

Dossiê

Justiça social e educação para todos: o caso do multilinguismo e das políticas linguísticas em Timor-Leste¹

Karin Noemi Rühle Indart 

¹O artigo é baseado em um subcapítulo da tese “Políticas da Educação, Políticas de Língua, Identidade Nacional e a Construção do Estado em Timor-Leste” e devidamente adaptado e atualizado.

Bethânia Mariani
Editora-chefe dos
Estudos de Linguagem

Dr. Ebal Bolacio
Dr. Paul Voerkerl
Editores convidados

RESUMO

Neste artigo discorremos sobre teorias de justiça e igualdade de acesso à educação em uma sociedade (Apple; Buras, 2008; Bourdieu, 1999b; Bauman; May, 2010; Freire; Macedo, 2011; Giroux, 1986) e aplicamos essas teorias às questões linguísticas no sistema de educação timorense. Após a independência e elaboração da Constituição (2002) as línguas tétum (nacional e endógena) e portuguesa (colonial e exógena) foram oficializadas e reguladas como línguas de instrução em todas as escolas do país através da Lei de Bases da Educação (2008). A política linguística adotada nunca foi unânime e por essa razão, mesmo sendo um Estado recente, Timor-Leste já sofreu várias alterações no planejamento linguístico do Ministério de Educação. A última interferência e tentativa de mudança é a alfabetização multilíngue, uma vez que o território contém pelo menos 16 distintos grupos etnolinguísticos. Discutimos aqui as implicações sociológicas dessa nova proposta e avaliamos, de acordo com as teorias explanadas, se a alfabetização multilíngue pode, de fato, diminuir a desigualdade de acesso ao conhecimento escolar e acadêmico e alcançar um maior empoderamento das crianças e jovens das áreas rurais e remotas do país. Concluimos que as constantes alterações em curto período de tempo acabam gerando frustrações e desconfianças nos professores, alunos, pais e gestores da educação em relação a competência do Ministério de Educação. Inferimos, assim, que essas mudanças frequentes tenham sido mais prejudiciais ao sistema de educação do que a adoção de uma língua exógena como língua de instrução, como afirma o senso comum.

Palavras-chave: Política e Planejamento Linguístico.
Igualdade de Oportunidade na Educação. Timor-Leste.

Recebido em: 31/07/2024
Aceito em: 14/11/2024

¹Universidade Nacional Timor Lorosa'e, Díli, Timor-Leste.
E-mail: jkindart@yahoo.com.br

Como citar:

INDART, Karin Noemi Rühle. Justiça social e educação para todos: o caso do multilinguismo e das políticas linguísticas em Timor-Leste. *Gragoatá*, Niterói, v. 30, n. 66, e63902, jan-abr. 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/gragoata.v30i66.63902.pt>

Introdução

A linguagem e o poder, como Michel Foucault, Pierre Bourdieu e todos os linguistas críticos apontaram, também se vinculam de modo a limitar o que pode ser falado. (Bauman; May, 2010, p. 211).

Timor-Leste passou por distintos períodos históricos e linguísticos. Depois de quatro séculos de colonização portuguesa e tímida difusão da língua portuguesa à população geral, a nação passou por uma mudança repentina de língua escolar e oficial no tempo da invasão indonésia que se estendeu por 24 anos. Apesar da escolha pelo bilinguismo – português e tétum – no sistema de educação pós-independência, novos elementos entram no cenário das políticas linguísticas do Ministério da Educação a partir de 2012. Após apenas dez anos de independência e Constituição (Timor-Leste, 2002), e a ainda mais recente aplicação da Lei de Bases da Educação (Timor-Leste, 2008), as línguas oficiais e instrucionais foram apontadas como responsáveis pelo alto índice de evasão escolar e o baixo índice de qualidade de educação no país. Por influências externas, passam a ser consideradas novas mudanças de língua de instrução, trazendo as línguas maternas para o contexto da alfabetização, considerando-as como solução dos desníveis sociais emergentes. Essa proposta perdeu o foco depois das subsequentes mudanças partidárias de sucessivos governos, mas o governo atual pretende recuperá-la nos próximos anos (2024-2029).

Existe, em primeiro lugar, uma diferença de *status* entre as línguas oficiais e nacionais nativas a partir da Constituição (Timor-Leste, 2002), uma vez que o artigo 13.º define o tétum e o português como as línguas oficiais. Às outras línguas nativas foi concedido o título de línguas nacionais e o direito de serem desenvolvidas e valorizadas pelo Estado, mas não é sequer mencionado quantas e quais são as línguas nacionais. Essa distinção de *status* permanece na Lei de Bases da Educação (Timor-Leste, 2008) que, no artigo 8.º estabelece o tétum e o português como as línguas de ensino do sistema educativo timorense. A princípio, o uso das línguas maternas no nível de alfabetização inicial, atribui-lhes um novo *status* que não está consignado na legislação existente. Neste artigo procuramos discutir quais são as implicações sociais das mudanças na política linguística e se tais mudanças podem cumprir as promessas de educação igualitária que prometem às populações rurais e mais desfavorecidas. Segundo Apple e Buras (2008, p. 10), “encontros entre grupos com poderes desiguais e disputas pelo conhecimento nunca surgem por questões simples” e este certamente é o caso da disputa acerca da questão da língua de instrução em Timor-Leste.

O objetivo desse artigo é identificar as tensões existentes no sistema de educação timorense após a independência em relação às línguas de instrução e discutir sobre essas tensões baseados em teorias sociológicas e de educação crítica. Para tal, recorreremos à análise documental sobre a realidade social de Timor-Leste existente, assim como estabelecemos

um diálogo com as teorias sociais selecionadas. O trabalho também tem um viés empírico, uma vez que realizamos pesquisas *in loco* há mais de duas décadas no contexto timorense.

Trataremos a seguir da estrutura social timorense e de teorias de desigualdades escolares provindas de desigualdades originadas das estruturas sociais de uma sociedade para podermos aplicá-las a realidade educacional atual do país, em particular a política linguística adotada por Timor-Leste após a independência.

Hierarquia social tradicional

Embora seja uma tendência atual atribuir as diferenças sociais e as hierarquias (distribuição de poderes) ao surgimento do capitalismo moderno e às classes sociais que tiveram origem com a industrialização e urbanização (nos chamados burgos), tal análise é superficial (Weber, 2004). Uma sociedade com forte apego a tradições e manutenção de organização social “original” como a sociedade timorense não é e nunca foi uma sociedade plana e igualitária, mesmo nunca tendo sido capitalista ou urbanizada. Apesar do contato com o mundo externo e suas influências terem se intensificado depois da independência do país, a maioria da população ainda vive nas áreas rurais no interior montanhoso sem apresentar grande mudança de organização social. Aliado a esse isolamento das populações há uma tendência da geração mais velha de retorno às origens “puramente” timorenses para construção de uma identidade coletiva e nacional pós-independência. Dessa forma, descrevemos como tradicionalmente se organiza(-va) a sociedade timorense para avaliar se existe, de facto, a possibilidade de mobilidade social ascendente via escolarização, ou seja, se a política linguística voltada à alfabetização multilíngue geraria uma sociedade menos hierarquizada. Com esse intuito definiremos diferentes estruturas sociais de acordo com Giddens (2013).

