Universidade do Minho
Instituto de Educação

Duarte Leite Billy

Acreditação do ensino superior em Timor-Leste: Um estudo Exploratório

outubro de 2019

Duarte Leite Billy **Acreditação do ensino superior em Timor-Leste: Um estudo Exploratório**

UMinho | 2019

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Duarte Leite Billy

Acreditação do ensino superior em Timor-Leste: Um estudo Exploratório

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências de Educação

Trabalho realizado sob a orientação do
Professor Doutor José Augusto Brito Pacheco

outubro de 2019

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição

CC BY

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus todo-poderoso, a Jesus Cristo e a Nossa Senhora por me Guiarem, dando coragem, força, luz para melhorar, ver e erradicar a sabedoria, para percorrer um caminho difícil, durante dois anos, completando o Mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização em Desenvolvimento Curricular e Avaliação, do Instituto de Educação Universidade do Minho. São tantas e tão especiais as pessoas que contribuíram, tanto material como moral e espiritualmente, ao longo da jornada da minha formação que termina com a apresentação deste trabalho final, que lhes quero agradecer com sinceridade por tudo. Agradeço à minha família, aos meus pais, aos meus irmãos e às minhas filhas que me deram apoio moral e espiritual. Quero ainda agradecer de forma particular:

À coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior da Universidade Nacional de Timor-Leste (UNTL), pela concessão de uma bolsa de estudos.

Ao Magnífico Reitor da UNTL, Professor Doutor Francisco Miguel Martins, por me encorajar a aproveitar o tempo para estudar até hoje, concedendo-me a licença para me ausentar durante este período da UNTL, instituição onde lecciono, para a realização do Mestrado em Educação na Universidade do Minho.

Ao Senhor Diogo da Silva Freitas, o assessor da UNTL, pelo seu apoio na organização e estabelecimento de contactos de alto nível com o pessoal administrativo da Universidade do Minho, e ao Senhor António Lavender por me registar na Universidade fora do período de registo.

EPÍGRAFE

"Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre defesa realidade e procura soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, sou eu e a suas circunstâncias." (Paulo Freire).

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais biológicos, Adão - Bilimeta e Eva Soimau (*in Memoriam*). Ao meu pai adoptivo Manuel Soares M. L. Gama (*in Memoriam*) e mãe Clara Maia. À minha esposa, Felicidade Tilman Menezes e às minhas filhas Cleria Martinha Leite Billy, Clementino Soares Billy, Chelena Bahkita Leite Billy e Clementina Janeta Tilman Leite Billy, pela paciência, por me esperarem por longo tempo do outro lado do mundo, pela dedicação e carinho, num espírito de coragem, que me apoiaram. Sem eles, nada teria valido a pena. Uma palavra de gratidão para eles.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

RESUMO

ACREDITAÇÃO DO ENSINO AUPERIOR EM TIMOR LESTE: UM ESTUDO EXPLORATORIO

Conseguida a paz e a estabilidade política, hoje o grande desafio de Timor-Leste é tornar-se uma nação desenvolvida e competitiva. Para isso, é fundamental uma política educativa que valorize a qualificação e formação superior dos jovens nas áreas que são prioritárias ao desenvolvimento económico e social do país, com qualidade (Araújo, 2006). Foi com este propósito que em 2010 o IV Governo Constitucional de Timor-Leste definiu como um dos objetivos da Política de Ensino Superior a estruturação de um sistema de garantia da qualidade, de forma a assegurar aos docentes condições de educação básica, formação contínua e conhecimento científico, conforme padrões internacionais, através da criação da Agência Nacional para Avaliação e Acreditação Académica (ANAAA). A ANAAA assumiu, assim, a responsabilidade pelos procedimentos de garantia da qualidade da oferta educativa do ensino superior. Passados quase 20 anos desde a criação da ANAAA, realizamos um estudo exploratório (que combinou a análise de documentos e a análise de entrevistas) para conhecer o posicionamento dos representantes dos estabelecimentos de ensino superior e da própria ANAAA sobre atuação da Agência e as mudanças conseguidas.

Observou-se que existe hoje um ensino superior mais estruturado, bem como uma cultura de qualidade e de melhoria contínua da qualidade que se reflete no planeamento das aulas e no maior acompanhamento aos alunos. A ANAAA é vista como uma entidade externa independente parceira das instituições de ensino superior (IES) na garantia da qualidade da sua oferta educativa, sobretudo através das recomendações que dá no seu Relatório de Avaliação. São apontadas, no entanto, limitações na atuação da ANAAA relacionadas com a falta de recursos humanos e financeiros, a falta de preparação técnica e de conhecimento do terreno por parte dos avaliadores, a falta de tempo para ouvir os docentes durante a visita às IES e dificuldades de comunicação com os estabelecimentos de ensino superior/ Departamentos. Por isso, hoje, os desafios da ANAAA estão relacionados com a melhoria dos seus procedimentos, de forma a continuar a contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes do ensino superior e a garantir a qualidade da formação superior nas áreas do conhecimento que são prioritárias para o desenvolvimento de Timor-Leste.

PALAVRAS-CHAVE: Acreditação, avaliação, ensino superior, qualidade, Timor-Leste.

ABSTRACT

ACCREDITATION OF HIGHER EDUCATION IN EAST TIMOR: AN EXPLORATORY STUDY

Having achieved peace and political stability, East Timor's greatest challenge today is to become a developed and competitive nation. For this, an educational policy that values the qualification and higher education of young people in areas that are a priority for the economic and social development of the country with quality is essential (Araújo, 2006). It was with this purpose that in 2010 the IV Constitutional Government of East Timor defined as one of the objectives of the Higher Education Policy the structuring of a quality assurance system in order to assure teachers conditions of basic education, continuous training and knowledge, according to international standards, through the creation of the National Agency for Academic Evaluation and Accreditation (ANAAA). Thus, ANAAA assumed the responsibility for the quality assurance procedures of the higher education educational offer. Almost 20 years after the creation of ANAAA, we conducted an exploratory study (which combined document analysis and interview analysis) to know the position of representatives of higher education institutions and ANAAA itself about the Agency's performance and the changes achieved.

It has been noted that there is a more structured higher education today, as well as a culture of quality and continuous quality improvement, which is reflected in the planning of the classes and greater monitoring of students. ANAAA is seen as an independent external entity partner of higher education institutions (HEIs) in ensuring the quality of its educational offer, especially through the recommendations it gives in its Assessment Report. However, there are limitations on ANAAA's actions related to the lack of human and financial resources, the lack of technical preparation and knowledge of the field by the evaluators, the lack of time to listen to the teachers during the visit to the HEIs and communication difficulties with higher education establishments / Departments. That is why, today, ANAAA's challenges are related to the improvement of its procedures, in order to continue to contribute to the professional development of higher education teachers and to guarantee the quality of higher education in the areas of knowledge that are priorities for East Timor's development.

KEY WORDS: Accreditation, evaluation, higher education, quality, Timor-Leste.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos iii

Declaração Integridade iv

esumo v

Abstract vi

Índice Geral vii

Lista de Siglas ix

Lista de Figuras xi

Lista de Tabelas xi

Introdução 12

Capítulo I – Contextualização histórica da educação em Timor-Leste 16

1.1. O contexto geográfico, histórico e socioeconómico de Timor-Leste 16

1.2. A escolarização timorense no período colonial português (1512-1975) 21

1.3. A escolarização timorense no período da ocupação indonésia (1975-1999) 29

1.4. A escolarização em Timor-Leste desde 1999 até à atualidade 34

Capítulo II – A acreditação do ensino superior 43

2.1. O conceito de acreditação 43

2.2. As acreditações em diversos países: EUA, Europa, Austrália e Ásia (Filipinas e Indonésia) 47

2.3. A acreditação em Timor-Leste (Estrutura Organizacional da ANAAA) 61

2.4. O conceito de avaliação: avaliação interna, externa e institucional 67

Capítulo III – Metodologia de investigação 71

3.1. Natureza de Investigação 71

3.2. *Corpus* documental e respondentes 72

3.3. Técnica de recolha de dados: análise documental e inquérito por entrevista 79

3.4. Técnica de análise de dados: análise de conteúdo 79
3.5. Questões éticas de investigação 82
3.6. Limitações do estudo 82
Capítulo IV – Descrição e análise de dados 83
4.1. Descrição dos dados 83
4.1.1. Análise documental 83
4.1.2. Inquéritos por entrevista 106
4.2. Análise dos dados 128
Considerações Finais 134
Bibliográficas 138

LISTA DE SIGLAS

ANAAA – Agência Nacional Para a Avaliação e Acreditação Académica

APQN – *Quality Network, Asia-Pacific Quality Network*

APODETI – Associação Popular Democrática de Timor

ASDT – Associação Social Democrática Timorense

ASEAN – *Association of Southeast Asian Nations*

CAVR – Comissão Amizade Verdade e Reconciliação

CHEA – *Council on Higher Education Accreditation*

DGESC – Direcção-Geral do Ensino Superior e Ciência

DNCES – Direção Nacional do Currículo do Ensino Superior

DNESU – Direção Nacional do Ensino Superior Universitário

DIT – *Díli Intitute of Tecnology*

DNEST – Direção Nacional do Ensino Superior Técnico

ETCI – *East Timor Coffee Institute*

FALINTIL – Forças de Libertação de Timor-Leste

FRETILIN – Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente

IES – Instituições do Ensino Superior

INQAAHE – *International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education's*

INTERFET – *International Force East Timor*

ICR – Instituto de Ciências Religiosas

ICFP – Instituto Católico para a formação de Professores

IOB – *Instituto of Business*

IPB – Instituto Politécnico de Betano

IPDC – Instituto Profissional de Canossa

ISC – Instituto Superior Cristal

QQNTL – Quadro de Qualificações Nacionais de Timor-Leste

LBE – Lei de Bases da Educação

MESCC – Ministério do Ensino Superior, Ciência e Cultura

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ONU – Organização das Nações Unidas

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

RDTL – República Democrática de Timor-Leste

TLNQF – *Timor Leste - National Qualifications Framework*

UE – União Europeia

UNDIL – Universidade de Díli

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNITAL – Universidade Oriental de Timor Lorosa'e

UNMISET – *United Nations Mission of Support in East Timor*

UNPAZ – Universidade da Paz

UDT – União Democrática Timorense

UNTAET – *United Nations Transitional Administration in East Timor*

UNTIM – *Universitas Timor Timur*

UNTL – *Universidade Nacional Timor Lorosa'e*

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Mapa de Timor-Leste 17
Figura 2. Bandeira e Emblema de Timor-Leste 20
Figura 3. Sistema Educativo em Timor no tempo da ocupação Indonésia [1975-1999] 33
Figura 4. O Sistema de Ensino em Timor-Leste 84

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Número de alunos, de graus e modalidades de formação em 1974/1975.....27
Tabela 2. Número de escolas e alunos em 1975, 1978 e 1999 33
Tabela 3. Caraterização dos entrevistados.....75
Tabela 4. Área de estudo e disciplina(s) leccionada(s) 78
Tabela 5. Resultados da acreditação programática em 2016 104
Tabela 6. Resultados da acreditação programática de 2017 105
Tabela 7. Ações formação contínua e desenvolvimento profissional dos participantes entrevistados 107

INTRODUÇÃO

Ao pensarmos em Educação pensamos na Escola como um local especializado no desenvolvimento do Currículo, desde o Ensino Pré-escolar até o Ensino Superior. A Universidade tem como propósito o desenvolvimento humano, na sua vertente intelectual, pessoal, social, económica, cultural e cívica, através de ferramentas, inovações tecnológicas e conteúdos que ajudam a desenvolver as capacidades e estimulam o saber. De acordo com o art.º 59 da Constituição da República Democrática de Timor-Leste (RDTL), "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." Do ponto de vista do Ensino Superior, pode ler-se no mesmo artigo que "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." (art.º 59 da Constituição da RDTL). De acordo com o n.º 3 do art.º 17 da Lei de Bases da Educação de Timor-Leste (2008),

> "O ensino superior universitário, orientado por uma constante perspectiva 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 concepção, de inovação e de análise crítica." (LBE, 2008)

Cabe, portanto, à Universidade o papel crucial de desenvolver o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão do processo de produção e disseminação do conhecimento, pelo que todas as Instituições de Ensino Superior (IES) têm um papel relevante no processo de desenvolvimento de um país e nas mudanças sociais ocorridas. O papel mais explícito que as mesmas têm desempenhando é a produção de capacidades e competências laborais, bem como de resultados de investigação para responder às necessidades económicas, sociais, e políticas. De acordo com o último Relatório Banco Mundial sobre Timor-Leste (World Bank, 2019) promover o capital humano é fundamental para acelerar o crescimento económico, erradicar a pobreza e criar uma sociedade mais inclusiva. O capital humano é um componente intrínseco da riqueza de um país e pode ser amplamente definido como o conhecimento, habilidades e saúde que as pessoas adquirem ao longo da vida. Por isso, investir nas pessoas, por

meio de uma educação de qualidade (a par das políticas de saúde e nutrição) é gerador de benefícios económicos e sociais a longo prazo que incluem ganhos individuais, ganhos de produtividade e ganhos em termos do desenvolvimento da economia timorense (World Bank, 2019, p.5).

Neste contexto, o ensino superior tem um papel fulcral no desenvolvimento da sociedade, na divulgação da cultura, na política e na economia. As IES têm sido referenciadas como "instituições-chave no processo de desenvolvimento e nas mudanças sociais" (Araújo, 2006, p. 1). Conforme refere a UNESCO (1998, apud Araújo, 2006, p. 1):

> "sem instituições de ensino superior e de investigação adequadas, nenhum país conseguirá assegurar um desenvolvimento endógeno e sustentável e, em particular, reduzir o fosso diferencial entre os países desenvolvidos e os países em desenvolvimento".

Daí a importância de se criarem IES capazes de formar profissionais competentes nas mais variadas áreas de estudo. O ensino superior, é para Santos (2015, p.18), "coração de um país que visa o desenvolvimento harmónico do ser humano no seu aspecto intelectual, moral, e físico e a sua inserção na sociedade" e é mediante este pensamento que acreditamos nas instituições de nível superior como locais de formação qualificada para todos os seus estudantes.

A Universidade Nacional Timor Lorosae (UNTL) foi criada em 2000, com o intuito de "responder aos desafios e requisitos de formação dos recursos humanos"[1]. Após a restauração da independência de Timor-Leste, a 20 de Maio de 2002, o Governo de Timor, inspirando-se no Direito à Educação, consagrado na Declaração Universal dos Direitos do Homem (artigo 26.º), fundou escolas de vários níveis de ensino, incluindo Instituições de Ensino Superior. Esta iniciativa enfrentou dificuldades como a falta de recursos humanos, logísticos e didácticos capazes de dar resposta às necessidades. Estas dificuldades foram agravadas com a independência em 2002, porque a grande maioria dos professores que eram indonésios regressaram à Indonésia e deixaram Timor com um grande défice de professores. Além da falta de recursos humanos, o Ensino Superior em Timor-Leste registou outras dificuldades e carências decorrentes da ausência de infra-estruturas, da aplicação progressiva de dois idiomas no sistema educativo e de

[1] Mensagem do Reitor da UNTL, Professor Doutor Francisco Miguel Martins. Disponível em: http://www.untl.edu.tl/pt/universidade/mensagem-do-reitor

mudanças políticas que ocorreram num curto espaço de tempo (ao longo do século XX e início do século XXI) e que marcaram substancialmente a cultura, a identidade timorense e o seu panorama linguístico diversificado e de raízes complexas. Tais mudanças reflectem-se na história do sistema de ensino e, em particular, nos desafios que hoje se colocam ao ensino superior timorense.

Para dar resposta à necessidade de formar professores qualificados e às necessidades do mercado de trabalho, surgiram várias novas instituições de ensino superior, de natureza privada, cooperativa ou filantrópica. Em 2010, o IV Governo Constitucional de Timor-Leste delineou como um dos objectivos da Política de Ensino Superior a estruturação de um sistema de garantia da qualidade, de forma a assegurar aos seus docentes condições de educação básica e formação contínua adequadas, em termos da língua portuguesa, práticas pedagógicas e conhecimento científico, conforme padrões reconhecidos internacionalmente. Para tal, foi criada a Agência Nacional para Avaliação e Acreditação Académica (ANAAA), que assumiu a "responsabilidade pelos procedimentos de garantia da qualidade desse grau de ensino, nomeadamente os de avaliação e de acreditação, bem como pela conformidade ao Quadro de Qualificações Nacionais de Timor-Leste (QQNTL / TLNQF - *National Qualifications Framework*)" da oferta educativa dos estabelecimentos de ensino superior (Preâmbulo do Decreto-Lei N.º 21/2010). Mas já a Lei de Bases da Educação de Timor Leste (de 2008) consagrou no n.º 7 do art.º 26 que:

> "O Governo regula, através de decreto-lei, os requisitos para a criação de estabelecimentos de ensino superior, de forma a garantir o cumprimento dos objectivos do ensino superior, a qualidade do ensino ministrado e da investigação realizada, bem como a relevância social, científica e cultural da instituição." (LBE, 2008)

Neste contexto, a análise do fenómeno da avaliação e acreditação dos estabelecimentos de ensino superior em Timor Leste, enquadradas numa política de garantia e avaliação da qualidade, torna-se pertinente passados quase 20 anos da criação UNTL e 10 anos da criação da ANAAA e do Quadro de Qualificações Nacionais de Timor-Leste.

O problema que pretendemos abordar é o do posicionamento das IES face à intervenção da ANAAA no processo de avaliação e acreditação da qualidade e quais os ganhos registados hoje no ensino superior em Timor Leste, quase 10 anos após a criação da ANAAA.

Para abordar este problema, procedeu-se a um estudo qualitativo de natureza exploratória que contou com a participação de nove representantes de estabelecimentos de ensino superior (três da UNPAZ, um do DIT e cinco da UNTL) e de dois representantes da ANAAA. O objecto de estudo tem com foco a ANAAA: as suas formas de actuação, os critérios de avaliação e as suas fontes de informação, bem como os impactos e as mudanças que introduziu, no âmbito da sua actuação na avaliação e acreditação da qualidade das IES, ao longo dos seus 20 anos de existência. Definimos como objetivos de investigação identificar:

- Quais as práticas de formação contínua e de desenvolvimento profissional dos docentes das IES e dos profissioanais da ANAAA;
- Qual a atual perceção sobre a atuação da ANAAA nas IES;
- Que razões justificam a avaliação externa nas IES;
- Quais os atuais desafios/dificuldades da ANAAA;
- Quais os contributos da ANAAA para a formação da identidade profissional dos docentes e a formação do aluno;
- Quais os critérios adotados pela ANAAA no processo de acreditação da qualidade;
- Quais as fontes de informação da ANAAA para avaliar;
- Qual o grau de satisfação dos docentes das IES em relação à forma e aos resultados da ANAAA;
- Quais as mudanças percecionadas com a atuação da ANAAA nas IES.

Para tal, organizamos a presente dissertação em cinco partes estruturantes. No primeiro capítulo revemos o contexto histórico da educação em Timor Leste, desde a colonização portuguesa, passando pela ocupação indonésia, até aos dias de hoje enquanto país independente. No segundo capítulo, analisamos a acreditação do ensino superior na Ásia, na Austrália, na Europa, nos EUA e, em particular, em Timor Leste, bem como revemos os conceitos de avaliação e acreditação. No terceiro capítulo, abordamos o percurso metodológico da investigação e no quarto capítulo procedemos à descrição e análise dos dados da investigação. Por último, nas considerações finais enumeramos as conclusões da investigação e respectivas implicações, seguidas das pistas para futuras investigações.

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO EM TIMOR-LESTE

No início da nossa investigação faremos uma breve descrição do contexto histórico da educação em Timor-Leste, país que foi palco de lutas sociais, políticas e económicas que culminaram na independência a 20 de maio de 2002, depois de 500 anos de domínio colonial português e 24 anos de ocupação indonésia, tornando-se a República Democrática de Timor-Leste (RDTL). Durante a época colonial portuguesa (1514-1975) e a ocupação indonésia (1975-1999) Timor-Leste viveu um desenvolvimento muito baixo, particularmente no domínio da educação. Em 1999, após o referendo da independência, todas as infra-estruturas do país foram destruídas e o pessoal mais qualificado foi disperso. Na fase da reconstrução nacional (após 2002) procurou-se reunir o pessoal qualificado que existia, implementando o sistema educativo possível. Hoje Timor-Leste é um país de rendimentos médio-baixos, com cerca de 1,3 milhões de habitantes e uma área de 14.874 km^2. Pertence ao grupo de Pequenos Estados Insulares em Desenvolvimento.

1.1. O contexto geográfico, histórico e socioeconómico de Timor-Leste

A República Democrática de Timor-Leste (em Tétum: *Timor Lorosae* e oficialmente *República Demokrática Timór- Leste*) está localizada a leste da ilha de Timor, na parte mais oriental da ilha Sunda Menores, no sudeste Asiático e noroeste da Austrália. A ilha de Timor faz parte do Arquipélago Malaio e é a maior e mais oriental das Ilhas Lesser Sunda. Timor-Leste inclui a metade oriental da ilha de Timor, o enclave de Oecussi-Ambeno na parte noroeste da ilha de Timor, e as ilhas de Pulau Atauro e Pulau Jaco (Figura 1).

Figura 1. Mapa de Timor-Leste



Fonte: https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/tt.html

As únicas fronteiras terrestres que o país tem ligam-no à Indonésia, ao longo de 253 km: a oeste da porção principal do território, e a leste sul e oeste do enclave de Oecussi, na parte ocidental da ilha de Timor. Timor também faz fronteira marítima com o Norte da Austrália que se situa a cerca 550 km de distância no mar de Timor, a sul. Timor-Leste tem uma área total de 14.874 km^2. A capital de Timor-Leste é Díli, que corresponde a cidade mais populosa. A divisão administrativa é composta por 13 distritos e 67 subdistritos. O sistema político de Timor-Leste é uma República Parlamentar: o chefe de Estado é o Presidente da República, que é eleito por sufrágio directo e universal para um mandato de 5 anos e o Chefe do Governo é o Primeiro-Ministro. A população timorense estimada para 2018 foi de 1.321.929 habitantes. A pirâmide populacional timorense é jovem com 40,44% de população com menos de 15 anos, 20,46% com idades entre os 15-24 anos e 30,13% entre 25-54 anos. A idade média da população é de 19 anos, a esperança média de vida da população é de 68,7 anos e a taxa de crescimento populacional é de 2,32 (estimativas de 2018). Em Timor-Leste, cerca de 49,2% dos habitantes são mulheres e 78% desses habitantes vivem fora da capital, Díli. A taxa de literacia (população com 15 anos ou mais que sabe ler e escrever) é de

67,5% (71,5% nos homens e 63,4% nas mulheres) e a despesa em Educação representa 2,7% do PIB nacional (2014) [2].

Em termos históricos, os portugueses começaram a negociar com a ilha de Timor no início do século XVI, e colonizaram-na em meados desse século. Um dos distritos que teve uma participação significativa da história de Timor foi o distrito de Oecussi-Ambeno com a sua localização privilegiada na costa norte da metade ocidental da ilha de Timor, constituindo um enclave de Timor-Leste, uma vez que está separado do resto do país pela província da Indonésia de Timor Oeste e é banhado pelo Mar de Savu. O enclave Oecussi-Ambeno cuja capital é a cidade de Pante Macassar foi o primeiro ponto de ilha em que os portugueses se estabeleceram, pelo que é usualmente considerado o berço de Timor-Leste. Em 1556, um grupo de frades dominicanos estabeleceu a primeira povoação em Lifau, a cerca de 12km a oeste de Pante Macassar. Em 1702, Linfau tornou-se capital da colónia portuguesa, ao receber o primeiro Governador enviado por Lisboa, estatuto que manteve até 1767, quando os portugueses resolveram transferir a capital para Díli, como resultado das frequentes incursões das forças holandesas. Para pôr fim aos conflitos com os holandeses na região, foi celebrado em 1859 o Tratado de Lisboa que resultou na divisão da ilha de Timor: Timor Ocidental ficou sob domínio dos holandeses, com sede em Kupang, e Timor-Leste ficou sob domínio dos portugueses, com sede em Díli, reconhecendo Oecussi-Ambeno como enclave português no espaço holandês. O Japão Imperial ocupou o Timor Português de 1942 a 1945, mas Portugal retomou a autoridade colonial após a derrota japonesa na Segunda Guerra Mundial.

Timor Leste declarou-se independente de Portugal a 28 de novembro de 1975 e nove dias depois foi invadido e ocupado pelas forças indonésias, com a luz verde dos Estados Unidos que temiam que o movimento pela emancipação tivesse orientação marxista (Magalhães, 1999). Em julho de 1976, o Governo da Indonésia anexou Timor-Leste como a sua 27ª Província, designado Timor Timur (Timor Leste) (Cunha, 2001). Uma campanha mal sucedida de pacificação resultou em duas décadas de conflito, durante as quais morreram cerca de 100.000 a 250.000 pessoas.

No referendo popular de agosto de 1999 supervisionado pela ONU, uma esmagadora maioria do povo de Timor-Leste votou pela independência da Indonésia.

[2] https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/tt.html

Contudo, nas três semanas seguintes, as milícias timorenses anti-independência e pró-integracionistas conduziram uma "política de terra queimada em Timor-Leste, sob o comando do Exército Indonésio" (S/1999/976)[3], matando cerca de 1.400 timorenses e tornando 300.000 pessoas de Timor Ocidental refugiados. A maior parte da infra-estrutura do país, incluindo residências, sistemas de irrigação, sistemas de abastecimento de água, escolas e quase toda a rede elétrica do país foi destruída. Perante a incapacidade indonésia de impor a lei e ordem no território, e a pedido do próprio regime, as NU aprovaram a *International Force East Timor* (INTERFET), maioritariamente constituída por efetivos australianos, para intervir e pacificar a situação (S/1999/1024)[4]. A 20 de setembro de 1999, as tropas de paz lideradas pela Austrália foram enviadas a Timor-Leste e acabaram com a violência.

Em 20 de maio de 2002, Timor-Leste foi reconhecido internacionalmente como um estado independente, entrando em vigor a Constituição da República Democrática de Timor-Leste (RDTL), depois de promulgada a 22 de março de 2002. O período compreendido entre o pós-referendo de 1999 até a instalação do novo Governo foi acompanhado pelo Conselho de Segurança das Nações Unidas por meio da *United Nations Transitional Administration in East Timor* (UNTAET), com mandato de Missão de Administração de Transição entre o domínio indonésio e o Estado independente. Após a instalação do Governo eleito democraticamente, com o Presidente Xanana Gusmão, a UNTAET foi transformada em *United Nations Mission of Support in East Timor* (UNMISET), Missão de Suporte a Timor-Leste, esta também sob o mandato do Conselho de Segurança da ONU, cuja finalidade foi constituir-se como Força de Manutenção da Paz e de suporte ao desenvolvimento institucional (Pazeto, 2007, p. 417).

A língua portuguesa passou a ser a língua oficial, ao lado da língua tétum, conforme artigo 13º da Constituição da RDTL: "O Tétum e o Português são as línguas oficiais da República Democrática de Timor-Leste". Além disso, duas outras línguas são previstas na Constituição para serem utilizadas como língua de trabalho: a língua inglesa e o bahasa indonésio. Timor-Leste é o único país independente na Ásia de Língua oficial portuguesa. Para além das quatro línguas previstas na Constituição (o Português, o Tétum, o Indonésio e Inglês), existem ainda cerca de 32 línguas indígenas e dialectos,

[3] Timor-Leste. S/1999/976 - Report of the Security Council Mission to Jakarta and Dili, 8-12 de setembro de 1999.
[4] Timor-Leste. S/1999/1024 - UN Security Council Resolution 1024, 4 outubro 1999.

derivados dos vários grupos étnicos presentes no território e das várias influências culturais ao longo da história. Os mais prevalentes são o Tetun Prasa (30,6%), Mambai (16,6%), Makasai (10,5%), Tetun Terik (6,1%), Baikenu (5,9%), Kemak (5,8%), Bunak (5,5%), Tokodede (4%), Fataluku (3,5%), Waima'a (1,8%), Galoli (1,4%), Naueti (1,4%), Idate (1,2%), Midiki (1,2%) e outros (4,5%)[5].

A bandeira nacional de Timor apresenta cores que remetem para o passado de lutas, as suas consequências e os desafios que o país enfrenta: o amarelo denota o colonialismo no passado de Timor-Leste, o preto representa o obscurantismo que precisa ser superado, o vermelho representa a luta de libertação nacional; a estrela branca simboliza a paz e serve como uma luz guia[6]. Do mesmo modo o significado dos elementos simbólicos do emblema nacional têm como representação a luta pela liberdade e paz do país. O livro aberto, a roda dentada, o *batar fulin* e o *háre fulin* (espigas) simbolizam a sabedoria e a capacidade popular no contexto do desenvolvimento nas áreas da Educação, cultura, justiça social, agricultura e indústria[7]. Desta forma, os timorenses transmitem ao mundo que o conhecimento é algo indissociável do desenvolvimento de um país (Figura 2).

Figura 2. Bandeira e Emblema de Timor-Leste





Com a independência, muitos dos recursos humanos (professores, técnicos administrativos, médicos e outros profissionais de saúde) voltaram para a Indonésia, o que deixou Timor-Leste sem o seu principal fator de desenvolvimento e a braços com um crescimento populacional muito rápido. Para que possamos entender o processo

[5] Os dados representam população por língua materna. Fonte: https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/tt.html
[6] https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/tt.html
[7] Disponível em: www.timor-leste.gov.tl/?p=91

educativo de Timor-Leste e as suas mudanças até chegarmos à questão da acreditação, iremos descrever o início desse sistema até os dias de hoje.

1.2. A escolarização timorense no período colonial português (1512-1975)

Os portugueses chegaram à ilha de Timor à procura do sândalo em 1512 (Schwarz, 1994). Desde então os comerciantes portugueses visitaram regularmente a ilha, trazendo de Malaca (conquistada em 1511) panos de algodão e objetos metálicos, para trocar por sândalo, mel e cera. A primeira vez que os portugueses "estabeleceram um contacto directo com Timor" foi provavelmente o ano de 1517 (Gunn, 199, p.59). A presença portuguesa na ilha de Timor iniciara-se em 1556, na ilha de Solor, com a missionação do franciscano António Taveira e constituiu a grande base da atividade missionária na região. A partir do século XVI a língua franca deixou de ser o malaio e passou a ser o português. Até finais do século XIX, a presença portuguesa fora de cariz comercial e missionação condicionada. Trata-se de uma política de administração indireta por incapacidade e ou limitação de recursos humanos disponíveis. Ao longo dos quatro séculos de colonização portuguesa, com a presença do clero (padres franciscanos, dominicanos, jesuítas e seminaristas), a fundação de escolas e, posteriormente, o investimento do governo português na educação, a língua portuguesa foi sendo introduzida.

A língua portuguesa e a matemática foram ministradas, principalmente, pelos missionários dominicanos em Solar, Flores, Timor e nas ilhas circunvizinhas, incentivando a construção de um Seminário Menor em Solor e, mais tarde, outro Seminário em Larantuca, porque o de Solor foi tomado pelos holandeses. Com o intuito de dominar a ilha de Timor os missionários dominicanos abriram escolas rudimentares junto as igrejas e capelas. O Português começou assim a ter uma presença em Timor com a evangelização dos dominicanos, a partir de 1640. Durante o governo do Bispo António de Castro, entre os anos de 1738 a 1742 foi inaugurado o primeiro seminário em Oecussi e, no ano de 1747, outro em Manatuto (Belo, 2013).

Segundo Belo (2008), foram os missionários dominicanos que, até finais do século XVIII, tomaram a iniciativa e organizaram a educação dos indígenas, abrindo escolas, embora rudimentares, junto das igrejas e capelas. O ensino-aprendizagem nessa altura

focava-se mais no ensino da língua e cultura portuguesa, depois da evangelização que era a primeira prioridade nos programas escolares.

Em 1834, com a extinção das ordens religiosas em Portugal e dos missionários em Timor as escolas regrediram (Thomaz, 1994). O Governo colonial fundou um colégio "semioficial" em Díli, no tempo do governador Afonso de Castro (1859-1863), destinado aos filhos dos liurais[8] e de outros principais (Thomaz, 1994). O projeto educativo teve um maior desenvolvimento com as escolas das missões em 1878, quando o padre António Joaquim de Medeiros, mais tarde Bispo de Macau, definiu o programa de educação dos jovens como uma das prioridades da sua atividade pastoral naquela colónia, e abriu escolas rurais em Manatuto, Lacló, Lacluta, Samoro, Oecussi, Maubara, Baucau, etc. O projeto educativo desenvolveu-se ainda mais com a chegada dos missionários Jesuítas e, mais tarde, das Filhas da Caridade Canossianas. Em 1879, as Canossianas fundaram uma escola - internato feminino (que foi fechado em 1881 por imposição do Estado). Em 1880 foi fundada a escola de Lahane, sob a forma de colégio, internato masculino. O Colégio de Soibada foi fundado pelos jesuítas, em 1903, para rapazes, e em 1905, para raparigas. Tratava-se de escolas modelares que davam acesso ao Seminário Menor de Lahane ou ao Colégio-Liceu de Díli (onde eram ministrados os dois primeiros anos do ensino liceal), que, em 1960, se transformou em Liceu propriamente dito (Magalhães, 1997, p.12). Desde então a inscrição e frequência das crianças de idade escolar começou a crescer significativamente nestes dois colégios, até que, em 1910, com a implantação da República, os missionários Jesuítas e a Congregação das Canossianas foram obrigados pelo Governo colonial a regressar à metrópole. A ausência destes missionários paralisou as atividades escolares e só alguns anos depois os colégios retomaram a sua atividade.

Até finais do século XIX, a presença portuguesa foi de cariz comercial e de missionação condicionada. Tratava-se de uma política de administração indirecta por incapacidade e ou limitação de recursos humanos disponíveis. Mas também se trata de uma política de «eficiência e eficácia», isto é, investir menos mas ter maior rendimento. Foi só no mandato do governador Celestino da Silva (1894-1908) que se dá a ocupação

[8] Liurais (tétum), designação para os chefes do suco, o mais alto poder timorense na respetiva área.

efetiva do interior e o estabelecimento de uma estrutura administrativa a englobar todo o território (Thomaz, 1974). Segundo Mendes (2005, p. 131)

> "A administração portuguesa de Timor caracterizou-se, até ao final do século XIX, pelo recurso à intermediação para o exercício o poder político: a Igreja Católica através dos frades missionários e do Bispo de Malaca, e os liurais que representavam a vassalagem à Coroa Portuguesa através de pactos que representavam um compromisso de suserania".

O esforço dos missionários não era correspondido pelo Governo português que só abriu a primeira escola oficial em Díli, em 1915 (Ruak, 2001, p.40). Desde então o Governo da colónia considerou que a educação era um dos fatores chaves para resolver os problemas sociais da colónia (Jerónimo, 2011, p.30). Pela Portaria n.º 98, de 29 de junho (PT, 1916), o Governo da Província diligenciou no sentido de criar condições para que a população indígena obtivesse uma educação básica sólida para o seu desenvolvimento pessoal e social, legitimando e fortificando o domínio colonial invocando o desenvolvimento da província. Por conseguinte foram criadas escolas de instrução primária nas povoações mais populosas, que se juntaram às escolas primárias já existentes e administradas pelos missionários católicos nas missões centrais. Segundo esta Portaria a instrução primária em Timor compreendia dois graus de ensino: o elementar e complementar. O 1.º grau de ensino focava-se no "saber relativamente bem a língua portuguesa, leitura e escrita regular, saber contar e conhecimento perfeito das quatro operações aritméticas, noções elementares de coisas" (art. 4.º). O 2.º grau pretendia o "aperfeiçoamento da leitura e escrita, gramática, análise lógica e gramatical, resolução de temas de tétum para português e português para tétum, história de Portugal, princípios de geografia e geografia portuguesa, alguns conhecimentos sobre as possessões portuguesas" (art. 5.º). Portanto, o conteúdo curricular em vigor na altura veiculava a identidade do colonizador mais do que a dos colonizados (cit. in Jerónimo, 2011, p.31).

Em 1924, fundava-se a escola de Preparação de Professores-Catequistas. Os timorenses aprovados nessa escola, seriam depois nomeados professores e colocados em diversas missões, tornando-se agentes do ensino da Língua Portuguesa nas aldeias e nos sucos (aldeias). Considerando as dificuldades para o desenvolvimento do processo de ensino, em 1935 o Governo da Colónia de Timor decidiu entregar o "ensino primário, o agrícola, profissional às Missões Católicas, sob a superintendência do Governo da Colónia" (Belo, 2013). Em 1936, foi fundado um Seminário Menor em Soibada, pelo

Padre Jaime Garcia Goulart, Superior daquela Missão. Dois anos depois, em 1938, foi criado o primeiro Liceu. Em 1940 "4% dos Timorenses falavam português, isto é, os funcionários, os professores e os catequistas, os liurais e os chefes, aqueles que tinham frequentado a 3ª e a 4ª classes em Díli e no Colégio de Soibada" (Belo, 2013, p. 4). A Igreja que sempre teve um papel preponderante na educação e formação dos jovens, desde os tempos primórdios onde a cultura luso-timorense, trazida e divulgada pelo Colégio Jesuíta de Soibada, o Externato de São José e o Seminário de Dare. Por isso, Thomaz (2002, p.140) afirma que:

> "a aculturação ocidental veio pela elite de letrados timorenses num convívio quadrissecular, de expressão marcadamente oral, com todo o universo mental do cristianismo e da cultura lusíada, de expressão predominantemente escrita".

Na mesma linha Andrade (2012, p.39) defende que "o ensino estava confiado às Missões Católicas, mas verificou-se que os sacerdotes eram poucos para exercerem, ao mesmo tempo, o seu múnus sacerdotal e o ensino". Além da escola de catequistas, havia também o ensino ministrado no liceu, que equivale ao ensino secundário ou ensino médio, como no seminário. Na década de cinquenta havia, no Timor Português, ensino primário completo (até à 4ª classe) em apenas em cinco localidades: Díli (escola oficial), Lahane (junto de Díli), Maliana, Ossu e Soibada (escolas católicas) (Magalhães, 1997, p. 12).

Com a invasão das tropas estrangeiras (australianas, holandeses e, aquando da Segunda Guerra Mundial, japoneses) o sistema de ensino estagnou. Só em 1960, é que se registra um maior crescimento de escolas municipais, com o Governador da Província o Engenheiro Themudo Barata. Em 1963, o Exército começa a dedicar-se ao ensino nas escolas dos sucos, sobretudo as situadas nos lugares de mais difícil acesso. Em 1963 foi criada a Escola Técnica, que ofereceu duas áreas de estudo: o curso geral de Administração e Comércio e o curso de Eletricidade. A Escola Agrícola foi fundada em 1968/69 na Missão Salesiana de Fatumaca, e os primeiros capatazes agrícolas acabaram o curso em 1971. Nesta escola, também, foi introduzido o ensino de Artes e Ofícios em 1971/72, com os cursos de Carpintaria, Marcenaria e de Serralharia Mecânica. Em Díli, este tipo de escola só é implantado em 1973/74 e foram iniciados os cursos de Serralharia Mecânica e de Construção Civil com as especialidades de Mecânica,

Composição Tipográfica e Encadernação. Magalhães (1997, p. 11) citando o *Relatório do Grupo Coordenador para a Reformulação do Ensino em Timor* (1975) sublinha que:

> "Em Timor, até cerca de 1960 o Estado quase nada tinha feito no domínio do ensino. A maior parte das escolas então existentes era das missões. Até 1964 os Agentes de Ensino Primário formavam-se na escola de Professores Catequistas, pertencente à Diocese, que em 1965 deu origem à Escola de Habilitação de Professores de Posto 'Engo Canto Resende' com participação simultânea da Diocese e do Governo de Timor." (Magalhães, 1997, p. 11)

Até 1970, havia no Timor Português um Liceu e um Seminário Menor, onde se ministrava o ensino secundário, uma Escola de Enfermagem, uma Escola de Professores do Posto, uma Escola Técnica em Díli e uma Escola Elementar de Agricultura, em Fatumaca (Martins, 2010, p.29).

Num panorama linguístico e étnico de caraterísticas babélicas, Costa (2001, p.61) explica o porquê do tétum se ter tornado na língua oficial de comunicação, mesmo no contexto da ocupação portuguesa:

> A posição do tétum como língua franca foi consolidada pela presença dos missionários que, ao aceitarem a conversão ao catolicismo da rainha de Mena e família (1640), da rainha viúva de Lifau e família (1641) e depois da rainha de Luka (1641), reinos falantes de tétum, quando Timor era devastado pelos malaios e mouros de Makásar, adoptaram o tétum como língua de missionação, de oração e de catequese. Foram também os missionários que promoveram precocemente a escrita do tétum com as seguintes publicações: Catecismo Badak, 1907; Catecismo badak no oração ba loro-loron, 1907; Resumo da História Sagrada Português e Tetum (1908); Dicionários de Teto-Português (1900) e Português-Teto (1889); Cartilha Tetum-Português (1916); Método prático para aprender tétum; Texto em Teto da literatura oral timorense (1961). (Costa, 2001, p.61)

Para dar seguimento ao desenvolvimento do tétum enquanto língua de comunicação quotidiana, produziu-se um *Guia de Conversação Português-Tétum* (Abril 2002). No Guia procurou-se optar por um tétum que seja continuador do tétum falado pela comunidade, mas fiel à sua própria estrutura e livre de pressões de outras línguas (Costa, 2001, p.63-64).

