

DEVERES E DIREITOS: DO PASSADO DE OBRIGATORIEDADE PARA O FUTURO DE PROMOÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO SISTEMA DE EDUCAÇÃO TIMORENSE

DUTIES AND RIGHTS: FROM THE PAST OF OBLIGATION TO THE FUTURE OF PROMOTING THE PORTUGUESE LANGUAGE IN TIMORENSE EDUCATION SYSTEM

Karin N. R. Indart

Professora convidada do Programa de Pós-Graduação e Pesquisa da UNTL,
doutorada em Sociologia da Educação.

Submetido: 22 de junho de 2022

Aceito: 09 de setembro de 2022

Publicado: 17 de novembro de 2022

DEVERES E DIREITOS: DO PASSADO DE OBRIGATORIEDADE PARA O FUTURO DE PROMOÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO SISTEMA DE EDUCAÇÃO TIMORENSE

Karin N. R. Indart¹

Resumo: Ao longo dos 20 anos de independência de Timor-Leste e o seu estabelecimento como Estado a língua portuguesa é ora apresentada como um fator crucial para um sistema de educação de qualidade e ora como o que impede o desenvolvimento do mesmo sistema. No meio do fogo cruzado das políticas linguísticas do Ministério de Educação estão os professores que absorveram o discurso da obrigatoriedade da língua por meio da legislação. Mas e se esses mesmo professores passarem a ver a língua portuguesa como um direito que o Estado lhes deve, seria o futuro do sistema de educação diferente? Esse artigo se utiliza de conceitos dos direitos e deveres em um Estado democrático para discutir essa questão.

Palavras-chaves: Direitos e Deveres do Estado; língua portuguesa; sistema de educação em Timor-Leste.

DUTIES AND RIGHTS: FROM THE PAST OF OBLIGATION TO THE FUTURE OF PROMOTING THE PORTUGUESE LANGUAGE IN TIMORENSE EDUCATION SYSTEM

Abstract: Over the 20 years of Timor-Leste's independence and its establishment as a State, the Portuguese language is sometimes presented as a crucial factor for a quality education system and sometimes as what prevents the development of the same system. During the crossfire of the Ministry of Education's language policies are the teachers who absorbed the mandatory language discourse through legislation. But what if these same teachers start to see the Portuguese language as a right that the State owes them, would the future of the education system be different? This article uses concepts of rights and duties in a democratic state to discuss this issue.

Keywords: Rights and Duties of the State; Portuguese language; education system in Timor-Leste.

¹ Professora convidada do Programa de Pós-Graduação e Pesquisa da UNTL, doutorada em Sociologia da Educação. <https://doi.org/10.53930/27892182.dialogos.740>

DEVERES E DIREITOS DO ESTADO

Neste artigo focaremos a dimensão burocrática do Estado e suas leis de educação, uma vez que desde a sua independência Timor-Leste escolheu ser um Estado Democrático de Direito e o sistema escolar deve ser regido por leis. São as leis promulgadas e protegidas pelo Estado que determinam os deveres e direitos de seus cidadãos e “a combinação de direitos e deveres é o que faz do indivíduo um cidadão do Estado” (Bauman e May, 2010, p. 217):

Ser cidadão, além de constituir indivíduo portador de direitos e deveres na forma que o Estado os definiu, significa ter voz na determinação da política do Estado que conforma aqueles direitos e deveres. Ou seja, a cidadania se refere à capacidade de influenciar a capacidade do Estado e de participar da definição e da administração da ‘lei e da ordem’. Para exercitar na prática tal influência, os cidadãos devem desfrutar de certo grau de autonomia com referência à regulação. Deve haver, em outras palavras, limites à capacidade de Estado de interferir nas ações dos indivíduos (Bauman e May, 2010, p. 219).

Ainda sobre o desenvolvimento de um sistema de direitos e deveres em um Estado, Ferraz afirma que é necessário o rompimento com a sociabilidade tradicional e familiar, pois essa tem “aspectos autoritários, já o trabalho assalariado pressupõe uma formalização que define deveres e direitos, diminuindo o conteúdo casuístico ou oportunista nas interações sociais” (Ferraz, 2012, p. 29). Este rompimento com a sociabilidade tradicional implica que, no serviço público – os professores - deveriam diminuir as influências da estratificação social tradicional e a interferência dos compromissos de clã no sistema de educação. Estas impedem que a escola funcione de forma burocrática e objetiva. Porém, a sociedade timorese – e isto inclui os professores – experimenta ainda na atualidade uma sobreposição de autoridades e estruturas de dominação (Indart, 2017), o que nos leva à questão de quantas gerações será preciso para uma mudança significativa. As interferências tradicionais podem acontecer na nomeação de cargos ou recrutamento de professores, não por mérito ou formação acadêmica, mas por proximidade familiar ou ideológica; na forma de lecionar, preservando uma postura de manutenção de *status* social superior e não considerando o ensino e a aprendizagem como principais objetivos das

relações escolares; no conteúdo a ser ensinado, uma vez que certos conteúdos que são contemplados no currículo oficial promovido pelo Ministério da Educação, são assuntos tabu para a comunidade.