As classes diferem em muitos aspectos da escravatura, das castas ou dos estados. Poderíamos definir uma classe como um grande grupo de pessoas que partilham recursos económicos comuns, os quais influenciam fortemente o seu estilo de vida. A riqueza e a ocupação profissional consistem nas principais bases das diferenças entre classes. (Giddens, 2013, p. 488).

Giddens estabelece as seguintes características para definir classe: “os sistemas de classe são fluidos e suas fronteiras nunca são estanques”; “as posições de classe são em parte alcançadas e existe certa mobilidade social”; “a classe é determinada economicamente; os sistemas de classes são de grande escala e impessoais. “A posse de riquezas, conjuntamente com a ocupação, é a base das diferenças de classe”.

Menezes (2006, pp. 68-69) refere que “a sociedade tradicional timorense se apresentava fortemente dividida e organizada em classes sociais separadas segundo uma hierarquia de tipo feudal” já antes

da chegada dos colonizadores portugueses. Na opinião do autor, as referências de escritores antigos acerca de um suposto sistema de castas não se justificam, “visto que castas são essencialmente encaradas como um fenómeno sócio-religioso” e “misticamente impermeável”. Em Timor tal acontece apenas com os *liurais*². Menezes descreve três diferentes classes existentes antes do maior contacto com os colonizadores: os nobres ou principais (*dato*³), “entre os quais se contam os *liurais* os chefes de suco⁴ e os chefes das povoações; o povo, designado por *ema*⁵, que “tinha várias obrigações para com os *datos* que se situam num contexto tipo feudal”, entre elas o policiamento; os escravos, “provenientes da compra no tempo de paz ou de prisioneiros de guerra”, podiam ser “propriedade individual (*atan*) ou propriedade comunitária (*latuhun*)” e eram responsáveis pelo trabalho de plantação e pastoreio, sendo que “os *latuhun* podiam ser libertados mediante o pagamento dum tributo ao *liurai*.” Os escravos podiam ser oferecidos, trocados ou herdados, mas uma vez libertos “passavam à classe do seu senhor”, podendo até mesmo ser considerados nobres, mas nunca integrados na linhagem real. Menezes afirma que “nunca existiu rigorosamente o que se possa designar por tabu de sangue”, mas “há fortes preconceitos, característicos de sociedade de tipo feudal”, como separação de classes às horas das refeições, “aproximando-se do conceito de tabu de comensalidade cuja violação era condenada por opiniões públicas”, no entanto, não contendo obrigações de ritos de purificação, penitência ou expiações como no caso de sociedades de castas. O autor (Menezes, 2006, p. 178) ainda acrescenta que depois do contacto com os colonizadores, assim como com as escolas e seminários dos missionários dominicanos apareceu ainda mais uma classe social, denominada *bainós*. Esta era formada por indivíduos que aprendiam a ler e escrever, na sua grande maioria filhos dos nobres, mas não apenas estes. Apesar do esforço das escolas em incutir a noção de dignidade do trabalho nos alunos, estes desdenhavam de toda a espécie de trabalho rural. Todos eram pretendentes a empregos públicos “com nítida preferência pelos cargos de intérpretes, escrivães, amanuenses e contínuos” ou ainda se alistavam no exército. Se não encontravam espaço nestas profissões burocráticas “dedicavam-se à ociosidade”. “Quando os filhos do povo começaram a ir também às escolas, logo que aprendiam a ler e contar, consideravam-se equiparados a nobres e recusavam-se a trabalhar na agricultura com os respectivos familiares” (Menezes, 2006, p. 178)

É também importantíssimo assinalar o valor social dos anciãos e dos *lia nais*⁶ na educação tradicional e na transmissão oral de conhecimentos nas aldeias das áreas rurais de antes e de hoje. Os *lia nais* correspondem a classe sacerdotal no sistema tradicional timorense.

Todas essas tradições são transmitidas oralmente e com gestos nas cerimônias de agradecimento e por meio dos rituais como, por exemplo, as lendas, hamulak sira, danças como sama haré (pisar o neli ou pisar o arroz ainda com casca), mitos, histórias, crenças, cerimônias fúnebres, horok/tara-bandu para proteger as plantações. É na casa sagrada que são oferecidos e realizados estes rituais. (Araújo, 2016, p. 55-56).

² *Liurais* eram (e são) os reis de pequenos reinos situados dentro do território da ilha.

³ *Datos* eram os membros da nobreza tradicional de Timor

⁴ *Suco* são tribos ou conjunto de aldeias próximas.

⁵ *Ema* significa literalmente gente.

⁶ *Lia nais* – literalmente os donos da palavra. São os anciãos da aldeia responsáveis por guardar (de memória) a genealogia, as linhagens familiares da comunidade, assim como as rezas e recitações cerimoniais ancestrais. A responsabilidade, a técnica e “a palavra” sagrada passa de pai para filho e é vitalícia. Como a classe real dos *liurais* também a linhagem dos *lia nais* é sanguínea e sem possibilidade de compra ou conquista por mérito, os últimos correspondem a classe sacerdotal no sistema tradicional timorense.

Essa tradição oral está ligada às crenças animistas tradicionais e o poder das palavras de um *lia nai* transcendem a realidade física.

Uma sociedade oral reconhece a fala não apenas como um meio de comunicação diária, mas também como um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais, venerada no que poderíamos chamar elocução-chave, isto é, a tradição oral. Ela pode ser definida, de facto, como um testemunho transmitido verbalmente de uma geração para outra. Quase em toda a parte, a palavra tem um poder misterioso, pois palavras criam coisas. Isto, pelo menos, é o que prevalece na maioria das tradições timorenses. (Araújo, 2016, p. 33).

Mas não apenas essas palavras sacerdotais têm um valor moral, pois a sociedade timorense ainda é rica em narrativas míticas “a tradição oral é o veículo fundamental de todos os valores, quer educacionais, quer sociais, quer político-religiosos, quer económicos, quer culturais, [...] as narrativas são a mais importante engrenagem na transmissão desses valores” (Araújo, 2010, p. 10). É a educação pela oralidade e narrativas um regulador de funcionamento da sociedade ainda hoje. Além, dos *lia nais*, todos os membros mais velhos de uma família estendida educam as crianças e jovens através de valores ancestrais tradicional de forma oral de “geração em geração, de boca em boca, ao longo dos tempos, por meio de adivinhas, cânticos, provérbios, e, principalmente, no seio das casas sagradas” (Rosário, 2022, p. 17). Segundo a Rosário (2022):

Timor foi, desde sempre, rico ao nível da sua cultura local e das tradições. Os mais velhos transmitem os seus saberes por meio da palavra oral, acomodando todo o seu saber na memória. Esta vivência patrimonial e cultural é, sobretudo, visível nas populações das montanhas, facto que ainda hoje se faz sentir. Com efeito, os mais velhos continuam a expressar o seu conhecimento, as tradições e cultura até ao presente, de modo que é possível dizer que os diversos grupos etnolinguísticos que hoje formam Timor-Leste ainda são essencialmente sociedades da palavra falada. Os timorenses valorizam as tradições orais herdadas de seus antepassados, nomeadamente as canções, contos, lendas, mitos e adivinhas. Mesmo com o avanço da escolarização em Timor-Leste, a comunicação oral continua a ser parte integrante da sociedade e da formação do indivíduo. (Rosário, 2022, p. 16).

