

INCLUSÃO ESCOLAR E SOCIAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM TIMOR-LESTE

SCHOOL AND SOCIAL INCLUSION OF PEOPLE WITH DISABILITIES IN EAST TIMOR

Márcia V. Cavalcante

Susana Silva Carvalho

Doutoranda pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
Professora-formadora da Rede Estadual do Estado de Pernambuco – Brasil.

Mestre em Educação pela Universidade de Brasília.
Professora-formadora na área de educação especial.

Recebido: 13 de maio de 2019

Aceito: 11 de outubro de 2019

Publicado: 17 de novembro de 2019

INCLUSÃO ESCOLAR E SOCIAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM TIMOR-LESTE¹

Márcia V. Cavalcante²

Susana Silva Carvalho³

Resumo: Um dos desafios na área de educação escolar em Timor-Leste está associado à inclusão educacional e social de pessoas com deficiência. Considerando que, em determinados contextos timorenses, as deficiências estão intrinsecamente relacionadas a crenças, maldições e punições no núcleo familiar. Este artigo analisa portanto, o contexto inclusivo das pessoas com deficiência, buscando compreender as relações entre educação inclusiva e suas implicações culturais. Para isso, tomamos como base observações e relatos coletados no Centro de Reabilitação *Liman Hamutuk*, localizado no suco de Hera, município de Díli. Essa pesquisa faz parte de um trabalho pedagógico realizado no âmbito do Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa Timor-Leste-PQLP, executado pela Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, durante os anos de 2014/2015. A base teórica utilizada centra-se no campo da Educação e Psicanálise e na abordagem de Sasaki (1997), no que diz respeito à exclusão, segregação, integração e inclusão das pessoas com deficiência.

Palavras-chave: pessoas com deficiência; inclusão escolar; contexto timorense.

SCHOOL AND SOCIAL INCLUSION OF PEOPLE WITH DISABILITIES IN EAST TIMOR

Abstract: One of the challenges in the area of school education in East Timor is associated with the educational and social inclusion of people with disabilities. In certain Timorese contexts, the deficiencies are intrinsically related to beliefs of curse and punishment in the family nucleus. This article analyses, therefore, the inclusive context of people with disabilities, seeking to understand the relationship between inclusive education and its cultural implications. To this end, we based our study on observations and people reports which have been gathered from *Liman*

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

² Doutoranda pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP e professora-formadora da Rede Estadual do Estado de Pernambuco – Brasil.

³ Mestre em Educação pela Universidade de Brasília – UNB e professora-formadora na área de educação especial.

<https://doi.org/10.53930/27892182.dialogos.4.69>

Hamutuk Rehabilitation Centre, located in Hera, Dili. This research is part of a pedagogical work carried out in the framework of the Teacher Education Program and Teaching of Portuguese Language in East Timor-PQLP/CAPES (Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel) during the years 2014/2015. The theoretical basis is focused on the field of Education and Psychoanalysis and on Sasaki's approach (1997), regarding the exclusion, segregation, integration and inclusion of people with disabilities.

Keywords: people with disabilities; school inclusion; Timorese context.

Este trabalho pretende abordar questões relativas ao processo de inclusão e exclusão escolar em contexto timorense, relacionado a pessoas com deficiências, seja ela física, sensorial ou intelectual. Tendo em vista a diversidade étnica e cultural de Timor-Leste, esta análise parte do trabalho desenvolvido no *Centro de Reabilitação Liman Hamutuk* (mãos dadas – em língua Tétum) – CRLH – localizado em Hera, região central do país, pertencente ao município de Díli. Essa instituição tem como objetivo atuar no atendimento a pessoas (crianças, jovens e adultos) com deficiência e outras singularidades, se propondo a desenvolver atividades na área de educação, saúde, assistência social, trabalho, defesa de direitos, esporte, cultura, lazer, estudo e pesquisa. Atualmente oferece diversas atividades sociointerativas, educacionais e de demandas da saúde para contemplar as necessidades de cada um dos sujeitos e seus familiares.

A escolha de se ter como *locus* de pesquisa o CRLH, deu-se a partir de observações cotidianas durante a realização de trabalho pedagógico com as crianças e jovens integrantes do Centro, realizados no âmbito do Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa Timor-Leste-PQLP, executado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, durante os anos de 2014/2015. Nossas análises partem de depoimentos coletados no decorrer daquele período no Centro de Reabilitação, bem como, dados recolhidos um ano após o trabalho desenvolvido *in-locun*. A base teórica utilizada para fazer as articulações da prática vivenciada no CRLH estão centradas no campo interdisciplinar entre a oralidade, educação com viés da psicanálise, no que diz respeito ao processo de inclusão e exclusão. Tratamos das análises dos relatos apresentados a partir das referências da perspectiva de Sasaki (1997), que aborda os períodos históricos em relação à exclusão, segregação, integração e inclusão das pessoas com deficiência, com

o devido cuidado de não tomarmos essas categorias como determinantes, pois compreendemos a grande complexidade que envolve a história de vida de cada sujeito aqui mencionado. Essas categorias referenciadas pelo autor são utilizadas neste trabalho, portanto como uma maneira de situar o leitor no percurso da história sobre os processos históricos envolvendo a temática em tela.

CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE O TEMA

Apesar da questão quantitativa não ser o foco deste trabalho, ao analisarmos o censo de 2015 – realizado pelo Ministério das Finanças/Direção Nacional de Estatística de Timor-Leste – percebemos alguns dados e lacunas quanto às informações sobre pessoas com deficiência, chama-nos atenção, não encontramos nestes dados uma descrição mais detalhes sobre autismo e outras singularidades, vejamos:

População Timor-Leste	Total	Com alguma Deficiência	Física	Visual	Auditiva	Intelectual / Mental
Feminino e Masculino	1.179.654	38.118	16.780	24.260	14.075	11.298
Área Urbana	347.103	5.392	2.150	3.376	1.492	1.460
Área Rural	832.551	32.726	14.630	20.884	12.583	9.838

Tabela I: População com Deficiência. Fonte: Censo, 2015 – Ministério das Finanças: Direção Nacional de Estatística de Timor-Leste.

Os dados acima apontam que um índice de aproximadamente 8% da população possui algum tipo de deficiência, enquanto a Organização das Nações Unidas – ONU⁴, afirma que cerca de 10% da população mundial, aproximadamente 650 milhões de pessoas, vivem com alguma deficiência. Destes, cerca de 80% vive em países em desenvolvimento. Sendo assim, considerando se tratar de um país com menos de duas décadas de independência, esses dados relacionados expressos no censo, precisariam ser melhor analisados, a começar pela discussão sobre o que caracteriza cada uma dessas deficiências. Outro aspecto que vem à tona é sobre a metodologia utilizada para a reali-

⁴ Recuperado em 26 março, 2018 de <https://nacoesunidas.org/acao/pessoas-com-deficiencia/>

zação deste levantamento, levando em consideração que devido ao contexto cultural, como veremos ao longo deste texto, muitas pais sentem receio de falar que têm algum filho com deficiência. Estas e outras informações, são de fato questões que merecem ser discutidas e são fundamentais para a continuidade de investigações a respeito desta temática, no entanto, nos deteremos em uma abordagem mais ampla sobre o tema, ao lançarmos nosso olhar para alguns aspectos culturais, que influenciam diretamente no processo de exclusão/inclusão social de pessoas com deficiência no contexto timorense.

ASPECTOS CULTURAIS INTER-RELACIONADOS À TEMÁTICA DA INCLUSÃO E EXCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Timor-Leste ou Timor Lorosa'e (terra onde o sol nasce) é constituído por sociedades multiculturais e multilíngues, que têm como uma das fortes características a oralidade, no caso, tal qual a define Lord (1960), Havelock (1996; 1997) e Calvet (2011). A oralidade, enquanto memória, possui gêneros discursivos formulados com o objetivo de preservar histórias, mitos, costumes e, como tal, estruturar oralmente os preceitos civilizatórios de grupos sociais. Um dos principais mitos da ilha de Timor-Leste está vinculado à crença de que a ilha tem sua origem na transformação de um lafaek (crocodilo), que por sua vez, é considerado o avô mitológico dos timorenses. Na literatura timorense é possível encontrar alguns textos que, de forma direta e indireta, remetem à temática deste artigo, o escritor Luís Cardoso, por exemplo, baseado na cultura oral timorense, assim descreve o nascimento da ilha: “Quando ouviu o último suspiro do crocodilo, respirou fundo como se quisesse dar à luz, e viu o Sol nascer no mar, iluminando a ilha inteira, finalmente livre do pesadelo da noite traiçoeira e chamou-lhe Timor” (Cardoso, 2010, p. 27).

Na tradição oral timorense, o crocodilo é considerado um animal sagrado. Logo, a morte causada por ataque de um crocodilo pode ser interpretada como uma espécie de vingança de algum ancestral, representado pelo avô lafaek, baseando-se na crença de que a vítima agiu de forma maléfica contra um membro do grupo étnico ou porque ele ou outra pessoa da sua família deixou de cumprir algum ritual culturalmente obrigatório. Estas crenças e mitos timorenses também atingem o campo das diferenças, das deficiências,

entrelaçando-se com as complexidades relacionadas ao processo de inclusão e exclusão escolar que serão abordados ao longo deste trabalho. Podemos citar ainda como exemplo mais específico a esta temática, a história de um menino chamado Mau Way, o qual era mudo e tinha a sua deficiência usada como pretexto para ser explorado no campo do trabalho pelo irmão Rika Way que, durante toda sua vida caluniou o Mau Way, levando ao seu descrédito pela própria mãe, que por sua vez, o castigava injustamente com privações de alimentação e isolamento, como podemos ver no trecho a seguir:

Numa tarde, a mãe mandou-os limpar as ervas do quintal. No lado esquerdo era a parte que o Mau Way deveria limpar e do lado oposto era para Rika Way. O Mau Way limpou tudo enquanto Rika Way apenas limpou um bocado e foi passear. Quando chegaram a casa o Rika Way como sabia falar, enganou a mãe e disse-lhe que tinha limpo tudo enquanto que o Mau Way não tinha limpo nada e tinha ido passear. Por mais que fizesse gestos para autodefender-se, a mãe não se importou e deu-lhe a sanção. A comida do Rika Way foi arroz cozido com carne, enquanto que a do Mau Way foi milho e legumes. Os dias passavam e a mãe continuava a diferenciar o tratamento entre os irmãos e Mau Way ficou muito zangado, até à época da chuva⁵.