A(s) língua(s) a ser(em) adotada(s) no sistema escolar como língua(s) de instrução também é(são) uma forma de burocratizar e unificar a educação em todo o território. A língua de comunicação neste meio específico é decidida por lei e não pela comunidade, o clã ou uma autoridade. Esta é regida pelo Estado. Em Timor, a realidade multicultural e multilinguística da nação traz um desafio extra para a implementação desta regra, seja ela unânime e despida de qualquer polémica ou pelo menos sem grandes dificuldades de aceitação para os professores e alunos. Mas para que uma instituição estruturada burocraticamente funcione é necessária a regulamentação. O Estado timorense escolheu, então, a língua portuguesa e a língua tétum como elementos de unificação nacional via escolarização. O grande desafio é fazer da língua portuguesa, de facto, um projeto comum nacional.

Ferraz defende que “entre indivíduos culturalmente diferentes, a solidariedade se torna um desafio abstrato de construção de objetivos e interesses comuns, apesar das assimetrias culturais prévias”. Para isso é necessária “a construção social de projetos políticos que consolidem uma identidade que mantenha uma coletividade coesa sem, necessariamente, um passado comum entre seus membros” (Ferraz, 2012, p. 29). Porém, a segurança que o clã oferece aos seus membros os prende ao sistema. Assim, o “Estado Moderno se consolida como instituição capaz de regular novos direitos e deveres. Direitos e deveres que vão além do simples contrato mercantil, transformando o Estado em mediador de solidariedades nacionais” (Ferraz, 2012, p. 30). É preciso um Estado forte e presente para substituir a fidelidade incondicional ao clã. Terão os deveres que ser cumpridos e os direitos adquiridos para que o Estado seja de facto burocrático, dado que “a linguagem, portanto, pela qual indivíduos e grupos se dirigiam ao Estado Absolutista e, mesmo antes dele, ao Sistema Feudal de Governo, era o apelo aos costumes e à tradição. No Estado Moderno, a linguagem do privilégio é, paulatinamente, substituída pela linguagem do direito positivo” em que “o poder não se legitima em nome de um passado, mas em nome do futuro”. Neste novo contexto, “o poder não é mais exercido em nome da manutenção de privilégios de setores específicos” (Ferraz, 2012, p. 34).

Em Timor essa transição é recente e em andamento bastante lento, pois ainda se insiste em adaptar o direito positivo ao sistema feudal de governação. É difícil para a elite que sempre exerceu o poder e deteve os bens culturais mais valorizados via hereditariedade por, pelo menos, vários séculos (Menezes, 2006), continuar a exercer o poder orientado ao “bem-estar geral de um povo ou à felicidade do indivíduo” e reger um “equilíbrio político entre classes sociais dentro de regras previamente acordadas” (Ferraz, 2012, p. 34).

Um Estado democrático, no entanto, não objetiva unanimidade de opiniões, visto que “um Estado no qual o espaço para controvérsia é reduzido, ou mesmo inexistente em alguns momentos, realimenta uma sociabilidade autoritária, e o circuito de poderes paralelos a interromper a constituição de uma cidadania pública é continuamente intensificado” (Ferraz, 2012, p. 41). E este é um ponto crucial para se discutir a legitimidade da oficialização da língua portuguesa, já que organismos internacionais insistem em uma concordância total em relação à política de línguas na Educação para considerá-la legítima ou democrática. Essa uniformidade de opinião linguística, seja que língua fosse escolhida como oficial, é completamente impossível, dadas as distintas identidades linguísticas em concorrência no país. Porém, esta diferença identitária não inviabiliza nem o Estado timorense nem a uniformidade de língua de instrução no sistema de educação. Segundo Ferraz (2012, p. 35) este é desafio do Parlamento (ou Poder Legislativo) de um Estado: “não apenas dá voz para a pluralidade de demandas que ecoa da sociedade, como as processa, construindo consensos entre demandas díspares”.

Creemos que é exatamente isso que um professor ou um aluno em Timor estão a fazer quando se manifestam por não ter acesso à língua portuguesa. Estes estão conscientes de que foi lhes prometido parte no sistema via acesso à língua, mas isso não se efetiva. Pois, a diferença entre “uma sociedade democrática e o totalitarismo, [está] justamente pela presença de um espaço público atravessado pela consciência do direito a ter direitos. Não é por estar inscrito na Lei que um direito se efetiva. Mas por estar na Lei, um direito abre o universo da reivindicação política” (Ferraz, 2012, p. 39). Trigo vai de encontro com a declaração de Ferraz, quando afirma que “a realidade não se muda por decreto, mas a experiência e as competências de vida ensinam, porém, que

a lei pode ser uma excelente alavanca (...), sobre tudo quando a legislação é parte integrante de Políticas Ativas” (Trigo, in Melo, Lima & Almeida, 2002, p. 5). Assim, podemos afirmar que no momento em que a língua portuguesa foi oficializada na Constituição e foi decretada como língua de instrução na Lei de Bases da Educação ela não apenas passa a ser um dever da escola, mas principalmente um direito adquirido por *todo* o cidadão, independente de *status* social, hereditariedade, poder económico, origem geográfica, religião, poder mágico ou graça do Além, grupo étnico, filiação partidária, género, idade ou qualquer outra forma tradicional de discriminar direitos e pessoas em Timor-Leste. E este direito ao acesso à língua portuguesa não deve ser desprezado ou julgado irrelevante para a sociedade timorense, pois apesar desta língua estar assente no território por mais de quatro séculos, esta é a primeira vez que é dado por lei a todo o cidadão o direito de tê-la como sua. Por todo o tempo da colonização portuguesa era grande prestígio de uns poucos aprendê-la e mesmo na atualidade esta atribui um poder político muito mais amplo aos que a dominam. Falar língua portuguesa é, portanto, símbolo de inclusão e nesse sentido oficializá-la e determiná-la como língua escolar para todos é plena demonstração democrática.