Capital Cultural e Desigualdades Educacionais

Ao olharmos para o sistema escolar isoladamente, ignoramos que muito do que acontece ou deixa de acontecer neste tem origens fora dele. Sem encontrar a raiz de um problema as soluções propostas não passarão de paliativos. Passaremos, então, a considerar as teorias de Bourdieu sobre as influências culturais herdadas no seio familiar, no ambiente de socialização primária que tem consequências diretas no desempenho escolar, mesmo que às vezes sejam tão dissimuladas que passem despercebidas. O autor denomina estas influências herdadas como “capital cultural” e existem em três diferentes estados:

No estado incorporado:

A acumulação de capital cultural exige uma *incorporação* que, enquanto pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, *custa tempo* que deve ser investido *pessoalmente* pelo investidor (...). Sendo pessoal, o trabalho de aquisição é um trabalho do 'sujeito' sobre si mesmo (fala-se em cultivar-se). O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se faz corpo e tornou-se parte integrante da 'pessoa', um *habitus*. Aquele que o possui 'pagou com sua própria pessoa' e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo. Esse capital 'pessoal' não pode ser transmitido *instantaneamente* (diferente do dinheiro, do título de propriedade ou mesmo do título de nobreza) por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca. Pode ser adquirido, no essencial, de maneira totalmente dissimulada e inconsciente, e permanece marcado por suas condições primitivas de aquisição. (Bourdieu, 1999b, p. 75)

O capital cultural no estado objetivado:

detém um certo número de propriedades que se definem apenas em sua relação com o capital cultural em sua forma incorporada. (...) os bens culturais podem ser objeto de uma apropriação material, que pressupõe o capital cultural. Por consequência, o proprietário dos instrumentos de produção deve encontrar meios para se apropriar ou do capital incorporado que é a condição da apropriação específica, ou dos serviços dos detentores desse capital. Para possuir máquinas, basta ter capital econômico; para se apropriar delas e utilizá-las de acordo com sua destinação específica (definida pelo capital científico e tecnológico que se encontra incorporado nelas), é preciso dispor, pessoalmente ou por procuração, de capital incorporado. (Bourdieu, 1999b, p. 77)

Por estado institucionalizado entende-se

a objetivação do capital cultural sob a forma do diploma é um dos modos de neutralizar certas propriedades devidas ao fato de que, estando incorporado, ele tem os mesmos limites biológicos de seu suporte. Com o diploma, essa certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura, a alquimia social produz uma forma de capital cultural que tem uma autonomia relativa em relação ao seu portador e, até mesmo em relação ao capital cultural que ele possui, efetivamente, em um dado momento histórico. (Bourdieu, 1999b, p. 78)

Para Bourdieu, o que mais interfere no desempenho escolar de um indivíduo é o capital cultural em estado incorporado. Este é transmitido pela família e a sua influência é percebida quando se faz relação entre o nível cultural global da família e o êxito escolar da criança. Os bons alunos variam de acordo com o sucesso escolar/acadêmico do pai, mas não apenas deste, pois é o nível cultural global do grupo familiar que mantém a relação mais estreita com o êxito escolar da criança "o que permite concluir que a ação do meio familiar sobre o êxito escolar é quase exclusivamente cultural" (Bourdieu, 1999b, p. 42). Esta relação não diz respeito apenas aos membros da família que convivem com a criança

diretamente, mas também dos antepassados da primeira e da segunda gerações. Segundo o autor, “a nobreza cultural também tem seus graus de descendências”, pois

jovens das camadas superiores tendem a obter regularmente resultados que se distribuem de maneira bimodal, isso tanto em suas práticas e seus conhecimentos culturais quanto na sua capacidade para a compreensão e o manejo da língua (um terço deles se distingue pelos desempenhos nitidamente superiores ao resto da categoria). (Bourdieu, 1999b, p. 43).

Igualmente “o êxito nos estudos literários está muito estreitamente ligado à aptidão para o manejo da língua escolar, que só é uma língua materna para as crianças oriundas das classes cultas” (Bourdieu, 1999b, p. 46). As crianças de classes altas, também herdam de suas famílias os saberes, os gostos e os “bons gostos” que não são diretamente utilizáveis nas tarefas escolares. Estes hábitos e treinos inerentes determinam a rentabilidade escolar e esta é “tanto maior quanto mais frequentemente esses imponderáveis da atitude são atribuídos ao dom” (Bourdieu, 1999b, p. 45). Essa intervenção familiar no processo escolar das crianças é inconsciente até mesmo para a elite cultural e

a parte mais importante e mais ativa (escolarmente) da herança cultural, quer se trate da cultura livre ou da língua, transmite-se de maneira osmótica, mesmo na falta de qualquer esforço metódico e de qualquer ação manifesta, o que contribui para reforçar, nos membros da classe culta, a convicção de que eles só devem aos seus dons esses conhecimentos, essas aptidões e essas atitudes, que, desse modo, não lhes parecem resultar de uma aprendizagem. (Bourdieu, 1999b, p. 46).

Imperceptível, o capital cultural passa a ser encarado como uma inteligência natural e genética e as diferenças de acúmulo e acesso cultural entre as diferentes classes sociais parece também ser inato, a superioridade da elite deduz-se que é irrevogável.

