

Revista

janeiro 2026



Nº5

PHILOSOPHY

Revista de Filosofia e Cultura

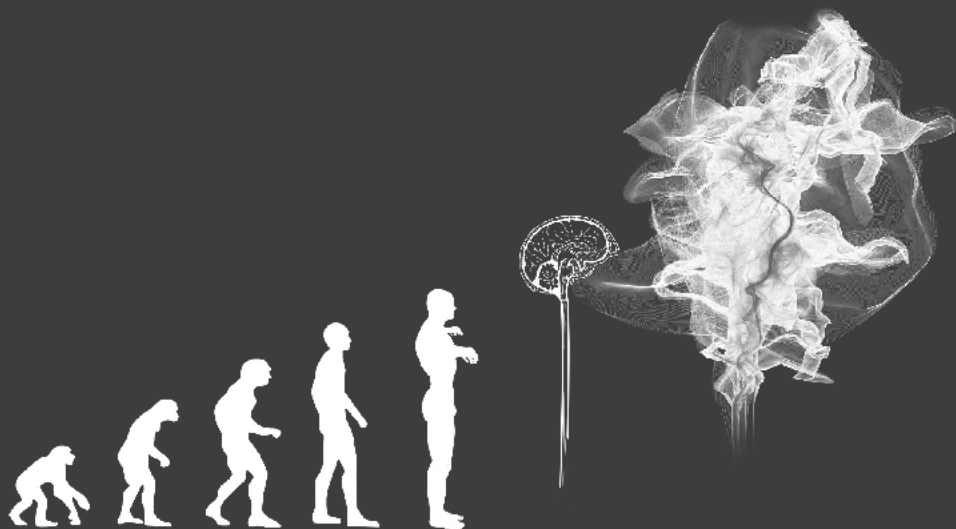
QUE EDUCAÇÃO? PARTE II



Universidade Nacional de Timor Lorosa'e
Centro de Estudos de Cultura e Artes



PHILOSOPHY



Ficha Técnica

Título

Revista Philorosae – Que Educação? – Parte II

Reitor da Universidade Nacional de Timor Lorosa'e

Magnífico Reitor Professor Doutor João Soares Martins

Diretor do Centro de Estudos de Cultura e Arte (CECA)

Vicente Paulino

Editor

Filipe Abraão Martins do Couto

filipeabraao27@hotmail.com | revista@philorosae.com

Conselho Editorial

Célia Oliveira

Maria do Céu Baptista

Conselho Científico da Revista *Philorosae*

António dos Santos Pereira – Universidade da Beira Interior, Portugal

Artur Pina – ISCED Uíge, Angola

Artur Manso – IE UMINHO, Portugal

Boaventura de Sousa Santos – Universidade de Coimbra – Portugal

Carlos António Saraiva Morais – Universidade Católica Braga

Domingos Alves – Instituto Superior de Filosofia e Teologia Dom Bosco, Timor-Leste

Gonçal Mayos Solsona – Universidade Barcelona, Espanha

João Maria André – Universidade de Coimbra – Portugal

José Cornélio Guterres – INCT – Timor-Leste

José Eduardo Franco – Universidade Aberta/Universidade de Lisboa, Portugal

Luís Bernardo – Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Mauro Cardoso Simões – Unicamp – Brasil

Manuel Gama – UMINHO, Portugal

Mário Matos – UMINHO, Portugal

Paulo Borges – Universidade de Lisboa – Portugal

Romana Valente Pinho – UFU, Brasil

Renato Epifânio – Presidente MIL

Pedro Páscoa Martins – UMINHO, Portugal

Design e Paginação

Sérgio Oliveira

Imagem da Capa

Evolution, by Icons8_team from Pixabay

Número 5

ISSN 2789-1658 (Print) | E-ISSN 3005-7760 (Online)

Periodicidade Anual

Contactos Editor

revista@philorosae.com | lorosaefilosofico@gmail.com

Portugal: +351 915050268 | Timor-Leste: +6707704909

Site da Revista Philorosae

https://philorosae.com

Morada

Centro de Estudos de Cultura e Artes

Universidade Nacional de Timor Lorosa'e

Avenida Cidade de Lisboa, D.li | Timor-Leste

revista@philorosae.com | lorosaefilosofico@gmail.com



Este trabalho está licenciado com uma Licença
Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional



É com muito prazer que se anuncia o quinto número da Revista ***PHILOROSAE***, do Centro de Estudos de Cultura e Artes da Universidade Nacional de Timor Lorosae. Esta revista, com periodicidade anual, foi criada com o objetivo de promover as sinergias entre a filosofia ocidental e oriental, promover a epistemologia de saberes, fomentar as pontes de compreensão filosófica e intercultural entre as pessoas, os países e os hemisférios.

Para o ano de 2025, tendo em consideração o número elevado de solicitações em relação à temática da educação número anterior, e por forma a não fechar o assunto em questão, a direção da Revista *Philorosae* decidiu manter o tema *Que Educação?* para o nº 5 da Revista, convidando, desta forma, todos os professores, investigadores, especialistas e interessados a submeterem artigos e recensões sobre a temática ***Que Educação? – Parte II.***

Desde que existem homens e mulheres, existe a educação. A educação sempre foi uma das grandes preocupações da humanidade. Pensar na educação é pensar no ser humano, isto é, pensar naquilo que ele é, no que se tornou, no que pode e no que deseja ser. Por isso, uma das grandes preocupações da filosofia é a educação. Sobre a necessidade da educação, Platão referiu que “o Homem é um animal cheio de mansidão e de essência divina, se é tornado manso por meio de uma verdadeira educação; se, pelo contrário, não recebe nenhuma ou a recebe falsa, torna-se o mais feroz de todos os animais que a terra produz” (*Leis*, Livro 6).

Kant, por sua vez, reforça o argumento platónico ao considerar o ser humano como a “a única criatura que precisa de ser educada” (*Sobre a Pedagogia*, p. 11), tendo em consideração que a educação se constitui o meio pela qual se pode transformar a animalidade do Homem em humanidade. Neste sentido, a educação assume uma importância decisiva para a humanidade uma vez que o ser humano é uma criatura que nada sabe quando nasce, sendo frágil e necessitada de extremos cuidados. Rousseau afirma que o ser humano nasce fraco, “desprovido de tudo”, “nasce estúpido” e com necessidade de “assistência”, necessitando de “força” e de “juízo”. Desta forma, sentencia que “tudo que não

temos ao nascer, e de que precisamos como adultos, é-nos dada pela educação” (*Emílio ou da Educação*, p. 10).

Pretendeu-se que os interessados apresentassem textos sobre a necessidade da educação com base nas suas realidades, seja no hemisfério Sul ou no hemisfério Norte, seja no Norte ou Sul da Europa, na América do Norte à América do Sul, do médio Oriente aos países asiáticos, do modelo de determinada escola privada situada nos subúrbios de Quioto aos exemplos dos modelos das escolas públicas básicas e secundárias situadas em Helsínquia. Solicitou-se textos teóricos sobre a filosofia da educação ou textos com uma abordagem científica sobre a educação e também exemplos práticos de modelos de educação atuais funcionais e não funcionais, tendo em conta os seus contextos e ecossistemas sociais, culturais, económicos e políticos.

Desta forma, incentivou-se o público para a apresentação de estudos na área da educação, isto é, estudos que tenham o objetivo de apresentar soluções para problemas holísticos ou específicos em variadíssimos temas. O objetivo principal para este número é responder à questão: *que educação?*

O presente número da revista *Philorosa* acolheu e apresenta ao público cinco estudos que abordam questões cruciais para o contexto educacional e social de Timor-Leste, Brasil e Angola, três países marcados por realidades históricas e culturais únicas. A educação, em suas diversas vertentes, é uma ferramenta fundamental para a construção e desenvolvimento de sociedades. Quando se explora a educação em contextos culturais e geográficos distintos, torna-se possível identificar pontos de convergência e enriquecimento entre tradições, práticas e desafios contemporâneos. Considera-se que estes textos reunidos espelham estes pontos de convergência intercultural de forma clara.

O primeiro artigo, o estudo do teólogo e pensador timorense Domingos Alves da Costa intitulado *Contributos Para a Educação Religiosa em Timor-Leste – Estudo Comparativo da Existência da Alma Depois da Morte na cultura timorense e na Tradição Cristã* oferece um precioso contributo para a educação religiosa em Timor-Leste ao apresentar um exame profundo das conceções tradicionais timorenses sobre a alma e a vida após a morte, dialogando permanentemente com outras tradições religiosas, sobretudo a doutrina cristã da ressurreição. A pesquisa sublinha a riqueza do sincretismo religioso local,

em que práticas ancestrais e a fé cristã se entrelaçam, contribuindo para uma compreensão mais holística da experiência humana. Tomando como ponto de partida a realidade vivida dos povos ao redor do monte *Ramelau*, bem como o imaginário mítico, social e religioso animista de Timor-Leste, o estudo evidenciou que essas duas cosmovisões, longe de se excluírem mutuamente, encontram espaços de convergência e diálogo profundo. Sem dúvida alguma, o artigo apresentado pelo acadêmico trata-se de um trabalho interessante, inovador e que merecerá o desenvolvimento de outros trabalhos num futuro breve.

De seguida, o segundo artigo denominado ***Educação Para a Autocombustão no Processo de Reconciliação Nacional em Timor-Leste – O Contributo da Filosofia e das Ciências Sociais e Humanas***, de Filipe Abraão Couto e Célia Oliveira, aponta um caminho para a filosofia e as ciências sociais e humanas como instrumentos que poderão promover a educação para a autocombustão no processo de reconciliação nacional em Timor-Leste nos vários desafios enfrentados pelo país no contexto da sua reconstrução pós-conflito. Desta forma, o caminho para a reconciliação para a paz poderá não estar nos processos de clamação internacional de justiça e pela solicitação de um perdão internacional de toda a tragédia causada pela Indonésia, mas no acolhimento e aceitação individual, verdadeiramente sincera, de toda a violência que foi cometida no passado. Ao integrar as ciências sociais e humanas e a filosofia neste conflito, poderá efetivar-se o ponto de partida para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo em Timor-Leste, a partir do qual não só se poderá iniciar e estruturar o pensamento filosófico no país, como se poderá refletir em alternativas para a promoção de uma verdadeira paz que transcenda um eventual perdão político internacional. Neste trabalho, enfatiza-se este caminho na aceitação da violência passada através dos processos de autocombustão descritos por Franz Fanon, um verdadeiro exemplo na filosofia mundial e africana e a construção de um futuro pacífico, independente e longe de processos de justiça punitiva.

No entanto, a construção para a paz no país não se poderá desenvolver sem uma educação de qualidade e sem uma educação alimentar adequada. A questão da educação alimentar é igualmente crucial para o desenvolvimento sustentável de Timor-Leste e do futuro de todos os timorenses.

O terceiro artigo denominado *Educação Alimentar e o Currículo Escolar em Timor-Leste*, dos autores Filipe Couto e Letícia Jomardo da Costa Soares, analisa como a integração de conteúdos de nutrição no currículo escolar pode contribuir para a melhoria da segurança alimentar e saúde das populações, especialmente no contexto de insegurança alimentar e má nutrição que ainda afeta o país. Os resultados indicam que não só prevalece a necessidade urgente de se integrar a educação alimentar nos currículos escolares de Timor-Leste, como também destacam a importância para que os professores tenham um conhecimento aprofundado sobre o tema, o que pode contribuir significativamente para o desenvolvimento e implementação de uma nutrição adequada em todos os níveis de ensino.

Por sua vez, o estudo sobre *A Necessidade de Orientação Educacional nas Escolas em Angola*, do académico angolano José Bambi Wandí, que poderá ser transversal a Timor-Leste, aponta para a carência de recursos e orientadores educacionais nas escolas em Angola, revelando as implicações desta falta para a qualidade do ensino e a orientação vocacional dos alunos. A escassez de orientadores educacionais nos vários ciclos de ensino das instituições escolares tem tido implicações na qualidade formativa das escolas, ao nível da orientação vocacional dos alunos, ao nível dos processos de ensino e aprendizagem e ao nível da assistência aos alunos portadores de necessidades educativas especiais. O autor apela para que este problema, que se reflete em várias regiões do país, tem de ser combatido, uma vez que é essencial para a melhoria do sistema educacional e para o apoio às necessidades de estudantes com dificuldades específicas. Todavia, como ainda carece de base legística no país, o apoio educacional ou vocacional deverá adequar-se à realidade sociocultural das várias regiões, sendo que a figura do orientador educacional em Angola poderá afirmar-se de forma distinta, todavia útil, complementar e necessário às escolas, distanciando-se dos projetos que não obtiveram o sucesso esperado em várias escolas de países desenvolvidos.

Por fim, o artigo sobre *A Feira Vocacional da Graduação: o Processo Formativo Através do Voluntariado*, dos autores brasileiros Melrien da Silva Barbosa, Renato Pinheiro da Costa e Robson Luiz Costa Santos Arraes, explora o papel do voluntariado na formação de jovens em situação de vulnerabilidade,

destacando a importância da orientação vocacional para os alunos do ensino médio, no Brasil. A experiência dos projetos de feiras vocacionais neste país oferece uma visão sobre como iniciativas voluntárias podem ser integradas ao processo educativo, promovendo o desenvolvimento social e profissional dos jovens.

Os autores revelam que a Feira Vocacional se efetiva como um importante canal de diálogo entre universidade e sociedade, fortalecendo a formação cidadã e promovendo transformações reais, da mesma forma que evidenciou a sua importância para combater a exclusão informacional, sobretudo em regiões afastadas. Através de dados evidenciados pelo trabalho, a experiência da Feira Vocacional revelou que tem a capacidade de ampliar o sentido de responsabilidade dos candidatos, reforçar a sua consciência social e reafirmar o compromisso dos mesmos na reflexão crítica sobre a sua futura atuação profissional, inspirando, desta forma, a prossecução dos estudos de forma mais comprometida, justa e inclusiva.

Este volume reúne uma variedade de reflexões que não só contribuem para a educação e o desenvolvimento social de Timor-Leste, Angola e Brasil, mas também oferecem *insights* sobre como a educação pode ser um pilar fundamental na construção de sociedades mais justas e resilientes.

A equipa editorial da Revista *Philorosae* agradece o contributo de todos os autores desta revista e a todos os envolvidos, a todos os leitores e simpatizantes por manterem a revista viva, universal, dinâmica, ousada e com ideias e projetos originais.

Filipe Abraão Martins do Couto

filipeabraao27@hotmail.com

Célia Maria da Silva Oliveira

celiaoliveira4@hotmail.com

revista@philorosae.com

13	Contributos para a Educação Religiosa em Timor-Leste – Estudo Comparativo da Existência da Alma Depois da Morte na Cultura Timorense e na Tradição Cristã
	<i>Domingos Alves da Costa</i>
	Instituto Superior de Filosofia e Teologia D. Jaime Garcia Goulart Timor-Leste

43	Educação para a Autocombustão no Processo de Reconciliação Nacional em Timor-Leste – O Contributo da Filosofia e das Ciências Sociais e Humanas
	<i>Filipe Abraão Martins do Couto Célia Maria da Silva Oliveira</i>
	Investigador na Universidade do Minho e no INCT Timor-Leste
	Universidade do Minho Portugal

57	Educação Alimentar e o Currículo Escolar em Timor-Leste
	<i>Filipe José Alves do Couto Letícia Jomardo da Costa Soares</i>
	Instituto Europeu de Estudos Superiores Timor-Leste
	Universidade Nacional Timor Lorosa'e Timor-Leste

71	A Necessidade de Orientação Educacional nas Escolas em Angola
	<i>José Bambi Wandí</i>
	Instituto Superior Politécnico do Uíge Angola

83	A Feira Vocacional da Graduação: O Processo Formativo Através do Voluntariado
	<i>Melrien Da Silva Barbosa Renato Pinheiro da Costa</i>
	<i>Robson Luiz Costa Santos Arraes</i>
	Universidade Federal do Pará Brasil



Contributos para a Educação Religiosa em Timor-Leste – Estudo Comparativo da Existência da Alma Depois da Morte na Cultura Timorense e na Tradição Cristã

Domingos Alves da Costa^[1]

amalves21071952@gmail.com

Resumo: A história de Timor-Leste é um rico tecido de diversas culturas e crenças. O presente trabalho pretende contribuir para o campo da educação religiosa e dos estudos religiosos e antropológicos, ao investigar a intrincada relação entre a visão tradicional timorense da alma após a morte e a doutrina cristã da ressurreição dos mortos. Tomando como ponto de partida a realidade vivida dos povos ao redor do monte *Ramelau*, o estudo evidenciou que essas duas cosmovisões, longe de se excluírem mutuamente, encontram espaços de convergência e diálogo profundo. Ao analisar as concepções timorenses sobre a vida após a morte, procura-se estabelecer um diálogo com outras tradições culturais e religiosas, particularmente a religião católica, enriquecendo a compreensão sobre a experiência humana.

Palavras-Chave: Morte; Ressurreição; Cultura timorense; Cristianismo.

Contributions for Religious Education in Timor-Leste – A Comparative Study of the Existence of the Soul After Death in Timorese Culture and Christian Tradition

Abstract: The history of Timor-Leste is a rich tapestry of diverse cultures and beliefs. This study aims to contribute to the field of religious education and religious and anthropological studies by investigating the intricate relationship between the traditional Timorese view of the soul after death and the Christian doctrine of the resurrection of the dead. Taking as its starting point the lived reality of the peoples around Mount *Ramelau*, the study showed that these two worldviews, far from being mutually exclusive, find space for convergence and deep dialogue. By analyzing Timorese conceptions of life after death, we seek to establish a dialogue with other cultural and religious traditions, particularly the Catholic religion, enriching our understanding of the human experience.

Keywords: death; resurrection; Timorese culture; Christianity.

[1] Domingos Alves da Costa de Timor-Leste. É sacerdote católico, ordenado em Braga, Portugal no dia 16 de julho de 1978. Bacharel em Teologia pelo Instituto de Teologia de Braga, filiado na Universidade Católica de Lisboa em 1978. Fez curso de *Licenza* e mestrado em Filosofia na Universidade Pontificia Salesiana em Roma, Itália no ano de 1991. Fez curso de *aggiornamento* de um ano acadêmico em Filosofia na Universidade Pontificia Gregoriana em Roma. Foi Reitor do Seminário Maior de S. Pedro e S. Paulo, Dili, Timor-Leste durante sete anos e Reitor do Instituto Superior de Filosofia e de Teologia da CET (Conferência Episcopal Timorense), durante um período de oito anos e atualmente é diretor da academia de Música D. Alberto Ricardo da Silva.

Introdução

A história de Timor-Leste é um rico tecido de diversas culturas e crenças. Neste trabalho, debruçar-nos-emos sobre um dos temas mais intrincados e profundos da experiência humana: a morte e a ressurreição. Como se interlaçam os conceitos de vida após a morte na cultura timorense tradicional com as noções cristãs de ressurreição. Através de uma análise interdisciplinar, procuraremos compreender como essa interseção moldou a identidade e a espiritualidade do povo timorense.

No meio da diversidade cultural de Timor-Leste, a crença na vida após a morte manifesta-se de forma singular. A ressurreição, tanto na perspectiva cristã como nas tradições ancestrais, oferece uma narrativa que transcende o sofrimento e a finitude. Este estudo procura compreender como essa esperança se manifesta nas práticas, ritos e cosmovisões do povo timorense, contribuindo para a construção de uma identidade cultural única.

A morte, um evento universal, é vivenciada de maneira particular por cada cultura. Em Timor-Leste, a crença na ressurreição continua a ser um pilar fundamental da vida espi-

ritual. Ao explorar as diversas manifestações dessa crença, buscamos compreender como ela influencia as atitudes diante da vida, da morte e do sofrimento, tanto no passado como no presente.

A ressurreição, como metáfora da renovação e da esperança, é um tema que transcende as fronteiras geográficas e históricas. Ao analisar as conexões timorenses sobre a morte e a vida após a morte, procuramos estabelecer um diálogo com outras tradições culturais e religiosas, sobretudo a tradição cristã, enriquecendo a nossa compreensão sobre a experiência humana.

Como nota introdutória, é importante frisar que a vivência da cultura da morte em Timor-Leste é uma questão considerada por toda a sociedade. Ninguém é alheio a esta realidade uma vez que está inculcada no espírito timorense. A morte, para o espírito timorense, não é apenas uma separação permanente e incommunicável, mas é sempre vista como uma aproximação intermitente entre espíritos dos vivos e dos mortos. A presença do espírito destes se manifesta através dos objetos deixados em vida que são rigorosamente guardados em lugares sagrados (*uma lulik*,



fatim lulik) para poderem ser sempre comemorados e lembrados aos vindouros.

A tradição timorense enfatiza e acredita que o espírito dos falecidos continua em vida para além da morte. Não se define a morada certa e verdadeira deles, decifra-se que as almas vagueiam pelos montes e lugares sagrados para finalmente desaparecerem na imensidão infinita do universo.

Esta ideia da crença da vida ultraterrena e da continuidade de vida de uma forma diferente e espiritual é congénita na conceção da morte na população tradicional timorense. Sendo assim, é facilmente aceitável a conversão de um animista timorense à doutrina cristã-católica da ressurreição dos mortos, porque está já latente uma predisposição para esta nova dimensão escatológica no fim dos tempos. A Ressurreição de Cristo para subir ao Céu e estar à direita de Deus Pai e da ressurreição da carne é luz que dá sentido à busca pagã de um lugar para os mortos que deixaram de peregrinar no mundo.

Apresentar-se-á um estudo de comparação entre uma conceção claramente animista da crença na existência de vida após a morte timorense

com a fé dos católicos na Ressurreição de Cristo e dos mortos.

1. A Sobrevivência da Alma Depois da Morte na Cultura Animista Timorense

Falar de Timor e compreendê-lo é necessário conhecer a alma do oriente e saber, antes de tudo, que o timorense vê e ausculta a realidade primando mais a sensibilidade do que a inteligência, como bem afirma Paulo Braga (1936):

Timor só se compreende quando se conhece um pouco a alma do Oriente, aquela alma de aromas penetrantes, de cores gritantes e de ruídos álates, feita de mil perfumes suaves, de mil cores veladas e de mil sons indistintos, que pelos séculos fora tem encantado algumas sensibilidades ocidentais que para lá vão e por lá ficam, ou que, quando regressam, lá deixam, entretanto, uma parte da própria existência (Braga apud Manuel, 2017, p.19).

A ilha de Timor situa-se no arquipélago das Pequenas Ilhas de Sonda, no sudeste asiático e mede aproximadamente 32.300 Km quadrados. Atualmente, é dividida em duas partes pelos antigos colonizadores holandeses

(parte ocidental, Indonésia) e portugueses (parte oriental, Timor-Leste): a parte oriental (14.874Km²) é independente e chamada Timor Lorosa'e (nome designado na independência) ou Timor-Leste e a parte ocidental (16.264,78 km quadrados) faz parte integrante da República Democrática da Indonésia (Braga apud Manuel, 2017, p.82).

A origem da palavra Timor surge dos pontos cardeais no malaio vulgar, considerando as seguintes designações: *utara*, “norte”; *selatan*, “sul”, *timur*, “leste”, e *barat* “oeste”. Timur que significa “oriente” é o nome indígena da ilha. Mais tarde, na sua descoberta, os portugueses basearam-se no termo *Timur*, e da palavra grave fizeram Timor, vocábulo agudo, para designar a mesma ilha, onde se encontra a mais oriental das ilhas da zona.

Na primeira viagem às Molucas, que António Abreu levou a cabo por ordem de Afonso de Albuquerque, os portugueses descobriram Timor em 1511, mas só praticamente em 1515 é que começaram a estabelecer contatos regulares com a população (Sá, 1961, pp.13-15).