Estamos, é claro, em um ponto sensível, já apontado por Ferraz e por Trigo (assim como por muitos outros autores ao longo das últimas décadas), de que não é por estar inscrito na Lei que um direito se efetiva. E esse é o aspecto em que ainda se exerce discriminação. A Constituição determina que todos têm o mesmo direito de acesso à língua portuguesa, mas os descontentamentos dos professores para com as formações e a reclamação de seus alunos em relação ao domínio da língua por parte dos seus professores indicam que, na prática, o direito está distante de se efetivar para todos de igual maneira ou pelo menos com igual distribuição de recursos materiais e humanos. A este propósito, Trigo afirma que:

uma prática e uma práxis sempre estará à frente de qualquer lei, de qualquer política ou de qualquer estudo por mais avançado. É que a vida e a realidade são mais ricas, mais generosas e mais ‘prenhes de amor e de ação’ que a melhor das Legislações, dos Planos e dos Estudos. É bom lembrar que nos países considerados mais desprovidos, a realidade e as práticas precedem a Legislação e as Políticas, tal como as teorias correspondentes (Trigo, in Melo, Lima e Almeida, 2002, p. 7).

De facto, o currículo provisório aprovado logo após a independência já tinha a língua portuguesa como língua de instrução no primeiro ano do Ensino Básico e para essa tarefa foram recrutados professores ou voluntários que estudaram no tempo colonial e, portanto, tinham sido escolarizados em língua portuguesa. Isso se deu em 2000, portanto, dois anos antes da Constituição e oito anos antes da Lei de Bases da Educação regularem seu uso oficial e instrucional. A prática precedeu a lei e a política, mas talvez justamente por essa mesma razão mantém problemas de implementação que perdurarão por mais alguns anos ou décadas, sendo o principal deles a efetivação dos professores leigos voluntários e sem qualificação existentes no sistema, que foram recrutados em regime de emergência e sem critérios. Ou talvez a perspectiva timorense sobre a educação ainda seja influenciada pelos longos anos de colonização, cujo colonizador tenha, como afirma Trigo:

uma longa história de educação (e das Ciências da Educação), divorciada da vida e do trabalho e que sempre privilegiou a memorização do saber (que outros produziram) à aquisição de competências e à produção do próprio conhecimento. Ora tal prática é responsável pela criação e sedimentação de uma cultura que não valoriza a competência, o mérito, a qualidade, o sucesso e muito menos, a ação (Trigo, in Melo, Lima e Almeida, 2002, p. 9).

Com tal visão sobre a educação dificilmente a língua portuguesa poderá passar da simples explicação gramatical ou cópia de textos não compreendidos para o seu domínio nas habilidades de comunicação oral e escrita e a vontade política expressa nas leis não efetiva o direito adquirido formalmente.

RESPONSABILIZAÇÃO DO ESTADO

O poder do Estado democrático tem a peculiaridade de partilhar responsabilidades e limitar o poder dos dominantes, uma vez que esses estão ao serviço do público. Ao avaliar a responsabilidade de implementação da língua portuguesa no sistema escolar timorense necessariamente tem-se que refletir sobre políticas de educação e formação de adultos, uma vez que os professores responsáveis por utilizar a língua em sala de aula precisam, primeiramente, eles mesmos, de dominá-la. Melo, Lima e Almeida sustentam que:

concretizar o direito de todos à educação implica a responsabilidade, não só de criar oportunidades de aprendizagem (sempre com possibilidade de reconhecimento e acreditação), mas também de: motivar as pessoas adultas para o aproveitamento dessas ofertas e de outras que devam ser iniciadas; apoiar os indivíduos na expressão das suas necessidades e aspirações educativas; promover e publicitar a [educação de adultos]; garantir informação, aconselhamento e orientação; assegurar condições para o efetivo acesso à [educação de adultos] ao longo de toda a vida e em todas as situações adequadas da vida em sociedade (Melo, Lima e Almeida, 2002, p. 29).