É bastante razoável debatermos a influência do capital cultural na sociedade e sistema escolar quando o desempenho de alunos provindos de distintas classes, mas principalmente regiões (urbana ou rural) são avaliados. A diferença de desempenho escolar de distintos contextos timorenses é uma das justificativas para a mudança de política de língua do Ministério de Educação e a discussão e propagação de um currículo multilíngue especialmente para as crianças de áreas rurais. Se considerarmos a teoria de capital cultural as diferenças de desempenho entre as crianças de distintas classes não só não têm origem na escola, como esta tem pouco poder para mudar as desigualdades de capital cultural herdadas de sucessivas gerações. Poderíamos concluir que a alfabetização bilíngue é mais nociva do que a alfabetização multilíngue, porque esta última considera em parte um capital cultural popular como objeto de estudo escolar em contraste com a alfabetização bilíngue que traz a língua portuguesa como elemento de prestígio e sucesso escolar e é

um componente externo e não transmitido pelas famílias desprestigiadas. No entanto, cremos que esta é uma maneira simplista de compreender as desigualdades escolares. Certamente a sociedade tradicional também transmite, consciente e inconscientemente, um determinado capital cultural, que lhe advém das tradições e dos costumes seculares e até milenares. Quem detém o conhecimento das poesias orais é o *lia nai*⁷ e seus descendentes, por exemplo. E é esse tipo de conhecimento que imputa *status* social na sociedade tradicional. Por isso, apenas substituir o currículo da escola e acrescentar / dar valor ao que Freire (2011) chama de *Cultura Popular* ou Apple e Buras (2008) chama de *Cultura Subalterna* não vai por si só combater as desigualdades sociais na escola e promover o êxito escolar e social dos alunos. Um currículo totalmente baseado em cultura popular apenas iria trazer à tona as desigualdades tradicionais da sociedade timorense, agora disfarçadas e legitimadas pelas desigualdades causadas pela escolarização em língua portuguesa. As famílias herdeiras das variantes linguísticas nativas prestigiadas ou escolhidas como padrão escolar se manterão em vantagem. Assim como é impossível a escola neutralizar a influência das famílias que não dominam língua portuguesa ou língua tétum padrão no ensino bilíngue, não é possível anular a interferência dos pais analfabetos no ensino multilíngue, pois em ambos os casos, as crianças já vêm à escola com capital cultural desigual. É possível que, eventualmente, a alfabetização multilíngue venha a ter o poder de homogeneizar o conhecimento escolar por regiões, mas é ambicioso acreditar em equilíbrio de desempenho escolar a nível nacional.

⁷Lian na'in: literalmente o dono da palavra é orador oficial (do ritual ou cerimonial). É contador de mitos e genealogias que constituem a história de um grupo ou ilha; detentor da voz do passado; espécie de livro vivo e preciso (Costa, 2001, p. 228).

O que é precisamente importante notar nos estudos de Bourdieu é justamente a relação entre capital cultural familiar e o desempenho linguístico das crianças, pois é justamente neste quesito em que se observou maior possibilidade de compensação na escola, “pois os estudantes altamente selecionados das classes populares obtêm, nesse domínio, resultados equivalentes àqueles dos estudantes das classes médias” (Bourdieu, 1999b, p. 52). As diferenças entre classes baixas e intermediárias não se fazem sentir na escola na questão de língua, porque apenas as classes mais altas transmitem capital cultural linguístico semelhante ao escolar. “Além de um léxico e de uma sintaxe, cada indivíduo herda, de seu meio, uma certa atitude em relação às palavras e ao seu uso que o prepara mais ou menos para os jogos escolares” (Bourdieu, 1999b, p. 56).

Em acréscimo ao capital cultural que determina em grande parte o desempenho escolar, Bourdieu define capital social do seguinte modo:

o capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de interreconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, com conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. (Bourdieu, 1999a, p. 67).

Segundo o autor é o capital social responsável pelo sucesso extraescolar, ou seja, como a formação escolar será reconhecida socialmente e revertida em oportunidades de desenvolvimento económico. “O rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família e o rendimento económico e social do certificado escolar depende do capital social – também herdado – que pode ser colocado a seu serviço” (Bourdieu, 1999a, p. 74). Numa sociedade tradicional quem detém o capital cultural também tem maior capital social – as famílias de elite em Timor não apenas são as que transmitem a cultura de alto status como também têm as relações familiares dos *ema boot*⁸.

Ambos os capitais estão ligados e determinam o sucesso escolar e profissional de um indivíduo. “Consequentemente, um modelo que leve em conta essas diferentes variáveis – e também as características demográficas do grupo familiar, como o tamanho da família – permitiria fazer um cálculo muito preciso das esperanças de vida escolar” (Bourdieu, 1999b, p. 43). Não se pode desconsiderar esses fatores ao analisar-se o insucesso do sistema escolar, pois determinam quais alunos entram na vida escolar fadados ao fracasso académico e profissional por fatores sociais e familiares, e não necessariamente por causa da escola ou do esforço pessoal. Bourdieu avança em seu argumento e afirma que as chances reais de sucesso desempenham um papel determinante nas escolhas de formação que as famílias fazem, por isso “excluem a possibilidade de desejar o impossível”. Segundo o autor, “as mesmas condições objetivas que definem as atitudes dos pais e dominam as escolhas importantes da carreira escolar regem também a atitude das crianças diante dessas mesmas escolhas e, consequentemente, toda a sua atitude com relação à escola” (Bourdieu, 1999b, p. 47-48). Não são apenas os conteúdos ou currículos escolares que privilegiam o conhecimento das crianças das elites, mas o sistema tende a beneficiar também as atitudes destas crianças. A ‘boa conduta’ dos estudantes nem sequer é um mérito da escola, mas “respondem a expectativas, frequentemente inconscientes, dos mestres e, mais ainda, às exigências objetivamente inscritas na instituição” (Bourdieu, 1999b, p. 55). Assim sendo, a escola ensina aquilo que as crianças da elite já aprenderam ou assimilaram em casa de forma mais ou menos natural e inconsciente, enquanto as crianças de famílias de outras classes sociais têm que depender totalmente da escola para adquirirem estes conhecimentos e atitudes. Segundo Bordieu, “a cultura de elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias de um meio pequeno burguês [camponês ou operário] não podem adquirir, senão penosamente, o que é herdado pelos filhos das classes cultivadas” (Bourdieu, 1999b, p. 55).

Bourdieu alega que o papel social da escola é “convencer os indivíduos a se submeterem ao seu veredicto e persuadi-los de que eles mesmos escolheram os destinos que lhes haviam sido *a priori* atribuídos (Bourdieu, 1999b, p. 61). A formação académica não garante mobilidade social para o autor:

⁸Ema Boot: autoridade; governador; pessoa de posição social superior. Quem pertence à família de alta posição ou tem alguma relação com ela detém claramente maior capital cultural em Timor.

Esse mito da mobilidade perfeita que os estatísticos invocam implicitamente, quando constroem índices de mobilidade social referindo a situação empiricamente observada a uma situação de independência completa entre a posição social dos herdeiros e dos genitores. Sem dúvida, é preciso atribuir a esse mito, e aos índices que ele permite construir, uma função de crítica, pois eles concorrem para desvelar a falta de correspondência entre os ideais democráticos e a realidade social. Mesmo o exame mais superficial mostraria que a consideração dessas abstrações supõe o desconhecimento dos custos sociais e das condições sociais da possibilidade de um alto grau de mobilidade. Assim, a melhor maneira de provar em que medida a realidade de uma sociedade ‘democrática’ está de acordo com seus ideais não consistiria em medir as chances de acesso aos instrumentos institucionalizados de ascensão social e de salvação cultural que ela concede aos indivíduos das diferentes classes sociais? Somos levados, então, a reconhecer a ‘rigidez’ extrema de uma ordem social que autoriza as classes sociais mais favorecidas a monopolizar a utilização da instituição escolar, detentora, como diz Max Weber, do monopólio da manipulação dos bens culturais e dos signos institucionais da salvação cultural. (Bourdieu, 1999b, p. 64).