Estes excertos literários, trazem à tona complexidades culturais, que de certo modo se articulam ao processo de inclusão e exclusão social desses indivíduos deficientes, como veremos adiante ao analisarmos os dados coletados para este trabalho. Pela recorrência da presença dos termos inclusão e exclusão no decorrer deste texto, percebe-se a necessidade de que se faça uma breve apresentação relacionada às nomenclaturas aqui utilizadas, para tanto utilizaremos como base a perspectiva de Voltolini (2014), Foucault (2001) e Sasaki (1997).

CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO PROCESSO DE EXCLUSÃO E INCLUSÃO

O termo inclusão, quando usado em ambiente educacional, nos remete quase que automaticamente a pessoas com deficiência. Porém esse termo é também utilizado para aspectos ligados a questões étnicas raciais e sociais. Sabe-se, no entanto, que ao se falar em inclusão nesses diversos aspectos não se pretende afirmar um nível de igualdade entre os processos de exclusão. “Nessa perspectiva, inclusão tor-

⁵ Conto registrado por Afonso Pinto e Tarcísio Pinto.

na-se mais uma palavra de ordem que um conceito que circunscreve no campo” (Voltolini, 2014, p. 128). Para o mesmo autor há ainda dois outros problemas em relação a esta terminologia: definição precisa daquilo que determina quem está fora e quem está dentro quando, na verdade, há variáveis que dependem da legitimação social e da realidade histórica. Outro problema é a suposição de que os que estão dentro estão sendo favorecidos em relação aos que estão fora e que supostamente a inclusão resolveria essa desigualdade (Voltolini, 2014). Para além da questão de nomenclatura, frequentemente, os processos de inclusão não têm resolvido todas as questões de exclusão, seja ela escolar, étnica ou social, pois nem sempre tem se buscado formas mais adequadas e efetivas de incluir, por vezes, o que tem acontecido é apenas uma tentativa de cumprir uma imposição de políticas estatais, sem uma maior preocupação com sua real viabilidade e consequências.

O tema da exclusão/inclusão referente a pessoas com deficiência, como também relativo aos indivíduos acometidos por determinadas doenças, como o caso da lepra, é uma temática que vem ao longo da história ganhando diversas conotações. Foucault (2001) relata este processo de exclusão, referente ao fim da idade média, da seguinte forma:

a exclusão da lepra era uma prática social que comportava primeiro uma divisão rigorosa, um distanciamento, uma regra de não-contato entre indivíduos (ou um grupo de indivíduos) e outro. Era, de um lado, a rejeição desses indivíduos num mundo exterior, confuso, fora dos muros da cidade, fora dos limites da comunidade (...). Enfim o terceiro lugar, essa exclusão de leprosos implicava a desqualificação - talvez não exatamente moral, mas em todo caso jurídica e política - dos indivíduos excluídos e expulsos. (p.54).

O autor continua descrevendo sobre essas práticas de exclusão de todo um convívio familiar, uma verdadeira rejeição, em que a morte já era decretada junto ao diagnóstico da doença e seus bens eram repassados após ritual fúnebre antes mesmo da morte, pois pelo fato de serem leprosos, eram automaticamente exilados para lugares isolados, longe do convívio de pessoas que não tinham a doença. É importante perceber que estas práticas relatadas por Foucault, são referentes à idade média e não está tratando de exclusão escolar, mas sim social, de modo geral.

Sobre o percurso histórico em relação às pessoas com deficiência, Sasaki (1997), faz a seguinte subdivisão: exclusão, segregação, integração e inclusão. O período de exclusão (ou extermínio) é caracterizado pelo banimento total ou parcial dos indivíduos com algum tipo de deficiência, os quais eram privados do convívio

social e condenados à morte, especialmente em sociedades onde a força, inteligência e outros atributos eram requeridos para o desempenho individual nas tarefas do cotidiano. Já na segregação, que acontece com o advento do cristianismo, passam a ser considerados como sujeitos que têm alma e portanto, devem ser protegidos e guardados em instituições que visavam apenas a segurança e ofereciam o necessário para que permanecessem vivos. O período da integração veio paralelamente ao crescimento dos movimentos sociais e participação popular – historicamente muito recente, em meados do século passado – com o crescente engajamento das pessoas com deficiência em organizações da sociedade civil, cada vez mais conscientes dos seus direitos, passaram a exigir a integração dessas pessoas na sociedade de modo geral. O gráfico 01⁶ abaixo ilustra bem este percurso histórico descrito pelo autor:



⁶ United Nations Committee on the Rights of Persons with Disabilities General Comment, n. 4. Doi: <http://www.ohchr.org/documents/HRbodies/CRPD/GC/righttoeducation/CRPD-C-GC-4.doc>

Em termos de educação, nesse período histórico da integração, esses sujeitos precisavam se preparar para entrar na escola regular e não necessariamente em classes comuns, mas em classes especiais. Em 20 de Dezembro de 1993, a demanda da inclusão é fortemente posta em pauta e é adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas na sua resolução n.º 48/96, onde são elaboradas as “Normas para Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência”, no ano seguinte (de 07 a 10 de junho de 1994), acontece a Conferência Mundial de Educação Especial na Espanha, onde é elaborado o grande marco legal do movimento de inclusão no mundo, a “Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais”⁷, que com a participação de 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia, retoma às várias declarações das Nações Unidas – ONU – demandando que os Estados assegurassem que a educação de pessoas com deficiências fosse parte integrante do sistema educacional. Desse modo, reafirma o compromisso de Educação para todos e reendossa a estrutura de ação em educação especial, o documento convoca também os Estados que ainda não tinham aderido ao Acordo a assim fazê-lo, na intenção de que fosse facilitada a livre circulação de serviços e bens de natureza educacionais e culturais a esses sujeitos.

