudantes pagam apenas 35 dólares americanos.
8	O ENSINO básico e secundário os números dos estudantes matriculados são mais elevados e todos têm o direito de acesso imediato baseado na orientação política para o ensino obrigatório e gratuito. Enquanto no ensino superior os números dos estudantes que candidata em cada ano é elevado, só que não são todos estudantes que são acolhidos na UNTL.
9	A política educação gratuito e obrigatório consegue elevar os números dos participantes dos estudantes em todos os níveis dos ensinos incluindo o ENSINO superior. Reconheço que o acesso de educação de qualidade está apenas concentrado nas mãos dos filhos da elite, incluindo os governantes.
10	As escolas portuguesas Rui Cinatti e as escolas católicas são dominadas pelos filhos das elites em Timor-Leste. Assim para o equilíbrio da sociedade é preciso de pensar na melhoria da qualidade e do acesso ao ENSINO público. Depois da independência o desenvolvimento do setor educação indica o grande progresso especialmente o acesso de educação.
11	O acesso duplicou se comparando com o tempo colonial e da ocupação dos indonésios. O progresso neste especto baseado numa política pública que promove a educação gratuita e obrigatório. O acesso do ENSINO superior é mesmo limitado, pois, dos 11 estabelecimentos de ensino superior e apenas 2 é que estão instalados no Distrito e são privadas, com o acesso muito limitado.
12	O acesso do ENSINO indica o grande progresso em termos de taxa de inscrição em todos os níveis. A nossa preocupação é organizar novamente os professores que não têm formação adequada para continuar a sua formação na UNTL e os que não têm habilidade para ensinar precisa de participar na formação no INFORDEPE.
13	Assim, os professores vão garantir o acesso do ENSINO para todos os cidadãos com o rigor de qualidade. Como eu já tinha dito, o acesso em todos os níveis indica o grande progresso. Uma questão que queria afirmar, o acesso à educação não cabe apenas a responsabilidade do governo, mas também do encarregado de educação.
14	No caso concreto em Timor-Leste, a maioria dos pais não deram a máxima atenção aos estudos dos seus filhos, pois, eles próprios não têm conhecimentos sobre a importância da educação... Se a maioria dos encarregados são analfabetos como é que eles podem orientar os filhos dentro deste ambiente educativo e formativo? O acesso de ENSINO é muito elevado em todos os níveis.
15	O Governo promove a educação para que todos os cidadãos tenham as mesmas oportunidades para continuar o seu estudo até ao nível máximo possível. O acesso ao ENSINO superior, neste caso a UNTL, já é limitado.

Fonte: análise das entrevistas.

TEMA 2: Situação da Educação e Formação e o seu Desenvolvimento em Timor-Leste

CATEGORIA: Finalidades da Educação

SUB-CATEGORIA 2: Igualdade de género

UNIDADES DE REGISTO

Finalidades da Educação	P5. Na sua opinião, existe igualdade do género em todos os níveis do ensino e formação existentes em Timor-Leste? Se não, como é que se pode construir essa igualdade?
	Igualdade de género
1	A sociedade timorense dignifica mais o homem do que a mulher em todas as dimensões, incluindo as oportunidades de acesso a educação. As MULHERES são idênticas no trabalho doméstico. Face a esta realidade é preciso estimular e elevar o conhecimento da sociedade sobre a importância da participação e do papel das mulheres no desenvolvimento nacional.
2	O assunto GÉNERO é um tema muito sensível na sociedade timorense, especialmente no seio das famílias que mantêm ainda a superioridade do sistema patriarcal. Por isso, é preciso tempo para mudar o preconceito negativo sobre a mulher que tem apenas a missão de servir o marido e os filhos em casa. Na maioria da cultura timorense oferece-se mais oportunidades ao sexo masculino do que o feminino.
3	Os rapazes têm todo o direito para continuar o nome da família e a rapariga, quando casa, abandona os pais e vai ficar com a família do noivo. A educação familiar é um meio adequado para construir a igualdade de GÉNERO dentro da família timorense.
4	Eu penso que a igualdade do GÉNERO ainda leva tempo para ser combatida. As mulheres timorenses não são independentes para tomar a sua decisão. Eu resolvi vários problemas com os candidatos a trabalhadores do sexo feminino. Quando chega o momento para arrancar ao estrangeiro, a viagem foi instantaneamente cancelada pela família ou marido.
5	Estamos a trabalhar arduamente para sensibilizar a comunidade, especialmente para mudar o preconceito de superioridade dos homens às MULHERES dentro de cada família timorense, através da divulgação das informações na televisão e nas instituições relevantes que promovem o direito das mulheres timorense, a fim de participar ativamente na educação.
6	Eu penso que a discriminação de género é uma questão da construção social na sociedade timorense e hoje em dia com a influência da informação no que diz respeito aos direitos humano, a igualdade do género em Timor-Leste tem vindo a ganhar o seu espaço público. O resultado indica a taxa de participação das MULHERES não é ainda elevada.
7	A igualdade do género está em linha com o número dos estudantes com o sexo feminino. Em 2013, a taxa de inscrição foi mais elevada do que o sexo masculino. Foi a primeira vez que aconteceu na história do ensino timorense, pois era antes dominado pelo sexo masculino.
8	A taxa de inscrição das MULHERES timorenses em todos os níveis está cada vez mais alta.
9	Assim o ensino já não é um privilegiado dos rapazes como era antes do tempo colonial e da ocupação. Estamos a promover aqui no centro de formação.
10	As MULHERES têm o mesmo direito para trabalhar no estrangeiro em qualquer setor que elas vierem a escolher. Os trabalhadores que enviamos para a Coreia e Austrália, são também compostos pelas mulheres, embora seja ainda um número reduzido.
11	A lei garante o equilíbrio do género em todos os níveis do ENSINO existentes em Timor-Leste, sem discriminação a qualquer tipo de sexo, cor e raça e a convicção religiosa.
12	A questão de género está no bom caminho... O número dos estudantes com o sexo feminino evoluiu em cada ano.
13	Hoje em dia o número das raparigas que frequentam as escolas, evoluiu rapidamente.
14	É também através da socialização das instituições relevantes em cooperação com o Ministério. Especialmente, as ONG que trabalham para combater a discriminação do GÉNERO em Timor-Leste.
15	No acesso à educação, a igualdade do GÉNERO é uma prioritária e estamos a lutar para mudar a mentalidade da sociedade timorense para respeitar, valorizar e reconhecer que os Direitos das Mulheres são iguais aos homens em todas os aspectos, incluindo no setor de educação para o nível mais elevado.

Fonte: análise das entrevistas.

Tabela das associações mais significativas sobre “Democratização e igualdade do género na educação”

LEMMA_B	COEFF	CE_B	CE_AB	CHI2	(p)
género	0,81	14	10	24,29	0,000
acesso	0,13	23	2	6,32	0,012
masculino	0,45	4	3	6,08	0,014
timorense	0,55	19	8	5,55	0,018
feminino	0,46	7	4	4,80	0,028
ensino	0,18	25	3	4,72	0,030
família	0,43	8	4	3,44	0,064
mulher	0,43	8	4	3,44	0,064
superior	0,08	14	1	3,29	0,070
sexo	0,37	6	3	2,45	0,118
sociedade	0,40	9	4	2,44	0,119
meio	0,30	4	2	1,55	0,213
rapariga	0,30	4	2	1,55	0,213
estudante	0,10	9	1	1,08	0,298
ano	0,11	8	1	0,75	0,386
filho	0,11	8	1	0,75	0,386
discriminação	0,27	5	2	0,74	0,391
taxa	0,27	5	2	0,74	0,391
educação	0,26	21	4	0,62	0,431
número	0,11	7	1	0,46	0,496
secundário	0,11	7	1	0,46	0,496
básico	0,12	6	1	0,23	0,634
Timor-Leste	0,29	10	3	0,21	0,643
formação	0,17	3	1	0,14	0,711
comparar	0,24	5	3	0,09	0,763
desemprego	0,24	5	3	0,09	0,763
trabalho	0,24	5	3	0,09	0,763
direito	0,23	7	2	0,08	0,782

oportunidade	0,23	7	2	0,08	0,782
timorense	0,32	12	6	0,08	0,780
inscrição	0,13	5	1	0,06	0,806
progresso	0,13	5	1	0,06	0,806
tempo	0,13	5	1	0,06	0,806
população	0,58	36	19	0,03	0,873
principal	0,22	6	3	0,03	0,853
vida	0,22	6	3	0,03	0,853
condição	0,30	9	5	0,02	0,896
socioeconómico	0,30	9	5	0,02	0,896
nível	0,30	16	4	0,00	0,949
elevado	0,26	12	3	0,00	0,958
indicar	0,21	8	2	0,00	0,968
casar	0,15	4	1	0,00	0,978
comparar	0,15	4	1	0,00	0,978
continuar	0,15	4	1	0,00	0,978
independência	0,15	4	1	0,00	0,978
mudar	0,15	4	1	0,00	0,978
optar	0,15	4	1	0,00	0,978
país	0,15	4	1	0,00	0,978
questão	0,15	4	1	0,00	0,978
resultado	0,15	4	1	0,00	0,978