Como comerciantes de sândalo e missionários de evangelização cristã,

os portugueses visitavam várias vezes a ilha e convidavam os indígenas a falar o português e, por isso, é que encontramos alunos de Solor e Timor a frequentar o Colégio de S. Paulo de Goa e as escolas de Malacca. Em anos posteriores, quando os missionários começaram a estabelecer escolas, capelas, criaram dialetos locais ou crioulos do português com os anónimos intérpretes indígenas, os chamados *topazes* e *durubaças* em Lifau, Batugadé, Manatuto e Dili. Mas esta situação não foi suficiente os timorenses conseguirem falar fluentemente a língua portuguesa, passados quatro séculos. Não são proficientes linguisticamente porque, quando os portugueses desembarcaram, a ilha estava estruturada em pequenos reinos que, de quando em quando, guerreavam-se mutuamente e não deixavam tréguas para atividades de ordem social pelos descobridores (Sá, 1961, p.20). Para piorar esta situação, nos últimos vinte e cinco anos do século XX, a República Democrática de Indonésia invadiu e anexou Timor Português, proibindo de se falar e ensinar a língua portuguesa nas escolas. Hoje, no século XXI, depois de vinte anos de Independência, a maioria dos timo-



renses continua a não falar o português, mesmo que este seja a língua oficial. Esta é uma questão que deve ser refletida seriamente por todos os cidadãos.

A palavra “Timor” provém dos primitivos navegantes malaios que chamavam a ilha de *Timur*, termo malaio para “leste”, uma vez que a ilha ficava a leste de seu país (Thomaz, 2002, p.25). Portanto, segundo a etimologia deve-se dizer que Timor-Leste significa “orientes do orientes”. Assim diz Luís Filipe Thomaz sobre a proveniência do termo Timor “dos contactos com os malaio existem testemunhos linguísticos nos idiomas de Timor. É malaio (da Malásia) o próprio nome da ilha (Timor) – que significa ‘Oriente’; e o termo *malae* (do malaio, *melayu*, “malaio”) tomou em tétum e noutras línguas o sentido genérico de “estrangeiro, pessoa de fora ou estranha à ilha” (Thomaz, 2008, p.241).

Os portugueses, durante a expedição da armada do vice-rei da Índia, Afonso de Albuquerque, que conquistou Malaca e as Ilhas Molucas no início do século XVI, presume-se que desembarcaram em Timor por volta de 1515, atraídos pelo mel, pela cera e, principalmente, pelo comércio do

sândalo, espécie de madeira de bom cheiro, existente em abundância na ilha (Maxwell, s/d, p.21).

Luís de Camões, o grande poeta português, nos *Lusíadas*, ao citar Timor, dizia: “Ali também Timor, que o lenho manda Sândalo, salutífero e cheiroso” (Camões, Canto X, p.134). E considerando ainda por Camões que Timor assiste primeiro ao nascer do sol em todo o planeta, afirma o seguinte: “O sol, logo em nascendo vê primeiro” (Camões, Canto I, 8). Na cidade de Dili existia um fontenário com estas mesmas inscrições gravadas. A afirmação deste teor leva-nos a crer que o poeta português na expedição da frota portuguesa no orientes tenha passado por terras de Timor. Com certeza ele teve experiência “in loco”.

Timor começou a ser conhecido no mundo com o comércio do pau sândalo, cheiroso com os comerciantes chineses e indianos e árabes em tempos remotos. A propósito desta planta de valor económico, reza assim a história:

Esta ilha foi incorporada desde tempos remotos à história mundial, devido e quase exclusivamente à existência de um produto natural de grande valor no mundo inteiro: a madeira de

sândalo. A relação foi tão intrínseca que durante os séculos XVI e XVII o sândalo e Timor foram sinónimos na cartografia e na documentação europeia da época: as ilhas dos sandalos eram as ilhas do Timor e vice-versa. O sândalo determinou a história de Timor e fez com que o desenvolvimento deste lugar fosse diferente ao do resto das ilhas da região (Sanchez, 2010, p.1).

Em tempos remotos, todos os cronistas chineses, árabes e ibéricos afirmavam que a ilha de Timor estava coberta por florestas de sândalo. O científico português Tomé Pires escreveu que Timor estava coberta por uma grande quantidade de sandalos brancos e que era considerado como o único território exportador desta madeira até o fim do século XIX.

O sândalo é descrito como uma árvore sempre verde que pode alcançar quinze metros de altura, produz pequenas flores amarelas, um fruto escuro e uma madeira muito dura com um forte aroma que caracteriza a sua grande procura e o seu grande valor comercial. Não se sabe exatamente a origem da palavra *sândalo*, mas segundo a etimologia, parece ter vindo da língua sânscrito que

dá o nome de *candanam* ao sândalo e sob o ponto de vista fonético parece vir da língua persa *candal* e do malaio *cendana*. No entanto, as referências mais antigas sobre esta preciosa madeira encontram-se em registos religiosos e poéticos na tradição judaico-cristã como um produto apreciado para ser oferecido a Deus. Podemos encontrar referências sobre isso na Bíblia, no livro dos Reis, a propósito da visita da rainha de Sabá ao rei Salomão onde, entre outros presentes, ela ofereceu o pau cheiroso (Sanchez, 2010, pp.2-3).

A história de Timor divide-se basicamente em quatro tempos: o pré-colonial, o colonial (ocupação portuguesa e indonésia) e a independência. Foi uma colónia portuguesa desde 1515 até 1975, ano em que foi proclamada, unilateralmente, a 28 de novembro, como República Democrática de Timor-Leste. A Indonésia invadiu o território da nova nação a 7 de dezembro de 1975 e ocupa-o, integrando-o como a sua 27ª província. Durante os 24 anos de ocupação, a resistência dos timorenses manteve-se persistente contra a Indonésia em três frentes: na frente armada, clandestina e diplomática no exterior. A ocupação da Indonésia perdurou até



1999, ano em que, na sequência de um acordo tripartido entre a Indonésia, Portugal e as Nações Unidas, foi realizado um referendo organizado e coordenado pelas Nações Unidas do qual resultou a vitória dos defensores da independência.

Timor é uma terra que, segundo as lendas antigas, provém de um crocodilo devido à sua forma geográfica. Sendo semelhante à figura de um crocodilo, todos os timorenses o veneram como “avô lafaek”. Olhando para a geografia da metade oriental da ilha de Timor, o relevo apresenta-se de montanhas alinhadas e de imponentes cordilheiras que percorrem a parte central do território, dando lugar a duas elevações: o Ramelau, que atinge os 2.980 metros e o monte Cblaqui, com uma altura máxima de 2.340 metros. Em Timor-Leste existe diferenças entre o litoral da costa norte e o da costa Sul. Na costa norte abundam os relevos acidentados, os declives fortes e algumas áreas planas ou planícies e vales. Na ponta leste da ilha existem áreas de menor altitude e declives suaves com ocasionais relevos abruptos com picos bastante altos como o monte Matebian, com 2.370 metros e o Mundo Perdido, com 1.770 metros de altura. Na

costa Sul aparece o relevo mais variado, com declives menos acentuados, com abundância de planícies de aluvião junto à costa. Normalmente, as planícies e vales dos litorais da costa norte e sul são considerados celeiros do povo e aí lavram a terra, fazem as várzeas e hortas para o sustento familiar. Em Timor aplica-se, na maioria das vezes, o cultivo de subsistência, enquanto a maioria da população vive nas montanhas por causa do seu clima ameno em relação ao clima do litoral, que é mais quente e húmido com abundância da doença tropical da malária. Nos litorais, além do cultivo do arroz e dos outros produtos agrícolas, há também criação de gados bovino, suíno, caprino e também galináceas para serem vendidos nas cidades. Assim, a economia do povo nestas áreas é bastante mais elevada, comparando com o povo que vive nas encostas e nas montanhas.

1.1. Animismo: tradição e religião dos ancestrais

Originariamente, Timor-Leste é um povo que vive o animismo na sua crença. Crê nos espíritos dos mortos, na presença do espírito em objetos da natureza, nas águas, nos animais e nas montanhas. O animismo não

é uma religião organizada, mas é um conjunto de crenças, mais ou menos supersticiosas. No entanto, os timorenses são monoteístas, porque, na realidade, creem num único Deus, embora a ideia que têm dele é bastante vaga e imprecisa e não foi objeto de culto. Deus é concebido como um ser absoluto e longínquo dos homens. Por causa da ausência imediata da sua presença, os timorenses aceitam a existência de outras manifestações do sobrenatural em muitos seres que creem dotados de um espírito ou alma, impregnada na natureza e que chamam *lulik*. Os seres transcendentes ou espirituais mais próximos da vida diária dos timorenses são os espíritos ou as almas dos seus antepassados que são venerados como fonte de vida e protetores dos vivos (Thomas, 2008, pp.385-386).

Todo o homem é naturalmente religioso. E assim os antepassados timorenses também tinham a religião dos seus ancestrais que, desde os primeiros grupos no paleolítico, seguiam uma escala de valores, pon-do Deus no topo, seguindo-se dos antepassados falecidos e finalmente os homens vivos (Almeida e Carmo, 2002 pp.1-7). Os ancestrais timorenses acreditavam na existência de

um ser supremo, criador de todas as coisas, poderoso e invisível que habita no sol, tal como os católicos que acreditam que o ser supremo habita no céu. Este ser é denominado em todo o território *Maromak*, que quer dizer o “brilhante”, “aquele que brilha” (Almeida e Carmo, 2002, pp.1-7). Almeida e Carmo, ao estudar a religião do grupo linguístico de Mambae afirma que:

é um povo monoteísta acreditando que esta situação se pode generalizar a todos os outros povos de Timor-Leste, muito embora não possuam um pensamento muito desenvolvido acerca do ente supremo. A noção que dele têm é até bastante nebulosa e imprecisa. Tributam-lhe grande respeito, mas um respeito imbuído de medo e não de amor. (Almeida e Carmo, 2002, pp.1-7).

Normalmente a relação entre os vivos ao seu Deus é através dos antepassados mortos, tributando-lhe culto por meio de vários estilos para aplicar a ira de Deus e dos mortos que sempre os castiga pelos seus erros e suas faltas cometidas:

Deus castiga por meio de epidemias, mortes, flagelos vários, quando a conduta dos homens lhe desagrade.



Se um homem ou mulher morrem já velhos, consideram o facto como coisa natural. Mas se eram ainda jovens, então, trata-se de castigo de Deus ou represália de algum espírito a quem não se prestaram as homenagens devidas (Almeida e Carmo, 2002, pp.1-7).

O culto aos mortos ocupa um lugar muito importante na vida do dia-a-dia dos gentios timorenses, mais do que propriamente o culto a *Maromak* (Deus). A crença destas pessoas, sobretudo na área *mambae* refere que, quando um timorense morre, o seu espírito separa-se do corpo e vai habitualmente viver, provisoriamente, para o pico Tata-Mai-Lau (o “monte-avô”, com 2.980 metros, situado no monte Ramelau). A residência do espírito é variável de região para região, uma vez que pode ser num rochedo, numa árvore ou numa nascente, entre muitos outros lugares ditos sagrados (Almeida e Carmo, 2002, pp. 1-7).

A descrição do processo do culto aos mortos seria desta forma: após o óbito, são colocados num recanto de uma habitação que se chama casa *lulik* (casa sagrada) vários objetos que pertenciam ao morto (catanas, vasilhas, pedras). Existe normalmente

uma casa *lulik*, um espaço sagrado por cada família da aldeia. Estes objetos mencionados acima colocados em uma *lulik* têm a função de representar o falecido, cujo espírito aí permanece até que possa libertar-se e seguir para o Tata-Mai-Lau, depois de uma série de cultos ao defunto. Uma das cerimónias é organizar um *estilo* que o satisfaça. O *estilo* é um termo usado para significar uma festa de oblação pelo defunto para satisfazer o seu espírito, abatendo e ingerindo-se vários animais como búfalos, porcos, cabritos, galinhas e até cães. O objetivo desta reunião de familiares para esta festa é prestar homenagem ao morto e garantir-lhe uma vida apaziguada, depois de liberto do cárcere carnal. São três os estilos fúnebres habituais:

- O estilo de *taca-rate* ou *hacoi-mate* (literalmente “fechar a cova” ou “enterrar o morto”).
- O estilo do *ahe-sae* (rosto para o alto), que tem lugar cerca de um ano depois e é o mais importante dos três. Em alguns sítios, atualmente, chama-se *core metan* (desluto), *tirar a roupa preta*. Nesta celebração, juntam-se todos os membros da família, quer *famílias de umane* (família-

res da mulher) mesmo os que moram muito longe e *famílias de fetosan* (familiares do marido) e abatem-se tantos búfalos, porcos e cabritos de acordo com as normas estipuladas pelos dois grupos de familiares (*umane-fetosan*). A festa começa com sons de batuques, tambores, toques de discos de cobre, acompanhados de danças, canções e, não faltam, claro, comida e bebidas e carnes à fatura. Os respetivos chifres e queixadas dos animais abatidos são pendurados num poste colocado sobre a sepultura, com o sentido de que o espírito destes animais possam servir o dono na outra vida. Antigamente, enterravam-se com o seu dono um servo, um cavalo e/ou um cão para o servirem no outro mundo, tal como nesta vida. Terminado o estilo, o espírito do morto ascende aos cumes do *Tata-Mai-Lau*. A este facto se dá o nome de “o rosto para o alto”, ou seja, “cara para cima”.

Volvidos dez anos, efetua-se o último estilo — que reúne grande número de famílias, e é nesta altura que se presta homenagem a 20 ou 30 mortos simultaneamente — chama-

do *abe-du* “cara para baixo”. Esta é a última etapa em que depois disto o morto desce da montanha e vai para junto do mar, encarnando numa ave chamada *tirlolo* ou *casset*. Neste sentido, é forçoso notar que os timorenses, no culto aos seus mortos, põem em relevância as forças dos seres animados como Deus, homens vivos, animais e seres inanimados como forças da natureza.

No animismo timorense sempre existiu e existe um diálogo e uma ligação quase umbilical entre a crença espiritual e culto aos seus mortos como uma teologia tradicional ligada à antropologia da montanha, uma vez que a montanha é tida como presença do divino, do transcendente, dos espíritos dos mortos que influenciam bastante a vida diária das pessoas. As almas dos mortos vagueiam neste mundo passando de montanha para montanha até chegarem ao Ramelau, esperando por oblações e sacrifícios de animais para serem transformados na imensidão do infinito em outros espíritos mais superiores.

Há cristãos que, fanáticos pelo culto dos mortos dos antepassados, não fazem distinção entre celebrações cristãs e festas gentílicas e, por isso, participam também em refeições cul-



tuais aos mortos, porque têm medo do castigo dos seus mortos. Querem agradar ao Deus de Jesus Cristo porque são católicos e querem agradar aos *matebian*^[2] porque não querem desligar-se das suas convicções e tradições culturais. Apesar da religião católica estar presente há muitos anos em Timor-Leste, ainda existem muitas formas pagãs na expressão da fé cristã. Nas zonas do interior, por exemplo, mantêm-se os rituais dos ancestrais, muitas vezes misturados com os dos sacramentos e outros sinais cristãos.

Numa grande diversidade de crenças populares, há um respeito enorme pelo sagrado, não se sabendo bem os limites entre a fé cristã, a crença animista e o medo ao *matan-dook*^[3]. É interessante notar que os gentios timorenses, na época da invasão da Indonésia que os obrigava a terem uma religião, não foram facilmente levados a aderir ao islamismo imposto, preferindo o catolicismo porque se sentiam mais verdadeiro e sem proibição da comida do porco. O animal porco é importante na troca de bens nas festas dos timo-

renses e é proibido o seu consumo na religião de Maomé. As consequências nefastas do pecado no catolicismo misturam-se com o medo de castigo dos mortos na conceção do culto animista timorense. Qualquer infortúnio na vida de uma pessoa é, várias vezes, considerado como desgraça de Deus e castigo dos mortos.

1.2. Onnipresença do espírito na natureza

No passado como animistas e agora como católicos, os timorenses, vivendo um sincretismo religioso, acreditam na presença de espíritos na natureza. O ambiente englobante em que o homem timorense vive e respira está condensado de sinais de presença de algo sempre transcendente, como transmissão de desejos dos falecidos, da ira ou da bondade dos espíritos. Nestas situações, cabe ao olhar atento dos vivos interpretar o significado dos sinais. Dá a entender que existe interferências de espíritos entre os vivos e mortos, entre os que partiram deixando os vivos, “mas se mantêm atentos e interventivos nas deambulações dos seus descendentes”. Como refere Fernando Sylvan:

No seu viver de todos os dias os mortos contam tanto como os vi-

[2] *Matebian* significa o morto.

[3] *Matan-dok*: *matan* é olho e *dok* é longe; aquele que vê longe que significa o feiticeiro.



encontramos a sua múltipla função ontológica de vida dos timorenses, como descrevem Rui Centeno e Ivo Carneiro de Sousa (Pascoal apud Araújo, 2013, pp. 39-40).

Podemos considerar que os *lulik* (sagrados) são intermediários entre Deus e o homem, e são geralmente conservados nos locais de culto, as uma-*lulik* (casas sagradas). Na religião tradicional timorense, o ente supremo, Deus, é designado em *tétum* por *Maromak*, que significa “o brilhante”, a que não se presta nenhum culto especial. Os ritos da religião tradicional foram designados por estilos e consistem essencialmente em sacrifícios. O estilo mais exuberante é o do funeral (*hakoi-mate*) e destina-se a alimentar a alma do morto. Acontece isto, porque segundo a cultura tradicional de Timor-Leste, o mundo dos vivos permanecia em relação com os mortos.

Os timorenses concebem que quando se oferecem sacrifícios de animais ou presentes aos deuses, estes têm a obrigação de retribuir algo ao homem e assim, os antepassados são vistos como santos, seres comuns que encarnaram divindades. De facto, na tradição oral em Timor-Leste, a alma

do falecido é considerada como um segundo deus, de modo que quando uma pessoa passa num cemitério, deve sempre fazer o sinal da cruz ou colocar algo como oferta. Tradicionalmente, o culto timorense é dirigido aos espíritos dos antepassados e aos objetos sagrados (*lulik*), que pode ser materializado, sendo sempre considerado como sendo poderes sobrenaturais, inexplicáveis. Todas as etnias ainda têm casas sagradas consideradas como santuários. O culto tradicional dos antepassados aos *lulik* foi facilmente assumido pelos missionários no tempo dos portugueses. Os timorenses acreditam no único Deus que é *Maromak*.

1.4. Significado da casa sagrada no contexto atual

Para falar da cultura timorense e a sua tradição primeiramente é preciso saber a base filosófica desta cultura. Não podemos desviar os nossos pensamentos daquilo que os timorenses chamam *Lulik*. A palavra *lulik* saiu como voz e símbolo na tradição, e representa todo o universo, por exemplo: *bee-lulik* (água sagrada), *foho-lulik* (montanha sagrada), *rai-lulik* (terra sagrada), *ai-lulik* (árvore sagrada), *Uma-Lulik*, *fatuklulik*

(pedra sagrada) entre outros (Durand apud Irta, 2013, pp.37-38). *Uma lulik* é considerado como templo tradicional do povo timorense onde se guardam objetos pertencentes a antepassados, azagáis, catanas (súrik), despojos de guerra para honrar os antepassados até objetos religiosos católicos apoderados pelos timorenses aos primeiros missionários.

Em Timor-leste, *uma lulik* (*casa sagrada*) é vista não só como o lugar para guardar os objetos sagrados, mas também como um sítio para as reuniões e as atividades dos ritos tradicionais, como o *tunu* – um ato de matar os animais para oferecer ao *kuku* – os ancestrais invisíveis e é o símbolo da unidade social dos seus habitantes. Todos os componentes da *uma lulik* representam a unidade social da comunidade. A *uma lulik* é uma parte principal do sistema ritual religioso do étnico timorense e tem a ver com a procissão de cerimónias ritualizadas e culturais, como o funeral (*hakoi mate*) e a celebração da morte depois de um ano (*mutun mate*), a inauguração da própria *uma lulik*. Estas cerimónias dão-nos a conhecer aspetos importantes do aprofundamento do pensamento religioso. Podemos chamar *Uma lulik* templo dos *objetos lulik*, coisas sagradas e,

normalmente, cada família tradicional tem o seu *uma lulik* doméstico ou familiar, em que os *objetos lulik* são guardados para celebrações ocasionais de sementeiras, de nascimentos e óbitos. A esse respeito, Cinatti, Almeida e Mendes (1986, p. 79) afirmam:

[...] habitada pelos espíritos dos antigos guerreiros, antepassados dos que habitam o povoado ou o reino. Construída por uma ou várias famílias é propriedade de toda a população e o elemento de união entre o clã: se a “uma lulic” desaparecer por ruína ou incêndio, grande desgraça abater-se-á sobre o povo e as famílias dispersar-se-ão. Quando de um incêndio ou má colheita os velhos e entendidos são consultados e geralmente a razão apontada é a incúria ou descuidos a que foi votada a casa; o remédio é repará-la quanto antes ou construir uma nova para que os espíritos dos avós não tenham de se queixar. A guarda da “uma lulic” é confiada a um velho ou velha do clã que são responsáveis por ela perante a população (Cinatti; Almeida; Mendes apud Silva, 2017, p.26).

Depois da independência, a política da cultura e do património nos recentes governos de Timor-Leste



presta uma atenção particular às *uma lulik*, incentivando os timorenses a construí-las ou a reconstruí-las, elegendo-as como um paradigma simbólico da cultura timorense e, sobretudo, como elemento de identidade do povo. No contexto atual em que a maioria dos timorenses é católica, a casa sagrada continua a ter a mesma importância e valor para eles, considerando-a como tradição proveniente dos seus antepassados que se deve manter, mas com menos ressonância como antigamente.

1.5. Os costumes e hábitos timorenses

Devido às diversas e diferentes influências migratórias do passado remoto, Timor-Leste adquiriu vários costumes e hábitos diferentes que variam de zona para zona, assim como a diversidade das línguas nativas. Apesar desta diversidade, existem valores comuns como a cultura de uma “conceção do mundo tendente a associar duplos, sob a forma de polos duplos: masculino/feminino; interior/exterior; imóvel/ativo” (Durand, 2009, p.42). Todavia, não se podem considerar esses elementos como opostos, mas há necessidade de complementaridade entre eles.

Nas sociedades tradicionais, há o costume de atribuir uma grande importância ao sagrado, pois o animismo modela todo o pensamento e o sentimento da alma timorense. O timorense via em tudo, nas pedras, nas árvores, nas fontes e nas montanhas a origem dos espíritos e das forças humanas. A relação do homem com os mortos é muito forte, traduzida muitas vezes em rituais do culto sobre as pertencas e os despojos do falecido, fazendo súplicas para a proteção dos vivos na doença e nas dificuldades da vida. O *uma-lulik* (a casa sagrada) é o lugar sagrado onde se guardam as coisas ditas sagradas pertencentes aos antepassados e onde se dá, normalmente, o encontro dos vivos e dos mortos.

A família timorense é muito consistente, forte e numerosa. Os pretendentes dos casamentos que se realizam seguem uma regra estabelecida na relação de parentesco para tornar mais coeso o tronco familiar e fazer com que a riqueza desta família não passe para outras famílias que não são comuns. Existem grupos em Timor que adotam uma forma matrilinear na constituição de novas famílias, dando à mulher um lugar determinante não só no seio da família como

na regência dos reinos, embora na maioria dos outros grupos adotam a forma patrilínea em que o homem tem o poder.

1.6. A crença do Homem timorense

Timor mantém as tradições ancestrais bem vivas nas suas aldeias recônditas, mesmo após a evangelização cristã. Apesar da religião católica, presente há tantos anos, ainda existem muitas formas pagãs na expressão da fé cristã. Nas zonas do interior mantêm-se os rituais ancestrais, muitas vezes misturados com os dos sacramentos e outros sinais cristãos. Numa grande diversidade de crenças populares, há um respeito enorme pelo sagrado, não se sabendo bem os limites entre a fé cristã, a crença animista e o medo ao *matan-dook* (feiticeiro).

Conservam-se ainda as *uma-lulik* (casas sagradas) onde se presta culto aos antepassados em altares próprios. Estas casas estão construídas de tal forma que mantêm o seu sentido sagrado. Além da lareira própria para uso diário, tem outra lareira destinada ao *tei*, que significa sagrado, onde se faz a cozinha para as almas dos antepassados que são venerados como

fonte de vida e protetores dos vivos. Acredita-se que são os antepassados que presidem os destinos da família e protegem os membros.