O autor denuncia, pois, que “os alunos ou estudantes provenientes das famílias mais desprovidas culturalmente têm todas as chances de obter, ao fim de uma longa escolaridade, muitas vezes paga com pesados sacrifícios, um diploma desvalorizado”. Se esses fracassam profissionalmente, o que o autor afirma ser quase certo, são ainda mais excluídos e estigmatizados, porque aparentemente tiveram sua chance de formação e falharam. Assim, “a instituição escolar tende a ser considerada cada vez mais, tanto pelas famílias quanto pelos próprios alunos, como um engodo, fonte de uma imensa decepção coletiva” (Bourdieu, 1999b, p. 220).

Quando se propõe mudanças de direção nas políticas educacionais, como a que acontece atualmente em Timor, temos que ser realistas quanto ao tempo e ao custo de verdadeiras mudanças sociais promovidas pela escola e ponderar se esta tem mesmo a capacidade de oferecer à sociedade o que se promete que fará. A desigualdade vem do berço e da casa e a escola não consegue superá-la. A escola para todos e a língua portuguesa para todos e agora a alfabetização em línguas maternas para os alunos do interior prometem, uma após a outra, uma ascensão social ilusória para as classes timorenses desprestigiadas, porque desconsideram as mesmas influências extraescolares que têm um maior peso no sucesso escolar e mobilidade social. A elite intelectual, política e urbana, tem na Escola Portuguesa de Díli sua própria escola com língua de instrução portuguesa em todos os níveis e currículo europeu e não partilha das desventuras de mudanças políticas que desestabilizam o sistema de educação público timorense, muitas vezes promovidas por esta mesma elite. As classes médias ainda têm alguma chance de mobilidade ou pelo menos estabilidade social porque têm acesso à universidade pública. Para as outras famílias apenas sobram os diplomas desvalorizados de universidades privadas que custam um grande sacrifício a elas, mas não trazem garantia de retorno económico. Existem exceções, mas estas corroboram a exclusão da maioria, como declara Bourdieu:

O sucesso excepcional de alguns indivíduos que escapam ao destino coletivo dá uma aparência de legitimidade à seleção escolar, e dá crédito ao mito da escola libertadora junto àqueles próprios indivíduos que ela eliminou, fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons. Enfim, aqueles que a escola ‘libertou’, mestres ou professores, colocam sua fé na escola libertadora a serviço da escola conservadora, que deve ao mito da escola libertadora uma parte de seu poder de conservação. Assim, o sistema escolar pode, por sua lógica própria, servir à perpetuação dos privilégios culturais sem que os privilegiados tenham de se servir dele. Conferindo às desigualdades culturais uma sanção formalmente conforme aos ideais democráticos, ele fornece a melhor justificativa para essas desigualdades. (Bourdieu, 1999b, p. 59).

Para o autor a função libertadora da escola é apenas um mito, pois esta não tem poder para anular as influências do capital cultural e das desigualdades sociais. A escola não liberta, ela ilude, ironiza Bourdieu. De acordo com o autor, não só a escola se presta à desigualdade como abala os ideais democráticos:

se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece a todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclamam ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios. Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. (Bourdieu, 1999b, p. 53).

O facto de a educação ser amplamente aberta a todos apenas oculta as diferenças de acesso ao conhecimento. O direito de ir à escola consegue “a façanha de reunir as aparências da ‘democratização’ com a realidade da reprodução que realiza em um grau superior de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social” (Bourdieu, 1999b, p. 223).

Acontece que em Estados ainda no início de seu desenvolvimento, como o de Timor-Leste, as interferências de organismos internacionais de peso são muito grandes. Para estas agências o critério para a aparência de democratização passa a ser inserir o maior número de crianças na escola e preservá-las lá maior tempo possível como prova de desenvolvimento humano e democratização do ensino. O que se faz, em que condições e o que os alunos aprendem na escola é outra coisa. O discurso libertador da escola e seus efeitos conservadores provam que só o acesso à escola não trará a tão sonhada igualdade. Não basta ir à escola timorense para ter acesso à língua portuguesa de facto. Também não é suficiente trocar a língua de instrução para ser de facto alfabetizado. Para que uma igualdade de acesso fosse realmente possível os alunos mais desfavorecidos socialmente teriam que ser os mais favorecidos pelo sistema de educação – ter os melhores professores, as melhores estruturas e as melhores metodologias de ensino, uma vez que tratar igualmente todos os alunos acentua a diferença já existente entre eles.

Multilinguismo na escola

Ao mesmo tempo que é importante a oficialização do tétum Dili – língua de comunicação entre diferentes grupos etnolinguísticos em Timor-Leste desde o tempo colonial - para uma identidade nacional unificada, é ingênuo acreditar que internamente a concorrência de estatuto de línguas nativas não existe ou não é importante para a nova estrutura social e linguística que está em formação no país. Da mesma forma a preocupação pela padronização ortográfica de que dialeto ou variante das diversas línguas maternas não deve ser atenuada, porque além de técnica, esta é, sem dúvida, uma decisão política que valorizará uma língua ou variante em detrimento de outras. É o caso, da Língua Mambae em Timor, por exemplo, mas não só esta, que por ser falada como língua materna em várias regiões montanhosas e de difícil acesso acabou por desenvolver variantes distintas (Carneiro, 2010; Fogaça, 2017). Padronizar apenas uma destas variantes para fins de alfabetização seria um ato tão impositivo quanto utilizar língua tétum ou língua portuguesa. Uma decisão política sem levar estas questões à sério certamente não resolverá as tensões sociais, étnicas e linguísticas que são características em nações multilíngues, apenas impelirá um problema nacional a instalar-se localmente, onde a visibilidade é menor. Essa questão é essencial para o sistema de educação do país, uma vez que a Lei de Bases da Educação regula o português e o tétum como línguas escolares, mas está desde sempre consciente da presença de outras línguas maternas como auxiliares na comunicação escolar principalmente nos níveis mais elementares da educação formal.