Fonte: extrato das entrevistas; output T-Lab Plus 2017

TEMA 2: Situação da Educação e Formação e o seu Desenvolvimento em Timor-Leste

CATEGORIA: Finalidades da Educação

SUB-CATEGORIA 3: Melhoria das acessibilidades educacionais

UNIDADES DE REGISTO

Finalidades da Educação	P6. Na sua opinião, é possível reduzir as disparidades distritais e regionais no setor de educação, por exemplo, em termos de facilidade de acesso e os recursos?
	P7. Considera exequível, a oferta dum ensino de qualidade para todos os timorenses, tendo como objetivo a redução das disparidades entre o mundo rural e urbano e as desigualdades sociais?
	Melhoria das acessibilidades educacionais
1	O que existe, é desigualdade social entre os ricos que estão na rede de governação e os pobres que estão fora da rede de governação. A formação dos professores é a chave para elevar a qualidade do ENSINO para a melhoria a capacidade na competição no mercado.
2	É uma questão de tempo, dentro de um processo faseado e baseado na nossa capacidade, quer de recursos humanos e financeiros. De facto, estamos a trabalhar para reduzir as disparidades em termos de qualidade e as facilidades como a alternativa prioritária, através da colocação dos professores e as facilidades do ENSINO e aprendizagem.
3	Para reduzir é necessário a implementar a lei rigorosamente (...) um professor para ensinar no ENSINO básico no primeiro ciclo, segundo ciclo e terceiro ciclo, tem de ter no mínimo o nível literário do diploma três (D3), e para a escola secundária geral no mínimo a licenciatura.
4	As disparidades regionais e distritais são uma questão complexa e precisa de tempo para reduzir; as disparidades entre as escolas também existem dentro do centro urbano no distrito de Díli. Eu penso que hoje em dia, é mais importante criar as condições mínimas adequadas para suportar o processo do ENSINO e aprendizagem para as crianças e jovens timorenses.
5	A política de <i>top-down</i> muitas vezes irrelevante com a realidade do território... Por isso, Timor precisa de ter um plano integrado entre o governo central e o governo local na elaboração dum programa educacional que contribua para o reforço das facilidades de apoio no ENSINO e das infraestrutura escolar, e um currículo local que respeite a demanda local e o recurso financeiro.
6	Nalguns casos, o rácio dos alunos é superior ao desejado para cada professor, situação que afeta diretamente o aproveitamento dos alunos e a qualidade do ENSINO e aprendizagem, mesmo que tenhamos os professores qualificados. Eu vejo que não há disparidades no setor de educação, desde assumi o cargo como presidente do INFORDEPE conheço melhor a realidade dos recursos professores em Timor-Leste.
7	Posso dizer que a carência dos recursos professores é semelhante em todo o território. Um outro exemplo concreto posso dizer. Nenhum timorense fala perfeitamente uma língua mesmo que tenham ido estudar no estrangeiro. Outro fator, o atual sistema do ENSINO é fechado, tendo um peso político no seio da formação, condicionando o que se pode pensar de forma mais alargada sobre a exigência da globalização.
8	Tudo isso acontece por falta de controlo por parte do ministério para assegurar o sistema do ENSINO e aprendizagem. Outros fatores que influenciam são a distância, os professores com falta de ética de profissionalismo, falta de regulamento para organizar melhor o sistema do ensino e aprendizagem.
9	Para reduzir das disparidades (distritais e regionais no setor de educação), é preciso reforçar a formação dos professores para responder as expectativas da sociedade, construir um ENSINO de qualidade e ao mesmo tempo estandardizar o conhecimento dos professores, de acordo com a lei estabelecida.
10	Melhorar os recursos dos professores e as facilidades do ENSINO que condiciona um ensino de qualidade.
11	Os professores que lecionam, devem preencher o critério estabelecido de acordo com a Lei de Base de Educação, incluindo também o processo do ENSINO e aprendizagem na zona rural que deve respeitar uma orientação estandardizada a nível nacional.
12	Para contruir a qualidade do ENSINO para todos é precisa estabelecer um sistema educacional estandardizado em todo o território do país que enfatize os seguintes fatores: os professores, as facilidades das infraestruturas, o equipamento de apoio ao ensino e aprendizagem, e os recursos financeiros. Todos estes fatores são fundamentais e devem ser organizados dentro de um pacote integrado.
13	Para construir o ENSINO de qualidade é preciso ter um investimento sério em todos os aspetos. O investimento necessita de uma política pública clara e adequada em termos de financiamento no setor educacional. Além disso necessita de uma política de descentralização que ofereça mais oportunidade à participação do Governo Local no programa de desenvolvimento educacional.
14	Os recursos financeiros, as facilidades de apoio no processo do ENSINO e aprendizagem, as infraestruturas escolares, a informatização do ensino, a cooperação entre as escolas rural/urbano e o modelo de avaliação e monitorização incluindo a gestão escolar.
15	O meu ver para construir é preciso um tempo mais alargado, porque metade da nossa população é ainda analfabeta e há muita falta de consciência sobre a importância de educação.

Fonte: análise das entrevistas.

Tabela das associações mais significativas sobre “Melhoria das acessibilidades educacionais”

LEMMA_B	COEFF	CE_B	CE_AB	CHI2	(p)
ensino	0,80	22	15	18,50	0,000
precisa	0,51	12	7	3,18	0,075
concreto	0,38	4	3	2,70	0,101
construir	0,41	6	4	2,59	0,108
ver	0,41	6	4	2,59	0,108
distrito	0,16	10	2	1,65	0,199
nacional	0,38	7	4	1,42	0,233
adequado	0,34	5	3	1,26	0,262
apoio	0,34	5	3	1,26	0,262
tempo	0,34	5	3	1,26	0,262
aluno	0,29	3	2	1,20	0,274
formação	0,17	9	2	1,09	0,296
setor	0,40	10	5	0,91	0,339
educação	0,35	8	4	0,69	0,407
governo	0,35	8	4	0,69	0,407
disparidade	0,42	13	6	0,64	0,424
reduzir	0,18	8	2	0,63	0,428
professores	0,49	21	9	0,56	0,454
infra	0,31	6	3	0,49	0,485
escolar	0,25	4	2	0,31	0,578
estandardização	0,25	4	2	0,31	0,578
falta	0,25	4	2	0,31	0,578
forma	0,25	4	2	0,31	0,578
programa	0,25	4	2	0,31	0,578
questão	0,25	4	2	0,31	0,578
Recursos_Humanos	0,25	4	2	0,31	0,578
educacional	0,24	10	3	0,29	0,590
basear	0,13	4	1	0,28	0,596
conhecimento	0,13	4	1	0,28	0,596

descentralização	0,13	4	1	0,28	0,596
desenvolvimento	0,13	4	1	0,28	0,596
fator	0,13	4	1	0,28	0,596
garante	0,13	4	1	0,28	0,596
aprendizagem	0,33	9	4	0,26	0,614
local	0,18	2	1	0,15	0,702
facilidade	0,36	12	5	0,14	0,707
rural	0,36	12	5	0,14	0,707
existir	0,28	7	3	0,11	0,735
sistema	0,28	7	3	0,11	0,735
urbano	0,32	10	4	0,04	0,835
financeiro	0,20	6	2	0,04	0,832
nível	0,20	6	2	0,04	0,832
realidade	0,20	6	2	0,04	0,832
lei	0,22	5	2	0,02	0,891
social	0,22	5	2	0,02	0,891
timorense	0,22	5	2	0,02	0,891
melhoria	0,14	3	1	0,02	0,885
necessitar	0,14	3	1	0,02	0,885
recurso	0,30	11	4	0,00	0,946
estabelecer	0,27	8	3	0,00	0,985

Fonte: extrato das entrevistas; ouput T-Lab Plus 2017

3. Orientações das Políticas de Educação em Timor-Leste

Categorias e Subcategorias das Políticas de Educação em Timor-Leste

Categoria	Subcategoria	Freq	%
Políticas públicas em Educação	O valor político e a governação da Educação	15	62,5
	Linhas de orientações políticas no desenvolvimento educacional	9	37,5
	Total	24	100,0
Dinâmicas de desenvolvimento, os constrangimentos e impacto das políticas de educação	Constrangimentos sociais	10	20,4
	Desafios e impactos das políticas educativas	15	30,6
	Adequação das políticas de alocação dos recursos	14	28,6
	Mobilização dos recursos face ao desenvolvimento da educação	10	20,4
	Total		100,0

Fonte: análise das entrevistas.

TEMA 3: Orientações das Políticas de Educação em Timor-Leste**CATEGORIA: Políticas públicas em Educação****SUB-CATEGORIA 1: O valor político e a governação da Educação****UNIDADES DE REGISTO**

Políticas Públicas em Educação	P9. Em termos gerais, quais são as orientações políticas que determinam o desenvolvimento setor educacional em Timor-Leste?
	P10. Como é que se implementam essas linhas de orientações políticas no desenvolvimento educacional?
	O valor político e a governação da Educação
1	A base principal das orientações POLITICAS são: a Constituição da Republica Democrática Timor-Leste, o Plano Estratégico de Desenvolvimento Nacional 2011 – 2030, a Lei de Bases de Educação No. 14/2008-RDTL, e os Decretos-leis do Governo, incluindo também as Resoluções do Governo. Na Constituição da RDTL, o artigo 59 representa o principal fundamento das orientações que coloca a educação como o direito universal dos cidadãos e uma das necessidades prioritárias para o desenvolvimento do país.
2	Os Princípios Fundamentais da Democratização do Ensino que foram promovidos pela Nações Unidas: A Educação para Todos, O Objetivo do Desenvolvimento do Milénio e o Objetivo do Desenvolvimento Sustentável. Mas as orientações POLITICAS determinantes são as da Constituição da República Democrática de Timor-Leste.
3	O Ministério de Educação como ator principal na implementação das linhas POLITICAS educacionais. Dentro no processo de implementação existem varias parcerias que suportam o Ministério, tais como, as agências internacionais e nacionais.
4	O Ministério de Educação assume a responsabilidade principal na interpretação das linhas das orientações POLITICAS dentro de uma ação coordenada e integrada para que possam elevar o ensino de qualidade para todos os cidadãos timorenses
5	A base da linha orientações estratégicas são: Constituição da RDTL, o Plano Estratégico de Desenvolvimento Nacional e a Lei da Base de EDUCAÇÃO
6	Além disso Timor-Leste opta pelos princípios que foram promovidos pelas Nações Unidas: A EDUCAÇÃO para todos, O Objetivos do Desenvolvimento do Milénio e o Desenvolvimento Sustentável. A Constituição da RDTL, O Plano Estratégico de Desenvolvimento Nacional 2011 – 2030, e a Lei de Bases de Educação No. 14/2008-RDTL.
7	As linhas de orientações são: a Constituição da República Democrática Timor-Leste (RDTL), Plano Estratégico de Desenvolvimento Nacional 2011 – 2030 e a Lei de Bases de EDUCAÇÃO No. 14/2008-RDTL e os Decretos-leis do Governo no setor de educação.
8	As orientações estão consagradas na Constituição da República Democrática de Timor-Leste no artigo 59, O Plano Estratégico de Desenvolvimento Nacional 2011-2030, e a Lei de Bases de EDUCAÇÃO No. 14/2008-RDTL.
9	A base principal das orientações políticas são: a Constituição da Republica Democrática Timor-Leste, o Plano Estratégico de Desenvolvimento Nacional 2011 – 2030, e a Lei de Bases de EDUCAÇÃO No. 14/2008-RDTL.
10	Os fundamentos das orientações estão congregados na Constituição da República Democrática de Timor-Leste no seu artigo 59. O Plano Estratégico de Desenvolvimento Nacional 2011 - 2030, e a Lei de Bases de EDUCAÇÃO No. 14/2008-RDTL. Com todas estas orientações conseguimos construir o nosso sistema educacional que não é como no tempo de colonial e da ocupação indonésia (...) onde os timorenses só participavam na formação, mas não sabiam como gerir e organizar a EDUCAÇÃO. E agora aprendemos a trabalhar com a nossa experiencia e acredito que podemos atingir o nosso princípio e a meta que consta na nossa orientação politica.
11	O desenvolvimento do setor educacional é claramente baseado na Lei. Para Timor-Leste a base fundamental é a Constituição da República e as outras leis operacionais.
12	A linha mestre é a Lei e o Plano Estratégico de Desenvolvimento Nacional 2011-2011.
13	A comunidade e os encarregados dos estudantes, em trabalho conjunto e em linha interministerial entre o Ministério de EDUCAÇÃO, Secretaria de Estado para a Política de Formação Profissional e Emprego, a Universidade Nacional Timor Lorosa'e, o Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação entre outros.
14	O Ministério de EDUCAÇÃO é o responsável máximo para o desenvolvimento do setor de educação. Foi em 2014 que o então Ministro Fernando Lasama iniciou a cooperação com a UNTL para capacitar os professores que ainda não terminam os seus cursos de licenciatura. Os licenciados na faculdade da educação irão substituir os professores que estão na fase de reforma que são por volta de 9000 professores.
15	O Ministério de EDUCAÇÃO assume a maior responsabilidade para implementar a orientação política baseada em varias linhas prioritárias definidas e a mobilização de recursos para assegurar o direito à educação para todos os cidadãos. Na implementação necessita do conhecimento e da convicção das implementações chaves a nível estratégico e operacional.

