

A severidade na educação escolar em Timor-Leste

Márcia Vandineide Cavalcante
Alessandro Boarccaech

Márcia Vandineide Cavalcante

Universidade Federal de Pernambuco,
PE, Brasil

E-mail: marciacalva@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-9077-5787>

Alessandro Boarccaech

Universidade Nacional Timor
Lorosa'e, UNTL, Timor-Leste

E-mail: alessandro_arb@yahoo.com

 <https://orcid.org/0000-0002-4804-5502>

Resumo

Este estudo tem por objetivo analisar a percepção de estudantes universitários sobre a possibilidade do uso de castigos físicos pelos professores das escolas primárias e secundárias de Timor-Leste. Participaram desta pesquisa 215 pessoas, sendo 130 homens e 85 mulheres. Os participantes tinham entre 20 e 25 anos, frequentavam o quinto e o oitavo semestres nas áreas da Educação, Ciências Humanas e Sociais da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL). A participação foi voluntária e anônima, de forma que foram identificados somente a idade, o gênero, o local de nascimento, o curso e o semestre que frequentavam. Divididos em sete turmas – com média de 30 pessoas cada –, os estudantes responderam individualmente a um questionário com cinco perguntas de múltipla escolha – que deveriam ser justificadas por escrito. As instruções, as perguntas e as respostas foram realizadas em tétum, um dos idiomas oficiais e a língua mais falada no país. Os dados da pesquisa revelam, entre outras informações, que 94,4% dos participantes já sofreram algum tipo de castigo físico em sala de aula. Entre estes, 80,4% concordaram com a possibilidade de os professores agredirem fisicamente os alunos, desde que seja com o objetivo de ensinar os conteúdos das aulas ou corrigir comportamentos considerados desviantes ou inadequados aos padrões de conduta pré-estabelecidos.

Palavras-chave: Educação. Castigos físicos na escola. Timor-Leste.

Recebido em: 09/03/2022

Aprovado em: 01/06/2023



Abstract**Keywords:**

Education.
Corporal
punishments at
school. East
Timor.

The severity and school education in East Timor

This research examines the perceptions of university students regarding the use of corporal punishment by primary and secondary school teachers in Timor-Leste. The study involved 215 participants, comprising 130 men and 85 women, aged between 20 and 25 years old, enrolled in the fifth and eighth semesters of Education and Human and Social Sciences courses at the Universidade Nacional Timor Lorosa'e. Participation was voluntary and participants' identities were kept anonymous, with only their age, gender, place of birth, course, and semester recorded. Divided into seven groups, each consisting of around 30 students, the participants completed a questionnaire containing five multiple-choice questions, accompanied by written justifications. The survey was conducted in Tetun, one of the official and widely spoken languages in the country. The survey data reveals that a significant majority (94.4%) of the participants experienced some form of corporal punishment from teachers in the classroom. A considerable portion (80.4%) of those who were subjected to corporal punishment agreed with the possibility of teachers using physical discipline to teach classroom content or correct behaviors deemed deviant or inappropriate according to pre-established standards of conduct.

Resumen**Palabras clave:**

Educación. Castigo
físico en la escuela.
Timor-Leste.

La severidad en la educación escolar en Timor-Leste

El objetivo de este artículo es analizar la percepción de los estudiantes universitarios acerca de la posibilidad de que los maestros de escuela primaria y secundaria en Timor-Leste utilicen castigos corporales. En esta investigación participaron un total de 215 personas, 130 hombres y 85 mujeres. Los participantes tenían entre 20 y 25 años, cursando el quinto y octavo semestre en las áreas de Educación, Ciencias Humanas y Sociales en la Universidade Nacional Timor Lorosa'e. La participación fue voluntaria y anónima, por lo que sólo se identificó su edad, género, lugar de nacimiento, curso y semestre que cursaban. Divididos en siete grupos – con una media de 30 personas cada uno –, los alumnos respondieron individualmente a un cuestionario con cinco preguntas de opción múltiple, que debían justificar por escrito. Las instrucciones, preguntas y respuestas se dieron en tetun, uno de los idiomas oficiales y la lengua más hablada en el país. Los datos obtenidos revelan, por ejemplo, que el 94,4% de los participantes habían sido objeto de algún tipo de castigo físico por parte de los profesores en la escuela el pasado. Entre éstos, el 80,4% estuvo de acuerdo con la posibilidad de que los profesores agredan físicamente a los alumnos, siempre que sea con el objetivo de enseñar contenidos en el aula o corregir comportamientos considerados inadecuados en relación con las normas de conducta preestablecidas.

A severidade apresenta diferentes formas de manifestação, podendo ser verbais ou não-verbais, há variações na intensidade e envolve aspectos emocionais, psicológicos e físicos. Na intenção de compreender como a questão da severidade é vista no contexto educacional timorense, este estudo objetiva analisar a percepção de estudantes universitários sobre o uso de castigos físicos – nomeadamente o “bater” (*baku* em língua tétum) – pelos(as) professores(as) no processo de ensino-aprendizagem nas escolas primárias e secundárias de Timor-Leste.

No total participaram 215 pessoas que, voluntariamente, responderam a um questionário de múltipla escolha, no qual cada resposta deveria ser justificada por escrito. As instruções, as perguntas e as respostas foram registadas em tétum, um dos idiomas oficiais e a língua mais falada no país. A realização da pesquisa com universitários, se deu pelo fato de que são jovens que haviam concluído o Ensino Secundário e que se encontravam em processo de formação para se tornarem futuros professores. As observações foram realizadas na Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), por esta ser a única universidade pública timorense e a maior instituição de ensino superior do país com, aproximadamente, 34% do total de estudantes universitários (16,431 alunos), oriundos das diversas regiões do país e de contextos socioeconômicos distintos¹ (MINISTÉRIO, 2021). Outro aspecto relevante para a escolha da Instituição é o fato de os autores deste estudo terem uma longa relação de cooperação com a referida universidade, o que viabilizou o acesso às instalações físicas e aos estudantes.

O texto inicia situando o leitor sobre o contexto geral onde a pesquisa foi realizada, apresenta um panorama da história educacional timorense, destacando leis que se relacionam com o tema da severidade e o ensino em Timor-Leste. Em seguida, descreve a metodologia utilizada, e, por fim, apresenta e analisa os dados obtidos durante a investigação de campo.