Responsabilidades alargadas como as acima citadas não serão assumidas por um Estado que não esteja certo de seu papel democrático. O autoritarismo seguramente faz com que governantes apenas vejam seu papel de criar leis e exigir que elas sejam cumpridas ou acusar o cidadão ou a sociedade quando as políticas não se efetivam. Por essa razão é forçoso que a influência de outros tipos de poder que não o burocrático diminua gradativamente num Estado de Direito. O novo entendimento acerca do papel do Estado, de acordo com Melo, Lima e Almeida, é o de promoção de políticas e suas metas. Esse Estado também tem a incumbência de monitorar a efetiva implementação e avaliar os resultados e processos. Esta é a missão mais subjetiva da gestão da educação. Criar leis, elaborar currículos, produzir manuais, formar professores, construir escolas e universidades, executar orçamentos são normalmente atividades que antecedem a sala de aula. Depois do sistema estar em andamento a monitorização e avaliação do que de facto acontece nas escolas é tarefa muito mais complexa e muito menos generalizável para atender demandas distintas. Os autores salientam que a prática destes princípios depende da realidade de cada país e que, em alguns casos, como defendemos ser o de Timor-Leste, o Estado detém “o papel de principal organizador das atividades de [educação de adultos]: sobretudo junto dos públicos mais desfavorecidos (com destaque para os que possuem mais baixas qualificações e revelam maiores dificuldades de inserção no mercado de trabalho) (Melo, Lima e Almeida, 2002, p. 34).

Outro desafio que os autores apresentam é o da promoção das políticas nos meios em que os possíveis beneficiados não estão interessados no benefício. Segundo os autores, “diversos estudos, [...] demonstram que os indivíduos mais desfavorecidos e menos escolarizados são também aqueles que menos procuram

e beneficiam das oportunidades de aprendizagem” e por essa razão o papel da promoção de políticas públicas é tão essencial (Melo, Lima e Almeida, 2002, p. 35). Em Timor isso implica que os gestores da educação não se limitem a culpar os professores pelo suposto desinteresse em aprender língua portuguesa ou de não participar em ações de formação. É fundamental buscar um entendimento mais sólido dos motivos da aparente apatia dos professores pelos benefícios a eles prestados pelo Ministério de Educação e adaptar iniciativas à realidade encontrada nestes grupos. Adotar uma postura defensiva em relação aos professores ou “lavar as mãos” em relação à implementação, não facilitará o processo longo e complexo que o país ainda precisa atravessar para a qualificação docente adequada em língua portuguesa. A atitude necessária para isto terá de ser proativa, prever os problemas de implementação antes mesmo que os mesmos se manifestem e não apenas “correr atrás do prejuízo”, como aconteceu com a formação docente promovida pelo Ministério, que, depois de recrutar os professores sem qualificação e sem domínio de língua portuguesa e criar as leis da educação é que planeou como implementar a lei em condições inexistentes.

RESPONSABILIZAÇÃO DOS PROFESSORES

Melo, Lima e Almeida estabelecem os diversos atores envolvidos na educação de adultos. Estes são: Estado; organizações não-governamentais; grupos locais/terceiro setor; estabelecimentos escolares; empresas e sindicatos; aprendentes; promotores privados com fins lucrativos. Sobre a responsabilidade dos aprendentes acentuam “a importância da participação ativa dos aprendentes e comunidades, não só nos processos educativos em que estão envolvidos, mas também e de uma forma mais ampla, na elaboração dos programas” (Melo, Lima e Almeida, 2002, p. 48). Este conceito, teoricamente interessante, é bastante complicado de ser praticado em países que têm uma minoria de professores qualificados e formados no sistema de educação. Neste caso, ou a minoria qualificada passa a representar a classe docente como tal e os outros continuam à margem da participação, ou professores não formados passam a

participar de discussões que poderão constrangê-los, por não conhecerem nem o vocabulário, nem os conceitos tratados. Estes continuam, então, à margem da decisão. Tanto uma visão mais conservadora do papel técnico do professor como o transmissor de conhecimento pré-estabelecido pelo Currículo, como uma visão progressista ou crítica da educação, colocam as expectativas da implementação de políticas ou da transformação destas desproporcionalmente nos professores e em suas ações na sala de aula. Sendo assim, abundantes pesquisas atuais tratam de identificar no comportamento do professor “traços que dificultam a relação com os alunos e, desta forma, obstaculizam a tarefa educativa, pelo exercício do poder sobre os alunos, como ‘paródia do verdadeiro poder’, que o professor se sente incapaz de exercer”. Estes estudos “buscam investigar formas de mobilizar mudanças na identidade do professor como meio de transformá-lo em agente das mudanças que estão sendo exigidas atualmente” (Caldas, 2012, p. 194).

Caldas, citando Perrenoud a propósito da exigência exagerada sofrida pelos professores atualmente afirma:

A partir deste enfoque, o professor atual deve ‘saber colocar as suas competências em ação em qualquer situação’, ‘refletir em ação’, adaptar-se, ‘dominando qualquer situação’, ‘ser admirado, por sua eficácia, experiência, sua capacidade de resposta e ajuste a cada demanda’ e, ainda, ‘saber jogar com as regras e manter uma relação com os conhecimentos teóricos que não seja reverente e dependente’, mas ao contrário, crítica, pragmática e oportunista, em resumo, que este profissional seja autônomo e responsável (Caldas, 2012, p. 193).