Fonte: análise das entrevistas.

TEMA 3: Orientações das Políticas de Educação em Timor-Leste**CATEGORIA:** Políticas públicas em Educação**SUB-CATEGORIA 2:** Linhas de orientações políticas no desenvolvimento educacional**UNIDADES DE REGISTO**

Políticas Públicas em Educação	P9. Em termos gerais, quais são as orientações políticas que determinam o desenvolvimento setor educacional em Timor-Leste?
	P10. Como é que se implementam essas linhas de orientações políticas no desenvolvimento educacional?
Linhas de orientações políticas no desenvolvimento educacional	
1	Durante os 14 anos da independência, o maior falhanço é não termos conseguido formar os professores adequados e solucionar a qualidade do ensino, não temos uma linha mais focalizada para responder as necessidades prioritárias no setor EDUCAÇÃO, não conseguimos detetar a nossa fraqueza nem reunir as nossas potencialidades para construir e implementar o melhor plano de ação para o desenvolvimento do setor educacional.
2	Eu penso que a formação do capital humano dos timorenses precisa de acelerar o mais rápido possível. Desde a independência, o desenvolvimento do setor EDUCAÇÃO tem tido um ritmo muito lento.
3	Ao longo dos 14 de independência, falhámos mesmo na intervenção programática para responder as linhas das orientações POLITICAS. É preciso estabelecer uma cultura de avaliação do programa periodicamente dentro do plano estabelecido.
4	Os professores que não tinham experiencias para ensinar ou falta de conhecimento sobre a pedagogia do ensino, têm de frequentar obrigatoriamente a formação no INFORDEPE.
5	Na implementação das linhas de orientações o Ministério de EDUCAÇÃO assume o seu papel como implantadora em cooperação com as suas parcerias para levar o ensino de qualidade para todos os cidadãos, de acordo com os objetivos fundamentais que constam no Plano Estratégico de Desenvolvimento Nacional.
6	Baseado no programa e a intervenção concreta para realizar os princípios e as metas que estabelecidas. Identifica as escalas prioritárias de acordo com as capacidades financeiras e dos Recursos Humanos no setor de EDUCAÇÃO propriamente disponível, o programa deve ser realístico sem um grande risco na implementação, e garante a transparência e responsabilidade junto do público-alvo.
7	Deve ter um PLANO operacional, integrado e realístico, baseado nas potencialidades dos recursos, as necessidades, e os objetivos traçados no setor educacional. Além disso, precisa ter uma equipa técnica interministerial que trabalhe coletivamente. O nosso Ministério trabalha muito com o programa de emergência do plano programático estabelecido.
8	Para implementar as linhas das orientações não é fácil, é preciso interpretar dentro de um PLANO programático para operacionalizar de forma concreta em atividades. A maioria do falhanço ocorre neste aspeto.
9	E necessário de ter uma equipa técnica para reconciliar as linhas de ORIENTAÇÕES dentro dum programa, baseado nos recursos disponíveis, para facilmente a implementar, monitorizar e avaliar o resultado.

Fonte: análise das entrevistas.

Tabela das associações mais significativas sobre “Políticas públicas em Educação”

LEMMA_B	COEFF	CE_B	CE_AB	CHI2	(p)
estratégico	0,71	14	11	7,77	0,005
lei	0,66	11	9	6,58	0,010
Constituição_da_República	0,60	8	7	5,88	0,015
linha	0,63	12	9	4,64	0,031
Timor-Leste	0,63	12	9	4,64	0,031
artigo	0,49	4	4	4,53	0,033
cidadão	0,49	4	4	4,53	0,033
democrático	0,55	7	6	4,50	0,034
plano	0,69	18	12	4,25	0,039
educação	0,71	23	14	3,36	0,067
precisa	0,10	6	1	3,24	0,072
políticas	0,43	5	4	2,11	0,146
independência	0,11	5	1	2,11	0,146
setor	0,11	5	1	2,11	0,146
desenvolvimento	0,65	20	12	1,94	0,163
assumir	0,36	4	3	1,13	0,287
estabelecer	0,12	4	1	1,13	0,287
formação	0,12	4	1	1,13	0,287
maior	0,12	4	1	1,13	0,287
timorense	0,12	4	1	1,13	0,287
nacional	0,59	17	10	1,06	0,303
implementação	0,20	6	2	0,81	0,368
ministério	0,26	8	3	0,65	0,419
operacional	0,28	3	2	0,37	0,545
RDTL	0,28	3	2	0,37	0,545
professores	0,14	3	1	0,37	0,545
basear	0,33	5	3	0,23	0,628
constituição	0,33	5	3	0,23	0,628
ensino	0,33	5	3	0,23	0,628

Governo	0,33	5	3	0,23	0,628
implementar	0,33	5	3	0,23	0,628
prioritário	0,22	5	2	0,23	0,628
programa	0,22	5	2	0,23	0,628
setor	0,22	5	2	0,23	0,628
educacional	0,44	11	6	0,13	0,714
realidade	0,20	6	2	0,04	0,832
social	0,22	5	2	0,02	0,891
timorense	0,22	5	2	0,02	0,891
melhoria	0,14	3	1	0,02	0,885
necessitar	0,14	3	1	0,02	0,885
objectivo	0,24	4	2	0,00	1,000
política	0,24	4	2	0,00	1,000
programático	0,24	4	2	0,00	1,000
qualidade	0,24	4	2	0,00	1,000
responsabilidade	0,24	4	2	0,00	1,000
recurso	0,30	11	4	0,00	0,946
estabelecer	0,27	8	3	0,00	0,985

Fonte: extrato das entrevistas; output T-Lab Plus 2017

TEMA 3: Orientações das Políticas de Educação em Timor-Leste

CATEGORIA: - Dinâmicas de desenvolvimento, os constrangimentos e impacto das políticas de educação

SUB-CATEGORIA 1: Constrangimentos sociais**UNIDADES DE REGISTO**

Políticas Públicas em Educação	P16. Na sua opinião, as linhas do programa de políticas de Educação estabelecidas pelo Governo e a sua intervenção são condicionadas pelo tipo de sociedade que caracteriza Timor-Leste?
	Constrangimentos sociais
1	Uma questão muito difícil de responder, mas de facto tenho um único programa de intervenção para todas as regiões, distritos, subdistritos até os sucos, sem distinguir as diversidades cultural, social e as condições económicas em cada SOCIEDADE.
2	Os programas estabelecidos relacionam totalmente com a necessidade da SOCIEDADE timorense, onde a maioria da população é analfabeta, incluindo os jovens timorenses nos Sucos mais isolados. Por isso, o programa de combate ao alfabetismo e a democratização do ensino são prioritárias neste momento.
3	Os programas estabelecidos na formação de Recursos Humanos são adequados com a realidade da SOCIEDADE timorense que necessitam os professores qualificados.
4	Eu penso que é relevante para a SOCIEDADE timorense que necessita de um sistema educacional que garante a qualidade para todos os cidadãos timorenses. O resultado esperado do programa leva ainda tempo para alcançar.
5	De facto, o programa de políticas de educação estabelecido responde a algumas das nossas expectativas na SOCIEDADE.
6	O Plano Estratégico é totalmente relevante para a situação de Timor-Leste e é um plano bem estabelecido. Algumas orientações políticas pode parecer às vezes irrelevante com a realidade da SOCIEDADE, por exemplo, o exame nacional tem sido um desastre para os estudantes no interior do país. Os próprios os professores e os seus estudantes não estão ainda preparados.
7	O programa estabelecido é relevante com a demanda da SOCIEDADE. No que diz respeito à intervenção programática parece estar totalmente desnorteada com a demanda da sociedade. A realidade indica durante 14 anos da independência, os problemas básicos não estão ainda resolvidos.
8	Acredito que sim. O programa de intervenção não consegue solucionar de imediato o problema de EDUCAÇÃO porque a realidade do nosso país é totalmente diferente com a realidade dos países mais avançados em termos de recursos humanos.
9	Eu acredito que o programa do governo coloca a EDUCAÇÃO como um dos programas prioritários e como o alicerce do desenvolvimento nacional. É muito relevante e está a par com a nossa necessidade.
10	O Plano Estratégico de Desenvolvimento Nacional sobre a EDUCAÇÃO está estritamente bem estabelecido. A interpretação e intervenção são ainda muito fracas. Como indicador, pode-se dizer que durante 18 anos de estabelecimento do setor de educação, ainda não se conseguiu resolver os problemas básicos como mesa, cadeira, biblioteca e quadro na maioria das escolas dos distritos e da capital do país.