A nossa discussão acima sobre os conhecimentos escolares privilegiados que já fazem parte do capital cultural da elite de uma sociedade nos leva a questão da legitimidade de outros conhecimentos populares como conteúdos curriculares do sistema de educação. Esses conhecimentos e conteúdos legitimados também implicam nas línguas consideradas apropriadas para o sistema de educação pelas políticas linguísticas adotadas. Inicialmente, vozes progressistas podem indagar, com razão, se a aceitação ou rejeição do programa de alfabetização em línguas maternas depende de disputas de reconhecimento do que seria um conhecimento escolar legítimo e se as línguas maternas são consideradas dignas de serem elevadas a língua de instrução inicial pelos governantes e gestores da educação, pois, como acusa McCarthy (1998, p. 6 *apud* Apple e Buras, 2008, p. 10), há uma “tendência de negar todo o campo de acomodações, negociações e estruturas de associação e afiliação que unem entidades políticas e culturais dominantes e dominadas em âmbito local e global.” Porém, em Timor não estão “ausentes as vozes, as práticas culturais e o significado do estilo de sujeitos concretos, pós-coloniais históricos e da minoria indígena”, como acontece em outros ambientes pós-colonizados denunciados por Apple e Buras (2008, p. 10). Os elementos da classe dominante são (com raras exceções) das

“minorias” indígenas e combatentes anticoloniais históricos. Ainda há de se considerar que existem minorias étnicas em Timor, mas todos os cidadãos do Estado são nativos de grupos majoritários ou minoritários, porque a colonização portuguesa foi mínima (Durand, 2009, p. 79) se comparada com outras ex-colônias, onde o número de colonos foi grande e a miscigenação destes com os locais foi intensa. Isso não significa, no entanto, que não existiram e não existam hoje classes dominantes e classes subalternas, ambas autenticamente locais. Reconhecendo mais uma vez a existência de classes e grupos sociais e linguísticos em Timor deve-se considerar a importante pergunta: “os subalternos podem falar?” Com essa pergunta pretendemos discutir “sobre a política de quem pode falar e de quais maneiras, e sobre a política de como essas vozes são ou não ouvidas” (Apple; Buras, 2008, p. 10).

Assim, questão relevante é não apenas que línguas podem ser usadas na educação, mas também o conhecimento de quem ou que grupo tem maior valor na sociedade, pois isso determinará a perspectiva privilegiada do currículo escolar e, por fim, da distribuição de poder político. Através de casos de ativismo no contexto norte americano citados em seu artigo, Apple e Buras (2008, p. 15),

levantam diversas questões complexas sobre quem ‘fala’ e como fala, quem permanece em silêncio ou é silenciado e quem fala por quem. De maneira mais central, esses exemplos ilustram como grupos com poder desigual lutam para falar e agir com relação a conjuntos de interesses complicados e, muitas vezes, divergentes. Eles revelam não só como o poder pode ser exercido em silêncio, mas também como o ato de silenciar alguém não impede necessariamente as possibilidades de expressão e resistência, além de dizerem respeito à maneira como aqueles que falam também podem ser, ao mesmo tempo, calados.

E estes autores continuam esta argumentação, dizendo: “Boal enfatiza as inúmeras maneiras como os atores podem ‘falar’ e demonstra que as intervenções não se baseiam apenas na língua. Agir (ou negar-se a agir) também é importante” (Apple; Buras, 2008, p. 15). Assim como o ato de falar ou deixar de falar pode tornar muito mais complexa a análise de quem está exercendo poder sobre quem, temos de reconhecer que um mesmo personagem ou grupo pode exercer diferentes papéis sociais, “nossas identidades e ações são múltiplas e complicadas. Posicionamo-nos de diversas maneiras ao longo de eixos variados de poder e dentro de um nexo de relações e contextos inconstantes. A linha que divide o opressor e o oprimido nem sempre é clara” (Apple; Buras, 2008, p. 16). Os autores argumentam ainda que, na educação, a “dominação e a subalternidade se misturam e se confundem, formando uma teia enredada de inter-relações baseadas em questões de classe, raça, gênero, orientação sexual, ‘habilidade’, religião, língua e afiliações locais, nacionais e globais” (Apple; Buras, 2008, p. 16-17).

Para estes autores as “condições opressivas não inspiram necessariamente uma rebeldia construtiva”, nem sequer criam atores subalternos “esclarecidos e resistentes em todas as circunstâncias” (Apple; Buras, 2008, p. 17). No entanto, Apple e Buras não defendem uma simples substituição de conteúdos dominantes pelos conteúdos subalternos nos currículos escolares, pois “é importante distinguir as dimensões da cultura e da história que devemos defender e as que merecem críticas”. Para eles,

Em vez de valorizar a cultura subalterna e enfatizar uma identidade coletiva singular e enraizada na opressão, Kumashiro mostra como determinadas dimensões da cultura subalterna e da consciência merecem ser preservadas, enquanto outros aspectos talvez devam ser criticados. Kumashiro (2002) revela como as culturas subalternas às vezes ‘citam’ e ‘complementam’ as ideologias dominantes, significando que incorporam certas formas da ideologia dominante, enquanto, simultaneamente, acrescentam algo novo. (Apple; Buras, 2008, p. 30)

Desta forma, é primordial avaliar de que modo os grupos dominantes e subalternos “intervêm nos circuitos de produção, distribuição e recepção curriculares” e “de que maneiras as estruturas de oportunidades criadas por certas políticas educacionais foram adotadas por diferentes grupos” (Apple; Buras, 2008, p. 33). Dar ou mudar oportunidades educacionais não necessariamente mudam o quadro nacional de educação, uma vez que diferentes grupos se apropriam das oportunidades de forma diferente. Em Timor, esta afirmação não se aplica apenas ao acesso à língua portuguesa, uma vez que é questionável que a oportunidade teoricamente igualitária dada pela Lei de Bases se mantenha na prática nas diferentes escolas do país, assim como também se aplica à alfabetização em línguas maternas, visto que não há uniformidade de recepção desta política nos diferentes grupos etnolinguísticos ou regionais envolvidos (Nunes, 2012 p. 137). Além disso, também para a adoção de línguas maternas na sala de aula deve ser considerado o controle que as diferentes comunidades exercem sobre a escola através do currículo oculto, como afirma Giroux, pois é crucial a “tarefa de analisar como o currículo oculto funciona não simplesmente como um veículo de socialização, mas também como um órgão de controlo social, que opera para proporcionar formas diferenciadas de escolarização para classes diferentes de estudantes” (Giroux, 1986, p.71). Ou ainda: “é necessário decodificar criticamente os elementos do currículo oculto da escola que falam às necessidades e desejos da classe trabalhadora, mas que ao fazê-lo limitam seu potencial radical” (Giroux, 1986, p. 98). Ainda para este autor,

o importante é que as ideologias dominantes não são simplesmente transmitidas nas escolas, nem são elas praticadas no vazio. Pelo contrário, elas são frequentemente enfrentadas com resistência por parte de professores, alunos, pais e devem, portanto, ter sucesso, reprimir a produção de contra-ideologias. (Giroux, 1986, p. 125)

No contexto timorense multiétnico e multilinguístico o dilema é atual, pois os gestores timorenses da educação e os atores internacionais interpretam o mesmo ambiente educacional de distintas formas. Para os gestores, o “currículo oculto” pressiona os professores a utilizarem as línguas maternas na escola na alfabetização, mas não só, acabam por aumentar a distância social entre as comunidades mais carentes e rurais e as classes sociais urbanas, ou seja, o uso destas seria um exemplo de necessidade e desejo das comunidades e professores rurais que acabam por limitar o potencial radical da educação (Nunes, 2012, pp. 28-30). Para os agentes defensores da alfabetização multilíngue, porém, as línguas maternas representam a contra-ideologia em relação às línguas oficiais – representantes da ideologia dominante no sistema educacional e fator limitante para as classes sociais rurais adquirirem uma alfabetização real e de qualidade (Ministério da Educação, 2008, p. 16). Ambos os lados têm em favor de seu argumento a reação de um grupo social determinado. A reação negativa dos professores à língua portuguesa representa uma contra-ideologia para os defensores das línguas maternas no sistema de educação e a reação negativa dos pais e comunidades às línguas maternas como instruccionais corresponde a contra-ideologia para os favoráveis às línguas oficiais como únicas línguas de instrução (Nunes, 2012, p. 137).