O tétum, língua franca de Timor, desenvolvia-se espontânea e paralelamente ao seu parceiro lusófono, possibilitando uma comunicação entre as populações deste país de mais de 30 dialectos, possivelmente porque servia de língua intermediária entre os comerciantes e os missionários portugueses e as populações mais remotas. Nos 50 anos que se seguiram à abertura da primeira escola oficial pelo Governo colonial, em 1915, foram abertas novas escolas, empregados inclusive soldados portugueses em serviço nesta meia ilha, para tentar expandir a língua portuguesa. Contudo, em 1975 apenas 5% da população se podia exprimir em português e talvez menos de metade comunicava na

mesma língua, oscilando entre a elite administrativa e o clero católico (Ruak, 2001, p.40).

Belo (2008) acredita que as dificuldades de implementação da língua portuguesa no sistema de ensino timorense estiveram relacionadas com vários factores ou problemas, tais como: a distância (20 mil km da capital); o reduzido orçamento destinado ao ensino e instrução; o reduzido número de professores; a falta de interesse da maioria das famílias (agricultores) na formação dos seus filhos; a existência de apenas dois Semanários (A voz de Timor e A Província de Timor) e um quinzenário, a Seara (propriedade da Diocese de Díli); a existência de apenas duas emissoras de rádio. Apesar da prevalência do tétum, Ruak (2001, p.41) explica três fatores-chave que estiveram na base da manutenção da língua portuguesa neste período:

> "primeiro, a presença de intelectuais falantes da língua; segundo, a existência de um número elevado de timorenses conhecedores da língua escrita; terceiro, por ser a única ortograficamente mais desenvolvida na ilha. Realmente a língua portuguesa, a partir dos anos 60 do último século, já constituía o veículo que possibilitava comunicarmo-nos dentro do território e também com Portugal e restantes países lusófonos de uma forma mais compreensível e inteligível. A partir da sua assimilação, porque era uma língua basicamente oriunda da civilização greco-latina e de difícil aprendizagem, aprendia-se, com menos dificuldade, o espanhol, o francês e o inglês e com muito mais desembaraço, o bahasa indonésio." (Ruak, 2001, p.41)

Magalhães (1997) defende contudo que o Estado Português não privilegiou esta área vital do processo de desenvolvimento humano, relacionada com a capacitação e a formação intelectual dos cidadãos "o ensino até então vigente em Timor era tipicamente colonialista, quer nos objetivos, quer nos métodos, quer nos programas", limitava-se a "formar funcionários coloniais, portugalizados e dóceis" recorrendo "a métodos de ensino livrescos, desencarnados, e passivos" (p.21). Por fim, também sinaliza que "os programas, idênticos aos de Angola e das outras colónias portuguesas, não tinham qualquer relação com Timor, nem sequer no que respeitava à história, à geografia, e aos usos e costumes locais" (Magalhães, 1997, p. 21). O sistema de ensino implantado nessa época era segundo o modelo da metrópole tendo durações distintas: o Ensino primário de quatro anos (4.ª classe); Ciclo preparatório de dois anos (1.º e 2.º ano); Ensino Liceal de 7 anos; Ensino Técnico de 3 anos; Escola de habilitação de Professores de 4 anos; Escola de Artes e Ofícios de 3 anos; Escola Agrícola de 3 anos; e Escola de Enfermagem de 3 anos (Magalhães, 1997, p. 21).

Nos anos de 1972 e 1973, houve um aumento de escolas portuguesas numa tentativa de alfabetizar toda a população timorense em idade escolar, mas este

propósito não foi conseguido, dado que: 28% em 1970, 51% em 1972 e 77% em 1974 (Costa, 2001). Em 1974/1975 o panorama do ensino, em termos do número de escolas e alunos, de graus e modalidades de formação, era o seguinte:

Tabela 1. Número de alunos, de graus e modalidades de formação em 1974/1975

Modalidade	Duração	Grau	Nº de Escolas	Nº de Alunos
Ensino Pré-primário	1 Ano			
Ensino Primário	4 Anos	4ª Classe		
Ciclo Preparatório	2 Anos	1º e 2º Ano	15	2177
Ensino Liceal	5 Anos (Díli) 3 Anos (Outros)		3 1 Seminário Menor	761
Ensino Técnico	3 Anos		1 Escola Técnica em Díli	318
Escola de Habilitação de Professores de Posto	4 Anos		1 Escola em Díli	282
Escola de Artes e Ofícios	3 Anos		1 Escola em Díli 1 Escola em Fatumaca	≈100
Escola Prática Agrícola	3 Anos		1 Escola em Fatumaca	≈10
Escola de Enfermagem	3 Anos		1 Escola em Díli (pelo menos)	NS
Ensino Chinês: Ensino Pré-primário Ensino Primário Ensino Secundário	 1 Ano 4 Anos 6 Anos		Escolas Primárias: 14 Escolas no interior 1 Escola em Díli 1 Escola em Díli	 400 800 300

Fonte: Martins (2010, pp.32-33)

Em 1975, havia em Timor-Leste 311 escolas primárias, com 637 professores e 34.000 alunos e apenas 20% dos timorenses falavam correta e fluentemente o português (Belo, 2008, p.2). Com o fim da ditadura em Portugal, em 25 de Abril de 1974, tornou-se possível criar partidos políticos e defender abertamente a independência. Formaram-se, nestas circunstâncias, três organizações políticas: a 11 de Maio de 1974 foi criada a UDT (União Democrática Timorense) que começou por defender uma "autonomia progressiva" […] mas sempre à sombra da bandeira de Portugal" e, pouco depois, afirma-se congregar "todas as tendências políticas inspiradas na realidade e nas mais profundas e legítimas aspirações do Povo de Timor-Díli, desde que não comprometam a paz interna e a estabilidade da área geográfica, para se atingir o objectivo final: a independência total de Timor-Díli" (Magalhães, 2001, pp.27-28). A 20 de Maio foi criada a ASDT (Associação Social Democrática Timorense) que, a 11 de Setembro de 1975, se transformou na FRETILIN (Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente) que "repudia qualquer forma de colonialismo e neo-colonialismo a fim

de que o Povo de Timor possa vir a ser verdadeiramente independente e próspero"; a APODETI (Associação Popular Democrática de Timor) que defendia "uma Integração, com autonomia, na Comunidade Indonésia", conforme consta dos respectivos manuais políticos. Surgiram ainda outras formações políticas, mas menos aderentes, como o KOTA (*Klibur Oan Timor Asuwain*[9]), Partido Trabalhista e ADITLA, por exemplo (Magalhães, 2001, p.28). A 20 de Setembro constituem-se as FALINTIL (Forças de Libertação de Timor-Leste) que irão conduzir a luta armada até ao referendo de autodeterminação. Enquanto decorria o processo de descolonização portuguesa em Angola e Moçambique, o primeiro corpo de timorenses recrutados pelas Forças Armadas Portuguesas converteu-se à FRETILIN, em Outubro de 1975, num fenómeno que Gunn (2001, p. 22) justifica do seguinte modo:

> "A Fretilin, o primeiro partido político baseado nas massas em Timor-Leste, foi a primeira organização que se assumiu como verdadeiramente timorense, identificando-se espiritualmente com o conceito. Os homens mauberes da Fretilin eram tão simbólicos quanto a invenção de Timor-Leste. Também pela primeira vez o Tétum surgiu como uma língua franca indígena, *primus inter pares*, ao mesmo tempo que o português, a língua da modernidade. Por exemplo, o jornal da Fretilin era impresso em português e, pela primeira vez, em Timor, fora dos circuitos restritos da igreja, em Tétum romanizado."

O povo timorense aproveita assim a Revolução dos Cravos ocorrida em abril de 1974, organizada pelo Movimento das Forças Armadas, para se assumir como país descolonizado e independente, a 28 de novembro de 1975.

Relativamente ao programa de ensino e alfabetização, a FRETILIN lançou o primeiro livro de ensino para os professores, com o título *"Rai Timur Rai Ita Niang*", que significa "Timor é o Nosso País" (Taylor 1991, p. 83). E conforme seu programa político em 1974 defende que "para constituirmos um Timor verdadeiramente livre e independente, é necessário que todos, homens, mulheres, velhos, jovens, crianças, todos saibam ler e escrever. Assim, a FRETILIN vai iniciar, desde já, uma grande campanha de alfabetização num ensino verdadeiramente libertador, que irá libertar o nosso povo dos 500 anos de obscurantismo" (FRETILIN, 1974, p. 19).

A coligação da UDT com a FRETILIN, em 20 de Janeiro de 1975, criou fortes expectativas de uma independência viável e pacífica. Mas o contexto internacional geopolítico não era nada favorável à independência de Timor-Leste temendo o perigo da proliferação do comunismo na região, além de que alguns generais, em Jacarta, não

[9] Associação dos Heróis Timorenses, em Tétum.

estavam dispostos a aceitá-la. Convenceram, pois, o Presidente da UDT, Francisco Lopes da Cruz e mais alguns dirigentes deste partido a romper a coligação, o que aconteceu em 27 de Maio de 1975. Entretanto a Administração Portuguesa deu início a um processo de descolonização, nomeadamente na área do ensino e da administração regional e local.

Na área do ensino, em Janeiro de 1975, foi criado o Grupo Coordenador para a Reformulação do Ensino em Timor, composto por timorenses e portugueses «metropolitanos» que, ao fim de três meses, apresentou um projecto para o ensino de transição que o Governo aprovou depois de obtido o acordo dos três principais partidos timorenses. No que se refere à administração, e correspondendo a um pedido de cidadãos timorenses do Concelho de Lauten, foi discutida e aprovada uma reforma administrativa e realizadas as primeiras eleições democráticas em Timor-Leste (Magalhães, 2001, pp.28-29).

Com a invasão da Indonésia, este processo de transição política e administrativa é interrompido e o ensino da Língua Portuguesa é proibido, o que veio a influenciar não só o panorama cultural e linguístico, como também o programa de ensino.

1.3. A escolarização timorense no período da ocupação indonésia (1975-1999)

A invasão de Timor-Leste pela Indonésia ocorreu a 7 de dezembro de 1975, na operação Seroja (Lotus). Em 15 de julho de 1976 o antigo Timor Português tornou-se a 27.ª província indonésia, adoptando o nome de "Timor Timur". Os timorenses não tinham como vencer as forças da Indonésia que vinham por terra, céu e mar, quando tinham poucas armas, muitas delas caseiras e nenhum meio aéreo ou marítimo. Ao mesmo tempo, Portugal tinha-os deixado sozinhos à margem de uma derrota certa. Segundo os números oficiais da Indonésia, em 1974 viviam em Timor-Leste 653.211 habitantes, um número que baixou 1978 para 498.433 habitantes. Só nos primeiros 4 anos de ocupação, Timor-Leste perdeu mais de 23% da sua população[10].

Sob o regime indonésio, o bahasa indonésio tornou-se o idioma oficializado e língua franca, pelo menos entre timorenses e não-timorenses. O idioma português,

[10] Museu da Resistência Timorense (Arquivo & Museu) (2012). Resistir é Vencer! Invasão 7 de dezembro de 1975.

falado por parte da população do Timor Português, além de dialetos locais, foi proibido de ser usado.

Os primeiros anos da ocupação indonésia foram de reabilitação das instalações públicas e das infra-estruturas, como os serviços de telecomunicação, escolas, hospitais, entre outros, dominando de forma estratégica o país. Numa segunda fase houve uma tentativa de "indonesiar" os timorenses unificando o ensino e desculturando a nova geração. As matérias e disciplinas assentam na filosofia nacional do sistema de ensino indonésio designada por "Pancasila14" e, por meio dela, devem ensinar os seus princípios e valores (Meneses, 2008)

Entre 1978 e 1979, começaram a ser planeadas ações de ensino que ficaram sobretudo a cargo dos militares indonésios, com o intuito de conquistar o povo timorense e desenvolver o território ocupado. Nos primeiros dez anos da invasão (1976-1986), o Governo indonésio construiu 4.938 escolas primárias, com 109.884 alunos e 2.978 professores, na grande maioria oriundos de Java (Meneses, 2008)

Nos tempos da guerra de posição, de 1975 a 1979, a língua oficialmente utilizada pela Resistência era o português, falado e escrito em qualquer tipo de comunicação, desde o topo até a base. Conforme Ruak (2001, p.41) a implantação da Língua Portuguesa contribuiu de forma fundamental para a afirmação da cultura local frente à luta armada:

> "Quando nos debruçamos sobre as relações entre a língua portuguesa e a Frente Armada, em particular, veremos que quatro factores estiveram na base da manutenção dessa língua: primeiro, a presença da classe dirigente lusófona; segundo, por ser a única língua ortograficamente desenvolvida; terceiro, porque era a nossa língua oficial definida desde sempre; por último, porque era uma das armas para contrapor à língua malaia no âmbito da luta cultural."

Apesar da pluralidade linguística do país Geoffrey Hull defende que recuperar a língua portuguesa, inicialmente a língua da religião e depois do colonizador, seria a melhor opção para preservar o Tétum-Dili (crioulo), mantendo assim a integridade cultural de Timor-Leste:

> "o português não pode ser considerado uma língua «colonial», mas sim uma língua livremente adoptada. Os linguistas sabem que o Tétum e o Português coexistem num relacionamento mutuamente benéfico e que o Português é um suporte natural do Tétum no seu desenvolvimento continuado" (Hull, 2001, p.88).

Em 1979 foi implantada em Díli pelos indonésios, no edifício do Liceu Dr. Francisco Machado, a primeira escola pública, Sekolah Pendidikan Guru Negeri (SPGN), dirigida para a formação de professores que iriam atuar no Ensino Básico. Na mesma época, foi

criada uma escola pertencente à Igreja Católica dedicada ao mesmo nível de ensino, designada por *SPGK11 (língua Indonésia)* e onde atualmente está a Escola Portuguesa de Díli (EPD). Foram criadas outras instituições de ensino: em 1985 abriu a Escola de Formação de Professores de Desporto (SGO12) em Baucau, a Escola Técnica de Formação Profissional Agrícola, em *Manatuto – Natarbora* (1986), a Escola Técnica Mecânica (STM) dos Salesianos, em Fatumaca (Baucau), e o ensino técnico de formação profissional agrícola dos Salesianos, em Fuiluro (Lospalos).

Para aumentar as competências e habilidades da administração pública de Timor e por ser inacessível a continuação de estudos na Indonésia, foi criado a Universidade Aberta em Díli na década de 1980. Em 1986, a educação superior passa a integrar o sistema, por iniciativa de um timorense que trabalhava na ONU e foi nomeado pelo governo Indonésio como Governador de Timor-Leste, o Eng. Mário Carrascalão que criou a *Universitas Timor Timur* (UNTIM) em Díli, dando a possibilidade para os estudantes fazerem seus estudos superiores em Timor-Leste. Foram dadas bolsas de estudos aos estudantes que obtivessem uma boa qualificação na conclusão do curso. Até 1999, foram criadas em Díli mais duas instituições de educação superior: *Politeknik Dili* (o Instituto Politécnico de Díli) e *Pendidikan Guru Sekolah Dasar* (PGSD13)[11] que, em conjunto com a UNTIM, albergaram cerca de 4.000 estudantes. Essas instituições, seguindo o modelo de educação superior indonésio, ofereciam cursos de três anos (bacharelato) e de quatro anos (licenciatura), podendo ser obtidos diplomas parciais ao final de cada ano (Pazeto, 2007, p.420). Também foi criado o Instituto Superior da Academia de Saúde, intitulada *AKPER* (língua indonésia: *Akademi Perawatan)* e o Instituto de Ciências Religiosas (ICR), a cargo da Congregação do Verbo Divino, destinado à formação para o ensino moral e religião nas escolas.

Além da educação formal, também foi estabelecida a educação não formal para os jovens e adultos, envolvendo a formação técnica básica nas áreas de construção (pedreiro), carpintaria, mecânica, agrícola, agropecuária, pesca e eletricidade. Eram oferecidos também cursos de alfabetização para todas as comunidades tanto para jovens e adultos, quanto para as pessoas com idade avançada que não sabiam ler e escrever.

[11] Instituição de Formação de Professores do Ensino Básico.

A implantação da educação formal no tempo da ocupação da Indonésia cresceu muito nas duas décadas (1976-1998). Segundo um relatório do Banco Mundial (2004), a matrícula da educação primária passou de 13.500 para 165.000 alunos. Nos anos noventa, a maioria das vilas oferecia educação primária. Também, no mesmo período, a matrícula da educação pré-secundária aumentou de 315 para 32.000 alunos, e a secundária de 64 para 14.000 estudantes. Contudo, a implementação da educação nos diferentes graus, seguia o sistema da educação da Indonésia. A história se repetia como no período da colonização portuguesa, o ensino não tinha qualquer relação com a cultura e o interesse do povo timorense, mas ao contrário, as matérias se voltavam para a cultura da Indonésia (Martins, 2010, pp.34-35).

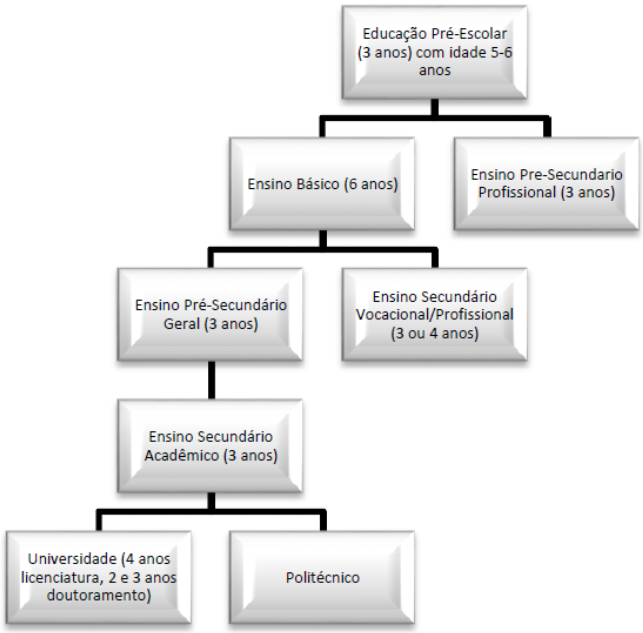
Tinham acesso a estas instituições não só os jovens cidadãos timorenses, mas também, jovens e adultos da Indonésia. Deste modo, acreditava-se que o convívio dos timorenses com os indonésios facilitaria a assimilação e aculturação dos timorenses. No caso específico da educação superior, a percentagem de ingresso dos jovens e adultos timorenses era muito baixa quando comparada com a dos imigrantes. Também a percentagem dos professores vindos da Indonésia era muito alta. As estatísticas confirmavam que 20% dos professores primários e 98 % dos professores secundários que lecionavam nas escolas não eram timorenses. O mesmo acontecia na administração púbica: as posições administrativas, técnicas e profissionais eram cargos ocupados pelos indonésios, 20% dos professores primários e 90% dos professores secundários que lecionavam nas escolas não eram timorenses (Martins, 2010, pp.36).

A estrutura curricular imposta pelo Governo indonésio durante estava dividida em quatro níveis de ensino: 1. Nível Primário (SD – *Sekolah Dasar*), com duração de seis anos; 2. Nível Pré-Secundário (SMP – *Sekolah Menengah Pertama*), com duração de 3 anos; 3. Nível Secundário (SMU – *Sekolah Menengah Umum*) e Níveis de Ensino Secundário Profissionalizantes, como SMEA, STM, SPK, SMKK, SPP, SGO, PGA e SPG[12] - modalidade de Ensino Secundário para formação de profissionais para atuarem nas diversas áreas, de três anos a 4 anos); 4. Nível Superior, composto por universidade (4 anos), politécnico (1 a 2 anos) e instituto ou academia (2 a 3 anos). Esses níveis de ensino

[12] SMEA – Sekolah Menengah Ekonomi Atas; STM - Sekolah Teknik Menengah; SPP - Sekolah Pertanian da Perikanan, SPK - Sekolah Pendidikan Kesehatan; SMKK - Sekolah Menengah kesejahteraan Keluarga. (Lunardi, 2014, pp.54-55)

eram os mesmos instaurados nas outras províncias da Indonésia, constituindo-se, assim, no sistema educacional indonésio[13] (Lunardi, 2014, pp.54-55).

Figura 3. Sistema Educativo em Timor no tempo da ocupação Indonésia [1975-1999]



Fonte: Lunardi (2014, pp.54-55)

A Tabela 2 apresenta o quadro evolutivo do número de escolas e de alunos que frequentavam o ensino, comparando 1975 (ano do fim da ocupação portuguesa) com 1978 (três anos após a invasão indonésia) e 1999 (ano do fim da ocupação indonésia).

Tabela 2. Número de escolas e alunos em 1975, 1978 e 1999

	1975	1978	1999
Primário	400 escolas 62.333 alunos	47 escolas 10.500 alunos	788 escolas 167.181 alunos
Secundário nível inferior	2 escolas 315 alunos	2 escolas 315 alunos	114 escolas 32.197 alunos
Secundário nível superior		nenhum	54 escolas 18.973 alunos

Fonte: United Nations CCA (2000)

Em 1997, 2% dos 857.000 habitantes de Timor-Leste falam português, não incluindo os 15.000 timorenses na diáspora (Portugal, Austrália e outros países) (Costa, 2001, p. 60).

[13] E, os seguintes para ser professor no Ensino Primário, como SGO - Sekolah Guru Olahraga (Formação de Professores de Educação Física para o Ensino Primário), PGA - Pendidikan Guru Ágama (Formação de Professor de Religião Católica para o Ensino Primário), SPG - Sekolah Pendidikan Guru (Formação de Professores para o Ensino Primário). (Lunardi, 2014, pp.54-55

Segundo o relatório da Comissão de Acolhimento, Verdade e Reconciliação (2005), até 1998 o número de alunos nas escolas primárias subiu para 167.181, correspondendo a 70% de crianças matriculados. Contudo, segundo relatório do Banco Mundial (2004), apesar da aceleração e expansão do setor da educação, as matrículas estavam longe da média universal e estavam muito abaixo da média da própria Indonésia. A situação ainda mais preocupante foi a do Ensino Superior que trouxe um número extremamente restrito de matriculados. Cerca de 3,8% em 1999 e 2,8% em 2001 e a qualidade do ensino era também muito baixa (cit. in Belo, 2008). Meneses (2008) aponta que, na faixa etária dos 15 e os 19 anos de idade, apenas 32,1% dos jovens, de ambos sexos, completavam a instrução primária de seis anos, e dentro deste grupo apenas 13,8% continuaram a estudar, progredindo para o Ensino Pré-secundário, e 1,3% ingressaram no Ensino Médio, ou num nível similar.

Durante os 24 anos de ocupação indonésia (1975-1999), além da guerrilha entre soldados indonésios e a Resistência Timorense, a proibição do uso do português, tornou mais difícil de estabelecer uma educação universal e de qualidade ao povo timorense. É em 1999 que se inicia, com a administração da UNTET um terceiro momento da história da nação de Timor-Leste e do sistema educativo do país. É este terceiro momento, até aos dias de hoje que iremos descrever no ponto seguinte.

1.4. A escolarização em Timor-Leste desde 1999 até à atualidade

Com a crise financeira asiática que começou em 1997 Soeharto, ditador da Indonésia, é retirado do poder e o seu sucessor, Baharuddin Habibie, acordou a transferência da administração de Timor-Leste para as Nações Unidas e a realização de um referendo. Em 1999 a ONU deu início à missão intitulada UNAMET, chefiada por Ian Martin, para organizar e conduzir uma consulta popular aos timorenses sobre a integração de Timor na Indonésia (Magalhães, 1999). Esta missão, sob a égide da ONU, aconteceu a 30 de Agosto de 1999, tendo sido realizada a consulta popular para decidir o destino de Timor-Leste. Os timorenses foram às urnas e mais de 78,5% votaram a favor da independência, rejeitando a integração. Com a divulgação dos resultados finais a favor da Restauração da Independência, em setembro de 1999, intensificaram-se os

conflitos entre as milícias “pró-integracionistas” à Indonésia contra as “pró-libertação” timorense.

O território entra num quadro de violência e quase 90% das infra-estruturas foram destruídas pelas milícias pró-integração Indonésia. Também a estrutura familiar e de trabalho do povo timorense é destruída. Na área educacional, houve a destruição de 80% das escolas e um colapso do sistema educativo com o êxodo em massa dos professores, oriundos da Indonésia, num momento em que o país já tinha uma geração que falava a língua bahasa (CAVR, 2005). Com a destruição e o prolongar do conflito o sistema de ensino colapsou: as escolas de educação primária e as primeiras instituições de educação superior já em funcionamento ficaram desprovidas de condição física e de recursos humanos. As atividades só foram sendo parcialmente retomadas em 2001 (cit. in Cunha, 2001).

Com o arrefecer da Guerra-Fria e fruto da resistência do povo timorense, dá-se a retirada da Indonésia e a chegada de uma força internacional de paz e da ONU. O Conselho da Segurança da ONU enviou as forças capacetes azuis, denominadas por INTERFET, para manter a paz e estabilidade no território, uma ação que foi comandada pela Austrália e pelo Major General Peter Cosgrove (Magalhães,1999). A ONU também instalou-se no território com uma Administração Transitória, através da Resolução n.º 1272/1999, denominada UNTAET que governou Timor-Leste durante quase três anos, tendo terminado o mandato em maio de 2002 quando Timor-Leste se torna um país independente e reconhecido. Esta missão foi chefiada pelo brasileiro Sérgio Vieira de Mello (Magalhães, 1999). Segundo Garcia (2008) foram atribuídas ao mandato da UNTAET as seguintes funções:

> “segurança e manutenção da ordem; administração efectiva; assistência no desenvolvimento civil e de serviços sociais; coordenação de entrega de assistência humanitária; reabilitação e desenvolvimento; apoio à formação de governo próprio e assistência à criação de condições para um desenvolvimento sustentado.” (Garcia, 2008, p.1)

No final de 1999, a população volta aos poucos aos centros urbanos e os professores primários timorenses voluntariamente para dar aulas, recendo pequenos auxílios por parte do Fundo das Nações Unidas (UNICEF) e do Programa Alimentar Mundial. Entre os professores, estavam pessoas sem experiência e os que tiveram alguma experiência por terem ministrado aulas no período da invasão indonésia.

Em 2000, foram recrutados pela administração das Nações Unidas (UN), CNRT/ETTA, 5000 professores timorenses para ministrarem aulas na educação básica, alguns foram contratados imediatamente após o teste. O teste foi feito em língua indonésia por se trata na época da língua de ensino. No ensino secundário a situação era muita mais preocupante. Os alunos universitários foram convidados a dar aulas para os novos alunos iniciantes. Esses professores não tinham nenhuma formação pedagógica e muitos não estavam preparados para lecionar pela falta de experiência e conhecimento mais aprofundado sobre os conteúdos que precisariam ministrar.

Como forma de qualificar os candidatos admitidos (estudantes Universitários de diferentes áreas de formação) foram oferecidos cursos intensivos para promover o desenvolvimento de conhecimentos e competências para o desempenho das devidas funções. Os cursos intensivos assentavam numa formação geral, que contemplava o Português, uma vez que seria a língua oficial de instrução e a língua portuguesa da resistência armada contra a Indonésia.

Vale a pena ressaltar que, durante a administração transitória, não existiam quaisquer diretrizes educativas ou políticas educacionais, utilizando-se apenas os currículos herdados da Indonésia. Com todas as dificuldades enfrentadas pela administração transitória, conseguiram-se reabilitar 700 escolas do ensino primário, 100 escolas do ensino secundário, 40 escolas do ensino pré-secundário e 10 escolas técnicas profissionais. Foram registados 240.000 estudantes financiados por doadores internacionais: UNTAET, UNESCO, Unicef, Banco Mundial e Portugal que contribuíram com 15 milhões de dólares para os diversos fundos das Nações Unidas para o apoio ao sistema educativo (Meneses, 2008).

Na administração transitória o sistema educativo dividia-se em três níveis de ensino: seis anos de ensino primário, três anos de ensino pré-secundário e ensino secundário geral, incluindo o ensino técnicos profissional. Relativamente às Universidades e Instituto Politécnicos, incluindo os bacharéis: quatro anos de licenciatura, e dois a três anos no caso dos Institutos Politécnicos e bacharéis. Nessa época não havia cursos de mestrados e doutoramentos. Conforme Guterres (2014, p. 21-22):

> "Na avaliação final dos níveis de ensino eram realizados exames nacionais. No final de cada nível de ensino eram atribuídos certificados e diplomas aos estudantes. Cada

> certificado ou diploma continha as classificações do estudante e era assinado pelo diretor da respetiva escola e pelo diretor regional ou distrital".

Em 2000, a UNTAET criou um programa de bolsas de estudo denominado *Timor Lorosa'e Scholarship Programme* (TLSP) que possibilitou 1.500 estudantes universitários do último semestre continuarem os estudos na Indonésia, mediante apoio financeiro dado por organismos internacionais. Ainda em novembro de 2000, a UNTAET instalou a Universidade Nacional Timor Lorosa'e – UNTL, oriunda da fusão da Universitas Timor Timur e da Politeknik Dili (Pazeto, 2007, p. 421). Nessa época, foi decisiva a participação do Diplomata Sérgio Vieira de Melo na condição de Representante Especial do Secretário-Geral das Nações Unidas, tanto na criação da Universidade Nacional e na reorganização e funcionamento de escolas, quanto na preparação das condições para a instalação do novo Estado e do primeiro Governo (Pazeto, 2007, p. 421).

Em 2002, por ocasião do re-estabelecimento da independência, apenas 10% da população falava o português, entretanto a Constituição de Timor-Leste determina que o Tétum e o Português são as línguas oficiais do país, sendo o português também língua de instrução (Fonseca, 2004). A evolução das políticas educativas em Timor-Leste tem acompanhado os seus períodos históricos mais marcantes. Enquanto país recém-criado, foi necessário conduzir um processo de "construção do Estado", partindo de um cenário onde não existia experiência governativa nem democrática, não existiam instituições estatais, nem infra-estruturas básicas, recursos humanos qualificados e financeiros. O processo de construção do Estado, num primeiro momento, foi alicerçado na dependência financeira e institucional dos parceiros de desenvolvimento e países doadores.

Em 2003, relatórios preliminares elaborados pela *Japan International Cooperation Agency* (2003) apontavam a existência de 17 instituições de educação superior atuando no território timorense. Além da UNTL, única instituição oficial credenciada, com 7.900 alunos matriculados, outras 16 instituições privadas atuavam em Díli, capital do país, ou Baucau, segunda maior cidade. De entre elas, 7 instituições auto-intitulavam-se Universidades (algumas delas com menos de 300 alunos), 3 Academias e 6 Institutos, algumas dessas instituições, inclusive, com campus em mais de uma cidade. O conjunto das 16 instituições privadas apresentava matrícula de 5.550 estudantes, que somados à UNTL, totalizava 13.450 estudantes (Pazeto, 2007, p. 421).

Desde esta altura, o Governo de Timor-Leste tem vindo, com apoio da comunidade internacional, a reconstruir a rede escolar[14], através da organização e implantação do currículo escolar, da elaboração de sebentas, programas de formação de professores e cursos de Língua Portuguesa intensivos. Por ser signatário das *Metas de Desenvolvimento do Milénio*, através da Resolução Governamental N.º 34/2015, de 23 de Setembro, assinada dois dias antes da sua adoção formal na Assembleia Geral das Nações Unidas (Governo de Timor Leste & PNUD, 2017) Timor-Leste aderiu ao programa "Educação para Todos – Via Rápida de Escolarização"[15] que prevê a universalização da educação primária de 6 anos a toda a população entre os 7 e os 12 anos (Pazeto, 2007, p. 420).

Pazeto (2007, p.425) defende que as influências externas sobre Timor-Leste, de ordem cultural ou política, tanto oriundas dos países do Ocidente quanto do mundo asiático, exercem absoluta preponderância sobre a ainda frágil estrutura política, financeira e administrativa local. A falta de experiência e a dificuldade no que diz respeito à tomada de decisão em relação à organização e gestão da educação superior, por parte dos que atuam nessa área, e a dependência do Ministério da Educação aos organismos patrocinadores, representam os maiores desafios na definição e implementação de estratégias de capacitação institucional.

Durante o IV Governo Constitucional[16] a formulação da Lei de Bases da Educação (LBE) permitiu estabelecer um quadro legal de referência para a organização, orientação, regulação e desenvolvimento do sistema educativo emergente, em resposta às profundas mudanças que o País atravessava desde a sua independência. A consagração da universalização do ensino básico de nove anos de escolaridade, obrigatória e gratuita, o reforço da garantia da igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolares e a previsão de medidas destinadas a proporcionar uma escolaridade efectiva a todos os cidadãos assente em padrões de qualidade são marcos importantes desta lei. A política educativa assume assim a missão de prosseguir os objetivos

[14] Além da destruição da infra-estrutura escolar, outro problema diz respeito ao desaparecimento da maioria dos registros e documentos escolares ou pessoais, acarretando impossibilidade de comprovação por parte dos estudantes em relação à continuidade dos estudos. Esse problema não só dificulta identificar o nível em que o estudante se encontra como também o surgimento de instituições atraindo estudantes em "cursos superiores" ofertados livremente (Pazeto, 2007, p.419)

[15] O programa denominado *Education For All: Fast Track Iniciative* é patrocinado por países parceiros do G-8 e agências de suporte, administrado pelo Banco Mundial.

[16] Primeiro-Ministro Kay Rala Xanana Gusmão com mandato de 08/08/2007 a 08/08/2012

nacionais, orientando para tal o sistema educativo de forma a responder às necessidades da sociedade timorense.

Foi em 2009, 10 anos após o referendo que levou à independência nacional, que o Povo timorense adotou o mote: "Adeus Conflito, Bem-vindo Desenvolvimento" de onde resultou o Plano Estratégico de Desenvolvimento de Timor-Leste 2011-2030 (Governo de Timor-Leste, 2011), um quadro de referência de longo prazo que tem como visão para Timor-Leste criar um país de rendimentos médio-altos, com uma população saudável, habilitada e em segurança, até 2030. O Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030 é um pacote integrado de políticas alinhadas com os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio, concebidas para serem executadas em três fases: curto prazo (1 a 5 anos), médio prazo (5 a 10 anos) e longo prazo (10 a 20 anos). O Programa abrange três áreas essenciais: capital social, desenvolvimento de infra-estruturas e desenvolvimento económico. Foi enviado para a aprovação do Parlamento Nacional a 7 de julho de 2011, mas apenas começou a ser implementado em 2013, devido às duas rondas de eleições presidenciais que ocorreram na primeira metade de 2012, a que se seguiu a realização das eleições legislativas e a formação do V Governo Constitucional[17] (com a consequente definição do seu Programa, a preparação do Plano de Ação para 2013 e o Orçamento Geral do Estado 2013). Foi ainda formulado o Plano Estratégico Nacional da Educação 2011-2030 (Governo de Timor-Leste, 2011) que constitui a primeira tentativa de analisar a situação educativa de Timor-Leste, identificando os desafios do Ministério da Educação no cumprimento das obrigações do país relativamente à educação, tal como se encontram descritas na Constituição de Timor-Leste e os compromissos assumidos pela assinatura dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio e as metas do Plano de Desenvolvimento Nacional.

O VI Governo Constitucional[18] adotou a Agenda para 2030 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável através da Resolução Governamental N.º 34/2015, de 23 de Setembro. A Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas foi aprovada em 2015, tendo em vista a concretização dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, reunidas as condições de paz, justiça e instituições sólidas e eficazes. O compromisso para o cumprimento destes Objetivos foi firmado em maio de 2017 na Conferência Global

[17] Primeiro-Ministro Kay Rala Xanana Gusmão com mandato de 08/08/2012 a 16/02/2015
[18] Primeiro-Ministro Rui Maria de Araújo com mandato de 16/02/2015 a 15/09/2017

sobre a Agenda 2030[19] e da qual resultou o Roteiro para a Implementação da Agenda para 2030 e dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio em Timor-Leste. Foi também no Programa do VI Governo Constitucional que foi elaborada a Lei Orgânica do Ministério da Educação, publicada no Decreto-Lei N.º42/2015 de 16 de Dezembro, que dota o Ministério da estrutura institucional necessária para implementar o Programa no que respeita à área da Educação, destacando-se o reforço do sistema educativo em nome da sustentabilidade e o fortalecimento da capacidade de planeamento, monitorização e avaliação das políticas capazes de diminuir as disparidades no acesso e sucesso escolar (Preâmbulo do Decreto-Lei N.º42/2015).

No discurso de tomada de posse do VII Governo Constitucional[20], liderado por Mari Alkatiri, a 03 de Outubro de 2017 (em virtude do resultado das eleições de Julho de 2017), o desenvolvimento dos recursos humanos foi referido como uma prioridade no reforço da capacidade de administração e de gestão públicas, em linha de continuidade com os esforços dos Governos anteriores (RDTL, 2017, p.5).

Entre 2008 e 2011, a economia timorense cresceu com taxas médias de 11% ao ano. Em 2016, o PIB não petrolífero foi de 1.702 milhões de dólares, equivalendo a um crescimento de 5,3%, e com um PIB Per Capita de 1.338,00 dólares americanos, valor que, em 14 anos, triplicou os 480,60 dólares americanos registados em 2002. Contudo, regista-se que 46% do crescimento ocorrido entre 2010 e 2015 se deve à ação da Administração Pública, sendo que outros 24% advêm do setor da construção promovido por investimento público (RDTL, 2018, p.11)

De acordo com os dados da Estratégia Nacional de Emprego 2017-2030, em 2013, 60% da população timorense encontrava-se em idade ativa, sendo que, destes, apenas 31% integravam a força de trabalho (excluindo agricultura de subsistência). Dos que integravam a força de trabalho, menos de 25% tinham emprego formal, ou seja, no cumprimento da Lei Laboral, sendo que os restantes tinham emprego informal ou eram trabalhadores independentes. Estima-se que em 2030 a população economicamente ativa atinja 914.000. Além disso, em 2023 aproximadamente 37% da população economicamente ativa será composta por homens e mulheres jovens com idade inferior a 25 anos, enquanto 60% terão menos de 35 anos (RDTL, 2018, p. 12).

[19] Conferência Global sobre a Agenda 2030 que decorreu de 22-23 de Maio de 2015, em Timor Leste
[20] Primeiro-Ministro Mari Bim Amude Alkatiri com mandato de 15/09/2017 a 22/06/2018

Timor-Leste tem uma das populações mais jovens do mundo, com quase 62% da população a terem menos de 25 anos (Governo de Timor-Leste & PNUD, p.5). Embora esta seja uma oportunidade e uma mais-valia caso haja um investimento estratégico, ter uma população jovem exerce também pressões cada vez maiores sobre a economia e os serviços sociais, o que se traduz em pressões sobre a paz e a estabilidade. As oportunidades de ensino superior em Díli atraem jovens provenientes de zonas rurais mais pobres, resultando numa migração urbana considerável. Isto constitui um desafio para os cerca de 19.000 jovens que procuram entrar no mercado de trabalho todos os anos. Governo de Timor-Leste reconhecendo que a taxa de desemprego elevada, sobretudo entre jovens economicamente marginalizados, pode tornar-se uma fonte de instabilidade, por isso, criou uma Política para a Juventude e está a procurar criar mais oportunidades de emprego. No actual VIII Governo Constitucional[21] o setor do ensino superior passa a integrar um Ministério próprio, havendo assim o Ministério da Educação, Juventude e Desporto, por um lado, e o Ministério do Ensino Superior, Ciência e Cultura, por outro.

Perante a situação socioeconómica de Timor-Leste, o VIII Governo Constitucional assume como prioridade número um a criação do emprego através da diversificação económica nas áreas produtivas da agricultura, pecuária, pescas, turismo e indústria, por via do estímulo financeiro ao investimento privado, nacional e estrangeiro. Sabendo que o desenvolvimento económico de Timor-Leste é um objetivo nacional que depende fortemente da saúde e bem-estar, da capacitação e da qualificação da sua força de trabalho timorense, também é uma estratégia do atual Executivo investir no capital humano do país (RDTL, 2018, p. 14). Para tal, pretende-se assegurar o acesso à educação de todas as crianças e jovens, bem como um ensino de qualidade, independentemente da sua condição social, económica e geográfica, constituindo-se assim a educação como uma ferramenta de inclusão e de promoção do desenvolvimento equitativo e saudável da Nação.

Para 2023, o Governo de Timor-Leste pretende atingir uma educação mais ampla e de maior qualidade, capaz de dar resposta às necessidades do mercado de trabalho, contribuir para a redução do desemprego, através da aprendizagem ao longo da vida, e

[21] Primeiro-Ministro Taur Matan Ruak com mandato desde 22/06/2018 até à actualidade (em virtude do resultado das eleições de Julho de 2017)

quebrar o ciclo vicioso de pobreza intergeracional (RDTL, 2018, p. 15). Em termos específicos no Ensino Superior, são objetivos do Governo, entre outros: reforçar a capacidade da Agência Nacional para a Avaliação e Acreditação Académica (ANAAA), para promover a avaliação de qualidade e a acreditação dos estabelecimentos do Ensino Superior; continuar a reforçar a qualidade do ensino na Universidade Nacional Timor Lorosa'e, incluindo a criação de novos cursos ajustados às necessidades do desenvolvimento socioeconómico do País, e a melhoria das infra-estruturas da UNTL (RDTL, 2018, p. 20). É também objetivo futuro proceder à aprovação de legislação estruturante e específica do Ensino Superior, nomeadamente: a Lei de Bases do Ensino Superior, o Sistema Binário de Créditos e o Regime Jurídico do Currículo Padrão Mínimo do Ensino Superior e a formalização da criação do Conselho de Reitores (RDTL, 2018, p. 22-23).