Fonte: análise das entrevistas.

Tabela das associações mais significativas sobre “Constrangimentos sociais”

LEMMA_B	COEFF	CE_B	CE_AB	CHI2	(p)
timorense	0,61	3	3	4,10	0,043
programa	0,71	9	6	2,95	0,086
estabelecer	0,67	7	5	2,84	0,092
nacional	0,16	5	1	2,08	0,149
realidade	0,53	4	3	1,64	0,200
educação	0,18	4	1	1,02	0,312
estratégico	0,18	4	1	1,02	0,312
país	0,18	4	1	1,02	0,312
Plano	0,18	4	1	1,02	0,312
relevante	0,47	5	3	0,48	0,490
intervenção	0,40	7	3	0,08	0,772

Fonte: extrato das entrevistas; output T-Lab Plus 2017

TEMA 3: Orientações das Políticas de Educação em Timor-Leste

CATEGORIA: Dinâmicas de desenvolvimento, os constrangimentos e impacto das políticas de educação

SUB-CATEGORIA 2: Desafios e impactos das políticas

UNIDADES DE REGISTO

Políticas Públicas em Educação	P11. Quais são os impactos da implementação dessas orientações e quais os desafios que enfrentam?
	P12. Na sua opinião, como é que se ultrapassam os desafios na implementação dessas orientações?
	Desafios e impactos das políticas
1	Os desafios que o setor de educação está a enfrentar, são os seguintes: falta de consolidação na identificação dos problemas educacionais de forma adequada, falta de o espírito de trabalho em equipa a nível Ministerial, falta de recursos quer financeiros e humanos. O impacto desejado é o bem-estar dos cidadãos e a sua qualidade da vida.
2	O impacto positivo que atingimos até agora são a taxa de matrícula dos estudantes cada vez mais eleva e a educação básica gratuita e obrigatório. Enquanto desafios são: O acesso de educação de qualidade é ainda limitado, falta de recursos professores qualificados.
3	A formação dos professores na área especializada de acordo com as disciplinas que leciona, e o nível salarial dos professores muitos baixo. O desafio que estamos a enfrentar, é a falta de recursos humanos e os recursos financeiros, e se tivermos os recursos financeiros e os recursos humanos adequados a qualidade do ensino é facilmente atingida.
4	Os impactos que dificultam são os recursos humanos, neste contexto são os professores e que é também um desafio que importa saber como solucionar.
5	Falta de recursos financeiros e humanos suficientes para a implementação das linhas do programa e falta de cooperação com o setor privado. Os desafios que estamos a enfrentar são os seguintes: a qualidade do ensino para os nossos filhos e jovens timorenses no domínio a ciência e a tecnologia no mundo globalizado; o combate da influencia politica partidária no setor educacional,
6	Os desafios são: a educação não cobre ainda todas as pessoas pobres nas zonas isoladas, e os deficientes, mental e física, que atualmente eles são excluídos dentro do nosso sistema educacional. O impacto é construir uma sociedade civilizada, moderna e que permita elevar o seu bem-estar e a qualidade da vida. Os desafios, claro se houver os recursos disponíveis, quer recursos humanos, quer os financeiros.
7	Alcançámos vários sucessos, mas ainda enfrentamos vários desafios, por falta de professores qualificados, falta de currículo atualizados de acordo com a realidade dos recursos que temos, falta de plano de intenção concreta sobre o plano de desenvolvimento nacional, falta de laboratório e biblioteca escolar.
8	Desde o nível nacional, distrital e os sucus mais isolados no interior do país. Os desafios que no setor de educação é a qualidade como uma alavanca para levar os <i>outputs</i> dos timorenses para que possam competir a nível nacional e internacional.
9	Os desafios são a falta de acesso à educação de qualidade para todos os cidadãos quer no rural quer mo urbano. Levar a educação o mais perto para todos os cidadãos, sem excluir a outra que não têm a capacidade financeira, as deficiências físicas e mentais, os grupos minoritários e nas zonas isoladas.
10	Reforçar as orientações com um plano mais focalizado de forma eficaz e eficiente, porque os recursos são limitados. Para solucionar este desafio a UNTL e o Ministério de Educação já estabeleceu uma cooperação para o programa de formação dos professores timorenses na Faculdade de Educação.
11	Para ultrapassar os desafios, o Ministério de Educação deve conhecer e saber melhor as potencialidades e as fraquezas que o setor de educação tem vindo a enfrentar ao longo dos 14 anos como país independente. Elevar a o investimento dos recursos humanos e financeiros. Promover a inclusão social no setor da educação.
12	Formar as pessoas qualificadas e profissionais para que possam competir em qualquer lado no mundo. O desafio é falta de corpo docente qualificados em todos os níveis do ensino e o orçamento para o setor da educação é muito reduzido. O impacto é promover a democratização do ensino para todos.
13	Os desafios são seguintes: como que garantir a distribuição dos professores qualificados de forma equitativa para todos os níveis do ensino, de acordo com a linha politica estabelecida. E por outro lado como que elevar a qualidade das facilidades do ensino como mesa e cadeira para suportar o processo do ensino e, por último, como garantir a qualidade da infraestrutura do setor educacional.
14	O IMPACTO positivo foi depois da fase de transitória, desde o primeiro governo até ao quinto governo conseguiu-se reabilitar as escolas que foram queimadas na crise de 1999, e após referêndum construíram-se novas escolas em todo território. Em termos do desenvolvimento físico foi um passo significante durante 14 anos da independência.
15	Os DESAFIOS atuais são as carências de professores, de facilidades tais como laboratório para a ciência exata, a biblioteca, oficina para o ensino de técnicos vocacionais, cooperação com o setor privado e a taxa desemprego dos graduados e a confiança da nossa sociedade sobre o nosso <i>output</i> .

Fonte: análise das entrevistas.

Tabela das associações mais significativas sobre “Desafios e impactos das políticas”

LEMMA_B	COEFF	CE_B	CE_AB	CHI2	(p)
desafio	0,55	17	6	4,83	0,028
qualidade	0,40	8	3	1,98	0,159
recurso	0,38	9	3	1,35	0,246
falta	0,36	10	3	0,88	0,350
educacional	0,31	6	2	0,80	0,370
enfrentar	0,31	6	2	0,80	0,370
Recursos_Humanos	0,31	6	2	0,80	0,370
nível	0,29	7	2	0,40	0,526
governo	0,22	3	1	0,36	0,546
setor	0,22	3	1	0,36	0,546
ensino	0,13	8	1	0,36	0,546
setor	0,13	8	1	0,36	0,546
humano	0,14	7	1	0,18	0,673
qualificado	0,27	8	2	0,16	0,687
professores	0,22	12	2	0,13	0,722
adequado	0,19	4	1	0,07	0,791
estudante	0,19	4	1	0,07	0,791
desenvolvimento	0,15	6	1	0,05	0,823
financeiro	0,25	9	2	0,04	0,847
educação	0,29	15	3	0,00	1,000
ano	0,17	5	1	0,00	1,000
forma	0,17	5	1	0,00	1,000
implementação	0,17	5	1	0,00	1,000

Fonte: extrato das entrevistas; output T-Lab Plus 2017

TEMA 3: Orientações das Políticas de Educação em Timor-Leste

CATEGORIA: Dinâmicas de desenvolvimento, os constrangimentos e impacto das políticas de educação

SUB-CATEGORIA 3: Adequação da alocação dos recursos

UNIDADES DE REGISTO

Políticas Públicas em Educação	<p>P13. Se para a implementação dessas orientações necessitam alguns recursos (financeiros e humanos), considera que os recursos colocados foram adequados ao plano de intervenção no setor e com adequada relevância?</p> <p>P15. Tendo presente os recursos que foram mobilizados e os investimentos efetuados, na sua opinião, considera que já foram alcançadas algumas das metas definidas no plano?</p> <p>P14. Se os recursos não fossem relevantes e adequados, de acordo com o plano estabelecido, na sua perspetiva, o que deve ser feito para melhorar a alocação dos recursos financeiros e dos recursos humanos?</p> <p style="text-align: center;">Adequação da alocação dos recursos</p>
1	Claro que necessitam. Eu acredito que os RECURSOS financeiros foram e são suficientes para suportar todos a intervenção estratégica no setor de educação. Só que os recursos humanos são ainda fracos para garantir o sucesso no setor de educação. Este caso é comum em todas as instituições do governo timorense.
2	O pequeno orçamento com menor capital é uma das causas que afeta diretamente todo processo do ensino e aprendizagem pelo que é difícil a elevar qualidade dos alunos. Faltam ainda os RECURSOS financeiros. O orçamento anual colocado para o setor educação é apenas cerca de 7% do total orçamento nacional. O ideal para o investimento no setor de educação e para o nosso caso concreto, deve ser em 15 %.
3	Penso eu, os RECURSOS financeiros são adequados para o desenvolvimento do setor educação. Embora haja polémica no debate público sobre o orçamento para educação que é visto como muito pequeno. O que realmente acontece no final do ano fiscal, o orçamento que foi colocado no setor educação nunca foi totalmente executado e voltou sempre algum para o cofre do Estado.
4	Sim, de facto um programa de desenvolvimento no setor de educação necessita de um investimento muito elevado nos RECURSOS financeiros e humanos. Eu penso que a nossa realidade precisa mais de ser prudente e conhecer melhor a complexidade que existe em todos os setores relevantes do nosso desenvolvimento.
5	Timor-Leste é um país novo no milénio e o nosso desenvolvimento precisa de evoluir gradualmente. O governo não pode apenas interferir no setor educacional, mas também nas outras áreas tais como a saúde, agricultura e turismo. Sim. O investimento do setor educação necessita de elevados RECURSOS financeiros e Recursos Humanos.
6	Cada programa de formação necessita de RECURSOS financeiros e Recursos Humanos. Durante 18 anos o problema no setor de educação ainda continua tudo na mesma, sem uma mudança de qualidade, por causa da falta de recursos financeiros e humanos que não foram ainda colocados no setor de educação. O governo precisa de colocar um orçamento suficiente e adequado para o desenvolvimento do setor educacional
7	Sim adequado, a linha de orientação política estabelecida está sempre acompanhada com os RECURSOS financeiros para garantir a realização do programa. Dentro dum determinado padrão. Os recursos humanos e financeiros são essenciais. O orçamento no setor educação inclui também a formação profissional, e é muito baixo.
8	Eu vejo a política educacional e a formação bem estabelecida em termos documental, mas para a implementação, a política orçamental não é colocada de forma relevante com o documento produzido.
9	A reabilitação e a construção das novas infraestruturas escolares espalhadas no território do país e a atribuição das bolsas de estudo para os jovens estudarem no estrangeiro.
10	Nas Filipinas e no Brasil, os nossos estudantes queixam dos mesmos problemas sobre a qualidade do ensino em Timor, dizendo que não é suficiente para garantir o maior sucesso dos bolseiros no estrangeiro. Os RECURSOS colocados são suficiente, sendo aprovados de acordo com a proposta do próprio Ministério de Educação. Claro que ocorrem alterações que pode aumentar ou reduzir em algum item no Parlamento Nacional.
11	Elevar os RECURSOS financeiros para elevar a qualidade dos Recursos Humanos desejados para o fim do nosso desenvolvimento do país. Sim, não é relevante, como sabemos a situação de Timor-Leste necessita de um plano político específico e imediato, para acabar com o problema de qualidade e da equidade de acesso educação para todos.
12	Faltam ainda os RECURSOS quer humano quer financeiro. O Governo e o Parlamento Nacional devem ter uma concordância política para aumentar o recurso financeiro. Quanto aos Recursos Humanos, o Ministério deve colocar as pessoas certas para gerir as unidades estabelecidas que têm um papel importantíssimo no desenvolvimento do setor educacional.
13	O meu ver precisa de evitar a promoção dos responsáveis educacional baseada na afiliação política partidária com o Ministro. Os RECURSOS financeiros que têm vindo a ser aprovados, correspondem sempre a um programa estrelecido. Pode ser reduzido aquando da apreciação no Parlamento Nacional se vier a ser identificado que um dado plano do programa não seja considerado prioritário.
14	Se o orçamento não é suficiente para continuar, o dono do projeto neste caso, o ministério pode avançar com um pedido de orçamento retificativo de seis em seis meses, nomeadamente aquando o programa é realizado através do orçamento do Estado. Precisa de rever novamente o programa e o plano estabelecido e a escolha de uma nova alternativa mais prioritária para a intervenção, de acordo com os RECURSOS colados.