A partir daí surge mais fortemente a exigência da inclusão educacional, que seria um passo muito maior que a integração. Nesse caso, a preparação do ambiente escolar para atender a essa demanda também passa a ser uma obrigação das redes de ensino, não cabendo ao estudante com deficiência o encargo de “estar pronto” para escola. Mas, a instituição precisaria acolher esse estudante, respeitando suas diferenças e promovendo o desenvolvimento com as especificidades próprias de cada deficiência. Muitas vezes, esses períodos são concomitantes e estão presentes em uma mesma localidade por diferentes instituições públicas, privadas ou filantrópicas. No entanto, é importante ressaltar que os processos de integração, muitas vezes, são encarados de diferentes modos, o que, muitas vezes, está relacionado aos diversos tipos de deficiência.

Embora, atualmente, muitos estudos sociointeracionistas, numa perspectiva subjetiva e histórica cultural, comprovem a importância da qualidade das interações desses estudantes com outros sujeitos sem deficiência como possíveis

⁷ Recuperado em 20, abril de 2019: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

promotoras de aprendizagens e desenvolvimentos, muitas (des)crenças, baseadas no senso comum, podem variar a extremos indo desde o sentimento de piedade, excesso de proteção, ou descaso total. Tais práticas, de certo modo, negligenciam o processo de desenvolvimento desses indivíduos, ainda que esses, ou pelo menos a maioria deles, tenham plenas condições de fazer outros vínculos sociais e psíquicos, além da capacidade de aprender de forma diferenciada a partir de outras ferramentas e adaptações, que leve em conta seus limites e suas possibilidades.

É importante salientar que essa compreensão e esses percursos históricos não aconteceram igualmente em todos os contextos. Evidentemente, que em países pós-conflito, recém independentes e com uma estrutura ainda muito conservadora, no sentido das culturas tradicionais, pode haver questões culturais que são extremamente significativas para que se compreenda e se instaure políticas de inclusão eficientes em relação à pessoas com deficiência. Permanecendo, portanto, a importância de se questionar e desdobrar a incidência que os acordos internacionais (a exemplo da Declaração de Salamanca) têm em diferentes contextos culturais, o que aponta para um campo de pesquisa que este artigo não dará conta de analisar, no entanto, ainda que de forma inicial, esta pesquisa pode abrir uma interessante discussão sobre a temática e sua relação com questões relacionadas aos aspectos culturais locais, como veremos no tópico a seguir, ilustrado pelo excerto do livro *Colibere*, do escritor timorense Sousa (2007) e que, apesar de não ser utilizado aqui como fonte histórica, ilustra a maneira estigmatizada que, por vezes, é vista a pessoa com deficiência em determinados contextos e circunstâncias.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS – ASPECTOS CULTURAIS

Por onde passavam as pessoas fugiam dele porque era considerado louco varrido. Nessas circunstâncias, algumas vezes, nem os próprios familiares se interessavam por ele. Já experimentara. As crianças mal educadas faziam troça dele, atirando-lhe pedras, para ver a sua reacção. Os pais proibiram os filhos de o contactarem porque poderiam ser contaminadas, podiam ficar doidas contactando com um doido. Algumas das crianças malcriadas e traquinas, aproximaram-se dele e gritaram: “-He bulak! He bulak! He doido! He doido!”. (Sousa, 2007, p. 127).

Este excerto do romance histórico *Colibere* do timorense Sousa (2007), aborda a forma como era tratado o personagem *Colibere*, que devido aos traumas de guerra e atitudes de desespero vivenciadas durante a ocupação indonésia, vagueava maltrapilho pelas ruas da capital do país. *Bulak* (doido, em língua tétum), tratamento dado a *Colibere*, é também o termo comumente utilizado para as pessoas com algum tipo de deficiência intelectual. No tétum padrão há o termo *ema ho defisiénsia* (pessoa com deficiência), como também no currículo do ensino básico elaborado pelo Ministério da Educação de Timor apresenta as tipologias de deficiências. A passagem literária supracitada, ilustra a forma como constatamos algumas das crianças com deficiência intelectual serem consideradas por seus familiares durante a nossa vivência no CRLH. É preciso, portanto, discutir essa questão relacionada à terminologia, já que ao usar indiscriminadamente o termo *bulak*, que significa “louco ou louca”, pode-se incorrer no risco de generalizar as deficiências intelectuais e cognitivas de modo a caracterizar todas essas deficiências como loucura. Outro aspecto que a fala do narrador de *Colibere* chama atenção é para a condição da pessoa com algum tipo de deficiência naquele contexto do personagem - seja ela física, sensorial e principalmente intelectual – ele afirma que: “nem os próprios familiares se interessavam por ele”, traço fortemente marcado por crenças e características culturais próprias no contexto apresentado neste romance histórico timorense.