Olhando a história de Timor Leste identificamos três momentos de mudanças no seu contexto histórico e cultural que marcaram a política de educação e a evolução do sistema de ensino timorense. Primeiro, a fase colonial portuguesa até 1975 compreendeu a introdução da Língua Portuguesa e do currículo ocidental; era uma educação de caráter elitista, pois não havia educação pública e massificada, existia o analfabetismo em 90% da população até essa data. Seguiu-se a ocupação indonésia (1975-1999), em que a Indonésia investiu substancialmente na educação pública. Mesmo assim, em 1999, Timor ainda estava muito atrás de outras províncias da Indonésia em termos do número de estudantes matriculados e de requisitos nacionais de educação básica obrigatória de nove anos para crianças de idade compreendida entre os sete e os 15 anos. O sistema era ineficiente e sem qualidade. O terceiro período da UNTAET, de 1999 a 2002, encontrou o sistema educativo totalmente destruído: 90% das escolas não funcionavam e 80% dos professores (não-timorenses) de todos os níveis de ensino deixaram o território. Só em 2001 a maioria das escolas voltou à normalidade com professores voluntários, normalmente de idade mais avançada e que ainda falavam português.

No capítulo seguinte fazemos a revisão do quadro teórico desta investigação: acreditação e avaliação da qualidade das instituições de ensino superior.

CAPÍTULO II – A ACREDITAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

Tendências recentes no ensino superior, como a internacionalização, a concorrência global e os rankings das universidades deram uma contribuição significativa à recente acreditação dos estabelecimentos de ensino superior. Este capítulo revê os modelos de acreditação da qualidade do ensino superior em alguns países ou regiões do mundo – processo, caraterísticas e as diferenças de uso.

2.1. O conceito de acreditação

Em sentido amplo, a acreditação pode ser definida como um meio de avaliação da qualidade (Skolnik, 2010) e de prestação de contas em relação aos padrões profissionais (De Paor, 2016). Com ênfase na qualidade e na excelência, a acreditação é inegavelmente um dos métodos preferidos de garantia da qualidade. A acreditação permite que as instituições de ensino superior não apenas atinjam e mantenham padrões de qualidade, mas também atraiam estudantes (Ulker e Bakioglu, 2019).

O estabelecimento de critérios para a aprendizagem bem-sucedida e a transferência de créditos entre instituições, identificando instituições que atendem a critérios de qualidade, fornecendo acesso a assistência financeira, assegurando a qualidade do ensino dos graduados e assegurando uma cultura de melhoria contínua de uma instituição, podem ser considerados como alguns dos benefícios da acreditação (Garfolo e L'Huillier, 2015). Apesar dos benefícios potenciais que pode proporcionar a um programa específico ou estabelecimento de ensino superior, a acreditação nem sempre pode ser um indicador real da qualidade académica (Murray, 2009).

A acreditação é uma forma de avaliação da qualidade em que o resultado é uma decisão binária (sim / não) que geralmente envolve a concessão de *status* especial a uma instituição ou programa. Até certo ponto, qualquer ação tomada por um professor universitário para verificar a qualidade de seu próprio trabalho ou medidas tomadas para melhorá-lo pode ser considerada um ato de "garantia de qualidade" e o mesmo pode ser dito sobre as ações de alunos. Portanto, uma suposição frequentemente não declarada é que a garantia da qualidade é uma ação coletiva com mais de uma pessoa envolvida (Lewis, 2009, p. 324). A preocupação com a qualidade no ensino superior não é um fenómeno novo. Os estabelecimentos de ensino superior sempre possuíam mecanismos para garantir a qualidade do seu trabalho como parte da tradição

académica, até meados da década de 1980 nos EUA e na Europa. No entanto, estes eram principalmente internos às instituições e sistemas de ensino superior e nunca haviam sido impostos por autoridades externas. A partir da década de 1980, os formuladores de políticas públicas dos Estados, seguidos rapidamente pelos formuladores de políticas nacionais na França e no Reino Unido, preocuparam-se com a qualidade académica e começaram a experimentar novos instrumentos de políticas, projetados principalmente para garantir e melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos do setor terciário do país. Esse interesse pela qualidade académica espalhou-se rapidamente a outras nações, no contexto de massificação e diversificação do ensino superior, de diminuição do financiamento, de mudança na relação entre o ensino superior e o Estado, a procura por melhores serviços públicos (derivada das teorias do *New Public Management*)[22], a internacionalização e a globalização do ensino superior (Liu, 2016, p.16).

Elassy (2015) defende que existem cinco abordagens para definir a qualidade: o conceito tradicional de qualidade, conformidade com os padrões, adequação ao objetivo, eficácia no alcance de metas institucionais e no atendimento às necessidades dos clientes. A abordagem tradicional define qualidade como excelência. No entanto, as desvantagens dessa abordagem estão em vincular a excelência às "universidades de elite", onde a reputação se tornou uma representação de qualidade. A abordagem de "conformidade com os padrões" lida com a qualidade, conforme os padrões estabelecidos pelos órgãos credenciadores. A limitação dessa abordagem é que a qualidade é um serviço que pode ser facilmente medido pela conformidade com os padrões; no entanto, isso não é aplicável no ensino superior. A abordagem de "adequação à finalidade" pressupõe que a qualidade deriva seu significado de sua relação com a finalidade do ensino superior. Essa visão é falha, pois não há consenso sobre o objetivo do ensino superior. A "efetividade na consecução dos objetivos institucionais" enfocou a função de avaliar a qualidade nas instituições de ensino

[22] O *New Public Management* (Nova Gestão Pública) tem sido amplamente implementado em países como a Austrália, o Canadá, a Finlândia, a Holanda, a Nova Zelândia, a Suécia, os EUA, o Reino Unido e o resto da Europa através de iniciativas que visam elevar a qualidade dos serviços públicos a partir da avaliação de desempenho. O desempenho é assim o principal foco para a tomada de decisões, com base nos resultados da monitorização, da avaliação, do controlo, da prestação de contas e responsabilização (*accountability*) em relação ao desempenho dos funcionários públicos (Pollitt & Bouckaert, 2011).

superior. A abordagem de "atender às necessidades dos clientes" define a qualidade como a satisfação das demandas dos consumidores (Elassy, 2015, p. 252).

A crescente massificação e diversificação do ensino superior, juntamente com as mudanças associadas à pedagogia, exigem que os sistemas de ensino superior adoptem padrões comuns de desempenho académico entre instituições e até mesmo entre sujeitos da mesma instituição. Os alunos obtêm os seus diplomas ou créditos com níveis variados de proficiência e com diferentes níveis de dificuldade, as mesmas qualificações têm valores diferentes para estudantes de diferentes universidades ou departamentos. Consequentemente, a avaliação da qualidade foi iniciada como uma forma de controlar a qualidade dos graus de várias instituições de ensino superior, e como forma de divulgar informações sobre a qualidade às partes interessadas, como por exemplo os empregadores (Liu, 2016, p.16).

Para Liu (2016, p. 18) são três os principais objetivos da avaliação da qualidade: 1) a melhoria que consiste em manter e melhorar a qualidade de desempenho das instituições de ensino superior; 2) a prestação de contas (*accountability*) que consiste na "obrigação de informar outras pessoas, de explicar, justificar e responder a perguntas sobre como os recursos foram usados e com que efeito" nomeadamente os recursos públicos; 3) a intenção de conformidade e controlo para garantir que as instituições de ensino superior façam o que os governos desejam (Billing 2004).

Segundo Pacheco (2014, p. 368) "qualidade é uma palavra-chave que está bem presente nas políticas de partilha de conhecimento e nas reformas educacionais, sobretudo quando está a causa a avaliação". O autor destaca que o "significado de qualidade é construído transnacionalmente, tendo como suporte de argumentação analítica tanto a lógica de personificação, quanto a lógica de controlo social".

Tal como "liberdade" ou "justiça", "qualidade" é um conceito ilusório. Embora todos tenham uma compreensão instintiva do que isso significa, é difícil definir. Muitas pessoas apontam uma definição de qualidade no ensino superior (Harvey & Green, 1993; Van Kemenade et al., 2008). Um dos artigos mais citados sobre qualidade no ensino superior é de Harvey e Green (1993) intitulado *Define Quality* onde os autores agrupam conceitos diferentes de qualidade em cinco categorias distintas, mas inter-relacionadas: excecional, perfeição (ou consistência), adequação à finalidade, valor ao dinheiro e transformadora. A noção excecional de qualidade aceita como axioma que a

qualidade é algo especial, que pode ser visto como distinção, excelência ou aprovação de um conjunto de padrões exigidos. Em termos do ensino superior, isso pode ser equivalente à percepção da maioria das pessoas sobre as universidades de Harvard e Cambridge. A abordagem da perfeição (ou consistência) da qualidade concentra-se no processo e define as especificações que ele visa atender perfeitamente, com dois ditados: zero defeitos e acertar as coisas à primeira. A adequação ao objetivo, adotada pela maioria dos analistas e formuladores de políticas no ensino superior, significa que a qualidade é avaliada em termos da medida em que o produto ou serviço se encaixa no(s) objetivo(s) declarado(s). A abordagem de qualidade-custo-qualidade implica uma especificação de "alto padrão" a custos reduzidos, e a noção de responsabilidade está no centro dessa abordagem. A última definição, qualidade como transformação, faz mais justiça à educação como um processo que coloca os alunos no centro da ação: eles agregam valor e a transformação está no valor agregado (Harvey & Green, 1993).

A avaliação da qualidade envolve o julgamento do desempenho em relação a critérios definidos interna ou externamente (Green, 1994). Uma avaliação externa da qualidade no ensino superior é definida como um meio de avaliar a qualidade daquilo que constitui a oferta das instituições de ensino superior em relação a critérios externos de especialistas externos. Um modelo geral sobre a operação específica da avaliação externa da qualidade foi proposto por van Vught e Westerheijden (1994). Com base em uma pesquisa na Europa, eles indicaram uma série de características comuns dos quadros nacionais de avaliação da qualidade, como segue:

- Existe uma agência nacional encarregada de coordenar e estabelecer os procedimentos e métodos a serem usados para garantir a qualidade das instituições de ensino superior. Eles sugerem que essa agência deve ter um status legal, mas ser independente do governo.
- Com base nos procedimentos e métodos estabelecidos pela agência coordenadora nacional, as instituições devem realizar uma autoavaliação regular e reportar regularmente à agência avaliadora. Para que esse processo seja eficaz, a autoavaliação deve ser realizada pelo corpo acadêmico das próprias instituições.
- A auto-avaliação institucional formaria a base de uma revisão externa por pares. Essa avaliação deve incluir discussões com funcionários acadêmicos e administrativos, estudantes e ex-alunos. Os pares externos precisariam ser selecionados para representar conhecimentos específicos (como acadêmicos e gerenciais), dependendo do foco e do objetivo da visita.
- Um relatório com as conclusões da visita de revisão por pares deve ser publicado. O principal objetivo do relatório deve ser fazer recomendações às instituições para ajudá-las a melhorar sua qualidade.
- Eles sugerem que não deve haver ligação direta entre o resultado da avaliação da qualidade e o financiamento das instituições (van Vught & Westerheijden 1994).

Demas e Arcia (2015, p.2) observam que a forma básica da *accountability* ou, traduzindo para português, de prestação de contas é “a aceitação ou a responsabilidade e a responsabilidade pelas ações de uma pessoa”. O conceito de *accountability* tem sido usado como sinónimo dos conceitos de transparência, fiabilidade e responsabilidade (Levitt, Janta, & Wegrich, 2008). Perie, Park e Klau (2007, p. 4) definem a prestação de contas como “um sistema que permite ao público entender o desempenho de suas escolas e fornecer informações aos formuladores de políticas sobre as mudanças necessárias para tornar as escolas mais eficazes e continuamente melhorar as oportunidades educacionais de todos os alunos”. Ryan (2005, p. 532) afirma que a “*accountability* educacional é um direito fundamental dos cidadãos em uma sociedade democrática que atende ao interesse público”. Newmann, King e Rigdon (1997, p.42) definem a *accountability* (prestação de contas) como "um processo pelo qual os distritos e estados escolares (ou outros constituintes, como pais) tentam garantir que as escolas e os sistemas escolares cumpram seus objetivos".

De acordo com Garfolo e L'Huillier (2015) a acreditação é um mecanismo de responsabilização e garantia de qualidade que analisa os objetivos, a filosofia, as instalações, os programas e os recursos de uma instituição. A acreditação institucional analisa/ avalia a totalidade da instituição enquanto a acreditação especializada analisa/ avalia os programas da instituição. A garantia de qualidade incide, portanto, sobre os procedimentos implementados pelas instituições de ensino superior com o objetivo de garantir padrões académicos e promover a aprendizagem dos alunos.

2.2. As acreditações em diversos países: EUA, Europa, Austrália e Ásia (Filipinas e Indonésia)

Neste tópico pretendemos comparar os sistemas nacionais e transnacionais de avaliação da educação superior, identificando possíveis pontos de ligação e de diferença entre eles, sobretudo em relação às suas práticas avaliativas.

Os sistemas de garantia externa de qualidade mais antigos podem ser encontrados no Reino Unido e nos Estados Unidos. A maioria dos actuais sistemas de garantia externa de qualidade é recente, em parte explicado pelo facto de que em muitos países era ao Estado que competia as operações diárias das IES, como por exemplo a gestão do

pessoal académico e, portanto, havia uma necessidade muito menos percebida de um sistema de garantia de qualidade externa.

O primeiro caso foi o do Reino Unido com a figura do examinador externo. Foi em 1832 com a criação da Universidade de Durham e depois o aumento, de 50%, de duas para três universidades na Inglaterra, que o sistema de examinadores externos foi introduzido. Os examinadores eram principalmente da Universidade de Oxford e, embora o seu principal objetivo fosse aumentar a "capacidade de exame" local, eles também forneceram alguma evidência ao mundo exterior da aceitabilidade dos diplomas de Durham. Assim, no século XIX, foi identificada uma preocupação política que também era uma preocupação da comunidade académica: como obter comparabilidade de padrões entre as instituições. O sistema após algum desenvolvimento mantém-se até hoje e foi adotado no todo, ou em parte, por alguns outros países (Lewis, 2009, p. 325). No Reino Unido, o Conselho para os Prémios Académicos Nacionais (CNAA) foi criado em 1965 para atuar como órgão de atribuição de grau e garantia de qualidade para o setor Politécnico e Universitário do Ensino Superior.

Nos Estados Unidos e no Reino Unido, agências profissionais ou especializadas desenvolveram-se ao longo dos anos. Nos Estados Unidos da América, Elaine El-Kahwas (2001) explica que o objetivo inicial das associações regionais, que mais tarde se desenvolveram como agências regionais de acreditação, era estabelecer laços mais estreitos entre os administradores de faculdades e escolas e estabelecer padrões para a preparação adequada dos ciclos de estudo. O crescimento do número de estudantes, do número de escolas e de instituições de ensino superior no final do século XIX fez com que os vínculos informais e pessoais entre as instituições e os administradores já não fossem suficientes e se julgasse necessário tornar o sistema mais formal. A acreditação de instituições foi realizada pela Associação Central do Norte em 1905, mas as instituições que foram credenciadas primeiro foram escolas e não faculdades. A primeira lista de faculdades credenciadas não foi emitida antes de 1913. O principal objetivo do exercício era permitir que os administradores de faculdades avaliassem a dignidade dos candidatos de instituições das quais eles não tinham conhecimento pessoal, fossem escolas ou outras faculdades. Os desenvolvimentos no século XX

demoraram a surgir e foi apenas em 1952 que a Associação da Nova Inglaterra assumiu uma função de acreditação (Lewis, 2009, pp. 325-326).

O Conselho de Acreditação do Ensino Superior dos EUA (CHEA) reconheceu cerca de 50 agências, entre elas a Agência de Acreditação do Conselho Americano de Educação de Serviços Funerários e o Conselho de Acreditação de Engenharia e Tecnologia. Outros países onde as associações profissionais desempenham um papel importante são a Coreia, onde os organismos de acreditação profissional analisam os programas nas disciplinas de engenharia, medicina e enfermagem (Lewis, 2009, p. 326).

A avaliação nos Estados Unidos apresenta, portanto, uma forte tradição com a *accreditation*, normalmente realizada por agências especializadas privadas e mantidas pelas próprias universidades e associações profissionais (Verhine & Freitas, 2012). As universidades, ao se associarem regionalmente, contratam a realização das avaliações institucionais por um *Accreditation Board* por elas criado e mantido. A principal missão desse processo, que é voluntário, é promover melhorias de acordo com metas previamente estabelecidas pelas próprias instituições. Os processos seguem alguns passos comuns a todas as agências: autoavaliação realizada por cada instituição conforme seus próprios objetivos; avaliação externa por pares universitários; resposta da instituição ao relatório da comissão externa. Com base nesses documentos, a agência concede, renova ou nega a acreditação. Estas agências adotam princípios claros de avaliação formativa (*Improvement oriented*) e de avaliação sumativa (*Accountability oriented*). Elas sugerem condutas de melhoria, possibilitam ajustes e correções, indicam mudanças no planeamento das instituições ou ainda, pela credibilidade conquistada, sugerem até mesmo a criação ou o encerramento de cursos e/ou de instituições (Rhoades & Sporn, 2002). Nos EUA o setor de ensino superior é descentralizado, assim como o sistema para garantia da qualidade e responsabilidade das IES (Eaton, 2011). Cada Estado tem autoridade para acreditar as IES e permitir que elas concedam diplomas. Da mesma forma, as instituições têm gestão autónoma.

O final da década de 1980 foi um período de maior responsabilidade pelos governos estaduais que promoveram os conceitos de eficácia institucional (Ewell, 2011). A responsabilidade dominou o debate entre os líderes do ensino superior, os organismos de acreditação e o governo por mais de dez anos. Em meados da década de 1990, ocorreu uma mudança na América do Norte, em que se passou de um foco no ensino

para um foco na aprendizagem. Isso ficou conhecido como o *Learning Turn* (Viragem da Aprendizagem) e visava produzir aprendizagem em vez de fornecer instrução. Essa mudança propôs que o foco deveria passar a estar nos resultados da aprendizagem do aluno, atingindo os objetivos educacionais e melhorando a qualidade do ensino superior por meio dos resultados das avaliações da aprendizagem (Heap, 2013). Paralelamente aos esforços nacionais, as universidades americanas implementaram as suas próprias abordagens de *accountability* baseadas na instituição. Todos os órgãos de acreditação atendam aos resultados de aprendizagem dos alunos e usem os seus resultados de avaliação para melhorar os seus programas. Alguns Estados atribuem financiamento conforme o desempenho revelado pelos alunos. Para tal, torna-se essencial medir a qualidade académica. O objetivo é melhorar a aprendizagem dos alunos e ao mesmo tempo melhorar o desempenho institucional (Eaton, 2011).

Na década de 1980 houve o surgimento de agências externas de garantia de qualidade em países como França, Jamaica, Holanda, República da Irlanda e Hong Kong, mas o maior crescimento foi a partir de meados dos anos 90. Este aumento do número de agências externas de qualidade ao longo do período pode ser melhor observado ao examinar a Rede Internacional de Agências de Garantia da Qualidade no Ensino Superior (INQAAHE). A INQAAHE foi criada em 1991 e os seus membros são as agências regionais e nacionais de garantia e acreditação da qualidade, mas também possui vários membros associados, organizações com um forte interesse na garantia da qualidade no ensino superior. Quando foi fundada, o INQAAHE possuía membros de apenas 11 países, o que representava a maioria dos países que possuíam na época sistemas de garantia da qualidade, em alguns casos sistemas parciais de garantia externa de qualidade no ensino superior. Em julho de 2008, contava com 154 membros de 78 países. Além disso, existem algumas agências que não aderiram à rede, enquanto outros países ainda estão a desenvolver os seus sistemas de garantia de qualidade. Mas, mesmo assim, o número de membros excede o número de países. Isto acontece por várias razões. Uma é que, embora a maior parte dos membros do INQAAHE seja composta por agências que cobrem toda a gama de disciplinas, também possui membros de vários agências de acreditação profissionais ou especializadas. Mas as razões mais significativas derivam de diferentes arranjos nacionais: em alguns países, como no Canadá, as agências operam a nível estadual ou provincial, e não a nível nacional. Na Áustria, por exemplo, existem

agências diferentes para universidades e instituições de ensino superior sem estatuto universitário, enquanto em países como o Chile e o Kuwait, por exemplo, diferentes agências são responsáveis pelas IES públicas e privadas. Outro factor é que em alguns países, incluindo a Alemanha e o Japão, as instituições de ensino superior podem escolher as agências às quais estarão sujeitas a partir de uma lista de agências aprovadas (Lewis, 2009, p. 327).

Para além da necessidade de assegurar a qualidade dos graus académicos, surgiu também a necessidade de diminuir custos, criar mecanismos de responsabilização e de controlo e, por isso, a avaliação tornou-se um pré-requisito, pois sem a elaboração de objetivos definidos não seria possível elaborar indicadores para medir os resultados (Afonso, 2000). O surgimento das políticas nacionais de avaliação/acreditação foi concomitante à hegemonia da ideologia neoliberal, iniciada no último terço do século XX, e suas propostas para a educação, especialmente para a educação superior, visando a regulação e a prestação de contas pelos recursos públicos recebidos. Para Afonso (2000, p. 51) a avaliação foi uma das formas de "introduzir a lógica de mercado na esfera do Estado e da educação pública", em um momento em que se promovia a diminuição das responsabilidades do Estado com a educação. Também o Banco Mundial influenciou esta tendência, ao propor reformas para a educação superior que, entre outras, recomendavam a criação de agências de acreditação de instituições e de cursos, como também procedimentos como auto-avaliação e avaliação externa por pares, conforme o modelo de acreditação estadunidense.

Na Europa as avaliações em larga escala foram intensificadas com a criação da UE (União Europeia) e da Declaração de Bolonha que, na busca de uma maior mobilidade dos estudantes entre os países membros, determinou uma convergência entre as estruturas organizacionais dos sistemas e uma compatibilização de currículos. Inicialmente havia diferentes sistemas de educação superior que dificultavam o reconhecimento das competências de um profissional. A assinatura da Declaração de Bolonha (1999) e os compromissos decorrentes da criação do Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES) que acompanharam o Processo de Bolonha implicaram mudanças quer na estrutura dos cursos, quer no funcionamento das instituições. Os diplomas e certificados passaram a ser conferidos sob certa padronização e, como consequência, conseguiu-se uma maior homogeneidade em relação às competências adquiridas, aos

conteúdos a serem ensinados, à duração e aos tipos de cursos a serem oferecidos (Verhine & Freitas, 2012).

A Comissão das Comunidades Europeias, no início dos anos 90, elaborou e promoveu um modelo-base para a avaliação da educação superior norteado por cinco princípios (Vanvught & Westerheijden, 1993, cit. in Verhine & Freitas, 2012, p. 359):

- A coordenação do processo de avaliação é feita por uma entidade nacional com status legal e independência do governo;
- A ênfase é dada à autoavaliação institucional, cujos relatórios são encaminhados para a entidade nacional em intervalos regulares;
- A avaliação externa é conduzida por pares em momento subsequente à auto-avaliação institucional e baseada nas suas informações;
- Os resultados da avaliação por pares são tornados públicos através de relatórios;
- O financiamento e a alocação de recursos públicos aos programas e instituições avaliadas não têm uma relação direta com os resultados das avaliações.

Esse modelo-base de avaliação da educação superior adotado na Europa na década de 90 permanece até hoje, apesar das variações nos procedimentos e métodos adotados. Apesar do enquadramento legal das agências avaliadoras variar de país para país, elas têm preocupações e objetivos iguais, tais como: manter a garantia da qualidade, pela dedicação exclusiva à avaliação, manter etapas de auto-avaliação, usar pares académicos quando da realização das visitas de avaliação e produzir relatórios que servem a propósitos educacionais e regulatórios. As agências dos países da UE tendem também a adotar um conjunto semelhante de objetivos, a procurar recolher, sistematizar e divulgar informações de forma a promover algum tipo de combinação dos seguintes elementos: responsabilização no uso de recursos públicos; melhoria da qualidade; informação para uma melhor escolha discente; determinação do *status* institucional; implementação de práticas regulatórias e comparabilidade dos resultados com outras experiências internacionais (Brennan & Shah, 2000). O estudo de estudo de Brennan e Shah (2000), realizado em 14 países da Europa e que analisou 20 casos, mostrou que quase todos os países europeus têm estabelecido sistemas nacionais para a avaliação da qualidade da educação superior. O estudo mostra que há uma tendência de dar maior ênfase à avaliação e melhorias ao invés da regulação e controlo.

Concretizada a organização do Processo de Bolonha, considerou-se necessário definir critérios e metodologias de garantia da qualidade em relação à avaliação das IES dos países membros. Esse trabalho foi encomendado *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA) (2006) que definiu padrões, procedimentos e

orientações sobre a garantia da qualidade, apresentados e aprovados na reunião de ministros, em 2005, em Bergen. Com a ENQA a ênfase passou do "financiamento da missão" para uma "orientação para o resultado" com adoção de critérios padronizados para a avaliação na Europa. Em 2010, foi divulgada a Agenda da UE para a Melhoria da Qualidade dos Professores (*Improving Teacher Quality: The European Union Agenda*), documento que resume as prioridades definidas pelos ministros da educação dos Estados-Membros, para melhorar a formação de professores.

Em Portugal, o modelo de avaliação da educação superior adotado é marcado por três etapas/ciclos bem distintos (Freitas, 2010). O primeiro ciclo, denominado Experiência-Piloto, teve a participação do Conselho de Reitores Portugueses (CRUP) e da Fundação de Universidades Portuguesas (FUP) na sua concepção e implementação. Esta primeira experiência surgiu de bases universitárias e foi importante porque representou o desenvolvimento de um processo contínuo e sistemático de avaliação da educação superior em Portugal, em três pilares: autoavaliação, avaliação externa e relatórios de avaliação externa. Além disso, a avaliação permitiu o exercício da autonomia concedida às universidades perante os órgãos governamentais e sociedade em geral. O segundo ciclo de avaliação em Portugal foi coordenado durante todo o tempo de vigência pelo Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNAVES). O grande avanço desse segundo ciclo em relação ao primeiro foi a inclusão de todo o sistema universitário: universidades públicas e privadas, politécnicos públicos e ensino superior particular e cooperativo. Foram avaliados todos os cursos do setor público e privado. Apesar dos aspectos positivos do segundo ciclo, com um grande progresso em relação ao primeiro, sobretudo na objetivação dos resultados, na harmonização de critérios, no cumprimento mais rigoroso do calendário de avaliação, houve um sentimento de que o processo de avaliação era inconsequente o que gerou tensões públicas e políticas. O terceiro ciclo de avaliação em Portugal (de 2007 até os dias atuais) deu-se com a criação de uma Agência de Avaliação e Acreditação da Educação Superior, vinculada à ENQA, com o objetivo de se ter uma dinâmica mais completa da realidade da educação superior em Portugal, incluindo processos de avaliação e acreditação de cursos, com vistas a serem tomadas decisões concretas pelos órgãos de regulação em relação à qualidade da oferta formativa. Assiste-se, a partir desse momento, em Portugal à passagem de um sistema marcado pela autoavaliação para um sistema

caracterizado pela heteroavaliação (avaliação externa) dos estabelecimentos de ensino superior (Verhine & Freitas, 2012, pp. 360-361).

O processo de acreditação por parte da Agência de Avaliação e Acreditação de Portugal baseia-se na obrigatoriedade de cumprimento de indicadores de qualidade por parte das instituições de ensino. Uma vez definidos os critérios-base, ou as condições mínimas, os cursos são ou não acreditados. Nenhum curso pode funcionar sem a acreditação dada pela agência. No contexto de Portugal, avaliação e acreditação têm objetivos diferentes, mas são complementares e indissociáveis: avaliação visa à promoção da qualidade do ensino, investigação, ação cultural e ação no meio exterior desenvolvido pelas instituições; enquanto a acreditação visa o cumprimento dos requisitos mínimos que conduzem ao reconhecimento oficial das instituições e cursos avaliados. A avaliação de qualidade é responsabilidade, em primeiro lugar, das próprias IES. A avaliação externa, por sua vez, é realizada por comissões designadas pela agência e visa a garantia de qualidade e a validação dos mecanismos internos de garantia de qualidade (auditoria) expressos em recomendações e da acreditação expressa em três gradações: acreditado, acreditado condicionalmente e não acreditado (Freitas, 2010).

No quadro do sistema de referência da UE, decorrente da Declaração de Bolonha (1999), a política de ensino superior portuguesa tem apresentado como objetivos a garantia da qualificação dos portugueses no espaço europeu, a melhoria da qualidade e da relevância das formações oferecidas, o fomento da mobilidade e da internacionalização, o incremento da autonomia das instituições, o desenvolvimento de uma cultura de prestação de contas, a valorização de parcerias entre instituições nacionais e estrangeiras, bem como a estruturação de um sistema de garantia da qualidade reconhecido internacionalmente (Guimarães & Esteves, 2018). A avaliação da educação superior em Portugal está a cargo da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), instituída pelo Decreto-Lei n. 369, de 5 de novembro de 2007, que tem como competência [...] a avaliação e a acreditação das instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudos, bem como o desempenho das funções inerentes à inserção de Portugal no sistema europeu de garantia da qualidade do ensino superior (Guimarães & Esteves, 2018, p. 600).

No contexto de Portugal, avaliação e acreditação têm objetivos diferentes, mas são complementares e indissociáveis: avaliação visa à promoção da qualidade do ensino,

investigação, ação cultural e ação no meio exterior desenvolvido pelas instituições; enquanto que a acreditação visa o cumprimento dos requisitos mínimos que conduzem ao reconhecimento oficial das instituições e cursos avaliados. A avaliação de qualidade é responsabilidade, em primeiro lugar, das próprias IES. A avaliação externa, por sua vez, é realizada por comissões designadas pela agência e visa a garantia de qualidade e a validação dos mecanismos internos de garantia de qualidade (auditoria) expressos em recomendações e da acreditação expressa em três gradações: acreditado, acreditado condicionalmente e não acreditado (Freitas, 2010).

No modelo britânico, com a mudança de um sistema elitista para um sistema de massa, os governos britânicos começaram a exigir mais informação para medir resultados. A *Quality Assurance Agency for Higher Education* (QAA) é o modelo mais atual no Reino Unido e oferece ao público padrões de qualidade de cursos e instituições por meio de avaliações académicas de desempenho. O processo é centrado numa abordagem integrada na criação e manutenção de *standards* académicas, que favorecem o julgamento do desempenho e, apesar de não haver uma relação direta, têm importância na decisão de financiamentos governamentais. No Reino Unido, os processos de avaliação são essencialmente sumativos, servem para a alocação de verbas e a publicação dos resultados da avaliação; a avaliação formativa ocorre sobretudo com as visitas dos avaliadores externos (Brown, 2004). Tradicionalmente, as universidades inglesas praticavam a avaliação externa mediante pares, para análise de seus programas de estudo e a qualidade da formação. Em 1990, foi criado, na Inglaterra, um organismo chamado *Academic Unit* que se incumbe de examinar as estruturas e mecanismos universitários. No que se refere ao ensino, desde 1992 vigora uma avaliação do professor, individualmente, sob a administração do *Higher Education Funding Council for England*. Os processos de avaliação são essencialmente sumativos e orientam as alocações e a publicação de julgamentos; a avaliação formativa é muito pouco incidente, sobretudo por ocasião das visitas dos avaliadores externos (Brown, 2004).

Outro exemplo que merece destaque no contexto europeu é o modelo holandês. O sistema de avaliação na Holanda é administrado por uma entidade chamada *Association of Cooperating Universities*, uma associação de Ensino Superior responsável pela implementação e o controlo da avaliação de universidades, partindo do princípio de que as universidades têm a principal responsabilidade de garantir a qualidade daquilo

que fazem. Em 1993, o *Higher Education and Research Act* foi legislado e reduziu o controlo do Governo sobre os detalhes operacionais, embora mantendo a responsabilidade final pelas questões do financiamento e duração do programa. Há uma tendência de uma aceitação de um sistema de avaliação da qualidade baseada na inspecção ou avaliação de pares que sugere as metas fundamentais que orientam a avaliação da qualidade e a confiança nas ferramentas de avaliação coerentes com esses objetivos. Outros pesquisadores afirmam que a avaliação ampliada exige informação objetiva e acreditam que as apreciações da qualidade por peritos estrangeiros poderão ter mais autoridade se forem baseados no conhecimento dos factos (Spee & Bormans, 1992). O governo holandês tem incentivado a natureza formativa da avaliação da qualidade por meio de processos de autoavaliação, mas há uma percepção pública de que esse sistema não produz resultados concretos (Brennan & Shah, 2000).

Estrela e Simão (2003) fizeram um estudo comparativo sobre as práticas de avaliação do ensino universitário em oito países europeus (Alemanha, Espanha, Finlândia, França, Grã-Bretanha, Itália, Noruega e Portugal) a partir da informação recolhida no projeto *Evaluation and Self Evaluation of Universities in Europe* (EVALUE), de 1996-1998. Entre muitos aspectos, o projeto analisa os modelos de avaliação adotados nos diversos países envolvidos e busca identificar, a partir dos contextos locais, as características desses modelos de avaliação. O estudo centra-se sobre as iniciativas de avaliação externas e internas, oficiais ou iniciativas individuais que coexistem nas universidades-alvo. Destaca-se a partilha de experiências internacionais e a recolha de elementos caracterizadores da situação de cada um dos países em termos de dispositivos e iniciativas de avaliação, a construção de base de dados e a comparação entre as realidades. As conclusões gerais desse projeto, segundo Estrela e Simão (2003), apontam para a necessidade de uma crescente autonomia das instituições e valorização das avaliações locais internas, considerando que, cada vez mais, os processos de controlo e inspeção por entidades externas são vistos como uma intromissão. Para os autores, deve haver criação de mecanismos de participação interna e formas de discussão e reflexão em torno da avaliação e isso mostra que poderá existir uma tendência de uma avaliação pluralista e contextualizada. Por outro lado, para responder às exigências de autonomia por parte das instituições e de responsabilização e prestação de contas por parte dos poderes instituídos e da sociedade em geral, assistiu-se ao

surgimento de sistemas de avaliação em que a avaliação interna é completada pela avaliação externa por pares, permitindo um olhar externo mais distanciado das instituições. O estudo concluiu que é comum nos modelos europeus tradicionais que a lógica "autoavaliação precede a avaliação externa", assim como a conjugação das duas etapas nos sistemas de avaliação – interna e externa – que decorre de uma valorização crescente da avaliação interna e da necessidade de responder perante diversos fatores de ordem económica, política, social e cultural, o que fez com que os desenhos avaliativos mais defendidos fossem aqueles que permitem dar respostas às exigências de autonomia e às exigências de responsabilização social, categorias que deixam de ser mutuamente exclusivas para se tornarem complementares (Clímaco, 1992).

Parte-se da compreensão de Esteves (2015, p. 145) de que as organizações supranacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e a União Europeia, têm fomentado a constituição de "um consenso educativo sustentado por um discurso planetário em torno do propósito de tornar competitivos os sistemas educativos a nível internacional". No entanto, "este consenso está longe de se verificar numa pretendida homogeneização das realidades concretas", principalmente com referência às políticas de formação de professores.

No contexto da avaliação da educação superior, Verhine e Freitas (2012) falam de dois modelos de avaliação da educação superior. Um é de caráter externo às instituições e enfatiza a regulação, o controlo e a hierarquização, em busca da eficiência e da produtividade e o estabelecimento de rankings para efeitos comparativos entre as instituições. O outro modelo adota a perspectiva da valorização dos problemas que acontecem no interior das instituições e enfatiza o processo de autoavaliação, com base nos princípios da participação e da gestão democrática das instituições. Esta é uma perspetiva de avaliação de natureza mais interna, de orientação formativa e processual, que tem uma correlação mais forte com a transformação qualitativa e no papel basilar da universidade como produtora de cultura e de conhecimentos (Afonso, 2011). Dessas mudanças, a avaliação e o discurso da qualidade constituem uma forte marca e colocaram às IES novos desafios e a exigência de novas competências que lhes permitam

organizar e concretizar a mudança paradigmática pretendida, bem como os processos de garantia interna da qualidade.

Shah (2012) estudou o impacto da avaliação externa da qualidade nas instituições de ensino superior australianas nos últimos dez anos e descobriu que o impacto envolvia principalmente duas dimensões: a liderança organizacional e académica, por um lado, e o ensino e a aprendizagem, por outro. Ele descobriu que a avaliação externa da qualidade contribuiu para a melhoria dos processos de planeamento estratégico, o estabelecimento de esquemas de autoavaliação dos comités universitários e a formação de uma cultura de tomada de decisão baseada em evidências para melhorar a qualidade. Este estudo sugeriu que a avaliação externa da qualidade melhorou os processos de garantia de qualidade das universidades australianas, mas concentraram-se demasiado com os custos e os processos de garantia da qualidade, não prestando muita atenção aos resultados e padrões da educação. Como resultado, é difícil ver que a avaliação externa transformou a qualidade no ensino superior australiano, ao mesmo tempo que melhorou a experiência e a satisfação do aluno.

Embora os sistemas de qualidade do ensino superior estejam razoavelmente bem estabelecidos nos países desenvolvidos, o progresso nos países em desenvolvimento da Ásia é menos conhecido. Os sistemas de qualidade estão a desenvolver-se rapidamente, influenciados, por exemplo, pelos desenvolvimentos nos países ou regiões vizinhos, as mudanças nas políticas governamentais relacionadas com o ensino superior, o aumento da participação dos estudantes, o aumento da mobilidade dos graduados na região, a dependência de novos provedores privados /comerciais e a formação de redes regionais, como a *Association of Southeast Asian Nations* (ASEAN), *Quality Network, Asia-Pacific Quality Network* (APQN) e *International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education* (INQAAHE). Outro fator importante é a aspiração de criar centros educacionais em países como Singapura, Malásia e Hong Kong, a par do aumento do número de estudantes internacionais que vão estudar para estes países. É também crescente o fenómeno de académicos e outros profissionais que se mudam para a Ásia por questões de emprego e negócios, assim como um número crescente de empresas multinacionais que estão a mudar-se para a Ásia (Shah & Do, 2017, p. xxii). Os potenciais estudantes internacionais da Ásia agora têm a opção de não deixar a região, mas de se matricular em outras nações asiáticas para obter suas qualificações. Os

centros regionais emergentes e dinâmicos da China, Taiwan, Coreia do Sul, Japão, Indonésia, Singapura e Malásia estão a tornar-se destinos atraentes para estudantes asiáticos e não asiáticos (como por exemplo, vindos do Médio Oriente) (dados da UNESCO, 2016). Esses novos centros educacionais são uma ameaça direta ao "setor educacional" da Austrália. Em 2013, estes centros regionais combinados receberam 7% da participação global de estudantes internacionais, ultrapassando a Austrália que tinha 6% da participação de mercado (segundo dados da UNESCO, 2016). Países como Malásia e Singapura também são atraentes devido à perspectiva de disponibilidade de empregos locais após a graduação. O recrutamento nos mercados emergentes também é uma posição de vantagem destes países para atrair um número crescente de jovens para a Austrália que desejam melhorar as suas qualificações educacionais. O recrutamento de novos estudantes decorre também do medo de uma saturação dos mercados da Ásia, uma vez que a estratégia também lê a educação internacional como um processo bidirecional no qual a Austrália não apenas exporta a educação internacional, mas também envia seus próprios estudantes para o exterior, a fim de construir pontes com os países anfitriões, como por exemplo com o *New Colombo Plan* (Departamento de Relações Exteriores e Comércio, 2016). Para conseguir tudo isso e, assim, fortalecer a Austrália posicionada como gigante da educação internacional nesse setor competitivo e lucrativo, a estratégia oferece uma abordagem multifacetada em torno de três pilares. O primeiro pilar conhecido como "fortalecimento dos fundamentos" será alcançado com base no atual sistema de ensino, formação e pesquisa da Austrália, proporcionando aos alunos a melhor experiência educacional possível e controlando a garantia e a regulamentação da qualidade. O segundo pilar "fazer parcerias transformadoras" visa fortalecer as parcerias (educacionais e de pesquisa) tanto no país quanto no exterior, bem como com os ex-alunos, além de melhorar a mobilidade de estudantes, educadores e pesquisadores locais e internacionais. O pilar final vê a Austrália "competindo globalmente", promovendo o país como um destino internacional de educação de alta qualidade e criando oportunidades para maior crescimento do setor internacional de educação (Governo Australiano 2016, p. 11).