Fonte: análise das entrevistas.

Tabela das associações mais significativas sobre “Adequação da alocação dos recursos”

LEMMA_B	COEFF	CE_B	CE_AB	CHI2	(p)
financeiro	0,88	16	15	29,04	0,000
necessitar	0,63	9	8	10,77	0,001
colocar	0,64	11	9	10,15	0,001
humano	0,53	5	5	8,15	0,004
Recursos_Humanos	0,57	11	8	6,14	0,013
programa	0,48	6	5	5,17	0,023
estabelecer	0,50	8	6	4,70	0,030
investimento	0,42	5	4	3,57	0,059
politica	0,45	7	5	3,21	0,073
relevante	0,45	7	5	3,21	0,073
suficiente	0,45	7	5	3,21	0,073
alcançar	0,14	11	2	3,13	0,077
nacional	0,47	9	6	3,11	0,078
setor	0,50	14	8	2,24	0,135
casar	0,35	4	3	2,12	0,146
problema	0,35	4	3	2,12	0,146
educacional	0,45	10	6	1,95	0,162
garantir	0,38	6	4	1,91	0,167
parlamento	0,38	6	4	1,91	0,167
governo	0,42	8	5	1,89	0,170
precisa	0,42	8	5	1,89	0,170
ensino	0,20	12	3	1,73	0,189
desenvolvimento	0,46	13	7	1,28	0,258
plano	0,46	13	7	1,28	0,258
metas	0,21	11	3	1,13	0,288
educação	0,50	18	9	1,04	0,307
atingir	0,17	8	2	1,02	0,312
elevar	0,33	8	4	0,33	0,563
intervenção	0,33	8	4	0,33	0,563

estratégico	0,29	6	3	0,24	0,626
formação	0,29	6	3	0,24	0,626
ano	0,19	6	2	0,16	0,685
aumentar	0,24	4	2	0,15	0,698
claro	0,24	4	2	0,15	0,698
elevado	0,24	4	2	0,15	0,698
forma	0,24	4	2	0,15	0,698
implementação	0,24	4	2	0,15	0,698
melhorar	0,24	4	2	0,15	0,698
pequeno	0,24	4	2	0,15	0,698
orçamento	0,36	11	5	0,13	0,723
qualidade	0,36	11	5	0,13	0,723
baixo	0,14	3	1	0,08	0,782
ciência	0,14	3	1	0,08	0,782
país	0,31	9	4	0,06	0,809
adequado	0,25	8	3	0,05	0,828
ministério	0,25	8	3	0,05	0,828
falta	0,27	7	3	0,01	0,909
aprovar	0,21	5	2	0,00	0,965
Timor-Leste	0,21	5	2	0,00	0,965

Fonte: extrato das entrevistas; ouput T-Lab Plus 2017

TEMA 3: Orientações das Políticas de Educação em Timor-Leste

CATEGORIA: Dinâmicas de desenvolvimento, os constrangimentos e impacto das políticas de educação

SUB-CATEGORIA 4: Mobilização dos recursos face ao desenvolvimento da educação

UNIDADES DE REGISTO

Políticas Públicas em Educação	P13. Se para a implementação dessas orientações necessitam alguns recursos (financeiros e humanos), considera que os recursos colocados foram adequados ao plano de intervenção no setor e com adequada relevância?
	P15. Tendo presente os recursos que foram mobilizados e os investimentos efetuados, na sua opinião, considera que já foram alcançadas algumas das metas definidas no plano?
	P14. Se os recursos não fossem relevantes e adequados, de acordo com o plano estabelecido, na sua perspetiva, o que deve ser feito para melhorar a alocação dos recursos financeiros e dos recursos humanos?
	Mobilização dos recursos face ao desenvolvimento da educação
1	O programa de DESENVOLVIMENTO no setor de educação necessita de um maior investimento nos recursos financeiros e humanos.
2	Não são adequados quando compararmos outros países na região. O nosso orçamento para a educação é muito baixo, sendo cerca de 6% a 7% em cada ano fiscal. Isto indica claramente que os políticos não dão a necessária importância ao setor de educação, ou não o considera como uma das principais chaves do DESENVOLVIMENTO em Timor-Leste.
3	Para poder responder às linhas políticas do DESENVOLVIMENTO do setor da educação é claro que necessita de um orçamento mais elevado e um maior número de recursos humanos qualificados. No nosso caso, o orçamento que é atribuído, é muito reduzido e dificilmente permite alcançar todas as metas estabelecidas. A percentagem mais elevada serve apenas para pagar o salário dos professores.
4	Cada programa de formação necessita de recursos financeiros e Recursos Humanos específicos. (...) O governo precisa de colocar um orçamento suficiente e adequado para o DESENVOLVIMENTO do setor educacional.
5	Sim, o recurso humano é um fator chave para mobilizar o conceito e o programático no DESENVOLVIMENTO educacional. O recurso financeiro pode ser entendido como um meio de suporte para atingir os objetivos comuns, estabelecidos dentro dum curto, medio e longo prazo no contexto do Plano Estratégico de Desenvolvimento Nacional.
6	Mesmo que o sistema tenha algumas deficiências, algumas metas são alcançadas. Desde a restauração da independência que se têm feito grandes esforços na melhoria do Sistema Educativo, tendo-se conseguido progressos consideráveis, especialmente no acesso à educação, na construção e reabilitação de escolas, no DESENVOLVIMENTO curricular e na reconversão de professores.
7	Penso que metade da primeira meta do nosso Plano Estratégico de DESENVOLVIMENTO Nacional foi já alcançada, por exemplos o acesso à educação gratuito e obrigatório e a taxa de inscrição que evoluiu em cada ano. Mesmo tendo alguma dificuldade na alocação dos recursos humanos e financeiros, a qualidade não expandiu ainda de forma equilibrada no país.
8	Algumas metas do DESENVOLVIMENTO Nacional foram atingidas em termos quantitativos, mas qualitativamente é ainda difícil de alcançar, talvez em breve. O ensino técnico vocacional é mais complicado de comparar com o ensino secundário geral. E todos nós sabemos que faltam muitos professores timorenses graduados para aquela área.
9	Para alcançar o objetivo de DESENVOLVIMENTO sustentável, é preciso uma política pública orçamental adequada que seja relevante com a necessidade do país. Esta política é produzida pelo governo com aprovação do parlamento nacional. A política pública no âmbito orçamental deve ser proporcional na implementação o que implica uma mudança no setor educacional.
10	Os recursos que faltam ainda são os humanos e o financeiro. (...) o Ministério deve contratar mais especialista e pessoas com perfil para gerir o DESENVOLVIMENTO do setor educacional.

Fonte: análise das entrevistas.