Breve panorama histórico e educacional de Timor-Leste

Timor-Leste é um país localizado no Sudeste Asiático, ao norte da Austrália e que faz fronteira terrestre com a Indonésia. Possui uma extensão territorial de 14.950 km² e atualmente sua população é de cerca de 1.341.737 habitantes. Seu território subdivide-se em 14 municípios, 67 postos administrativos, 452 *sucos*² e 2,231 aldeias (NATIONAL, 2023). Ao longo da sua história, o território que hoje corresponde a Timor-Leste, esteve dividido em diferentes reinos – com suas próprias variantes linguísticas, costumes e práticas –, que mantinham contato entre si e com navegadores e comerciantes malásios, chineses, entre outros. A partir das primeiras décadas do século XVI, os portugueses começaram a ocupar Timor, domínio este que se estendeu até 1975, com a independência timorense. Ressalta-se, ainda, que o domínio português

¹ A UNTL possui mais que o dobro de alunos da Universidade da Paz (UNPAZ), instituição universitária privada, que fica em segundo lugar com 14,92% do total de estudantes do ensino superior do país. (MINISTÉRIO, 2021).

² Os Suku (em tétum), conforme a Lei 09/2016 (JORNAL DA REPÚBLICA, 2016), são unidades territoriais administrativas que formam um posto administrativo e são, por sua vez, formados por aldeias cujos membros estão ligados por laços familiares e tradicionais.

não foi tranquilo, pois ocorreram inúmeras revoltas das comunidades locais, tensões com os holandeses, que controlavam a Indonésia e a parte ocidental da ilha de Timor, assim como no período da Segunda Guerra Mundial, entre os anos de 1942 e 1945, quando o Japão ocupou Timor-Leste durante a sua expansão pelo Pacífico³.

A independência foi precedida por um conflito armado entre os partidos políticos que tinham ideias antagônicas sobre o futuro do país: alguns desejavam a anexação pela Indonésia; outros queriam um processo de independência gradual de Portugal; ou, ainda, os que advogavam uma ruptura imediata com o governo português. Neste mesmo ano de 1975, ocorreu a invasão indonésia, que anexou Timor-Leste ao seu território. Entre 1975 e 1999, a Indonésia controlou a parte Leste da ilha de Timor e enfrentou a resistência da guerrilha armada que reivindicava a independência timorense. Conforme Boarccaech (2022, p. 9), estes conflitos ao longo da história timorense “deixaram suas marcas físicas, sociais, emocionais e psicológicas”, sendo que as consequências “nas relações interpessoais, nas dinâmicas sociais e na maneira como as pessoas pensam a si mesmas ainda estão por serem mensurados.”

Em 1999, foi realizado um referendo popular em que mais de 78% da população votou a favor da Independência. Após esse referendo, ocorreu a Administração Transitória das Nações Unidas em Timor-Leste – UNTAET (1999-2002) –, que viabilizou a Restauração da Independência ocorrida em 2002. No dia 20 de maio de 2002, foi aprovada e decretada a Constituição da República Democrática de Timor-Leste, que no artigo 13º institui a língua tétum e a língua portuguesa como idiomas oficiais, e no artigo 159º nomeia o indonésio e o inglês como idiomas de trabalho (TIMOR-LESTE, 2007). Em 29 de outubro de 2008 foi promulgada a Lei de Bases da Educação (Lei Nº 14/2008) que no artigo 11º estabelece o ensino básico como sendo universal, obrigatório, gratuito e com a duração de nove anos para todas as crianças a partir de 6 anos de idade.⁴ (TIMOR-LESTE, 2008).

Durante o período português, poucos tinham acesso à escolarização e a única língua permitida na escola era a portuguesa. Com a invasão indonésia, a língua portuguesa foi aos poucos sendo retirada das escolas até ser banida do ensino, com exceção de uma instituição católica, o Externato São José, que continuou a ensinar apenas em língua portuguesa. Ainda que durante esses dois períodos históricos tenham ocorrido algumas iniciativas importantes da introdução da língua tétum no ensino, somente a partir de 2002, com a Restauração da Independência, há, de fato, uma iniciativa governamental de incluir a língua tétum (falada pela maioria da população) no processo educacional.

³ Sobre a história de Timor-Leste conferir, entre outros: Jolliffe (1978); Pélissier (1996); Durand (2004); Cardoso (2007); Thomaz (2001; 2008); Boarccaech (2013).

⁴ A escolarização em Timor-Leste está organizada da seguinte forma: Ensino Primário: 1o ciclo (1o ao 4o ano), 2o ciclo (5o e 6o ano) e o Ensino Pré-Secundário: 3o ciclo (7o ao 9o ano), compreendendo, portanto, um total de nove anos de escolaridade. Após esses três ciclos obrigatórios, é facultado, mas não obrigatório, ao aluno frequentar três anos de Ensino Secundário, etapa correspondente ao Ensino Médio no Brasil. O ensino Pré-Primário, embora recomendado, não é obrigatório.

Durante o período português e indonésio, o ensino seguia uma perspectiva centrada em um currículo voltado para os aspectos geográficos e históricos de Portugal e da Indonésia, respectivamente. Havia, portanto, no ensino, uma preocupação de domínio territorial, cultural e linguístico. No tempo português, as escolas eram dirigidas, em sua maioria, por missionários católicos e regidas por princípios morais de rigidez e controle. Durante o domínio indonésio, o ensino era estruturado tendo como referência os princípios filosóficos da *pancasila*. Com origem em duas palavras do javanês arcaico, originárias do sânscrito, *pañca*, que significa cinco, e *sila* significando princípios, a *pancasila* orienta as ações do Estado e a vida pública e privada dos cidadãos indonésios, preconizando: (a) a crença em um único Deus; (b) a justiça civilizadora entre os povos; (c) a unidade nacional; (d) a democracia guiada pela deliberação e consenso entre representantes; (e) a justiça social universal. Esses cinco princípios faziam parte do cotidiano dos(as) estudantes, os quais eram obrigados(as) a, pelo menos uma vez por semana, recitarem-nos no pátio da escola. Outra prática comum era a reverência à bandeira indonésia.

Apesar da menção aos termos justiça, democracia e humanidade, a educação escolar indonésia não permitia qualquer questionamento por parte dos(as) alunos(as), o que era considerado como desobediência e passível de punições. Hull (2005) destaca que o sistema de ensino não instigava a curiosidade intelectual e tinha por objetivo a “indoneização” das comunidades locais por meio da língua e dos costumes indonésios, ou seja, constituía uma forma de domínio não apenas territorial, mas também cultural.