1.7. A morte na cultura timorense

Na cultura timorense, a morte é uma realidade humana que deve ser encarada como um acontecimento físico-espiritual nas suas várias dimensões. Uma delas é a sacralidade da morte e a outra é a presença contínua do morto com os familiares vivos, exigindo da parte destes o cumprimento de diversas funções culturais ou religiosas, como também responsabilidades a serem concretizadas por todos os membros envolvidos, conhecendo cada um o que deve fazer. De um modo geral, os antepassados timorenses concebem a morte como uma partida de um ente querido que parte para uma imensidade infinita e quase desconhecida, trilhando caminhos tortuosos, vagueando daqui e acolá, pelos montes até o avô das montanhas, o *Ramelau* para a zona de *mambae* ou o *Matebian* para a zona de *Makasae*, o lugar de paragem não definitivo dos espíritos dos mortos à espera de sufrágios e oblações, por parte dos familiares vivos. Para o



timorense tradicional, a concepção do mundo do além tem características do mundo do aquém, as coisas são pensadas em categorias físicas uma vez que se desconhece as coordenadas espirituais puras. E isto testemunha-se com várias atuações feitas com o morto. A preocupação dos familiares vivos é fazer com que o seu ente falecido tenha sucesso na viagem ao mundo do além, sem encontrar obstáculos, até atingir o descanso permanente. Para isso, em algumas regiões de Timor-Leste, como nas áreas de Viqueque, Baucau ou mesmo em outros lugares da parte de mambae, o morto tem de levar roupa para trocar, para fazer sua viagem; ele é sepultado juntamente com um cavalo para levar as cargas deste mundo, um cão para o guardar e o acompanhar. No dia da sepultura, os acompanhantes levam alimentos para comer no cemitério, despedindo-se desta forma do morto que, com este banquete, terá forças suficientes para realizar a sua longa viagem. Em casa do falecido matam-se búfalos, porcos, cabritos e até cães como imolações sagradas e rituais do culto, intercedendo aos familiares defuntos que partiram para que recebam um novo ser que se vai juntar a eles.

1.7.1. A tradição do culto aos mortos

O culto aos mortos é, nas sociedades de todo o mundo, uma tradição com vínculos culturais profundos e sempre muito particulares. Sob o ponto de vista sociológico e psicológico toda a humanidade considera a morte como uma separação de um ente querido que parte para sempre, sem se poder ver mais no convívio dos homens e o facto deixa um vazio e uma saudade na alma de todos; do fundo do coração inquietante dos que ficam surge uma pergunta: para onde ele vai, qual é a sua mansão? Permanecerá vivo? Talvez pensando um pouco mais profundamente pode-se chegar à ideia vaga de uma vida do além, ultraterrena.

Nos povos primitivos, naturalmente, como homens que pertencem à mesma humanidade, existia também este sentimento e esta vivência de separação da morte e a mesma pergunta se colocava. O que perpassava no espírito dos nossos antepassados é um filme de uma viagem dos mortos vagueando pela natureza à procura de uma habitação. Há uma mistura de espiritualismo e animismo com a crença amalgamada na natureza que caracteriza a interpretação da passa-

gem dos mortos desta vida (Almeida e Carmo, 2002, pp.1-7). Assim, em Timor-Leste, olhando para a zona de Hatobuilico, onde se encontra o monte Ramelau, encontramos o culto dos mortos com suas características próprias, as suas crenças e tradições originais. O nome dado ao morto concreto é o *Matebian*, mas também o termo quando é designado em plural refere-se aos mortos passados (antepassados/espíritos dos mortos). Este conceito ocupa um lugar central na cosmologia animista timorense.

Há duas formas de mortos: *mate mean* (morte por assassinio, por desastre, ou por guerra) e *mate metan* (morte natural, por doença ou por velhice). O *mate mean* é considerado pelos timorenses como uma morte má e o seu espírito pode causar vingança ou danos físicos e morais, infelicidades na vida contra a sua família e mesmo contra a família e o autor da sua morte. “Uma grande parte da sociedade timorense acredita que esses espíritos são ‘almas viajantes’ com poder de influenciar o mundo dos vivos” (Kent, 2010, p.209).

Quando uma pessoa morre, os procedimentos que se seguem são: dar conhecimento aos familiares de consanguinidade e de afinidades,

os “*fetosá*” e “*umane*”^[5]. Juntam-se os vizinhos na casa do defunto para depositar velas, dinheiro e prestam homenagem ao defunto rezando ou “*hamulak*”^[6], chorando e saúdam os familiares do morto. Entretanto, os familiares do “*fetosá*” reúnem-se para juntarem as suas posses e animais, como búfalos, cabritos, cães, dinheiro, vinho e os do *umane*, porcos, “*tais*”^[7], arroz, a fim de virem oferecer à família do falecido. Chegados a casa do morto, entregam os tributos e são convidados a dirigirem-se para o morto e saúdam-no com gritos de choro, passando a mão pelo corpo do morto, pronunciando palavras fúnebres sobre a sua vida. Depois param de chorar para começar a rezar. Terminado a oração, apresentam os sentimentos de pesar à família enlutada.

[5] *Fetosá* e *umane* são dois termos que traduzem relações familiares. *Fetosá* significa a casa ou o conjunto da família do noivo, onde a noiva vai ficar e viver. *Umane* é a casa ou o conjunto da família da noiva que saiu para ir coabitar com a família do noivo.

[6] *Hamulak* é elevar preces a Deus.

[7] Sobre o *tais* que é o tear tradicional timorense com sua grande variedade e funções pode conferir o artigo de Fernanda Sarmento em Fernanda de Fátima Sarmento Ximenes, ‘O TAIS’ – Desde os Primórdios à Contemporaneidade, ‘Timor-Leste: Memórias e História da Antropologia’.



De seguida são convidados para se sentarem no *biti* (esteira) no chão e são-lhes oferecidos nos respetivos “*kretik*”^[8] betel, areca, cal e tabaco para se servirem. Entretanto, prepara-se o almoço ou o jantar matando os animais tributados para os hóspedes que permanecerão todo o dia e toda a noite: é a cerimónia do “*hader mate*”. O almoço ou o jantar é servido de forma indiscriminada, uma vez que há duas mesas de iguarias diferentes. Na mesa reservada aos familiares de fetosá, serve-se, além do arroz, carne de porco e, na mesa dos familiares de umane, só se serve a carne de búfalo ou de vaca. Aquele que infringir esta norma será penalizado com animais, seguindo o seu estatuto de fetosá ou umane, ou seja, o fetosá tem obrigação de repôr búfalos e cabritos, vinho e o umane porcos, tais e arroz.

A tarefa do ritual fúnebre é distribuída desta forma: alguns homens preparam a matança dos animais; as senhoras cozinham e outros homens preparam o caixão que antigamente era cavado diretamente do tronco da árvore, “*ai kian*” ou “*ailele*” ou estei-

ra de palmeira “*hedan*”, “*akadirun*”, e outros preparam a cova no cemitério dos seus antepassados.

A partida de alguém para sempre suscita dúvida no porvir. Levantam-se perguntas fundamentais do homem: o que resta desta pessoa? Para o timorense ele deixa sempre o seu rasto, o seu espírito nos *lulik*. A continuidade da vida não se põe em questão e a sua memória permanecerá nos vivos através dos objetos consagrados, como bem nota Mircea Eliade ao dizer: “o homem das sociedades arcaicas tem a tendência para viver o mais possível no sagrado ou muito perto dos objetos consagrados” (Eliade, Mircea, s/d. p.26).

É interessante comparar o *modus vivendi* da tradição secular do culto dos mortos de Timor-Leste no que refere à presença dos mortos na vida quotidiana dos vivos com outras formas de crença de outros povos que, embora sendo culturas diferentes, são iguais em ritos. É oportuno recordar que os romanos acreditavam que o enterro do corpo do morto seria juntamente com a sua alma: “Os ritos fúnebres mostram claramente que quando colocavam um corpo na sepultura acreditavam enterrar algo vivo (...) alma nascida com o corpo,

[8] *Kretik* é um pequeno cesto feito de palmeira que se chama “*akadirun*” que serve para pôr folhas de betel, areca e cal para mascar e tabaco caseiro para fumar como sinal de bem-vindo.

não seria dele separada pela morte; alma e corpo são encerrados juntos no mesmo túmulo” (Coulanges, 2005, p.18). A forma como eram homenageados os mortos na época dos romanos apresenta uma notável semelhança com a expressão fúnebre da cultura timorense. Essa crença de que o espírito ou a alma do morto permanece vivo é fonte de esperança e de vida para os vivos.

1.7.2. A montanha de Ramelau: o repouso dos espíritos dos mortais

O Ramelau é a maior cordilheira montanhosa da ilha de Timor. A sua zona de influência atinge os distritos de Ainaro e Ermera, sendo vários os montes que a constituem. Ramelau, dada a sua imponência e importância, é um caso singular no imaginário e na identidade timorense. Em tempos remotos, era local de culto genílico mas, atualmente, é um local de culto religioso, seja através das romarias católicas, de que é exemplo uma das maiores procissões da Nossa Senhora que se realiza todos os anos, no dia 7 de Outubro – em 1997 foi inaugurada a imagem – e em que milhares de fiéis percorrem a pé toda a encosta do monte para prestar culto lá bem no cume do Ta-

ta-Mai-Lau, seja entre a religião animista, onde é *lulik* (sagrado) porque lugar mítico, particularmente no seu monte mais alto, o Tata-Mai-Lau, o *Avô dos Avôs ou Avô Primeiro das montanhas*. Atualmente também se criou o hábito de, semanalmente, os jovens subirem a montanha de Ramelau não só para o culto e recreio, mas também para assistir a beleza do despontar do sol.

O que diferencia as montanhas de Timor-Leste com as outras montanhas é o significado construído pelo povo ao redor desses picos. As montanhas em Timor-Leste são vistas como moradia dos deuses e dos espíritos dos mortos, portanto são lugares sagrados. Como Timor é montanhoso, não há dúvida nenhuma que os antepassados davam muita importância e valor à realidade das montanhas. Por natureza, o povo timorense é religioso, animista porque acredita na presença dos espíritos em quase tudo. Qualquer sinal que aparece na vida do homem é sempre interpretado como bom ou mau desejo das almas falecidas. O povo vive oprimido pelo medo de castigo dos mortos, através de infortúnio na saúde, no bem-estar e na felicidade. Para aplacar a ira dos espíritos do outro mundo é necessá-



rio recorrer aos rituais de matanças dos animais como sacrifícios e oblações.

Pelo facto de que algumas montanhas de Timor-Leste se apresentarem imponentes com cumes que arrancam os céus, os ancestrais timorenses consideram-nas como moradas de Deus ou dos espíritos e das almas dos antepassados, tais como o monte Ramelau, o Matebian – por ter a forma de um morto deitado – o Cabalaqui. Nos discursos festivos tradicionais citam-se o nome das montanhas como lugares de passagem e de oração dos mortos. As montanhas possuem o sentido de transcendência em relação à vida imanente do homem.

Desde os tempos imemoriais, os tempos dos portugueses e dos indonésios e nos tempos atuais, o espírito sagrado existente na natureza, nas casas sagradas, nos objetos sagrados e nos lugares sagrados mantêm-se incólume na psicologia do timorense. As montanhas e as casas sagradas são tidas como moradas dos espíritos dos mortos e da divindade, só que nas montanhas a presença dos espíritos é geral, comparando com as casas sagradas como recintos de cada grupo de famílias com um tronco comum de linhagem, onde

se guardam os utensílios usados na guerra ou do dia-a-dia dos antepassados falecidos e onde os familiares vivos compartilham o mesmo teto. As casas sagradas têm também o sentido de convivência contínua entre os vivos e os mortos.

Olhamos para a natureza e sentimos a sua grandeza e mistério. Na verdade, a percepção do mundo ultrapassa aquilo que se pode captar com os métodos científicos naturais.

1.7.3. O itinerário do defunto – *Toli mate*

Segundo a tradição cultural, quando morre alguém, efetua-se as cerimónias fúnebres e os rituais tradicionais após os quais a sua alma é enviada para a sua morada, através do hamulak (oração) dos *kukus* (chefes religiosos tradicionais) passando a realizar o seu itinerário de uma montanha a outra em direção ao pico do Ramelau, designado por Tatamaelau, esperando por vários anos até à cerimónia de *toli mate*. Após a morte, os espíritos continuam a viver, ora vagueando por lugares estranhos, ora retidas nas cavernas das montanhas sagradas, ou encarnando mesmo em animais e objetos sagrados. Assim, confirma as pesquisas de Ângela Car-

rascalão: “Uns anos depois – o período varia de um a quarenta anos – realiza-se nova cerimónia, o *toli mate*”. O “*hakoi mate*” ou “*toli mate*”, é uma cerimónia que consiste:

No enterro geral, no qual o lia nain, o dono da palavra, invoca os mortos, deverá fazê-lo de forma convicta e concentrada até que a força da sua palavra derrube o búfalo que sucumbirá e cairá morto a seus pés. Está cumprido mais um ritual e ter-se-ão com isso fortalecido, aprofundado e renovado os laços familiares (Carrascalão, s/d, p. 5).

Sob o ponto de vista fenomenológico, devemos interpretar a viagem dos mortos pelo espaço físico como factos que apelam para um sentido espiritual, isto é, a passagem das almas para a paz e a quietude do mundo transcendental. Em termos de comparação com a religião católica, apresentamos a purificação das almas no Purgatório, antes da visão beatífica do Céu. Este seria o fundo da questão que, na ótica da evangelização, isso facilitou a adesão dos timorenses animistas à fé católica, trazida pelos antigos missionários portugueses. Pela razão de semelhança nas concepções entre animismo e cristianismo,

os timorenses enveredaram e preferiram a religião católica à muçulmana. Podemos verificar isso na invasão de Timor-Leste pela Indonésia, o país com mais muçulmanos no mundo. Mesmo com o poderio militar da Indonésia e a política de intimidação aos timorenses para abraçarem a religião de Maomé, foram em vão todos os seus esforços.

O animismo timorense não tem nenhuma conceção clara da eternidade e do absoluto como as outras religiões, mas tem aspetos simbólicos daquilo que é absoluto e eterno decididos nos espíritos dos mortos presentes na natureza. Quanto ao destino final dos mortos, todos os crentes do animismo sentem-se corresponsáveis, sobretudo os familiares, em celebrar atos de purificação e de oblação sacrificial dos seus mortos para os elevar até ao repouso provisório no monte de Ramelau para, finalmente, com a última celebração do *toli mate*, as almas serem enviadas para a imensidão do oceano através da ribeira Loes, a maior ribeira de Timor-Leste. Com o *toli mate* dá-se por terminado toda a responsabilidade que recai sobre os ombros dos familiares vivos em orar pelos seus mortos. Daqui para frente não se cita mais os seus



nomes porque já foram entregues ao absoluto e a eternidade que os vivos desconhecem. Com o *toli mate*, todos os familiares falecidos são citados e celebradas as suas memórias. Em primeiro lugar recolhem-se os seus restos mortais, onde quer que se encontrem, para construir por cada um ou por famílias falecidas, túmulos nos cemitérios familiares, com a ajuda económica de todos os membros; em segundo lugar, são celebradas as missas em sufrágio das almas e, em terceiro lugar, são abatidos animais: galinhas, cabritos, porcos, búfalos e bois para a refeição de todos, durante dias seguidos. É nesses encontros familiares que se faz a cobrança de dotes entre as gerações que ainda vivem. Cada um é obrigado a contribuir, segundo o grau familiar a que pertence. Assim, a obrigação pelos mortos deste longo período é cumprida e espera-se por umas dezenas de anos para celebrar um novo *toli mate* universal.

Para confirmar este pensamento do lugar desconhecido do além, citamos as palavras de Mircea Eliade: “Esta vida vem de qualquer parte que não é deste mundo, e finalmente retira-se de cá de baixo e “vai-se” para o além, prolonga-se de uma maneira misteriosa num lugar desconhecido,

inacessível à maior parte dos vivos” (Eliade, p.156). Na crença tradicional, o timorense, embora animista, acredita que há vida depois da morte. Há uma vida espiritual existente algures, sem certeza de qual é a sua forma. Acreditam que os espíritos humanos habitam para sempre num espaço transcendente desconhecido. “Para o homem religioso, a morte não põe um termo definitivo à vida. A morte não é mais do que uma outra modalidade da existência humana” (Eliade, p.157). Os timorenses, na sua maioria, acreditam na existência de outra vida para além da morte.

O homem timorense é afeiçoadamente religioso e demasiado supersticioso, crendo em ações de maldade ou de benfeitoria dos espíritos dos mortos na vida diária dos vivos, descurando-se em saber as causas naturais e científicas das coisas. Por um lado, é um mal porque as pessoas quando ficam doentes ou em situações de apuros, atribuem a doença a outras entidades ou pessoas em que se desconfia. E isto é frequente nas famílias, atualmente. Contudo, acredita-se num mundo do além: “Seja qual for o contexto histórico em que se encontra o *homo religiosus* crê sempre que existe uma realidade abso-

luta, o sagrado, que transcende este mundo e, por este facto, o santifica e o torna real” (Eliade, p.209).

2. A Subsistência da Alma para a Ressurreição dos Corpos no Fim dos Tempos

2.1. O conceito de Ressurreição

A Ressurreição é um conceito presente em diversas religiões e crenças que se refere ao ato de voltar à vida após a morte. Esse retorno pode ser entendido de diferentes formas, variando entre uma ressurreição física do corpo, como é o caso da crença tradicional timorense, uma ressurreição espiritual da alma, ou a combinação de ambas.

No Catecismo da Igreja Católica, define ressuscitar como:

Na morte, separação da alma e do corpo, o corpo do homem cai na corrupção, enquanto a sua alma vai ao encontro de Deus, embora ficando à espera de se reunir ao seu corpo glorificado. Deus na sua onipotência, restituirá definitivamente a vida incorruptível aos nossos corpos, unindo-os às nossas almas pela virtude de ressurreição de Jesus (Catecismo da Igreja Católica, 997).

De forma resumida, a ressurreição pode ser encarada em diferentes contextos como em religiões.

- **No cristianismo:** a Ressurreição de Jesus Cristo é um dos pilares da fé cristã, representando a vitória sobre a morte e o pecado. Acredita-se que todos os fiéis também serão ressuscitados no Juízo Final (Catecismo da Igreja Católica, 1002).
- **Nas outras religiões:** a crença na ressurreição também está presente, como o Islamismo, o Judaísmo e algumas religiões orientais, embora com nuances e interpretações específicas.
- **Na mitologia de diversas culturas:** a ressurreição é um tema recorrente. Heróis e deuses, muitas vezes, são retratados ressuscitando após grandes desafios e batalhas, simbolizando a imortalidade e o renascimento.
- **Na Filosofia:** a ressurreição é um tema recorrente, onde é explorada a natureza da alma, a possibilidade de vida após a morte e o significado da ressurreição para a condição humana.



Há também tipos de Ressurreição como:

- **Ressurreição física:** é retorno à vida do corpo físico, como a crença cristã na ressurreição dos mortos no fim dos tempos. Na crença tradicional timorense acredita-se que alma do morto retorna à vida depois da morte.
- **Ressurreição espiritual:** é a renovação da alma e vida espiritual, independentemente do estado físico do corpo.
- **Ressurreição simbólica:** é um renascimento interior, uma transformação pessoal ou um novo começo na vida.

2.2. Perspetiva Teológica e Histórica da Ressurreição

A Ressurreição de Jesus pode ser interpretada tanto como um facto teológico quanto como um evento histórico, dependendo da perspetiva adotada.

2.2.1. Perspetiva Teológica

Para os cristãos, a Ressurreição de Jesus é um evento central e essencial da fé. É considerada a vitória de Cristo sobre a morte e o pecado, simbolizando a promessa da vida eterna para os crentes. Na teologia

cristã, a Ressurreição tem um significado espiritual profundo, sendo um fundamento doutrinário para a crença na redenção e salvação.

2.2.2. Perspetiva Histórica

Do ponto de vista histórico, a Ressurreição de Jesus é um tema controverso. Embora muitos documentos antigos, como os Evangelhos do Novo Testamento, relatem a ressurreição, o evento é interpretado de maneiras diferentes por estudiosos e historiadores. Há uma divisão entre aqueles que consideram a ressurreição como um evento que pode ter ocorrido historicamente, baseado em testemunhos dos primeiros cristãos, e aqueles que a veem como uma narrativa simbólica ou mito criado pela comunidade cristã primitiva. A falta de evidências físicas e a natureza sobrenatural do evento tornam difícil tratá-lo como um fato histórico no sentido estrito (Catecismo da Igreja Católica, 639).

Portanto, a Ressurreição de Jesus é, para a fé cristã, um facto teológico fundamental, enquanto do ponto de vista histórico é uma questão de interpretação que depende de crenças, pressupostos e métodos de análise histórica e filosófica.

2.3. Eixo de comparação entre a crença do *toli mate* com a ideia cristã da ressurreição

Na nossa análise sobre a cultura tradicional da morte em Timor-Leste, damos conta de que o culto do *toli mate* em que o *Kuku na'in*, após as grandes cerimônias de última recomendação do morto, implora que o mesmo se transforme num novo ser, totalmente livre de todas as influências humanas, não difere da ideia da ressurreição dos mortos da fé cristã, que visa a transformação do indivíduo mortal num ser imortal, livre de todas as maldades do pecado e que se apresenta a Deus de Bondade Infinita. Assim, a nosso ver, a fé na existência da alma após a morte na tradição timorense é uma predisposição natural que tende a abraçar a fé cristã da ressurreição.

Considerações Finais

Na cultura timorense, a morte não representa um fim absoluto, mas o início de um processo contínuo de separação da alma do corpo, marcado por rituais, memórias e manifestações espirituais. Esta jornada da alma — que passa por diferentes estágios até alcançar o repouso definitivo — pode ser interpretada como uma forma simbólica e antecipada da esperança cristã na ressurreição final. A tradição cultural da morte em Timor, com sua ênfase na permanência da alma e na sua libertação gradual, prefigura, em termos próprios, a promessa cristã da vida eterna.

Concluimos, assim, que a cosmovisão tradicional timorense não constitui um obstáculo à fé cristã, mas sim um terreno fértil de aproximação e compreensão mútua. A experiência espiritual do povo timorense, ancorada em séculos de tradição, revela-se compatível com os fundamentos da escatologia cristã, abrindo caminho para uma vivência da fé que respeita e integra a identidade cultural do povo timorense. Nesse sentido, a inculturação do cristianismo em Timor-Leste não exige o abandono das crenças ancestrais, mas sim um processo de diálogo, purificação e apro-



fundamento, onde a alma timorense encontra ressonância na mensagem evangélica de esperança e vida nova. Essa convivência entre o ancestral e o cristão não apenas enriquece a experiência espiritual da comunidade, como também revela uma sabedoria local capaz de integrar diferentes horizontes de sentido. Em Timor-Leste, os rituais ligados aos mortos, os lugares sagrados e os mitos de origem não são vistos como obstáculos à fé cristã, mas como expressões complementares de uma busca comum por transcendência e comunhão com os antepassados e com Deus.

O diálogo entre essas tradições, portanto, não se dá apenas no plano teórico, mas encarna-se nas práticas quotidianas, nos ritos funerários, nas celebrações litúrgicas e na memória coletiva. Ele mostra que a fé vivida no contexto timorense é, antes de tudo, relacional, comunitária e profundamente enraizada no território.

Damos, assim, por concluído, que a experiência do morrer em Timor-Leste oferece um exemplo concreto de inculturação do cristianismo, onde a fé cristã é vivida sem apagar as marcas da tradição local. Pelo contrário, ela se deixa transformar e enriquecer por essa tradição, construindo

uma espiritualidade única, que fala tanto do sofrimento e da esperança do povo timorense quanto da universalidade do mistério pascal.