A autora enumera uma série de efeitos negativos que afetam o professor e suas condições psicológicas e sociais para a docência por conta do grande peso que mudanças aceleradas na sociedade põe sobre seus ombros. Estes são:

inibição educativa de outros agentes de socialização, como a família, o que vai acarretando mais responsabilidade para a escola no processo formativo em geral; aumento de exigências em relação ao professor: para além do domínio do conteúdo, o professor é requisitado para tarefas de integração social com a comunidade e apoio psicológico aos alunos, sem se fazer acompanhar da alteração na formação do professor; desenvolvimento de fontes de informação alternativas que alteram o papel transmissor do professor, obrigando-o a

integrar tais meios à aula; ruptura do consenso social sobre educação, o que caracterizaria uma socialização divergente, com relação a modelos e valores de educação; modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo pelo abandono da ideia de ensino como promessa de um futuro promissor e a emergência de uma sociedade voltada para o prazer individual; a menor valorização social do professor pela definição do status social em termos exclusivamente econômicos; mudanças dos conteúdos curriculares, que acaba por gerar uma permanente insegurança a respeito da atualidade do conhecimento à disposição do professor; escassez de recursos materiais pela redução de investimentos públicos na área de Educação; mudança na relação professor/aluno, com um número crescente de casos de agressão sofridas por professores na escola; fragmentação do trabalho do professor, o que gera acúmulo de tarefas e intensificação do trabalho (Caldas, 2012, p. 195).

No contexto timorense, um dos fenômenos mais relevante a ser considerado pelas políticas educativas e de língua prende-se com a inibição das famílias no processo de educação dos filhos, uma vez que a grande maioria dos pais, sobretudo os das áreas rurais, são analfabetos, não tendo nenhum domínio escrito da língua portuguesa ou de qualquer outra, sendo a superação desta situação de total responsabilidade da escola. Essa especial responsabilidade pela introdução da língua oficial aumenta principalmente as exigências em relação ao professor, pois não se faz acompanhar de uma política adequada de formação dos professores que já estão em exercício. Outro fator de pressão são as mudanças dos conteúdos curriculares, que acabam por gerar uma permanente insegurança a respeito da atualidade do conhecimento colocado à disposição do professor, também gerado pela mudança de política linguística e das línguas de alfabetização, tanto pela ruptura com a língua indonésia depois da independência, como na atualidade com as novas propostas de alfabetização multilíngue ou apenas em tétum.

Singular é a exigência de que os professores, que na maioria foram educados em língua indonésia e antes da independência não tiveram nenhum contacto com a língua portuguesa, sejam os responsáveis por reintroduzi-la no sistema de educação e dominem a língua portuguesa rapidamente apenas através de formações esporádicas e avulsas. A responsabilização dos professores pelos insucessos da política de línguas do sistema de educação é, desta forma,

bastante injusta ou pelo menos desequilibrada. Como argumenta Freitas, “a ênfase excessiva do que acontece na sala de aula, em detrimento da escola como um todo (...) terminou por centrar a ação educativa na figura do professor e da sala de aula, na presente forma histórica” (Freitas, in Caldas, 2012, p. 196). Se é verdade que nenhuma política educativa se efetiva sem a colaboração ativa dos professores e de suas atitudes diárias em sala de aula, também é verdade que estes não são os únicos responsáveis pelos sucessos e fracassos das políticas em si. Mesmo professores bem-intencionados e bem formados também precisam de políticas bem definidas e de uma estrutura adequada no sistema de educação para pô-las em prática. Igualmente é verdade que professores sem o domínio de língua portuguesa nunca estarão aptos a implementar a língua oficial no sistema, mas mesmo que Timor dispusesse do número suficiente de professores bem formados e dispostos a ensinar a língua para as crianças, apenas a boa vontade destes não bastaria sem que houvesse uma definição da política, do currículo, do material didático, da estrutura e do espaço físico para atividades práticas. A solução para a transformação na e através da educação não estão exclusivamente no professor, nem pode ele estar ausente desta. Afirma Caldas ainda que:

Exige-se dos educadores que desenvolvam competências para suprir, em uma escola precarizada, com condições de trabalho cada vez piores, as deficiências culturais e cognitivas decorrentes da origem de classe dos alunos, num contexto de agravamento das condições sociais e redução de investimento públicos. Com isso, os educadores acabam se sentindo isolados, sem o aporte adequado das políticas educacionais e demais políticas sociais, no enfrentamento dos problemas trazidos pelo entorno social (Caldas, 2012, p. 201).

Considerado o efeito nocivo na personalidade do professor de toda a carga colocada em seus ombros, a própria acusação de passividade ou desinteresse ou mesmo resistência em reintroduzir a língua portuguesa no sistema escolar precisa ser refletida. A pressão exercida sobre eles pode produzir apatia ou oposição à política educativa e de línguas em questão. Esta perspectiva pode explicar por que é quase inexistente uma resistência crítica e consciente em relação à língua, mas ainda assim continuam sendo julgados resistentes pelos gestores políticos (Indart, 2017). Estes professores nem são agentes da

reprodução da política do Estado, nem têm condições de praticar autorreflexão orientada pelos princípios de uma educação crítica ou progressista, condição necessária para serem de facto opositores da política. Essa posição ‘neutra’ e passiva não é menos nociva para a educação, pois, “tanto a desistência quanto a resistência semeiam tendências de futuro” (Caldas, 2012, p. 207).