Percepções sobre os castigos físicos em sala de aula

Participaram desta pesquisa 215 pessoas, sendo 130 homens e 85 mulheres. Todos os(as) participantes eram universitários(as), entre as idades de 20 e 25 anos, frequentavam o quinto e o oitavo semestres dos cursos nas áreas da Educação, Ciências Humanas e Sociais da Universidade Nacional Timor Lorosa'e. A participação foi voluntária, anônima e os dados de identificação pessoal continham somente a idade, o gênero, o município onde nasceram, o curso e o semestre que frequentavam. Divididos em sete turmas – com média de 30 pessoas cada –, os participantes responderam individualmente a um questionário com cinco perguntas de múltipla escolha – que deveriam ser justificadas por escrito. As instruções, as perguntas e as respostas foram realizadas no idioma tétum entre os dias 12 e 26 de outubro de 2021. O questionário utilizado, neste estudo, segue o modelo proposto por Cavalcante (2020), que em 2018 realizou uma pesquisa com 52 graduandos(as) da área de Educação sobre alfabetização nas escolas em Díli – capital do Timor-Leste.

A primeira questão apresentada aos participantes foi se “na sua opinião, o(a) professor(a) pode bater – castigar fisicamente – o(a) aluno(a) na sala de aula?”. Entre os homens, 84 responderam “às vezes”, 17 “sempre”, e 29 “nunca”. Entre as participantes mulheres, 65 responderam “às vezes”, sete “sempre”, e 13 “nunca”. Desta forma, 173 participantes (80,4%) concordaram com a ideia de que os(as) professores(as)

podem bater em alunos(as), sendo que 149 responderam “às vezes” e 24 afirmaram que podem bater “sempre”.

Isso nos conduz à segunda pergunta, que questionou: “você já foi castigado fisicamente por algum(a) professor(a) em sala de aula?”. Entre os 215 participantes deste estudo, 203 (94,4%) afirmaram que já sofreram algum tipo de castigo físico (apanharam) de professores(as) em sala de aula. Entre os participantes homens, 35 afirmaram que foram castigados “muitas vezes”, 91 “algumas vezes”, e quatro afirmaram que “nunca” apanharam dos(as) professores(as). Entre as mulheres, 14 responderam “muitas vezes”, 63 “algumas vezes”, e oito responderam que “nunca” foram castigadas fisicamente pelos(as) professores(as).

Na sequência, foi perguntado se, na opinião dos(as) participantes, “os teus pais concordavam que os(as) professores(as) batessem em você?”. Entre os homens, 30 responderam que “sim”, 55 afirmaram que “às vezes”, e 45 disseram “não”. Entre as mulheres, 13 responderam que “sim”, 34 “às vezes”, e 38 responderam “não”. Isso indica que, na percepção de 132 (61,3%) participantes deste estudo, as punições físicas sofridas em sala de aula pelos(as) professores(as) tinham a anuência dos seus pais⁵.

A quarta pergunta foi: “se no futuro você se tornar professor(a) você irá bater nos seus alunos(as)?”. Entre os participantes do sexo masculino, 26 responderam que “sim”, 68 afirmaram “se necessário”, e 36 marcaram “não”. Entre as mulheres, 19 responderam que “sim”, 35 “se for necessário”, e 31 disseram “não”. Em números absolutos, 148 (68,8%) participantes afirmaram que “bater” nos(as) alunos(as) como uma forma de educação era algo que fazia parte das suas perspectivas futuras de ensino-aprendizagem.

A quinta e última pergunta questionou aos participantes: “você conhece alguma Lei que proíbe o(a) professor(a) de castigar fisicamente os(as) alunos(as) em sala de aula?”. Entre os homens, 77 responderam que “não” e 53 disseram que “sim”. Entre as mulheres, 51 afirmaram que “não” e 34 responderam que “sim”. Entre os que responderam “sim”, foi indagado sobre qual Lei eles conheciam. A maioria afirmou não saber o nome da Lei e somente cinco pessoas apontaram a Constituição da República, sem conseguir identificar o artigo ou o conteúdo do texto, como a Lei que proibiria bater nos(as) alunos(as) em sala de aula.

Castigos físicos, manutenção da ordem e do rendimento escolar

Os dados da pesquisa nos conduzem a pensar que os castigos físicos constituem uma prática recorrente no ambiente das escolas primárias e secundárias de Timor-Leste. Como podemos observar na seção anterior, 80,4% dos participantes concordam que os(as) professores(as) podem recorrer aos castigos físicos, 94,4% afirmaram que já foram castigados fisicamente pelos(as) professores(as) e 61,3% têm a

⁵ Para que fosse possível compreender melhor o posicionamento dos pais em relação à essa questão, seria necessário envolvê-los também na pesquisa, entrevistá-los e analisar os resultados obtidos, o que extrapolaria o objetivo deste trabalho. No entanto, é um aspecto importante para futuras investigações, a fim de contribuir para uma continuidade da discussão sobre este tema.

percepção de que os seus pais concordavam com essa prática. Conforme os(as) participantes, entre os principais tipos de castigos físicos sofridos durante o período escolar estão: tapas no rosto, beliscões, “cascudos” (pancada dada na cabeça com os nós dos dedos), ser golpeado por uma vara de madeira nas nádegas, mãos, braços ou pernas.

No entanto, os castigos físicos apresentam um conjunto de regras implícitas e não verbalizadas para que possam ocorrer. De acordo com os(as) participantes, o(a) professor(a) pode castigar fisicamente os(as) alunos(as) das escolas primárias e secundárias quando estes(as), entre outros motivos, “não obedecem”, “fazem confusão”, “não aprendem os conteúdos”, “são indisciplinados(as)”, “não respeitam a autoridade do(a) professor(a)”, “são preguiçosos(as)”, “malandros(as)”, “mentem” ou “estragam alguma coisa da escola”. Desta forma, os castigos físicos seriam justificáveis – ou pelo menos tolerados – para garantir a manutenção da disciplina, da harmonia nas relações sociais e para ajudar a melhorar o desempenho escolar dos(as) alunos(as). Alguns exemplos:

- a) *Nia baku tamba hau la hatene saída mak nian husu mai hau* (Ele batia, porque eu não entendia o que ele pedia para eu fazer). Mulher, 22 anos.
- b) *Sira baku ita tamba ita halo sala ruma, baku ita atu hadia ita nia sala* (Eles batiam em nós, porque fazíamos alguma coisa errada, batiam para consertar os nossos erros). Homem, 20 anos.
- c) *Dala ruma ita la hatene saída maka manorin hanorin [...] la baku makas, maibe baku ba ita bele hatene didi'ak buat ruma* (Às vezes, não entendíamos o que o professor ensinava [...] não batiam forte, mas batiam para que pudéssemos entender melhor o conteúdo). Homem, 21 anos.
- d) *Dala ruma kanorin balu malandru ka la kohi lao tuir manorin nia hanorin, la hatene buat ruma, manorin baku atu hanorin no hadia kanorin nia hahalok* (Às vezes, tinha algum aluno preguiçoso, ou que não queria seguir as instruções do professor, que não entendia nada, o professor batia para ensinar e corrigir o comportamento do aluno). Mulher, 20 anos.
- e) *Tuir hau nia hanoin manorin-sira tenki baku oituan atu bele hapara hahalok a'at ka hanorin ba kanorin-sira maka la rona, ida ne'e buat ruma baibain mai hau* (Eu penso que os professores precisam bater um pouco para parar comportamentos errados ou ensinar aos alunos que não obedecem, isso é normal para mim). Homem, 20 anos.
- f) *Dala ruma bele baku maibe baku la'os ho hirus, maibe oinsa atu hanorin kanorin-sira atu sai ema ne'ebe di'ak* (Algumas vezes, pode bater, mas não por estar com raiva, mas para ensinar aos alunos a serem pessoas boas). Mulher, 24 anos.

Dados semelhantes sobre a prática de castigos físicos nas escolas primárias e secundárias de Timor-Leste são apresentados no já mencionado trabalho conduzido por Cavalcante (2020). Em um dos capítulos, a autora abordou o tema da severidade nas escolas e constatou que entre os(as) 52 participantes do estudo, 46 (88,5%) declararam ter sofrido agressões físicas por parte de seus(suas) professores(as); 32 participantes disseram que os seus pais concordavam com os(as) professores(as) (cinco concordavam sempre, 27 às vezes); e 37 (71,1%) afirmaram conhecer alguma Lei que proíbe os(as) professores(as) baterem nos(as) alunos(as) na escola. Vejamos o depoimento de um dos participantes dessa investigação: “*hanesan karau, hakilar de'it la halai, so ho ai baku nia halai!*”, em uma tradução livre seria: “igual ao búfalo, se apenas gritar ele não corre, só com a vara de bater é que ele avança!” (CAVALCANTE, 2020, p. 334).

Entre as preocupações de professores(as) no processo de ensino-aprendizagem nas escolas timorenses está a transmissão de determinadas regras de comportamento que permitiriam a alunos(as) se

tornarem “bons cidadãos”, que respeitam as normas e os valores estabelecidos socialmente (BOARCCAECHECH, 2016). Sob esse ponto de vista, os(as) professores(as) seriam – para usar a expressão de Peter McLaren (2015), nos seus estudos sobre pedagogia crítica –, os “guardiões da ordem”, na qual a postura severa e punitiva seria um recurso para melhorar o desempenho escolar dos(as) alunos(as), garantir o cumprimento das regras e a manutenção da estabilidade das relações sociais.

Contudo, esse *reforço*, que pode ser *positivo*, castigos para manter determinados comportamentos, ou *negativo*, castigos para interromper determinados comportamentos, não tem melhorado o conhecimento dos(as) alunos(as). Embora não haja estatísticas oficiais detalhadas sobre o rendimento escolar de crianças e jovens em todos os anos de escolaridade, podemos perceber isso por meio de dois indicadores. O primeiro deles é que os(as) alunos(as) da UNTL têm aulas de gramática da língua tétum e de matemática básica no primeiro ano do curso universitário. Essa foi uma medida adotada pela universidade devido à constatação de que os(as) alunos(as), ao ingressarem no ensino superior, apresentavam dificuldades na compreensão de elementos básicos de matemática, de interpretação de textos e de comunicação escrita, seguindo as normas gramaticais formais. O outro indicador é o estudo sobre oralidade e memória, desenvolvido pelo núcleo de investigação *Cultura e Sociedade* da UNTL. Entre os anos de 2016 e 2021, os(as) investigadores(as) do Núcleo questionaram 1.564 alunos(as) do primeiro semestre dos cursos de Filosofia, Desenvolvimento Comunitário, Comunicação Social, Ciências Sociais e Educação, sobre qual livro eles(as) tinham lido nos últimos dez anos. Somente nove alunos(as) responderam que haviam lido pelo menos um livro durante o período mencionado⁶.

A partir disso, podemos nos fazer outra pergunta: haveriam estratégias não punitivas para os(as) professores(as) manterem a “ordem”, o cumprimento das regras e ensinarem os conteúdos? Há uma vasta literatura acessível, que faz parte do programa de ensino dos cursos frequentados pelos(as) participantes deste estudo, que advoga não apenas a possibilidade de uma educação menos punitiva, mas indica as vantagens e as metodologias de um sistema educacional mais inclusivo, democrático e menos severo, para citar alguns: McLaren (2015); Bourdieu (1992); Lipman (1995); Delors (2003); Perrenoud (2005); Freire (2017). Além disso, existem Leis no país, que regulamentam o processo de ensino-aprendizagem como, por exemplo, a Convenção dos Direitos da Criança, da qual Timor-Leste é signatário, assim como a Constituição do país (TIMOR-LESTE, 2007) que, no Artigo 18º, inciso 1, garante a todas as crianças o direito “à protecção especial por parte da família, da comunidade e do Estado, particularmente contra todas as formas de abandono, discriminação, violência, opressão, abuso sexual e exploração”.

⁶ Isso não significa que os alunos não conheçam livros ou mesmo que não tenham segurado, folheado ou iniciado uma leitura. No entanto, a pergunta foi específica sobre quem tinha lido um livro, do início ao fim, nos últimos dez anos. Entre as justificativas apresentadas para não terem lido nenhum livro durante o período escolar, estão: a dificuldade de acesso aos livros no idioma tétum (1564 respostas – ainda que a pergunta tenha sido feita em relação a livros de modo geral e não apenas em tétum); os professores não indicavam livros ou não exigiam a leitura dos alunos (935 respostas); não havia biblioteca na escola ou a biblioteca estava quase todo o tempo fechada (412 respostas).