Ao explorar o impacto de três tipos de acreditação de programas nas universidades de Taiwan, Hou et al. (2015) mediram o impacto nas seguintes dimensões: organização, desenho curricular, eficiência do corpo docente e resultados de

aprendizagem. Eles descobriram que os modelos de acreditação externa afetaram significativamente as instituições de ensino superior de Taiwan de várias maneiras. Eles ajudaram as universidades a estabelecer uma parceria mais estreita entre professores e funcionários, mas também trouxeram mais carga de trabalho aos funcionários. Foi dada mais atenção aos resultados de aprendizagem dos alunos e à relação entre métodos de ensino e resultados de aprendizagem. Mecanismos internos contínuos de garantia de qualidade foram desenvolvidos em universidades e faculdades, mas o impacto desses modelos de acreditação na suficiência da faculdade em pesquisa e ensino não é muito claro. Ao mesmo tempo, eles descobriram que os modelos de acreditação internacional e regional impulsionaram a internacionalização das instituições de ensino superior.

Ao longo dos anos 80 e 90 e posteriores, entidades de garantia da qualidade foram desenvolvidas em toda a Ásia, enquanto fenómenos nacionais, regionais ou transnacionais. Estes foram auxiliados, em grande medida, pelas várias atividades da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do seu papel tanto no desenvolvimento dos Princípios da China quanto na criação da Rede Internacional de Agências de Garantia da Qualidade no Ensino Superior (INQAAHE) e a Rede de Qualidade da Ásia-Pacífico (APQN). O resultado é uma omnipresença virtual de esforços de garantia da qualidade do ensino superior em toda a região, embora com diferenças significativas entre os países, em termos dos conceitos que empregam para garantir a qualidade, das ferramentas que empregam para medi-las e das consequências políticas que daí resultam, entre e dentro de diferentes países da sua atuação. Os esforços externos/ nacionais e internacionais estão cada vez mais em confronto com as políticas e práticas individuais de garantia da qualidade institucional do ensino superior, qualidade interna e qualidade dentro das próprias instituições (Hou, 2014). Com o fim da II Guerra Mundial houve o estabelecimento no Japão e nas Filipinas de agências de acreditação modeladas amplamente por agências norte-americanas, mas assentes num envolvimento em geral voluntário das IES.

As Filipinas são um exemplo do desenvolvimento complexo de instituições públicas e privadas, sobretudo as de tradição religiosa, por terem particularidades da política e diferenciação social dentro das próprias Filipinas. O ponto crítico aqui é que a massificação é uma mistura complexa de fatores comuns e únicos que precisam ser considerados contextualmente e, até certo ponto, o significado de qualidade depende

em última análise desses contextos (Mok et al., 2016). Nas últimas décadas, observa-se uma expansão considerável das instituições de ensino privado como resultado da dinâmica de massificação do ensino superior e porque a procura ultrapassa os recursos públicos para atender a esta procura. A privatização do ensino superior tem sido uma característica do sistema de ensino superior das Filipinas (como também acontece, por exemplo, no Japão, Coreia do Sul e nos EUA) (Hawkins & Mok, 2015).

Para garantir a qualidade das instituições de ensino superior existentes e de seus programas, o Governo da Indonésia estabeleceu a *National Accreditation Agency for Higher Education* (NAAHE) em 1994, uma agência nacional independente de acreditação do ensino superior. Este foi um passo importante para o desenvolvimento de um ensino superior abrangente e para a implementação de um sistema de garantia de qualidade (*quality assurance*). Por meio da NAAHE, o ensino superior indonésio estabeleceu redes de avaliação (*networks*), participou de painéis externos de revisão, participou de oficinas e conferências e assinou memorandos de entendimento com outras agências na Ásia. A internacionalização do controlo da qualidade na Indonésia também resultou na garantia externa de qualidade junto a organismos internacionais de acreditação, como a *Association to Advance Collegiate Schools of Business* (AACSB). Depois de desempenhar suas funções por 18 anos, a NAAHE recebeu novas funções desde 2012. Algumas de suas funções anteriores foram gradualmente transferidas para uma nova agência independente de controlo de qualidade (Sunarto, 2017).

2.3. A acreditação em Timor-Leste (Estrutura Organizacional da ANAAA)

O primeiro intento para garantir a qualidade da educação no ensino superior foi a avaliação de "acreditação" à UNTL em 2008, que era a única Instituição de Ensino Superior pública em Timor-Leste. De acordo com o artigo 11.º da Lei de Bases da Educação de Timor-Leste:

> "Acreditação visa cumprimentos do requisito mínimo de garantia da qualidade, em conformidade ao SNQ-TL, conduzindo o reconhecimento oficial das instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudo. A acreditação das instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudos é realizada com base na avaliação da qualidade no âmbito do SNQ-TL".

As exigências para a acreditação dos estabelecimentos de ensino superior em Timor-Leste foram definidas em 2008 após uma avaliação às universidades, institutos e

academias, realizada por uma equipa de peritos internacionais independente. Assim, o Decreto-Lei N.º21/2010, de 1 de Dezembro, aprova o Regime Geral de Avaliação do Ensino Superior e cria a Agência Nacional para a Avaliação e Acreditação Académica (ANAAA) bem como o seu Estatuto Orgânico. A ANAAA é um instituto público dotado de autonomia administrativa, técnica, científica e pedagógica, e património próprio que promove a avaliação da qualidade e a acreditação dos estabelecimentos de ensino superior. Na altura da sua criação a ANAAA estava sob tutela e superintendência do Ministro da Educação. Hoje (com o VIII Governo Constitucional iniciado a 22/06/2018) a ANAAA está sob a tutela do Ministério do Ensino Superior, Ciência e Cultura. Organismo da administração indirecta que visa dar continuidade à formulação dos métodos e processos de um Quadro de Acreditação, conforme os padrões internacionais, através de procedimentos de auto-avaliação dos estabelecimentos de ensino, de avaliação externa permanente a cargo de entidades externas e de acreditação dos estabelecimentos do ensino superior. Conforme se pode ler no Preâmbulo do Decreto-Lei N.º21/2010:

> "O sistema de avaliação da qualidade adoptado orienta-se pela universalidade, obrigatoriedade e periodicidade, pela exigência de adopção de políticas de qualidade no interior das próprias instituições de ensino superior, pela sujeição dos seus critérios aos padrões, pela participação de peritos estrangeiros no processo de avaliação, e pelo mercado de trabalho" (Preâmbulo do Decreto-Lei N.º21/2010)

A ANAAA foi criada com uma estrutura orgânica leve e desburocratizada, assumindo a responsabilidade pelos procedimentos de garantia da qualidade do ensino superior, por via da avaliação e acreditação, bem como pela conformidade deste nível de ensino com o Quadro de Qualificações Nacionais de Timor-Leste (QQNTL /TLNQF - *National Qualifications Framework*). A autonomia da ANAAA evidencia-se também nas regras de designação, de composição e de funcionamento dos seus órgãos e dos seus membros. A estrutura orgânica permanente da ANAAA compreendendo apenas um Conselho Directivo, o Director Executivo e o Secretariado (técnico e administrativo). Integra também um Conselho de Revisão que é formado e reúne quando necessário, com competência para apreciar os recursos de mérito das decisões. Em matéria de avaliação e acreditação, a ANAAA integra membros nacionais e estrangeiros dotados de estrita independência (Preâmbulo do Decreto-Lei N.º21/2010). A constituição, natureza jurídica, competências e atribuições da ANAAA são definidos pelo Decreto-Lei

N.º21/2010 (artigos 24.º a 35.º) assim como o Estatuto Orgânico da ANAAA (Anexo I) e os Critérios e Indicadores de Avaliação (Anexo II).

A ANAAA exerce as suas funções atribuídas pelo Ministério da tutela, sendo-lhe transferida por este a verba financeira definida no Orçamento Geral do Estado, para além de outras dotações, a título de remuneração pelos serviços que não caibam nas atribuições normais da ANAAA (artigo 27.º do Decreto-Lei N.º21/2010).

A estrutura permanente da ANAA integra quatro entidades: o Conselho Directivo; o Director Executivo; o Secretariado Técnico; o Secretariado Administrativo. O Conselho Directivo é o órgão deliberativo responsável pela definição das linhas orientadoras de actuação da ANAAA e pela prática dos actos necessários à prossecução da sua missão (artigo 8.º do Anexo I do Decreto-Lei N.º21/2010). O Presidente do Conselho Directivo é eleito pelos respectivos membros: sete membros executivos com direito a voto e dois membros sem direito de voto, todos com um mandato de quatro anos, renovável. Os membros do Conselho Directivo são os seguintes:

> "a) Um representante da Universidade Pública;
> b) Um representante das Universidades Privadas;
> c) Um representante do Ensino pós secundário e Politécnico;
> d) Um representante da Câmara empresarial de Timor-Leste;
> e) Um representante das Ordens e Associações Profissionais;
> f) Um perito internacional em Quality Assurance;
> g) O Director-Geral do Ensino Superior;
> h) O Director Executivo da ANAAA, sem direito a voto;
> i) O Presidente da Comissão Executiva do Instituto Nacional de Desenvolvimento de Mão-de-obra (INDMO), para as matérias de ensino técnico e pós-secundário, sem direito a voto." (artigo 9.º do Anexo I do Decreto-Lei N.º21/2010).

No domínio da garantia da qualidade do ensino superior, compete ao Conselho Directivo da ANAAA as seguintes atribuições e competências:

> "a) A iniciativa de quaisquer procedimentos de avaliação ou de acreditação;
> b) A decisão final sobre os procedimentos referidos na alínea anterior, quer estes tenham sido desencadeados por sua iniciativa, quer a requerimento das instituições de ensino superior interessadas;
> c) A aprovação dos relatórios resultantes de processos de avaliação ou de acreditação;
> d) A eventual certificação, no quadro do sistema nacional de avaliação e acreditação, dos resultados de procedimentos de avaliação ou acreditação solicitados pelas instituições de ensino superior a outros organismos de garantia da qualidade, nacionais ou estrangeiros;
> e) A aprovação de normas, no âmbito do sistema de garantia da qualidade do ensino superior, com observância dos termos de referência constantes do regime legal da avaliação." (n.º2 do artigo 10.º do Anexo I do Decreto-Lei N.º21/2010).

O Secretariado Técnico da ANAAA é composto por dois Técnicos Superiores de Qualidade, dois Técnicos Superiores Coordenadores, um Técnico Superior de Gestão

Informática e um Técnico Superior de Finanças. São competências do Secretariado Técnico:

> "a) Assessorar e prestar apoio técnico-administrativo ao Director Executivo;
> b) Promover e manter as afiliações internacionais, nomeadamente as da Asia Pacific Quality Network - APQN, do International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education - INQAAHE e da ASEAN Quality Assurance Network - AQAN;
> c) Propor ao Director Executivo a iniciativa de quaisquer procedimentos de avaliação e, ou acreditação;
> d) Propor a criação dos Grupos de Trabalho e dos Painéis, de acordo com as prioridades definidas e neles participar;
> e) Apresentar a proposta de Orçamento da ANAAA e acompanhar a sua execução;
> f) Preparar e aprovar o relatório anual, o balanço e as contas de cada exercício;
> g) Instituir, manter e conservar sistemas internos de controlo contabilístico, de forma a reflectirem correctamente, em cada momento, a situação patrimonial e financeira da ANAAA;
> h) A transparência contabilística no aprovisionamento e prestação de contas;
> i) Promover acções que permitam o estabelecimento de parcerias com outras entidades pertinentes, nacionais ou internacionais;
> j) Coordenar a implementação das decisões dos Painéis de Acreditação;
> k) Elaborar o Plano Anual e Estratégico de Acções e apresentar o Relatório Anual de Actividades;
> l) Assegurar o rigor e actualização da base de dados da Qualidade e Acreditações;
> m) Coordenar a preparação das actividades da ANAAA;
> n) Promover a formação e o desenvolvimento técnico profissional do pessoal da ANAAA;
> o) Assegurar a criação e gestão do "website" do Instituto." (artigo 13.º do Anexo I do Decreto-Lei N.º21/2010).

A avaliação e a acreditação das instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudos, bem como o desempenho das funções inerentes à inserção de Timor-Leste no sistema internacional de garantia da qualidade, constituem a missão da ANAAA. Compete também à ANAAA a avaliação institucional de todas as IES estabelecidas em Timor-leste que confiram e emitam graus académicos, a acreditação dos estudos de pós-graduação e cursos regulados, assim como a formulação de recomendações sobre os projectos de novas instituições de ensino superior. A ANAAA pode igualmente participar na realização de outras avaliações de natureza científica, designadamente de instituições que integrem o sistema científico nacional (artigo 26.º do Decreto-Lei N.º21/2010). A atuação da ANAAA rege-se pelo princípio da independência:

> "A ANAAA é independente no exercício das suas funções de avaliação e acreditação académicas, no quadro da lei e dos seus Estatutos, sem prejuízo dos princípios orientadores da política educativa fixados pelo Estado através dos seus órgãos próprios." (artigo 28.º do Decreto-Lei N.º21/2010).

O Decreto-Lei N.º26/2017, de 26 de Julho, aprova o Regime de Avaliação e Acreditação das Instituições do Ensino Superior universitário e técnico (IES) é aplicável à avaliação e acreditação das instituições e dos ciclos de estudo do ensino superior universitário e técnico, de forma que permita uma avaliação fidedigna da qualidade das

instituições e dos programas que estas oferecem de forma a ser assegurada a qualidade dos graduados que saem das instituições de ensino referidas e que integram o mercado de trabalho. O presente Regime tem por objetivos:

> "a) Proporcionar a melhoria da qualidade das instituições de ensino;
> b) Prestar informação fundamentada à sociedade e à tomada de decisão sobre o desempenho das instituições de ensino;
> c) Garantir e manter a qualidade dos ciclos de estudo;
> d) Desenvolver e manter uma cultura institucional interna de garantia de qualidade;
> e) Garantir o cumprimento dos requisitos mínimos de qualidade, em conformidade com o Sistema Nacional de Qualificações de Timor-Leste, adiante designado por SNQ-TL;
> f) Garantir, através da acreditação, o reconhecimento oficial das instituições de ensino e dos seus ciclos de estudo." (artigo 2.º do Decreto-Lei N.º26/2017)

Da competência ANAAA, o Regime de Avaliação e Acreditação das IES serve de base aos processos de avaliação da qualidade, acreditação e decisão final em matéria de acreditação (artigo 3.º do Decreto-Lei N.º26/2017). A avaliação da qualidade dos estabelecimentos de ensino superior processa-se mediante uma fase de auto-avaliação e outra fase de avaliação externa independente (institucional e depois programática) (n.º2 do artigo 6.º do Decreto-Lei N.º21/2010). A auto-avaliação é realizada por cada estabelecimento de ensino superior, pelos respetivos órgãos competentes (n.º1 do artigo 8.º do Decreto-Lei N.º21/2010) e a avaliação externa por uma Comissão de peritos independentes.

Do ponto de vista auto-avaliação, os estabelecimentos de ensino superior devem definir e adoptar procedimentos formais que permitam: avaliar e aprovar os ciclos de estudos oferecidos pela instituição de ensino; assegurar que o pessoal docente possui a qualificação e a competência necessárias ao desempenho das suas funções; assegurar que os recursos didácticos disponíveis são adequados e apropriados para cada um dos ciclos de estudos que ministram; recolher, analisar e divulgar informação relevante sobre a gestão dos ciclos de estudos que ministram, graus e diplomas que conferem, sobre a monitorização do trajecto dos seus diplomados por um período razoável de tempo, na perspectiva da empregabilidade, e sobre as estatísticas estabelecidas no Quadro de Qualificações Nacionais, QQNTL /TLNQF (artigo 9º do Decreto-Lei N.º21/2010). No processo de auto-avaliação da qualidade de cada instituição de ensino participam, obrigatoriamente:

> "a) O Conselho Diretivo e o Conselho Pedagógico da instituição de ensino;
> b) O senado da instituição de ensino;
> c) Os departamentos ou centros de investigação que colaboram na organização e funcionamento de ciclos de estudos;

d) As entidades externas que colaboram com a instituição." (artigo 4.º do Decreto-Lei N.º26/2017).

Para além dos Departamentos, dos Centros de Investigação e das entidades externas que colaboram com a instituição, também os estudantes são chamados para o processo de auto-avaliação, através da sua integração nos processos de auto-avaliação, através do senado e da sua participação nos inquéritos que sejam realizados no âmbito do processo de auto-avaliação. Os estudantes participam também nos processos de avaliação externa da qualidade (artigo 5.º do Decreto-Lei N.º26/2017). Na fase de avaliação externa, além dos estudantes, são chamados a participar as entidades externas nacionais e estrangeiras considerando-se que:

"1. O procedimento de avaliação da qualidade deve incluir as associações públicas profissionais, bem como de outras entidades científicas, culturais e económicas, nacionais e estrangeiras, com relevância para a instituição e, ou o ciclo de estudo a avaliar.
2. A avaliação da qualidade integra obrigatoriamente a participação de peritos e, ou de instituições, internacionais, nos respetivos júris para ela competentes.
3. Na avaliação das instituições de ensino e dos ciclos de estudo a ANAAA pode promover a participação de entidades congéneres." (artigo 6.º do Decreto-Lei N.º26/2017).

Previamente ao procedimento de avaliação da qualidade (auto-avaliação e avaliação externa) e acreditação tem lugar a avaliação preliminar da competência do Ministério da tutela, que é realizada para conceder o licenciamento à instituição de ensino superior e cuja decisão é válida por dois anos (artigo 9.º do Decreto-Lei N.º26/2017).

Timor-Leste integra a *ASEAN Quality Assurance Network* (AQAN) cujos objetivos são: promover e partilhar boas práticas de garantia de qualidade no ensino superior na região do Sudeste Asiático; colaborar na capacitação de garantia de qualidade no ensino superior na região; partilhar informações sobre o ensino superior e facilitar o reconhecimento mútuo de qualificações em toda a região; e desenvolver uma estrutura regional de garantia de qualidade para o Sudeste Asiático.

Timor-Leste integra também a *ASEAN Quality Assurance for Higher Education* (AQAFHE): promover a harmonização regional no ensino superior; facilitar o reconhecimento regional de qualificações; incentivar os sistemas nacionais de controlo de qualidade a serem comparados com a estrutura; servir como ponto de referência comum para o controle de qualidade nacional; constituir-se como um sistema para alinhar e harmonizar os sistemas nacionais de ensino superior.

2.4. O conceito de avaliação: avaliação interna, externa e institucional

A avaliação tem sido vista como um processo amplo, complexo, multirreferencial e passou a ser considerada, conjuntamente, como um processo sistemático de obter e recolher informações, de analisar e interpretar essas informações e formular juízos de valor sobre seu objeto avaliativo. Nesse contexto destaca-se a dimensão política da avaliação, que reflete necessariamente os interesses e valores de quem avalia, considerando que a avaliação é "uma atividade que é afetada por forças políticas e que tem efeitos políticos" (House, 1992; p. 52).

Segundo House (1992) a avaliação surgiu como um direito próprio com um conjunto de modelos e enfoques e com os seus próprios critérios, princípios e normas. Na prática, avaliação surgiu para responder às necessidades de classificação, certificação, e mais tarde, a de informar a deliberação política em distintos níveis de ação e de rendição de contas educativas. Para este autor a avaliação é "fundamental e inextricavelmente uma parte da situação pública, uma decisão colectiva" (House, 1997, p.19) o que associa este conceito à gestão pública. Por outro lado, Simons (1993) caracterizou a avaliação como "serviço, prático, particularizado, político, persuasivo, e educativo".

A terminologia "externa" quando usado em frases como "garantia de qualidade externa" ou "avaliação de qualidade externa" significa que a atividade está a realizada por um indivíduo ou uma equipe que é de fora da área que está a ser avaliada ou assegurada. No caso da garantia de qualidade de um programa, os fatores externos podem vir de outras partes da instituição, enquanto no caso da avaliação externa de uma instituição a tarefa seria realizada por pessoas de fora da instituição. A relação entre a avaliação externa e interna é estreita e é impossível discutir o elemento externo sem alguma referência à garantia de qualidade interna (Lewis, 2009, p. 325).

A exigência externa de mais qualidade e maior eficácia das instituições educativas tem vindo a aumentar numa relação direta com a complexidade dos problemas que as IES têm vindo a enfrentar nas últimas décadas. É nesse contexto de maiores exigências externas e, simultaneamente, mais dificuldades internas que se enquadram as pressões crescentes para a mudança e inovação educativa, enquanto respostas aos problemas educativos e sociais da atualidade. Nesse cenário, a avaliação educacional,

nomeadamente a avaliação institucional, tem vindo a ser apresentada e justificada no seu papel de promover processos de garantia da qualidade educativa. Estrela e Nóvoa (1999, p. 7) referiam que "o papel que a avaliação tem sido chamada a desempenhar nos últimos anos constitui, sem dúvida, uma das evoluções mais interessantes na área da educação". Os mesmos autores defendem dois elementos essenciais para situar e compreender a problemática da avaliação enquanto domínio de reflexão e de prática" (Estrela & Nóvoa, 1999, p. 7).

No quadro sócio-histórico e contextual das últimas décadas, a função estruturante da avaliação educacional expandiu-se da sala de aula para todo o sistema educativo, abrindo caminho para a conversão da avaliação educacional num domínio de práticas diversas e que abarca a avaliação de estudantes, professores, materiais de ensino, projectos e programas, currículos e instituições como um todo (Estrela & Nóvoa, 1999; Shaw et al., 2013). Registam-se também evoluções consideráveis nas dimensões concetual e metodológica da avaliação, quer em termos dos papéis e funções desempenhadas, quer no que se refere a métodos e instrumentos de recolha de informação. Do ponto de vista conceptual, essa evolução traduz-se numa abertura a outros papéis para a avaliação educacional que não se limita à sua função sumativa e, consequentemente, à da prestação de contas, certificação ou seleção. Ela incorpora também a sua função formativa, numa perspetiva de "uso" para a melhoria (Shaw et al., 2013). Ou seja, a avaliação deixou de servir apenas para julgar, ou para provar algo, passando a constituir um processo de apoio à tomada de decisões. É neste contexto de interesse avaliativo que os cursos passaram a ser também alvo de avaliação, orientado para algo que está patente nas políticas educativas (a garantia da qualidade educativa) sendo possível identificar nos documentos legais que estruturam essas políticas diferentes elementos como: a avaliação formativa, a melhoria dos processos, avaliações sumativas, controlo e regulação, aliando processos de avaliação externa com processos de avaliação institucional (Sousa-Pereira & Leite, 2016, p.449). A esse propósito, Santos (2011, p. 3) esclarece que tal opção parte da ideia de que a qualidade e a garantia da qualidade são responsabilidade, em primeiro lugar, das próprias instituições de ensino superior [uma vez que] é aí, no seu interior, que se ganha ou se perde a batalha da qualidade.

Os documentos legais que apontam para a avaliação institucional justificam a avaliação interna, entendendo-a formativamente (numa lógica de tomada de decisão para a melhoria no desenvolvimento de um processo contínuo de atuação). No entanto, também a avaliação externa é referenciada numa perspetiva formativa (de fornecimento de informações às IES para a tomada de decisões sustentadas e indutoras de melhorias), mas, simultaneamente, sumativa (de prestação de contas e de certificação/acreditação). Sobre a avaliação institucional é um processo sistemático de identificação de méritos e de valores, de factos e de expetativas; é uma atividade complexa que envolve múltiplos instrumentos; diferentes momentos; diferentes agentes. A sua finalidade é promover o desenvolvimento e a consolidação das instituições, elevando a qualidade das suas ações e produtos. Segundo os órgãos normativos, é realizada para verificar o desempenho das Instituições de Educação Superior em atendimento às exigências legais estabelecidas pela agência avaliadora da Educação Superior (Santos, 2015, pp: 23-24).

Sobre a melhoria da qualidade, o ensino superior precisa de ser flexível, criativo e inovador, desenvolver e evoluir para atender às necessidades dos alunos, justificar a confiança da sociedade e manter a diversidade (Uvalic-Trumbic, 2016). Para Leite, Rodrigues e Fernandes (2006, p.22) "avaliação pode, e deve, ter por intenção última a construção de processos contínuos de melhoria, isto é, que ela contém uma componente formativa" e por isso, a avaliação pode contribuir para configurar processos de melhoria ao nível da organização e do funcionamento das instituições de ensino, com repercussões na melhoria da qualidade da educação que nelas é vivida e oferecida. A avaliação feita pela organização deve constituir um ponto de partida para mudanças positivas, "principalmente se for estruturada em processos de auto-avaliação que comprometam todos os elementos da comunidade escolar na identificação dos seus pontos fracos e dos seus pontos fortes". Este procedimento possibilita a tomada de consciência das situações e a existência de um envolvimento colectivo na construção de processos positivos de mudança. Dias Sobrinho (1996, p.5) ao definir a avaliação institucional afirma que:

> "Institucional se refere, ao sujeito, ao objeto e à relação entre um e outro, ou seja, ao modo como o processo se realiza. [...] O sujeito é considerado institucional uma vez que são os próprios agentes da Instituição ou da comunidade científica e social constituída e legitimada que realizam o processo. O objeto da avaliação é a Instituição, a plenitude de suas estruturas e relações internas e externas. Os sujeitos da avaliação constroem um projeto ou desenho e também produzem

> praticamente um processo segundo os critérios, objetivos e procedimentos públicos da comunidade, isto é, à maneira institucional e com os dispositivos da Instituição."

O mesmo autor destaca que uma avaliação institucional significa "um balanço institucional", ou seja, é "a promoção de um método de interpretação analítico e pedagógico que consiste em instituir, numa organização social determinada", por exemplo, numa escola, num instituto, numa Universidade, a análise coletiva, isto é, feita em princípio por todos os membros, das estruturas e dos fins da organização, assim como, dos meios utilizados para atingir esses fins (Dias Sobrinho, 1996, pp.17-18). Sobre a avaliação nas IES em específico, o mesmo autor salienta que:

> "A Avaliação Institucional é competência da comunidade científica que a consolida, através de processos internos e externos, como um capital cultural e pedagógico permanente, que passa a fazer parte ativa das estruturas científicas e educativas [...] Também, a Avaliação Institucional busca projetar uma visão compreensiva e crítica sobre o conjunto articulado de dimensões, estruturas ou relações que constituem a totalidade [...]." (Dias Sobrinho, 1996, p.5).

A avaliação institucional (interna e externa) integra o processo de acreditação das IES. Em vários países (da Europa, EUA e Ásia) tem havido um esforço para conjugar as práticas de avaliação sumativa (*Accountability oriented*) com os princípios de avaliação formativa (*Improvement oriented*) de forma a apoiar as IES a fazer um caminho de melhoria contínua da qualidade. Em Timor-Leste o processo de avaliação e acreditação da qualidade dos estabelecimentos de ensino superior é feito pela ANAAA através da realização de uma primeira auto-avaliação e depois por uma avaliação externa realizada por um painel de peritos (nacionais e internacionais).

Feito o enquadramento histórico da educação em Timor-Leste (no primeiro capítulo) e a revisão da literatura sobre a acreditação e a avaliação das IES (no presente capítulo) apresentamos de seguida a metodologia da investigação e depois os resultados da mesma.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

No presente capítulo procedemos ao enquadramento metodológico da investigação que é de natureza qualitativa e exploratória, assente na análise de conteúdo dados documentais e empíricos (estes recolhidos por meio do inquérito por entrevista).

3.1. Natureza de Investigação

Neste estudo seguimos a metodologia de natureza qualitativa (Bogdan & Biklen,1994), na medida em que se tem como finalidade analisar o processo de acreditação ligada à Agência Nacional para a Avaliação e Acreditação Académica, em Timor Leste. Mais do que um estudo amplo, procurámos realizar um estudo de natureza exploratória, inserindo-se na realização de uma dissertação de mestrado, que buscasse não só a profundidade da temática, como também a compreensão do objeto de estudo de modo mais abrangente (Quivy & Campenhoudt, 2008; Tuckman, 2002; Lee, 2003).

A abordagem qualitativa ocorre quando interpretamos e atribuímos sentido à realidade subjetiva. Conforme Bogdan & Biklen (1994, p. 17), a abordagem qualitativa é também denominada naturalista de forma que "o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas", pelo que tem as seguintes características:

1) A investigação qualitativa tem a marca natural de forte direita de dados e o investigador é o instrumento chave.
2) A investigação qualitativa é descritiva.
3) Os investigadores qualitativos estão empenhados com o processo mais do que simplesmente com os resultados ou produto.
4) Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva (*Ibid*., pp.29-32).

Assim, a metodologia qualitativa, com recurso a métodos bem diversos, permite uma investigação em contexto, com a possibilidade de explorar as perspetivas de sujeitos envolvidos diretamente numa ação que se torna objeto de investigação, quer pelas suas características gerais, quer pela sua singularidade (Nind, Curtin & Hall, 2016), com ênfase para a experiência subjetiva desses sujeitos. A opção pela não utilização de uma investigação de natureza quantitativa, não significa rejeitar que o objeto de estudo

fosse mais estudado na sua profundidade através de uma estratégia integrada de investigação:

> "Apesar de utilização de perspetivas diferentes, as abordagens quantitativas e qualitativa não são, contudo, excludentes e dicotómicas. Não se torna preocupação e divisão, por vezes artificial e académica, entre referidos abordagens, interessando-nos mais a sua necessária integração e complementação. Apesar da radicalidade de posições, defendidas em termos de incompatibilidade e das diferenças substancias entre os dois paradigmas, anteriormente analisados, utilizam-se nesta investigação conjuntamente porque, além das possibilidades de unificação como afirmam Shulman (1981), constroem, em conjunto, um mosaico metodológico que será o mais estimulante campo de investigação aplicando ao estudo da educação" (Pacheco, 1995, p. 71).

3.2. *Corpus* documental e respondentes

Da metodologia qualitativa, destacamos a análise documental e o inquérito por entrevista, tendo como ponto de partida o modelo de Estrela (1994, p. 23) que distingue três fases:

> "A primeira fase consiste na identificação dos elementos constitutivos da *estrutura*, estrutura compreendida como algo de estático. Corresponde ao momento de recolha de "dados mortos". É o período da acumulação de elementos, alicerce indispensável à ulteriora deteção de pistas explicativas. Constituirá, pois, uma primeira perspetiva, ou, melhor, uma macro perspetiva, que nos dará a "anatomia" do campo que se vai estudar.
>
> A segunda fase [é] orientada para a apreensão das manifestações observáveis do sujeito em situação, ou seja, para as suas *perspetivas e ações* ...
>
> A interpretação, melhor, a construção das interpretações das ações do indivíduo em situação, constitui a última fase do processo de "caracterização", na qual se tenta, através da *sobreposição* de dados, efetuar uma microanálise do real. Será a fase do levantamento dos *princípios organizacionais*".

De acordo com Lee (2003, p. 15), quando se refere aos métodos não interferentes, na análise documental "os dados são obtidos por processos que não envolvem recolha direta de informação a partir dos sujeitos investigados". Do mesmo modo, Oliveira (2007) refere as vantagens da análise documental, afirmando que é adequada à exploração de informação, com vista a contextualizar uma problemática de investigação, podendo o investigador recorrer a diversos documentos, tais como: cartas, emails, memorandos, documentos administrativos, documentos oficiais, estudos, jornais, relatórios, etc. Mesmo assim, a utilização de documentos deve, num estudo mais completo, o que não é o caso deste estudo, que o consideramos exploratório, deve "corroborar e aumentar a evidência de outras fontes" (Yin, 2010, p. 128) ou "acrescentar informações" (Coutinho, 2011, p. 299).

Na realização deste estudo, escolhemos como *corpus* documental informação sobre a Agência Nacional para a Avaliação e Acreditação Académica, em Timor Leste, designadamente, documentos da sua criação, como normativos do Governo timorense, e do seu funcionamento no âmbito do mandato que lhe está atribuído em termos de acreditação. Foi necessário efetuar também um estudo da legislação timorense. Inicia-se o estudo pela Constituição da RDTL. Também são estudados o Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030 e Plano Estratégico Nacional da Educação 2011-2030. Foram também fontes de pesquisa o documento da Política Nacional de Educação e a Lei de Bases do Sistema Educativo e Lei Orgânica do Ministério da Educação e do Ministério do Ensino Superior, Ciência e Cultura, além de Decretos-Leis: o Decreto-Lei N.º 8/2009, de 19 de Maio, que aprova Regime Jurídico dos Estabelecimentos de Ensino Superior, o Decreto-Lei N.º21/2010, de 1 de Dezembro, que cria e aprova o Estatuto da Agência Nacional Para a Avaliação e Acreditação Académica (ANAAA), e o Decreto-Lei N.º 26/2017, de 26 de Julho, que aprova o Regime de Avaliação e Acreditação das instituições de ensino superior e dos ciclos de estudo. Por fim, o Diploma Ministerial N.º 9 /2018, de 9 de Maio, sobre a Aprovação do Resultado da Avaliação Programática do Ensino Superior de 2016-2017. De forma sistemática, elencamos os documentos legais que foram alvo da análise documental:

- Constituição RDTL
- Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei Nº 14/2008, de 29 de Outubro
- Lei Orgânica do Ministério da Educação, aprovada pelo Decreto-Lei N.º42/2015 de 16 de Dezembro;
- Lei Orgânica do Ministério do Ensino Superior, Ciência e Cultura, aprovada pelo Decreto-Lei N.º2/2019 de 5 de Março;
- Regime Jurídico dos Estabelecimentos de Ensino Superior, aprovado pelo Decreto-Lei Nº 8/2009, de 19 de Maio;
- Orgânica da Direção-Geral do Ensino Superior, aprovada pelo Diploma Ministerial N.º 58 /2016, de 19 de Outubro;
- Regime Geral de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior e Estatuto da Agência Nacional para a Avaliação e Acreditação Académica (ANAAA), aprovados pelo Decreto-Lei N.º 21/2010, de 1 de dezembro[23];
- Regime de Avaliação e Acreditação das IES e dos ciclos de estudo, aprovado pelo Decreto-Lei N.º 26/2017, de 26 de Julho;
- Diploma Ministerial a N.º 9 /2018, de 9 de Maio, sobre a Aprovação do Resultado da Avaliação Programática do Ensino Superior de 2016-2017;

A implementação do inquérito por entrevista concretizou-se pela realização de 11 entrevistas, nomeadamente a membros da ANAAA, Diretores da UNTL, e Diretores da

[23] Primeira alteração feita pelo Decreto-Lei N.º 27 /2014, de 10 de Setembro (que não foi possível consultar)

UNPAZ e do DIT. Quanto à sua caracterização, os respondentes, todos timorenses e ligados ao ensino superior, tanto pelas suas funções em universidades, quanto pela sua pertença à Agência Nacional para a Avaliação e Acreditação Académica, podemos observar os dados da Tabela 3 descritos em seguida.

Tabela 3. Caraterização dos entrevistados

Entrevistados	Género	Instituição		Habilitação académica	Cargo	Antiguidade no cargo
EA	M	Universidade privada	UNPAZ	Mestrado em Educação	Director do Departamento da Qualidade Interna e **Docente Permanente**	2010
EB	M	Universidade privada	UNPAZ	**Doutoramento** em Ciências Sociais e Humanas	Director da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.	2008
EC	M	Universidade privada	UNPAZ	Mestrado em Gestão	Vice-Diretor do Departamento da Economia da UNPAZ	2008
ED	M	Universidade privada	DIT	**Doutoramento** em Contabilidade, na área de Recursos Humanos	Reitor do Instituto de Tecnologia de Díli (DIT)	2008
EE	M	Universidade pública	UNTL	Mestrado em Física Nuclear de Partículas, pela Universidade de Coimbra	Director do **Departamento de Física**	2004
EF	M	Universidade pública	UNTL	Mestrado em Inglês	Diretor do **Departamento de Língua Inglesa**	2004
EG	F	Universidade pública	UNTL	Mestrado em Letras, pela Universidade de São Paulo	Diretora do **Departamento de Língua Portuguesa**	2004
EH	M	Universidade pública	UNTL	Pós-graduação em Educação Física e Desporto, pela Universidade do Porto	Adjunto do Vice-Diretor do **Departamento de Educação Física e Desporto**	2016
EI	M	Universidade pública	UNTL	Mestrado em Gestão de Educação	Pró-Reitor para a Área da Qualidade Interna (e anterior Pró-Reitor para os Assuntos Académicos)	Fevereiro 2019
EJ	M	Agência do Governo	ANAAA	**Doutoramento** em Engenharia Agrícola, pela Universidade de Massey (Nova Zelândia)	Diretor Executivo da ANAAA	2016
EK	F	Agência do Governo	ANAAA	Mestrado	Oficial de Qualidade da ANAAA	2010

O estudo teve a participação de dois membros da ANAAA e nove ligados a instituições de ensino superior, dos quais cinco eram da Universidade pública UNTL, três da universidade privada UNPAZ e um do DIT que é também de natureza privada. Entre os 11 participantes contam-se oito do sexo masculino e dois do sexo feminino (da ANAAA e da UNTL). Da ANAAA, participaram no estudo o Diretor Executivo, no cargo desde 2016, que é Doutorado em Engenharia Agrícola, pela Universidade de Massey (Nova Zelândia) em 2007, e o Oficial de Qualidade, no cargo desde 2010, do sexo feminino e com Mestrado. Da UNTL participaram no estudo: o Pró-Reitor para a Área da Qualidade Interna, nomeado em fevereiro de 2019 (até aí ocupou durante um ano o cargo Pró-Reitor para os Assuntos Académicos[24]), que possui Mestrado em Gestão de Educação; o Director do Departamento de Física, com Mestrado em Física Nuclear de Partículas pela Universidade de Coimbra (Portugal); o Diretor do Departamento de Língua Inglesa, com Mestrado em Inglês; o Diretor do Departamento de Língua Portuguesa, do sexo feminino, com Mestrado em Letras pela Universidade de São Paulo (Brasil), os três Diretores encontravam-se no cargo desde 2004; o Adjunto do Vice-Diretor do Departamento de Educação Física e Desporto, no cargo desde 2016, possui Pós-graduação em Educação Física e Desporto, pela Universidade do Porto (Portugal). Das Universidades privadas foi entrevistado: o Reitor do Instituto de Tecnologia de Díli, no cargo desde 2008, e Doutorado em Contabilidade, na área de Recursos Humanos. Da UNPAZ participaram o Director do Departamento da Qualidade Interna, no cargo desde 2010 e com Mestrado em Educação; o Director da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Doutorado em Ciências Sociais e Humanas, e o Vice-Diretor do Departamento da Economia, com Mestrado em Gestão, os dois no cargo desde 2008.

Os participantes ligados às instituições de ensino superior além das funções de Direção (ou de apoio à Direção) desempenham também funções como docentes. Na UNPAZ, leccionam as disciplinas do programa de estudos de Relações Internacionais um docente com formação em Educação; Teoria das Relações Internacionais, Teoria Política Internacional e Constituição da República um docente Doutorado em Ciências Sociais e Humanas; Gestão Estratégica, Gestão do Produto, Teoria da Decisão em Gestão um

[24] Aquando da entrevista (final fevereiro 2019) o participante tinha acabado de tomar posse como Pró-Reitor para a Área da Qualidade Interna da UNTL. Até essa data ocupou o cargo de Pró-Reitor para os Assuntos Académicos, desde dezembro 2018. A entrevista coincidiu com tomada de posse do novo cargo.

docente com Mestrado em Gestão e com experiência na docência desde 2008. No DIT, o Reitor é docente desde 2008 e lecciona as disciplinas de Riscos e Fundamentos de Management, Contabilidade e Metodologia de Pesquisa aos alunos da Licenciatura e do Mestrado em Economia, sendo Doutorado em Contabilidade, na área de Recursos Humanos; este participante começou por ser docente a tempo parcial na UNTL, em 2001, e foi depois docente da UNDIL. Na UNTL, lecciona Física Nuclear, Física do Século XX e Seminário, Astronomia e Astrofísica um docente com Mestrado em Física Nuclear de Partículas; Antropologia da Cultura, Administração e Gestão Escolar, Conversação II e Estudo do Currículo um docente com Mestrado em Inglês e com experiência em docência desde 2000; lecciona Língua Portuguesa a vários cursos e como disciplina extracurricular um docente com Mestrado em Letras; as disciplinas de Andebol, Voleibol, Prática Pedagógica I, Biomecânica e Basquetebol, com Pós-graduação em Educação Física e Desporto, com experiência desde 2014; lecciona Inglês e matérias de Educação um docente com Mestrado em Gestão de Educação (Tabela 4).