Para melhor compreendermos estas considerações sobre o contexto e a forma como muitas vezes são consideradas as pessoas com deficiência naquela comunidade, retomemos à questão da mitologia sobre o crocodilo. Anteriormente, fizemos referência à relação da crença estabelecida entre a morte da vítima por um ataque de crocodilo e uma espécie de maldição, relação similar pode ser também observada sobre a criança com algum tipo de deficiência, que por vezes, popularmente, é estigmatizada como “labarik malisan” (criança amaldiçoada) ou malisan kona labarik (a maldição atingiu a criança), evidenciando assim, os estigmas atribuídos como resultado do não cumprimento de algum ritual culturalmente obrigatório, por parte dos pais ou de algum membro do grupo étnico. Ou seja, o castigo ou maldição atinge diretamente algum de seus descendentes e não aqueles que deixaram de

cumprir o que estava pré-estabelecido na tradição. Motivo também pelo qual é comum a família sentir vergonha de ter algum filho com deficiência, pois, de certa forma, é uma denúncia da dívida cultural com o seu grupo étnico, o que leva, por exemplo, uma mãe a manter coberto com um pano o rosto do seu bebê com síndrome de Down enquanto transita em espaços de outros convívios sociais, fora do ciclo familiar.

Um contraponto que também pode ocorrer em determinadas famílias é uma atitude de superproteção com aquela criança por medo que a maldição atinja mais alguém, ou ainda que os seus antepassados se vinguem de alguma outra forma, e por isso procuram cuidar bem daquela criança tentando, assim, evitar mais uma vingança ou maldição. Mesmo nesses casos, geralmente, a pessoa com deficiência é mantida fora de qualquer convívio social, com exceção da relação familiar. Esse excesso de proteção, muitas vezes leva as famílias a proibirem seus filhos com deficiência de saírem de casa sozinhos, mesmo quando a deficiência não os impede a locomoção independente. Tais percepções em relação a esses estigmas e crenças foram elencadas a partir da convivência durante o trabalho desenvolvido no CRLH e dos relatos coletados e posteriormente transcritos no decorrer deste texto. No entanto, é importante ressaltar que tais observações não podem ser consideradas de modo genérico, atribuindo estas crenças e percepções aos timorenses de modo geral, é necessário considerar que há diversidades étnicas e culturais em Timor-Leste, existindo diferenças de crenças, inclusive, dentro do mesmo grupo étnico e de uma família para outra.

As crenças em relação às diferentes deficiências também podem variar no caso da pessoa com deficiência intelectual, que pode ser considerada como tendo sido atingida por um mau espírito; no caso dos cegos que estão inseridos nos contextos em que é comum a prática do ritual de nascimento chamado *fase matan* (lavar os olhos) – rito relacionado à purificação no momento do nascimento⁸ –, a justificativa para a deficiência visual pode ser atribuída ao não cumprimento do ritual pelos pais do recém nascido; em relação aos autistas observamos que é comum afirmar-se que há um espírito mal que acompanha a criança e o torna *atan* (escravo) daquela entidade.

⁸ Para informações detalhadas sobre a temática dos ritos relacionados ao nascimento consultar Araújo (2013) sobre o trabalho das parteiras em Timor-Leste.

Considerar esses aspectos culturais é de fundamental importância para se pensar em qualquer processo de inclusão de pessoas com deficiência em Timor-Leste. No intuito de elucidar questões ligadas às crenças e mitos sobre pessoas com deficiência naquela comunidade, citaremos quatro relatos e o percurso da criação do CRLH, registrados pela fundadora da organização e disponibilizado por meio de entrevista semiestruturada, realizada por meio de e-mails para fins desta pesquisa.

Após forte conflito armado ocorrido em 2006 naquele país, familiares de pessoas com deficiência da região de Hera, precisaram buscar refúgio nas montanhas ao redor da cidade, o que seria inviável para as famílias que tinham alguma pessoa com deficiência em casa, já que existiam dificuldades em relação à mobilidade. Foi nesse contexto que algumas famílias se refugiaram na casa da futura fundadora do CRLH, quando, então, ela teve conhecimento da existência de crianças, jovens e adultos com graves e diferentes deficiências, pois viviam limitadas ao convívio familiar.

Finalizado o conflito, em 2007, as famílias retornaram às suas casas e a partir daí, foi iniciado um trabalho sistemático de duas vezes por semana visitando cada uma daquelas famílias. A princípio, a proposta era apenas de socialização, por meio de brincadeiras e jogos, mas, posteriormente, foi sendo desenvolvido um trabalho de assistência social, envolvendo cuidados básicos de higiene, alimentação e assistência médica, processo que decorreu por cerca de sete anos, período importante para o estabelecimento de confiança entre os sujeitos envolvidos. Após esse período, o CRLH pôde ser constituído oficialmente, oportunizando o convívio desses indivíduos, para além do ambiente da casa onde residiam. Nas próximas seções seguem os relatos de/sobre algumas pessoas atendidas pelo Centro.

Ressaltamos, que por levar em conta os princípios éticos do trabalho científico, no que diz respeito à preservação da identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, os nomes aqui utilizados são fictícios. Informamos ainda, que os relatos foram mantidos tais quais como nos foram enviados pelo informante.