Em uma dimensão mais específica, o Decreto do Governo N. 29/2017, de 12 de julho, que aprova o Regulamento de Disciplina do Pessoal Docente e Não Docente dos Estabelecimentos Escolares em Timor-Leste, assegura a alunos(as) “a proteção contra todas as formas de violência, bem como o desenvolvimento de uma educação baseada em um espírito de paz, dignidade, tolerância, liberdade e solidariedade”. No Artigo 4º, número 2, na letra a), o referido Decreto afirma o objetivo de “responsabilização do pessoal docente e não docente do estabelecimento escolar pelas suas ações e omissões”, bem como, na letra b), a “proteção das crianças de comportamentos que violem os seus direitos, incluindo quaisquer tipos de castigos corporais e psicológicos” e na letra d), o “fomento de um ambiente escolar saudável, que promova o respeito mútuo e medidas de disciplina pacífica”.

Por sua vez, o Diploma Ministerial N. 4/2018, que aprova as normas interpretativas para a determinação das faltas cometidas pelos(as) docentes e não docentes das escolas, no Capítulo 2, Artigo 5º, número 1, letra a), proíbe categoricamente os “castigos ou comportamentos que podem violar a integridade física, psicológica ou sexual dos alunos e de outros membros da comunidade educativa”, na letra f), o “abuso de autoridade ou poder”. No número 2, letra a), especifica a proibição de “castigos físicos e/ou comportamentos que envolvam o uso de força física”; na letra c), as “ameaças e intimidação psicológica”. Aliado a isso, o Artigo 2º, inciso 3, letras a) e b), da Lei de Base da Educação N. 14/2008 de 29 de outubro, preconiza que o ambiente educacional deve promover:

- a) O desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros, das suas personalidades, ideias e projectos individuais de vida, aberto à livre troca de opiniões e à concertação.
- b) A formação de cidadãos capazes de julgarem, com espírito crítico e criativo, a sociedade em que se integram e de se empenharem activamente no seu desenvolvimento, em termos mais justos e sustentáveis. (TIMOR-LESTE, 2008).

Isso nos conduz para a quinta pergunta, na qual indagou-se aos(às) participantes se eles(as) conheciam alguma Lei que coibisse as punições físicas na escola. Entre os(as) 215 participantes, 87 responderam que “sim”, e somente cinco conseguiram indicar qual Lei conheciam – todos referenciaram a Constituição da República, sem especificar o artigo. Um dado que chama a atenção é que, entre os(as) 87 participantes que afirmaram conhecer uma Lei que proibisse as punições físicas, 48 responderam – na questão quatro – que consideravam, se fosse necessário, castigar fisicamente os(as) seus alunos(as).

Como podemos observar, existe um conjunto de normas e Leis que regulamentam as práticas educativas em Timor, assim como os(as) participantes deste estudo tinham contato com alguns autores(as) e teorias que preconizam uma educação mais empática e não-punitiva. Contudo, há um desconhecimento sobre o conteúdo e, até mesmo, sobre a existência dessas Leis.

Embora seja fundamental a criação de um conjunto de Leis e o acesso às diferentes perspectivas teóricas e metodológicas sobre o processo educativo, deve-se também priorizar os métodos e a qualidade das informações transmitidas, a linguagem utilizada e a relação desses conhecimentos ao contexto

timorense. Caso contrário, corre-se o risco de obnubilar a manutenção de determinadas práticas e relações de poder, camuflando-as com uma aparência de mudança e favorecendo aquilo que Apple (2003) denominou de *modernização conservadora* na educação.

O paradoxo da educação: fator de mudança e repetição de padrões naturalizados

Diante do contexto apresentado, talvez a pergunta mais adequada não seja indagar se existe a possibilidade de se fazer diferente, mas sim, questionar os motivos pelos quais o sistema educativo timorense permanece, na prática, com um enfoque punitivo. Entre esses fatores vale atentar para a formação dos(as) professores(as) timorenses da educação básica, pois muitos deles(as) vivenciaram sua escolaridade no período português e indonésio que, embora diferentes, tinham como base o ensino centrado no(a) docente e em práticas repressoras e punitivas. Há relatos históricos como os encontrados em Guterres (2014), que contribuem também para percebermos como a questão da severidade estava presente na escolarização no período português:

Quando fazíamos muitos erros, na redação, no ditado, na Matemática, apanhávamos um “Mau” bem grande e grosso, com tinta vermelha, que ocupava toda folha – que depois, de castigo, trazíamos penduradas nas costas durante todo o dia à vista de todos. (GUTERRES, 2014, p. 3).

Semelhante a esse relato, diversos textos literários de autores timorenses trazem à tona a temática da severidade, a exemplo do romance autobiográfico *Crônica de uma Travessia: a época do Ai-Dik-Funam*, do escritor timorense Luís Cardoso, que ilustra a severidade no ensino do Colégio de Soibada, uma das principais instituições de ensino no tempo português:

Na sala de aula, mestre Jaime fazia da turma uma autêntica câmara de tortura. Fechávamos coisas ouvidas por causa dos gritos, lamentos insultos que atravessaram a parede. Dizia que eram estúpidos como o kuda - burro, certamente, quatro patas. Mas o burro ficava a critério do aluno revoltado. Só mais tarde pude ver um exemplar digno desse nome numa feira de Lisboa. Não era parecido com os alunos de Soibada e nem tinha o rosto do mestre Jaime. Limpava o quadro preto com o rosto escuro dos alunos que, cobertos com o pó de giz branco, dizia ficarem mais esclarecidos. Aos mais renitentes mandava-os rastejar por baixo das carteiras, obrigando os restantes a cometerem pisadelas como forma de forçar aprendizagem. (CARDOSO, 2010, p. 44).

Embora a escola fosse um local erigido no meio daquelas colinas, como um altar de sabedoria, com gente oriunda de diversas etnias e falante de diferentes idiomas, o português era obrigatório, e sancionado com reguadas quem transgredisse essa norma. O efeito da mandioca seca ou da reguada era fustigante mas eficaz. Durante o dia a palmatória circulava de mão em mão através de sentinelas, ou guardas linguísticos, que por vezes armavam ciladas como forma de se livrarem rapidamente do testemunho. (CARDOSO, 2010, p. 47).

O primeiro relato aponta não somente as agressões físicas comuns na escola naquele período, mas também a violência simbólica pela restrição do uso exclusivamente da língua portuguesa no espaço escolar, ainda que não fosse falada pela maioria dos(as) timorenses. Outro registro histórico feito por Guterres (2014) ratifica como o ensino era regido pela severidade, sanções, castigos e como a língua era considerada um elemento de ameaça e conseqüentemente de repressão. A autora descreve as punições recebidas por aqueles que desobedecessem à ordem dos “guardas linguísticos” de não falar tétum nos colégios:

Quem estivesse distraída durante as aulas, ou fosse apanhada a falar o tétum – que era proibido, como maneira de aprender português, visto que a maioria das alunas quase não entendia nada – era castigada de diversas formas.