Tabela 4. Área de estudo e disciplina(s) leccionada(s)

Entrevistados	Instituição	Área de formação	Curso em que lecciona	Disciplinas que lecciona	Antiguidade no ensino superior
EA	UNPAZ	Mestrado em Educação	Relações Internacionais	Disciplinas do programa de estudos de Relações Internacionais	
EB	UNPAZ	**Doutoramento** em Ciências Sociais e Humanas		Teoria das Relações Internacionais, Teoria Política Internacional, Constituição da República.	
EC	UNPAZ	Mestrado em Gestão		Gestão Estratégica, Gestão do Produto, Teoria da Decisão em Gestão.	2008
ED	DIT	**Doutoramento** em Contabilidade, na área de Recursos Humanos	Mestrado em Economia Licenciatura de Economia	Riscos e Fundamentos de Management Contabilidade e Metodologia de Pesquisa	2001[25]
EE	UNTL	Mestrado em Física Nuclear de Partículas, pela Universidade de Coimbra		Física Nuclear, Física do Século XX e Seminário, Astronomia e Astrofísica	
EF	UNTL	Mestrado em Inglês		Antropologia da Cultura, Administração e Gestão Escolar, Conversação II e Estudo do Currículo	2000
EG	UNTL	Mestrado em Letras, pela Universidade de São Paulo	Vários Cursos e extracurricular	Língua Portuguesa	
EH	UNTL	Pós-graduação em Educação Física e Desporto, pela Universidade do Porto		Andebol, Voleibol, Prática Pedagógica I, Biomecânica e Basquetebol.	2014
EI	UNTL	Mestrado em Gestão de Educação		Inglês e matérias de Educação	

[25] Começou por ser docente a tempo parcial na UNTL, em 2001. Foi também docente da UNDIL. Está no DIT desde 2008

3.3. Técnica de recolha de dados: análise documental e inquérito por entrevista

A análise documental e o inquérito por entrevista são as duas técnicas usadas no processo de recolha de dados. Numa primeira fase, através da identificação de documentação do Ministério da Educação sobre a acreditação no ensino superior, particularmente no que diz respeito a normativos, documentos de orientação e outros, privilegiando-se tanto os textos publicados, quanto informação constante da página web da referida agência. Numa segunda fase, a realização de inquéritos por entrevistas foi feita entre 9 de janeiro e 11 de março de 2019, em Díli. O diálogo entre o investigador e os entrevistados aconteceu em Português e em Tétum. As entrevistas foram registadas em suporte áudio. Para as entrevistas que foram realizadas em Tétum, foi utilizada a língua portuguesa no seu processo de transcrição, tendo havido o cuidado de validação do texto final junto dos entrevistados.

Apesar de o objeto do estudo empírico estar identificado com a ANAAA, não seguimos, porém, o estudo de caso (Morgado, 2016) dado que isso exigiria o estudo em profundidade da instituição mediante várias técnicas de recolha de dados. Consideramos, por isso, que estamos perante um estudo exploratório, de levantamento de questões que poderão conduzir a uma outra investigação.

3.4. Técnica de análise de dados: análise de conteúdo

Se a natureza desta investigação é totalmente qualitativa, a descrição dos dados é realizada através da análise de conteúdo. Na opinião de Morgado (2016, p.94), a análise está dividida em dois tipos, deixando a cargo do investigador aquela que for mais adequada para a investigação:

> "análise estatística, circunscrita aos dados de natureza mais quantitativa, recolhidos, por normas, através de questionários; análise de conteúdo, para trabalhar dados qualitativos, obtidos através de outros métodos de recolha – entrevistas, observação, notas de campo, entre outras – que se integram no âmbito do estudo de casos".

Tendo em conta a natureza da investigação e as técnicas de recolha de dados utilizadas, a análise de conteúdo será a técnica de análise de dados que utilizaremos no nosso processo de investigação. "Em investigação social, o método das entrevistas está sempre associado a um método de análise de conteúdo" (Quivy & Campenhoudt, 2008, p.195), em especial, as entrevistas abertas e semiabertas, pois "a análise de conteúdo é

uma técnica que pode incidir sobre material não-estruturado". A análise de conteúdo é uma técnica de análise que, segundo Quivy e Campenhoudt (2008), pode ser aplicada a mensagens tão variadas como obras literárias, artigos de jornais, documentos oficiais, programas audiovisuais, declarações políticas, atas de reuniões ou transcrições de entrevistas, mais ou menos diretivas.

A análise de conteúdo é definida "como uma técnica de pesquisa para a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo evidente da comunicação" (Marconi & Lakatos, 2008, p.116). Deste modo, a análise de conteúdo utilizada neste estudo não integra dados quantitativos, como seria o caso de referência a unidades de numeração, de acordo com as várias possibilidades de análise de conteúdo (Esteves, 2006), sendo usadas a unidade de contexto e a unidade de registo, traduzidas na sua vertente qualitativa. "A consideração do número de referências de uma fonte a um objeto nem sempre é por si suficiente, porque nada nos diz sobre a natureza dessas referências, sobre a sua orientação ou intensidade" (Vala,2009, p. 115). Compreende-se aqui que na análise de conteúdo

> "os dados de que dispõe o analista encontram-se já dissociados da fonte e das condições gerais em que foram produzidos; o analista coloca os dados num novo contexto que constrói com base nos objetivos e no objeto de pesquisa; para proceder a inferência a partir dos dados, o analista recorre a um sistema de conceitos analíticos cuja articulação permite formular as regras da inferência. Ou seja, o material sujeito à análise de conteúdo é concebido como o resultado de uma rede complexa de condições de produção, cabendo ao analista construir um modelo capaz de permitir inferências sobre uma ou várias dessas condições de produção" (Vala, 2009, p. 104).

A análise de conteúdo traz a vantagem de

> "obrigar o investigador a manter uma grande distância em relação a interpretações espontâneas e, em particular, às suas próprias. Com efeito, não se trata de utilizar as suas próprias referências ideológicas ou normativas para julgar as dos outros, mas sim de analisá-las a partir de critérios que incidem mais sobre a organização interna do discurso do que sobre o seu conteúdo explícito" (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 230).

Bardin (2013, p. 32) refere que "tudo o que é dito ou escrito é suscetível de ser submetido a uma análise de conteúdo", acrescentando que é "um conjunto de técnicas de análise de comunicações", isto é, "um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de comunicações" (*Ibid.*, p. 32).

A análise de conteúdo foi utilizada para a identificação de unidades de contexto e unidades de registo, não se tendo seguido uma lógica formal de análise categorial. Nessa lógica, Morgado (2016, p. 35) refere que "para aceder a esses aspetos por via de inferências ou dedução lógicas, tem de se proceder a uma *análise categorial,* que

consiste na identificação sistemática de elementos ou categorias que permitem transformar todo o texto em unidades de significação, ordenando os dados de uma forma lógica e resumida". Segundo Bardin (2013, p. 145), a categorização é uma "operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos".

Sobre esse processo de categorização, Esteves (2006, p. 122) e Bardin (2013, pp. 147-148) sugerem que a categorização deve ter procedimentos abertos, constituídos pelas seguintes caraterísticas:

a) A exclusão mútua significa que a grade de categorias está concebida de tal forma que o conteúdo definido para cada uma delas não se sobrepõe;

b) A homogeneidade significa que um único princípio de classificação deve governar a organização das categorias. Trata-se, pois, de uma coerência de critérios que torne a categorização legível como um tudo;

c) A exaustividade significa que a categorização permite acolher todas as unidades de registo pertinentes para o objeto de pesquisa, sem exceção, e que todas essas unidades foram efetivamente codificadas;

d) A pertinência significa que o sistema de categorias criado é defensável à luz das questões de investigação e que cada categoria tem sentido face ao material empírico e/ou ao quadro teórico de partida, se este existir;

e) A produtividade significa que um conjunto de categorias é produtivo se fornecer resultados férteis: férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exatos;

f) A objetividade e a fidelidade são muito importantes no início da análise de conteúdo e continuam a ser válidas. As diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises.

Quanto ao tipo de análise de conteúdo utilizada, optamos pela análise avaliativa, que se trata do "estudo das atitudes da fonte relativamente a determinados objectos" (Vala, 2009, p. 119). Ainda segundo Quivy & Campenhoud (2008, p. 228) "a análise da avaliação incide sobre os juízos formulados pelo locutor. É calculada a frequência dos diferentes juízos (ou avaliações), mas também a sua direcção (juízo positivo ou negativo) e a sua intensidade."

Para Vala (2009, p. 109) existem algumas operações necessárias à boa utilização da técnica da análise de conteúdo, tais como: "delimitação dos objetivos e definição de um quadro de referência teórico orientador da pesquisa" e neste sentido foram formuladas questões que permitam concretizar os objetivos propostos para esta

pesquisa que tiveram como base a experiência empírica as leituras anteriores do investigador; "a constituição de um corpus" a partir das transcrições das entrevistas realizadas e da integração de outros documentos pertinentes ao objecto de estudo; a "definição de categorias" coincidiu com as questões formuladas as quais, por sua vez, espelham os objetivos da investigação.

3.5. Questões éticas de investigação

Nesta investigação, adotamos os princípios do código de conduta ética da Universidade do Minho, que, para a investigação, no capítulo III, estabelece princípios gerais de boas práticas e valores éticos, identificando situações de conduta imprópria. São assumidos os valores da honestidade intelectual, da autenticidade, da objetividade, do respeito pela propriedade intelectual, do rigor metodológico e da análise imparcial dos dados. Apesar da dificuldade que tivemos no domínio da língua portuguesa, o conteúdo do texto foi escrito ao longo de dois anos, com frequente revisão do orientador, com a citação correta das fontes e com a recolha de dados de acordo com os princípios exigidos numa investigação, ou seja, confidencialidade, transparência e fidelidade.

3.6. Limitações do estudo

Sabemos que são várias as limitações deste estudo. Primeiro, trata-se de um estudo exploratório, pelo que a sua finalidade está essencialmente orientada para o levantamento de questões que, no futuro, serão aprofundadas noutros estudos que tencionamos realizar. Segundo, pelo tempo diminuto de que dispusemos para realizar os inquéritos por entrevistas, em Timor Leste, e pela não utilização da língua portuguesas em todos os momentos das entrevistas. Terceiro, a necessidade de utilização de diversas técnicas de recolha, incluindo quer o aprofundamento da análise documental, quer a realização de entrevistas. Por último, o acesso a indicadores estatísticos mais actualizados e sistemáticos sobre o número de estabelecimentos de ensino superior e Timor-Leste (públicos e privados), o número de professores e alunos, sobretudo desde a independência de Timor-Leste e os seus resultados em termos de auto-avaliação, avaliação externa e acreditação.

CAPÍTULO IV – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

No presente capítulo procedemos, primeiro, à descrição e apresentação dos dados da investigação, os dados documentais e os dados empíricos, para em segundo lugar proceder à análise dos mesmos.

4.1. Descrição dos dados

Tendo em conta o objetivo que pretendemos atingir – a compreensão do fenómeno da acreditação das instituições de ensino superior de Timor- Leste através de um estudo exploratório – neste capítulo procedemos, em primeiro lugar, à descrição dos dados secundários e dos dados primários da investigação para, depois, estabelecermos linhas de análise e de interpretação dos mesmos.

4.1.1. Análise documental

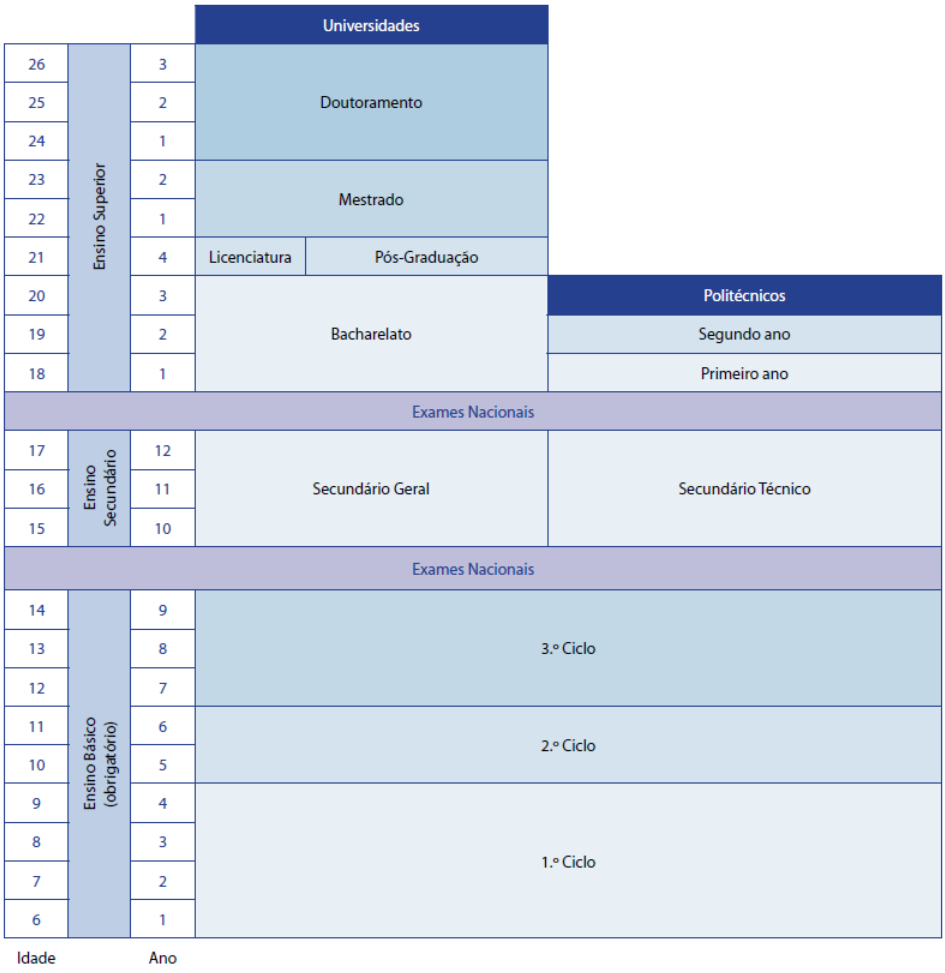
Os dados secundários deste estudo derivam da análise dos documentos normativos, estratégicos e orientadores da garantia da qualidade, avaliação e acreditação das instituições de ensino superior públicas e privadas de Timor Leste. O país possui ainda leis fundamentais que enquadram a política de qualidade da educação para todos os seus cidadãos, tais como a Constituição da RDTL, a Lei de Bases da Educação (LBE), a Lei Orgânica do Ministério da Educação, o Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030 e Plano Estratégico Nacional da Educação 2011-2030. São ainda analisados o Decreto-Lei nº 8/2009, de 19 de Maio, que aprova Regime Jurídico dos Estabelecimentos de Ensino Superior, o Decreto-Lei N.º21/2010 de 1 de Dezembro, que cria e aprova o Estatuto da Agência Nacional Para a Avaliação e Acreditação Académica (ANAAA), e o Decreto-Lei N.º26/2017 que aprova o Regime de Avaliação e Acreditação das IES e dos ciclos de estudos.

O artigo 59.° da Constituição da RDTL atribui ao Estado a criação de um sistema público de ensino básico universal, obrigatório e, na medida das possibilidades, gratuito. Afirma igualmente que o Estado reconhece e fiscaliza o ensino privado e cooperativo. A Lei Fundamental garante a todos os cidadãos o direito e a igualdade de oportunidades de ensino e formação profissional, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística, para além do direito à fruição e à criação culturais, bem como o dever de preservar, defender e valorizar o património cultural. A

LBE estabelece o quadro geral do sistema educativo enquanto "o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade" (artigo 1.º, LBE).

Segundo a LBE, o sistema educativo timorense compreende a educação pré-escolar, a educação escolar, a educação extra-escolar e a formação profissional. A educação escolar compreende o ensino básico (com a duração de 9 anos), o ensino secundário (com a duração de 3 anos) e o ensino superior (art. 7º). No ensino superior, ao fim de 3 anos o aluno alcança o grau de bacharelato, ao fim de 4 anos obtém o grau de licenciatura ou pós graduação; com a formação superior de mais 2 anos obtém o Mestrado e mais 3 anos subsequentes obtém o grau de Doutoramento (Figura 4).

Figura 4. O Sistema de Ensino em Timor-Leste



Fonte: Plano Estratégico Nacional da Educação 2011-2030 (Governo de Timor-Leste, 2011, p.60)

O ensino superior compreende o ensino universitário e o ensino técnico sendo que são objectivos do ensino superior:

> "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 sectores 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;
> d) Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos, que constituem património da humanidade, e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
> e) Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração, na lógica de educação ao longo da vida e de investimento geracional e intergeracional, visando realizar a unidade do processo formativo, que inclui o apreender, o aprender e o empreender;
> f) 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, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
> g) Continuar a formação cultural e profissional dos cidadãos, pela promoção de formas adequadas de extensão cultural;
> h) Promover e valorizar as línguas e a cultura timorenses." (art. 17º LBE).

Do ponto de vista dos graus académicos e diplomas (n.º 2 e 3, do artigo 20.º) o ensino superior universitário compreende cursos de bacharelato, licenciatura, mestrado e doutoramento, conferindo, respectivamente, os graus de bacharel, licenciado, mestre e doutor, bem como os cursos de pós-graduação, conferindo diploma de pós-graduação. Segundo o n.º 9 do artigo 20.º:

> "O Governo regula, através de decreto-lei, ouvidos os estabelecimentos de ensino superior, as condições de atribuição dos graus académicos, de forma a garantir o nível científico da formação adquirida, a comparabilidade das formações e a mobilidade dos estudantes." (n.º 9 do artigo 20.º LBE)

De forma a assegurar a eficiência, eficácia e qualidade do sistema educativo, o Programa do IV Governo Constitucional traçou como objectivos para a Política de Ensino Superior, entre outros, a estruturação de um sistema de garantia da qualidade reconhecido internacionalmente, conforme os artigos 42º a 44º da LBE. Neste sentido, todos os níveis de educação estão sujeitos à avaliação permanente, continuada e pública, a qual incide sobre:

> "aprendizagens dos alunos e do desempenho dos professores, do pessoal não docente e dos estabelecimentos de educação e de ensino, o próprio sistema na sua globalidade e a política educativa, tendo em consideração os aspectos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros e, ainda, os de natureza político-administrativa e cultural." (n.º1, artigo 42.º da LBE).

Sobre a avaliação e acreditação do sistema educativo timorense, pode ler-se que:

> "a avaliação constitui um instrumento essencial de definição da política educativa, de promoção da qualidade do ensino e do sucesso das aprendizagens e de gestão responsável e transparente de todos os níveis do sistema de ensino." (n.º3, artigo 42.º da LBE).
> "a acreditação consiste no reconhecimento formal do Estado da qualidade de um estabelecimento de ensino, após uma avaliação contínua, objectiva e contextualizada a esse mesmo estabelecimento." (artigo 43.º da LBE).
> "As estatísticas da educação são instrumentos fundamentais para a formulação da política educativa e para o planeamento e a avaliação do sistema educativo, e devem ser organizadas de modo a garantir a sua realização em tempo oportuno e de forma universal." (artigo 44.º da LBE).

A necessidade de garantir uma educação de qualidade para prosseguir com a política de educação definida é logo referida no artigo 2.º da LBE, segundo o qual: "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." (artigo 2.º da LBE).

Compete igualmente ao Estado a organização, o planeamento e o ordenamento da rede de ofertas de educação e de ensino (artigos 51.º e 52.º da LBE), bem como a conceção e a gestão dos edifícios escolares (artigo 53.º da LBE). Do ponto de vista dos recursos educativos, "os meios materiais utilizados para a adequada realização da actividade educativa", são considerados fundamentais: os manuais escolares e outros recursos em suporte digital; as bibliotecas e mediatecas escolares; os equipamentos laboratoriais e oficinais; os equipamentos para a educação física e desportos; os equipamentos para a educação musical e plástica; os recursos para a educação especial – recursos estes que devem ser geridos pelas administrações locais ou das escolas (artigo 54.º da LBE).

A Política da Educação formulada ao longo dos sucessivos Governos desde 2002 permitiu criar o quadro de avaliação e acreditação do sistema educativo, através de procedimentos em que, para além da auto-avaliação dos estabelecimentos, é feita uma avaliação externa permanente para garantir que as IES cumprem os padrões de qualidade internacionais. Enquanto a Lei de Bases da Educação (LBE) traça, entre outros, a organização e o perfil da Educação Superior, esforços e investimentos que necessitam ser feitos por um longo período, para desenvolver as competências requeridas em relação à regulação e desenvolvimento da educação, de forma auto-sustentável, o Plano Nacional de Desenvolvimento traça as prioridades nacionais e a Política Nacional de

Educação orienta os programas do Ministério no sentido de alcançar os objetivos nacionais definidos.

As estratégias e acções estabelecidas no Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030 (Governo de Timor-Leste, 2011) visam, até 2030, passar Timor-Leste de um País com baixos rendimentos para um País com rendimentos médio-altos, com uma população saudável, instruída e segura. Este Plano aponta três Pilares de Desenvolvimento: Capital Social, Desenvolvimento de Infra-estruturas e Desenvolvimento Económico. O primeiro visa a construção de uma sociedade saudável e a educação do povo timorense respondendo às necessidades sociais da população e promoção do desenvolvimento humano. Para Timor-Leste se tornar numa Nação de sucesso, saudável, bem-educada e segura, é necessário investir na capacitação dos nossos recursos humanos timorenses. Para tal foi ciado o Fundo do Desenvolvimento do Capital Humano com o qual Timor-Leste será capaz de trabalhar em colectivo e de forma coordenada, no sentido de promover e providenciar o desenvolvimento da educação e formação profissional (Governo de Timor-Leste, 2011, p. 34). Este Fundo tem em vista a concretização de metas específicas até 2020 que ao nível do ensino superior visam:

- Alargar a UNTL a sete faculdades (Agricultura; Engenharia, Ciência e Tecnologia; Medicina e Ciências da Saúde; Economia e Gestão; Educação, Artes e Humanidades; Direito e Ciências Sociais);
- Criar 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;
- Desenvolver e implementar uma política de inclusão social na educação;
- Alargar o novo sistema de padrões, registo e qualificações a todos os distritos.
- Implementar um Compromisso Nacional de Formação, providenciando novas oportunidades de formação em Timor-Leste, e uma Política Nacional de Conteúdos Laborais, garantindo que as empresas internacionais e nacionais prestam oportunidades de formação;
- Investir na construção de instalações de formação e no desenvolvimento de recursos humanos no sector da formação vocacional;
- Estabelecer um Centro de Emprego e Orientação Vocacional em cada distrito, a fim de prestar serviços e pareceres relativos a emprego;
    - Implementar medidas que bisem garantir o direito à 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). (Governo de Timor-Leste, 2011, pp. 27, 36-37)

Para 2030 foi definida como meta ao nível do ensino superior "garantir que os 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" (Governo de Timor-Leste, 2011, p. 37) – uma meta que não é suficientemente concretizada para tornar possível a sua monitorização.

Tendo como alvo o alcance de um sistema de ensino de alta qualidade foi elaborado o Plano Estratégico Nacional da Educação 2011-2030 que integra: uma análise sistemática do progresso feito na construção do sistema educativo de Timor-Leste enquanto País independente; a identificação dos desafios que o país enfrenta para melhorar o acesso e a qualidade da educação; a definição dos objetivos para assegurar que, tão rapidamente quanto possível, as crianças de Timor-Leste tenham melhores oportunidades educativas do que aquelas que os seus pais tiveram no passado; e a identificação das atividades que devem ser realizadas para que os objetivos educativos sejam atingidos. Para tal o documento apresenta 13 Programas Prioritários que incidem sobre diferentes componentes do sistema educativo que devem ser alvo de reforma para que assegurar a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

A definição execução, coordenação e avaliação da política educativa, nas áreas do ensino e da qualificação, assim como as áreas de ciência e tecnologia, são da responsabilidade do Ministério da Educação, conforme o artigo 1.º Lei Orgânica do Ministério da Educação, aprovada pelo Decreto-Lei N.º42/2015, de 16 de Dezembro. Constituem atribuições do ME, entre outras:

> "a) Desenvolver as políticas educativas, de planeamento, legislativas, regulamentares e administrativas necessárias à prossecução das atribuições nas áreas da educação, ciência e tecnologia;
> k) Promover o desenvolvimento, a modernização, a qualidade, a competitividade e o reconhecimento internacional dos sistemas de ensino superior, científico e tecnológico"
> l) Desenvolver, coordenar e acreditar a educação de nível superior no País, fundamentada no princípio da equidade e igualdade de oportunidades e implementada através de sistemas de ensino superior universitário e técnico;
> m) Regular os mecanismos de equiparação e reconhecimento de graus académicos obtidos no País e no estrangeiro;
> n) Desenvolver políticas de promoção da formação pós-graduada e da investigação científica, de forma a contribuir para o desenvolvimento social, económico e tecnológico do País" (artigo 1.º do Decreto-Lei N.º42/2015)

O actual VIII Governo Constitucional integra o Ministério da Educação, Juventude e Desporto, o departamento governamental responsável pela conceção, execução, coordenação e avaliação da política, definida e aprovada pelo Conselho de Ministros, para as áreas do ensino e da qualificação de todos os níveis de ensino, com exclusão do nível superior, bem como pela consolidação e promoção das línguas oficiais, da juventude e do desporto. Ficam na dependência do Ministro da Educação, Juventude e

Desporto, entre outros, o Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação (INFORDEPE).

Por outro lado, o Ministério do Ensino Superior, Ciência e Cultura (MESCC) é o órgão central do Governo responsável pela conceção, execução, coordenação e avaliação da política, definida e aprovada pelo Conselho de Ministros, para as áreas do ensino e da qualificação de nível superior, assim como para as áreas de ciência, da tecnologia, das artes e da cultura. Cabe ao Ministério do Ensino Superior, Ciência e Cultura, entre outras, as seguintes funções:

> "conceber as medidas de política nas áreas do ensino superior, ciência, artes e cultura e tecnologia, bem como a respetiva organização, financiamento, execução e avaliação; promover a igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior, à ciência e à fruição dos bens culturais; promover o desenvolvimento, a modernização, a qualidade, a competitividade e o reconhecimento internacional dos sistemas de ensino superior e científico e tecnológico; promover a ligação entre as instituições de ensino superior e científico e tecnológico, e entre estes e o sistema produtivo; promover a avaliação e inspeção permanentes dos estabelecimentos de ensino superior, científico e tecnológico; promover a avaliação dos profissionais da educação do ensino superior; planear um sistema de análise e monitorização, de modo a avaliar os resultados e os impactos das políticas do ensino superior; avaliar os resultados e os impactos do ensino superior" (artigo 2.º do Decreto-Lei N.º 2 /2019, de 5 de Março).

De acordo com a Orgânica do MESCC (Decreto-Lei N.º 2 /2019, de 5 de Maio) este desempenhará um papel essencial no estabelecimento de padrões de qualidade rigorosos, ao nível do funcionamento das instituições públicas e privadas do ensino superior e na capacitação de recursos humanos qualificados aptos a responder às necessidades do país, de forma a concretizar as metas de desenvolvimento sustentável estabelecidas no Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030. Visando assegurar a concretização do disposto no artigo 59.º da Constituição da RDTL e de responder aos desafios de desenvolvimento de um sistema de ensino superior de qualidade e de uma sociedade que preserve, defenda e valorize o património cultural, foi definida uma estrutura orgânica simples e funcional, adequada a responder às necessidades da sociedade timorense e que permita uma gestão eficaz e eficiente dos recursos humanos e financeiros que lhe são confiados pelo Estado. Neste sentido, o MESCC compreende, no âmbito da administração direta do Estado (serviços centrais), três Direções-Gerais responsáveis pelas áreas da administração e finanças; do ensino superior e ciência; artes e cultura, organizando-se, cada uma delas, em quatro Direções Nacionais.

A Direcção-Geral do Ensino Superior e Ciência (DGESC) é o serviço central do Ministério responsável pela prossecução da política educativa para o ensino superior

(universitário e técnico) e para a promoção do conhecimento, da investigação e do desenvolvimento da ciência e tecnologia, de acordo com as normas legislativas aplicáveis e as políticas superiormente definidas. Compete à DGESC: apoiar a abertura, o licenciamento e o funcionamento dos estabelecimentos de ensino superior universitário ou técnico, garantindo a qualidade dos mesmos, bem como o reconhecimento de diplomas e de equivalências de habilitações de nível técnico ou superior, em estreita coordenação com os órgãos da administração pública com competências legais neste âmbito; apoiar a elaboração da proposta de plano estratégico para o sector, do plano anual e dos relatórios de execução do mesmo; promover a equidade e a objetividade do acesso ao ensino superior e a racionalização das ofertas formativas; contribuir para a definição de políticas e de na reorganização ou de criação dos estabelecimentos de ensino universitário ou politécnico; promover a implementação de práticas efetivas de educação inclusiva; promover a boa articulação entre as áreas do ensino superior, da ciência, da tecnologia e da investigação, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento sustentável das mesmas e do país; promover modalidades de ensino profissional ou profissionalizante pós-secundário e assegurar a sua orientação; assegurar um sistema de uniformização e de reconhecimento dos graus e de equivalências de habilitações superiores conferidos pelos estabelecimentos de ensino nacionais e estrangeiros; aprovar os pedidos de licenciamento de novas IES (universitário ou técnico) públicas, privadas ou cooperativo; assegurar o mapeamento e o registo dos graduados timorenses por instituições de ensino estrangeiras, estabelecendo um repositório das teses elaboradas pelos mesmos; legalizar os certificados ou os diplomas académicos conferidos pelas IES (artigo 12.º do Decreto-Lei N.º 2 /2019). A DGESC compreende: a Direção Nacional do Ensino Superior Universitário; a Direção Nacional do Ensino Superior Técnico; a Direção Nacional do Currículo do Ensino Superior (artigo 6.º do Decreto-Lei N.º 2/2019).

A Direção Nacional do Ensino Superior Universitário (DNESU) é o serviço da DGESC responsável pela promoção, execução e implementação da política superiormente definida em matéria de organização, administração e desenvolvimento do sistema de ensino superior universitário, nos termos da legislação em vigor. Compete à DNESU: definir métodos para a operacionalização das políticas de ensino superior universitário; monitorizar o quadro de organização, de acreditação e de acesso ao ensino superior;

assegurar o expediente dos processos de avaliação e de licenciamento das novas IES, públicas ou privadas; assegurar o depósito e o registo dos planos de estudo e currículos dos cursos organizados e lecionados nas IES universitário, em coordenação com a Direção Nacional do Currículo do Ensino Superior; auxiliar as entidades competentes nos processos de acreditação das instituições de ensino superior universitário, sempre que lhe seja solicitado; Supervisionar os processos e procedimentos de ingresso no ensino superior universitário, verificando a conformidade dos mesmos com a lei; assegurar a cooperação estabelecida entre o ministério e as universidades, as associações e outras instituições, regionais e internacionais, de nível universitário, em coordenação com a Direção Nacional de Planeamento, Parcerias e Estatística; verificar a existência nos estabelecimentos de ensino superior universitários, públicos ou privados, de condições logísticas, didáticas, informáticas ou de outras consideras necessárias para a concretização dos objetivos estabelecidos na política educativa para o ensino superior em coordenação com a ANAAA e com os serviços inspetivos, com salvaguarda da autonomia própria desses estabelecimentos; promover a implementação da carreira docente universitária, através do desenvolvimento de ações de formação contínua e profissional dirigidas aos docentes das IES universitário; assegurar, em coordenação com a Direção Nacional de Planeamento, Parcerias e Estatística, a recolha de informação relevante para o ensino superior universitário e tida como necessária para o desenvolvimento do sistema de informação estatística da educação e à administração e gestão dos recursos humanos; apoiar o acesso igualitário ao ensino superior universitário, incluindo a igualdade de género; assegurar o expediente relativo à atribuição de subvenções públicas às instituições do ensino superior universitário, públicas ou privadas, para acções específicas (artigo 13.º do Decreto-Lei N.º 2 /2019).

A Direção Nacional do Ensino Superior Técnico (DNEST) é o serviço da DGESC responsável pela promoção, execução e implementação da política definida em matéria de organização, administração e desenvolvimento do sistema de ensino superior técnico. As competências da DNEST são as mesmas da DNESU com a diferença que se aplicam aos estabelecimentos de ensino superior técnico, públicos ou privados (artigo 14.º do Decreto-Lei N.º 2 /2019).

A Direção Nacional do Currículo do Ensino Superior (DNCES) é o serviço da DGESC responsável pela promoção, execução e implementação da política educativa

superiormente definida em matéria de organização, administração e desenvolvimento do sistema de elaboração, implementação e monitorização dos programas e dos conteúdos curriculares e pedagógicos nos estabelecimentos do ensino superior, incluindo a promoção de hábitos de leitura junto da população (artigo 15.º do Decreto-Lei N.º 2/2019). Compete à DNCES, designadamente:

> a) Assegurar a revisão dos conteúdos do Currículo Padrão Mínimo, tendo em conta os critérios e prioridades do sistema de ensino superior nacional;
> b) Preparar o plano estratégico para a implementação, disseminação e avaliação do Currículo Padrão Mínimo revisto;
> c) Promover e monitorizar, em articulação com a ANAAA e os serviços inspetivos legalmente competentes, a implementação efetiva do Currículo Padrão Mínimo pelos estabelecimentos do ensino superior;
> d) Supervisionar a elaboração dos exames nacionais para o acesso e ingresso no ensino superior público;
> e) Sensibilizar as instituições de ensino superior públicas e privadas para o desenvolvimento de novas modalidades de ensino, nomeadamente o ensino à distância;
> f) Promover a integração no ensino superior de indivíduos portadores de deficiência, fomentando assim maior justiça e coesão neste nível de ensino;
> g) Promover a elaboração dos diplomas legais e dos regulam necessários para a implementação dos currículos do ensino superior;
> h) Promover a reflexão dos responsáveis pelos estabelecimentos de ensino superior público e privado relativamente às normas e aos critérios de gestão e de avaliação do aproveitamento curricular dos estudantes;
> i) Assegurar o depósito e o registo dos planos de estudo e dos currículos dos cursos ministrados pelos estabelecimentos de ensino superior;
> j) Realizar as demais tarefas que para a mesma se encontrem previstas em lei ou regulamento, bem como as que lhe sejam determinadas superiormente. (artigo 15.º, do Decreto-Lei N.º 2/2019).

No âmbito do MESCC, integram a administração indireta do Estado: o Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia, a Agência Nacional para a Avaliação e Acreditação Académica (ANAAA); A Comissão Nacional de UNESCO; a Biblioteca Nacional de Timor-Leste; o Museu Nacional de Timor-Leste; a Universidade Nacional de Timor Lorosa’e; o Instituto Politécnico de Betano (IPB); a Uiversidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL) (artigo 24.º da Orgânica do MESCC, Decreto-Lei N.º 2/2019). A UNTL é um estabelecimento público de ensino universitário, dotado de autonomia estatutária, científica, pedagógica, administrativa, financeira, disciplinar e de património próprio, sem prejuízo da ação fiscalizadora do Estado, nos termos da lei e dos respetivos Estatutos (artigo 30.º do Decreto-Lei N.º 2/2019).

Considerando o que ensino superior tem como objectivo a qualificação de alto nível dos timorenses, a produção e difusão do conhecimento, bem como a formação cultural, artística, tecnológica e científica dos seus estudantes, num quadro de referência internacional e de valorização económica do conhecimento, o Decreto-Lei nº

8/2009, de 19 de Maio, que aprova Regime Jurídico dos Estabelecimentos de Ensino Superior veio regulamentar estes estabelecimentos de ensino superior, na sua constituição, atribuições, no seu funcionamento e competência dos seus órgãos e, bem como o exercício da tutela do Estado sobre as mesmas (artigo 1.º do Decreto-Lei nº 8/2009). Os estabelecimentos de ensino superior integram instituições de ensino universitário (as Universidades), instituições de ensino superior técnico (os Institutos Politécnicos) e as Academias (n.º2, artigo 3.º do Decreto-Lei nº 8/2009). As instituições de ensino superior podem ser públicas ou privadas. As instituições de ensino superior públicas são criadas por Decreto-Lei e a sua criação obedece ao ordenamento nacional da rede do ensino superior público e tem em consideração a sua necessidade e sustentabilidade (artigo 12.º do Decreto-Lei nº 8/2009). Entre outras funções, compete às IES: Criar e assegurar as condições para o normal funcionamento do estabelecimento de ensino, assegurando a sua gestão administrativa, económica e financeira; Submeter os estatutos do estabelecimento de ensino ao órgão da tutela; Afectar ao estabelecimento de ensino as instalações e o equipamento adequados, bem como os necessários recursos humanos e financeiros; Contratar os docentes e investigadores, bem como o pessoal não docente (artigo 14.º do Decreto-Lei nº 8/2009).

O regime de instalação tem a duração de três anos lectivos, prorrogáveis por mais dois anos, desde o início da ministração de ensino. Nas unidades orgânicas de instituições de ensino superior privadas, o período de instalação segue o seguinte regime: a) Regem-se por estatutos provisórios, aprovados pelo conselho geral da instituição; b) Os seus órgãos de governo e de gestão serem livremente nomeados e exonerados pelo reitor ou presidente da instituição. Os serviços do Ministério da tutela do ensino superior asseguram um acompanhamento especial das instituições em regime de instalação, e elaboram e submetem ao membro máximo do Governo que tutela o ensino superior um relatório anual sobre as mesmas. Durante o período de instalação, as instituições de ensino superior beneficiam do disposto no artigo 21º[26]. O regime de instalação pode cessar a qualquer momento (artigo 15.º do Decreto-Lei nº 8/2009).

[26] Durante o período de instalação, as universidades, os institutos universitários e os institutos politécnicos: ministram, pelo menos, metade do conjunto dos ciclos de estudos a que se referem os artigos anteriores (artigo 21.º do Decreto-Lei nº 8/2009).

A criação e a actividade dos estabelecimentos de ensino superior estão sujeitas ao mesmo conjunto de requisitos essenciais, tanto gerais como específicos, em função da natureza universitária ou politécnica das instituições, independentemente de se tratar de estabelecimentos de ensino públicos ou privados. São requisitos gerais para a criação e o funcionamento de um estabelecimento de ensino superior:

a) Dispor de um programa educativo, científico e cultural;
b) Dispor de instalações e recursos materiais apropriados à natureza do estabelecimento em causa, designadamente espaços lectivos, equipamentos, bibliotecas e laboratórios adequados aos ciclos de estudos que visam ministrar;
c) Dispor de uma oferta de formação compatível com a natureza, universitária ou politécnica, do estabelecimento em causa;
d) Dispor de um corpo docente próprio, adequado em número e em qualificação à natureza do estabelecimento e aos graus que está habilitado a conferir;
e) Assegurar a autonomia científica e pedagógica do estabelecimento, incluindo a existência de direcção científica e pedagógica do estabelecimento, das unidades orgânicas, quando existentes, e dos ciclos de estudos;
f) Assegurar a participação de docentes, investigadores e estudantes no governo do estabelecimento;
g) Ser garantido o elevado nível pedagógico, científico e cultural do estabelecimento;
h) Assegurar instalações próprias ou arrendadas a longo prazo, autorizadas pelo ministério da tutela para o ensino de ciclos de estudos conducentes à atribuição de graus académicos.
i) A instituição deve ter e apresentar um plano financeiro a cinco anos que indique a forma como pretende levar a cabo as suas responsabilidades administrativas e académicas, salvaguardando os custos inerentes à colocação dos alunos em instituições alternativas em caso de eventual encerramento (artigo 16.º do Decreto-Lei nº 8/2009).

São requisitos específicos das Universidades:

a) Integrar pelo menos quatro Faculdades, duas das quais da área de Ciências;
b) Estar autorizados a ministrar pelo menos seis ciclos de estudos de licenciatura e, depois destes consolidados e com a devida autorização, dois de mestrado e um de doutoramento;
c) Dispor de um corpo docente que satisfaça o disposto no presente diploma;
d) Dispor de instalações com as características exigíveis à ministração de ensino universitário e de bibliotecas e laboratórios adequados à natureza dos ciclos de estudos;
e) Desenvolver actividades no campo do ensino e da investigação, bem como na criação, difusão e transmissão da cultura;
f) Dispor de centros de investigação e desenvolvimento avaliados e reconhecidos, para as áreas referidas na alínea a), ou neles participar. (artigo 17.º do Decreto-Lei nº 8/2009).

Em termos de fiscalização e relação com a tutela, os estabelecimentos de ensino superior devem estabelecer, nos termos dos seus estatutos, mecanismos de auto-avaliação regular do seu desempenho, enquanto as suas unidades orgânicas (actividades pedagógicas e científicas) estão sujeitas ao sistema nacional de acreditação e de avaliação. (artigo 45.º do Decreto-Lei nº 8/2009).

O licenciamento das IES rege-se pelo Decreto-Lei N.º 8/2009, de 19 de Maio, Regime Jurídico dos Estabelecimentos de Ensino Superior, e pelo Decreto-Lei N.º

36/2011, de 17 de Agosto, Sistema Nacional de Qualificações (SNQ-TL) (artigo 10.º do Decreto-Lei N.º26/2017). Sobre a avaliação da qualidade e acreditação, pode ler-se no artigo 11.º do Decreto-Lei N.º26/2017:

> "1. A acreditação visa o cumprimento dos requisitos mínimos de garantia da qualidade, em conformidade ao SNQ-TL, conduzindo ao reconhecimento oficial das instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudo.
> 2. A acreditação das instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudos é realizada com base na avaliação da qualidade no âmbito do SNQ-TL." (artigo 11.º do Decreto-Lei N.º26/2017).