RELATO 01 – Nina – tem uma deficiência em uma das pernas

Aos 4 anos, quando a conhecemos, estava no meio da horta trabalhando, ajudando os pais na roça. Arrastava-se pelo chão. Por 6 meses visitamos a família estabelecendo relacionamentos, tentando conscientizar da grande possibilidade de mudança que poderia ocorrer na vida da pequena Nina. Então, conseguimos levá-la para fisioterapia por um ano. Nina começou a andar e a partir daí iniciamos outro processo com a família, que foi tentar levá-la para escola, mas a família sempre dizia: ela não tem futuro, não precisa de escola. Então resolvemos desenvolver algumas atividades em sua própria casa. Nina foi respondendo de maneira incrível, e ela mesma convenceu a família que precisava ir para escola.

Ao chegar à escola fez muitas amizades, as crianças gostavam muito dela. Começou a aprender a ler e a escrever, apesar de muitas vezes ficar irritada. A mãe sempre distante, ausente, o pai era quem a trazia para escola, mas um dia o pai parou de vir. Fui atrás e ele alegava que não tinha tempo e que Nina era deficiente e não precisava ir pra escola. Tentamos por várias vezes, mas sem sucesso. Atualmente ela está com 13 anos, havia voltado a frequentar o centro de reabilitação, mas já com as pernas atrofiadas. Porém, já faz 4 meses que não vem mais. Está em uma cama “condenada” à morte pelos rituais dos feiticeiros que dizem que ela tá cheia de espíritos maus.

É importante lembrar que Nina tinha apenas uma deficiência física em uma das pernas, mesmo assim, não tinha o direito de ir à escola, devido à família ter a crença da maldição preconizada por determinados aspectos culturais. É interessante perceber também que ela não foi isolada no que diz respeito ao trabalho na roça (da mesma forma que o Mau Way, protagonista da lenda mencionada anteriormente), mas foi privada ao serviço dos bens da cidade, no caso a escola, que ela não poderia ter acesso. Supostamente, porque ao ir à escola estaria, por um lado, expondo a família ao constrangimento em decorrência da “maldição” e, por outro, seria um apoio a menos no trabalho da roça. Percebe-se ainda, pelo relato, que ao chegar à instituição educativa, Nina começa a fazer laços sociais com as outras crianças, porém a atitude imposta pela família em excluí-la da escola a privava, não somente dos saberes escolares, mas também da possibilidade do laço social fora da família.

Outro aspecto relevante nesse relato, refere-se à própria gravidade da deficiência, pois com a fisioterapia há uma outra configuração da sua limitação física, começa a haver uma mudança na forma de Nina se locomover, saindo da postura de arrastar-se para uma marcha mais independente, começando a dar seus primeiros passos, o que foi um ponto de partida para liberação da sua ida à escola, apesar da suas limitações nos membros inferiores, não havendo portanto, uma ruptura com a condição de pessoa com deficiência, mas a intervenção e o acompanhamento individual promovidos pelo CRLH, a constitui a partir daquele momento, como uma criança que se movimenta de forma mais autônoma. A sua condição física, sem nenhuma outra deficiência ou transtorno associado, a rigor, não seria empecilho algum para a inclusão escolar, haja vista, que ela não tinha nenhuma perda cognitiva que a impossibilitasse de aprender, portanto a sua evasão e o fracasso em termos de inclusão acontecem pelas crenças instituídas pela família e pelo não valor atribuído ao processo de escolarização.

Em termos de categoria de análise da inclusão (ver gráfico 01), podemos afirmar que o percurso de Nina, passa por três fases. No início, vivia excluída do convívio social, que extrapolasse o contexto familiar, depois passa a frequentar o CRLH e os atendimentos especializados, mas ainda era segregada, depois passa a ser incluída na escola regular, sem passar pela integração. Posteriormente, é submetida à exclusão, quando a família desiste de levá-la à escola.

Passemos então ao segundo relato, um pouco distinto do anterior, por tratar de uma criança com comprometimento cognitivo.

RELATO 02 – *Bui Toba* (em tétum, *Bui* é um termo usado para meninas e *toba* significa deitar/deitada) – vítima das sequelas de malária cerebral – enfermidade muito comum em Timor-Leste

Bui Toba era assim chamada porque passava a vida deitada no chão empoeirado, não falava, vivia isolada em uma casinha de palha, aos cuidados do avô, desde que a mãe desapareceu. O pai morava ao lado, mas sempre desprezava a Bui, afirmando: - *isto é uma maldição é um espírito mau, atormentando a vida da gente...*

Quando o avô morreu, o pai disse: - Agora vou jogar *isso* no meio do mar. Não quero ter *isso* me atormentando. Então, envolvemos o líder da comunidade para tomar uma posição. O líder foi até lá e ameaçou o pai. Ele sossegou. Fizemos outra casinha pra colocar a Bui, que a partir daí passou a ser cuidada pelos jovens da igreja até falecer há 3 anos atrás.

Bui Toba foi acompanhada pelos voluntários do Centro quando tinha aproximadamente 18 anos e recebeu assistência até por volta dos 25 anos, quando veio a falecer pelo agravamento das suas condições de saúde. (Não é possível afirmar ao certo sua idade, pois não possuía nenhum documento).