Referências Bibliográficas

- ARAÚJO, Irta (2013). *O Sagrado na Cultura das Parteiras do Timor-Leste*. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- CAMÕES, Luís, *Lusiadas*.
- CARRASCALÃO, Ângela (2006, 17 de dezembro). Raízes de Timor. *Jornal Público*. disponível em: <https://timor2006.blogspot.com/2006/12/razes-de-timor.html>.
- CENTENO, Rui; SOUSA, Ivo (2001). *Uma Lulik Timur – Casa Sagrada de Oriente*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10216/21194>.
- CINATTI, R.; ALMEIDA, L.; MENDES, S. (1987). *Arquitetura timorense*. Instituto de Investigação Científica Tropical – Museu de Etnologia.
- COULANGES, Fustel (2005). *A Cidade Antiga*. Martin Claret.
- DURAND, Frédéric (2010). *História de Timor-Leste, da Pré-história à Atualidade*. 2ª edição, trad. do Francês de Daniel Lacerda e Carlos Samedo. Edição Lidel.
- ELIADE, Mircea (s/d). *O Sagrado e o Profano - A Essência das Religiões*. Tradução da edição original em alemão por Rogério Fernandes. Edição Livros do Brasil.
- HELENA, Isabel Borges Manuel (2007). *Conhecimentos, atitudes e práticas sobre planeamento familiar de mulheres timorenses residentes em Portugal*. Disponível em: <https://books.google.rw/books?id=ff51AjuqBvUC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>.
- KENT, Lia (2010). *Justica Seidauk Mai (Justice is yet to come): Rethinking the dynamics of transitional justice in East Timor*. Unpublished PhD thesis. University of Melbourne.
- PASCOAL, Ezequiel Enes (1949). *O culto dos Lulik*. Seara – Boletim Eclesiástico da Diocese de Díli. ano 1, nº 1,12-15.
- SÁ, Artur (1961). *Textos em Tétun da Literatura Oral Timorense*. Vol.I.
- SILVA, Renata Nogueira (2017). *De cultura a Patrimônio: Uma lulik no Timor-Leste pós-colonial e seus efeitos na reprodução social*.
- SYLVAN, Fernando (1965). *Como Vive, Morre e Ressuscita o Povo de Timor*. In *Actas do Congresso Internacional de Etnografia*. IV.



- THOMAZ, Luís Filipe (2008). *País dos Belos, Acheegas Para a Compreensão de Timor-Leste*. 1ª edição. Fundação Oriente.
- THOMAZ, Luís Filipe Reis (2002). *Babel Loro Sá'e. O Problema Linguístico de Timor-Leste*. Instituto Camões.



Educação para a Autocombustão no Processo de Reconciliação Nacional em Timor-Leste – O Contributo da Filosofia e das Ciências Sociais e Humanas

Filipe Abraão Couto^[1]

filipeabraao27@hotmail.com

Célia Maria da Silva Oliveira^[2]

celiaoliveira4@hotmail.com

Resumo: Através deste artigo, pretende-se auscultar o ponto da situação atual do Processo de Reconciliação Nacional em Timor-Leste e de apontar alternativas e sugerir soluções para determinados problemas levantados pela complexidade do tema. O caminho para a reconciliação para a paz poderá não estar nos processos de clamação internacional de justiça, mas no acolhimento e aceitação individual de toda a violência que foi cometida no passado. As Ciências Sociais e Humanas e particularmente a Filosofia, enquanto amor pela sabedoria e compromisso que defende imparcialmente as causas mais elevadas, poderá ter uma função importante no desvelamento da verdade dos processos de reconciliação para a paz em Timor-Leste.

Palavras-Chave: Reconciliação para a Paz; Filosofia em Timor-Leste.

Education For Self-Combustion in the National Reconciliation Process in Timor-Leste - The Contribution of Philosophy and the Social and Human Sciences

Abstract: This article aims to examine the current state of the National Reconciliation Process in Timor-Leste, identify alternatives and suggest solutions to certain problems raised by the complexity of the issue. The path to reconciliation for peace may not lie in international calls for justice, but in the individual acceptance and acknowledgement of all the violence that was committed in the past. The Social Sciences and Humanities, and particularly Philosophy, as a love of wisdom and a commitment to impartially defend the highest causes, may play an important role in uncovering the truth of the reconciliation processes for peace in Timor-Leste.

Keywords: Reconciliation for Peace; Philosophy in Timor-Leste.

[1] Investigador do NetCult – Núcleo de Estudos Transculturais da Universidade do Minho. Investigador Internacional do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Timor-Leste. Professor da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Nacional Timor-Lorosa'e.

[2] Investigadora do GiArtes, CEHUM, Universidade do Minho, Portugal. Coordenadora do Centro de Investigação e Formação Avançada da Universidade de Díli (UNDIL), Timor-Leste.

1. Introdução

A filosofia trata de conceitos, problemas, teorias e argumentos. Sendo puramente dedutiva, ao contrário da maioria das ciências sociais e humanas, ela tem uma forma peculiar de abordar determinadas temáticas e a própria realidade em si. Não quer dizer que ela goza de um estatuto especial, é apenas diferente. Sendo a filosofia compreendida como criação de conceitos, a sua tarefa não é só a de formar cidadãos esclarecidos, com pensamento crítico e construtivo, capazes de debater e de tomar decisões com conhecimento de causa; ela também possui a capacidade de contemplar o passado, interpretar e interrogar-se sobre o presente e de apontar soluções para o futuro. Entre a realidade e a utopia, ela tem a capacidade de apresentar soluções teóricas e concetuais que abrem caminhos que, por sua vez, estimulam novas ideias. Não é de espantar que, atualmente, milhares de diplomados em filosofia estejam ao serviço de empresas da área da inovação concetual e tecnológica; pois, no fundo, devido à sua formação filosófica, estas pessoas conseguem, muitas vezes, apresentar soluções criativas e alternativas teóricas relevantes com impactos

muito significativos na dimensão tecnológica, inteligência artificial e em áreas científicas distintas.

Da mesma forma, a filosofia, enquanto amor pela sabedoria, poderá ter uma função importante no desvelamento da verdade dos processos de reconciliação para a paz em Timor-Leste. A verdadeira filosofia, incorruptível, assegura o seu compromisso para defender imparcialmente as causas mais elevadas, garante a defesa da sabedoria e a disseminação da verdade na sociedade. Enquanto médica ao serviço da humanidade, diagnostica os males da sociedade e aponta caminhos criativos para superar impasses e problemas. A filosofia em Timor-Leste ainda tenta encontrar o seu caminho, tendo dificuldade em separar-se da religião cristã e do forte traço da filosofia ocidental.

Em outros trabalhos, já se defendeu que a criação da disciplina de filosofia no ensino secundário se afigura fundamental em Timor-Leste, não só para a formação de espíritos críticos e reflexivos, não só para se estimular a formação do carácter individual e o pensamento livre e racional, mas também para prover os instrumentos necessários que visem



o desenvolvimento harmonioso da *poiesis*^[3] (RUNES, 1990) no estudante. A filosofia é, essencialmente, atividade poiética, devendo-se ensinar aos alunos que a filosofia deverá estar ao serviço da humanidade, diagnosticando os males da sociedade e apontando caminhos criativos para superar impasses e problemas. Este ponto é importante, na medida em que o ensino da filosofia em Timor-Leste pode e deve ser diferente da praticada em Portugal e na Europa. A estrutura da disciplina de filosofia no ensino secundário em Timor-Leste não poderá ser baseada na configuração temática e curricular da disciplina de filosofia do mundo ocidental. Ela deverá ter em consideração o estudo crítico da filosofia ocidental, as contribuições profundas da filosofia oriental e os tributos axiológicos das próprias culturas endógenas de Timor-Leste. Considera-se que será através da convergência curricular destes três pontos fundamentais que será possível desenvolver o pensamento crítico de e em Timor-Leste.

É neste enquadramento que se considera que a filosofia, o ensino da filosofia e as ciências sociais e huma-

nas poderão acompanhar os processos de reconciliação nacional para a paz em Timor-Leste e apontar soluções para determinados problemas desencadeados pelo problema. No caso da filosofia, esta poderá ganhar corpo e maturidade filosófica se estudar e acompanhar o processo de auscultação das vítimas, se abarcar a importância e a profundidade deste processo de reconciliação para a paz, que implica, necessariamente, compreender a violência e força potencial que nele subjaz, ao ponto de ter a capacidade de moldar o espírito humano e os rumos da própria nação.

2. O Processo de Reconciliação para a Paz em Timor-Leste

Timor-Leste é uma jovem nação que só adquiriu a sua independência política a 20 de maio de 2002, tornando-se no primeiro novo Estado soberano do século XXI. Sem pretender deturpar as palavras de Sílvia Elia, trata-se de uma “nação novíssima” (1989, pp.16-17), que, a nosso ver, está à procura da afirmação da sua identidade num contexto nacional e internacional. Neste sentido, considera-se que, em termos históri-

[3] *Poiesis* “é a atividade de criar ou de fazer, produção artística”.

cos, prevalece algumas semelhanças com outras nações que compõem a CPLP, sobretudo com Angola e Moçambique, pois, apesar de estes países terem obtido as respetivas independências políticas no século XX, as devastações das guerras civis durariam, no caso de Moçambique, até 1992, e, no caso de Angola, até 2002.

No caso de Timor-Leste, sobretudo com a ocupação indonésia, foram cometidas violações gravíssimas nos direitos humanos fundamentais que ainda se repercutem física e psicologicamente no dia-a-dia de uma grande parte dos cidadãos timorenses. Para além de ter conduzido o país para um estado de total devastação em termos de infraestruturas consideradas essenciais e básicas, é inegável que o legado desta ocupação deu lugar a uma profunda alienação do povo timorense que, lentamente, se tenta libertar.

Neste seguimento, foi criada uma comissão para o processo de reconciliação nacional, denominada Comissão de Acolhimento, Verdade e Reconciliação (CAVR, 2005), estabelecida em Timor-Leste em 2001, organizada e supervisionada pelas Nações Unidas, com o objetivo de

“investigar as violações dos direitos humanos cometidas no país asiático entre abril de 1974 e outubro de 1999 e facilitar a reconciliação da comunidade com a justiça para aqueles que cometeram crimes menos graves” (Borges, 2015, p. 95). Porém, uma vez que ainda são diversas as dificuldades sentidas por esta comissão criada para a reconciliação para a paz, considera-se que a filosofia poderá prestar os seus serviços não só através da auscultação do ponto da situação atual, mas também o de apontar alternativas e sugerir soluções para determinados problemas levantados pela complexidade do tema.

Entre os desafios políticos e de direitos humanos está o facto de que muitos dos que pereceram durante o período da resistência (1975-1999), ainda hoje, têm um paradeiro incerto. Isto faz com que as famílias não possam enterrar os seus próprios mortos. Um exemplo é o corpo de Nicolau Lobato, que foi o principal líder da resistência e primeiro-ministro da autoproclamada independência timorense durante o período de 1975 e 1979. Apesar da insistência do Governo timorense, a informação do paradeiro do corpo permanece em segredo nos arquivos do Exército



Nacional da Indonésia (TNI). Embora a CAVR (2005) tenha registado inúmeros documentos, artefactos, fotografias e depoimentos relatando casos de violações de direitos e mortes durante o período de 1975-1999, ainda hoje, os responsáveis não foram julgados.

Este contexto pode favorecer o sentimento de impunidade por parte das vítimas e das suas famílias. Podemos observar isso na situação das milícias timorenses pró-indonésia e dos seus líderes. A falta de uma ação efetiva no sentido de promover julgamentos formais pelos crimes de guerra pode aumentar a tensão social, pois, entre outros contratempos, algumas pessoas não podem regressar para as suas casas e terras ancestrais das suas famílias, pois persiste o sentimento de vingança e injustiça devido à falta de identificação/reconhecimento e punição formal aos agressores. Além disso, pode gerar vinganças intergeracionais, agravando ainda mais as disputas, ressentimentos e vitimizando as futuras gerações que não possuem responsabilidade direta com os factos do passado.

Ainda que, segundo o relatório do CAVR, tenham sido constituídos pequenos tribunais tradicionais e tenha

sido feita justiça em algumas pequenas comunidades, a impunidade dos grandes crimes continua a gerar um sentimento de mal-estar entre o povo timorense que, impotente e à mercê das agendas políticas e da comunidade internacional, continua física e psicologicamente preso a um passado sombrio e turbulento.

A realização de justiça, que, para muitas vozes, deveria ter sido levada a cabo pela ONU e pela comunidade internacional, efetivamente, nunca se concretizou; e talvez não seja de esperar que um país pequeno como Timor-Leste possua força política suficiente para levar a cabo esta missão. Segundo as vozes dos principais líderes políticos de Timor-Leste, sondadas por Camila Tribess (2013, pp. 173-174), repor a justiça internacional tratar-se-ia, sem dúvida, de uma tarefa sensível e complexa para Timor-Leste, uma vez que isso implicaria o rompimento das boas relações comerciais e diplomáticas com a Indonésia. Pelo menos, esta é a percepção de Mari Alkatiri, que considera que as “boas relações com a Indonésia são mais importantes do que a conquista de justiça” (2013, p.173).

Para Ramos-Horta, é mais importante “a manutenção das boas rela-

ções” com a Indonésia do que fazer “uma caça às bruxas”. Em relação à questão do Tribunal Internacional, refere que “(...) Timor-Leste não quis, não quer e não vai gastar energias, subverter as relações com a Indonésia com um tribunal Internacional e isso só vai satisfazer os juízes e profissionais internacionais que iriam ser muito bem pagos (...)” (2013, pp.173-174).

Também Xanana Gusmão defende “um processo de reconciliação em que a justiça lide com os autores dos crimes, mas evite sentimentos residuais de vingança, ressentimento e ódio. Embora concorde com a necessidade de justiça, Xanana Gusmão é apologista de que o interesse nacional “é o de garantir a estabilidade política e social, o que significa a estabilidade ao longo da fronteira e o fortalecimento da relação com a Indonésia (2013, p. 174). Neste sentido, como refere Camila Tribess, é possível diagnosticar “uma lacuna entre as falas e depoimentos publicados pelo relatório do CAVR e o discurso e atuação das lideranças políticas do país” (p.174).

Se, por um lado, os líderes políticos timorenses não pretendem subverter as relações diplomáticas e comerciais

com a Indonésia, porque isso causaria danos irreparáveis para Timor-Leste, por outro lado, o imaginário social timorense continua enclausurado nos espectros do passado à espera de justiça. É possível assinalar, segundo as várias vozes timorenses auscultadas em 2005, a constatação de uma alienação ontológica do presente, que se repercute não só no desenvolvimento pessoal do cidadão timorense, como também no desenvolvimento da jovem nação asiática, que, alheada do presente, permanece ancorada nas sombras do passado.

3. Alguns Contributos da Filosofia e das Ciências Sociais e Humanas para o Processo de Reconciliação para a Paz em Timor-Leste

O dilema originado pelas diferentes perspetivas entre as elites políticas e o povo timorense em relação à reconciliação para a paz não pode permanecer numa tensão periclitante. Se Timor-Leste se encontra numa posição geopolítica extremamente sensível, ao ponto de nada poder fazer para se promover a justiça internacional, será que nada mais resta às várias comunidades em Timor-Leste



do que aguardar impávida e passivamente por um eventual desfecho de justiça? Será que o *pathos* trágico de vários cidadãos timorenses é o de aguardar *ad aeternum* por uma resolução internacional de justiça e legalidade? O que é verdadeiramente importante, atualmente, é interrogarmo-nos sobre o que é possível fazermos enquanto aguardamos por uma eventual resolução política e jurídica sobre a matéria.

É precisamente neste ponto em que a filosofia é necessária em qualquer sociedade. Sendo a filosofia essencialmente o amor pela sabedoria e criação de conceitos, é precisamente através do amor e da criação de novos conceitos que se pode enfrentar o presente sem se perder nada do passado, mas com os olhos voltados para o futuro. Este é o seu poder e o seu magnetismo, que nenhuma ciência possui. Quando a política não tem respostas, quando outras ciências sociais e humanas já fizeram incansavelmente o seu trabalho (CAVR), quando não há mais nada a fazer senão aguardar serenamente que os ventos do destino cumpram com a sua fiel vocação, a filosofia pode apontar novas direções e novos desafios. Não se pretende dizer com

isto que, através da filosofia, se possa encontrar a derradeira solução, mas que a sua tarefa sempre foi e sempre será, ao longo dos séculos da sua existência, a de abrir novos horizontes e de revelar novos mundos ao mundo.

No fundo, considera-se que é necessário a filosofia e as ciências sociais e humanas continuarem a enveredar pelos trilhos percorridos pela CAVR, ainda que com um sentido de missão inteiramente diferente. Ainda que as recomendações avançadas pela CAVR até agora não tenham tido qualquer eco na comunidade internacional, no sentido de se realizar a justiça formal com o Estado Indonésio, é importante sublinhar o trabalho de grande importância levado a cabo por esta comissão: em primeiro lugar, a atenção que concedeu às vozes oprimidas pelo conflito; em segundo lugar, a catarse nacional; em terceiro lugar, a contribuição destas vozes para o desenvolvimento da história nacional e da identidade de Timor-Leste; por fim, a consciencialização coletiva sobre os temas/problemas relacionados com os direitos humanos e a abertura para a interculturalidade.

Também é importante destacar a importância dos profissionais que

levaram avante a iniciativa de auscultar o que as diversas vozes oprimidas tinham a dizer sobre o conflito; neste caso, os membros desta comissão não procuraram falar pelo oprimido, secundarizando ou suprimindo a sua voz, concedendo, pelo contrário, a inteira e absoluta liberdade da fala e das narrativas individuais. O perigo, neste tipo de situações, reside, como nos lembra Spivak, quando o intelectual pretende falar por aqueles que não têm voz, acabando por subalternizar aqueles que já se encontram marginalizados pela sociedade (2010, p.21).

A desigualdade da voz constitui-se, seguramente, como um dos principais problemas do mundo contemporâneo, com amplas repercussões nos temas e problemas pós-coloniais. A desigualdade da voz pode condenar pessoas, grupos e países à inexistência. Numa perspetiva intercultural, quando não se atribui importância e reconhecimento à voz, nega-se a humanidade do outro.

Quando alguém fala e conta as suas histórias, posiciona-se face ao outro, em relação aos outros e perante determinado tema ou problema. A polifonia da vida humana estende-se, desta forma, para além das narrativas políticas e macroeconómicas.

Desta forma, o que verdadeiramente importa assinalar na CAVR é a inscrição das vozes oprimidas no mundo que, por sua vez, são portadoras de múltiplos sentidos e de variados significados identitários. Neste sentido, considera-se que é necessário continuar a procurar e a desvendar a polissemia destas vozes, não só para os processos de reconciliação para a paz para com o outro (seja o outro-indonésio ou qualquer outro), mas, sobretudo, para se levar a cabo uma reconciliação para a paz de cada indivíduo. Por outras palavras, antes de se passar de um processo de reconciliação para a paz a nível nacional, situação que talvez nunca venha a suceder, é necessário cada indivíduo passar por um processo individual de reconciliação para consigo próprio e na sua relação com um passado turbulento e extremamente violento, para si e para os seus. Assim, torna-se importante, atualmente, passado mais de vinte anos, saber como as pessoas vivem as suas vidas, o que elas pensam, sentem e como querem ou desejam que a vida seja para eles e, acima de tudo, como podem superar o trauma desencadeado pela violência colonial sem recurso a tribunais, à política e às relações internacionais.



A vida humana, muitas vezes, encontra soluções por si mesma, sem recurso a medidas políticas, jurídicas ou científicas.

Neste sentido, nunca é demais recordar Franz Fanon, um importante filósofo africano pan-africanista e a sua mensagem que despertou milhões de consciências para o processo de revolução mental necessário para afastar os traumas e fantasmas “coloniais” do passado. Embora ele considere, nas suas narrativas, os negros e as suas relações com os brancos e vice-versa, o que se pretende demonstrar é a compreensão e brilhante consequente superação psicológica desta relação, através do processo a que autor denominou “autocombustão”. Na sua obra mundialmente famosa, *Os Condenados da Terra*, o autor considera que ainda “é o colonizador quem tem feito e continua a fazer o colonizado” (1979, p. 6). Fanon defende que o oprimido ainda se encontra alienado da sua verdadeira identidade uma vez que ainda se resente de um complexo de inferioridade em relação ao homem branco. Na percepção do pensador, prevalece uma “neurose” no homem negro, porque este deseja ser como o branco: “Desde há muito tempo, o negro admi-

tiu a superioridade indiscutível dos brancos, e todos os seus esforços tendem a realizar uma existência branca” (1975, p. 34). Ao pretender equiparar-se ao ex-colonizador, ao seu antigo “mestre”, o negro africano tem concentrado todos os seus esforços nesse empreendimento, descurando a sua negrura, a sua terra, a sua cultura e o diálogo com o seu povo. Esta neurose tem impedido a libertação total do homem negro.

A premissa fundamental do autor é que, mais importante do que ser negro, o negro africano é um homem. Isto é, não é necessário, segundo Fanon, que “negros e brancos” permaneçam encerrados “na torre substancializada do passado”, porque é esta enclausura a fonte da sua alienação. É fundamental uma libertação radical do passado para levar a cabo, no presente e no futuro, a construção da identidade e da vocação individual^[4].

[4] Refere Fanon o seguinte: “Todas as vezes que algum homem faz triunfar a dignidade do espírito, todas as vezes que algum homem diz não a uma tentativa de sujeição do seu semelhante, eu sinto-me solidário com o seu ato. De nenhuma forma eu devo tirar do passado dos povos negros a minha vocação original. De nenhuma maneira eu devo prender-me a fazer reviver uma civilização negra injustamente negligenciada. Eu não me faço homem de algum passado. Eu não vou cantar o passado às custas do meu presente e do meu futuro” (1975, p. 203).

Para levar a cabo estas aspirações, é necessário ultrapassar as formas de dominação e o racismo entre brancos e negros. Convencido que o homem africano não tem de vingar os negros oprimidos dos séculos anteriores, nem de desejar a “cristalização” da culpa no homem branco sobre o passado da sua raça, Fanon conclui afirmando que “não existe uma missão negra; não existe um fardo branco” (1975, p. 205). O peso da vocação original do homem encontra-se na liberdade do que cada indivíduo pode fazer de si mesmo, sendo irrelevante invocar uma demanda histórica, ou uma máscara negra ou branca.

No caso do africano, que foi alvo de uma opressão violenta exercida sobre ele, como foi o caso da colonização, será ele próprio que terá de recorrer à violência para recuperar a sua própria humanidade. Não se trata de violência no sentido literal do termo, nem Fanon pretende com esta palavra “acender o fervor” geral. Da mesma forma que o processo de colonização foi um fenómeno violento, o processo de descolonização também terá de ser um processo violento.

Não se trata, então, de responder à violência com violência, mas a de exercer esta violência em si, centrada

no eu, para se “descolonizar”, ou auto descolonizar-se, entendido no sentido da necessidade de se operar uma descolonização mental. É no ato desta descolonização – cuja operação se realiza em si mesmo de forma violenta – que se criará uma pessoa nova, autêntica, liberta da sua condição de pessoa de cor, um indivíduo livre (1979, p.15). A resposta à violência exterior exercida sobre o indivíduo, quer tomem as formas de racismo, colonização ou de qualquer tipo de imposição, a resposta de Fanon não deixa margem para dúvidas: “a humanidade reter este fogo pela via da autocombustão” (1975, p. 9).

Não é necessário, para o negro africano, pretender equiparar-se ao seu antigo mestre, nem de reivindicar uma inscrição da verdadeira história negra nos cânones europeus, nem muito menos de lutar o racismo com racismo, ou de combater a violência com violência. Não é do passado que o indivíduo vive, mas do presente e do futuro. Não existe uma missão negra a cumprir no mundo, nem uma culpabilidade *ad eternum* do homem branco. Só o eu pode ultrapassar a violência que foi exercida sobre si próprio, só o eu pode ultrapassar as máscaras do racismo e da xenofonia,



só o eu, encontrado no presente e no futuro, pode ser autêntico.

É neste sentido preconizado por Fanon que o processo de reconciliação para a paz em Timor-Leste poderá ser reconduzido: cada indivíduo deverá ultrapassar as suas dores e os seus traumas pela via da autocombustão, pela via da violência para consigo próprio, pela via da autodescolonização do antigo agressor colono. Ou seja, é necessário responder ao desejo de justiça, ao desejo de vingança, ou a qualquer tipo de emoção negativa exercendo esta violência em si, centrada no eu. Cada um deverá encontrar o seu próprio caminho para superar as dores irreparáveis causadas por uma das maiores tragédias históricas do país. Timor-Leste deverá continuar a proporcionar os meios para se promover a catarse de cada indivíduo, de acordo com o seu ritmo, características e disposição física e mental.