Tabela das associações mais significativas sobre “Mobilização dos recursos face ao desenvolvimento da educação”

LEMMA_B	COEFF	CE_B	CE_AB	CHI2	(p)
humano	0,50	5	4	6,90	0,009
educação	0,59	18	9	6,12	0,013
ano	0,45	6	4	4,60	0,032
elevado	0,42	4	3	4,37	0,037
setor	0,52	14	7	4,13	0,042
nacional	0,46	9	5	3,68	0,055
necessitar	0,46	9	5	3,68	0,055
país	0,46	9	5	3,68	0,055
educacional	0,44	10	5	2,60	0,107
financeiro	0,49	16	7	2,44	0,118
elevar	0,39	8	4	1,97	0,161
governo	0,39	8	4	1,97	0,161
precisa	0,39	8	4	1,97	0,161
alcançar	0,42	11	5	1,78	0,182
colocar	0,42	11	5	1,78	0,182
Recursos_Humanos	0,42	11	5	1,78	0,182
acesso	0,34	6	3	1,40	0,237
recurso	0,46	18	7	1,28	0,258
problema	0,28	4	2	0,88	0,347
falta	0,31	7	3	0,71	0,400
relevante	0,31	7	3	0,71	0,400
formação	0,11	6	1	0,55	0,457
plano	0,23	13	3	0,37	0,543
orçamento	0,33	11	4	0,33	0,567
estabelecer	0,29	8	3	0,30	0,586
professores	0,29	8	3	0,30	0,586
investimento	0,25	5	2	0,30	0,586
Timor-Leste	0,25	5	2	0,30	0,586

conseguir	0,12	5	1	0,25	0,619
construção	0,12	5	1	0,25	0,619
grande	0,12	5	1	0,25	0,619
orçamental	0,12	5	1	0,25	0,619
atingir	0,20	8	2	0,10	0,755
estratégico	0,23	6	2	0,05	0,827
parlamento	0,23	6	2	0,05	0,827
programa	0,23	6	2	0,05	0,827
metas	0,25	11	3	0,04	0,849
qualidade	0,25	11	3	0,04	0,849
aumentar	0,14	4	1	0,04	0,834
casar	0,14	4	1	0,04	0,834
claro	0,14	4	1	0,04	0,834
escola	0,14	4	1	0,04	0,834
forma	0,14	4	1	0,04	0,834
implementação	0,14	4	1	0,04	0,834
pequeno	0,14	4	1	0,04	0,834
progresso	0,14	4	1	0,04	0,834
taxa	0,14	4	1	0,04	0,834
baixo	0,16	3	1	0,02	0,882
timorense	0,16	3	1	0,02	0,882
política	0,21	7	2	0,00	0,951

Fonte: extrato das entrevistas; ouput T-Lab Plus 2017

4. Estratégias de desenvolvimento do setor da Educação em Timor-Leste

Categorias e Subcategorias das Estratégias de Desenvolvimento do Setor da Educação em Timor-Leste

Categoria	Subcategoria	Freq	%
Principais fatores do diagnóstico estratégico do desenvolvimento do setor da educação	Análise interna do setor da educação: os principais pontos fortes do processo de desenvolvimento do setor da educação	17	28,8
	Análise interna do setor da educação: os principais pontos fracos do processo de desenvolvimento do setor da educação	19	32,2
	Análise externa do setor da educação: as principais oportunidades do processo de desenvolvimento do setor da educação	12	20,4
	Análise externa do setor da educação: as principais ameaças do processo de desenvolvimento do setor da educação	11	18,6
	Total	59	100,0
Horizontes estratégicos em Educação	Linhas estratégias de desenvolvimento do setor da educação	10	27,1
	Ações estratégicas e metas prioritárias	13	35,1
	Cooperação para o desenvolvimento estratégico da Educação	14	37,8
	Total	37	100,0

Fonte: análise das entrevistas.

TEMA 4: Estratégias de desenvolvimento do setor da Educação em Timor-Leste

CATEGORIA: Principais fatores do diagnóstico estratégico do desenvolvimento do setor da educação

SUB-CATEGORIA 1: análise interna do setor da educação - **pontos fortes** do processo de desenvolvimento do setor da educação

UNIDADES DE REGISTO

Diagnóstico estratégico em Educação	Reinterpretação das perguntas 1 a 18
	Pontos fortes do processo de desenvolvimento do setor da educação
1	Orientações políticas educacionais estão estabelecidas.
2	Atribuição 7% do Orçamento Geral do Estado para o setor de educação cada ano fiscal
3	Educação obrigatória e gratuita
4	89% das crianças com idade escolar é matriculada.
5	Existência instalações das infraestruturas e equipamento escolares
6	Existência das Escolas Privadas/Escolas Católicas e as escolas internacionais
7	Currículo nacional para todos os níveis do ensino está estabelecido
8	Política de fundo do capital humano como o investimento em capital humano aumenta as qualificações e a produtividade da população ativa.
9	Atribuição da Bolsa de Estudo para os estudantes timorenses
10	Números dos graduados dos timorenses no estrangeiro evolui cada ano
11	Estabelecimento do Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação.
12	Estabelecimento da Faculdade de Educação, Artes e Humanidades na Universidade Nacional Timor Lorosa'e
13	Quantidade dos professores no território.
14	Rácio dos números dos professores e os estudantes são adequados em nível nacional.
15	Cooperação internacional no setor de educação para reforçar a formação dos professores timorenses, e incluindo os jovens estudantes timorenses.

Fonte: análise das entrevistas e fontes documentais.

TEMA 4: Estratégias de desenvolvimento do setor da Educação em Timor-Leste

CATEGORIA: Principais fatores do diagnóstico estratégico do desenvolvimento do setor da educação

SUB-CATEGORIA 2: análise interna do setor da educação - **pontos fracos** do processo de desenvolvimento do setor da educação

UNIDADES DE REGISTO

Diagnóstico estratégico em Educação	Reinterpretação das perguntas 1 a 18
	Pontos fracos do processo de desenvolvimento do setor da educação
1	Educação ainda não alargada toda a população.
2	Qualidade dos níveis do ensino é baixa.
3	Falta de professores qualificados em todas as áreas existentes.
4	Taxa de abandono escolar ainda elevada
5	Falta de biblioteca escolar em todos os níveis do ensino e incluindo oficina para o ensino de técnicos vocacionais.
6	Fraca de implementação de currículo definitivo
7	81% do ensino superior é centralizado no capital de Díli
8	Ensino secundário e superior pouco relevante com a demanda do mercado trabalho.
9	Falta de laboratório e material de laboratório para ciências exata,
10	Recursos financeiros e humanos insuficientes para a implementação das linhas do programa.
11	Falta de infraestrutura das estradas e a ponte que liga as escolas com a zona habitadas no interior.
12	Atividade de ensino e a aprendizagem não são realizadas na época de chuvas em maioria das escolas.
13	Falta a cooperação entre o setor educacional com o setor privado.
14	Falta de coordenação entre o Ministério de Educação e Superintendente de Educação Distrital.
15	Ministério de Educação ainda não consegue resolver os problemas básicos como as mesas, cadeiras, e quadros na maioria das escolas dos distritos e da capital do país

Fonte: análise das entrevistas e fontes documentais.

TEMA 4: Estratégias de desenvolvimento do setor da Educação em Timor-Leste

CATEGORIA: Principais fatores do diagnóstico estratégico do desenvolvimento do setor da educação

SUB-CATEGORIA 3: análise externa do setor da educação - **oportunidades** do processo de desenvolvimento do setor da educação

UNIDADES DE REGISTO

Diagnóstico estratégico em Educação	Reinterpretação das perguntas 1 a 18
	Principais oportunidades do processo de desenvolvimento do setor da educação
1	60 % da composição demográfica populacional é criança e jovem
2	Desenvolvimento do projeto da indústria petrolífera na Costa Sul com três polos industriais da refinaria de Gás e Petróleo
3	Projeto da Zona Especial de Economia Social de Mercado (ZEESM) em Oecusse vai fornecer as várias atividades de cariz socioeconómico e de retorno à comunidade local.
4	Política descentralização administrativa será implementada em breve irá fornecer grande oportunidade de crescimento economia da população
5	Estabelecimento dos Centros de Desenvolvimento de Empresas em vários distritos que presta a formação na identificação, criação, melhoria e expansão de empresas no país.
6	Níveis de vida têm vindo a melhorar especialmente a esperança de vida e a prevalência de crianças com peso abaixo do normal diminuiu em cada ano
7	Sistema de tratamento saúde é gratuito para todos os timorenses
8	Melhor acesso à eletricidade tem beneficiado muitos timorenses nas suas atividades económicas e sociais.
9	Estabelecimento Centro de Formação Profissional e o Emprego para os jovens timorenses
10	Setores de atividades económicas estão a progredir em varias área, tais como, comercio, turismo e a agricultura.
11	Investimento do Megaprojeto das infraestruturas no território do país.
12	Língua Portuguesa é a língua oficial do país

Fonte: análise das entrevistas e fontes documentais.

TEMA 4: Estratégias de desenvolvimento do setor da Educação em Timor-Leste

CATEGORIA: Principais fatores do diagnóstico estratégico do desenvolvimento do setor da educação
análise externa do setor da educação

SUB-CATEGORIA 4: análise externa do setor da educação - **ameaças** do processo de desenvolvimento do setor da educação

UNIDADES DE REGISTO

Diagnóstico estratégico em Educação	Reinterpretação das perguntas 1 a 18
	Principais ameaças do processo de desenvolvimento do setor da educação
1	Fragilidade económica e política no país, após da independência
2	Violência entre os jovens dos grupos étnicos em todo o território do país.
3	Trabalhadores estrangeiros mais qualificados dominam o emprego e a oportunidade
4	Taxa de desemprego juvenil está mais elevada nos últimos cinco anos
5	Desigualdade na distribuição de recursos económicos e as oportunidades aos timorenses
6	Inflação e a capacidade de compra da sociedade é muito baixa
7	Circulação de droga, e o número de prostituição juvenil continua elevado no centro urbano.
8	Números dos jovens afetados a doenças contagiosa de HIV/SIDA cada vez mais elevado
9	Conflito horizontal na sociedade baseado no sentimento étnico, regionalismo e convicções religiosas poderiam sugerir novamente em qualquer momento imprevisível.
10	Produção agrícola insuficiente para responder a necessidades básicas da população timorense.
11	Atividades económicas no país são dominadas pelos estrangeiros, especialmente no comércio e da importação e exportação.

Fonte: análise das entrevistas e fontes documentais.