Quando o CRLH teve conhecimento da existência de Bui Toba, ela tinha por volta de dezoito anos de idade, sua condição configurava um caso severo em relação à sua deficiência e à exclusão em que vivia. Suas limitações de fala, sua total dependência para as atividades da vida cotidiana, seus comportamentos estereotipados somados à rejeição por parte do pai e à limitação de convívio a que estava exposta, submetia Bui Toba à exclusão social. No entanto, sem um acompanhamento e sem informações mais específicos sobre Bui Toba não é possível afirmar quais as possibilidades de uma inclusão escolar ou integração nas atividades mais sistemáticas promovidas no Centro. Por outro lado, possivelmente um convívio social em outras instâncias, além do restrito contexto em que vivia, desde o período da sua infância, a incluiria num campo mais humanizado.

Ao retomarmos o gráfico 01, sobre as categorias de análise do conceito de inclusão, podemos inferir que Bui Toba viveu até aos dezoito anos em um processo de exclusão, em termos de outras esferas sociais, além da família e no contexto familiar era segregada, pois vivia separada em uma *casinha de palha*, aos cuidados apenas do avô. O que nos faz refletir que apesar de ser objeto do discurso de outros, ela vivia fora do discurso, que como define Lacan no seminário XVII – O avesso da psicanálise – “um discurso é aquilo que faz laço social”. Sendo assim, diante da sua condição de segregação, a sua única possibilidade de criar laço seria com o seu avô, pois não lhe era concedida a oportunidade de conviver com outras pessoas, diferentemente da criança sobre a qual iremos descrever a seguir.

Léo é uma criança, que em termos legais, não poderia nem ser considerado deficiente, pois sua singularidade diz respeito ao fato de ter nascido com lábio leporino e fenda palatina (grelha de lobo), sem outros comprometimentos físicos ou psíquicos, após as intervenções cirúrgicas e terapêuticas.

RELATO 03 – Léo (9 anos)

Nasceu na maternidade em Sidara (aldeia pertencente a Hera – TL), sem o lábio e céu da boca (lábio leporino e grelha de lobo). Precisou de cuidados especiais durante os 2 primeiros anos. Todos os cuidados foram dados pelo CRLH. Após esse período, conseguimos encaixá-lo nas consultas para programar a primeira cirurgia, mas os pais recuaram. Foram consultar os feiticeiros e por um ano não apareceram mais com a criança. Quando voltaram, a criança estava quase morta devido à desnutrição.

Entramos novamente em ação e conseguimos convencer a família da necessidade do tratamento. Fez a primeira cirurgia, depois fez a segunda, obtendo sucesso nas duas. Quanto ele completou 5 anos, a família novamente não levou mais a criança para o Centro. Fomos em busca e a encontramos sem pronunciar nenhum som e com a boca já enrijecida. Os pais alegaram: - *ah, ele nunca vai poder ir pra escola, ele nunca vai falar, deixa aqui em casa mesmo... temos muitas outras coisas para fazer.*

Tentamos mais uma vez...deu certo! O pai o acompanhou por 2 anos no Centro para consultas, fisioterapia, convívio com outras atividades. Depois de um tempo, percebemos que poderíamos enviá-lo para escola. Atualmente Leo está no terceiro ano, todo sorridente, bem-sucedido nos estudos e bem aceito pelos colegas, porém a família não participa da vida escolar do filho, não comparece para falar com a equipe do Centro e nem da escola.⁹

⁹ A equipe do CRLH trabalha em parceria com a escola para a qual são encaminhadas algumas dessas crianças de inclusão, depois de processo de análise e sensibilização. Durante o trabalho do PQLP no Centro, buscamos também essa integração com a instituição escolar que atende àquela comunidade.

A história de Léo, é mais um caso de segregação, em detrimento das crenças familiares e culturais, que regem a maneira de encarar estas questões relacionadas às pessoas com deficiência. Porém, neste caso, os impedimentos em relação ao tratamento para aquela criança, foram superados pela persistência do CRLH, ao perceber que Léo tinha todas as possibilidades de superar as intercorrências do seu nascimento e que a inclusão escolar seria possível. No entanto, é preciso mencionar que foi necessário mais de um ano de atendimento, acompanhando a família, para que fosse permitida a intervenção cirúrgica e, posteriormente, a autorização da ida de Leo à escola. Estes fatos ratificam a concepção de que apenas pelo respeito, o entendimento às questões culturais e principalmente pelos elos de confiança estabelecidos ao longo do tempo, é possível intervir na vida dessas famílias e favorecer de alguma forma a inclusão, seja social ou escolar.

Um outro aspecto que o caso de Léo nos chama atenção é para o fato da necessidade de um olhar não somente médico e clínico, mas também humanitário e que percebe na criança suas potencialidades e possibilidade de desenvolvimento. Além disso, alerta para que a falta dos cuidados básicos diante de uma questão congênita, como no caso do lábio leporino, pode colocar em jogo não apenas a socialização da criança, mas também da sua própria vida, como vimos a partir da situação de desnutrição enfrentada por esta criança. Ainda sobre esse prisma, alertamos para o risco do isolamento social/familiar poder acarretar também outros comprometimentos que agravem ainda mais o quadro e resultem na impossibilidade do desenvolvimento em potencial. Como é o caso de crianças que nascem ou são acometidas por algum tipo de deficiência física ou sensorial e que devido a um convívio social restrito e a falta de estímulos ao longo dos anos, acabam desenvolvendo alguns transtornos psíquicos ou até outros comprometimentos físicos. A história de Léo nos mostra que é possível realizar um processo de tratamento e inclusão a partir de um compromisso e de uma parceria com a família, pois, atualmente, continua com bom rendimento escolar e interagindo normalmente com as outras crianças.