A avaliação da qualidade das instituições de ensino obedece aos seguintes princípios:

> "a) Obrigatoriedade e periodicidade;
> b) Intervenção de docentes, de estudantes e de entidades externas;
> c) Existência de um quadro de avaliação externa caracterizado pela independência do avaliador face à entidade avaliada;
> d) Internacionalização;
> e) Participação das entidades avaliadas, tanto nas fases de auto-avaliação como nos processos de avaliação externa, incluindo o contraditório;
> f) Respeito pela autonomia científica e pedagógica da ANAAA e das instituições de ensino superior, nos termos da lei;
> g) Auto-avaliação; e
> h) Avaliação externa independente." (artigo 12.º do Decreto-Lei N.º26/2017)

A avaliação da qualidade dos estabelecimentos de ensino superior incide sobre as instituições de ensino e sobre os respetivos ciclos de estudos (avaliação programática). A avaliação é levada a cabo com referência nas boas práticas internacionais, bem como a conformidade com o Regime Jurídico do Sistema Nacional de Qualificações, com as regras do presente diploma e com os regulamentos emitidos pela ANAAA. A avaliação das instituições de ensino tem em vista a qualidade do desempenho das mesmas, medindo o grau de cumprimento da sua missão através de parâmetros científicos e pedagógicos, designadamente de critérios e indicadores relacionados com a respetiva atividade e com os resultados de gestão alcançados. A avaliação das instituições de ensino tem em especial consideração, na definição e aplicação dos parâmetros de desempenho, a diferença de objetivos entre os diferentes tipos de ensino. A avaliação dos ciclos de estudos tem em vista a avaliação da implementação de critérios que asseguram a qualidade dos ciclos de estudo (artigo 13.º do Decreto-Lei N.º26/2017).

A avaliação da qualidade é feita com base nos seguintes critérios gerais:

> "a) Existência de uma política de garantia da qualidade dos seus ciclos de estudos;
> b) Implementação de estratégias para a melhoria contínua da qualidade;
> c) Adoção de procedimentos adequados para se assegurarem que o pessoal docente possui a qualificação e a competência necessárias ao desempenho das suas funções;

d) Existência de recursos didáticos disponíveis, adequados e apropriados para cada um dos ciclos de estudo que ministram;

e) Recolha, análise e uso de informação relevante para a gestão eficaz dos seus ciclos de estudos;

f) Publicação regular de informação atualizada, imparcial e objetiva acerca de: i. Ciclos de estudo que ministram, graus e diplomas que conferem; ii. Integração dos seus graduados no mercado de trabalho; iii. Conformidade com as regras do Sistema Nacional de Qualificações." (artigo 14.º do Decreto-Lei N.º26/2017).

Existem dois tipos de acreditação, ambos da competência da ANAAA, a acreditação institucional e a acreditação programática, consoante incida sobre a instituição de ensino ou sobre um ou mais ciclos de estudo. A acreditação programática, dos ciclos de estudos, só pode ter lugar depois da acreditação institucional e decorrido o prazo de 2 anos após esta.

São requisitos gerais no âmbito do processo de acreditação programática, observadas as normas do SNQ-TL:

a) Um projeto educativo, científico e cultural próprio, adequado aos objetivos fixados para esse ciclo de estudos;

b) Um corpo docente próprio, qualificado na área em causa, e adequado em número;

c) Os recursos humanos e materiais indispensáveis para garantir o nível e a qualidade da formação, designadamente espaços letivos, equipamentos, bibliotecas e laboratórios adequados. (n.º 1 do artigo 17.º do Decreto-Lei N.º26/2017).

A entrada e a manutenção em funcionamento de ciclos de estudos conducentes aos graus de licenciado, mestre ou doutor depende de acreditação específica, devendo cada instituição de ensino superior estar acreditada para todos os ciclos de estudos que nelas funcionem. É requisito especial para a acreditação de um ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado na área de ensino com acreditação mínima de nível B e é requisito especial para a acreditação do grau de mestre que o corpo docente que assegura o seu funcionamento seja constituído, na sua maioria, por titulares do grau de doutor ou especialistas de reconhecida experiência e competência profissional nas áreas científicas integrantes dessa especialidade. São requisitos especiais para a acreditação de um ciclo de estudos conducente ao grau de mestre na área de ensino com acreditação de nível A e ao grau de doutor num determinado ramo do conhecimento ou especialidade:

a) A existência de recursos humanos e organizativos próprios necessários à realização de investigação nas áreas científicas integrantes desse ramo do conhecimento ou especialidade;

b) Que o corpo docente que assegura o seu funcionamento seja constituído, na sua maioria, por titulares do grau de doutor nas áreas científicas integrantes desse ramo do conhecimento ou especialidade;

c) Que a universidade possua, por si ou através da sua participação ou colaboração, ou dos seus docentes e investigadores, uma experiência acumulada de investigação sujeita a avaliação e

concretizada numa produção científica e académica nas áreas científicas relevantes (n.º 5 do artigo 17.º do Decreto-Lei N.º26/2017).

Para efeitos de acreditação das instituições de ensino superior são considerados os seguintes critérios:

a) Visão e missão institucional;
b) Estrutura institucional;
c) Programa académico adequado à missão institucional;
d) Currículo conforme ao Currículo Mínimo Nacional para o Ensino Superior, desenvolvido pelo Ministério da Educação;
e) Corpo docente qualificado;
f) Recursos de aprendizagem;
g) Título de propriedade e instalações adequadas;
h) Recursos financeiros. (n.º1, artigo 18.º do Decreto-Lei N.º26/2017)

Para efeitos de registo de novos programas e, ou ciclos de estudo em todos os níveis, implicando o registo a acreditação programática dos referidos programas e, ou ciclos de estudo, são considerandos os seguintes critérios:

a) Avaliação das necessidades do novo programa e/ou ciclo de estudos;
b) Programa académico;
c) Condições de admissão dos estudantes;
d) Currículo conforme ao Currículo Mínimo Nacional para o Ensino Superior, desenvolvido pelo Ministério da Educação;
e) Estrutura e pessoal docente qualificado;
f) Resultados da Aprendizagem;
g) Instalações e equipamentos adequados;
h) Recursos de Aprendizagem e biblioteca;
i) Avaliação de docentes e alunos;
j) Recursos financeiros. (n.º2, artigo 18.º do Decreto-Lei N.º26/2017)

De acordo com o artigo 19.º, a classificação no âmbito da acreditação dos ciclos de estudo é composta pelos seguintes níveis, pontuação e avaliação qualitativa:

a) Nível A, entre 361 pontos e 400 pontos, Excelente;
b) Nível B, entre 301 pontos e 360 pontos, Bom;
c) Nível C, entre 200 pontos e 300 pontos, Suficiente;
d) NÃO ACREDITADO, menos de 200 pontos, NÃO ACREDITADO.

Os níveis de classificação da primeira e segunda acreditação das instituições de ensino são aferidas com base na determinação de uma percentagem de cumprimento dos critérios referidos do n.º 1 do artigo 14.º e resultam nos seguintes três níveis de classificação:

a. De 0% a 59%, NÃO ACREDITADO;
b. De 60% a 69%, EM PERÍODO PROBATÓRIO;
c. DE 70% A 100%, ACREDITADO.

A terceira acreditação institucional deve ser realizada com referência nos resultados da avaliação dos ciclos de estudo (Nível A, B, C ou Não Acreditado) (artigo 19.º do Decreto-Lei N.º26/2017).

A acreditação das instituições e ciclos de estudo tem uma duração de 5 anos, finda a qual é realizado novo procedimento de avaliação e acreditação. As instituições de ensino acreditadas e em período probatório e os ciclos de estudos com classificação de níveis A, B e C, estão obrigados a apresentar um relatório do progresso anual, em formulário a ser aprovado pela ANAAA, demonstrando a implementação de medidas concretas para melhoria das áreas em que obtiveram classificação inferior a EXCELENTE ou EM PERÍODO PROBATÓRIO. Por sua vez, as instituições e os ciclos de estudos que obtenham classificação NÃO ACREDITADO, estão obrigados a não aceitar nem graduar novos alunos durante um período de dois anos. Estas instituições de ensino e ciclos de estudos apenas podem requerer novo procedimento de acreditação decorridos dois anos do procedimento de acreditação em que obtiveram NÃO ACREDITADO. Se de dois procedimentos de acreditação seguidos resultar a classificação de NÃO ACREDITADO, a instituição ou os ciclos de estudos são automaticamente encerrados (artigo 20.º do Decreto-Lei N.º26/2017).

Apesar da acreditação institucional ser atribuída por um período de cinco anos, findos os quais decorre um novo procedimento de acreditação, as instituições com classificação de níveis B e C podem requisitar um novo procedimento de acreditação depois de decorridos dois anos após o último procedimento ter sido finalizado. Os custos do procedimento de acreditação findos os cinco anos são suportados pelo Orçamento Geral do Estado, enquanto quando são requeridos antes dos cinco anos são suportados pela instituição que o requer (artigo 21.º do Decreto-Lei N.º26/2017).

O procedimento de avaliação e acreditação é composto pelas seguintes fases:

a) A ANAAA anuncia o início do procedimento de avaliação e acreditação e envia os formulários de avaliação às instituições de ensino para preenchimento dos mesmos em regime de auto-avaliação;
b) Após receção dos formulários referidos na alínea anterior, preenchidos pelas instituições de ensino, a ANAAA, procede à verificação inicial dos documentos para aferir se os formulários se encontram preenchidos de acordo com os critérios definidos nos mesmos;
c) Após o procedimento referido na alínea anterior os formulários e outra documentação relevante é submetida a uma avaliação por avaliadores independentes;
d) Os avaliadores realizam uma visita a cada instituição de ensino para verificação, no local, das informações prestadas nos formulários de avaliação e na documentação enviada;
e) Após a visita referida na alínea anterior, os avaliadores enviam à ANAAA um relatório final com recomendações juntamente com o formulário de avaliação com resultados;

f) Na fase de elaboração do relatório, o júri de avaliação deve assegurar o contraditório da instituição de ensino, cujas respostas devem constar do relatório;
g) A ANAAA discute e decide sobre a classificação a ser atribuída a cada instituição de ensino e ciclo de estudos;
h) É publicada a acreditação das instituições e dos ciclos de estudos e informada cada instituição de ensino sobre as consequências da classificação obtida. (artigo 23.º do Decreto-Lei N.º26/2017).

O relatório final de avaliação e acreditação deve incluir:

a) Recomendações expressas acerca da decisão a tomar quanto à acreditação;
b) Recomendações sobre aspetos concretos, tendo em vista a melhoria da qualidade do desempenho das instituições de ensino;
c) Uma classificação de acordo com os critérios da acreditação programática (artigo 17º) (artigo 24.º do Decreto-Lei N.º26/2017).

A avaliação dos ciclos de estudos é feita sob o enquadramento de uma política de garantia da qualidade interna a que as IES estão subordinadas, a par da estratégia de melhoria contínua da qualidade, ao desenvolvimento e implementação de uma cultura de garantia da qualidade (n.º1, artigo 10.º do Decreto-Lei N.º21/2010). A política, a estratégia e os procedimentos que visam a garantia da qualidade interna devem, por um lado, "ser aprovados formalmente pelo órgão legal e estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior e divulgados publicamente" e, por outro, "assegurar a participação dos estudantes e de outros interessados no processo." (n.º2 do artigo 10.º do Decreto-Lei N.º21/2010).

Do ponto de vista da avaliação externa da IES esta incide sobre o grau de eficácia e de cumprimentos dos princípios da avaliação da qualidade (consagrados no artigo 6.º) e dos procedimentos de garantia interna da qualidade (consagrados no artigo 10.º). Sobre os objectivos da avaliação externa, o n.º2 do artigo 12.º refere o seguinte:

"Os objectivos e, bem assim, as decisões dos processos de avaliação externa devem ser fixados e tornados públicos antes da sua implementação e aplicação, mediante descrição dos procedimentos a adoptar" (n.º2. do artigo 12.º do Decreto-Lei N.º21/2010).

O processo de avaliação externa da qualidade é realizado por um painel de avaliação constituído por peritos independentes, nacionais e estrangeiros, nomeadamente associações públicas profissionais, bem como de outras entidades científicas, culturais e económicas, nacionais e estrangeiras, com direito a participar e ter assento na ANAAA nos termos do Decreto-Lei N.º21/2010. O processo de avaliação externa das IES inclui visitas ao estabelecimento de ensino e a audição dos representantes dos seus corpos, bem como de entidades externas, designadamente associações profissionais e outras. Os processos de avaliação externa da qualidade que

contenham recomendações para a prática de uma acção concreta, ou que exijam um plano de acção, devem prever a sua concretização de forma consistente. A duração do ciclo de avaliação e os procedimentos a utilizar devem ser definidos de forma clara e divulgados pública e antecipadamente (n.º3 a 5 do artigo 12.º e artigo 13.º do Decreto-Lei N.º21/2010).

Os resultados da avaliação externa devem ser apresentados sob a forma de um relatório elaborado pelo respectivo painel de avaliação, conforme o "Índice indicativo" que consta do Anexo III do Decreto-Lei N.º21/2010 e que compreende os seguintes tópicos: introdução, organização da escola, programa de ensino, alunos, professores e meios humanos, estruturas, gestão da qualidade, relações externas, apreciação global. Este relatório deve ser acompanhado pela resposta do estabelecimento de ensino superior caso tenha sido exercido o contraditório e, por fim, deve ser aprovado pela ANAAA (n.º1 e 2 do artigo 14.º do Decreto-Lei N.º21/2010). De acordo com o n.º3 do artigo 14.º os relatórios devem incluir:

> a) Recomendações expressas acerca da decisão a tomar quanto à acreditação ou reacreditação do objecto da avaliação;
> b) Recomendações sobre aspectos concretos, tendo em vista a melhoria da qualidade do desempenho dos estabelecimentos de ensino superior;
> c) Uma classificação qualitativa atribuída, quer a cada um dos parâmetros considerados na avaliação, quer em relação à avaliação global, numa escala que permita ordenar e comparar o objecto da avaliação, nos termos do Quadro de Qualificações Nacionais QQNTL/TLNQF.

Após concluída a avaliação externa da IES, a tramitação processual do licenciamento e acreditação dos estabelecimentos de ensino superior segue assim as seguintes fases cronológicas:

> "a) A Avaliação Preliminar, com o objectivo de conceder o licenciamento do estabelecimento de ensino superior, que é conduzida pela Direcção-Geral do Ensino Superior (DGES);
> b) A decisão sobre a concessão do Licenciamento do estabelecimento, válido por 2 anos, da competência do Ministério da Educação;
> c) A Avaliação do estabelecimento, com o objectivo de decidir da Acreditação Institucional, feita pela ANAAA;
> d) A decisão sobre a Acreditação Institucional, válida por um período de até 5 anos, da competência da ANAAA;
> e) A Avaliação dos ciclos de estudos, com o objectivo de decidir da Acreditação programática, feita pela ANAAA;
> f) A decisão sobre a Acreditação Programática, dos ciclos de estudos, válida por período a fixar pela ANAAA. (artigo 17.º do Decreto-Lei N.º21/2010).

Depois de conferida a acreditação institucional, a acreditação programática de ciclos de estudos conducentes a um ou mais graus académicos do estabelecimento de ensino é conferida por um determinado período de tempo, para uma ou mais áreas de

formação, e implica o reconhecimento do grau ou dos graus conferidos (artigo 20.º do Decreto-Lei N.º21/2010).

O artigo 22.º do Decreto-Lei N.º21/2010 prevê o cancelamento da acreditação caso haja lugar ao incumprimento dos requisitos legais ou das disposições estatutárias e o incumprimento dos critérios científicos e pedagógicos. Este cancelamento ocorre após audiência prévia da instituição em causa e prevê a definição dos prazos de cessação do funcionamento do ciclo de estudos, bem como a definição de medidas de salvaguarda das expectativas dos estudantes inscritos no referido ciclo de estudos. Os requisitos gerais para a acreditação de um ciclo de estudos obedecem às normas do QQNTL/TLNQF:

> "a) Um projecto educativo, científico e cultural próprio, adequado aos objectivos fixados para esse ciclo de estudos;
> b) Um corpo docente próprio, qualificado na área em causa, e adequado em número;
> c) Os recursos humanos e materiais indispensáveis para garantir o nível e a qualidade da formação, designadamente espaços lectivos, equipamentos, bibliotecas e laboratórios adequados." (n.º 1 do artigo 21.º do Decreto-Lei N.º21/2010)

Para além dos requisitos gerais, existem também requisitos específicos que se referem à acreditação programática de ciclos de estudos conducentes aos graus de mestre ou doutor, conforme os n.º2 e o n.º3 respectivamente do artigo 21.º:

> "2. É requisito especial para a acreditação de um ciclo de estudos conducente ao grau de mestre, numa determinada especialidade, que o corpo docente que assegura o seu funcionamento seja constituído, na sua maioria, por titulares do grau de doutor ou especialistas de reconhecida experiência e competência profissional nas áreas científicas integrantes dessa especialidade.
>
> 3. São requisitos especiais para a acreditação de um ciclo de estudos conducente ao grau de doutor num determinado ramo do conhecimento ou especialidade:
> a) A existência de recursos humanos e organizativos próprios necessários à realização de investigação nas áreas científicas integrantes desse ramo do conhecimento ou especialidade;
> b) Que o corpo docente que assegura o seu funcionamento seja constituído, na sua maioria, por titulares do grau de doutor nas áreas científicas integrantes desse ramo do conhecimento ou especialidade;
> c) Que a universidade possua, por si ou através da sua participação ou colaboração, ou dos seus docentes e investigadores, uma experiência acumulada de investigação sujeita a avaliação e concretizada numa produção científica e académica nas áreas científicas relevantes. (artigo 21.º do Decreto-Lei N.º21/2010).

As decisões de acreditação dos estabelecimentos de ensino superior e seus ciclos de estudos são obrigatoriamente fundamentadas nos resultados da avaliação externa, ao mesmo tempo que informam, obrigatoriamente, os processos de contratualização entre o Estado e os estabelecimentos de ensino superior que visem o financiamento destes (n.º4 do artigo 21.º do Decreto-Lei N.º21/2010). Portanto, os resultados da

avaliação externa dos estabelecimentos de ensino superior são determinantes no processo de acreditação institucional e programática, bem como no financiamento que a IES obtém do Ministério da Educação.

A acreditação institucional e programática (ciclos de estudos) dos estabelecimentos de ensino superior é obrigatória, e pode ser realizada por iniciativa da ANAAA, a pedido do Governo, ou a pedido das próprias IES interessadas. Os critérios e indicadores de avaliação dos estabelecimentos de ensino superior integram parâmetros de avaliação da qualidade da actuação dos mesmos e parâmetros de avaliação dos resultados da sua actividade. Os parâmetros de avaliação da qualidade da actuação dos estabelecimentos de ensino superior são:

> "a) O ensino científico, as metodologias de ensino e de aprendizagem e os processos de avaliação dos estudantes;
> b) A qualificação do corpo docente e a sua adequação à missão da instituição;
> c) A estratégia adoptada para garantir a qualidade do ensino e a forma como a mesma é concretizada;
> d) A cooperação internacional;
> e) A colaboração interdisciplinar, interdepartamental e interinstitucional;
> f) As instalações e o equipamento didáctico e científico;
> g) A eficiência de organização e de gestão;
> h) Os mecanismos de acção social." (n.º 1 do Anexo II do Decreto-Lei N.º21/2010).

Os parâmetros de avaliação da qualidade dos resultados decorrentes da actividade dos estabelecimentos de ensino superior são:

> "a) A adequação do ensino ministrado em cada ciclo de estudos às competências cuja aquisição aqueles devem assegurar;
> b) A realização de ciclos de estudos em conjunto com outras instituições, nacionais ou estrangeiras;
> c) A evolução da procura e o alargamento da base social de recrutamento dos estudantes;
> d) A capacidade de promover com sucesso a integração dos estudantes;
> e) O sucesso escolar;
> f) A inserção dos diplomados no mercado de trabalho;
> g) A produção científica, tecnológica e artística adequada à missão da instituição;
> h) O contacto dos estudantes com actividades de investigação desde os primeiros anos;
> i) A valorização económica das actividades de investigação e de desenvolvimento tecnológico adequadas à missão da instituição;
> j) A integração em projectos e parcerias nacionais e internacionais;
> k) A prestação de serviços à comunidade;
> l) O contributo para o desenvolvimento regional e nacional adequado à missão da instituição;
> m) A acção cultural, desportiva, artística e, designadamente, o contributo para a promoção da cultura científica;
> n) A captação de receitas próprias através da actividade desenvolvida;
> o) A informação sobre a instituição e sobre o ensino nela ministrado." (n.º 2 do Anexo II do Decreto-Lei N.º21/2010).

Resultados da Avaliação Programática do Ensino Superior de 2016-2017 (Diploma Ministerial N.º9/2018 de 9 de Maio). A ANAAA tem registado um conjunto de 99

programas de estudo oferecidos pelas instituições de ensino superior acreditadas (IESA) e estes são considerados como cursos já devidamente definidos e preparados para a avaliação programática. Deste total decidiu-se iniciar a avaliação programática de 65 cursos das três áreas de concentração: Economia, Educação e Engenharia a partir de 2016/2017. Deste conjunto de 65 cursos a ANAAA já concluiu a avaliação de 37 cursos (11 cursos no ano de 2016 e 26 cursos no ano de 2017). O resultado deste processo de avaliação foi apreciado pelo Conselho Diretivo da ANAAA no dia 11 de Setembro de 2017 e com a devida aprovação pelo Ministro da Educação e Cultura no dia 25 de Outubro de 2017. Considerando que nos termos do artigo 22.º, do Decreto-Lei n.º 26/2017, de 26 de Julho (sobre o regime de avaliação e acreditação das IES e dos ciclos de estudo), os procedimentos para a acreditação institucional e programática são aprovados pelo Conselho Diretivo da ANAAA, com base nos requisitos previstos na Lei de Bases da Educação, Diploma Ministerial N.º9/2018 aprova os resultados da avaliação programática das instituições de ensino superior acreditadas no período de 2016 a 2017, publica os respetivos resultados, assegura e mantém a qualidade dos ciclos de estudo acreditados e fornece informação fundamentada baseada nos resultados de avaliação programática atribuídos pela ANAAA (artigo 1.º do Diploma Ministerial N.º9/2018, de 9 de Maio).

As tabelas seguintes apresentam os resultados da acreditação programática, em 2016 (Tabela 5), e em 2017 (Tabela 6), em função das instituições de ensino superior (públicas e privadas) e respetivos resultados.

Tabela 5. Resultados da acreditação programática em 2016

IES	Faculdade	Ciclo de estudos	Grau conferido	Pontuação	Classificação
Díli Intitute of Tecnology (DIT)	Faculdade de Gestão	Gestão de Finanças	Licenciatura	314.29 (79%)	B
East Timor Coffee Institute (ETCI)	Faculdade de Gestão	Gestão e Comércio Agrícolas	Bacharelato	238.00 (59%)	C
Instituto de Ciências Religiosas (ICR)	Faculdade de Educação	Ensino de Moral & Religião Católica	Licenciatura	268.00 (67%)	C
Instituto Católico para a formação de Professores (ICFP)	Faculdade de Educação	Formação de Professores para o Ensino Básico	Bacharelato	318.92 (80%)	B
Instituto of Business (IOB)	Faculdade de Economia e Negócio	Gestão Financeira	Licenciatura	273.00 (68%)	C
Instituto Profissional de Canossa (IPDC)		Gestão Administrativa	Bacharelato	328.02 (82%)	B
Instituto Superior Cristal (ISC)	Educação	Economia e contabilidade	Licenciatura	237.71 (59%)	C
Universidade de Díli (UNDIL)	Economia	Gestão	Licenciatura	221.17 (55%)	C
Universidade da Paz (UNPAZ)	Economia	Gestão	Licenciatura	254.00 (63%)	C
Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL)	Engenharia, Ciências e Tecnologia	Engenharia Informática	Licenciatura	240.00 (60%)	C
Universidade Oriental de Timor Lorosa'e (UNITAL)	Economia	Gestão	Licenciatura	179.00 (45%)	Não Acreditado

Fonte: artigo 4.º e 5.º do Diploma Ministerial N.º9/2018, de 9 de Maio

Tabela 6. Resultados da acreditação programática de 2017

IES	Faculdade	Ciclo de estudos	Grau conferido	Pontuação	Classificação
UNTL	Faculdade de Engenharia, Ciências e Tecnologia	Engenharia Civil	Licenciatura	288.23 (72%)	C
	Faculdade de Economia e Gestão	Ciência de Economia	Licenciatura	200.25 (50%)	C
		Gestão	Licenciatura	293.18 (73%)	C
	Faculdade de Educação, Artes e Humanidades	Ensino de Língua Portuguesa	Licenciatura	246.16 (61%)	C
UNPAZ	Faculdade de Engenharia	Arquitetura	Licenciatura	311.02 (78%)	B
		Engenharia Industrial	Licenciatura	268.80 (67%)	C
	Faculdade de Economia	Contabilidade	Licenciatura	234.00 (58%)	C
		Análise Bancária	Licenciatura	271.42 (68%)	C
IOB	Faculdade de Economia e Negócio	Contabilidade	Licenciatura	279.70 (70%)	C
	Faculdade de Informação, Comunicação e Tecnologia	Gestão de Informática	Bacharelato	305.26 (76%)	B
ISC	Faculdade de Educação	Sociologia	Licenciatura	282.96 (71%)	C
		Química	Licenciatura	276.09 (69%)	C
		Psicologia	Licenciatura	244.11 (61%)	C
		Língua Inglesa	Licenciatura	290.73 (73%)	C
IPDC	Faculdade de Engenharia	Técnicas de Computação & Informática	Bacharelato	287.90 (70%)	C
DIT	Faculdade de Engenharia	Engenharia Petrolífera	Licenciatura	273.07 (68%)	C
		Engenharia Civil	Licenciatura	252.20 (63%)	C
	Faculdade de Economia	Gestão de Hotelaria	Licenciatura	295.19 (74%)	C
		Gestão de Tour & travel	Licenciatura	273.11 (68%)	C
ICR	Faculdade de Educação	Ensino de Moral & Religião Católica	Bacharelato	286.92 (72%)	C
UNDIL	Faculdade de Economia	Contabilidade	Licenciatura	249.67 (62%)	C
UNITAL	Faculdade de Educação	Sociologia	Licenciatura	221.83 (55%)	C
		Matemática	Licenciatura	202.89 (51%)	C
UNDIL	Faculdade de Educação	Língua Inglesa	Licenciatura	183.03 (46%)	Não Acreditado
UNITAL	Faculdade de Economia	Contabilidade	Licenciatura	177.48 (44%)	Não Acreditado
		Gestão e Turismo	Licenciatura	173.93 (43%)	Não Acreditado

Fonte: artigo 6.º e 7.º do Diploma Ministerial N.º9/2018, de 9 de Maio

Em 2016, foram acreditados 10 ciclos de estudos (três Bacharelatos e sete Licenciaturas); houve uma Licenciatura que recebeu o resultado "Não Acreditado". Em 2017, a atividade da ANAAA aumentou e foram acreditados 23 ciclos de estudos (três Bacharelatos e 20 Licenciaturas); houve três Licenciaturas que receberam o resultado "Não Acreditado".

4.1.2. Inquéritos por entrevista

Das 11 entrevistas realizadas, tendo como respondentes membros da ANAAA e diretores da universidade pública UNTL e de duas universidades privadas, UNPAZ e DIT (Tabela 2), é possível enunciar uma série de dados descritivos sobre o funcionamento da Agência Nacional para a Avaliação e Acreditação Académica, identificados nos seguintes pontos:

1. Participou de alguma formação contínua?
2. A instituição na qual trabalha oferece uma formação necessária para o seu desenvolvimento profissional?
3. Qual a sua perceção sobre a atuação ANAAA no Ensino Superior?
4. Na vossa opinião, que razões justificam a avaliação externa nas Instituições de Ensino Superior?
5. Quais os desafios/dificuldades da ANAAA nas instituições de Ensino Superior?
6. Quais os contributos da ANAAA para sua identidade profissional e para o aluno na Instituição de Ensino Superior na qual trabalha? – questão dirigida apenas aos representantes das Universidades.
7. Quais os critérios são adotados na avaliação externa da Instituição na qual trabalha?
8. Que fontes de informação os agentes da ANAAA utilizam para avaliar?
9. A forma e o resultado da ANAAA são satisfatórios?
10. O que mudou com a implantação da ANAAA no Ensino Superior?

Os primeiros dois tópicos referem-se às práticas de formação contínua dos representantes das Universidades e às práticas de desenvolvimento profissional de todos os participantes. Os quatro tópicos seguintes recolhem informação sobre a perceção sobre a ANAAA e o seu impacto na avaliação externa dos estabelecimentos de ensino superior, no desenvolvimento profissional dos docentes e na formação dos alunos. Os pontos 7 e 8 abordam o conhecimento dos entrevistados sobre os procedimentos, critérios e fontes de informação da ANAAA. Os últimos dois tópicos referem-se à perceção dos impactos da atuação da ANAAA na avaliação e acreditação do ensino superior timorense.

Participou de alguma formação contínua?

A tabela 7 sistematiza os resultados observados em termos das acções de formação contínua e de desenvolvimento profissional realizadas pelos participantes:

Tabela 7. Ações formação contínua e desenvolvimento profissional dos participantes entrevistados

	Cargo	**Acções de formação contínua que frequentou**	**Local**	**Acções com vista ao desenvolvimento profissional**
EA	Director do Departamento da Qualidade Interna e Docente Permanente da UNPAZ	Qualidade interna	ASEAN Quality Assurance ASEAN University Network Bangkok (Tainlândia)	Metodologia Pedagogia para docentes Pesquisa e publicação científica.
EB	Director da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, da UNPAZ	Acreditação e certificação de docentes. Justiça Transacional Serviço de excelência na educação.	Indonésia	Pedagogia Processo de acreditação
EC	Vice-Diretor do Departamento da Economia da UNPAZ	A frequentar Doutoramento "facilitado pela UNPAZ"	N/E	"Continua estudo"
ED	Reitor do Instituto de Tecnologia de Díli (DIT)	N/E	N/E	N/E
EE	Director do Departamento de Física da UNTL	"Até agora não"	N/E	N/E
EF	Diretor do Departamento de Língua Inglesa da UNTL	Língua Inglesa	*East-Timor Transicional Administrative*	N/E
EG	Diretora do Departamento de Língua Portuguesa da UNTL	"preparação de manual e ao mesmo tempo elaboramos o manual para PPLE - Língua Portuguesa para Estrangeiros"	N/E	Pesquisa Seminários Mestrado Doutoramento
EH	Adjunto do Vice-Diretor do Departamento de Educação Física e Desporto da UNTL	Seminário Inter-ministerial dentro e fora da Universidade	N/E	Mestrado na Universidade do Porto
EI	Pró-Reitor para a Área da Qualidade Interna (e anterior Pró-Reitor para os Assuntos Académicos) da UNTL	Mestrado em Educação Formação em didática e linguística	N/E	Seminário Colóquios
EJ	Diretor Executivo da ANAAA	-	Agências parceiras da ANAAA na região	Colóquios e Workshops
EK	Oficial de Qualidade da ANAAA	-	N/E	N/E

N/E – Não especificado

A generalidade dos representantes das Universidades participou em acções de formação contínua (apenas um deles refere não o ter feito e um não especificou) nas áreas da qualidade interna (na *ASEAN Quality Assurance* e na *ASEAN University Network*, em Bangkok), acreditação e certificação de docentes e serviço de excelência na educação (Indonésia). A formação contínua também se observou nas respectivas áreas de formação e ensino, através do aprofundamento de matérias (Justiça Transacional, Língua inglesa na *East-Timor Transicional Administrative*, e formação em didática e linguística), da participação em seminários, da elaboração do Manual de Língua

Portuguesa para Estrangeiros e da prossecução dos estudos em níveis superiores, de Mestrado e Doutoramento. São exemplificativos, neste domínio, os seguintes testemunhos:

> "Participamos numa formação em Bangkok sobre qualidade interna, conhecida como *assurance*, com *ASEAN Quality Assurance*, *ASEAN University Network*, umas semanas inclui alguns docentes. Ao fim nós participamos da formação lá e depois nos voltámos para aplicar aqui na Universidade." (EA)
> "A UNPAZ facilitou-me continuar Doutoramento pela UNPAZ." (EB)
> "O DIT tem uma política importante de aumentar a capacidade docente, através de treinamento e da continuação dos estudos… Através do Certificado 4 pode ver a formação sobre metodologia de pesquisa, formação para a capacitação em termos de parceiros, com instituições dentro e fora do DIT, e a ligação a centros de indústrias." (ED)
> "Temos algumas formações de lecionamento da língua Inglesa fornecidas pelo programa de ETTA... (*East-Timor Transicional Administrative*)" (EF)

A instituição na qual trabalha oferece uma formação necessária para o seu desenvolvimento profissional?

Em termos das acções com vista ao desenvolvimento profissional, três participantes referem-se à continuação dos estudos de Mestrado e de Doutoramento, uma oportunidade facultada e apoiada pela instituição a que pertencem, para além de acções promotoras de desenvolvimento profissional em metodologia, pedagogia para docentes, pesquisa e publicação em jornal nacional e internacional, processo de acreditação, pesquisa, seminários, colóquios e workshops, como ilustram os seguintes testemunhos:

> "em 2018 houve quatro formações na Universidade oferecida pela Indonésia nas áreas metodologia, pedagogia para docentes, pesquisa e publicação em jornal nacional e internacional." (EA)
> "UNPAZ de vez em quando arranja formação para docente… como ensinar os alunos com método adequado e profissional. Além disso formamos os docentes para que eles se preparam para o processo acreditação que hoje em dia decore na nossa terra." (EB)
> "a instituição oferece oportunidades para professores irem continuar os seus estudos… para quem quiser fazer Mestrado, Doutoramento. Para o nosso desenvolvimento só através da pesquisa, de participarmos nos seminário. Aí também nos desenvolvemos" (EG)
> "já somos 4 professores que frequentamos a Universidade do Porto para fazer Pós-graduação, mas ainda tenho oportunidades para fazer o Mestrado completo." (EH)

Ao nível da ANAA a formação é dada por entidades parceiras: "A ANAAA não oferece a formação diretamente… nós participamos regularmente em Colóquios, em Workshops, conduzidos por Agências parceiras da ANAAA na região." (EJ)

Qual a sua perceção sobre a ANAAA no Ensino Superior?

A perceção sobre a ANAAA no Ensino Superior em Timor Leste identifica-se com o conceito de **qualidade**, na medida em que visa assegurar a qualidade dos estabelecimentos de ensino e da aprendizagem dos alunos:

> "Eles garantem que os papéis da Universidade são bem desempenhados para assegurar a qualidade" (EA)
> "A atividade ANAAA no Ensino Superior é a avaliação do processo académico, avaliação da Universidade, qualificação do processo académico, qualidade da aprendizagem para os estudantes" (EC)
> "ANAAA é uma Agência que tem um serviço independente com a função de garantir a qualidade… do ensino e da aprendizagem nas Universidades." (ED)
> "Eu entendo aqui avaliação da ANAAA… para ver qual é o seu nível de qualidade. Porque isso é uma exigência, uma Universidade tem que ter boa qualidade." (EG)

Outro participante destaca a avaliação e acreditação como uma forma de **diferenciação da oferta formativa** pelo critério da qualidade uma vez que "ANAAA surge como uma instituição que é independente e tem capacidade para avaliar as instituições na nossa terra" (EB). A possibilidade das IES timorenses competirem no plano internacional, com as Universidades dos países da região, surge também associada à ideia de qualidade: "ANAAA diz que quando um programa estudo passa no processo de avaliação e acreditação… tem uma qualificação que é suficiente para competir no mundo internacional" (EE). Emerge a ideia de **melhoria da qualidade do ensino**, graças ao **feedback** (recomendações) que assume um papel muito importante no processo de avaliação da ANAAA, como explicam dois representantes da UNTL:

> "Penso que a avaliação de acreditação é muito importante para todos os Departamentos na Universidade … é como um feedback, porque sabemos as nossas fraquezas e nós podemos fazer algumas intervenções para melhorar a qualidade do ensino nas universidades." (EF)
> "tem como objetivo melhorar a qualidade do ensino ou metodologia do ensino em Universidade. E outras partes que a ANAAA, como agência nacional de avaliação, eles vêm aqui para verificar alguns pontos que ainda não melhoramos, para nós melhorarmos isso." (EH)

A atuação da ANAAA assume também a função de conferir uma maior **responsabilidade** aos estabelecimentos de ensino: "Para ter responsabilidade para o ensino superior para dar avaliação e dar atenção, para que o curso decorre segundo os procedimentos da ANAAA" (EI). Outro conceito que emerge é o de **monitorização** do processo de gestão dos estabelecimentos de ensino, em termos de política académica, recursos humanos e processo de aprendizagem, como explica o Reitor do DIT:

> "Tem a função de garantia e de proteção do interesse público, através da realização da avaliação das instituições universitárias para garantir o processo que tem a ver com sua governação, política académica, processo de aprendizagem e facilidade, sustentabilidade financeira, recursos humanos e serviços de parceria, para que no final estas Universidade tenham qualidade. E é isso que é o trabalho da ANAAA, de monitorização" (ED)

A Oficial de Qualidade da ANAAA fala de uma **mudança** de perceção sobre o papel da ANAAA e de uma mudança de mentalidade, dado que inicialmente a ANAAA era vista "como a polícia no terreno" e hoje, 10 anos depois da sua criação, a ANAAA é vista como "um parceiro" cujo trabalho é respeitado porque "consideram que o seu trabalho é importante", logo "a apreciação é muito forte e positiva." (EK). O Diector Executivo da ANAAA fala de um caminho que tem sido percorrido desde a sua criação, com um **desenvolvimento gradual** da sua capacidade institucional e da capacidade técnica do seu pessoal, a par da evolução positiva dos números de estabelecimentos de ensino que receberam a acreditação:

> "já conseguimos avaliar e estabelecer um conjunto de 11 instituições ensino superior acreditadas e no âmbito desse conjunto de instituições também já registámos mais quase 200 cursos, 200 programas de estudo e, durante os últimos três anos, desde 2016, já entramos numa fase nova de avaliação de Programas de Estudo. Desse conjunto de cursos que já registamos, durante três anos, desde 2017, já conseguimos avaliar 37 cursos e ultimamente, no ano passado de 2018, avaliamos mais 32 cursos. Portanto, a ANAAA gradualmente está a desenvolver-se" (EJ)

Na vossa opinião, que razões justificam a avaliação externa nas Instituições de Ensino Superior?

As razões que justificam a avaliação externa nas instituições de Ensino Superior, segundo a opinião dos participantes, prendem-se sobretudo com a melhoria da qualidade do ensino e com a ideia de justiça. Por um lado, a avaliação externa permite o reconhecimento dos pontos fracos da instituição e a consequente **melhoria** das suas práticas, com vista à qualidade. Esta perceção é apontada por um Diretor de Departamento da UNPAZ, outra da UNTL e pela Oficial de Qualidade da ANAAA:

> "para Universidades reconhecerem os seus pontos fracos em sua instituição, o que é fez… quais os desafios que precisam para assegurar a qualidade da nossa Universidade, para sustentar processo de aprendizagem." (EA).
> "a universidade precisa de preencher citérios… a nível de recursos humanos, infraestruturas… porque hoje em dia a sociedade procura saber qual a escola que tem mais qualidade." (EG)
> "A avaliação externa permite perceber se o nosso trabalho na instituição de ensino é suficiente, ou ainda não, em que partes já está bom e em que partes precisamos de melhorar. E nós precisamos de opiniões de fora como um espelho para nos vermos a nós próprios e para melhorarmos." (EK)

Introduz um **factor de justiça** ao processo de avaliação e acreditação académica, uma vez que se baseia em critérios e garante que a auto-avaliação não é afectada pela proximidade e as relações entre professores, conforme explica um Diretor de Departamento da UNPAZ e outro da UNTL:

> "nós podemos ter um resultado mais justo porque muitas vezes com avaliação interna nós caímos na situação que encontramos um resultado que não é objetivo, nos dá uma avaliação baseada no nosso gosto, baseada com nossa relação que é relação amizade."(EB).
> "é mais justo, porque nós não podemos avaliar o nosso próprio [trabalho]. Temos de ter outra pessoa que possa avaliar o que é que nós fizemos." (EF)

Enquanto factor de justiça, avaliação externa também é percepcionada e justifica-se como um momento ou um factor de ponderação entre a auto-avaliação dos professores e a avaliação que é feita por alguém que é alheio à instituição, porque este olhar externo funciona como um "espelho" e permite ver o que muitas vezes os professores não conseguem ver, conferindo "**objetividade**" ao processo de avaliação como um todo:

> "nós quando vemos da nossa parte, tudo é completo, mas outras visões [vêm] que nós precisamos de melhorar… Então avaliação externa faz um balanço para garantir a qualidade da universidade, no ensino superior em que nós trabalhamos." (EH)
> "Uma avaliação interna tem um caráter subjetivo, enquanto uma avaliação externa tem um caráter mais objetivo" (EG)

Outro participante associa a avaliação externa à qualidade da UNTL e defende que este requisito da avaliação serve "para **obter apoio do Ministério da Educação**" (EC), enquanto outro fala da obrigatoriedade de **prestar contas pelo serviço público** prestado: "a universidade onde estou a trabalhar é universidade pública, então é financiada pelo Estado, então a universidade também tem de prestar contas." (EG). Para outros participantes, incluindo os dois agentes da ANAAA, a avaliação externa **garante a qualidade** dos cursos de ensino superior e coloca as Universidades timorenses num quadro de **reconhecimento internacional**. Para o Reitor do DIT, com a avaliação externa, enquadrada no Regime de Avaliação e Acreditação dos estabelecimentos de ensino superior, "a ANAAA protege o público e garante qualidade de educação." (ED), uma posição que é concordante com a do Pró-Reitor para a área da Qualidade da UNTL: "estamos a desenvolver os recurso humanos para o futuro deste país. A qualidade da educação de ensino superior é importante" para além do facto da acreditação dos cursos permitir que a Universidade e os seus programas de estudos sejam "reconhecidos internacionalmente" (EI). O Director Executivo da ANAAA fala a este nível de um esforço que parte de dentro das Universidades com vista a alcançar a excelência no ensino e que tem permitido criar uma **cultura de qualidade**:

> "as próprias instituições o ensino superior também já estão sensibilizadas sobre o que é a qualidade e o que deve ser feito para adquirir ou conquistar essa qualidade e a excelência no ensino superior… a ANAAA já estabeleceu uma parceria dinâmica com as próprias instituições, para

> as sensibilizar e para as encorajar de que a qualidade não vem de fora, a qualidade deve ser cultivada e deve ser promovida a partir das própria instituições." (EJ)

O Diretor do Departamento de Física da UNTL fala da avaliação externa como algo "**inevitável**… (*no choice*)" ao mesmo tempo que aponta e justifica a meta do C: "eu penso que B vai ser uma coisa que é um pouco difícil... e C penso que nós já preenchemos. Isso é sufiente para contribuir na área educação, para elevar a qualidade de ensino superior." (EE).