Chen, em seu artigo sobre política de línguas em Taiwan, descreve o “conflito entre a política de falar apenas o mandarim (ou educação para significação) e o reconhecimento das línguas nativas (ou educação para a indigenização)”. Esse conflito “representava a luta pelo poder simbólico, na qual estavam em jogo a construção e a reconstrução da identidade nativa” (Chen, 2008, p. 211). Entretanto, além da disputa de política linguística indicar disputas de poder entre línguas oficiais e línguas nativas, também demonstra a clara dinâmica interna de reconhecimento das línguas nacionais.

A dominação linguística – a imposição do mandarim como língua oficial – não resultou na abolição total do uso oral de dialetos taiwaneses. As línguas nativas, hoklo em particular, eram usadas por dissidentes como línguas de oposição que expressavam descontentamento político e como línguas de identidades que mobilizavam o apoio de taiwaneses étnicos. Com o fim da lei marcial e com a maior liberdade de expressão, os canais de televisão nacional receberam permissão para transmitir um programa de notícias em hoklo, por 20 a 30 minutos por dia, a partir de 1987. Sentindo-se marginalizados pelo Kuomintang, que era dominado por chineses do continente, e pelo Partido Progressista Democrático, que era dominado pela etnia hoklo, grupos da etnia hakka, que formava 15% da população, protestaram nas ruas em 1988, em favor dos objetivos chamados Devolva a Minha Língua Materna. Seu apelo imediato era por acesso igualitário ao uso dos meios de comunicação de massa e educação bilíngue. (Chen, 2008, p. 212).

É de destacar que a disputa linguística em Timor-Leste tem personagens timorenses – principalmente a favor da língua portuguesa. E que estes temem que o programa de alfabetização em línguas maternas

inicie um conflito linguístico interno e que, como em Taiwan, acarrete em micro divisões na sociedade e fragilize um Estado ainda recém-formado (OPLOP, 2011, p. 2).

Conclusão

Neste artigo procuramos identificar as tensões existentes no sistema de educação timorense após a independência em relação às línguas de instrução. Freire e Macedo, afirmam que

uma pedagogia perfeitamente definida pode acentuar a presença dessa tensão. Contudo, o papel mais importante da pedagogia crítica não é terminar com as tensões. O papel mais importante da pedagogia crítica é levar os alunos a reconhecer as diversas tensões e habilitá-los a lidar com elas eficientemente. Tentar negar essas tensões acaba por negar o próprio papel da subjetividade. A negação da tensão significa a ilusão de ter superado essas tensões quando, na verdade, elas estão apenas ocultas. (Freire; Macedo, 2011, p. 82).

Ocultar tensões significa negar o espaço para o diálogo e expressão de diferentes interesses envolvidos no sistema de educação. No entanto, as diferenças não podem paralisar o sistema na espera de total concordância para a ação. Se a liderança recém estabelecida pós-independência esperasse unanimidade total sobre línguas de instrução em Timor-Leste o sistema de educação nunca teria recomeçado seu funcionamento. Uniformidade de opinião não existe, e não é ideal tentar alcançá-la, porque ao fazê-lo oculta-se sempre as tensões latentes e geralmente o desejo real das massas populares. “Uma pedagogia será tanto mais crítica e radical, quanto mais ela for investigativa e menos certa de ‘certezas’. Quanto mais ‘inquieta’ for uma pedagogia, mais crítica ela se tornará” (Freire; Macedo, 2011, p. 89).

Porém, apesar das diferenças de opinião sobre as políticas linguísticas não serem um aspecto negativo, julgamos ser necessário evitar polos extremos na discussão e fugir de “dicotomias bipolares mutuamente excludentes” (Oliveira, 2009, p. 3) do tipo, ou línguas maternas ou língua portuguesa. É essencial para o desenvolvimento nacional e comunitário simultâneo que estas andem juntas, não apenas no ambiente escolar, mas também extraescolar. Por um lado, as línguas maternas necessitam estabelecer um estatuto estável para persistirem às pressões de modernização e por outro a língua portuguesa precisa ampliar o seu uso para fora da sala de aula em comunicações reais e cotidianas para se tornar uma língua timorense abrangente. Reputamos que na tentativa de organização da nação, ambos os lados do debate devem evitar o que Bauman e May (2010) denominam manipular probabilidade dos eventos para projetar ordem.

Informam esse processo preferências e prioridades de acordo com valores particulares velados e depois incorporados a todas as ordens artificiais. Uma ordem entranhada, sólida e segura, sua verdade pode ser esquecida, posto que a ordem passa a ser percebida como a única imaginável. (Bauman; May, 2010, p. 204).

Como atentamos no início do artigo, Timor-Leste reconhece-se multilíngue inclusive oficialmente. A Constituição defende o pluralismo linguístico: duas línguas oficiais; duas línguas de trabalho; línguas nativas valorizadas e protegidas por lei. Mesmo que exista resistência à integração das diversas línguas maternas, ainda ágrafas, no sistema de educação por uma fatia da sociedade timorense, as línguas nativas são um importante e ativo meio de comunicação dentro das comunidades etnolinguísticas e o reconhecimento do valor cultural destas é generalizado e unânime no país. Porém, o ambiente de uso destas línguas não é e nem deve ser delimitado geograficamente ou socialmente, por essa razão não existem fronteiras ou guetos de uso destas línguas e o convívio entre diferentes línguas é intenso. Bauman e May sublinham que,

nas situações em que os esquemas de cultura coexistem sem linhas claras delimitando seus campos de influência, deparamos com condições de 'pluralismo cultural'. Nessas situações, a tolerância mútua, exemplificada no reconhecimento da validade e merecimento do outro lado, é atitude necessária para a coexistência construtiva e pacífica. (Bauman; May, 2010, p. 214).

Os autores sublinham que “a segurança é uma condição necessária do diálogo entre culturas. Sem ela, há pouca chance de que as comunidades venham a abrir-se umas às outras e a manter uma conversa que venha a enriquecê-las e a estimular a humanidade de sua união” (Bauman, 2005, p. 128). Para que haja sentimento de segurança uma certa estabilidade de situação é essencial.