Tomávamos as refeições em pé no centro do refeitório, com a "roseta preta" — feita de propósito para as castigadas – pregada no peito; só era tirada quando se fosse pedir desculpas de joelhos às senhoras Madres [...].

Outras vezes íamos para capoeira com os livros para estudar, fechadas e trancadas por fora, ou para o curral, tomar conta dos porcos. Enquanto esperávamos pela hora do perdão, saltávamos para fora da cerca e púnhamo-nos a trepar às torangeiras e às goiabeiras que cresciam à volta, carregadas de frutos; comíamos alguns e dávamos o resto aos porcos. Na maioria das vezes, levavam-nos o almoço para o sítio de castigo, e os porcos quase que nos atacavam para tirar a nossa comida. (GUTERRES, 2014, p. 4).

No período de domínio indonésio, essa violência simbólica podia ser observada, entre outros fatores, por meio da proibição da língua portuguesa e pela imposição do idioma indonésio, bem como por um currículo escolar que ignorava as diversas culturas timorenses, sua geografia e sua história. Pensar a temática da severidade na educação escolar timorense requer, portanto, não apenas analisar os dados coletados para esta pesquisa, mas também levar em consideração o complexo percurso histórico de Timor-Leste, pois é importante lembrar que os(as) professores(as) da atualidade tiveram, em sua maioria, uma formação de Educação Básica calcada nessa forma rígida de ensino.

Conseqüentemente, caso não haja uma reflexão crítica sobre o próprio processo de escolarização haverá uma tendência de reprodução dos modelos vivenciados. Portanto é premente que o programa de formação de professores(as) em Timor-Leste leve em consideração toda essa problemática. Outro aspecto que precisa ser encarado é que essas discussões não devem ficar apenas no âmbito da formação docente, mas precisam ser debatidas com as famílias e com a comunidade de modo geral, pois é preciso lembrar que a escola é, de certa forma, um microcosmo de uma sociedade repleta de crenças, valores, usos e costumes.

Paulo Freire, educador brasileiro, cujos estudos influenciou movimentos educacionais timorenses ao longo da história⁷, relata uma experiência que teve no Serviço Social da Indústria de Pernambuco (SESI) no início da década de 1950, quando também os castigos físicos eram frequentes no contexto educacional brasileiro. O autor apresenta situações similares aos relatos obtidos sobre a severidade na escolarização timorense, o educador conta que, durante uma reunião, um pai afirmou: “Pancada é que faz *home* macho”. “Castigo é que ensina o menino a aprender”. (FREIRE, 2017, p. 112).

Defensor de uma educação democrática e de um ensino baseado na amorosidade, Freire reflete que educadores brasileiros com os quais trabalhou naquele período, muitas vezes, também tinham uma visão autoritária:

Estas ideias ou algumas delas às vezes eram compartilhadas por professoras que “hospedavam” na intimidade de seu corpo a ideologia autoritária dominante. No fundo, tanto quanto ou quase, os pais, algumas professoras tinham medo e raiva da liberdade, medo dos educandos e se fechavam para perceber o quanto há, no processo de conhecer, de demandante, mas, também, de apaixonante, de gratificante, de provocador de alegria. (FREIRE, 2017, p. 112).

⁷ Para mais informações sobre o pensamento de Paulo Freire no contexto educacional timorense, ver: Boarccaech (2016), Urban (2019), Cavalcante (2020), Urban, Silva & Linsingen (2021).

Essa reflexão nos ajuda a pensar sobre até que ponto essas “marcas” no corpo e no psiquismo, resultantes de uma história permeada por guerras e sistemas políticos autoritários, podem repercutir no processo de ensino-aprendizagem na atualidade. Isso pode se dar não somente porque os(as) professores(as) vivenciaram uma educação básica marcada pela severidade, mas também por não terem construído em sua formação profissional um arcabouço teórico-metodológico capaz de fomentar mudanças de concepções sobre o ato de ensinar e de aprender. Esses referenciais poderiam ajudá-los(as) a lidar com as dificuldades de alguns(as) estudantes, especialmente com aqueles(as) mais renitentes no processo de ensino-aprendizagem e que são considerados(as), muitas vezes, simplesmente como “indisciplinados(as)” e passíveis de punições.

Em vista desse conjunto de considerações, percebe-se que a questão da severidade na educação escolar timorense é um tema complexo, que exige uma reflexão mais ampla, além do contexto escolar. O contrário disso poderia resultar em uma análise simplista e maniqueísta que facilmente limitaria a discussão entre “agressores(as)” e “vítimas”, desconsiderando que, de certa forma, todos acabam por serem vítimas e reprodutores de um sistema de valores e práticas severas – como podemos perceber nas respostas dos(as) participantes deste estudo sobre a função das punições como sendo “para que os(as) alunos(as) aprendessem” e “para que se tornassem pessoas melhores”.

Encarar essa questão de forma a entender que há uma implicação multifatorial e que é uma problemática social – que transcende a escola – nos parece uma maneira mais sensata. Os castigos físicos acontecem em diferentes esferas de relações na sociedade timorense⁸. Por isso, torna-se interessante considerarmos as lógicas sociais e as relações de poder que regem a sociabilidade local. A organização social timorense apresenta fortes tendências patriarcais, um sistema hierárquico pouco flexível e diferentes instâncias de resolução de conflitos⁹. Aquele que detém uma posição hierárquica superior possui a autoridade – desde que com o objetivo de educar e corrigir comportamentos considerados desviantes da norma – de punir os que ocupam posições hierárquicas inferiores.

No entanto, tais punições não podem ser feitas de maneira aleatória ou apenas para demonstrar poder. Há *campos* de relações que delimitam o contexto e que possibilitam a uma pessoa punir fisicamente outra. Conforme Bourdieu (2006), os *campos* seriam espaços simbólicos de relações objetivas e disputas de poder entre integrantes legitimados(as) de um determinado grupo que estão submetidos(as) a um conjunto específico de regras. Sendo assim, o(a) professor(a) teria “legitimidade” para punir fisicamente um(a) aluno(a) apenas no contexto escolar; um pai ou mãe pode agredir os seus filhos e suas filhas, mas

⁸ Para uma perspectiva sobre os castigos físicos e a violência em geral na sociedade timorense ver Simião (2006), Scamary (2009); Boarccaech (2018); Wild et. al. (2020).