Morrow e Torres criticam o que denominam como legitimidade de dominação vista de cima e ‘centrada no que governa’ encontrada, em sua opinião, nos escritos de Weber. Para os autores, “nesta perspectiva subjetivista, a autoridade é, por definição, ‘legítima’ se for consentida pelos sujeitos, eliminando-se assim a possibilidade de um pseudo-consenso ou de formas de falsa consciência por parte dos dominados” (Morrow & Torres, 1997, p. 288). Estes autores referem, ainda, que existem duas formas de legitimação do consentimento: “os padrões de dependência, por parte dos subordinados, em relação ao acesso a recursos; e a relativa capacidade que esses grupos subordinados têm de encontrar ‘caminhos de fuga’ à dominação” (Morrow & Torres, 1997, pp. 288-289)

Dominação, segundo Morrow e Torres (1997, p. 291), é a capacidade de fazer cumprir uma determinada gama de alternativas sociais sem tomar em consideração se as pessoas creem ou não na possibilidade de outras alternativas. Nesse sentido, torna-se ainda mais complexo determinar o grau de dominação exercida pelo governo em relação aos professores e suas práticas linguísticas em sala de aula, pois aquele não tem poder suficiente para fazer cumprir a política e ao mesmo tempo não tem o conhecimento real da crença da classe docente em qualquer outra alternativa viável ou desejável por parte destes. Ainda sobre a responsabilização dos professores pelos insucessos de políticas de educação, Giroux admoesta que o currículo oculto, ou seja, o que se ensina independentemente de estar no currículo, “funciona através da ignorância e da inépcia política das próprias pessoas que estão numa posição de alterar seus efeitos” (Giroux, 1986, p. 81). O argumento de Giroux é válido, em defesa dos professores, mas denuncia não a falsidade do argumento do despreparo docente e sim os motivos por essa inaptidão. Não se pode negar que a maioria dos professores timorenses está despreparado para cumprir a política de língua do Ministério de Educação, mas pode-se questionar seriamente se essa inaptidão é responsabilidade deles ou do próprio Ministério que os contratou sem critérios e os mantém no sistema sem possibilidade de formação sólida em exercício.

De acordo com Bauman e May (2010), essa relação de tensão entre Estado e cidadãos acaba por criar o chamado complexo de tutela que “se refere à tendência a tratar os sujeitos como incapazes de determinar o que é bom para eles e agir de maneira que sirva a seus melhores interesses”. Assim o Estado trata “os sujeitos da mesma maneira que os médicos tratam seus pacientes, que se tornam, assim, indivíduos carregados de problemas que não podem eles mesmos resolver”. Por essa razão a orientação deve estar nas mãos de especialistas. “Disso podemos depreender a tendência, do ponto de vista do Estado, de ver os indivíduos como objetos de regulação. Pode-se então considerar que a conduta desses indivíduos necessita de constante proscrição e prescrição” (Bauman & May, 2010, p. 220). Quando se diz, que os indivíduos jovens não ‘teriam’ condições de fazer a escolha de língua oficial, pois foram influenciados pela Indonésia e não ‘saberiam’ o que é melhor para eles e para a nação (Indart, 2017), a tendência é a regulação das atitudes dos indivíduos com relação à língua portuguesa e não a educação e conscientização da importância da língua para o todo. A resposta dos professores é a obediência retórica, repetindo a Constituição sempre que indagados sobre sua opinião, mas continuando suas aulas e suas vidas sem grandes mudanças de comportamento linguístico e profissional.

É a essa obediência retórica ou a esse “pseudo-consenso” – como diriam Morrow e Torres (1997) – que os gestores da educação costumam designar como ‘resistência’. A obediência retórica também tem um aspecto racional-legal, segundo Bauman e May (2010), no qual “as pessoas autorizadas em falar em seu nome têm o direito de dizer-nos que tipo de ação deve ser empreendido, sendo nosso dever obedecer sem argumentar”. O problema é que no processo perde-se a importância da qualidade moral da ordem e através da lei “é o comando legal que seleciona para nós a autoridade que vai determinar nossa ação”. Assim, “quem [apenas] cumpre uma ordem não precisa examinar a moralidade de ação que foi requisitado a executar, nem se sentir responsável se ela não for aprovada em um teste moral. Sendo a justificativa para tais atos o simples cumprimento de “ordens recebidas de superiores hierárquicos legalmente reconhecidos” (Bauman & May, 2010, p. 108).

Alguns estudos conduzidos em diferentes escolas em Timor-Leste mostram respostas muito parecidas dos professores em relação à política de línguas do

Estado. Bonaparte, que observou práticas linguísticas em Liquidoe, no município de Aileu, concluiu que:

nota-se diferença de opinião em relação à melhor língua de ensino na pré-escola Fahissoi, como mencionou as línguas oficiais, mas na realidade observada o uso da língua Tétum é maior do que da língua portuguesa na sala de aula, mas de fato a professora não utiliza língua materna. Na pré-escola de Bereleu o professor mencionou o Tétum como língua de ensino, mas na realidade usou uma grande mistura de Tétum e o Mambae ao mesmo tempo no ensino. Na pré-escola Namolesso a professora menciona a língua portuguesa como língua de ensino, mas pelo observado usou muito de Tétum e muito pouco de português e ainda utiliza algumas palavras em Mambae dentro de sala de aula. Em relação com essas realidades posso dizer que os professores dizem usar as línguas oficiais no ensino e aprendizagem, pelo respeito à Constituição da RDTL, mas a realidade nos mostra que o ensino e aprendizagem estão de acordo com as habilidades que as professoras já adquiriram durante os seus próprios aprendizados (Bonaparte, 2013, p. 35).