Quais os desafios/dificuldades da ANAAA nas instituições de Ensino Superior?

Os desafios e dificuldades da ANAAA na sua actuação junto das instituições de Ensino Superior prende-se sobretudo, de acordo com os participantes, com a falta de recursos financeiros, com a falta de capacidade dos recursos humanos e com a falta de tempo. A **falta de recursos financeiros** é uma dificuldade apontada pelo Reitor do DIT: "a ANAAA não obteve fundos financeiros suficientes para realizar a sua função como deve ser…" e por isso "o seu papel não funciona ao máximo" (ED). Para o participante da Universidade privada esta acção limitada da ANAAA, condicionada pela falta de recursos financeiros, significa a impossibilidade da ANAAA proteger o interesse público, conforme explica o mesmo: "nas Universidades que não estão acreditadas [a ANAAA] não toma decisão de acreditar, ou não. Não tomam decisão, o que significa não protegem o interesse público educação. Essa Universidade não tem condição, mas continuam receber novos estudantes" (ED). Esta mesma dificuldade é confirmada pelo Diretor Executivo da Agência. A falta de recursos financeiros é algo que compromete a actuação da ANAAA e leva a atrasos no cumprimento dos trabalhos programados:

> "o nosso maior desafio é falta de orçamento. No nosso calendário de avaliação estava previsto que esse conjunto de cursos possa ser avaliado durante três anos. Mas na verdade ainda só conseguimos avaliar menos de metade daquilo que está a ser oferecido pelas instituições de ensino superior." (EJ)

Para o Diretor Executivo da Agência, além da falta de recursos financeiros também há **falta de recursos humanos**: "falta de recursos financeiros e também de recursos humanos… a ANAAA não tem avaliadores permanentes. Só na altura de fazer a avaliação é que nós constituímos os painéis de avaliadores" (EJ). A falta de recursos humanos é também apontada por representantes da UNPAZ e do DIT:

> "recursos de avaliação são menos que anteriormente… a ANAAA não tem recursos humanos, avaliadores, assim acontece que depois de publicar o horário para avaliar… de repente cancelam. E temos de aguardar mais tempo até novo aviso. É assim que acontece." (EA)
> "primeiro a ANAAA não tem recursos. Por isso que convida/recruta assessores internacionais que vêm de fora para fazer a avaliação e a monitorização das instituições de ensino superior" (ED).

Esta falta de recursos financeiros e humanos resulta numa "**limitada capacidade institucional e técnica** de realizar as avaliações" (EJ) e que um representante da UNPAZ fala descreve como **falta de conhecimento sobre o objeto da avaliação:** "Primeiro, os avaliadores que são colocados pela ANAAA para avaliar não têm conhecimento sobre o programa que irão avaliar" (EA). Coexiste ainda "uma certa **falta de capacidade** também da parte **dos nossos parceiros**" para possibilitarem que o conceito de qualidade seja aprendido e aplicado pela comunidade académica (professores, alunos e a própria ANAAA) conforme explica o seu Diretor Exevutivo:

> "o conceito da qualidade também é o conceito novo, portanto as próprias Universidade também estão a aprender e estão a se desenvolver. Portanto estamos, tanto da nossa parte como da parte das instituições, estamos a aprender a desempenhar o nosso papel" que passa por "alcançar os nossos objetivos" ajudados pela "parceria dinâmica com as instituições de ensino superior" e uma maior dotação orçamental para o ano corrente (EJ).

Tem o mesmo posicionamento o Oficial de Qualidade da Agência de Acreditação que destaca o facto de a verba do orçamento do Estado que é atribuída à ANAAA ser a cada ano mais pequena: "Cada ano o Estado atribui um orçamento sempre menor do que aquilo que a ANAAA precisa para executar estas grandes atividades de avaliação" (EK). Esta falta de capacidade técnica de acordo com um representante da UNPAZ resulta da **falta de experiência dos avaliadores**:

> "nós compreendemos que ANAAA é uma instituições jovem, assim ainda não tem pessoas que são professionais, com longa experiência no processo de avaliação e acreditação para as instituções... quando eles vêm fazer avaliação, alguns não focam os indicadores que já estabeceram e até alguns avaliadores vem só contar a história" (EB)

Um Diretor de Departamento da UNTL fala da **falta de tempo** e por isso recolhem uma amostra muito limitada de docentes cujos documentos e curríuclo vão avaliar:

> "o tempo disponível para este processo são só 2 dias e eu penso que não suficiente para avaliar todo o processo de um Programa de Estudos… nós temos aqui 11… não 15 docentes. Para avaliar os documentos pessoais de cada docente eles só observam um ou dois docentes… Eles dizem: «dois já chega»." (EE)

Para o Oficial de Qualidade da ANAA existe uma dificuldade que combina a **falta de tempo e um orçamento limitado** o que compromete a capacidade da ANAAA para intervir: "Para mudar as mentalidades e para mudar uma instituição de não qualidade

para uma insituição de qualidade é preciso tempo e um grande orçamento… é preciso uma perspetiva de fora, com experiência" (EK). Também foram apontadas dificuldades relacionadas com o **formulário de avaliação da ANAA e com os critérios da avaliação**, em concreto, o facto de não considerar o Currículo que os alunos seguiram no ensino secundário:

> "Sim tem duas dificuldades. Primeiro temos de seguir o sistema de formulário estabelecido pela ANAAA. Segundo, obteve dificuldade ANAAA não realiza [avaliação] como Currículo… Porque nós temos dois ou três tipos de Currículo que se aplica em Timor Leste mas não é igual. Mas para falarmos sobre qualidade com os alunos nós temos de ver o currículo. Currículo 213.. com 156… assim a qualidade não está igual. Isso é que são dificuldades da ANAAA." (EC)

Um desafio apontado e que decorre de uma discordância de critérios refere-se à forma como a ANAAA procede à **avaliação do grau de empregabilidade dos estudantes Alumini**. O facto de inquirem as instituições de ensino superior não é garantia de que obtêm os indicadores mais corretos, por isso este participante considera que "é melhor eles perguntarem diretamente às instituições que fornecem o trabalho… o empregador que emprega os nossos graduados… Talvez nós podemos dar essas informações para eles, mas as informações correto talvez não." (EF).

Outra dificuldade apontada tem a ver com a forma de actuação da ANAAA. Segundo um participante da UNTL há **falta de comunicação entre a ANAAA, a Universidade e os Departamentos. A** ANAAA "tem uma comunicação pouco interligada… Departamentos aqui na Universidade não conseguem participar na avaliação por falta de informação, por falta de comunicação, por o Departamento não ter preparado" (EH). Por isso, defende o mesmo, "a ANAAA também tem que frequentemente [estabelecer] comunicação: entre a ANAAA e a Universidade e entre a Universidade e o Departamento" porque só assim é que a Universidade e o Departamento podem preparar-se para a avaliação externa (institucional e programática) da ANAAA – "o Departamento também precisa de preparar os documentos que são necessários para avaliação" (EH).

Quais os contributos da ANAAA para sua identidade profissional e para o aluno na Instituição de Ensino Superior na qual trabalha?

Esta questão foi dirigida apenas aos representantes das Universidades. O contributo mais referido são as **recomendações** dadas no Relatório de Acreditação e

Avaliação que permitem aos professores reconhecer as suas limitações e implementar mudanças, acções que resultam na melhoria do seu desempenho profissional enquanto docentes:

> "eles fazem boas recomendações para que os programas de estudo sejam bons e acreditados." (EA)
> "através da avaliação talvez irão dar as recomendações… para elevar as condições que temos e para ver se o profissionalismo que nós todos queremos encontrar na educação, podemos encontrar aqui no futuro." (EB)
> "reconhecer quais são os nossos pontos fortes e quais são os nossos pontos fracos" (EG)

Outros participantes usam antes o termo **feedback** para exemplificar o mesmo contributo de dar orientações onde os docentes podem melhorar:

> "Sabemos que temos algumas coisas que podemos melhorar. Nós temos uma parte do Currículo que podemos melhorar. Temos uma pasta/ folder como Resumos, Sílabus, avaliação, sebentas… temos isto tudo organizado para garantir a qualidade de ensino." (EF)
> "baseados nestas recomendações… podemos trabalhar melhor… em relação aos três princípios que nós temos: ensino, pesquisa e atendimento à comunidade." (EI)

Um participante da UNPAZ fala do **apoio no processo de aprendizagem** uma vez que a ANAAA "informa e com a auditoria externa dá apoio e informação máximos sobre o processo aprendizagem… os alunos sentem que o Governo e a ANAAA apoiam os alunos no processo aprendizagem nas Universidades." (EC). Para outro participante da UNTL o contributo da ANAAA é o de ter implementado mudanças no ensino superior que permitem hoje um ensino mais estruturado e com mais qualidade. Existe uma melhoria do ensino superior quer ao nível dos docentes em termos do planeamento e preparação das aulas, metodologias de ensino e avaliação, quer em termos dos alunos que têm agora um maior acompanhamento e uma educação estruturada e planeada, de acordo com um programa de estudos que foi acreditado pela ANAAA como tendo qualidade:

> "antigamente não havia avaliação para acreditação do Curso, os docentes não preparavam o plano de aula, não interessa a lista de presenças. Mas quando a ANAAA vem aqui exige: qual o plano de aula, onde está a lista de presença e outros documentos, os docentes no Departamento esforçam-se para elaborar isso. Então este é um contributo para o Departamento porque os professores precisam do documento claro e estruturado para ensinar… O impacto da avaliação afeta também diretamente os estudantes porque o professor prepara o máximo e também pode melhorar avaliação, pode melhorar a metodologia do ensino e isso tem um impacto positivo nos estudantes." (EH)

Em vez de falar dos contributos da ANAAA observados na sua instituição, o Reitor do DIT fala do que considera que deveriam ser os contributos da ANAAA. Segundo este participante, a **ANAAA deve contribuir para o processo de desenvolvimento do país**

garantindo que os jovens desenvolvem competências que são necessárias ao desenvolvimento, conforme podemos ler no seu testemunho:

> "a ANAAA tem um papel a desempenhar para contribuir para o processo de desenvolvimento. A ANAAA vem aqui com um Currículo para a formação dos nossos jovens porque no futuro eles vão ser os autores do desenvolvimento. Eles querem que os docentes, durante 3 ou 4 anos, ensinem os jovens… segundo um processo aprendizagem para formar os jovens com competências." (ED)

A ANAAA deve contribuir para este desenvolvimento e para tal deve ter uma palavra a dizer sobre a **ausência de manuais de ensino feitos em Timor-Leste** porque a importação de livros de Portugal, por exemplo (sobre Psicologia, Teorias das Organizações, Gestão) significa ensinar os alunos timorenses segundo uma cultura que não é a deles, "Gestão significa segundo a cultura de outras pessoas de lá de fora." (ED). Outra limitação apontada é a **falta de incentivos do Governo à pesquisa**: "o nosso Governo não dá espaço para incentivar os docentes a fazer pesquisa, para incentivar os docentes a escrever livros" associada aos **baixos salários dos professores**, porque "um salário que não é competitivo para os docentes, isso não incentiva" (ED). A ANAAA deve ainda assegurar que "competências têm que estar ligadas com o campo de trabalho… nós não damos as competências que a indústria precisa e isso também não é bom. Temos de prepar os jovens com as competências que o mercado de trabalha precisa." (ED). E para isso a ANAAA deve informar e esclarecer, na opinião do Reitor do DIT as seguintes questões: "*Que Currículo é que precisa para levar os alunos a atingir essas competências? Para levar estes Currículos, os docentes são suficientes ou não? Os estudantes de Ensino Secundários estão bem preparado, ou não?"* (ED). Para um Director de Departamento da UNTL, o contributo da ANAAA para o desenvolvimento da identidade profissional docente e o desenvolvimento do aluno é dado ao longo **do processo de avaliação e acreditação da qualidade,** porque os estudantes também são chamados a participar e a pronuciarem-se sobre o processo de ensino e aprendizagem que acontece, depois "eles fazem *cross-check*… com os docentes" (EE). Os ex-alunos também participam na avaliação das instituições de ensino superior. Por fim, a ANAAA faz "uma contagem de equilíbrio entre produção e absorção pelo mercado de trabalho" de forma a ajustar a ofera educativa à procura e "se temos muitos estudantes graduados que o mercado de trabalho não absorve" procura-se perceber o porquê (EE). Apesar de existir "alguma coisa de erro lá [na avaliação com os estudantes e depois os docentes]" este Director acredita que vai haver um caminho de melhoria na própria ANAAA (EE).

Como se processa a avaliação e acreditação da ANAAA

Antes de falarmos dos critérios, informações e resultados da ANAAA, emerge a questão sobre **como se processa a avaliação e acreditação da ANAAA** que foi dirigida apenas ao Diretor Executivo da Agência. Segundo este representante da ANAAA a "avaliação faz-se em duas partes. A avaliação externa que a ANAAA faz baseia-se numa avaliação interna que as própria instituições fazem e apresentam à ANAAA. Eles fazem um relatório de auto-avaliação de cada curso" (EJ). Este relatório de **auto-avaliação** é feito com base em critérios definidos e segue um "template, formato que ANAAA faz e distribuí a todas as Universidades". Depois de receber todos os relatórios de auto-avaliação, a ANAAA congrega os seus avaliadores nacionais e internacionais, conforme cada área científica, e forma um painel de avaliação que reúne normalmente três ou quatro avaliadores e "cada painel, depois, faz a avaliação dos documentos. Então esta avalição de documentos constitui a primeira fase da avaliação [externa]… designamos como o *desk assessment* – **avaliação de mesa**, é uma avaliação documental" (EJ). Os avaliadores fazem "a leitura dos relatórios" e aplicam uma **Matriz de Avaliação** em que "para cada indicador temos depois uma pontuação de 0 a 4... a pontuação máxima é de 400 pontos". Depois da avaliação dos documentos pelos peritos, segue-se "uma **avaliação à própria instituição**, uma visita, uma vistoria a cada instituição" na qual "os membros dos painéis vão encontrar-se com os dirigentes máximos da Universidade, os Decanos os Chefes do Departamento de cada Curso", assim como com o "pessoal docente, o pessoal não docente, os estudantes e até aos próprios ex-graduados, os ex-alunos" (EJ). Então, nesses encontros, os painéis vão fazer "um **cruzamento de informações** para ver se aquilo que eles… relatam nos Relatórios condizem com a realidade que existe no campo… Depois de concluída a visita de avaliação, os membros do júri fazem um Relatório" (EJ). Este **Relatório da avaliação** da ANAAA é submetido a um júri que vai "fazer uma moderação aos resultados da avaliação" sendo que "concluído o processo de moderação a ANAAA depois apresenta os resultados da avaliação ao Conselho Diretivo… que é o órgão máximo da ANAAA."(EJ).

Quais os critérios que são adotados na avaliação externa?

Analisamos junto dos representantes das Universidade os critérios adotados na avaliação externa que se realiza nas suas instituições. Um participante da UNPAZ fala de **critérios académicos** como o papel dos docentes, o acompanhamento aos alunos e das **atividades de administração académica**, sem especificar: "têm como critério académico, os docentes, fala sobre tempo de alocação de alunos para pode ter acesso a atividades dentro da Universidade e também sobre as atividades da administração das Universidades." (EC). Um participante da UNTL aponta que "mais importante dessa acreditação é o **Currículo, os recursos humanos, os graduados, missão, visão do Departamento"** (EF) assim como a "missão e visão da Faculdade, missão e visão da Universidade e objetivos do Departamento." (EF). Outro participante de UNPAZ aponta a "a visão da nossa instituição, depois **plano de ação**, **plano estratégico** que a nossa instituição tem, porque este tem que ser o guião da nossa instituição" (EB). Em termos específicos, o plano estratégico define "como preparar programas na área aprendizagem académica, na área pesquisa, na área de estudantes, dos seus resultados." (EB). Da UNTL, um participante aponta "10 estandartes e 108 indicadores… para garantir a qualidade do ensino desta universidade." (EI). Para o Director do Departamento de Física da UNTL, os critérios adotados são a **liderança** e a **gestão de orçamento**:

> "Primeiro, liderança que tem relação com gestão no Departamento, ligação com a Faculdade, depois, gestão de orçamento... O laboratório é alguma coisa que tem que ser do programa de estudo, que tenho para facilitar, nós sabemos que as práticas laboratoriais são uma coisa que suporta a teoria... Biblioteca também é uma coisa que é essencial no processo de ensino aprendizagem para os estudantes... e depois projetor. Assim como infra-estruturas" (EE).

Em termos da **formação dos docentes** também existem critérios a observar: "os docentes têm que ter no mínimo **nível Mestrado**". Outro critério tem a ver com o "**atendimento do estudante**", pretende-se que os alunos tenham "**Autonomia**, mas têm de estar orientados" o que se aplica também à orientação da monografia (EE). Em relação aos "graduados alumni, acompanhar processo deles depois da Universidade" é outro critério de avaliação da ANAAA para adapotarmos a oferta formativa (EE). Dois participantes (da UNPAZ e da UNTL) apontam 9 padrões ou critérios especificando-os:

> "correspondem a 9 padrões: identidade/sistema governação, Curriculum, resultado de aprendizagem, conteúdo estrututural, alunos graduados, recursos humanos, gestão e finanças, infra-estruturas, pesquisa, cooperação externa, feedback de stakeholderes. Esses são os critérios." (EA)

> "9 critérios/ standards relativamente à governação, liderança e sistema de garantia de qualidade; sobre Currículo, ensino e cultura de aprendizagem académica; os resultados de aprendizagem dos programas de estudos, standards sobre os programas de estudos, estrutura e conteúdo curricular; sobre os estudantes ativos não ativos graduados; sobre os recursos humanos do Departamento, as finanças e sistemas de informação; sobre a pesquisa e serviço de cooperação com a comunidade; sobre os outputs/resultados do programa de estudo e grau de satisfação e feedback dos stakeholders." (EH)

O Reitor do DIT referiu e descreveu abreviadamente 9 critérios:

> "1º Governação: ligação entre o órgão deliberativo e o órgão executivo, no top management, até ao low management, os docentes, e depois até aos estudantes. 2º Visão e missão... A missão e visão está no Plano Estratégico e depois o que target (público) em que realizam a sua missão e onde podem levar os alunos até ao fim. 3º Currículo. 4 º Recursos humanos e a formação dos docentes. 5º Facilidades. 6º Processo de Aprendizagem: bom currículo de acordo com as necessidades do mercado de trabalho… 7º Pesquisa em ciência e tecnologia… tem que realizar investigação científica… até a nível de publicação. 8.º Responsabilidade social e serviços comunitários…9º do rácio entre estudantes e docentes, um docente no máximo ensina 35 pessoas." (ED)

Para os representantes da ANAAA, os critérios adotados na avaliação externa da ANAAA que consideram ser mais relevantes foram definidos em critérios de avaliação institucional e critérios de avaliação académica. Foram enumerados oito **critérios da avaliação institucional** que são:

> "para a acreditação insitucional a ANAAA aplica e avalia oito critérios, que têm a ver com: (1) a missão, a visão para os novos cursos; (2) a acreditação programática tem a ver com o currículo da Universidade, o programa curricular de cada curso; (3) o pessoal docente, para perceber se os seus académicos são suficientes, ou não; (4) se os professores têm habilitações académicas suficientes e adequadas ao curso, ou não; (5) os resultados do ensino em termos dos alunos; avaliamos se o pessoal docente é suficiente ou não, se as suas habilitações são suficientes ou não; (6) avaliamos se as facilidades que têm são suficientes para ser como uma instituição de ensino superior; (7) também avaliamos os custos operacionais dos cursos; (8) avaliamos se têm biblioteca, laboratório, recursos aprendizagem e outras infra-estruturas de ensino." (EK)

> "Na avaliação e acreditação institucional temos um conjunto de oito padrões. O primeiro padrão fala logo sobre a visão e missão institucional. Portanto queremos ver qual o plano estratégico de uma instituição de ensino superior que serve como base para o desenvolvimento da própria instituição, a longo prazo, para também assegurar a sustentabilidade da oferta de formação. E, a seguir, a Universidade vai ter que apresentar uma estrutura institucional capaz de servir esta visão e missão. O terceiro padrão é o programa académico: o programa académico é adequado à missão que a instituição serve. O quarto padrão é o currículo. O quinto padrão é o corpo docentes qualificado. O sexto padrão são os recursos de aprendizagem que a instituição oferece, nomeadamente os laboratórios, as bibliotecas e as oficinas etc. O sétimo padrão é o título de propriedade e instalações adequadas da instituição que para poder desempenhar o seu papel como uma instituição formadora de ensino superior. E o último padrão neste âmbito sãos os recursos financeiros." (EJ)

Os **critérios da avaliação programática** são 10 e segundo o Director Executivo da ANAAA integam "uma avaliação mais aprofundada, muito criteriosa" que segue "10 padrões com total 108 indicadores" – os indicadores agrupam-se nos 10 critérios:

> "[1º conjunto] a visão e missão, as metas e objetivos. As estratégias do curso – estamos a falar do Curso – e o tipo de governação, liderança, sistema de gestão e garantia de qualidade que a

> Universidade adopta. Este é o 2º conjunto. O 3º conjunto fala sobre o Currículo, a experiência de ensino-aprendizagem e cultura académica – então, neste terceiro conjunto estamos a falar de 19 indicadores num determinado padrão. No padrão a seguir [4º conjunto] falamos dos resultados de aprendizagem. Portanto, cada Curso tem os seus objectivos de aprendizagem… objectivos e resultados de aprendizagem. O padrão a seguir [5º conjunto] é a especificação do Programa e o padrão número seis [6º conjunto] são os estudantes graduados. Portanto, neste aspecto, o Programa do Curso, o programa de estudos deve apresentar um mecanismo de seleção e de admissão de novo estudantes, a partir da até à saída como graduados. E o padrão a seguir [7º conjunto] são os recursos humanos. Este padrão é o padrão que tem mais peso, que tem 20 indicadores, portanto falamos dos docentes – docentes permanentes, docentes a tempo parcial e pessoais não docentes. A seguir, o padrão número oitavo [8º conjunto] fala sobre as finanças, as facilidades, as infra-estruturas e o sistema de informação. O padrão nono [9º conjunto] fala sobre a pesquisa, sobre os serviços comunitários e a cooperação. E o último padrão [10º conjunto] fala sobre os stakeholders, o feedback: a opinião dos stakeholders e qual é a satisfação deles sobre a oferta de formação que a Universidade oferece." (EJ)

Ao falarmos de avaliação programática fala-se da avaliação do ciclos de estudos e que é subsequente à avaliação institucional. Estas duas formas de avaliação externa (institucional e, depois, programática) são aplicadas depois dos Departamentos entregarem à ANAAA os seus formulários de auto-avaliação e depois do painel de peritos da ANAAA fazer a avaliação estes mesmos formulários (avaliação de mesa).

Que fontes de informação os agentes da ANAAA utilizam para avaliar?

Nesta questão, cinco participantes (representantes das Universidades) não responderam ao pretendido; um participante referiu não saber quais as fontes de informação da ANAAA; dois referiram que é a ANAAA quem contacta a Universidade para iniciar o processo; os outros fizeram referência aos critérios e aos objetivos da avaliação, talvez por incompreensão da pergunta. Das quatro respostas obtidas observa-se que a informação que a ANAAA usa para avaliar resulta de **documentos de planeamento das aulas** que os professores elaboram, conforme explica o Reitor do DIT e um Diretor da UNTL:

> "eles dão acompanhamento para o processo de preparação... Depois eles enviam uma carta oficial para instituição a informar quando temos de submeter os nossos documentos de (self) auto-avaliação... Depois de verificarem os nossos documentos na mesa e eles fazem uma visita ao local. Fazem visita a todas as instituições para verificar se na realidade, no campo, é assim verdade como nos documentos, ou não." (ED)
> "sílabos, sumário de aulas, avaliação, folha de avaliação ou perguntas para avaliação, matérias, powerpoints" (EF)

Outro Diretor de Departamento da UNTL fala de **várias fontes de informação, como o Diretor do curso, os professores, os alunos graduados, os empregadores e os**

stakeholders que em conjunto colaboram para o processo de avaliação externa da ANAAA:

> "primeiro com o Diretor do curso à parte, depois com os professores do curso. Agora se nós temos professores cooperantes… eles são outra fonte de informação. Os Alumini, os nossos alunos formados, que já tiraram o curso aqui e estão a atrabalhar noutro lugar… eles são chamados para informar…. E os empregadores, os *stakeholders* têm também a sua informação para dar."(EG)

O Director Executivo da ANAAA fala de um conjunto **Manuais de avaliação que são também** sujeitos a "uma atualização contínua". Este conjunto de manuais compreende: o Manual de Avaliação dos Relatórios de Auto-avaliação e a respetiva Matriz, **guias da avaliação** tanto para os avaliadores como para as instituições. "Os guias para as instituições servem para os ajudar ou facilitar no preenchimento dos formulários de auto-avaliação do Relatório. Também temos guias para os avaliadores" (EJ).

A forma e o resultado da ANAAA são satisfatórios?

Quando questionados sobre se a forma e o resultado da ANAAA são satisfatórios, um Diretor de Departamento da UNTL refere que **sim, são satisfatórios** porque "é uma organização, instituição, mais independente. É credível, porque tem um avaliador internacional e dois avaliadores nacionais. É credível e satisfaz." (EF). Outro Diretor de Departamento da UNTL mostra um posicionamento dividido "**por um lado sim, por outro lado não**, porque avaliação não é uma avaliação de forma integrada" (EG) explicando que por vezes os Departamentos são penalizados por não preencherem requisitos que não são da sua competência, mas que são da responsabilidade da Universidade (e neste caso do Estado), como por exemplo em relação a infra-estruturas, recursos humanos e material de escritório. Existe por isso insatisfação em relação aos resultados porque, segundo este Diretor de Departamento, "se nós não preenchemos os requisitos não é culpa nossa… Então, para mim, não digo que é satisfatório" (EG).

Quatro participantes, neste tópico, abordaram e comentaram **o resultado da avaliação obtido**, sendo que dois deles (dois Diretores de Departamento da UNPAZ e um da UNTL) sublinham o compromisso de melhorar no futuro tendo em conta o resultado obtido, tanto nos casos em que são feitas recomendações como nos casos em que é obtida acreditação mas pretendem continuar a melhorar:

> "Nós obtivemos uma recomendação preliminar que identificou alguns pontos que precisamos de melhorar" (EA)

> "O resultado é satisfaz ou não satisfaz isto é uma decisão. Quando o resultado é satisfaz nós podemos melhorar no futuro" (EH)
> "nós estamos satisfeitos por que já houve muito esforço, mas obtivemos o resultado suficiente dado pela ANAAA, mas continuamos a nos esforçar para obter o valor máximo… O resultado foi suficiente nos Departamentos de Gestão e Contabilidade Bancária." (EC)

O Reitor do DIT centra a importância do resultado da avaliação na preparação dos jovens timorenses para o futuro, assumindo esta como uma prioridade, em detrimento da classificação obtida pela ANAAA: "olhamos como positivo. Mas o DIT não trabalha para acreditação. Nós trabalhamos para o bom futuro dos nossos jovens, para que ganhem competências, e a acreditação é uma parte do processo" (ED). Assim, os **resultados da ANAAA não são o mais importante**, para este participante. A prioridade são os alunos e é a **partilha de ideias, experiências e testemunhos** sobre como a instituição pode melhorar, destacando neste processo de avaliação e acreditação da ANAAA as reuniões de trabalho com o painel de avaliadores como um momento de aprendizagem importante: "Temos uma discussão intensiva em que eles partilham boas ideias, como é que nós podemos melhorar a nossa instituição e isto é mais importante que o resultado." (ED). Um posicionamento semelhante é o do Pró-Reitor para a Área da Qualidade da UNTL que defende que **mais importante que o resultado é existir uma cultura de qualidade**, conforme explica:

> "O resultado é um critério. O que é importante é o nosso trabalho para melhorar isso… temos uma cultura de qualidade, uma cultura de trabalho para melhorar a qualidade para promover continuar a melhorar, para alcançar os nossos objetivos e para atender aos nossos estudantes, para atender às comunidades, isto é mais importante do que A ou B" (EI).

Apenas um participante da UNPAZ defende que a forma e o resultado da ANAAA **não são satisfatórios**, porque há desconhecimento por parte dos avaliadores que acaba por prejudicar a instituição, conforme explica:

> "há avaliadores sem conhecimento. Às vezes eles vêm, perguntam sobre assuntos que não correspondem com indicadores que foram estabelecidos e depois dão resultado que não segue a realidade." (EB)

Há neste caso, potanto, insatisfação com elementos que estão relacionados com a forma (os avaliadores escolhidos) e com os resultados da ANAAA no processo de avaliação e acreditação da qualidade.

O que mudou com a implantação da ANAAA no Ensino Superior?

Todos os participantes reconhecem que houve mudanças com a intervenção da ANAAA, mudanças positivas e que ocorrem em vários níveis ou dimensões do trabalho docente. Por um lado, há hoje **um ensino mais sustentado e fundamentado:**

> "eles vêm na Universidade para fazer a acreditação dos Programas de estudos como um avanço para nós acordarmos e nos levantarmos. Para que nós aqui, na instituição, quando falarmos tem que ser baseado com dados. Anteriormente estes dados eram apenas dados verbalmente, mas agora são sistematizados por escrito."(EA)

Por outro lado, hoje **os professores preparam as aulas** enquanto que "anteriormente os professores ensinavam como eles queriam. Mas, depois, com a ANAAA os professores podem preparar as aulas com os próprios padrões, guiões." (EA). Um Diretor de Departamento da UNPAZ destaca **o esforço de melhoria** que persiste hoje e que tem a ver com o cumprimento dos critérios da ANAAA: "minha instituição esforça-se para criar condições para seguir os critérios que foram estabelecidos pela ANAAA." (EB). Um representante da UNTL fala de um "trabalho máximo" por parte das lideranças dos Departamentos e dos docentes e este esforço de melhoria resulta dos critérios da ANAAA que são um "input máximo" porque "através da avaliação nós podemos melhorar isso" (EH). A mesma ideia é defendida pelo Director Executivo da ANAAA: "avaliação e acreditação académica que a ANAAA introduz serve para fazer uma **melhoria contínua"** e esta melhoria contínua significa para a ANAAA "mudar contantamente para o bom" de forma que "tudo o que está mal deve ser melhorado, deve ser retificado, o que está bom deve ser aperfeiçoado, deve ser desenvolvido" (EJ). Mas o papel da ANAAA não deve ser visto como um polícia, mas sim como um parceiro das IES: "a ANAAA não é uma Agência fiscalizadora, nós não fazemos o policiamento, mas somos apenas parceiros das Universidade neste objetivo comum: garantir a qualidade do Ensino Superior" (EJ). Outro participante da UNPAZ explica que há também **um trabalho mais rigoroso** na forma e nos métodos de trabalho, porque os professores têm de seguir um Currículo, um cronograma e têm de acompanhar os alunos:

> "houve uma mudança na forma como trabalhamos para obter avaliação por Universidade e por Departamento. Então cada Departamento tem que ser completo, com tempo para implementar o seu Currículo e tem de dar atenção máximo para os estudantes." (EC)

A Oficial de Qualidade da ANAAA fala de mudanças que as pessoas podem "sentir" e de "mudanças que nós podemos ver com olhos". Por um lado, as Universidades "mandam os seus professores para fazer Mestrado e Doutoramento com apoio das escolas,

porque é critério da ANAAA que um professor sem licenciatura não pode dar aulas no ensino superior." (EK) Então, as pessoas conhecem a qualidade do ensino superior e isso é bom". Por outro lado, fisicamente as mudanças estão relacionadas com as facilidades e os recursos que estão disponíveis para os alunos

> "como biblioteca, livros suficientes, mesmo esses livros não são relevantes com a matéria dos seus estudos, mas existe a iniciativa de ler e consultar. Montam linhas de internet gratuíta para os alunos para pesquisar. Têm salas de aprendizagem também suficientes."

A implantação da ANAAA no Ensino Superior permitiu também mudanças ao nível das **ferramentas de trabalho, inclusive tecnologias**, para além de valorizar o papel dos alunos na avaliação dos estabelecimentos de ensino e na avaliação dos ciclos de estudos:

> "como nós baixamos o currículo nos sílabos para outline/guião, para plano de sessão, e depois a literatura, os livros, é importante. Como é que preparamos os modelos. Depois vêm os resultado dos estudantes, se eles compreendem a matéria das aulas, se eles apreendem alguma coisa, ou não. É importante se eles sabem as competências que nós queremos criar, se é igual para todas as pessoas, ou não. Isto é que é importante." (ED)

Para um Diretor de Departamento da UNTL "depois da avaliação da ANAAA houve muitas coisas que nós tivemos de aprender" (EE) porque se inicialmente existia uma completa autonomia dos docentes, hoje eles têm de **seguir critérios e normas**, conforme explica "Eu posso estabelecer, decidir o que fazer, mas tem um critério para orientar com SOP (*Standard Operational Procedur*)" (EE). Ao mesmo tempo, os professores do ensino superior têm de fazer pesquisa "para elevar a qualidade do docente" e têm de acompanhar os alunos tanto na formação como na transição para o mercado de trabalho. "Por isso [a Universidade] tem uma organização Alumini, uma organização que vai organizar os alunos graduados para informar que tem uma formação no Departamento" (EE). Outra mudança tem a ver com o facto do ensino superior em Timor-Leste estar a desenvolver-se de acordo com os "**standards internacionais**" o que significa que os cursos das Universidades timorenses "têm que ser aceites pelas outras nações" (EI). Ao mesmo tempo, a nível interno, a atuação da da ANAAA permite hoje que o ensino superior timorense desenvolva "os recursos humanos para antender o desnvolvimento da nação" e "é para garantir a qualidade dos RH que as IES têm que ser avaliadas" (EI).

A avaliação da ANAAA introduziu também um **incentivo à mudança**, segundo um Director de Departamento da UNTL: "Antes dessa instituição fazer a avaliação, os

professores… não tinham um incentivo para mudar… agora, não 100%, mas por volta de 50% estão se esforçando para fazer alguma coisa para mudança." (EF). A mesma posição é partilhada por outro membro da UNTL porque atribui à ANAAA a função e o papel de "chamar a atenção a cada instituição de ensino superior o que é que deve fazer e o que é que não deve fazer" (EG). E este papel de vigia e de monitorização é importante porque "às vezes as pessoas pensam que está tudo bem, mas a partir da avaliação a pessoa pode ter consciência: esta parte está certa, esta parte está errada" (EG).

Outras questões/ problemáticas abordadas pelos participantes:

Numa última secção das entrevistas foram abordadas e analisadas questões/ problemáticas a atuação da ANAAA nos estabelecimentos de ensino superior que os participantes consideram pernitentes para além dos tópicos até aqui abordados. O Reitor do DIT aponta duas problemáticas: uma que tem a ver com **a língua do ensino (português *versus* inglês)** e outra que tem a ver com a **ausência de penalização e responsabilização** para as instituições que não obtêm a acreditação. Apesar do português ser a língua do ensino, o DIT leciona em inglês e possui manuais em Inglês, uma opção que tem sido questioanda pela ANAAA:

> Eles vêm e perguntam: *porque é que DIT investe mais no Inglês do que no Português? … Porque vocês DIT investem em muitos livros em inglês?* E eu volto a pergunta para eles: *onde é que você mora durante este período?* (ED)

Para o Reitor responde não faz sentido que a língua do ensino superior seja o português quando a língua do mercado de trabalho é o Inglês e quando na região asiática em que Timor-Leste se encontra o Inglês ser a língua de trabalho, conforme explica:

> "O DIT aqui não precisa de Português Não tem lógica… A indústria hoje em dia são companhias ou empresas de Asiático e da Austrália que só precisam de Inglês. Como é que nos viramos para o Português? Isso é que não entendo. A realidade é uma coisa e nós fazemos outra coisa… As vagas que publicam nos jornais exigem para quem quer se candidatar que tem de saber Inglês… Os setores privados não precisam do Português, é uma realidade. Vai ver os hotéis e o recrutamento é em Inglês." (ED)

Para este participante o Governo só está a criar confusão e não está a apoiar o desenvolvimento dos jovens: "O Governo apenas cria confusão para os jovens, *será que aqueles que estudam na Europa depois dos seus estudos tem garantido emprego na Europa para eles?"* (ED). Além da confusão que é gerada, a outra consequência é a penalização na avaliação. Segundo o Reitor do DIT o Instituto é penalizado no resultado da avaliação e acreditação da qualidade porque usa o Inglês em vez do Português, uma

situação que o mesmo não entende e considera que é contrária aos interesses do povo timorense:

> "A ANAAA fez esta avaliação e por isso o DIT não atingiu o nível máximo. A educação não existe sozinha… a educação pode fazer as pessoas sair de pobreza... Significa que ela pode seguir um processo de desenvolvimento. Agora o processo de desenvolvimento só se faz no setor privado e agora o setor privados só precisa de Inglês, não precisa de Português… Eu não entendo ANAAA, você entende? Mas não pode classificar isso como um erro" (ED)

A questão do desenvolvimento do país, pela qualificação dos jovens, está associada também à criação e divulgação da ciência. E para o Reitor do DIT a ciência faz-se e é divulgada em Inglês, "Não há transferência da ciência enquanto eles não dominam a língua inglesa" (ED) e por isso ele considera que "Hoje em dia nós brincamos com futuro de nosso jovem. Significa nos brincarmos com a dignidade da nossa terra" (ED).

Desde 2009 o DIT dá um teste aos seus estudantes para avaliar o seu conhecimento nas quatro línguas: Português, Inglês, Tétum e Indonésio. E os resultados destes testes mostam que "não há nenhum estudante que domina estas 4 línguas" (ED) e o cenário em que podemos observar este resultado, esta falta de conhecimento profundo de uma línga, é descrito como o seguinte:

> "tétum académico, que pode usar no trabalho académico. Tétum para trabalho académico é difícil. Português apenas uma a duas horas na escola e volta para casa e fala outra língua, o que significa que eles não sabem. A língua indonésia e fácil enquanto vê televisão, mas para fazer um trabalho académico também é difícil e inglês também [é difícil] porque não dominam" (ED)

Este participante explica sssim que a falta de conhecimento ou domínio de uma língua resulta do facto de haver em Timor-Leste uma grande diversidade de línguas. As pessoas (e os jovens) na escola aprendem uma língua, em casa outra, nos serviços públicos outra e se vão trabalhar para fora do país ou para companhias internacionais em Timor-Leste têm de falar inglês. Esta confusão está longe de ser resolvida ou diminuída, porque nos distritos, sub-distritos, aldeias e sucos, os professores continuam a ensinar conforme a língua que conhecem, conforme descreve:

> "Nós vamos acompanhar os Distritos e sub-distritos, e os Sucos. Nós fizemos uma visita no posto administrativo de Uatolari, no Suco Naoeti ensinam em Naueti e no Suco Macasai que ensinam em Macasae. Continuamos para sub-distrito de Sumalâe através de Ribeira Loes. Lá os professores não dão aulas em Tétum ou Português, eles ensinam com as suas próprias línguas. Depois ele vêm cá para se inscreverem na UNTL e noutras Universidades, *com que língua nós podemos ensiná-los para eles compreenderem?*" (ED)

Esta diversidade linguística faz quando os alunos cheguem ao ensino superior faz com que seja mais difícil para os professores fazerem um acompanhamento dos seus alunos. É ainda apontado um problema de falta de qualidade no sistema de ensino básico e no

ensino secundário, o que compromete a preparação dos alunos e o seu desenvolvimento futuro, sendo que o Governo tem responsabilidade nesta matéria, segundo o participante:

> "O nosso Governo não cria uma boa condição para nossos jovens, não os preparam desde ensino básico, com qualidade. Nós como docentes temos de falar assim, hoje a vossa pergunta não tem justificação, não está justificada. A qualidade no processo de educação deve ser pensada desde cedo. A qualidade não vem após eles entraram na Universidade que já obteve qualidade dentro de 3 ou 4 anos, mas a qualidade vem desde cedo, ao longo de processo de aprendizagem desde ensino secundário e ensino básico, através de uma boa formação." (ED)

Vai mais longe e refere mesmo há uma ineficácia da parte do Governo na preparação dos jovens timorenses, porque não é garantida a qualidade do ensino logo desde o início da sua formação

> "O nosso Governo não cria uma boa condição para nossos jovens, não os preparam desde ensino básico, com qualidade… qualidade vem desde cedo, ao longo de processo de aprendizagem desde ensino secundário e ensino básico, através de uma boa formação."(ED)

O problema da língua em Timor-leste é um problema endémico, muito enraizado e, ao nível da educação, está relacionado também com as condições do sistema de ensino básico e secundário. Outra questão observada pelo mesmo participante é o facto de as **IES não acreditadas continuam a receber alunos:** não há penalização para as IES não creditadas pela ANAAA: "Avaliação da ANAAA não penaliza os que não recebem acreditação e continuam a receber alunos. Os alunos ficam orgulhosos quando a sua Universidade obtém valor de acreditação A e seus parentes não se preocupam" (ED).