Assim, na quase impossibilidade de se obter justiça de um ponto de vista intergovernamental e entre países, é necessário cada um procurar a reconciliação da verdade consigo próprio, cabendo à denominada Comissão de Acolhimento, Verdade e Reconciliação o papel de continuar

a promover essa catarse individual, com uma finalidade específica, recolhendo os depoimentos daqueles que têm algo a dizer, das inúmeras vozes que foram excluídas ou marginalizadas, das vozes que têm sido colocadas na periferia dos circuitos de comunicação e que não têm tido, por isso, a oportunidade para se expressarem devidamente. A sua nova missão: a libertação emocional e mental de cada ser humano dos escombros do passado, a reconciliação da paz de cada indivíduo para consigo próprio, o perdão concedido ao outro de forma incondicional e atemporal e a aceitação e acolhimento da violência destas nobres verdades na subjetividade de cada um. Nesta catarse, importa questionar o que cada um pode fazer para ultrapassar as mágoas do passado e como gostaria de viver a sua vida.

Sendo o Homem o representante máximo da sua cultura e dos seus valores, é a partir da sua voz que se pode apurar a sua assinatura no mundo e, através dela, a sua sabedoria. Neste sentido, dever-se-á partir das próprias culturas endógenas, através da forma como os mais velhos e mais novos vislumbram e desejam a vida, bem como as contribuições da

sabedoria popular, os provérbios, as máximas e os contos populares^[5]. Em todo este processo, talvez seja possível, tal como Oruka afirmou, não só auscultar a sabedoria popular através do sábio popular, mas também a do sábio filosófico (1991, p.5)^[6].

O mandato da CAVR provou que é possível envolver as pessoas e as comunidades num grande projeto, desde que determinado projeto faça sentido para as suas vidas e para a sua realidade; neste sentido, não encontramos razões para não se continuar este trabalho, ainda que com diretrizes diferentes, que visem não só acompanhar a evolução da vida, numa dimensão holística, como também a de estimular o despertar da sabedoria no país. Desta forma, este projeto implica uma deslocação da atenção, não só para o passado, mas para o presente; implica o olhar, atento e apaixonado, para tudo aquilo que se tem e tudo aquilo que se é; implica a passagem das memórias conturbadas do passa-

do para a contemplação e a reflexão do presente; por fim, visa a passagem da sabedoria oral para a sabedoria escrita. Não se pretende, através deste projeto, abafar as narrativas do passado, nem desenvolver uma operação de cosmética que negligencie as vozes que falaram e não foram totalmente escutadas. Pelo contrário, pretende-se continuar a auscultar estas vozes, em toda a liberdade que elas possam ter, dentro de uma temática que é importante e diz respeito a todos. A proposta da passagem de um processo de reconciliação para a paz para um processo de reconciliação do eu consigo próprio trata-se, desta forma, de um processo de reconciliação do eu para com os valores praticados na sua cultura, sem qualquer pretensão de se instaurar quaisquer nacionalismos ou essencialismos.

Neste enquadramento, dada a importância desta temática, será interessante desenvolver um projeto com um título alusivo ao despertar do indivíduo das encruzilhadas do passado, como, por exemplo, “Despertar a Sabedoria em Timor-Leste”, – ou qualquer outra designação que possa vir a ter – que se tratará de uma extensão da CAVR que se pretende fluída e harmoniosa, onde certamen-

[5] Neste ponto, é importante salientar que já foram produzidos estudos dentro destas temáticas e que devem ser aproveitados para análise, comparação, consolidação e reflexão.

[6] A filosofia dos sábios designa-se pelo conjunto de ideias filosóficas de alguns indivíduos que estão presentes nas comunidades nativas e que ainda não sofreram influências das sociedades ocidentais.



te habitará ecos do passado, mas que não deixa de ser, por isso, um poderoso estímulo em direção à valorização da voz, da verdade e da sabedoria popular e à elevação dos direitos culturais e humanos em Timor-Leste.

4. Considerações Finais

O presente texto evidencia que a filosofia, em articulação com as ciências sociais e humanas, poderá desempenhar um papel determinante nos processos de reconciliação nacional em Timor-Leste, ao possibilitar uma leitura crítica e aprofundada da violência histórica e das suas repercussões na subjetividade individual e na configuração da comunidade política. Face às limitações da justiça intergovernamental, a reconciliação com a verdade a nível individual emerge como um eixo fundamental para a consolidação de uma paz duradoura. Neste contexto, a Comissão de Acolhimento, Verdade e Reconciliação afirma-se como um dispositivo ético e político de escuta, reconhecimento e inclusão das vozes historicamente marginalizadas, promovendo um processo de catarse orientado para a libertação emocional, o perdão e a integração reflexiva do passa-

do. Ao acompanhar a auscultação das vítimas, a filosofia encontra, simultaneamente, um espaço de maturação teórica e de compromisso prático, assumindo como missão a promoção da reconciliação interior, da responsabilidade individual e da construção consciente de projetos de vida orientados para a superação das mágoas e para a edificação de uma paz autêntica, sustentável e partilhada.

Referências Bibliográficas

- BORGES, Talitha (2015). *Direito à Verdade e Justiça de Transição: a Comissão de Acolhimento, Verdade e Reconciliação de Timor-Leste*. Dissertação de mestrado não publicada, Mestrado Direito Internacional da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, Brasil.
- CAVR (2005) *Chega!: The Report of the Commission for Reception, Truth and Reconciliation in Timor-Leste*, Executive Summary, Dili: CAVR.
- DURAND, Frederic (2010). *História de Timor-Leste*. Tradução de Daniel Lacerda. Lisboa: Editora Lidel.
- FANON, Frantz (1975). *Pele Negra, Máscaras Brancas*. 2ª Edição. Prefácio de JEANSON, Francis. Tradução de Alexandre Pomar. Editora Paisagem.
- FANON, Franz (1979). *Os Condenados da Terra*. Civilização brasileira.
- ORUKA, Henry Odera (1991). *Sage Philosophy: Indigenous Thinkers and Modern Debate on African Philosophy*. Nairobi: African Centre For Technologies Studies Press.
- RUNES, Dagobert (1990). *Dicionário de Filosofia*. Lisboa: Editorial Presença.
- SENGHOR, Leopold (1969). Ce que L'Homme Noir Apporte. L'Homme de Couleur. In Castellaneta. C., *Antologia Lírica*. Milano: Sansoni.
- SÍLVIO, Elia (1989). *A Língua Portuguesa no Mundo*. São Paulo: Editora Ática.
- SPIVAK, Gayatri (2010). *Pode o Subalterno Falar?* Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- TRIBESS, Camila (2013). CAVR Timor-Leste: Disputas entre a formação de verdades e a construção de justiça. *Compreender Timor-Leste*, I, TLSA Conference 2013. 170-175.



Educação Alimentar e o Currículo Escolar em Timor-Leste

Filipe José Alves do Couto^[1] |
couto.filip@gmail.com

Letícia Jomardo da Costa Soares^[2]
leticiajomardo31@gmail.com

Resumo: Timor-Leste enfrenta níveis elevados de insegurança alimentar e de má nutrição. Entre outras áreas de atuação, a educação e as escolas são apontadas como área e *locus* privilegiados para se intervir neste domínio. A integração de conteúdos de nutrição e de alimentação saudável nos currículos escolares são amplamente encorajados e surgem como resultados a alcançar nas agendas políticas nacionais e internacionais. O objetivo deste estudo é analisar a importância da relação entre a educação alimentar e currículo escolar em Timor-Leste. Os resultados mostram que há uma necessidade de incrementar a educação alimentar nos currículos escolares de Timor-Leste e também aponta para a importância do conhecimento dos professores sobre a educação alimentar, podendo contribuir para uma boa nutrição em todos os níveis escolares.

Palavras-chave: Currículo escolar; Educação alimentar; Timor-Leste.

Food Education and the School Curriculum in Timor-Leste

Abstract: Timor-Leste faces high levels of food insecurity and malnutrition. Among other areas of activity, education and schools are highlighted as a privileged area and locus to intervene in this domain. The integration of nutrition and healthy eating content into school curricula is widely encouraged and appears as a result to be achieved on national and international political agendas. The objective of this study is to analyze the importance of the relationship between nutrition education and school curricula in Timor-Leste; a document analysis method was conducted and the result shows that there is a need to increase food education in the school curricula in Timor-Leste and indicates the importance of teachers' knowledge about food education, thus contributing to good nutrition at all school levels.

Keywords: Food education; School curriculum; Timor-Leste.

[1] Escola Superior de Educação de Fafe - Instituto Europeu de Estudos Superiores (ESEF-IEES). Centro de Investigação, Desenvolvimento e Inovação (CIDI-IEES). Professor Adjunto. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0653-3487>.

[2] Docente Convidada da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL). ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7042-9654>.

Introdução

A insegurança alimentar atinge cerca de 28% da população mundial. No Sudeste Asiático, a insegurança alimentar é de cerca de 18%. Nesse domínio, Timor-Leste regista um valor bastante elevado, com cerca de 36% da população timorense a enfrentar um problema de insegurança alimentar crónica moderada ou severa (MAP, 2019), correspondendo a aproximadamente 430 mil pessoas. Os principais impulsionadores da insegurança alimentar crónica em Timor-Leste (MAP, 2019, p. 3) são os níveis excecionalmente elevados de desnutrição crónica, com má qualidade e quantidade do consumo alimentar. No domínio da má nutrição, em Timor-Leste, as crianças são particularmente afetadas, sendo que cerca de 46% das crianças com menos de 5 anos sofre de desnutrição crónica moderada e severa.

Os problemas de má nutrição, referentes a 2019, em particular atrasos no crescimento, eram em Timor-Leste de 47,1%. Este valor é bastante elevado, principalmente quando comparado com o valor registado a nível mundial, de 22%, ou com o valor da região do Sudeste Asiático, de 27% (MAP, 2019).

Já em 2007, a Política Nacional de Educação de Timor-Leste (RDTL, 2007) apontava para uma elevada prevalência de má nutrição das crianças, em que 47% sofriam de deficiências nutricionais com um crescimento deficiente. Porém, a má nutrição crónica nas crianças timorenses continuou a ser muito elevada, ainda que a situação tenha melhorado. Segundo o *Plano Estratégico de Desenvolvimento de Timor-Leste* (PED, 2011, p. 38), por volta de 2011, um terço das crianças com menos de cinco anos sofria de anemia. Nesse período, a situação nutricional de crianças em Timor-Leste continuava aquém dos padrões mundiais aceitáveis.

Neste contexto, foi estabelecida, em 2017, a *Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional para Timor-Leste* (PNSAN), em que as autoridades governamentais comprometem-se a executar, de modo intersectorial, atividades de segurança alimentar e nutricional de modo coordenado. Um dos resultados que se pretende alcançar com a PNSAN consiste em “Melhor educação, sensibilização e defesa da segurança alimentar e nutricional” (PNSAN, 2017, p. 286). Como estratégia para se alcançar o resultado pretendido,



recomenda-se a integração de temas de nutrição nos programas escolares, desde os primeiros anos de aprendizagem.

Ainda segundo os resultados da primeira análise de Insegurança Alimentar Crónica (MAP, 2019), um dos fatores principais que impulsionam a insegurança alimentar são os elevados níveis de pobreza existentes em Timor-Leste, cerca de 42%, restringindo a possibilidade de os agregados familiares terem uma alimentação adequada. Para ultrapassar esta situação, uma das recomendações apresentadas (MAP, 2019, p. 8) consiste em se ampliar melhores práticas de alimentação e cuidados infantis, bem como educação sobre a nutrição em comunidades, com especial atenção para uma otimização na utilização de alimentos locais ricos em nutrientes, de modo a melhorar a diversidade alimentar. Outras boas práticas na promoção de mudança de comportamento social recomendadas consistem em programas específicos e sensíveis à nutrição em ambiente escolar (MAP, 2019, p. 4), através da inserção de tópicos sobre alimentação e nutrição no currículo escolar, promover práticas adequadas de higiene e cuidados infantis, e ali-

mentação escolar baseada na diversidade de alimentos produzidos localmente.

Em 2020, no relatório do Índice Global da Fome (Global Hunger Index – GHI –, em inglês), Timor-Leste ocupava a 106.^a posição num total de 107 países. O relatório destaca como grande preocupação a má nutrição infantil, em que mais de metade das crianças sofre de nanismo e quase 15% das crianças sofre de debilitação. No mesmo relatório, para 2021, Timor-Leste ocupava a 108.^a posição, num total de 116 países (GHI, 2021, p.13).

O Global Hunger Index (GHI) para 2020 apresentava Timor-Leste na 108.^a posição (GHI, 2021, p. 13).

Educação alimentar e currículo escolar

Para Collins (1995), a educação alimentar na escola abarca três objetivos essenciais. O primeiro é transmitir as informações necessárias, ou os conteúdos sobre nutrição, para que os alunos tenham conhecimento sobre nutrição e práticas alimentares saudáveis. O segundo objetivo é alterar atitudes não saudáveis para que os alunos tenham motivação para es-

tabelecer práticas alimentares saudáveis. O terceiro consiste em ensinar competências positivas para que os alunos tenham todas as ferramentas para atingir os seus objetivos nutricionais.

A combinação dos objetivos apontados por Collins (1995) para a educação nutricional, que engloba conhecimentos, capacidades e atitudes, remete-nos para a conceção de competências. As competências, considerando a definição apresentada pela OCDE (2016), desenvolvem-se através de combinações articuladas entre conhecimentos, capacidades e atitudes e são consideradas fundamentais nos resultados de aprendizagens esperadas dos alunos.



Esquema conceptual de competências, adaptado de OCDE (2016)

Na elaboração de currículos de educação nutricional, McNulty (2013) indica a necessidade de um equilíbrio entre dotar os alunos para aspetos nutricionais que estes desafiam a curto e médio prazo e também como

futuros pais. Contudo, o autor alerta para a necessidade de não se criarem frustrações, dando informações sobre as quais os alunos não podem agir devido a restrições económicas ou familiares, como a insegurança alimentar.

Metodologia

Neste trabalho opta-se por um estudo documental, realizado através da análise dos documentos curriculares prescritos nacionais. Para se identificarem e aferirem os conteúdos de nutrição e da alimentação saudável presentes no currículo escolar, nomeadamente no pré-escolar e no 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, foram analisados o *Currículo Nacional – Base de Educação Pré-Escolar de Timor-Leste* (ME, 2014a) e o *Currículo Nacional do Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Básico* (ME, 2014b).

Os conteúdos curriculares identificados foram organizados por níveis de ensino, disciplinas (componentes curriculares), temáticas e resultados de aprendizagem, de modo a efetuar uma análise estruturada.

Refira-se que este trabalho surge no âmbito do projeto *Building capacity for better nutrition in schools*^[3], na

^[3] *Building capacity for better nutrition in schools* é um projeto da Universidade Nacional Timor



preparação da intervenção junto de educadores e professores no desenvolvimento de atividades educativas na área da nutrição e da alimentação saudável, pelo que, antes da intervenção, foi necessária a análise curricular neste domínio, a fim de articular e harmonizar o processo de capacitação com os currículos vigentes.

Análise da Nutrição e alimentação no currículo escolar timorense

Nutrição e alimentação no currículo do ensino pré-escolar

No ensino pré-escolar, estão previstos sete resultados de aprendizagem relacionados com a nutrição e a alimentação saudável. Os resultados de aprendizagem estão inseridos na área temática Vida Saudável da componente curricular Desenvolvimento Geral (Físico) e estão divididos por diferentes níveis etários, dos 3 aos 6 anos de idade.

Neste período de vida, a educação formal procura criar hábitos de higi-

ne e de alimentação saudável. Sem se destacar a transição de conhecimentos, através de conteúdos específicos, os resultados de aprendizagem apontam para a aquisição de comportamentos, bem como para a capacidade de identificar situações positivas *versus* situações negativas.

Lorosa'e (Programa de Pós-Graduação e Pesquisa e Departamento de Nutrição e Dietética), desenvolvido em parceria com o Ministério da Educação, Juventude e Desporto (Programa HANDS), cofinanciado pelo *New Zealand Aid Programme*.

Nível de Ensino	Componente curricular	Área Temática	Resultados de aprendizagem
Pré-Escolar (3-4 anos)			1.3.1. Sabem usar os talheres na hora de comer.
			1.3.3. Lavar as mãos antes de comer ou depois de ir à casa de banho ou depois de tocar os animais ou coisas sujas.
			2.3.1. Identificar os objetos sujos.
			2.3.4. Comparar e saber a comida que é limpa e não come comida suja ou estragada.
Pré-Escolar (4-5 anos)	DESENVOLVIMENTO GERAL (FÍSICO)	VIDA SAUDÁVEL (SAÚDE)	2.3.5. Decidir que ele precisa de beber muita água.
			2.3.6. Reconhecer alguns alimentos que as pessoas podem comer muito (tais como: Hortaliças, frutas e arroz) e os alimentos que as pessoas devem comer pouco (doce, rebuçados etc.)
Pré-Escolar (5-6 anos)			3.3.1. Reconhecer alguns alimentos que as pessoas podem comer muito (tais como: Hortaliças, frutas e arroz) e os alimentos que as pessoas devem comer pouco (doce, rebuçados etc.)

Tabela 1 – Resultados de aprendizagem no Pré-Escolar – Nutrição



Neste nível, de ensino os resultados de aprendizagem procuram, como indica Contento (2008), alterar atitudes não saudáveis para que os alunos tenham motivação para estabelecer práticas alimentares saudáveis.

Nutrição e alimentação no currículo do ensino básico

Para o 1.º ciclo do Ensino básico, os resultados de aprendizagem que promovem a boa nutrição e a alimentação saudável estão presentes nas componentes curriculares de Saúde, Arte e Cultura. Para a componente curricular Saúde, os resultados de aprendizagem surgem nas áreas temáticas O meu corpo, Boa Higiene e Boa Saúde e Saúde da Família e da Comunidade. No 4.º Ano de escolaridade estão também evidenciados dois resultados de aprendizagem na área temática Horta de Permacultura, da componente curricular Arte e Cultura. A tabela 2 apresenta os resultados de aprendizagem por níveis de ensino e por áreas temáticas.



	ARTE E CULTURA	HORTA DE PERMACULTURA	AC4.6.1. Usar técnicas e habilidades na produção de adubo orgânico, de viveiros de plantas e de processamento de alimentos tradicionais; AC4.6.2. Apreciar o saber local, através da permacultura.	Aprender conceitos sobre comida tradicional. Preparar a lista de materiais necessários para cozinhar comida tradicional. Praticar a confecção de comida tradicional.
4.º	SAÚDE	BOA HIGIENE E BOA SAÚDE	SA4.2.1. Conhecer a pirâmide alimentar.	Explicar como é que o consumo de bons alimentos pode promover a saúde. Identificar a nutrição como uma componente essencial para o crescimento e desenvolvimento das crianças.
		SAÚDE DA FAMÍLIA E DA COMUNIDADE	SA4.3.3. Apreciar a importância da horta de casa para a nutrição da família.	Comparar e descrever vantagens e desvantagens dos alimentos provenientes da horta e dos da loja.

Tabela 2 – Resultados de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico – Nutrição



Nível	Componente curricular (disciplinas)	Área Temática	Resultados de aprendizagem	Indicadores de Aprendizagem O aluno atinge os resultados da aprendizagem, quando for capaz de:
1.º	SAÚDE	O MEU CORPO	SA1.1.1. Apreciar o seu corpo como algo dinâmico e sempre em mudança	Dar exemplos de alimentos que ajudam no crescimento físico e cerebral (ajuda no processo de se tornar adulto).
		BOA HIGIENE E BOA SAÚDE	SA1.2.1. Mostrar hábitos de higiene e comportamentos saudáveis aos estudantes SA1.2.2. Conhecer elementos básicos sobre a nutrição	Descrever a importância em comer diariamente alimentos variados, que sejam bons para o desenvolvimento da criança. Praticar meios de prevenção de doenças, tais como diarreia, incluindo a atenção da água potável.
2.º	SAÚDE	BOA HIGIENE E BOA SAÚDE	SA2.2.1. Reconhecer a importância da boa alimentação, sendo limpa, e da água potável.	Comparar os comportamentos de cuidados higiénicos com os alimentos com os não higiénicos dos alimentos. Identificar cuidados higiénicos com os alimentos e comparar alimentos higiénicos com os não higiénicos. Descrever a importância dos alimentos para um corpo saudável. Identificar vários tipos de alimentos, de acordo com os 3 grupos de alimentos nutritivos. Mostrar como a água é importante para a saúde e para o corpo. Comparar a água fervida com a água não fervida. Pôr em prática cuidados para com a água potável.

A existência de indicadores para os resultados de aprendizagem esperados neste nível de ensino permite uma análise mais específica dos objetivos de educação alimentar. Dos oito resultados de aprendizagem associados à nutrição presentes no 1.º Ciclo do Ensino básico, verificam-se os três diferentes objetivos definidos por Collins (1995) para a educação nutricional. Para sete dos resultados de aprendizagem (SA1.1.1., SA1.2.1., SA1.2.2., SA2.2.1., SA4.2.1., AC4.6.1. e SA4.3.3.), destaca-se a transmissão de informações necessárias, ou os conteúdos sobre nutrição, para que os alunos tenham conhecimento sobre nutrição e práticas alimentares saudáveis. A identificação e a necessidade de alteração de comportamentos não saudáveis são identificadas em três resultados de aprendizagem (SA4.3.3., SA2.2.1., SA1.2.1.). Do mesmo modo, para três resultados de aprendizagem (SA2.2.1., AC4.6.1., AC4.6.2.) esperados, evidencia-se o objetivo de desenvolvimento de competências positivas para que os alunos possam atingir os seus objetivos nutricionais, em particular através da experiência e da prática. A “mistura” preconizada, entre conhecimentos, capacidades e atitudes corrobora no desenvolvimento de competências.

Nos resultados de aprendizagem

ressalta o resultado previsto denominado *SA4.2.1. Conhecer a pirâmide alimentar*. A pirâmide alimentar, utilizada em diversos contextos, não está harmonizada com as recomendações das autoridades de saúde de Timor-Leste. Nas recomendações do Ministério da Saúde analisadas, surge como indicação uma “roda” ou “tabela” dos alimentos, sempre dividida em três grupos principais (MS, 2015): comida para crescer (*aihan haburas*), comida para proteção (*aihan protesau*) e comida para força (*aihan forsa*).

Para o 2.º Ciclo do Ensino Básico identificam-se três resultados de aprendizagem, na área temática de *Boa Higiene e Boa Saúde* da componente curricular Saúde. De modo menos explícito, identifica-se a possibilidade de integração curricular na componente curricular *Literacia* – português, área temática *Ouvir e Falar*, em que, entre outros, se pretende utilizar várias estratégias para alargar o vocabulário relacionado com a alimentação. Esta potencialidade permite a integração curricular de temáticas de nutrição e alimentação saudável, como um processo de combinar e articular conteúdos de aprendizagem e disciplinas, possibilitando, assim, uma aprendizagem holística e abrangente.



Nível	Componente curricular (disciplinas)	Área Temática	Resultados de aprendizagem	Indicadores de Aprendizagem O aluno atinge os resultados da aprendizagem, quando for capaz de:
5.º	SAÚDE	BOA HIGIENE E BOA SAÚDE	SA5.2.1. Conhecer os impactos daquilo que pode ameaçar a saúde.	Discutir e analisar os impactos, no crescimento físico e mental, de uma alimentação insuficiente, principalmente, num longo período.
6.º	SAÚDE	BOA HIGIENE E BOA SAÚDE	SA6.2.1. Conhecer os impactos do hábito de escolher os alimentos, tendo em conta o correto balanço nutritivo.	Analisar os hábitos de escolha de alimentos e explicar os impactos na saúde. Descrever como dar resposta a hábitos de alimentação não saudável (alimentos com muito óleo, etc.).
			SA6.3.2. Reconhecer os impactos sobre o assunto saúde que sejam relevantes para a comunidade local.	Realizar práticas para a promoção da saúde [advocacia], principalmente em relação a assuntos de saúde que tenham maior impacto na comunidade local. Realizar ações em prol da saúde, na comunidade local.
	LITERACIA - PORTUGUÊS	OUVIR E FALAR (LTP6.1) Meio de Comunicação	LTP6.1.4. Usar várias estratégias para alargar o género e o vocabulário académico.	Identificar palavras e expressões relacionadas com a principal área do vocabulário (por exemplo: descrições físicas e psicológicas, partes do corpo humano, animais, roupa, estações do ano, clima, alimentação, lugares na comunidade, viver na cidade ou na montanha e casas).