Cali chegou a um resultado idêntico em sua pesquisa no município de Bobonaro:

De acordo com as entrevistas e as observações aos professores, eles dizem que as Línguas Oficiais são mais importantes para o ensino e alguns dizem que a língua que é mais importante para ensinar os alunos é a língua tétum, isto é, para os 1º e 2º Anos, mas para os 3º, 4º, 5º e 6º anos começaram a utilizar a língua portuguesa. (...) Na observação de aula destes mesmos professores vê-se que, segundo a realidade na base, acontece outra coisa. Estes resultados nos indicam que é muito difícil aplicar o ensino e aprendizagem obrigatoriamente só em língua tétum e portuguesa (Cali, 2015, pp. 50-51).

Todas as vezes que os professores são interrogados sobre as línguas de ensino e dizem ser as línguas oficiais as mais importantes, mesmo que na prática eles não as utilizem, indicam o emprego de uma resposta mecânica do tipo burocrática, pois se questionados do porquê, sempre repetem estar a política já definida na Constituição e o dever de obedecê-la. Não nos parece correto, porém, traduzir essa realidade ambígua encontrada no discurso e na prática de professores como hipocrisia. Ela ocorre provavelmente porque a relação entre os professores e o Estado é em si imprecisa, como explicam Bauman e May (2010, p. 218):

Acreditamos dever ao poder do Estado nossa segurança e nossa paz de espírito que, sem ele, não existiriam. Em muitas ocasiões, entretanto, nos ressentimos da inoportuna interferência do Estado em nossa vida privada. Se o cuidado *protetor* do Estado nos permite fazer muito – planejar nossas ações na crença de que os planos podem ser executados sem obstáculo -, sua função *opressiva* soa mais como impedimento. Nossa vivência do Estado é, por conseguinte, inerentemente ambígua: dela podemos gostar e necessitar, e, ao mesmo tempo, desgostar e nos ressentir.

Os autores também sublinham o sacrifício feito para submeter-se ao Estado, dado que “é possível comparar os custos de uma obediência a uma política impopular aos ganhos potenciais de uma resistência ativa. E, então, dar-se conta ou se convencer de que a resistência é menos custosa e prejudicial que a obediência” (Bauman & May, 2010, p. 222). Mesmo que não se encontre uma resistência ativa contra a língua portuguesa por parte dos docentes, cumprir a política de língua instrucional exige um empenho enorme (não só dos professores, na verdade). Passividade, desinteresse ou morosidade em aprendê-la são menos custosos do que desobedecer à lei neste caso, com toda a certeza. Quem realmente leva o prejuízo são os alunos e não tanto os professores. A negociação entre cumprir ou burlar uma lei nunca estará acabada, como alegam Bauman & May (2010, p. 222), e podem servir de instrumento de medida “para avaliar a extensão em que as políticas se tornaram demasiado opressivas”.

Ainda que houvesse uma resistência ativa à língua portuguesa por parte dos professores, os gestores políticos teriam que necessariamente assumir uma postura diferente da que foi tomada pelo governo indonésio em relação a esta língua e aos que a utilizavam como arma de luta pela independência. Nos tempos atuais o Estado democrático exige uma reação menos autoritária e mais promotora da política, “antes, porém, a diferença adequada ao reconhecimento sob rubrica dos ‘direitos humanos’ precisa ser encontrada e construída” (Bauman 2000, p. 71). Essa construção do direito de ter opiniões diferentes do Estado não pode ser ingênua, como muitas vezes organismos internacionais sugerem, pois, “é da natureza dos direitos humanos que, embora se destinem ao gozo *em separado*, tenham que ser garantidos através de uma luta *coletiva*.” (Bauman 2000, p. 71). Sob esse ponto de vista, não é o dever de ensinar em

língua portuguesa que mais inquieta o professor timorense e sim o direito de fazê-lo não cumprido pelo Estado. Como sugere Bauman,

Embora perverso em certo sentido, pode até ser melhor, mais humano mesmo, ser declarado inadequado para a assimilação desde o começo e ver negada a escolha. Decerto muito sofrimento se seguiria a tal declaração, mais muito sofrimento seria poupado. O tormento do risco, o temor de embarcar numa jornada sem volta é o maior dos sofrimentos evitados por uma ‘minoría’ que viu negado o convite para fazer parte da nação, ou, se o recebeu, viu-se logo desmascarada como uma falsa promessa (Bauman 2000, p. 87).

E é exatamente com isto que o Estado timorense tem de lidar na atualidade: a falsa promessa do domínio nacional da língua portuguesa.