4.2. Análise dos dados

Face ao problema da investigação (qual é hoje o posicionamento das IES face à intervenção da ANAAA no processo de avaliação e acreditação da qualidade e quais os ganhos registados hoje no ensino superior em Timor Leste, quase 20 anos após a criação da ANAAA) e aos objetivos de investigação (determinar quais as práticas de formação contínua e de desenvolvimento profissional dos docentes das IES; qual a atual perceção sobre a atuação da ANAAA no Ensino Superior; que razões justificam a avaliação externa nas IES; quais os desafios/dificuldades da ANAAA; quais os contributos da ANAAA para a formação da identidade profissional dos docentes e a formação do aluno; quais os critérios adotados pela ANAAA; quais as fontes de informação da ANAAA para avaliar; em que medida a forma e os resultados da ANAAA são satisfatórios; o que mudou com a implantação da ANAAA no Ensino Superior) os dados empíricos confrontados com os dados teóricos, permitem dar resposta a estas questões de análise no âmbito da ANAAA, em Timor Leste.

Assim, primeira resposta com dados de documentos e de entrevistas ao problema é a de que existe um momento antes e um momento depois da criação da ANAAA e este posicionamento é partilhado por todos os participantes (representantes das Universidades privadas, das Universidades públicas e da ANAAA). Antes a ANAAA era vista como um "polícia" e hoje é vista como uma "entidade parceira" dos estabelecimentos de ensino superior. Hoje, de uma forma geral, o posicionamento das IES face à intervenção da ANAAA no processo de avaliação e acreditação da qualidade é positivo e de colaboração. Todos reconhecem mudanças positivas que foram alcançadas desde a criação da ANAAA, em 2010, até aos dias de hoje. As mudanças alcançadas são "físicas" em termos de infra-estruturas e facilidades que hoje existem nas Universidades e que antes não existiam (bibliotecas, livros, acesso à internet e salas de aulas com capacidade, por exemplo). Mas observam-se também mudanças em termos de mentalidade e de atitude da generalidade dos professores: hoje os docentes "dão o seu máximo", preparam as aulas, seguem o Currículo, organizam os materiais da disciplina e acompanham os seus alunos. Há um esforço de melhoria contínua e uma consciência de que é necessário corrigir o que está mal e melhorar sempre um pouco mais o que está bem. Esta consciência de que existe ainda um caminho a percorrer com vista à maior qualidade da oferta de ensino superior é também comum entre os participantes.

A preocupação com a qualidade prende-se com a avaliação da ANAAA, com a competitividade entre IES e com a necessidade das Universidades verem os seus cursos reconhecidos naconal e internacionalmente, conforme os "standard internacionais". Podemos dizer que existe uma pressão para obter resultados (em termos de acreditação, formação de alunos e reconhecimento nacional e internacional) embora a palavra "pressão" nunca tenha sido referida pelos participantes. Em paralelo com o trabalho de melhoria contínua que tem sido feito pelas Universidades (e que incluiu também acções de formação e facilidades para os docentes progredirem na sua formação) foi também apontado por todos os participantes a necessidade da própria ANAAA melhorar também os seus procedimentos, ouvindo as Universidades. O representante da ANAAA reconhece que "há um caminho a ser percorrido" em conjunto com as Universidades, mas destaca o facto de existir hoje em Timor Leste uma "cultura de qualidade" e uma preocupação em fazer cada vez melhor e que está presente em todos os testemunhos recolhidos.

Os dados dos documentos e das entrevistas permitem também dar resposta aos objetivos da pesquisa. Sobre **as práticas de formação contínua e de desenvolvimento profissional dos docentes das IES** observa-se a necessidade de alargar a todos os docentes as práticas e oportunidades de formação contínua. Estas práticas de formação contínua devem ser mais frequentes e abordar: metodologias de investigação e produção científica, pedagogia e acompanhamento dos alunos. O desenvolvimento de ações de formação contínua e profissional dirigidas aos docentes das IES está previsto no art. 17^{O} LBE.

A **perceção sobre a atuação da ANAAA no Ensino Superior** é hoje mais positiva do que em 2010 quando a Agência foi criada. Inicialmente a ANAAA era vista uma entidade "polícia" que vigiava e controlava as IES. Hoje, é vista como uma entidade parceira que tem a missão de garantir a qualidade das instituições de ensino superior e da sua oferta formativa. Quando se fala do papel e da actuação da ANAAA, as ideias mais comuns são as de que a Agência permite assegurar a qualidade das IES e da sua oferta formativa, através do reconhecimento, da responsabilidade, da monitorização, da diferenciação da qualidade e a melhoria do ensino, graças ao *feedback* da Agência. Ao longo de quase 10 anos, houve uma mudança de mentalidades e da atitude dos

professores que consideram que o trabalho da ANAAA é importante para diferenciar a qualidade das IES timorenses.

A **avaliação externa nas IES** permite a melhoria contínua das práticas dos docentes, graças às sugestões (*feedback*) da ANAAA, porque introduz um fator de justiça e de objetividade ao processo de avaliação e acreditação da qualidade. Por outro lado, a avaliação externa permite às IES prestarem contas à comunidade pela sua atuação (*accountability*) e serem responsabilizadas por isso, a nível nacional e internacional. A questão da prestação de contas é mais referida pelos participantes das instituições de ensino privadas que são aquelas que pela sua natureza estão mais orientadas para o mercado e para as condições de empregabilidade dos seus estudantes. O Diretor da ANAAA fala da criação de uma cultura de qualidade que foi introduzida com a avaliação externa da Agência. Existe, assim, um processo de avaliação externa projetado para as IES que é melhor realizado por meio de avaliações ou auditorias académicas externas, porque podem fortalecer os processos que as próprias IES usam para garantir e melhorar os padrões de seus programas académicos (Ewell 2010; Hou et al., 2015). A avaliação de agências e práticas externas de garantia da qualidade académica permite a melhoria dos padrões académicos das IES, uma vez que o reconhecimento externo dá-lhes validade, confiabilidade e rigor aos seus processos de gestão curricular e à sua oferta educativa. A garantia da qualidade está a tornar-se numa nova tendência transnacional, ou seja, uma tendência de mercado em que as Universidades também participam (Ewell, 2010). O processo de Bolonha na Europa é provavelmente a transformação multinacional mais visível no mundo hoje e tem uma dimensão de garantia de qualidade que é garantida, ou assegurada, por organizações multinacionais como a ENQA (Associação Europeia de Garantia de Qualidade no Ensino Superior) (Ewell 2010; Hou et al., 2015). Na Ásia existem redes regionais semelhantes e Timor Leste integra duas redes internacionais, como a *Asia Pacific Quality Network* (APQN), o *International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education* (INQAAHE) e a *ASEAN Quality Assurance Network* (AQAN).

Os desafios e **dificuldades da ANAAA** são sobretudo de natureza financeira (baixos orçamentos do Estado, aliados à falta de tempo da equipa de peritos da ANAAA para fazerem as suas avaliações) e da falta de recursos humanos. Os representantes das Universidades falam de falta de capacidade técnica, falta de experiência dos avaliadores

e de falta de conhecimento sobre o objeto da avaliação por parte dos peritos que fazem a avaliação externa às IES. Esta limitação é reconhecida pelo Diretor Executivo da ANAAA que explica que a qualidade é um conceito novo e, por isso, tanto as Universidades como a própria Agência estão a aprender a desempenhar o seu papel, através de uma "parceria dinâmica" que visa a melhoria da qualidade do ensino superior timorense. Os representantes das Universidades falam ainda de dificuldades de comunicação entre a ANAAA e os estabelecimentos de ensino superior (e os seus Departamentos), o que dificulta o trabalho dos Departamentos e dá pouco tempo para que estes se preparem para a avaliação externa da ANAAA.

Os **desafios** apontados à ANAAA são o de estar mais orientada para a formação e qualificação dos jovens timorenses que serão os responsáveis pelo desenvolvimento de Timor-Leste no futuro. Numa IES privada aponta-se a necessidade de serem feitos mais manuais em Timor-Leste (manuais feitos por timorenses, em vez de serem importados, com uma cultura de fora), de se investir mais na investigação e na produção científica, de promover os professores e dar-lhes mais incentivos (através de melhores salários, mas também mais oportunidades de desenvolvimento profissional). Fala-se também que a ANAAA deve avaliar as IES e valorizar aquelas que são capazes de preparar melhor os jovens para os desafios do futuro e para as necessidades do mercado de trabalho nacional e regional. Ao nível das IES privadas é valorizada a necessidade da ANAAA contribuir para a formação das competências que são necessárias ao desenvolvimento do país. A língua de ensino e a língua de avaliação ou de trabalho dos peritos é também um desafio para a ANAAA porque os avaliados (docentes e Departamentos) deparam-se com documentação em português e em inglês, ao mesmo tempo – esta situação causa dificuldades de comunicação e de compreensão dos critérios e dos indicadores da avaliação.

O **contributo da ANAAA para a formação da identidade profissional dos docentes e a formação do aluno** são as recomendações que esta faz no seu Relatório de Acreditação e Avaliação. As recomendações do Relatório de Avaliação contêm o *feedback* da avaliação e permitem aos professores reconhecer as suas limitações, perceber os pontos em que devem melhorar e implementar mudanças que resultam na melhoria do seu desempenho profissional e no processo de aprendizagem.

Os **critérios da ANAAA** não são totalmente conhecidos por todos de forma detalhada. Os docentes sabem que a avaliação foca dois níveis: a instituição (infra-estruturas e facilidades e a qualidade dos seus recursos humanos, dos docentes) e o ciclo de estudos. As **fontes de informação que a ANAAA** usa para avaliar já são mais do conhecimento de todos e incluem os documentos de planeamento das aulas (o currículo e os materiais do professor para preparar as aulas), assim como os Manuais e Guias de Avaliação da ANAAA.

As **mudanças introduzidas pela ANAAA no Ensino Superior** são a criação de uma cultura de qualidade e de melhoria contínua. A existência de entidade nacional de acreditação (que está ligada a outras redes internacionais de acreditação) permite que as instituições de ensino superior atinjam e mantenham padrões de qualidade, conseguindo assim atrair mais estudantes (Ulker e Bakioglu, 2019). Esta cultura de qualidade é assim positiva para se conseguir uma qualificação académica e profissional dos jovens timorenses de maior qualidade, mas também para que o ensino superior em Timor-Leste seja capaz de atrair outros estudantes estrangeiros (sobretudo as instituições de ensino superior privado) contribuindo assim para dinamizar economicamente este setor como já acontece por exemplo na Austrália.

Mas apesar de reconhecerem que o papel da ANAAA ao longo destes anos tem sido importante para ajudar ao desenvolvimento das competências dos docentes (em termos de pedagogia e investigação científica) alguns docentes falam ainda de uma situação de injustiça em que os Departamentos são penalizados por não preencherem requisitos que são da responsabilidade da Universidade (e neste caso do Estado), como por exemplo em relação a infra-estruturas, recursos humanos e material de escritório. Existe, por isso, neste ponto alguma insatisfação em relação aos resultados. É destacada a partilha de experiências, testemunhos e ideias que ajudam a instituição e os docentes a melhorarem e observa-se que existe em todas as instituições uma cultura de qualidade: há um esforço continuado por parte dos professores que procuram dar aulas e acompanhar os seus alunos de forma mais planificada, com mais tempo e mais preparação. Embora todos reconheçam que existe ainda um caminho de melhoria a ser desenvolvido dentro da própria ANAAA, nas suas formas de comunicação e organização com as Universidades e os Departamentos avaliados, e na preparação dos seus painéis de avaliação, os participantes reconhecem a ANAAA como uma entidade independente

que tem uma atuação “objectiva” e que ajuda os docentes a melhorarem as suas práticas, através de recomendações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da investigação foi analisar o posicionamento das IES face à intervenção da ANAAA no processo de avaliação e acreditação da qualidade dos estabelecimentos de ensino superior em Timor-Leste e quais os ganhos registados hoje no ensino superior em Timor Leste, quase 20 anos após a criação da ANAAA.

Os resultados mostraram que a prática de acreditação em vigor consiste num processo com duas etapas: uma avaliação interna e depois uma avaliação externa. Primeiro as IES fazem uma auto-avaliação (avaliação interna) através do preenchimento de um formulário fornecido pela ANAAA que inclui todos os critérios de avaliação. Depois de receber o relatório de auto-avaliação, a ANAAA dá início à avaliação externa: reúne avaliadores nacionais e internacionais, conforme cada área científica, e forma um painel de peritos (normalmente, três ou quatro avaliadores por painel) que vão avaliar os formulários de auto-avaliação das IES. Esta é a primeira fase da avaliação externa e designa-se por "avaliação de mesa" ou "avaliação de documentos". Nesta avaliação, os avaliadores usam uma Matriz de Avaliação em que para cada um dos 10 indicadores atribuem uma pontuação de 0 a 4 (a pontuação máxima é de 400 pontos).

Depois da avaliação dos documentos pelos peritos, a ANAAA agenda uma visita ao estabelecimento de ensino superior onde vai proceder à avaliação institucional e programática (do ciclo de estudos) – nesta visita os avaliadores da ANAAA encontram-se com os dirigentes máximos da Universidade, os Decanos (Diretores de Departamento) de cada curso, com o pessoal docente, o pessoal não docente, os estudantes e os alunos graduados. São também ouvidos os estudantes e os *stakeholders* para perceber o grau de empregabilidade e de aceitação dos graduados pela instituição de ensino avaliada. Nestes encontros, o objetivo dos peritos é cruzar a informação fornecida na fase de auto-avaliação com aquilo que eles observam no terreno, nos estabelecimentos de ensino superior.

Na avaliação programática são avaliados 10 padrões/ critérios com total 108 indicadores. Os 10 padrões incluem: visão e missão, as metas e objetivos; governação, liderança, sistema de gestão e garantia de qualidade que a Universidade adopta; Currículo, a experiência de ensino-aprendizagem e cultura académica; os resultados de aprendizagem; especificação do Programa; avaliação dos estudantes graduados; os

recursos humanos (pessoal docente e não docente); as finanças, as facilidades, as infra-estruturas e o sistema de informação; a pesquisa e a cooperação com a comunidade; a satisfação dos *stakeholders* sobre a oferta de formação da IES. Na avaliação institucional são considerados de oito critérios: a visão e missão da IES; o plano estratégico da instituição para assegurar a sustentabilidade da oferta de formação; a adequação do programa académico à missão que a instituição serve; o currículo; a qualificação do corpo docente; os recursos de aprendizagem que a instituição oferece (laboratórios, bibliotecas e oficinas, por exemplo); a adequação das instalações; os recursos financeiros.

Depois da visita de avaliação, os avaliadores elaboram um Relatório de Avaliação que é submetido a um júri e é depois validado pelo Conselho Diretivo da ANAAA. As práticas de avaliação e acreditação académica relatadas pelos participantes entrevistados são de acordo com o que está previsto na Lei Orgânica e no Estatuto da ANAAA. A experiência dos entrevistados permitiu aprofundar na prática do dia-a-dia, daquilo que são as normas do Ministério nesta matéria. A análise do testemunho e da experiência dos docentes permitiu também ouvir sobre os principais desafios, dificuldades e ganhos que a atuação da ANAAA introduziu no ensino superior. Tais desafios e ganhos foram examinados para derivar recomendações para o processo de acreditação da qualidade dos estabelecimentos de ensino superior em Timor Leste. Os desafios atuais estão relacionados com a falta de recursos financeiros e a falta de recursos humanos com mais capacidade técnica e maior capacidade de comunicação com as IES, os Departamentos e os docentes. Daqui retiramos recomendações e ilações para o futuro em termos de redesenho das políticas educativas de garantia da qualidade do ensino superior em Timor-Leste. A avaliação e a responsabilização na educação podem ser uma das ferramentas para auxiliar os formuladores de políticas educacionais, desenvolvedores curriculares, professores de ciências e líderes escolares, bem como melhorar a qualidade da educação e o desenvolvimento de novos ciclos de estudos, alinhados com a estratégia nacional de desenvolvimento.

Conclui-se que a acreditação da ANAAA influencia a qualidade académica de maneira positiva e contribui para a melhoria dos processos e das práticas de ensino no âmbito da qualidade académica: institucional e programática. A atuação da ANAAA tem permitido a criação de um sistema de ensino superior mais estruturado e com mais

qualidade. Hoje podemos falar que existe em Timor-Leste uma cultura de qualidade nas IES e de melhoria da qualidade, uma vez que os professores estão mais conscientes sobre a necessidade de preparem as suas aulas e de acompanharem os seus alunos. Assegurar a qualidade de todo o sistema de ensino (e com isso a qualidade dos professores) é indispensável para responder aos desafios de desenvolvimento de Timor-Leste (Araújo, 2006). Por isso, a prioridade da política educativa deve ser a melhoria da qualidade da formação dos jovens e dos próprios docentes, no sentido de garantir melhor ensino e ampliar os níveis de sucesso escolar. Outro grande desafio da política educativa de Timor-Leste continua a ser a sua riqueza e diversidade linguística, porque em termos do currículo e dos ciclos de estudos de nível superior esta diversidade gera dificuldades para os professores na integração, no acompanhamento e na avaliação dos seus alunos. Por outro lado, defende-se a necessidade estratégica de valorizar a língua inglesa no ensino superior sobretudo porque é a língua do mercado de trabalho da região (das grandes indústrias, dos maiores setores económicos e das empresas multinacionais da região).

As conclusões deste estudo permitem apontar as seguintes **recomendações:**

- Fortalecer as práticas de formação contínua e de desenvolvimento profissional dos docentes das IES de forma a continuar a desenvolver a cultura de qualidade e de melhoria contínua das práticas docentes;
- Promover uma maior capacitação técnica dos avaliadores (peritos) da ANAAA, a maior aproximação à realidade das IES timorenses e melhorar as práticas de comunicação entre as partes envolvidas no processo de avaliação e acreditação da qualidade;
- Utilizar o português em todos os instrumentos de avaliação (ou uma só língua) para permitir uma maior justiça entre todos os avaliados. A opção por uma só língua permitiria também que o processo de avaliação e acreditação fosse mais estável e melhor aprendido pelos docentes ao longo do tempo;
- Publicar e divulgar de forma continuada, na Internet, os resultados da acreditação dos ciclos de estudos dos estabelecimentos de ensino superior timorenses, para permitir um melhor escrutínio público sobre a da atuação da ANAAA e os seus impactos na política de qualidade do ensino superior em Timor-Leste. A ausência de informação estatística compilada sobre o ensino

superior impossibilita que se faça o escrutínio público acerca da eficácia das políticas públicas. Por isso, recomendam-se também medidas que permitam a divulgação da informação para uma maior transparência.

- O desenvolvimento de competências e a empregabilidade dos alunos graduados deve ser um dos objetivos principais do trabalho dos estabelecimentos de ensino superior. Por isso, as políticas educativas deste nível de ensino devem procurar garantir: i) as qualificações que Timor-Leste precisa para construir-se como um país desenvolvido; ii) a satisfação das necessidades do mercado de trabalho da região, onde o inglês é a língua de trabalho; iii) o reconhecimento da qualidade das IES timorenses ao mesmo nível dos estabelecimentos de ensino superior da região asiática.

A presente investigação foi de natureza exploratória. Por isso, numa fase seguinte em **futuras investigações** sugerimos o desenvolvimento de um estudo em profundidade que permitisse ouvir todos os participantes do processo de avaliação e acreditação da qualidade das IES. Uma vez que a acreditação está a disseminar-se em todo o mundo, em resposta à procura da qualidade como um mecanismo confiável de garantia de qualidade para instituições nacionais e internacionais, há uma necessidade de ouvir as vozes daqueles que participaram ativamente dos processos de acreditação em diferentes partes do país.

BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, A. J. (2000). Avaliação educacional. Regulação e emancipação (3.ª ed.). São Paulo: Cortez.

Afonso, A. J. (2011). Questões polémicas no debate sobre políticas educativas contemporâneas; o caso da accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. Em M. P. Alves & J.-M. De Ketele (Eds.), Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo (pp. 83‑101). Porto: Porto Editora.

Andrade, M. C. F. M. (2012). A Missão de Remexio Um caso de transição das religiões tradicionais para o cristianismo no contexto das missões católicas de Timor (Dissertação de Mestrado em Estudos da Religião). Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.

Araújo, M. C. B. (2006). Estudos Comparados de Sistemas de Ensino Superior–Caso de Timor Leste (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro.

Australian Government. (2016). National Strategy for International Education 2025. Disponivel em https://nsie.education.gov.au/sites/nsie/files/docs/national_strategy_for_international_education_2025.pdf

Bardin, L. (2013). Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70.

Belo, C. F. X. (2013). A História da Igreja em Timor-Leste: 450 anos de evangelização (1562-2012) (Fundação Eng.º António de Almeida). Porto;

Belo, C. F. X. (2016). A História da Igreja em Timor-Leste: 450 anos de evangelização (1562-2012) (Fundação Eng.º António de Almeida). Porto.

Belo, D. C. X. (2008). A língua Portuguesa em Timor-Leste. Agência Ecclesia. Disponivel em http://www.agencia.ecclesia.pt/noticias/dossier/a-lingua-portuguesa-em-timorleste/

Billing, D. (2004). International comparisons and trends in external quality assurance of higher education: Commonality or diversity? Higher Education, 47(1), 113‑137.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.

Brennan, J., & Shah, T. (2000). Quality assessment and institutional change: Experiences from 14 countries. Buckingham: Centre for Higher Education Research and Information, Open University.

Brown, R. (2004). Quality assurance in higher education: The UK experience since 1992. London: Routledge- Falmer.

CAVR. (2015). CAVR: História do Conflito. Díli -Timor-Leste.

Central Intelligence Agency. (2019). The World Factbook: Timor Leste. Disponivel em https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/tt.html

Clímaco, M. C. (1992). Monitorização e práticas de avaliação das escolas. Lisboa: ME/GEP.

Costa, L. (2001). O tétum, factor de identidade nacional. Revista Camões - Revista de Letras e Culturas Lusófonas, (14), 59‑64.

Coutinho, C. (2011). Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas. Teoria e prática. Coimbra: Edições Almedina.

Cunha, J. S. C. (2001). A questão de Timor-Leste: Origens e Evolução. Brasília: Instituto Rio Branco.

De Paor, C. (2016). The Contribution of Professional Accreditation to Quality Assurance in Higher Education. Quality in Higher Education, 3(22), 228‑241.

Demas, A., & Arcia, G. (2015). What Matters Most For School Autonomy and Accountability: A Framework Paper. Disponivel em http://wbgfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/Background/SAA/SABER_School_Autonomy_and_Accountability_What_Matters_Framework_Paper.pdf

Department of Foreign Affairs and Training. (2016). New Colombo Plan. Disponivel em http:// dfat.gov.au/people-to-people/new-colombo-plan/ pages/new-colombo-plan.aspx

Dias Sobrinho, J. (1996). Avaliação Institucional: Marcos Teóricos e Políticos. Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, (1),

Eaton, J. S. (2011). US accreditation: Meeting the challenges of accountability and students achievements. Evaluation in Higher Education, 5(1‑20).

Elassy, N. (2015). The concepts of quality, quality assurance and quality enhancement. Assurance in Education, 23(2), 250‐261.

El-Khawas, E. (2001). Accreditation in the United States. Paris: UNESCO Institute for Educational Planning.

Esteves, M. (2006). A análise de conteúdo. In (J. A. Lima & J. A. Pacheco, (org.) Fazer investigação contributos para a elaboração de dissertações e teses pp. 125‐126). Porto: Porto Editora.

Esteves, M. (2015). Professores: Profissionalidade(s) a desenvolver. In J. C. Morgado, G. Mendes, A. F. Moreira, & J. A. Pacheco (Eds.), Currículo, internacionalização e cosmopolitismo: Desafios contemporâneos em contextos luso-afro-brasileiros (Vol. 2, pp. 141‐154). Santo Tirso: De Facto Editores.

Estrela, A. (1994). Teoria e Prática de Observação de classes. Uma estratégia de formação de professores. Porto: Porto Editora.

Estrela, A., & Nóvoa, A. (1999). Avaliações em educação: Novas perspetivas. Porto: Porto Editora.

Estrela, M. T., & Simão, A. M. V. (2003). Algumas reflexões sobre práticas de avaliação do ensino universitário e dos docentes a partir de informação recolhida no projeto Evaluation and Self Evaluation of Universities in Europe (EVALUE). Revista Portuguesa de Avaliação, 16(1), 101‐120.

Ewell, P. T. (2011). Accountability and institutional effectiveness in the community college. New Directions for Community College, 153, 23‐36.

Fonseca, D. M. (2004). Contribuições ao debate da pós-graduação lato sensu. Revista Brasileira de Pós- Graduação ‐ Capes, 1(2), 173‐182.

Freitas, A. A. S. M. (2010). Avaliação da educação superior: Um estudo comparativo entre Brasil e Portugal (Dissertação de Doutoramento). Universidade Federal da Bahia, Salvador.

FRETILIN, F. R. de T.-L. I. (1974). FRETILIN/Manual e Programa Políticos. Disponivel em http://casacomum.net/cc/visualizador?pasta=05005.002

Garcia, F. P. (2008). As forças armadas e o processo de paz em Timor. Disponivel em website: http://triplov.com/miguel_garcia/2008/Paz-em-Timor.html acesso no 26 de Janeiro de 2019, de Triplov.com

Garfolo, B. T., & L' Huillier, B. (2015a). Demystifying assessment: The road to accreditation. Journal of College Teaching & Learning, 12(4), 151‐169.

Garfolo, B. T., & L' Huillier, B. (2015b). Demystifying Assessment: The Road to Accreditation. Journal of College Teaching & Learning, 12(4), 151‐170.

Governo de Timor-Leste. (2007). Política nacional da educação 2007-2012 " Construir a nação através de uma educação de qualidade, Díli.

Governo de Timor-Leste. (2011a). Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030. Ministério da Educação. (Díli).

Governo de Timor-Leste. (2011b). Plano Estratégico Nacional da Educação 2011-2030. Ministério da Educação. (Díli).

Governo de Timor-Leste, & PNUD. (2009). Os objetivos de desenvolvimento milénio de Timor-Leste. (Díli).

Governo de Timor-Leste, & PNUD. (2017). Roteiro para a Implementação da Agenda para 2030 e dos ODM em Timor-Leste. Disponivel em http://timor-leste.gov.tl/wp-content/uploads/2017/08/UNDP-Timor-Leste_SDP-Roadmap_doc_v2_Portuguese_220717.pdf

Green, D. (1994). What Is Quality in Higher Education? In D. Gree (Ed.), What Is Quality in Higher Education? (pp. 1‐28). London: Taylor & Francis.

Guimarães, E. R., & Esteves, M. (2018). Sistemas de Avaliação da Educação Superior em Portugal e Brasil. Estudos Avaliação e Educação, 29(72), 596‐630.

Gunn, G. C. (1999). Timor Loro Sae 500 anos. Macau: Livros do Oriente.

Gunn, G. C. (2001). Língua e Cultura na construção da Identidade de Timor-Leste. Revista Camões - Revista de Letras e Culturas Lusófonas, (14), 14‐25.

Guterres, G. (2014). Educação e formação de adultos (EFA) em Timor-Leste após 10 anos de independência: Sucessos e insucessos na formação profissional de jovens e adultos: Um estudo de caso (Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto). Disponivel em https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/83292/2/122953.pdf

Harvey, L., & Green, D. (1993). Define quality. Assessment and Evaluation in Higher Education, 18(1), 9‐34.

Hawkins, J. N., & Mok, K. H. (Eds.). (2015). Research, development, and innovation in Asia Pacific higher education. New York: Palgrave Macmillan.

Heap, J. (2013). Ontario’s quality assurance framework: A critical response. Interchange, 44, 203‑2018.

Hou, A. (2014). Quality in cross-border higher education and challenges for the internationalization of national quality assurance agencies in the Asia-Pacific region: The Taiwanese experience. Studies in Higher Education, 39(1), 135‑152.

Hou, Y., Morse, R., Ince, M., Chen, H., Chiang, C., & Chang, Y. (2015). Is the Asian quality assurance system for higher education going glonacal? Assessing the impact of three types of program accreditation on Taiwanese universities. Studies in Higher Education, 40(1), 83‑105.

Hull, G. (2001). Língua, Identidade e Resistência. Entrevista a Geoffrey Hull. Revista Camões - Revista de Letras e Culturas Lusófonas, (14), 80‑92.

Jerónimo, A. da C. (2011). Formação contínua de professores do ensino não superior em Timor-Leste (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Universidade de Aveiro). Disponivel em https://ria.ua.pt/bitstream/10773/4655/1/244955.pdf

Jung, J., Horta, H., & Yonezawa, A. (Eds.). (2016). Researching Higher Education in Asia. Singapore: Springer Singapore.

Lee, R. M. (2003). Métodos não interferentes em pesquisa social. Lisboa: Editora Gradiva.

Leitão, A. (2015). As relações entre Portugal e Timor-Leste: Da descolonização aos desafios no pós-intervencionismo. Em As relações entre Portugal e Timor-Leste: Da descolonização aos desafios no pós-intervencionismo (pp. 67‑95). https://doi.org/10.14195/978-989-26-0890-7_3

Leite, C., Rodrigues, L., & Fernandes, P. (2006). A auto-avaliacão das escolas e a melhoria da qualidade da educação: Um olhar reflexivo a partir de uma situação. Revista Científica Nacional, 4(1), 25‑41.

Levitt, R., Janta, B., & Wagrich, K. R. (2008). Accountability of teachers. Literature review. Cambridge: RAND.

Lewis, R. (2009). Quality Assurance in Higher Education ‑ Its Global Future. In Higher Education to 2030 (Vol. 2-Globalisation, pp. 323‑355). OECD - Centre for Educational Research and Innovation (CERI).

Liu, S. (2016). Higher Education Quality Assessment and University Change: A Theoretical Approach. In Higher Education in Asia: Quality, Excellence and Governance. Quality Assurance and Institutional Transformation. The Chinese Experience (pp. 15-46). Springer Singapore.

Lunardi, G. (2014). Uma experiência na Fornação de Professores em Timor-Leste: Das condições de produção aos sentidos construídos com enfoque no CTS. (Dissertação de Mestrado em Educação Científica e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Catarina, Filantropolis: UFSC.

Magalhães, António Barbaedo de. (1997). Timor Leste e as Jornadas da Universidade do Porto. Porto: Universidade do Porto.

Magalhães, António Barbaedo de. (2001). Timor Leste: Tenacidade, abnegação e inteligência política. Revista Camões - Revista de Letras e Culturas Lusófonas, (14), 26-39.

Magalhães, António Barbedo de. (1999). Timor Leste na Encruzilhada da Transição Indonésia. Lisboa: Gradiva.

Marconi, M. A., & Lakatos, E. V. (2008). Fundamentos de metodologia cientifica. São Paulo: Atlas.

Martins, F. M. (2010). Autoavaliação institucional da educação superior: Uma experiência brasileira e suas implicações para a educação superior de Timor-Leste (Dissertação de Doutoramento). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação., Salvador.

Mattoso, J. (2001). Sobre a Identidade de Timor Lorosa' e. Revista Camões - Revista de Letras e Culturas Lusófonas, (14), 6-13.

Mendes, N. C. (2005). A Multidimensionalidade da Construção Identitária em Timor-Leste: Nacionalismo, Estado e Identidade Nacional. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa.

Meneses, D. N. C. (2008). Timor: De colónia a país nos fins do século XX. Um sistema educativo em reestruturação (Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense Infante D. Henrique). Disponivel em http://repositorio.uportu.pt:8080/bitstream/11328/194/2/TME%20286.pdf

Mok, K. H., Neubauer, D., & Jiang, J. (2016). The sustainability of higher education in the Asia Pacific. London: Routledge.

Morgado, J. C. (2016). O estudo de caso na investigação em educação. Santo Tirso: De Facto Editores.

Murray, F. B. (2009). An Accreditation Dilemma: The Tension Between Program Accountability and Program Improvement in Programmatic Accreditation. New Directions for Higher Education, (145), 59‑68.

Newmann, F. M., King, M. B., & Rigdon, M. (1997). Accountability and school performance: Implications from restructuring schools. Harvard Educational Review, 67(1), 41‑74.

Nind, M., Curtin, A., & Hall, K. (2016). Research Methods for Pedagogy. London: Bloomsbury Academic.

Oliveira, M. M. (2007). Como fazer Pesquisa Qualitativa. Rio de Janeiro: Vozes.

Pacheco, J. A. (2014). Políticas de avaliação e qualidade da educação. Uma análise crítica no contexto da avaliação externa de escolas, em Portugal. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, 19(2), 363‑371.

Pacheco, José A. (1995). Formação de professores teoria e práxis. Braga: CEEP.

Pazeto, A. E. (2007). Desafios da organização e da regulação da educação superior em Timor-Leste e a questão da capacitação institucional. Ensaio. Avaliação Políticas Públicas de Educação, 15(56), 413‑428.

Perie, M., Park, J., & Klau, K. M. (2007). Key elements for educational accountability models. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.

Pollit, C., & Bouckaert, G. (2011). Public Management Reform. A Comparative Analysis–New Public Management, Governance, and the Neo-Weberian State (3.ª ed.). New York: Oxford University Press Inc.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2008). Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Editora Gradiva.

RDTL. (2002). Constituição da República Democrática de Timor-Leste, 22 de Março de 2002. (Díli).

RDTL. (2017, Outubro 3). Discurso do Primeiro-Ministro Mari Alkatiri na Cerimónia de Tomada de Posse dos Membros do VII Governo Constitucional. Disponivel em

http://timor-leste.gov.tl/wp-content/uploads/2017/10/Discurso-Primeiro-Ministro-na-Cerimonia-Tomada-de-Posse-de-Membros-do-VII-Governo-Constitucional-03102017.1.pdf

RDTL. (2018). Programa do VIII Governo Constitucional. (Díli).

Rhoades, G., & Sporn, B. (2002). Quality assurance in Europe and the US: Professional and political economic framing of higher education policy. Higher Education, (43), 335‐390.

Ruak, T. M. (2001). A Importância da Língua Portuguesa na Resistência contra a Ocupação Indonésia. Revista Camões - Revista de Letras e Culturas Lusófonas, (14), 40‐41.

Ryan, K. (2005). Making educational accountability more democratic. American Journal of Evaluation, 26(4), 532‐543.

Santos, M. M. dos. (2015). Dispositivo de Avaliação Externa ao Ensino Superior Um estudo exploratório sobre acreditação à Universidade Nacional Timor Lorosa’e, 2008 ‐ 2013 (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Universidade do Minho, Braga.

Santos, S. M. (2011). Análise comparativa dos processos europeus para a avaliação e certificação de sistemas internos de garantia da qualidade. Lisboa: A3ES.

Schwarz, A. (1994). A Nation in Waiting: Indonesia in the 1990s. Westview Press.

Shah, M. (2012). Ten years of external quality audit in Australia: Evaluating its effectiveness and success. Assessment and Evaluation in Higher Education, 37(6), 761‐772.

Shah, M., & Quyen, T. N. (Eds.). (2017). The Rise of Quality Assurance in Asian Higher Education. Oxford. Chandos Publishing.

Shaw, I. F., Greene, J. C., & Mark, M. M. (2013). The Sage handbook of evaluation. London: SAGE Publications Ltd.

Skolnik, M. L. (2010). Quality Assurance in Higher Education as a Political Process. Higher Education Management and Policy, 1(22), 67‐86.

Spee, A., & Bormans, R. (1992). Performance indicators in government institutional reports: The conceptual framework. Higher Education Management, 139‐155.

Sunarto, K. (2017). The Rise of Quality Assurance in Indonesian Higher Education. The Rise of Quality Assurance in Asian Higher Education (pp. 67‑86). Disponivel em https://doi.org/10.1016/B978-0-08-100553-8.00008-2

Taylor, J. (1991). Timor: A história oculta. Venda Nova: Bertrand Editores.

Thomaz, Luís F. F. R. (2001). A Descripção da Ilha de Timor de João Marinho de Moura. Revista Camões - Revista de Letras e Culturas Lusófonas, (14), 118‑124. Obtido de Instituto Camões.

Thomaz, Luís Filipe F. R. (1974). O problema económico de Timor. 26(8/9), 78‑454. Lisboa.

Thomaz, Luís Filipe F. R. (1994). De Ceuta e Timor. Lisboa: Difel.

Thomaz, Luís Filipe F. R. (2002). Babel Lorosa' O Problema Linguístico de Timor-Leste (2.ª ed.). Lisboa: Instituto Camões.

Tuckman, B. (2002). Manual de Investigação em Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ulker, N., & Bakioglu, A. (2019). An international research on the influence of accreditation on academic quality. Studies in Higher Education, 44(9), 1507‑1518. https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1445986

UNESCO. (2016). Global flow of tertiary-level students. Disponivel em: Institute for Statistics website: http:// www.uis.unesco.org/ Education/Pages/international-student-flow-viz.aspx

Uvalic-Trumbic, S. (2016). The CIQC International Quality Principles: Toward a Shared Understanding of Quality. Disponível em https://www.chea.org/sites/default/files/pdf/Principles_Papers_Complete_web.pdf

Vala, J. (2009). A Análise de Conteúdo. In A. Silva & J. Pinto (Eds.), Metodologia das ciências sociais (10.ª ed., pp. 101‑128). Porto: Edições Afrontamento.

Van Kemenade, E., Pupius, M., & Hardjono, T. W. (2008). More value to defining quality. Quality in Higher Education, 14(2), 175‑185.

Van Vught, F. A., & Westerheijden, D. F. (1994). Towards a general model of quality assessment in higher education. Higher Education, 28(3), 355‑371.

Verhine, R. E., & Freitas, A. A. S. M. (2012). A avaliação da educação superior: Modalidades e tendências no cenário internacional. Revista Ensino Superior Unicamp, 3(7), 16‑39.

World Bank. (2019). Timor-Leste Economic Report: Moving Beyond Uncertainty. Disponível em http://documents.worldbank.org/curated/en/207941557509771185/pdf/Timor-Leste-Economic-Report-Moving-Beyond-Uncertainty.pdf

Yin, R. K. (2010). Estudo de caso: Planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman.

Referências normativas

Decreto-lei nº 8/2009, de 19 de Maio. Jornal da República da RDTL, Série I, Nº 19. Regime Jurídico dos Estabelecimentos de Ensino Superior. Ministério da Educação de Timor-Leste.

Lei Nº 14/2008. Lei de Bases do Sistema Educativo. Jornal da República da RDTL, Série I, N.° 40 (pp.2641-2658)

Decreto-Lei N.º 21/2010, de 1 de dezembro. Jornal da República da RDTL, Série I, N.° 45 (pp.4418-4432). Aprova o Regime Geral de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior e cria a Agência Nacional para a Avaliação e Acreditação Académica (ANAAA).

Decreto-Lei N.º42/2015 de 16 de Dezembro. Jornal da República da RDTL, Série I, N.° 48 (pp.8537-8560). Orgânica do Ministério do Ministério da Educação. VI Governo Constitucional.

Decreto-Lei N.º 26/2017, de 26 de Julho. Jornal da República da RDTL, Série I, N.° 29 (pp.1316-1322). Regime de Avaliação e Acreditação das IES e dos ciclos de estudo.

Decreto-Lei N.º 2 /2019, de 5 de Março. Jornal da República da RDTL, Série I, N.° 9 (pp.93-106). Orgânica do Ministério do Ensino Superior, Ciência e Cultura. VIII Governo Constitucional.

Diploma Ministerial N.º 7/2008, de 5 de Maio. Orgânica da Direcção Nacional do Ensino Técnico Superior.

Diploma Ministerial N.º 54 /2016, de 19 de Outubro. Jornal da República da RDTL, Série I, N.° 41 (pp.331-359). Orgânica dos Serviços das Unidades do Ministério da Educação.

Diploma Ministerial N.º 58 /2016, de 19 de Outubro. Jornal da República da RDTL, Série I, N.° 41 (pp.394-403). Orgânica da Direção-Geral do Ensino Superior.

Diploma Ministerial N.º9/2018, de 9 de Maio. Jornal da República da RDTL, Série I, N.° 19 (pp.291-294). Resultados da Avaliação Programática do Ensino Superior de 2016-2017