Tabela 3 - Resultados de aprendizagem no 2.º Ciclo do Ensino Básico – Nutrição

Os resultados de aprendizagem SA5.2.1. e SA6.2.1. implicam a articulação de conhecimentos e capacidades. O resultado de aprendizagem SA6.3.2. é atingido através da advocacia em prol de aspetos da saúde por parte dos alunos. Este resultado só poderá ser atingido através de articulação entre conhecimentos, capacidades e atitudes, conduzindo à competência de transferência de aprendizagens.

Considerações finais

A educação, o sistema educativo e as escolas são apontadas como fundamentais no combate à má nutrição e à insegurança alimentar em Timor-Leste. Os currículos timorenses escolares analisados, do pré-escolar, do primeiro e segundo ciclos do ensino básico prescrevem, de forma clara, a abordagem para a aprendizagem que contribuem para suprimir esta situação, através de 18 resultados de aprendizagem diretamente relacionados com a nutrição e a alimentação saudável. Os resultados de aprendizagem identificados permitem a articulação de conhecimentos, capacidades e atitudes, potenciando, assim, uma “fusão” condutora ao desenvolvimento integrado de competências.

Embora a existência de resultados de aprendizagem esperados no currículo prescrito sobre educação nutricional seja um bom indicador, considera-se, contudo, necessário, para alcançar os resultados desejados, uma boa preparação de educadores e professores neste domínio, bem como a existência de materiais educativos capazes de corresponder aos desafios propostos. Os conteúdos de formação dos professores devem estar sincronizados com os programas escolares. Esta sincronização é fundamental para um bom processo de desenvolvimento curricular. Se os educadores e professores não desenvolvem as competências necessárias na sua formação inicial, ou se existem alterações curriculares posteriores, a formação contínua deverá ser chamada a desempenhar o seu papel de formação recicladora e atualizadora.



Referências Bibliográficas

- Collins, Janet L., Leavy Small, M., Kann, L., Collins Pateman, B., Gold, R., & Kolbe, L. (1995). *School Health Education*. Journal of School Health, 65(8) (October 1995): 302.
- Contento, I. (2008). *Nutrition education: linking research, theory, and practice*. Asia Pacific. J Clin Nutr. 2008;17 Suppl 1:176-9. PMID: 18296331. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18296331/>.
- GHI (2021). *Global Hunger Index - Hunger and Food Systems in conflict settings* (GHI). Bonn: Welthungerhilfe; Dublin: Concern Worldwide.
- MAP (2019). *Primeiro Relatório da análise sobre a situação de insegurança alimentar crônica IPC em Timor-Leste. Evidências e Padrões para Melhores Decisões sobre a Segurança Alimentar e Nutrição*. Ministério da Agricultura e Pescas (MAP).
- McNulty, J. (2013). *Challenges and issues in nutrition education*. Nutrition Education and Consumer Awareness Group, Food and Agriculture Organization of the United Nations. Disponível em: www.fao.org/ag/humannutrition/nutritioneducation/en/
- Ministério da Educação (2014a). *Currículo Nacional - Base de Educação Pré-Escolar de Timor-Leste de 2014*. Ministério da Educação de Timor-Leste (ME).
- Ministério da Educação (2014b). *Currículo Nacional do Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Básico – 2014*. Ministério da Educação de Timor-Leste (ME).
- Ministério da Saúde (2015). *Rekomendasaun ba han Saudavel, iha Timor-Leste*. Ministério da Saúde de Timor-Leste (MS). Direção Nacional de Saúde Pública – Departamento de Nutrição.
- PED (2011). *Plano Estratégico de Desenvolvimento de Timor-Leste 2011-2030* (PED). República Democrática de Timor-Leste.
- PNSAN (2017). *Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional para Timor-Leste* (PNSAN). Resolução do Governo N.º 12/2017 de 8 de março, Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, 276-294.
- RDTL (2007). *Aprova a Política Nacional de Educação*. Resolução do Governo 3/2007. República Democrática de Timor-Leste (RDTL).
- UNESCO (2016). *Glossário de Terminologia Curricular*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Bureau Internacional de Educação.



A Necessidade de Orientação Educacional nas Escolas em Angola

José Bambi Wandji^[1]

Resumo: Este artigo tem como objetivo evidenciar as carências escolares em várias regiões em Angola tendo em consideração as necessidades de orientação vocacional e educacional. A escassez de orientadores educacionais nos vários ciclos de ensino das instituições escolares tem tido implicações severas na qualidade formativa das escolas, ao nível da orientação vocacional dos alunos, ao nível dos processos de ensino e aprendizagem e ao nível da assistência aos alunos portadores de necessidades educativas especiais.

Palavras-chave: Escolas em Angola; Orientação educacional; Profissionalização do setor.

The Need for Educational Guidance in Schools in Angola

Abstract: This article aims to highlight the educational needs in various regions of Angola in relation to vocational and educational guidance. The shortage of educational counselors in the various stages of schooling has had implications for the quality of education in schools, in terms of vocational guidance for students, teaching and learning processes, and assistance for students with special educational needs.

Keywords: Schools in Angola; Educational guidance; Professionalization of the sector.

^[1] Professor do Instituto Superior Politécnico do Uíge, Angola, no Departamento de Ciências Sociais e no Departamento de educação. Investigador em Educação pela Universidade Internacional Iberoamérica-UNINI, México.

Introdução

Desde os primórdios da humanidade aos dias atuais que os fundamentos da liberdade, paz e justiça consistiram sempre na construção de uma sociedade igualitária entre os homens, independentemente das particularidades de cada um. Embora tal pensamento não tenha sido materializado em determinados períodos históricos, sempre constituiu o ideal mais perfeito do reconhecimento da dignidade da pessoa humana, assim como de seus direitos inalienáveis descritos na Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1945, cujas influências da mesma estenderam-se para a maior parte dos países do mundo, inclusive em Angola, constituindo, deste modo, um movimento de dimensão internacional amplo (Dachala e Paulo, 2022, p.3).

Corbellini (2021, p.68) afirma que, nos últimos anos, procurando atingir o maior número possível de profissionais, a formação continuada tem sido disponibilizada no formato à distância, permitindo o acesso aos profissionais que não poderiam deslocar-se para realizar formação em localidades distantes de seu local de moradia e trabalho. Este padrão repercute-se sobretudo para os pro-

fissionais da área pedagógica, como a figura do orientador educacional (OE).

Desde os tempos mais remotos da sociedade que vários grupos se relacionam e, desde sempre, o procedimento da orientação educacional não formal fazia parte do convívio destes povos. Em Angola, os mais velhos exerciam este papel ao contar uma história, quando prestavam atenção especial ao neto ou qualquer outro parente chegado. Alguns avós e pais descobriam facilmente a vocação do filho para determinada formação. Sem dúvida, a orientação educacional desde sempre foi e continua a ser uma atividade necessária na formação do ser humano e, como prova, está presente, ainda que de maneira implícita, em toda a educação do ser humano (Santos, 2017).

O campo da orientação vocacional não é novo em muitas comunidades, como se pode facilmente observar em zonas rurais da região angolana onde os jovens adolescentes são preparados para o casamento. Nesse período, o jovem adolescente passa por vários testes e recebe dos seus progenitores valores morais e cívicos que servirão como base para enfrentar o estilo da vida adulta.



Com a revolução industrial, surge a orientação sistemática, atendendo a política de interesse desse sector. Isto é, a necessidade de se adequar a uma nova maneira de trabalhar, de viver a vida na sociedade, sendo a mão-de-obra a energia essencial para o processo, sendo necessária a escolarização mínima, como saber ler e fazer alguns cálculos. No entanto, para a indústria, nenhuma dessas competências eram cobradas (Santos, 2017).

Metodologia

Para a realização da pesquisa foi necessário optar pelo levantamento bibliográfico de certos documentos sobre a temática em estudo. O estudo centra-se numa pesquisa bibliográfica: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses.

Primeiro, optou-se em levantar e seleccionar os artigos científicos em revistas para dar forma e sentido ao problema estudado. Posteriormente, pesquisaram-se as principais contribuições de vários autores que estão ligadas a temática. Por fim, analisou-se os trabalhos seleccionados, a partir do tema estudado, palavras-chaves,

o problema estudado, os participantes (no caso de estudos empíricos), o local, o objetivo geral e os resultados encontrados nos artigos científicos publicados em revistas. Portanto, este trabalho tem como base os dados secundários da bibliografia consultada.

A Orientação Educacional em Angola

A visão contemporânea da educação aponta para o aluno como centro da aprendizagem, cabendo ao orientador atender a todos os alunos nas solicitações e expectativas, não restringindo a sua atenção apenas aos alunos que apresentam problemas disciplinares, abandono escolar, dificuldades de aprendizagem, e outros problemas sociais, como o uso de drogas, prostituição, gravidez infantil, entre outros. Como mediador social, o orientador educacional conduz as discussões em torno dos problemas atuais mais importantes, que fazem parte do contexto social do aluno, e, através da problematização tenta conduzir o aluno à sua emancipação gradual e à aquisição de valores e conceitos cada vez mais universais e abstratos (Santos, 2017).

Neste sentido, a orientação educacional é o processo que orienta, assiste e coordena a ação dos elementos significativos da escola, família e comunidades, em relação aos aspetos efetivos-emocionais dos alunos, com vista a promover o atendimento de suas necessidades de desenvolvimento como pessoa de forma equilibrada. A orientação educacional tem um papel preponderante em tal construção, permitindo o aluno a se ver (autoeducação), a ver o outro e ver o mundo, através de olhares múltiplos do conhecimento, da afetividade e do próprio sentido da vida (Capellari, 2016, p. 4). Dachala e Paulo (2022, p.10) entendem que a orientação escolar constitui o fundamento para a percepção das necessidades dos alunos no contexto escolar, proporcionando um conhecimento mais exato da realidade do aluno, suprindo, deste modo, as necessidades educativas, desenvolvendo habilidades e talentos no recurso da formação e no exercício da profissão.

Na instituição escolar, o orientador educacional é um dos profissionais da equipa de gestão. Ele trabalha diretamente com os alunos, ajudando-os no seu desenvolvimento pessoal; em parceria com os professores, tenta

compreender o comportamento dos estudantes e agir de maneira adequada em relação a eles; com a escola, na organização e realização das propostas pedagógicas e com a comunidade, orientando, ouvindo e dialogando com os pais e demais responsáveis (Capellari, 2016, p. 4).

Nesse contexto, é possível afirmar que a orientação educacional e diversidade é um processo que envolve vários agentes educativos com a intenção de orientar o aluno de acordo com as necessidades presentes e oportunidades futuras em termo de formação e de emprego. Os alunos em fase de desenvolvimento tendem a pensar na futura função a exercer que, por sua vez, é influenciada pela sociedade e por vários modelos sociais. O orientador educacional é um profissional que tem como objectivo evitar que o projeto de formação do aluno caia no desvio de desilusão, evitando assim, a frustração na vida adulta. A título de exemplo, o que tem acontecido na sociedade angolana com a maioria dos jovens graduados em filosofia, uma vez que não são aproveitados pela sociedade, senão apenas e raras vezes pelo ensino. A educação inclusiva implica uma mudança de paradigma, visa



a construção de uma educação diferente, transformadora, com práticas inclusivas que pressupõem a inclusão e uma educação de qualidade para a diversidade dos alunos. O direito à própria identidade significa assegurar a individualidade de cada sujeito na sociedade, respeitando cada pessoa pelo que é, reconhecendo sua liberdade e autonomia (Capellari, 2016, p5). Desta forma, o serviço de orientação procura, no contexto escolar, desenvolver um suporte pedagógico que colabora com cada professor, para que a educação possa ser garantida a todos, respeitando as diferenças e individualidades existentes. Além disso, os orientadores educacionais, juntamente com os outros profissionais da educação, podem elaborar formas de intervenção para aqueles que julgam necessário (Capellari, 2016, p. 9).

A valorização profissional é parte das condições de qualidade da oferta escolar e da garantia constitucional do direito à educação para todos os níveis, etapas e modalidades, assegurando o acesso universalizado, o respeito à diversidade e aos princípios democráticos. Ao tratar-se de políticas de valorização profissional, a exemplo da formação contínua dos

profissionais da educação, a mesma não pode ser dissociada do facto de a educação obrigatória ser um direito público subjetivo e, como tal, tem de se assegurar as políticas publicas necessárias par garantir este direito (Corbellini, 2021, p.68).

O orientador educacional é parte da equipa pedagógica na escola. A sua atuação dá-se na perspetiva da melhoria da qualidade de oferta escolar. O papel que cada um exerce no quotidiano da escola é essencial na gestão dos processos da escola. Isto implica o trabalho articulado dos diversos atores, equipa diretiva, coordenador pedagógico e orientador educacional (Corbellini, 2021, p.73).

Assim, a escolha do plano formativo ou do curso tem implicação no exercício da futura profissão. Por isso, o processo de orientação profissional ajuda a precisar as habilidades ou capacidades do aluno em correspondência com as opções profissionais no intuito de apoiar a tomada de decisão do aluno na escolha da profissão e com isto alcançar resultados mais satisfatórios (Dachala e Paulo, 2022, p.10).

Para Dachala e Paulo (2022, p.10), a busca de soluções para a aprendizagem da criança com necessidades

educativas especiais é fundamental. É importante refletir sobre as capacidades destes face às suas especificidades bem como as suas limitações, na altura de se definir o plano formativo e consequentemente a escolha da profissão nos processos inclusivos. A escolha do curso ou do plano formativo do aluno com necessidades Educativas Especiais não for definida com sucesso, poderá condicionar a aprendizagem do aluno, dificultando deste modo o processo de educação inclusiva. Portanto, a orientação educacional é um serviço integrante do processo educativo, cujas ações, sempre planeadas, procuram assistir o orientando considerando o seu ajustamento pessoal e social. Trata-se de um processo dinâmico, contínuo e sistemático, estando integrada em todo o currículo escolar, sempre encarando o aluno como um ser global que deve desenvolver-se harmoniosa e equilibradamente em todos os aspetos: intelectual, físico, social, moral, estético, política, educacional e vocacional e sempre integrada com a orientação pedagógica e docente (Paixão-Marcus e Paixão-Michelle, 2009, p.225).

Para Almeida (2019, p.117), o papel do orientador vocacional é defini-

do como um agente coordenador das fontes de influências sobre o aluno, competindo a ele integrá-la e harmonizá-las, para atingir os objetivos propostos pelo aluno e pela escola. No entanto, é preciso ficar bem claro que, embora caiba ao orientador educacional coordenar essas influências, a rigor a orientação é exercida por todos aqueles que atuam junto ao aluno, particularmente o professor, que tem mais oportunidades de contacto com ele. A conceção do orientador como agente catalisador de influências educativas com uma atuação mais direta do que indireta reflete uma mudança na metodologia da orientação educacional, que passa de uma abordagem mais individual, diagnóstica, de estudo de casos, para uma abordagem mais perspetiva, coletiva, que só pode ser conseguida via currículo e, portanto, através de um trabalho integrado do orientador com toda a equipa escolar (Almeida, 2019, p.117).

A orientação educacional se propõe em ser um processo educacional organizado, dinâmico e contínuo. Atua no educando, através de técnicas adequadas às diferentes faixas etárias, com a finalidade de orientá-lo na sua formação integral, levando ao conhe-



cimento de si mesmo, de suas capacidades e dificuldades, oferecendo-lhe elementos para um ajustamento harmonioso ao meio escolar e social em que vive (Paixão-Marcus e Paixão-Michelle, 2009, p.226). Para Santos (2017), o factor emocional/psicológico do educando tem extrema importância para a concretização do seu processo educacional; tanto que, durante muito tempo, entendeu-se a orientação educacional como uma espécie de aconselhamento escolar.

É importante mencionar que o contexto do Covid-19 trouxe novos desafios nas escolas. Problemas como desmotivação, baixos índices de aprendizagem no ensino remoto, evasão escolar são exemplos de situações a serem enfrentadas. É nessa direção que o trabalho em conjunto nas escolas, através dos professores, direção e a orientação educacional torna-se importante para procurar as soluções mais adequadas para cada caso (Bozzetti e Quartieri, 2023, p.4).

Nessa senda, é possível afirmar que a orientação educacional é fundamental uma vez que o orientador surge como um suporte para redirecionar as atividades presentes de forma a garantir as habilidades cognitivas e

sociais esperadas profissionalmente. Nesse contexto, não significa que a orientação educacional retire as dificuldades de aprendizagem no estudante, mas se se compreender mais a fundo os verdadeiros problemas de cada um e ao desenvolver-se métodos que permitam a aquisição de conhecimentos, competências e valores, é mais fácil o estudante obter o sucesso académico. Todos os estudantes estão dispostos para aprender, mas cada estudante aprende melhor aquilo que se ajuste ao seu estilo, à sua personalidade ou ao seu carácter.

A orientação educacional não é apenas para pessoas que apresentem dificuldades de aprendizagem em determinadas matérias, mas sim para todos os alunos. Visto que o aluno no seu percurso poderá encontrar problemas que venha impedir a conclusão da sua formação e condicionar o exercício da futura profissão. Bozzetti e Quartieri (2023, p.5) consideram fundamental o compartilhamento de conhecimento e reflexões adotando estratégias de ensino que permitem o diálogo – a exemplo das aproximações que o orientador educacional pode ter com os professores nas diversas demandas de atividades surgidas em cada reali-

dade escolar. Monteiro, Correia, Corrêa e Freitas (2021, pp.7-8) concebem o orientador como agente das ações educativas responsável pelo trabalho conjunto à comunidade em prol do desenvolvimento e da formação integral dos estudantes.

Entretanto, a formação inicial dos profissionais de orientação educativa não é específica, podendo-se dar a nível de graduação ou de pós-graduação e tem sido alvo de controvérsia. Assim, a falta de especificidade da formação dos orientadores é contraditória, pois eles precisam dominar conteúdos fundamentais para a atuação da orientação educacional.

As consequências da falta de formação de agentes da orientação educacional são as seguintes (Monteiro et al., 2021, p.8):

- a) Insuficiente teorização crítica sobre orientação educacional para fundamentar a atuação dos profissionais.
- b) Incapacidade para dar respostas alternativas à visão política e pedagógica dominante na região e na escola.

A atuação do orientador educacional, desta maneira, integra as diferentes esferas presentes na escola,

agregando saberes e ações em prol da formação do estudante como um todo. Assim sendo, o orientador educacional tem um papel fundamental e, em alguns casos, pouco reconhecido na comunidade escolar. Esse cenário, se modificado, pode encaminhar a instituição escolar cada vez mais em direção ao cumprimento da sua missão social de educar os seus estudantes para a cidadania (Monteiro et al. 2021, p.10).

No exemplo do Brasil, mesmo com a mudança nos pressupostos teóricos da orientação educacional, definidos por muitos orientadores, entre os quais a importância de situar o aluno no contexto da escola, tratando questões de indisciplina, desinteresse, agressividade, levando em conta o aluno e as suas condições materiais de vida e de estudo, a orientação educacional não foi bem vista na década de 1980, no Estado de São Paulo. O orientador educacional nunca foi integrado na equipa de gestão, como poderia sê-lo, como elemento importante para a qualidade do ensino. A representação que ficou do orientador educacional era de um profissional que ficava à disposição de problemas que podiam surgir, para atender eventuais emergências; ficava à dis-



posição dos acontecimentos, o que o levava a não ter como planear a sua intervenção (Almeida, 2019, p.118). Nesta linha de pensamento, em Angola, a escola deve contar com a colaboração do agente orientador, de maneira que os objetivos da instituição escolar sejam atingidos. A escola deve formar o individuo que venha servir a sociedade e é neste sentido que o trabalho da equipa escolar deverá estar direcionado: em atender as necessidades dos alunos, em primeiro lugar; de providenciar a formação de quadros para os diversos sectores na região, em segundo lugar. Formar o individuo com as competências cognitivas e sociais pretendidas é a grande tarefa da escola e requer a participação da sociedade. Neste enquadramento, é necessário repensar na função do orientador educacional nas instituições escolares de maneira a superar as dificuldades que o aluno apresenta durante os processos de ensino e aprendizagem.

Considerações Finais

Os artigos científicos consultados apresentam dados de diversas partes do mundo, mas abordam o mesmo tema, apresentando semelhanças em

termos de objetivos e resultados das pesquisas realizadas pelos autores. Constatou-se, igualmente, escassas pesquisas científicas realizadas pelos orientadores educacionais angolanos neste domínio, daí que seja necessário repensar o papel do orientador educacional de maneira a compreender melhor a função em causa no seio das escolas públicas e os benefícios para a aprendizagem do aluno.

Por meio da auscultação que se realizou a todos estes trabalhos, consegue-se compreender as principais preocupações dos orientadores educacionais face às suas atividades no ambiente escolar e, posteriormente, para a empregabilidade do aluno na sociedade atual. A orientação educacional é um tema que necessariamente envolve todos os agentes no processo de ensino e aprendizagem, sendo que o orientador educacional é um elemento que deverá fazer parte de qualquer escola em Angola e que tem de compreender forçosamente a sua função de forma plena, tal como deverá fazer parte da equipa de trabalho das escolas com o objetivo de prestar o apoio aos alunos que possuem dificuldades na escola durante o percurso de formação. Para tal, é necessário dar importância legística

à figura do orientador educacional/vocacional em Angola, em primeiro lugar; em segundo lugar, é necessário que as escolas em Angola lhe atribuam um papel de igual responsabilidade nas equipas multidisciplinares; em terceiro lugar, é necessário proporcionar um conjunto de formações iniciais e contínuas ao profissional do setor, bem como especializações ao nível de pós-graduações e mestrados. Tendo em consideração de que a figura deste profissional nas escolas é relativamente recente, os erros e as falhas que aconteceram nos outros países é de interesse vital para a área em causa e para todos os profissionais do setor. Talvez seja possível para a figura ter um perfil diferente tendo em consideração a realidade sociocultural nas várias regiões de Angola.





Referências Bibliográficas

- Almeida, L. R. (2019). Orientação educacional e coordenação pedagógica no estado de São Paulo: avanços, recuos, contradições (parte 1). *Psicologia da Educação*. 48, 111-118.
- Bozzetti, J. e Quartieri, M. T. (2023). Orientação educacional na educação básica e a formação de professores: revisão de literatura em teses e dissertações no Brasil (2012-2021). *Revista Tempos Espaços Educação*. 16(35), 1-14.
- Capellari, G. (2016). Orientação educacional e as diferenças. *Revista de Educação do Ideau*, 11(23), 1-12.
- Corbellini, S. (2021). *Orientação educacional: registros de um percurso de formação*. Formadiagramação.
- Dachala, H. J. e Paulo, A. M. (2022). O contributo da orientação escolar e profissional na materialização da política nacional de educação especial orientada para inclusão educativa em Angola. *Revista Educação Especial*. 35, 1-18.
- Marconi, M. A. e Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica (5ª ed.)*. Atlas.
- Monteiro, B. R., Correia, A. S. U., Corrêa, L. J. L. e Freitas, M. C. S. (2021). A formação e o trabalho do(a) orientador(a) educacional. *Linhas críticas. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília*. 27, 1.17.
- Paixão-Marcus, V. S. e Paixão-Michelle, P. (2009). Importância da orientação escolar para a formação do hábito de estudo dos alunos da Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa, E.S., Brasil. *Revista de Educación y Desarrollo Social*. 5(2), 213-244.
- Prodanov, C. C. e Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico-2ª Edição*. Feevale.
- Santos, A. M. M. (2017). *Orientação educacional – uma necessidade para o ideal funcionamento da escola*. 1-28.