Assim, se as regras estão supostamente mudando sem aviso e em ritmo rápido, elas também já não possuem a legitimidade que deveria sustentar sua existência. Pouco será indiscutível, e o que obtém sucesso não deve ser considerado duradouro a menos que seja constantemente atualizado por esforço contínuo. (Bauman; May, 2010, p. 154).

Indagamo-nos se as constantes avaliações e pressões externas e atualizações e mudanças políticas internas não causaram insegurança tal no sistema de educação que acabou por fechar os professores em uma comunidade avessa a mudanças educacionais e linguísticas. O sistema como um todo – não só os professores, mas os alunos, os pais dos alunos e os gestores da educação – não considera as mudanças duradouras o suficiente para que se justifique um esforço comum, pois as políticas educacionais lhes parecem todas demasiadamente fluidas e passageiras. Essa instabilidade acabou gerando um ceticismo geral em relação a educação em geral, mas mais especificamente em relação a política linguística do país. Concluimos, assim, que as constantes mudanças ocorridas em curto espaço de tempo tenham sido mais prejudiciais ao sistema de educação do que a adoção de uma língua exógena (língua portuguesa) como língua de instrução, como o senso comum costuma afirmar (Indart, 2017).

Referências

APPLE, Michael W. & BURAS, Kristen L. *Currículo, Poder e Lutas Educacionais: com a palavra, os subalternos*. São Paulo: Editora Artmed, 2008.

ARAÚJO, Valente de. *Um estudo sobre o rito de tradição oral ai-hulun e as suas actuais práticas religiosas e mágicas no suco de Mauchiga*. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira) – Faculdade Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.

BAUMAN, Zygmunt; MAY, Tim. *Aprendendo a Pensar com a Sociologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2010.

BOURDIEU, Pierre. O Capital Social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria A.; CATANI, Afrânio (org.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 1999a. p. 65-70.

BOURDIEU, Pierre. Os Três Estados do Capital Cultural. In: NOGUEIRA, Maria A.; CATANI, Afrânio (org.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 1999b. p. 71-80.

CARNEIRO, Alan Silvio R. *As Políticas Linguísticas e de Ensino de Línguas em Timor-Leste: desafios de um contexto multilíngue*. 2010. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/viewFile/59854/62936>. Acesso em: 1 jun. 2016.

CHEN, Jyh-Jia. Lutando por Reconhecimento: O Estado, os movimentos de oposição e as mudanças curriculares. In: APPLE, Michael W. & BURAS, Kristen L. (org.) *Currículo, Poder e Lutas Educacionais: com a palavra, os subalternos*. São Paulo: Editora Artmed, 2008. p. 201- 220.

DURAND, Frédéric. *História de Timor-Leste: da pré-história à actualidade*. Lisboa: LIDEL, 2009.

FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de Ler*. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald. *Alfabetização: Leitura do Mundo, Leitura da Palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FOGAÇA, Helem Andressa. *O Ecossistema Fundamental da Língua Mambae: aspectos endoecológicos e exoecológicos de uma língua austronésia de Timor-Leste*. 2017. Tese (doutorado em Linguística, Português e Línguas Clássicas) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. 9ª Edição, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013.

GIROUX, Henry. *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 1986.

INDART, Karin N. Rühle. *Políticas da Educação, Políticas de Língua, Identidade Nacional e a Construção do Estado em Timor-Leste*. 2017. Tese (Doutorado em Sociologia da Educação) – Instituto da Educação, Universidade do Minho, Braga, 2017.

MENEZES, Francisco Xavier de. *Encontro de Culturas em Timor-Leste*. Díli: Crocodilo Azul, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE TIMOR-LESTE. *Ajudar as Crianças a Aprender: Uma Conferência Internacional sobre Educação Bilingue em Timor-Leste*, vol. 2. Díli: ME, 2008.

NUNES, Marcelo Maria Pire. *Análise aos Desafios da Implementação das Línguas Maternas no Ensino Básico*. 2012. Monografia (Licenciatura em Língua Portuguesa) – Departamento de Língua Portuguesa, Universidade Nacional Timor Lorosa'e, Díli, 2012.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. *Considerações Demográficas, Educacionais e Político-Linguísticas*, 2009. IPOL. Disponível em: <http://www.iplo.org.br/imprimir.php?cod=510>. Acesso em: 30 de nov. 2016.

OPLOP (Observatório dos Países de Língua Oficial Portuguesa). *Parlamento Atua em Defesa das Línguas Oficiais*, 2011. Disponível em: <http://www.oplop.uff.br/relatorio/anonimo/2773/relatorio-oplop-31-lingua-portuguesa-no-timor-leste-tensoes-na-almejada-superacao-do-hiato-entre-habitos-reais-normas-oficiais>. Acesso em: 26 de maio 2016.

ROSÁRIO, Natércia Maia da Cruz. *A Formação do Grupo Haktuir Ai-Knanoik em Timor-Leste: caminhos para a Educação Artística*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Artística) –Escola Superior da Educação, Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Viana do Castelo, 2022.

TIMOR-LESTE. *Constituição da República Democrática de Timor-Leste*. Díli: Ministério da Justiça, 2002.

TIMOR-LESTE. *Lei nº 14/2008. Lei de Bases da Educação*. Jornal da República, Série I, nº 40, Díli, Timor-Leste, de 29 de Outubro de 2008.

Social Justice and Education for All: The Case of Multilingualism and Language Policies in Timor-Leste

ABSTRACT

In this paper, we discuss theories of justice and equal access to education in a society (Apple; Buras, 2008; Bourdieu, 1999b; Bauman; May, 2010; Freire; Macedo, 2011; Giroux, 1986) and apply these theories to linguistic issues in the Timorese education system. Following independence and the drafting of the Constitution (2002), Tetum (the national and indigenous language) and Portuguese (the colonial and exogenous language) were formalized and regulated as instructional languages in all schools through the Education Law (2008). The adopted language policy has never been unanimous, and as a result, despite being a young state, Timor-Leste has undergone several changes in the linguistic planning of the Ministry of Education. The latest intervention and attempt to change is multilingual literacy, given that the territory comprises at least 16 distinct ethnolinguistic groups. We discuss here the sociological implications of this new proposal and evaluate, according to the theories discussed, whether multilingual literacy can indeed reduce inequality in access to school and academic knowledge and achieve greater empowerment of children and youth in rural and remote areas of the country. We conclude that the frequent changes over a short period of time have generated frustrations and mistrust among teachers, students, parents, and education managers regarding the competence of the Ministry of Education. Thus, we infer that these frequent changes have been more detrimental to the education system than the adoption of an exogenous language as the language of instruction, as commonly believed.

Keywords: *Language Policy and Planning. Equality of Opportunity in Education. Timor-Leste.*