TEMA 4: Estratégias de desenvolvimento do setor da Educação em Timor-Leste**CATEGORIA:** Horizontes estratégicos em Educação**SUB-CATEGORIA 1:** Linhas estratégicas de desenvolvimento do setor da educação**UNIDADES DE REGISTO**

Horizontes estratégicos em Educação	P19. Qual é a estratégia adequada para o desenvolvimento no setor educacional em Timor-Leste?
	P17. Na sua opinião, qual é a meta prioritária que deve ser atingida, a curto prazo, de acordo com o plano estratégico estabelecido?
	Linhas estratégicas de desenvolvimento do setor da educação
1	A ESTRATÉGIA poderia ser o enfoque em cada nível do ensino. E as estratégias são as seguintes: - Estabilizar o sistema e estandardizar o programa de ensino em todos os níveis com ênfase na democratização e na descentralização de educação.
2	ESTRATÉGIAS adequadas como se seguem: - Promover a participação ativa da comunidade em cooperação conjunta com as instituições escolares; - Levar o ensino de qualidade para todos os territórios do país, baseada nas necessidades em cada território; - Garantir uma gestão de formação dos professores para elevar o seu profissionalismo.
3	Os que ensinam na escola secundária precisa de elevar a sua qualificação até ao nível da licenciatura. As ESTRATÉGIAS adequadas são as seguintes: - Elaborar um plano de formação correspondente às necessidades do país e às diversas potencialidades de cada região; - Garantir o progresso e o sucesso dos estudantes no processo do ensino; - Facilitar o ensino com o apoio com o sistema informático.
4	Promover a cultura de pesquisa na universidade nacional. A ESTRATÉGIA mais prioritária consiste em - Estabelecer o ensino técnico vocacional de forma mais alargada e diversificada, e que espalham no território, de acordo com a potencialidade de cada território, tais como, turismo e comércio, agricultura, mecânica, electro, computadorização e informatização para os jovens timorenses.
5	E outra ESTRATÉGIA é: - Reformar o sistema educacional orientada para o sucesso; - Avaliar a relevância de todos os cursos oferecidos no país, assim como a sua relevância com o mercado de trabalho e o bem-estar da população.
6	As ESTRATÉGIAS são seguintes: - Descentralizar a política educacional; - Reforçar o Instituto de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior em Timor-Leste; - Aumentar o orçamento anual ao setor educacional acima dos 15% do tal do orçamento anual do Estado; - Reduzir o ensino secundário geral e aumentar o ensino técnico vocacional.
7	A ESTRATÉGIA adequada para o desenvolvimento do setor educação em Timor-Leste passa em primeiro lugar: - Promover uma mudança organizacional no Ministério da Educação que precisa de ter uma equipa forte, e técnicos especialistas para o estudo de viabilidade e para identificar todos os cursos estabelecidos, de acordo com a demanda da sociedade e o mercado de emprego.
8	As ESTRATÉGIAS são seguintes: - Elevar a qualificação dos professores técnicos do ensino técnico vocacional; - Reforçar a cooperação do ensino técnico no espaço CPLP, o Japão e Coréia do Sul, como temos agora; - Melhorar a qualidade do laboratório e a oficina para o ensino técnico vocacional.
9	Estratégias orientadas para o contexto regional e ainda sobre o mercado internacional. É necessário uma ESTRATÉGIA, que permita assegurar, que os nossos jovens não sejam excluídos: - Promover reforma no setor educação orientada para a estandardização de qualidade do ensino com a melhoria dos aspetos seguintes: - Elevar a formação técnico profissional em todas as áreas que sejam relevantes para a realidade de cada território do país e a sua relevância com o mercado regional; - Elevar as facilidades no ensino secundário e superior, baseada na tecnologia informática; - Reforçar o modelo do ensino baseado no resultado de pesquisa a o conhecimento mais atualizado; - Estimular os docentes para a publicação de artigos científicos nos jornais nacional e internacional.
10	A ESTRATÉGIA que devem ser aplicadas são seguintes: - Estabelecer um plano de investimento do capital humano mais centralizado nas áreas prioritárias que o país necessita; - Estabelecer o centro de formação profissional com o nível de estandardização reconhecida regionalmente; - Estabelecer o técnico do ensino vocacional com base no conhecimento adequado e orientado para o mercado de trabalho,

Fonte: análise das entrevistas.

Tabela das associações mais significativas sobre “Linhas estratégicas de desenvolvimento do setor da educação”

LEMMA_B	COEFF	CE_B	CE_AB	CHI2	(p)
adequado	0,64	8	7	13,71	0,000
vocacional	0,53	6	5	8,37	0,004
técnico	0,49	7	5	5,91	0,015
reforçar	0,46	8	5	4,15	0,042
promover	0,39	4	3	3,74	0,053
qualidade	0,18	18	3	3,12	0,077
mercado	0,39	7	4	2,41	0,121
sistema	0,39	7	4	2,41	0,121
basear	0,35	5	3	2,03	0,154
educacional	0,35	5	3	2,03	0,154
ensino	0,56	31	12	1,93	0,164
estandardizar	0,30	3	2	1,78	0,182
setor	0,30	3	2	1,78	0,182
território	0,30	3	2	1,78	0,182
precisa	0,32	6	3	1,04	0,309
setor	0,32	6	3	1,04	0,309
jovem	0,16	10	2	0,83	0,362
educação	0,37	12	5	0,71	0,401
plano	0,26	4	2	0,66	0,417
curso	0,29	7	3	0,45	0,501
secundário	0,29	7	3	0,45	0,501
oferecer	0,18	2	1	0,31	0,575
avaliação	0,23	5	2	0,17	0,682
internacional	0,23	5	2	0,17	0,682
melhoria	0,23	5	2	0,17	0,682
sociedade	0,23	5	2	0,17	0,682
formação	0,35	14	5	0,13	0,716
nível	0,28	14	4	0,10	0,749

aprendizagem	0,13	4	1	0,10	0,756
básico	0,13	4	1	0,10	0,756
escolar	0,13	4	1	0,10	0,756
informático	0,13	4	1	0,10	0,756
instituição	0,13	4	1	0,10	0,756
privado	0,13	4	1	0,10	0,756
desenvolvimento	0,20	7	2	0,04	0,837
conhecimento	0,24	10	3	0,02	0,884
estabelecer	0,24	10	3	0,02	0,884
prioritário	0,24	10	3	0,02	0,884
professores	0,30	12	4	0,01	0,903
país	0,29	13	4	0,01	0,917
elegar	0,26	9	3	0,01	0,919
nacional	0,26	9	3	0,01	0,919
Timor-Leste	0,26	9	3	0,01	0,919
área	0,21	6	2	0,01	0,936
de acordo com	0,21	6	2	0,01	0,936
facilitar	0,21	6	2	0,01	0,936
processo	0,21	6	2	0,01	0,936
superior	0,21	6	2	0,01	0,936
excluir	0,15	3	1	0,00	0,957

Fonte: extrato das entrevistas; ouput T-Lab Plus 2017

TEMA 5: Estratégias de desenvolvimento do setor da Educação em Timor-Leste**CATEGORIA:** Horizontes estratégicos em Educação**SUB-CATEGORIA 2:** Ações estratégicas e metas prioritárias**UNIDADES DE REGISTO**

Horizontes estratégicos em Educação	P19. Qual é a estratégia adequada para o desenvolvimento no setor educacional em Timor-Leste?
	P3. Tendo presente que existem diversas questões educacionais e formativas que podem ser consideradas como questões de ordem nacional no setor educativo, tais como, a equidade educacional, a qualidade do ensino, abandono escolar, a eficiência e a relevância do ensino em Timor-Leste, na sua opinião, como podem ser solucionadas essas questões? P17. Na sua opinião, qual é a meta prioritária que deve ser atingida, a curto prazo, de acordo com o plano estratégico estabelecido?
Ações estratégicas concretas e metas prioritárias a curto prazo	
1	A meta PRIORITÁRIA é garantir a educação de qualidade para todos os cidadãos timorenses para que possam competir em nível nacional, regional e internacional, a fim de elevar a qualidade de vida e o bem-estar individual e coletiva na sociedade timorense. Esta meta já foi estabelecida como um dos eixos estratégicos para uma política pública do setor de educação
2	A qualidade é meta PRIORITÁRIA indiscutível. Esta é uma referência que pode e tem de ser assegurada como uma visão sobre a formação do nosso quadro qualificado no futuro, e que um dia Timor-Leste pode exportar também os seus quadros para exterior com um nível mais elevado. Do que exportamos agora como trabalhadores, são cidadãos que vão trabalhar como escravo no estrangeiro.
3	Para atingir a qualidade é precisa de tomar em atenção as seguintes questões: os Recursos humanos e financeiros, currículo, as facilidades, e a infraestruturas escolar. A meta PRIORITÁRIA é a qualidade do ensino para facilitar aos nossos jovens com capacidades para competirem em todo lado no mundo, baseado no conhecimento e no domínio da ciência e da tecnologia (...); é um meio importante para facilitar aos nossos cidadãos a possibilidade de competir no mundo de globalização.
4	A qualidade do ensino é uma meta mais PRIORITÁRIA de todos. Não vale apenas falar no futuro dos jovens e no futuro do país, se não conseguir construir a o acesso do ensino de qualidade para todos os cidadãos.
5	Os Recursos_Humanos e financeiros, o CURRÍCULO e as facilidades de apoio no processo do ensino.
6	A qualidade da infraestrutura e a qualidade do ensino, o ABANDONO escolar, e taxa de repetição e a equidade de educação.
7	Professores qualificados, a implementação do currículo nacional e das facilidades de apoio... elevar a QUALIDADE dos professores e do seu ensino, em particular do superior
Síntese das Ações estratégicas concretas e metas prioritárias a curto prazo	
8	Criar um ensino técnico vocacional mais alargado e diversificado relacionado com as potencialidades do território
9	Priorizar a oferta vocacional nas áreas do turismo, comércio, agricultura, mecânica, electro, computadorização e informatização
10	Estabelecer o centro de formação empreendedorismo para os jovens em abandono escolar
11	Reforçar o domínio da língua estrangeira especialmente Inglês para facilita melhor a integração dos jovens ao mercado mundial.
12	Formar os professores qualificados para garantirem a qualidade dentro do processo do ensino e a aprendizagem aos estudantes
13	Promover a cultura de pesquisa na universidade nacional, assegurando a publicação efetiva de um mínimo de 1 artigo científico em revistas com arbitragem científica, em cada departamento das diversas faculdades.

Fonte: análise das entrevistas.