A Feira Vocacional da Graduação: O Processo Formativo Através do Voluntariado

Melrien Da Silva Barbosa^[1]

bmelrien@gmail.com

Renato Pinheiro da Costa^[2]

renatopc@ufpa.br

Robson Luiz Costa Santos Arraes^[3]

arraes@ufpa.br

Resumo: Este trabalho descreve as experiências adquiridas e vivenciadas como bolsista do projeto “Cartilha de Diálogos: Identificando Situações de Conflito – Uma Conversa do Ensino Médio em Situação de Vulnerabilidade”, durante a execução dos projetos da Feira Vocacional Integrada e Feira Vocacional Itinerante no ano de 2023.

Palavras-chave: Relato de experiência; Feira Vocacional; Formação acadêmica.

Graduate Career Fair: The Training Process Through Volunteering

Abstract: This paper describes the experiences acquired and lived as a fellow of the project ‘Dialogues Primer: Identifying Conflict Situations – A Conversation from Secondary Education in Vulnerable Situations,’ during the execution of the Integrated Vocational Fair and Travelling Vocational Fair projects in 2023.

Keywords: Experience report; Vocational fair; Academic training.

[1] Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia – Universidade Federal do Pará - Faculdade de Educação - Campus Universitário de Altamira. <https://orcid.org/0009-0004-0841-9532>.

[2] Professor da Universidade Federal do Pará: <https://orcid.org/0000-0001-7132-0579>.

[3] Mestre em Linguagem e Saberes na Amazônia - PPLSA/UFPA. <https://orcid.org/0000-0002-6560-8581>.

1. Introdução

A Feira Vocacional do Campus de Altamira da Universidade Federal do Pará, iniciada em 2015, é um projeto de extensão que visa prestar informações aos estudantes do ensino médio da região do TransXingu sobre o ensino superior e técnico. O evento orienta os jovens sobre opções acadêmicas e profissionais, destacando instituições como Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade do Estado do Pará (UEPA) e Instituto Federal do Pará (IFPA), além de apresentar cursos, infraestrutura e formas de ingresso.

Para suprir as lacunas informativas e aproximar as instituições da comunidade, foi organizada a primeira edição da Feira Vocacional em maio de 2015, na Área II do Campus de Altamira. O evento contou com a participação de universidades, do IFPA, do 51º Batalhão de Infantaria de Selva e outros parceiros, oferecendo minicursos, palestras, visitas a laboratórios e apresentações culturais, promovendo a troca de informações e experiências com os estudantes da região.

O evento também ofereceu orientação vocacional personalizada, conduzida pela Divisão de Assistência

Estudantil do Campus de Altamira, auxiliando os estudantes a refletirem sobre suas escolhas acadêmicas e profissionais, com base nos seus interesses e vocações, além de informá-los sobre os seus direitos como cidadãos e estudantes.

As Feiras Vocacionais, em suas versões integrada e itinerante, mostraram-se transformadoras para a região do TransXingu, ao ampliarem a visibilidade das instituições de ensino e incentivarem os jovens a vislumbrarem o ensino superior como uma possibilidade real. As oficinas e palestras fortaleceram o conhecimento sobre formas de ingresso, financiamento e o papel da educação no desenvolvimento pessoal e profissional. O projeto também reforçou o compromisso com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, especialmente os ODS 4, 5 e 10, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e preparados para o futuro.

Entre 2016 e 2017, a Feira Vocacional cresceu em público e impacto, promovendo visitas guiadas, oficinas para vestibulares, cursos de capacitação e orientações sobre financiamentos como ProUni e FIES, alcançando mais de mil estudantes de Altamira,



Brasil Novo e Vitória do Xingu. Em 2018, foi realizada a I Feira Vocacional Integrada, reunindo UFPA, UEPA, IFPA, a Prefeitura de Altamira e o 51º BIS, com cerca de 1.000 participantes e foco na interação entre instituições e comunidade. A feira foi suspensa entre 2019 e 2021 por dificuldades operacionais e pela pandemia, mas retornou em 2022 com a II edição integrada, reunindo cerca de 4.598 pessoas e ampliando parcerias com instituições como Serviço nacional de aprendizagem industrial (SENAI), Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER) e Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Em 2023, a criação da Feira Vocacional Itinerante levou palestras e oficinas a comunidades de difícil acesso, como os municípios de Medicilândia e Brasil Novo, promovendo a inclusão e ampliando o acesso à orientação vocacional na região.

Este relato de experiência destaca o impacto da Feira Vocacional nas comunidades de Altamira e do TransXingu, evidenciando a importância de ações interinstitucionais para fortalecer a educação pública e ampliar o acesso à formação acadêmica e profissional. A feira é essencial na formação de estudantes de peda-

gogia e de outras áreas, ao oferecer vivência prática em orientação vocacional, especialmente para jovens de regiões periféricas. Além disso, promove a integração entre teoria e prática, ampliando a compreensão das necessidades educacionais desses alunos.

A Feira Vocacional adota uma abordagem multidisciplinar, envolvendo cursos como Biologia, Geografia, Matemática, Psicologia, Administração, Empreendedorismo e Educação Ambiental. As suas atividades — oficinas, palestras e ações culturais — contribuem para a escolha profissional consciente, o desenvolvimento de competências práticas e a formação cidadã. O projeto também reforça o papel da universidade na democratização do ensino, inclusão social e construção de uma educação mais justa e acessível.

O trabalho reflete sobre a importância da Feira Vocacional no acesso à educação superior e técnica na região do TransXingu, evidenciando sua contribuição para a orientação profissional dos jovens e para a conscientização sobre desigualdades sociais e regionais. Destaca a colaboração entre instituições como UFPA, IFPA e UEPA, além da relevância das

oficinas sobre direitos das crianças, educação ambiental e empreendedorismo. Também aborda os desafios logísticos enfrentados, propondo melhorias e ressaltando o papel da Feira Itinerante para ampliar o alcance, promover a inclusão educacional e garantir a continuidade do projeto.

2. As Fundamentações Teóricas da Feira Vocacional: a Extensão como Processo Formativo

O relato de experiência é uma produção que registra vivências acadêmicas e constitui um dos pilares da formação, junto com a pesquisa, extensão e ensino. Segundo Mussi (2021), o seu objetivo é contribuir para o avanço do conhecimento científico.

Ainda neste mesmo contexto (Mussi, 2021, p.22), ressalta o seguinte aspecto:

Ao considerar o RE como expressão escrita de vivências, capaz de contribuir na produção de conhecimentos das mais variadas temáticas, é reconhecida a importância de discussão sobre o conhecimento. O conhecimento humano está interligado ao saber escolarizado e aprendizagens

advindas das experiências socioculturais. O seu registro por meio da escrita é uma relevante possibilidade para que a sociedade acesse e compreenda questões acerca de vários assuntos, sobretudo pelo meio virtual, uma vez que o contexto contemporâneo informatizado possibilita isso.

As experiências vividas durante a trajetória acadêmica são fundamentais para a formação profissional, pois proporcionam conhecimento prático e preparam o indivíduo para os desafios do mercado de trabalho, facilitando a integração entre teoria e prática. Estudos recentes ressaltam que a entrada no mercado de trabalho é um desafio complexo para os jovens, que enfrentam forte concorrência e altas exigências na transição para a vida adulta (Andrade, 2008).

Diagnósticos indicam que os jovens enfrentam dificuldades na procura do primeiro emprego, sendo a exigência de experiência prévia, geralmente superior a seis meses, uma das maiores barreiras, causando frustração na iniciação de suas carreiras.



Participação dos jovens no mercado de trabalho, segundo sexo e faixa etária – 1997 e 2007

(Em %)								
Faixa etária Homens/ mulheres	1997				2007			
	Ocupado	Desocupado	Inativo	Taxa Participação	Ocupado	Desocupado	Inativo	Taxa Participação
15 a 29 anos	59,1	8,3	32,5	67,5	59,9	9,7	30,3	69,7
15 a 17 anos	37,7	8,2	54,1	45,9	30,1	8,9	61,0	39,0
18 a 24 anos	62,6	9,6	27,7	72,2	62,7	11,4	25,8	74,2
25 a 29 anos	71,6	6,5	21,9	78,1	74,8	7,4	17,4	82,6
Homens								
15 a 29 anos	73,1	8,0	18,6	81,1	70,6	8,2	21,2	78,8
15 a 17 anos	48,3	8,6	43,0	56,9	37,8	8,4	53,7	46,2
18 a 24 anos	76,8	9,2	14,0	86,0	73,9	9,8	16,3	83,7
25 a 29 anos	88,8	5,6	5,5	94,4	87,5	5,7	6,7	93,2
Mulheres								
15 a 29 anos	45,5	8,7	45,9	54,1	49,4	11,2	39,4	60,6
15 a 17 anos	27,0	7,7	65,2	34,8	22,0	9,4	68,6	31,4
18 a 24 anos	48,6	10,0	41,3	58,7	51,4	13,1	35,4	64,6
25 a 29 anos	55,5	7,2	37,2	62,8	62,9	9,6	27,4	72,6

FONTE: IBGE (2008)

Segundo o conceito desenvolvido por Andrade (2008, p. 28), refere que:

[...] para muitos jovens, é seu próprio trabalho que lhes possibilita arcar com os custos vinculados à educação. Para muitos também, especialmente os integrantes das camadas populares, os baixos níveis de renda e capacidade de consumo da família redundam na necessidade do seu trabalho como condição de sobrevivência familiar [...].

Nesse contexto, a procura por emprego pelos jovens vai além da necessidade econômica, envolvendo também o desejo de aprendizado. Apesar da influência da renda familiar, mui-

tos enfrentam o desafio de conciliar estudo e trabalho, frequentemente optando pelo emprego em detrimento dos estudos.

Segundo Bovo (2017), a orientação profissional é fundamental para informar sobre carreiras e ajudar jovens indecisos a escolherem um caminho alinhado aos seus interesses e habilidades, especialmente diante das várias opções disponíveis.

Segundo Teixeira (2008, p.11):

O ingresso na vida acadêmica é marcado por um conjunto de percepções muito variadas: um alívio das pressões decorrentes do vestibular (principal sistema de seleção usado nas universidades brasileiras, consistindo

em um conjunto de provas que avaliavam conhecimentos escolares), uma mudança surpreendente na vida ou mesmo uma experiência que provoca desamparo.

Durante a transição para o ensino superior, os jovens passam por um importante desenvolvimento psicológico, amadurecendo ao enfrentar novas responsabilidades e desafios, o que fortalece sua autonomia, capacidade decisória e crescimento emocional.

Bohoslavsky (1982) entende a escolha profissional como um processo subjetivo, influenciado por fatores emocionais, sociais e inconscientes, criticando abordagens simplistas que se baseiam apenas em testes. Para ele, o orientador deve atuar como mediador, criando um ambiente seguro e acolhedor que permita ao orientando explorar as suas motivações, enfrentar conflitos e realizar escolhas autênticas alinhadas à sua identidade. Complementarmente, Cazatti (2022) reforça que a orientação vocacional é essencial no ensino médio, destacando o papel da escola na integração dessa orientação ao currículo, com apoio interdisciplinar e atividades práticas, como feiras de profissões e vi-

sitas a instituições, além do suporte familiar. Essa combinação de fatores facilita a transição dos jovens para a vida adulta, reduz a evasão escolar e promove o autoconhecimento e o planejamento de uma trajetória profissional consciente.

Ao reunir essas referências, percebe-se que o texto integra a teoria da orientação vocacional com a prática, especialmente na Feira Vocacional. Autores como Bovo (2017) e Bohoslavsky (1982) ressaltam que a escolha profissional é um processo emocional, social e inconsciente e que a orientação deve ajudar os jovens a compreenderem as suas motivações, interesses e habilidades, indo além da simples apresentação de opções de carreira.

A Feira Vocacional integra teoria e prática ao oferecer aos estudantes um ambiente dinâmico para explorar as suas opções acadêmicas e profissionais, por meio de palestras, oficinas e contato com profissionais. Esse espaço acolhedor incentiva a reflexão sobre interesses pessoais, possibilitando escolhas mais conscientes e alinhadas ao potencial de cada jovem. O relato da experiência utilizou um método qualitativo, com observação participante, registros e entrevistas infor-



mais, permitindo analisar o impacto do evento na orientação vocacional e na escolha de carreira. Além disso, evidenciou a importância da colaboração entre escolas e instituições para promover o desenvolvimento acadêmico e profissional dos participantes.

Neste estudo de caso qualitativo, acompanhei de perto a Feira Vocacional por meio de observação participante, entrevistas semiestruturadas com estudantes, professores e organizadores e análise dos materiais informativos, com o objetivo de destacar a importância do evento para a educação e a formação cidadã dos jovens da região do TransXingu, além do papel da orientação vocacional no desenvolvimento profissional. A minha participação começou em 2022 como voluntária, evoluindo em 2023 para bolsista e vice coordenadora, o que aprofundou a minha experiência prática e envolvimento com as atividades, incluindo as Cartilhas de Diálogos, proporcionando uma compreensão detalhada do impacto e relevância da feira.

Segundo Alves e Aquino (2012), a pesquisa qualitativa é entendida da seguinte maneira:

No campo da pesquisa social, a pesquisa qualitativa pode ser entendida

como uma prática que visa a compreensão, a interpretação e a explicação de um conjunto delimitado de acontecimentos que é a resultante de múltiplas interações, dialeticamente consensuais e conflitivas, dos indivíduos, ou seja, os fenômenos sociais. Estes, além de possuírem as características de serem o produto das ações humanas.

Segundo o conceito de Fonseca (2002), entende-se que a pesquisa bibliográfica e feita da seguinte maneira:

[...] a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, página de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (Fonseca, 2002, p.32).

A minha participação neste projeto envolveu várias etapas, que foram fundamentais para a elaboração deste relato de experiência. A metodologia adotada incluiu:

A organização do evento iniciou-se um ano antes, com reuniões e planejamento que envolveram prefeitos, reitor e diretores de escolas. Durante a execução, fui responsável pela organização, acompanhamento dos alunos e condução de entrevistas para observar suas reações. Após o evento, realizei a análise dos dados recolhidos para avaliar os resultados. A escolha do título do relato foi feita em conjunto com o orientador, acompanhada de discussões sobre as experiências a serem abordadas. Também realizei pesquisa bibliográfica para embasar teoricamente o relato, organizei as informações fundamentadas em conceitos de autores e defini a estrutura do relato em reuniões com o orientador, concluindo com a finalização do relatório após as revisões finais.

3. A Feira Vocacional do Ensino Superior – Uma Base Para a Carreira Profissional

O projeto Feira Vocacional 2025 foi criado para enfrentar as dificuldades de acesso e falta de informação sobre cursos superiores públicos em Altamira e região, especialmente sobre os processos de ingresso e gratuidade. A carência de orientação vocacional entre jovens recém-saídos do ensino médio dificulta as suas escolhas acadêmicas. Pesquisas do Instituto Unibanco ressaltam o papel da gestão escolar em promover o apoio e orientação para decisões de carreira, destacando a importância das atividades de orientação vocacional para ajudar os jovens a identificarem suas aptidões e interesses profissionais.

Com o objetivo de incentivar a participação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a escola EEEFM Avertano Rocha (PA) realizou uma feira vocacional interna, aumentando o interesse dos alunos pelo ensino superior. Paralelamente, o campus universitário de Altamira desenvolveu iniciativas para facilitar o acesso à informação e ampliar as matrículas em instituições públicas. Muitos jovens enfrentam dificuldades na escolha profissional após o



ensino médio, devido à falta de apoio e à pressão de expectativas externas, o que dificulta a reflexão e o autoco-nhecimento nesse momento decisivo.

Contudo, estes jovens não passam por nenhum incentivo para a sua carreira, estímulo de curso a ser seguido; e por conta disso existe na nossa sociedade muitos profissionais formados e insatisfeitos com as suas formações.

Se de um lado, com a falta de informação a respeito das ocupações e as limitações financeiras fazem com que os indivíduos optem por profissões que são mais tangíveis pelas próprias condições econômicas, sociais e culturais que podem desencadear frustrações pessoais e profissionais que são ingredientes fecundos para a baixa produtividade e a alta rotatividade de empregos (Bovo *et al.*, 2017, pp. 37-49).

Sem a orientação adequada, muitos jovens escolhem cursos e carreiras baseados em fatores econômicos ou pressão familiar, o que pode levar à insatisfação pessoal e à frustração profissional por não seguirem aquilo que realmente gostam.

Por outro lado, com ações voltadas para a orientação profissional, subsidiando informações e qualificando os jovens por meio das profissões escolhidas, notadamente, garantem: a satisfação pessoal, o desenvolvimento profissional, a permanência no emprego e, conseqüentemente, a promoção do incremento econômico do país (Bovo *et al.*, 2017, p. 37-49).

A orientação profissional transforma a vida do profissional ao possibilitar a escolha adequada de curso e carreira, resultando em maior satisfação, mesmo que o retorno econômico não seja ideal. A minha experiência com o projeto começou em 2022, inicialmente motivada pela obtenção de horas complementares. Com o aprofundamento no conteúdo e na proposta, percebi a importância do projeto e me envolvi ativamente como voluntária na Feira Vocacional, embora meu engajamento inicial ainda fosse superficial.

Em 2023, aproveitei a oportunidade de me tornar bolsista no projeto de extensão “Cartilha de Diálogos: Identificando Situações de Conflito”, substituindo uma colega. Passei a atuar ativamente nesse projeto e na Feira Vocacional, que já fazia parte da

minha rotina acadêmica. Trabalhei tanto na Feira Vocacional Integrada, realizada no Campus Universitário de Altamira, quanto na Feira Vocacional Itinerante, que levou orientação vocacional diretamente às escolas de municípios como Brasil Novo, Medicilândia e Vitória do Xingu, ampliando o acesso das comunidades escolares com apoio da UEPA e do IFPA.

Essa experiência me permitiu atuar significativamente em projetos de extensão e compreender a importância de promover o acesso à educação e à informação, especialmente em regiões periféricas como o TransXingu. Participar nestes projetos me proporcionou vivenciar a integração entre teoria e prática, fortalecendo o meu compromisso com a educação e o desenvolvimento profissional dos jovens da região. A Feira Vocacional consolidou-se como uma ferramenta essencial de orientação, facilitando escolhas conscientes e superando barreiras de acesso ao ensino superior, ao mesmo tempo em que estimulava uma reflexão profunda sobre o futuro dos participantes.

Os participantes envolvidos na experiência foram:

- **Eu:** inicialmente como voluntária e depois como bolsista do projeto “Cartilha de Diálogos”.
- **Colegas de classe:** incluindo uma colega que sugeriu minha participação no projeto.
- **Acadêmicos e professores:** do Campus Universitário de Altamira.
- **Instituições:** como UEPA, IFPA e UFPA, que apoiaram as feiras.
- **Estudantes do ensino médio:** da região do TransXingu que participaram das feiras e oficinas.
- **Professores e orientadores:** envolvidos na orientação vocacional e nas atividades práticas.
- **A comunidade local:** especialmente nas edições itinerantes.
- **Os meus dois coordenadores:** responsáveis pela coordenação e execução dos projetos.

A experiência ocorreu em duas frentes: a Feira Vocacional Integrada no campus universitário e a Feira Vocacional Itinerante, que levou atividades a escolas da região do TransXingu. Durante as feiras, foram realizadas oficinas, palestras e orientações vocacionais, com registros em



fotos, vídeos e relatos escritos. Esses materiais foram fundamentais para avaliar o impacto dos projetos e aprimorar futuras edições.

3.1. Experiências Prévias

O meu primeiro contato com a Feira Vocacional ocorreu em 2022, quando bolsistas visitaram a minha sala para convidar os alunos a participarem como voluntários, oferecendo os seus serviços. Interessada, estudei os materiais e acompanhei a organização e execução das atividades, avaliando o seu impacto. Fiquei impressionada ao ouvir estudantes entusiasmados afirmando que a feira os ajudou a decidir o seu curso após o ensino médio. Essas experiências me fizeram compreender a importância anual do evento, bem como o seu papel no apoio às escolhas acadêmicas e profissionais dos jovens, e reconhecer a feira como um espaço de escuta, acolhimento e orientação que também me permitiu refletir sobre minhas próprias habilidades e interesses, aproximando minha realidade escolar do universo acadêmico.

Com esse novo entendimento, passei a envolver-me mais ativamente nas edições seguintes da Feira Vocacional, aprendendo sobre comu-

nicação, trabalho em equipa, escuta ativa e empatia, enquanto crescia pessoalmente a cada interação com os estudantes. Surpreendi-me ao perceber que muitos alunos do ensino médio desconheciam a existência da universidade pública na nossa cidade, evidenciando falhas na divulgação, especialmente nos municípios vizinhos. Durante o evento, constatei que a maioria dos estudantes tinha contato indireto com a UFPA, e casos como o de uma aluna que desconhecia a gratuidade do evento reforçaram a necessidade de uma comunicação mais ampla e inclusiva. Nas visitas às escolas, o entusiasmo dos alunos ao conhecer cursos como Medicina, Engenharia Florestal e Pedagogia evidenciou o impacto positivo do projeto na autoestima e nos sonhos desses jovens.

O que mais me emocionou foi ouvir estudantes que, graças à Feira Vocacional, já haviam decidido as suas futuras carreiras, encontrando a sua vocação através do contato com o evento. A interação entre escolas e universidade promoveu a democratização do conhecimento e estimulou o interesse pela educação superior, criando um intercâmbio valioso. Percebi que muitos jovens, sem esse

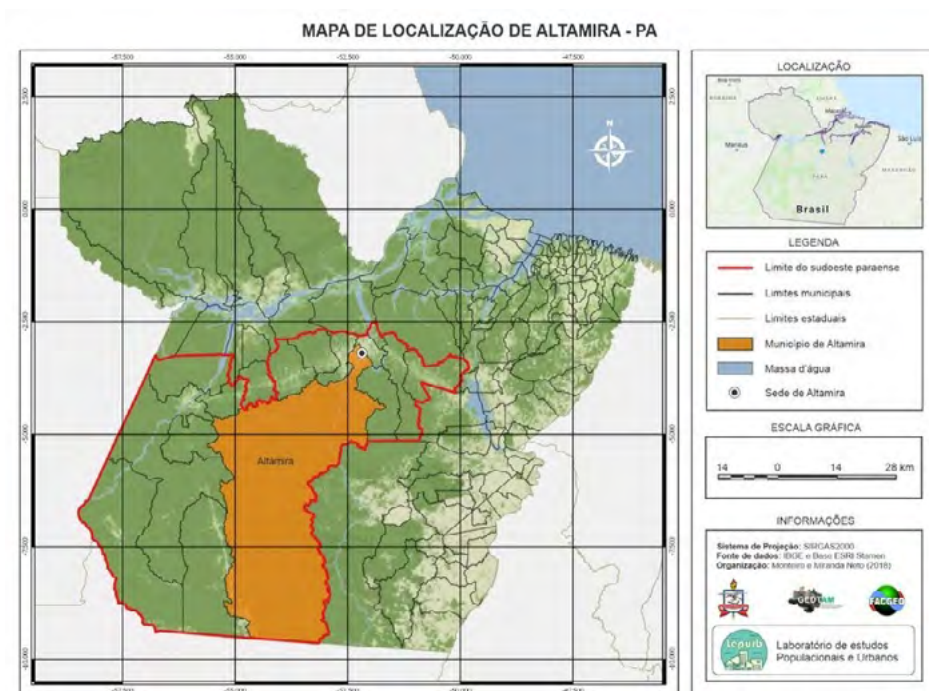
apoio, poderiam optar por ingressar diretamente no mercado de trabalho por necessidade, não por escolha, destacando a importância de iniciativas que ampliem o acesso e o estímulo à formação acadêmica.

A realidade de muitos estudantes, cujos pais têm uma educação formal incompleta, perpetua o ciclo de evasão escolar, reforçando a importância da Feira Vocacional como um espaço para romper essa dinâmica, ao mostrar que o ingresso no ensino superior amplia as chances de inserção qualificada no mercado de trabalho — uma mensagem que me comprometi a transmitir aos jovens. A minha participação nas feiras proporcionou experiências valiosas, ampliando minha compreensão do mercado de trabalho e ajudando a identificar carreiras alinhadas às minhas habilidades. O sucesso do evento se deveu ao planejamento cuidadoso, à diversidade de atividades e ao compromisso dos profissionais envolvidos. Além disso, a minha aproximação com o projeto por meio de reuniões, oficinas e ações comunitárias expandiu o meu repertório acadêmico e social, enriquecido por pesquisas coletivas e apresentações conjuntas.