⁹ Em Timor-Leste existem as Leis do Estado e um outro conjunto de valores, práticas, lógicas, normas e símbolos considerados “tradicionais” e herdados dos antepassados, chamado de *Lisan*. Para análises sobre a relação entre as Leis do Estado e as normas tradicionais, conferir, entre outros: Hohe e Nixon (2003); Marriott (2008); Boarccaech (2013); Cummins (2015).

não os filhos e as filhas de outras pessoas; o padre/pastor pode bater nas crianças para corrigir determinados comportamentos durante as escolas dominicais, para citar alguns exemplos.

O castigo e a punição física tornam-se *dispositivos* de controle e poder. Esses *dispositivos*, na ótica de Foucault (2012), compreendem um conjunto de saberes e práticas que legitimam diferentes estratégias discursivas e não-discursivas pelas quais se exerce o poder na sociedade. A punição – seja ela física, moral, emocional, psicológica etc. – torna-se um procedimento normalizado por meio do qual aqueles(as) que detêm o poder determinam o conjunto de regras e circunstâncias em que se pode punir, corrigir, reeducar e castigar aqueles(as) que desafiam as regras. E o corpo torna-se – como podemos observar nas respostas dos(as) participantes deste estudo – um *locus* privilegiado para o exercício do poder, do controle e da doutrinação.

O sistema educacional e o ambiente escolar, por mais paradoxal que possa parecer, podem ser agentes de mudanças individuais e sociais ou replicadores de preconceções e de um sistema opressor à expressão da individualidade e das diferenças¹⁰. O acesso ao conhecimento, a abertura para a mudança, a análise crítica e as políticas públicas voltadas para a educação influenciam e são influenciadas pelos *valores* vigentes na sociedade. Esses *valores* correspondem ao conjunto de ideias, conceitos e certezas existentes em um determinado grupo social, que influenciam as ações das pessoas (WEBER, 1995). A prática contínua e sem uma análise das suas causas e efeitos acaba por estimular determinados tipos de comportamentos, que passam a ser naturalizados. Em um movimento circular, os castigos físicos nas escolas primárias e secundárias, ao mesmo tempo em que reforçam e perpetuam determinadas práticas e ideias punitivas presentes na sociedade, são influenciados por estas mesmas práticas, que extrapolam o ambiente escolar.

Algumas considerações (iniciais)

De acordo com as informações apresentadas, os castigos físicos são frequentes nas escolas timorenses. Os(as) professores(as) utilizam esse recurso, principalmente, como um meio para disciplinar o comportamento dos(as) alunos(as), transmitir valores e regras sociais, assim como ensinar os conteúdos em sala de aula. Embora a maioria dos(as) participantes tenha concordado com essa prática, o assunto não é unanimidade. Dos(as) 215 estudantes, 67 responderam que não concordam com a utilização de castigos físicos como um recurso para disciplinar ou ensinar os(as) alunos(as) em sala de aula, o que nos leva

¹⁰ Em 2015, a *World Health Organization* (2017) realizou um estudo nas escolas timorenses, por meio de um questionário autoaplicável, com jovens entre 13 e 17 anos de idade. O objetivo foi fazer um levantamento abrangente sobre alguns dos fatores de risco comportamentais, incluindo hábitos alimentares, atividade física, saúde mental, tabagismo e uso de substâncias e comportamentos sexuais entre adolescentes. Os dados da pesquisa mostraram que 38,4% dos alunos (sem diferenças significativas de gênero) afirmaram ter sofrido algum tipo de agressão na escola no ano anterior à pesquisa, e 28,3% disseram ter sofrido *bullying* pelo menos uma vez nos últimos 30 dias que antecederam a pesquisa. Owusu et al. (2022) conduziram uma análise dos dados obtidos pela WHO, porém com foco na relação entre *bullying* e abandono ou evasão escolar. Comparando todos os dados, constataram que a prevalência de evasão escolar estava em 36,26%, sendo a maioria destes casos associados a episódios de agressões sofridas na escola.

também a indagar como os(as) profissionais que não concordam com os castigos físicos na escola têm lidado com seus pares que pensam e agem diferentemente. Essas questões estão presentes na pauta de discussão na escola e nas formações de professores(as)? Como tem sido encarado esse fato entre professores(as) e gestores(as) escolares? O que a comunidade de pais teria a dizer a esse respeito? Considerando que a maioria dos entrevistados e entrevistadas não conhecia as leis que versam sobre o tema, de que modo os mecanismos legais podem ser melhor conhecidos? Considerando, ainda, que estes mecanismos legais não são totalmente desconhecidos, mas não têm sido suficientes para que uma mudança mais significativa aconteça a respeito do assunto, que outras medidas práticas poderiam ser tomadas em prol de uma mudança de concepção a esse respeito? Que outras formas de agressão (simbólica, psicológica, etc.) os alunos sofrem na escola? Como estes diferentes tipos de agressão se manifestam no ambiente escolar e os impactos na vida dos alunos? Essas são algumas das questões que surgiram, a partir dos dados recolhidos ao longo deste estudo, e que poderiam nos ajudar a aprofundar a discussão em pesquisas futuras.

Compreendemos que a reorganização do sistema pedagógico e da educação, de forma geral, passa por uma análise das lógicas e padrões socioculturais que regulam a sociabilidade timorense. As práticas pedagógicas correntes e as possíveis mudanças no processo de ensino-aprendizagem precisam ser pensadas de forma diacrônica e sistêmica, envolvendo não apenas professores(as), mas partindo de um projeto que envolva a sociedade de modo geral.

Referências

- APPLE, Michael W. *Educando à Direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. São Paulo: Cortez - Instituto Paulo Freire, 2003.
- BOARCCAIECH, Alessandro. *A diferença entre os iguais*. São Paulo: Porto de Ideias, 2013.
- BOARCCAIECH, Alessandro. Interfaces entre filosofia e educação: o ensino de filosofia nas escolas secundárias em Timor-Leste. *Revista Diálogos*, p. 7-36, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.53930/27892182.dialogos.1.108>. Acesso em: 26 maio 2023.
- BOARCCAIECH, Alessandro. Perceptions of women in timorese society. *Revista Diálogos*, p. 178-207, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.53930/27892182.dialogos.3.89> Acesso em: 26 maio.2023.
- BOARCCAIECH, Alessandro. Apresentação. *Revista Diálogos*, p. 5-10, 2022. Disponível em <https://doi.org/10.53930/27892182.dialogos.7.97>. Acesso em: 10 março 2023.
- BOURDIEU, Pierre. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. São Paulo: Bertrand Brasil, 2006.
- CARDOSO, António Monteiro. *Timor na II Guerra Mundial: o diário do tenente Pires*. Lisboa (PT): Centro de Estudos de História Contemporânea Portuguesa, 2007.
- CARDOSO, Luís. *Crônica de uma Travessia*. Lisboa (PT): Publicações Dom Quixote, 2010.
- CAVALCANTE, Márcia V. *A relevância da oralidade no processo de alfabetização e letramento de crianças em Timor-Leste*. 2020. 391 p. Tese (Doutorado em Educação) – FEUSP, São Paulo, 2020.

- CONVENÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 1 ago. 2019.
- CUMMINS, Debora. *Local Governance in Timor-Leste: Lessons in Postcolonial Statebuilding*. London; New York: Routledge, 2015.
- DELORS, Jacques Lucien J. *Educação: um tesouro a descobrir*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/Unesco, 2003.
- DECRETO DO GOVERNO N. 29/2017 de 12 de julho, que aprova o Regulamento de Disciplina do Pessoal Docente e Não Docente dos Estabelecimentos Escolares. Disponível em: http://www.mj.gov.tl/jornal/public/docs/2017/serie_1/SERIE_I_no_27. Acesso em: 01 ago. 2019.
- DIPLOMA MINISTERIAL N.4/2018 de 7 de março. Aprova as normas interpretativas para a determinação das faltas cometidas por pessoal docente e não docente do estabelecimento escolar e sua gravidade. Disponível em: www.mj.gov.tl/jornal/public/docs/2018/serie_1/serie_1_n_10.pdf. Acesso em: 20 dez. 2021.
- DURAND, Frederic. *Catholicisme et protestantisme dans l'île de Timor: 1556-2003*. France: editions Arkuiris, 2004.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2012.
- FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 27. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2017.
- GUTERRES, Fátima. seguir padrão (sobrenome e primeiro nome, igual aos outros. Rever toda a referência e manter padrão). *Timor: paraíso violentado*. Lisboa (PT): Lidel, 2014.
- HULL, Geoffrey. Preparar o tétum para o futuro. *Jornal das Letras, Portugal*, n.907, Ano XXV, Suplemento, 6-19 jul. 2005.
- HOHE, Tanya.; NIXON, Rob. *Reconciling justice: "traditional" law and State judiciary in East Timor*. United States: Institute of Peace, 2003.
- JOLLIFFE, Jill. *East Timor. Nationalism and Colonialism*. St Lucia: University of Queensland Press, 1978.
- JORNAL DA REPÚBLICA. *Lei n. 09/2016 de 8 de julho. Lei dos Sucos*. Parlamento Nacional, series I, no. 26 A, 2016.
- LIPMAN, Mattew. *O pensar na educação*. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 1995.
- MARRIOTT, A. Justice in the Courts, Justice in the Community: Bridging Timor's Legal Divide. In: Mearns, D., editor. *Governance in Timor-Leste: Reconciling Local and National*. Darwin: Charles Darwin University Press, 2008.
- MCLAREN, Peter. *Life in schools: an introduction to critical pedagogy in the foundation of education*. New York: Routledge, 2015.
- MINISTÉRIO DO ENSINO SUPERIOR, CIÊNCIA E CULTURA. *Panorama Jeral dadus estudante & dosente husi Instituisaun Ensinu Superior*. Disponível em: <https://mescc.gov.tl/panorama-geral/> Acesso em: 10 abril 2023.
- NATIONAL INSTITUTE OF STATISTICS. *Timor-Leste Population and Housing Census 2022 Main Report*, 2023.

OWUSU, Derrick Nyantaki et. al. Bullying and truancy amongst school-going adolescents in Timor-Leste: results from the 2015 global school-based health survey. *Heliyon*, vol. 8, issue 1, January, 2022. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2405844022000858>. Acesso em: 10 fev. 2022.

PÉLISSIER, René. *Timor en guerre*. Le crocodile et les portugais. Paris: Orgeval, 1996.

PERRENOUD, Philippe. *Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. Porto Alegre (RS): Artmed, 2005.

SCAMBARY, James. Anatomy of a conflict: the 2006–2007 communal violence in East Timor. In: *Conflict, Security & Development*, v. 9, n. 2, 2009.

SIMIÃO, Daniel. Representando o corpo e violência: a invenção da violência doméstica em Timor-Leste. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 21, n. 61, 2006.

THOMAZ, Luís Filipe. Timor: o protectorado português. In: OLIVEIRA MARQUES, A. H. (coord.). *História dos portugueses no extremo oriente*. v. 2. Lisboa (PT): Fundação Oriente, 2001.

THOMAZ, Luís Filipe. *O país dos Belos*. Lisboa (PT): Instituto português do oriente e fundação oriente, 2008.

TIMOR-LESTE. *Constituição da República da CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DO TIMOR-LESTE*: promulgada em 22 de março de 2002. Dili, 2007.

TIMOR-LESTE. *Lei de Base da Educação de Timor-Leste – LBE*, Nº 14/2008. Disponível em: <https://indmo.gov.tl/wp-content/uploads/2021/02/Lei-de-Bases-da-Educacao.pdf>. Acesso em: 17 maio 2023.

URBAN, Samuel. P. Educação Popular e Resistência: as escolas populares de saúde no Timor-Leste. *Educação*, n. 44, p. 1-20, 2019.

URBAN, Samuel. P., SILVA, Antero B., & von LINSINGEN, Irlan. Paulo Freire's Pedagogy in Timor-Leste: from the struggle for the restoration of independence to the present days. *Ensino, Saúde e Ambiente*, 14(esp.), p. 214-229, 2021.

WEBER, Max. O sentido da neutralidade axiológica nas ciências sociais e econômicas. In: WEBER, Max. *Metodologia das Ciências Sociais*. Campinas (SP): Editora da Universidade Federal de Campinas, 1995.

WILD, K. et al. *Harmonia – Communities ending gender-based violence*. Gender Equality and Social Inclusion (GESI) Analysis. Washington: Health Alliance International, 2020.

WORLD HEALTH ORGANIZATION, Regional Office for South-East Asia and Health Promotion and Education and Health Research, Department of the Ministry of Health (MoH) and the Ministry of Education (MoE) of Timor-Leste. *Report of the Global School-based Student Health Survey (GSHS) – 2015 Timor-Leste*. New Delhi: WHO-SEARO, 2017.