CONCLUSÃO

Recentemente o Programa de Pós-Graduação e Pesquisa da UNTL publicou uma série de vídeos na sua página do FaceBook (<https://fb.watch/dFaW45v4dk/>). Tratava-se de 22 curtos vídeos de jovens timorenses a explicar porque decidiram investir tempo para aprender a falar português. Todos os 22 jovens afirmam ter tido contato com a língua portuguesa logo no primeiro ciclo do ensino básico, para 20 desses jovens esse era também o primeiro contato, pois apenas 2 afirmaram terem aprendido a língua em casa com a família. Alguns referem cursos preparatórios específico de que participaram antes de irem estudar em algum país da CPLP – Comunidade de Países de Língua Portuguesa. No entanto, no discurso destes jovens a aprendizagem foi um contínuo até o auge do processo no ensino superior. Os que estudaram no Brasil, em Portugal ou em Cabo Verde tiveram um contato de imersão desde então, os que estudaram apenas em Timor-Leste em sua maioria estudaram no Departamento de Língua Portuguesa da UNTL. Todos eles representam uma geração e uma camada da sociedade, pois têm menos de 30 anos e tiveram acesso a educação formal até o nível superior. Eles são a esperança da disseminação da língua portuguesa para a nova geração composta pelas crianças que hoje estão nas escolas básicas.

Eles ainda apresentam como motivo principal do esforço por eles empreendido à lei e à Constituição (16 vezes), ou seja, o *dever* de aprender português. Porém, a *obrigatoriedade* se mistura à razões muito mais pragmáticas de oportunidades de estudo e de trabalho (9 vezes), do acesso a uma língua global (7 vezes), além da muito presente motivação afetiva (7 vezes): sonho de falar a língua, de ser professor/a, de ser linguista e a paixão pela música brasileira. Estes jovens são a prova de que apesar do dever cívico estar ainda intimamente ligado a língua portuguesa, o futuro da mesma depende cada vez mais da sua promoção e da consciência que dominá-la é acima de tudo um *direito* de todo o cidadão timorense, pois esta língua representa *status* social (1 vez), e é um importante meio de desenvolvimento do país (2 vezes). Esses jovens utilizam expressões como promover, contribuir, difundir a língua portuguesa (10 vezes) com muito mais frequência que as gerações anteriores utilizavam e, como a geração dos seus avós, afirmam ter uma identidade ligada a esta língua (4 vezes). A diferença é que a geração educada no tempo colonial vê o português como a língua da história, ou seja, do passado. A geração jovem afirma ser ela a língua de desenvolvimento, ou seja, do futuro de Timor-Leste.

REFERÊNCIAS

Bauman, Z. (2000). *Em Busca da Política*, tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

Bauman, Z., & May, T. (2010). *Aprendendo a Pensar com a Sociologia*, tradução de Alexandre Wernek. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

Bonaparte, D. (2013). *O Uso da Língua Mambae no Ensino e Aprendizagem Pré-Escolar no Sub-Distrito de Liquidoe*. Monografia de Graduação. Díli: Universidade Nacional Timor Lorosa'e.

Caldas, A. R. (2012). Profissionais da Educação: Entre o Encantamento da Resistência Individual e o Sofrimento do Trabalho. In A. R. Souza, A. B. Gouveia, & T. M. Tavares (Orgs.), *Políticas Educacionais: conceitos e debates*. pp. 23-49. Curitiba: Appris Editora.

Cali, S. M. (2015). *A Importância do Domínio das Línguas de Instrução no Ensino em Timor-Leste no Ensino Básico Filial-2 de Ritabou, Maliana*. Monografia de Graduação. Díli: Universidade Nacional Timor Lorosa'e.

Ferraz, M. (2012). Estado, Política e Sociabilidade. In A. R. Souza, A. B. Gouveia, & T. M. Tavares (Orgs.), *Políticas Educacionais: conceitos e debates*. pp. 23-49. Curitiba: Appris Editora. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922012000300011>

Giroux, H. A. (1986). *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Tradução de Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Editora Vozes

Indart, K. N. R. (2017). *Políticas da Educação, Políticas de Língua, Identidade Nacional e a Construção do Estado em Timor-Leste*. Tese (doutorado em Sociologia da Educação). Braga: Universidade do Minho, 2017.

Menezes, F. X. (2006). *Encontro de Culturas em Timor-Leste*. Díli: Crocodilo Azul.

Morrow, R. A., & Torres, C. A. (1997). *Teoria Social e Educação*. Porto: Edições Afrontamento.

Programa de Pós-graduação e Pesquisa. Por que Português? <https://fb.watch/dFaW45v4dk/>. Acesso em 05/05/22.

Timor-Leste. (2002). Díli: *Constituição da República Democrática de Timor-Leste: Ministério da Justiça*. Direitos de Cidadania.

Trigo, M. M. (2002). A Des(propósito) de Possíveis Correlações entre Saber, Planificar, Estudar, Legislar e Agir Refletidamente. In A. Melo, L. C. Lima, & M. Almeida (Orgs.), *Novas Políticas de Educação e Formação de Adultos: o contexto internacional e a situação portuguesa*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.

Direitos Autorais (c) 2022 Karin N. R. Indart



Este texto está protegido por uma licença [Creative Commons](#)

Você tem o direito de Compartilhar - copiar e redistribuir o material em qualquer suporte ou formato - e Adaptar o documento - remixar, transformar, e criar a partir do material - para qualquer fim, mesmo que comercial, desde que cumpra a condição de:

Atribuição: Você deve atribuir o devido crédito, fornecer um link para a licença, e indicar se foram feitas alterações. Você pode fazê-lo de qualquer forma razoável, mas não de uma forma que sugira que o licenciante o apoia ou aprova o seu uso.

[Resumodalicença](#) [Textocompletodalicença](#)