Participei ativamente no II Seminário Integrado de Pesquisa Científi-

ca (II SIPIC) e da 3ª Jornada Acadêmica de Etnodiversidade (3ª JAEtno) em 2023, onde compartilhei a minha experiência com a Feira Vocacional, recebendo *feedbacks* valiosos que fortaleceram a minha segurança acadêmica. Em 2024, por motivos pessoais, não pude participar diretamente da feira, mas acompanhei a sua preparação e reconheci o empenho da equipa organizadora. Já em 2025, atuei como bolsista voluntária representando a Brinquedoteca Universitária da Pedagogia (BUP), participando na feira pela primeira vez oficialmente com esse projeto, o que exigiu organização detalhada e trabalho em equipa para apresentar aos visitantes a importância e objetivos da BUP.

Durante o evento, recebi demonstrações de interesse e surpresa dos visitantes ao conhecerem o apoio que a universidade oferece a estudantes com filhos, evidenciando a relevância social da BUP para a permanência acadêmica desses alunos. Essa experiência me levou a refletir sobre o papel da universidade em promover o acolhimento, empatia e educação integral, especialmente no curso de Pedagogia. Decidi registrar e compartilhar essa trajetória como relato de experiência, reforçando meu com



Fonte: <https://go.microsoft.com/fwlink/?linkid=799165>

promisso com a valorização do ensino público e gratuito. A Feira Vocacional Integrada de 2023, realizada no Campus de Altamira, foi fundamental para informar os jovens sobre as instituições locais e seus cursos, apoiando-os na escolha consciente de suas carreiras.

Os participantes da Feira Vocacional tiveram acesso a informações detalhadas sobre os cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior, incluindo grades curriculares, áreas

de atuação e perspectivas no mercado de trabalho. A presença das faculdades e seus representantes enriqueceu o debate sobre educação superior, despertando o interesse dos jovens em investir na formação acadêmica. A Feira foi uma iniciativa importante para orientar os estudantes na busca por qualificação profissional, contribuindo para a construção de uma sociedade mais capacitada para os desafios atuais.

No relato, compartilho a minha experiência no projeto, que inclui a participação na organização, execução e planejamento das atividades, realizadas em reuniões com o coordenador. Conheci a Feira em 2022 como voluntária, com atuação nas atividades, mas sem envolvimento na organização. Em 2023, ao participar do projeto de extensão “Cartilha de Diálogos: identificando situações de conflito”, passei a colaborar diretamente com as ações do evento junto aos bolsistas.

3.2. Feira Vocacional Integrada

Durante minha participação no projeto, realizei diversas atividades essenciais para o sucesso da Feira Vocacional. Inicialmente, colaborei na elaboração e organização de documentos, planilhas, textos e materiais informativos, garantindo que todas as informações estivessem claras e acessíveis. Participei da produção e modificação de conteúdo, além de conduzir pesquisas de campo para coletar dados relevantes sobre o perfil e as expectativas dos estudantes participantes. Também estabeleci contato direto com várias escolas de Altamira-PA, mantendo comu-

nicação constante com diretores e responsáveis para organizar o transporte dos alunos por meio de ônibus, ajustando datas e detalhes logísticos para assegurar a participação efetiva dos estudantes.

Contribuí na divulgação do evento por meio da distribuição de materiais e visitas às escolas, participei do planejamento estratégico e auxiliei na organização dos materiais necessários. No dia do evento, comprometi-me na montagem do espaço, acompanhei os alunos, apoiei voluntários e coordenação, além de ajudar na logística e orientação dos estudantes. Também colaborei na desmontagem e armazenamento dos materiais, contribuindo para a organização das atividades seguintes.

3.3. Feira Vocacional Itinerante

Em maio de 2023, atuei na Feira Vocacional Itinerante em diversas escolas de Altamira, atendendo cerca de 1.718 alunos e divulgando cursos das áreas de Ciências Biológicas, Engenharia, Medicina, Pedagogia, Enfermagem, Educação Física, entre outros. Participei da orientação dos estudantes durante visitas ao IFPA, como em 24 de maio com 48 alunos



da EMEF Maria Luiza de Holanda, e em 26 de maio com 54 alunos da EMEF Getúlio Vargas, além de acompanhar cerca de 200 alunos na Feira realizada na EMEIF Florêncio Filho, promovendo o conhecimento sobre diversos cursos e laboratórios.

Em setembro de 2023, auxiliei nas visitas ao Campus Altamira da UFPA, orientando alunos do 9º ano e de outras séries de escolas locais, garantindo que conhecessem laboratórios e projetos acadêmicos, como Aquicultura e a Brinquedoteca de Pedagogia. Acompanhei visitas de diversas escolas, totalizando centenas de alunos, além da participação na XIX Semana de Estudos Biológicos (SEBio). Durante as visitas, organizei a logística, acompanhei os alunos, esclareci dúvidas e forneci informações detalhadas sobre os cursos e áreas de estudo, contribuindo significativamente para o interesse e aprendizado dos estudantes em relação às opções acadêmicas.

3.4. Conversas Com os Alunos do Ensino Médio

Durante a Feira Vocacional Integrada, nos dias 10 e 11 de agosto, tive a oportunidade de conversar diretamente com diversos estudantes nas

escolas, momentos que se mostraram fundamentais para compreender as suas expectativas, sonhos e dúvidas. Muitos alunos demonstraram entusiasmo e clareza sobre as suas escolhas acadêmicas, como o jovem interessado em Biologia que disse: “Gostei muito do evento, trouxe muitas oportunidades para nós, alunos. Eu mesmo quase de certeza de que vou seguir o curso de Biologia, achei muito interessante e gosto de animais também”. Outro aluno revelou o desejo de seguir Medicina, motivado pela vontade de ajudar a família e pela perspectiva de uma boa remuneração. Também ouvi relatos emocionantes como o de um aluno que confessou: “nem sabia que havia faculdade pública em Altamira, ainda mais com esses cursos. O meu plano era terminar o Ensino Médio e começar a trabalhar, mas agora sei que há cursos noturnos, e isso é muito bom. Eu gostaria de fazer Biologia ou Pedagogia, são cursos ótimos”. Essas trocas evidenciaram a importância do acesso à informação e o impacto positivo da feira em ampliar horizontes e fortalecer esperanças.

Além das conversas, participei ativamente do planejamento e organização do evento, que incluiu

reuniões com instituições parceiras, elaboração de materiais e logística detalhada para garantir o sucesso da feira. O ensaio geral e os treinamentos prepararam a equipa para receber os alunos, e durante o evento realizei palestras, orientações vocacionais e atividades educativas, reforçando o vínculo entre universidade e comunidade. Essa vivência não só promoveu uma integração significativa, mas também permitiu que a Feira Vocacional cumprisse o seu papel de inspirar escolhas acadêmicas conscientes e transformar trajetórias.

3.5. Público da Feira Vocacional

A Feira Vocacional, direcionada a alunos do 9º ano e Ensino Médio da região de Altamira e Trans Xingu, teve como objetivo informar sobre cursos gratuitos em universidades públicas, processos de ingresso e incentivar a continuidade dos estudos. Idealizada em 2022, contou com o apoio de instituições públicas como SEMED, IFPA, UFPA, EMATER e o 51º BIS, que forneceram suporte logístico e materiais diversos. Em 2023, foram realizadas reuniões, produção de materiais e ensaios para organizar barracas e transporte, assegurando o sucesso do evento.

Nos dias 10 e 11 de agosto, a Feira Vocacional Integrada contou com voluntários e monitores que receberam os alunos, controlaram presenças e acompanharam grupos em atividades diversas. Entre maio e novembro, a feira itinerante visitou várias escolas, beneficiando cerca de 1.718 alunos com apresentações de cursos e atividades lúdicas. A participação da comunidade acadêmica e as parcerias com escolas fortaleceram a conexão entre universidade e comunidade, especialmente para estudantes rurais, ampliando as suas perspectivas acadêmicas. No final, foi elaborado um relatório detalhado que valorizou o conhecimento adquirido por meio do relato de experiência.

A escrita demonstrou ser uma forma eficaz de compartilhar conhecimento, permitindo relatar experiências de maneira estruturada e contribuir para a construção social do saber. O nosso objetivo foi registrar essas vivências, refletindo sobre a sua importância no contexto acadêmico e sua relevância para a formação e orientação de outros estudantes, enriquecendo a nossa trajetória pessoal e profissional e ampliando o diálogo sobre o valor das experiências práticas na formação acadêmica.



O relato de experiência é um tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), cuja característica principal é a descrição da intervenção. Na construção do estudo é relevante conter embasamento científico e reflexão crítica. (MUSSI; FLORES e ALMEIDA, 2021, pp. 60-77).

A divulgação e o compartilhamento de saberes na comunidade acadêmica são essenciais, pois permitem relatar experiências vividas e informar sobre a participação em projetos e o desenvolvimento pessoal decorrente deles. O principal objetivo desse tipo de produção é contribuir para a construção do conhecimento. “Então, o RE em contexto acadêmico pretende, além da descrição da experiência vivida (experiência próxima), a sua valorização por meio do esforço acadêmico-científico explicativo, por meio da aplicação crítica-reflexiva com apoio teórico-metodológico (experiência distante)” (Mussi; Flores e Almeida, 2021, pp. 60-77).

O Relato de Experiência (RE) é essencial para a construção de conhe-

cimento acadêmico e externo, apesar dos desafios de reflexão crítica e análise profunda. A experiência no projeto motivou o compartilhamento de aprendizagens para enriquecer outros profissionais, ressaltando a importância do planejamento, trabalho em equipa e adaptação a imprevistos, com o objetivo de documentar e inspirar futuras iniciativas acadêmicas.

4. Entre a Teoria e a Prática: Reflexões a Partir da Vivência Acadêmica

A participação na Feira Vocacional da UFPA, campus Altamira, destacou o Relato de Experiência como ferramenta formativa que une teoria e prática na produção e socialização do conhecimento. As oficinas e rodas de conversa proporcionaram escuta ativa, permitindo aos jovens expressarem as suas dúvidas e expectativas sobre o futuro profissional. A vivência reforçou a orientação vocacional como um processo subjetivo que requer mediação empática, aproximando universidade e comunidade e valorizando o orientador como facilitador das escolhas dos estudantes.

As ações práticas do projeto reforçam as ideias de Cazatti (2022), que destaca a importância da orientação

vocacional integrada ao currículo escolar, com apoio familiar e uma rede interdisciplinar. Ao visitar escolas e conversar com estudantes, percebi que a falta de informações claras sobre o ensino superior contribui para a evasão escolar e a entrada precoce no mercado de trabalho em condições desfavoráveis. Muitos alunos desconheciam, por exemplo, a existência de cursos noturnos, o que os levava a abandonar os estudos para trabalhar. Esse contexto confirma os diagnósticos de Andrade (2008) e Teixeira (2008), que relacionam a entrada no mercado de trabalho à escassez de oportunidades e à pressão por decisões rápidas e pouco fundamentadas.

A teoria sobre orientação profissional e desenvolvimento vocacional foi confirmada na prática extensionista, onde as oficinas não só informaram sobre os cursos da UFPA, mas também estimularam reflexões sobre interesses, aptidões e aspirações dos estudantes. Isso contribuiu para escolhas profissionais mais conscientes e promoveu o amadurecimento emocional, fortalecendo a autonomia e a capacidade de decisão, aspectos considerados essenciais por Teixeira (2008) na transição para a vida adulta.

A experiência no projeto evidenciou a importância de políticas públicas e ações educativas para combater a exclusão informacional, sobretudo em regiões afastadas. Destacou-se o papel da extensão universitária como ponte entre universidade e sociedade, promovendo acesso ao conhecimento de forma transformadora. O relato de experiência serviu para sistematizar práticas, refletir criticamente sobre a atuação profissional e inspirar outros a contribuírem com uma educação mais justa, inclusiva e comprometida com a transformação social.

4.1. A Relevância da Divulgação de Cursos: Reflexões Sobre a Importância Deste Relato

O relato destaca a importância do projeto de extensão na UFPA para enfrentar a desinformação dos jovens de Altamira e municípios vizinhos sobre a universidade e a gratuidade dos cursos, evidenciando a urgência de ações de orientação vocacional e democratização do acesso à informação. As oficinas vocacionais facilitaram o contato direto com o universo acadêmico, promovendo escolhas mais conscientes e fortalecendo a autonomia dos estudantes.



A experiência evidenciou que a escolha profissional exige tempo, apoio e acesso à informação, destacando a importância da Feira Vocacional como espaço acolhedor que enfrenta a exclusão educacional. O relato de experiência tornou-se uma ferramenta essencial para refletir sobre desafios e aprendizagens, além de reafirmar o papel da educação como agente de transformação social. A participação no projeto contribuiu para o desenvolvimento de habilidades práticas, empatia, escuta qualificada e compromisso social, consolidando uma visão ética e humanizada da atuação profissional.

4.2. Impacto da Experiência para a Formação Profissional e Acadêmica

O texto resume os efeitos da Feira Vocacional na formação dos participantes, destacando o desenvolvimento de habilidades como comunicação, empatia e trabalho em equipe. A interação com os estudantes favoreceu a orientação vocacional e decisões mais conscientes. Além disso, o evento aproximou a universidade da comunidade e ampliou o acesso de jovens ao ensino superior, especialmente os de áreas periféricas.

A participação na Feira Vocacional desenvolveu habilidades práticas como comunicação, escuta ativa, organização e trabalho em equipe, além de promover empatia e uma orientação acolhedora. A experiência favoreceu a escolha profissional dos estudantes, estimulando o autoconhecimento e a aplicação prática do conhecimento, e reforçou o papel social da universidade ao ampliar o acesso à informação, promover inclusão educacional e fortalecer a conexão com comunidades periféricas.

Durante a realização do evento, foram conduzidas entrevistas e pesquisas com os estudantes participantes, preservando o sigilo das informações. Os dados coletados foram tratados de forma ética, sem a necessidade de identificação pessoal, como nomes, RG ou CPF.

A abordagem utilizada foi do modo qualitativo que para Godoy (1995, p.2):

[...] um fenômeno pode ser compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando/captar o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, consideran-

do todos os pontos de vista relevantes.

Através desta visão holística acima referido, as narrativas segundo Pinto e Beteghelli (2022, p.129):

[...] contribuem para o reconhecimento de si e do outro, potencializando a pesquisa com os educadores e suas práticas, isso é, suas histórias do vivido e seus modos de pensar e se relacionar com o cotidiano, assim como organização da experiência humana, na inter-relação e interlocução consigo e o com outro.

Neste viés, a recolha dos dados foi realizada através de um questionário que foram entregues em salas de aula durante o evento e após a sua realização no ato das inscrições de cada curso:

[...] Na análise, procura-se verificar se todas as perguntas foram respondidas adequadamente, se as respostas dadas não denotam dificuldade no entendimento das questões, se as respostas correspondentes às perguntas abertas são passíveis de categorização e de análise, enfim, tudo o que puder implicar a inadequação do questionário enquanto instrumento de coleta de dados (Gil, 2002, p.120).

A organização e interpretação dos dados foi feita através de gráficos, que, segundo Gil (2002, p. 168):

[...] São sempre numeradas, em sequência própria, e contêm títulos escritos em letras minúsculas, com exceção da inicial da frase e dos nomes próprios. Com exceção das tabelas, quadros e gráficos, as demais ilustrações são designadas como figuras. As tabelas têm o objetivo de apresentar resultados numéricos e valores comparativos e sua elaboração segue as Normas de Apresentação Tabular do IBGE.

Apresenta-se, a seguir, o modelo do questionário aplicado nos períodos anteriores, durante e posteriores à realização do evento.

O formulário anexo ao trabalho é fundamental para o planejamento e avaliação da Feira Vocacional, sendo aplicado em dois momentos: antes do evento e no ato da matrícula, configurando uma pesquisa longitudinal que permite acompanhar mudanças nas escolhas dos estudantes ao longo da orientação vocacional. A aplicação inicial mapeia os interesses dos alunos, orientando a organização da feira e o planejamento de ações alinhadas.



ANEXO

1. Para qual curso de graduação da UFPA você pretende se inscrever no PS 2024?

☐ AGRONOMIA ☐ LETRAS PORTUGUÊS

☐ CIÊNCIAS BIOLÓGICAS ☐ LETRAS INGLÊS

☐ ENGENHARIA FLORESTAL ☐ MEDICINA

☐ GEOGRAFIA ☐ PEDAGOGIA

2. Como você escolheu o curso?

☐ Informações obtidas na FEIRA VOCACIONAL INTEGRADA

☐ Informações da internet

☐ Informações no site UFPA

☐ Informações de parentes e/ou amigos(as)

☐ Informações na ESCOLA

☐ Outros: _____

das às suas expectativas. A aplicação posterior avalia o impacto do evento nas decisões dos estudantes, identificando alterações de intenção e mensurando a eficácia da feira como ferramenta de orientação profissional.

A recolha e comparação de dados contribuem para a formação acadêmica dos estudantes ao incentivar a reflexão sobre suas escolhas profissionais, promovendo autonomia e protagonismo juvenil. Os resultados também auxiliam escolas e instituições parceiras no planejamento de ações complementares de orientação educacional, fortalecendo o apoio à construção dos projetos de vida dos alunos.

5. Considerações finais

A participação na Feira Vocacional foi uma experiência marcante que contribuiu significativamente para minha formação pessoal, acadêmica e profissional. O evento me proporcionou o desenvolvimento de habilidades práticas como comunicação, empatia e trabalho em equipe, além de evidenciar a importância da escuta atenta na orientação vocacional. Essa vivência aproximou teoria e prática, mostrando o papel social da universidade e reforçando o meu compromisso com a educação transformadora.

Durante o projeto, percebi o impacto da falta de informações na co-

munidade sobre o ensino superior público em Altamira, o que destacou a relevância da feira. Apesar do receio inicial em falar em público e interagir diretamente com o público, com o apoio da equipa e do coordenador, superei esses desafios por meio de práticas e simulações, ganhando confiança e aprimorando as minhas competências interpessoais.

Ao final, constatei um crescimento pessoal, acadêmico e intelectual significativo, ampliando meu conhecimento, fortalecendo minha capacidade de trabalhar em equipe e motivando-me a continuar engajada em projetos de extensão, comprometida com o aprimoramento constante e a contribuição para a comunidade escolar.

Segundo Mussi, Flores e Almeida, a experiência do conhecimento humano:

[...] está interligado ao saber escolarizado e aprendizagens advindas das experiências socioculturais. O seu registro por meio da escrita é uma relevante possibilidade para que a sociedade acesse e compreenda questões acerca de vários assuntos, sobretudo pelo meio virtual, uma vez que o contexto contemporâneo informatizado possibilita isso[...] (2021, pp. 60-77).

Acredito ser essencial ampliar a divulgação e o alcance de eventos como a Feira Vocacional, especialmente em regiões com pouco acesso à informação sobre o ensino superior. Espaços acolhedores de escuta e pesquisas que acompanhem os jovens ao longo do tempo podem aumentar a eficácia dessas ações. A Feira se mostrou um importante canal de diálogo entre universidade e sociedade, fortalecendo a formação cidadã e promovendo transformações concretas. Essa experiência ampliou minha visão sobre a docência, reforçou minha consciência social e reafirmou o meu compromisso com uma prática educativa ética, democrática e voltada para a transformação social.



Referências Bibliográficas

- ALVES, Edvaldo Carvalho; AQUINO, Mirian Albuquerque (2012). A pesquisa qualitativa: origens, desenvolvimento e utilização nas dissertações do PPGCI/ UFPB - 2008 a 2012. *Inf. & Soc.: Est.*, João Pessoa, v. 22, p. 79-100, número especial 2012. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4580948/mod_folder/content/0/Metodologia%20de%20Pesquis_CHIZOTTI.pdf.
- ANDRADE, Carla C. (2008). *Juventude e trabalho: Alguns aspectos do cenário brasileiro contemporâneo*. Mercado de trabalho, 37. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3994/28/bmt_37_Juventude_trabalho.pdf.
- BARBOSA, Melrien da Silva; SANTOS, Maiza Antunes dos; DAMASCENO, Gabriele Vidal; BANDEIRA, Marcondes Âvila; SALES DE BARROS, Maria Lucilene (2024). A Escrita na Universidade: Dificuldades e Perspectivas. In: SOUZA, Sullivan Ferreira de (org.) et al. *Na floresta e nas águas tem gente: educação diferenciada e emancipação social: Anais da 3ª JAEtno: Jornada Acadêmica de Etnodiversidade*. Altamira, PA: Ed. dos Autores, 42-46.
- BOHOSLAVSKY, César (1982). *Orientação vocacional: a estratégia clínica*. 1. ed. Cortez. Disponível em: [394038180-BOHOSLAVSKY-Orientacao-Vocacional-a-Estrategia-Clinica.pdf](#).
- BOVO, Marcos Clair (2017). Perspectiva do papel da orientação profissional de jovens de municípios periféricos. *Geografia, Ensino & Pesquisa*. v. 21, n. 3, 37-49. Disponível em: <file:///C:/Users/Elias/Downloads/robertob,+03-26329+PG+37-49.pdf>. DOI: 10.5902/2236499426329.
- Cazatti, Vera Lucia (2022). A Importância da Orientação Vocacional no Ensino Médio: Papel da Escola e da Família na Escolha dos Alunos. *Revista Binacional Brasil Argentina: diálogo entre as ciências*. V. 11, n. 2, 136-148, Disponível em: <https://revista.binacional.org.br>.
- FONSECA, J. (2002) Metodologia da pesquisa científica (2002). UEC. Apostila.

- GIL, Antônio Carlos (2002). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 4. ed., Atlas.
- GODOY, Arilda Schmidt (1995). Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas / EAESP / FGV*. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/20595/S0034-75901995000300004.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- HENCHEN, Eliane (2022). *Atividades pedagógicas: relato de experiência em ambientes não escolares*. Eliane Hennen. Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará, Disponível em: file:///C:/Users/Elias/Downloads/BASE%20-TCC_AtividadesPedagogicasRelato.pdf.
- IBGE (2008). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD. In: *IPEA. Juventude e trabalho: políticas públicas e inserção juvenil*. IPEA. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/mercadodetrabalho/09_juventude_e_trabalho.pdf.
- INSTITUTO UNIBANCO (2022, 20 de abril). Desafios do Acesso ao Ensino Superior no Brasil. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/desafios-do-acesso-ao-ensino-superior-no-brasil/>.
- MICROSOFT. Mapa. Disponível em: <https://go.microsoft.com/fwlink/?linkid=799165>.
- MUSSI, Ricardo (2021). Pressupostos Para a Elaboração de Relato de Experiência Como Conhecimento Científico. *Práxis Educacional*. v. 17, n. 48, 60-77. Disponível em: <file:///C:/Users/Elias/Downloads/9010-Textoartigo-22658-1-10-20210901.pdf>.
- PINTO, Keila Santos; BETEGHELLI, Tagiane Giorgetti S (2022). Narrativas de Si: Sentidos Outros e Experiências Formativas no Contexto Educacional. CHALUH, Laura Noemi; BRANDE, Carla Andréa; ARAGÃO, Janaina de Sousa; ROSALEN, Patrícia Cristina. *Modos de Fazer Pesquisa Narrativa: Aproximando Vida e Cultura*. Pedro & João Editores, 127-138. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2021/02/EBOOK_Modos-de-fazer-pesquisa-narrativa.pdf.
- TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira (2008). Adaptação à Universidade em Jovens Calouros. *Psicol. Esc. Educ.* (Impr.). Campinas, v. 12, n. 1, 185-202, Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/vH9zX7jBvg8f8YxqBDqYyqH/?format=pdf&lang=pt>.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA). Feira Vocacional Itinerante. Disponível em: <https://www.ufpa.br>.



CECA | Centro de Estudos de
Cultura e Arte
Universidade Nacional Timor Lorosa'e