Tabela das associações mais significativas sobre “Ações e metas prioritárias”

LEMMA_B	COEFF	CE_B	CE_AB	CHI2	(p)
meta	0,64	12	7	13,21	0,000
futuro	0,47	4	3	7,53	0,006
jovem	0,50	10	5	6,26	0,012
cidadão	0,42	5	3	5,01	0,025
timorense	0,45	8	4	4,75	0,029
competir	0,39	6	3	3,39	0,066
facilitar	0,39	6	3	3,39	0,066
estabelecer	0,40	10	4	2,66	0,103
qualidade	0,45	18	6	2,53	0,112
acesso	0,32	4	2	2,15	0,142
atingir	0,32	4	2	2,15	0,142
escolar	0,32	4	2	2,15	0,142
estratégico	0,32	4	2	2,15	0,142
mundo	0,32	4	2	2,15	0,142
plano	0,32	4	2	2,15	0,142
ensino	0,28	31	5	1,44	0,230
nacional	0,32	9	3	0,97	0,326
setor	0,26	6	2	0,60	0,440
vocacional	0,26	6	2	0,60	0,440
reforçar	0,11	8	1	0,44	0,505
excluir	0,18	3	1	0,28	0,598
infra	0,18	3	1	0,28	0,598
território	0,18	3	1	0,28	0,598
desenvolvimento	0,24	7	2	0,26	0,609
mercado	0,24	7	2	0,26	0,609
técnico	0,24	7	2	0,26	0,609
seguinte	0,18	12	2	0,20	0,651
educação	0,27	12	3	0,13	0,715
área	0,13	6	1	0,09	0,768

precisa	0,13	6	1	0,09	0,768
processo	0,13	6	1	0,09	0,768
profissional	0,13	6	1	0,09	0,768
adequado	0,22	8	2	0,08	0,778
aprendizagem	0,16	4	1	0,04	0,849
ciência	0,16	4	1	0,04	0,849
continuar	0,16	4	1	0,04	0,849
facilidade	0,16	4	1	0,04	0,849
promover	0,16	4	1	0,04	0,849
tecnologia	0,16	4	1	0,04	0,849
país	0,26	13	3	0,03	0,852
estratégia	0,24	15	3	0,02	0,884
Timor-Leste	0,21	9	2	0,01	0,939
conhecimento	0,20	10	2	0,01	0,911
basear	0,14	5	1	0,01	0,941
educacional	0,14	5	1	0,01	0,941
internacional	0,14	5	1	0,01	0,941
sociedade	0,14	5	1	0,01	0,941
formação	0,25	14	3	0,00	0,987
nível	0,25	14	3	0,00	0,987

Fonte: extrato das entrevistas; output T-Lab Plus 2017

TEMA 5: Estratégias de desenvolvimento do setor da Educação em Timor-Leste

CATEGORIA: Horizontes estratégicos em Educação

SUB-CATEGORIA 3: Cooperação para o desenvolvimento estratégico

UNIDADES DE REGISTO

Horizontes estratégicos em Educação	P18. Existem cooperações bilaterais que se preocupam com as questões de ensino e formação, os seus programas e o tipo de ação, articuladas com as orientações estratégicas educativas em Timor-Leste?
	Cooperação para o desenvolvimento estratégico
1	Após da destruição total em 1999, o apoio de COOPERAÇÃO bilateral, os países doadores e o Banco Mundial contribuíram significativamente para o progresso de construção e reconstrução das infraestruturas das escolas em todo o território do país.
2	Outra natureza de COOPERAÇÃO bilateral com o Governo Português é o apoio ao programa de formação continua aos professores timorenses e o programa de reintrodução da língua portuguesa. A cooperação bilateral oferece uma grande vantagem para desenvolver o sistema educacional em Timor-Leste. O estabelecimento do currículo nacional em língua portuguesa com o apoio do governo português.
3	A atribuição de bolsas de estudo pelos vários países, tais como Austrália, Estados Unidos da América, Nova Zelândia, Japão, Portugal, Brasil, Reino Unido e Noruega. Penso que a COOPERAÇÃO bilateral estabelecida com o Governo do Brasil e Português conseguiu formar um elevado número dos nossos professores no INFORDEPE e em várias áreas de intervenção especialmente na língua portuguesa.
4	Formar os instrutores de formação para os professores timorenses, com novos métodos de ensino. Temos muitos benefícios alcançados com a COOPERAÇÃO. Um exemplo concreto é a reforma do currículo. Recebemos apoio técnico do Governo Português para definir e construir o currículo nacional, a formação dos professores da UNTL com o apoio do IPAD e do Instituto de Camões.
5	A COOPERAÇÃO bilateral que estabelecemos com os vários países conseguiu enriquecer e continuarão a enriquecer o capital humano dos timorenses em todos os países e um dia serão uma força laboral profissional em todas as áreas que são atualmente carenciados. As cooperações bilaterais tem sido e é uma das principais chaves para a standardização do conhecimento através da transferência da ciência e do conhecimento.
6	Os países referenciados são importantes para a nossa COOPERAÇÃO: Portugal, Brasil, Cabo Verde (Comunidade dos Países da Língua Portuguesa), Tailândia, Filipinas, Indonésia, Austrália, Japão, Estados Unidos da América e China. Os nossos estudantes espalharam-se atualmente a estudar nesses países. A cooperação ajuda bastante o desenvolvimento no setor de educação.
7	A UNTL obtém mais vantagem através da COOPERAÇÃO. Conseguiu reduzir o número de professores da UNTL com menor qualificações. No início da sua instalação era totalmente composta por docentes com o grau de licenciado e hoje em dia quase mais de metade possui o grau de mestre.
8	A COOPERAÇÃO bilateral que estabeleceu com o Governo Australiano, Português e Brasil trouxe um benefício elevado para o INFORDEPE. Todos os nossos instrutores são australianos, portugueses e os brasileiros. Todas as intervenções são totalmente relevantes com o nosso plano de orientações educacionais.
9	As cooperações bilaterais são um dos meios importantes que permitem facilitar a transferência de conhecimentos da ciência e da tecnologia. Timor-Leste como um país novo e ao mesmo tempo como um país do membro de CPLP, obtém muitas vantagens no campo de COOPERAÇÃO.
10	A COOPERAÇÃO bilateral, especialmente com o Governo Português, Japão, Austrália, Brasil são os países que atribuem um maior número de bolsas para a formação dos professores da UNTL. A universidade mais beneficiada dentro nesta cooperação é a UNTL, pois, consegue mudar o perfil dos docentes que há 16 anos atrás era 99 % licenciados.
11	O maior sucesso na COOPERAÇÃO no setor de educação em Timor-Leste ocorre na UNTL. A maioria dos seus quadros docentes foram formados em vários países com o apoio bilateral em ambas partes, em particular com Austrália, Estados Unidos da América, Portugal, Brasil, Japão e Indonésia.
12	A COOPERAÇÃO bilateral que temos no setor de educação e que poderia ser a grande referência para todos nós, é a presença da Fundação Universidade Portuguesa em Timor. Se tivermos optado pelo modelo da FUD, hoje em dia, o ensino superior em Timor-Leste estaria numa fase muito elevada na sua qualidade. De qualquer modo, Timor-Leste, como país novo, tem tido um grande benefício com a cooperação bilateral.
13	A UNTL que tem tido mais vantagens na obtenção de bolsas de estudo. As COOPERAÇÕES bilaterais como uma grande referência na troca de conhecimentos, experiências, trouxeram a ciência para que os timorenses possam aprender como construir o progresso e o desenvolvimento do país através do contributo do setor educação.
14	Estabelecimento dos vários cursos existentes dentro da UNTL e intercâmbio dos professores internacionais. As COOPERAÇÕES bilaterais trouxeram a grande vantagem para a formação dos quadros docentes na UNTL e no ensino superior privado.

Fonte: análise das entrevistas.

Tabela das associações mais significativas sobre “Cooperação para o desenvolvimento estratégico”

LEMMA_B	COEFF	CE_B	CE_AB	CHI2	(p)
bilateral	0,80	12	10	4,43	0,035
Timor-Leste	0,62	5	5	3,59	0,058
português	0,69	8	7	2,97	0,085
país	0,70	10	8	1,98	0,160
bolsa	0,25	5	2	1,83	0,176
docente	0,25	5	2	1,83	0,176
receber	0,16	3	1	1,56	0,212
apoio	0,39	8	4	1,32	0,251
formação	0,39	8	4	1,32	0,251
UNTL	0,39	8	4	1,32	0,251
conseguir	0,50	5	4	0,66	0,417
grande	0,28	4	2	0,49	0,482
Austrália	0,42	7	4	0,29	0,589
América	0,42	4	3	0,22	0,639
educação	0,42	4	3	0,22	0,639
elevado	0,42	4	3	0,22	0,639
Estados_Unidos	0,42	4	3	0,22	0,639
língua	0,42	4	3	0,22	0,639
timorense	0,42	4	3	0,22	0,639
Brasil	0,52	7	5	0,20	0,658
Governo	0,52	7	5	0,20	0,658
cooperações	0,37	5	3	0,07	0,787
ensino	0,37	5	3	0,07	0,787
Portugal	0,37	5	3	0,07	0,787
vantagem	0,37	5	3	0,07	0,787
professores	0,49	8	5	0,04	0,848
Japão	0,45	6	4	0,01	0,919
área	0,32	3	2	0,00	0,948
conhecimento	0,32	3	2	0,00	0,948
currículo	0,32	3	2	0,00	0,948

Fonte: extrato das entrevistas; ouput T-Lab Plus 2017

Apêndice 5. Caraterização do Entrevistado**Total de entrevistados: 15**

- 6 Atores políticos e agentes do governo;
- 5 Atores institucionais da educação e formação;
- 4 Agentes do desenvolvimento em educação e formação

Atores	Cargo	Entrev
Atores Governo	Ministro de Educação da RDTL	Ent1
Atores Governo	Secretário do Estado da Juventude e Desporto	Ent2
Dirigentes da AP-Educação	Director dos Recursos Humanos no Ministério de Educação	Ent8
Dirigentes da AP-Educação	Diretor Geral do ME	Ent10
Atores Políticos	Membro do Parlamento Nacional e o Presidente da Comissão para Assuntos de Educação	Ent3
Atores Políticos	Membro do Parlamento Nacional	Ent4
Atores IES	Reitor da UNTL	Ent5
Atores IES	Vice-reitor de Assunto Académico da UNTL	Ent6
Atores ESTV	Diretor Nacional do Ensino Secundário Técnico Vocacional	Ent11
Atores Formação Profissional	Diretor de IFORDEPE	Ent12
Atores Formação	Formador dos professores em Timor-Leste	Ent7
Agentes do Desenvolvimento-Educação	Diretor CNIC e Assessor do Banco Mundial para o assunto de Educação	Ent9
Agentes do Desenvolvimento	Assessor Nacional	Ent14
Agentes do Desenvolvimento	Assessor Internacional	Ent15
Atores Emprego	Chefe Departamento Emprego Exterior	Ent13



UNIVERSIDADE DE ÉVORA



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO
E FORMAÇÃO AVANÇADA

Contactos:

Universidade de Évora
Instituto de Investigação e Formação Avançada - IIFA
Palácio do Vimioso | Largo Marquês de Marialva, Apart. 94
7002-554 Évora | Portugal
Tel: (+351) 266 706 581
Fax: (+351) 266 744 677
email: iifa@uevora.pt