Estas questões relacionadas ao apoio familiar, pode ser também observada no nosso último relato, que diferentemente dos demais, é feito pelo próprio jovem com uma deficiência física, adquirida desde os três anos de

idade. A história de vida de Mauk é um exemplo de que apesar das condições físicas e sociais, ele consegue ser incluído tanto no contexto escolar, quanto no meio profissional.

RELATO 04 – Mauk¹⁰ (26 anos) – acometido pela Pólio aos três anos de idade

Tive sempre um desejo de ser como os outros meninos, mas em tudo o meu maior desejo era ir para escola. Mesmo com minhas limitações e resistência da minha família. Colocaram meu nome na escola onde meu pai era professor. Todos os dias ia arrastando-me para a escola. Eu mesmo fiz um suporte amortecedor de borracha para meus pés e mãos. Fui ter minha primeira cadeira de rodas aos 12 anos, em 2002, quando o país teve sua independência e algumas organizações começaram a surgir e trabalhar em prol de pessoas com deficiência. Mas os desafios, medos, limitações e nenhum apoio da família foram maiores e assim fui perdendo toda minha coragem e motivação. Comecei a sentir-me incapaz de levar em frente meu sonho, que era estudar. Não consegui acabar o terceiro ano do Ensino Primário. Mas consegui desenvolver-me na música, canto, toco e amo fazer isto. Porém há uma frustração devido à falta da escola. Atualmente represento o CRLH, mas tenho dificuldade para ler, escrever e fazer interpretação de texto. Sinto-me inseguro, sempre estou fugindo das responsabilidades, não porque sou irresponsável, mas devido à insegurança. Porém, na quadra de basquete, sinto que sou forte e quando canto e toco sinto expressar minha alma.

Mauk, se diferencia dos outros relatos, especialmente por ser ele mesmo a contar sua história, o que já demonstra o seu processo de inclusão, ainda que seja com sucesso parcial, tendo em vista que o seu desejo era concluir os estudos e isso até o momento da pesquisa não tinha sido possível. O tempo que ele esteve na escola foi sobretudo pelo esforço pessoal, mesmo sendo uma pessoa com autonomia intelectual e apenas parcialmente limitado fisicamente, o que não acarretaria em nenhum impedimento de aprendizagem

¹⁰ Este relato foi feito pelo próprio Mauk em Tétum e traduzido para o Português pelo CRLH.

e por conseguinte poderia dar continuidade aos seus estudos. Mauk sentia-se desmotivado e com a plena consciência de que o apoio limitado da família o havia afetado e ainda repercutia no seu percurso estudantil. O jovem reconhece suas potencialidades e percebe que a sua insegurança o impede de assumir maiores responsabilidades.

Um fato relevante a ser mencionado sobre o convívio com o Mauk foi que logo no nosso primeiro encontro, ele perguntou se tínhamos algum planejamento de trabalho a ser direcionado às crianças que frequentavam o Centro, pois de fato, inicialmente, nossa proposta tinha um enfoque maior para jovens e adultos. A partir desse questionamento e de outras das suas intervenções durante os encontros, fomos percebendo seu potencial de liderança, com um perfil muito adequado para agregar o trabalho da equipe, considerando que seus posicionamentos demonstravam sua potencialidade e uma postura de alteridade, tinha um olhar atento às necessidades dos seus pares. Com a continuidade dos encontros, Mauk passou a contribuir mais ativamente no projeto que desenvolvemos no CRLH e participou juntamente com a equipe a nossa primeira formação para os funcionários e familiares do Centro.

APONTAMENTOS TEÓRICOS SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR

Diante desses quatro relatos, um questionamento que nos sobrevém é de como promover algum tipo de inclusão, considerando o complexo contexto sociocultural ou ainda como viabilizar o acesso aos bens da cidade aos fora do discurso naquele contexto, talvez ainda mais especificamente, seria pensar como promover um processo de inclusão escolar de forma eficiente, especialmente no que diz respeito às pessoas com alguma deficiência intelectual ou outros problemas psíquicos graves – já que sofrem de maneira mais contundente os efeitos da exclusão. A escola traria benefícios para casos como os supracitados? Quais? As leis educacionais timorenses têm levado em consideração as especificidades culturais? Há uma sensibilização do professor em relação a essas questões? Como essas crianças são vistas pelo professor? Há algum tipo de formação para os professores que têm recebido estas crianças em sala de

aula? Somado ao trabalho do professor, existe algum atendimento paralelo às famílias? Além do professor, quais profissionais atendem essas crianças? As respostas a essas questões não são tão simples e, evidentemente, nem todas terão uma resposta imediata e cada caso teria que ser analisado detalhadamente, o que não constitui a intenção deste trabalho. Porém são provocações necessárias para se pensar em um efetivo processo de inclusão (ou não).

Como veremos a seguir, a maneira como é abordada a temática da inclusão em documentos norteadores do Ministério da Educação de Timor-Leste que, apesar de prever a inclusão escolar para crianças com diferentes tipos de deficiência, não apresenta um plano estratégico, que busca meios de refletir com os educadores e familiares sobre as especificidades culturais locais, aspecto que consideramos um fator preponderante para que o processo de inclusão de pessoas com deficiência, naquele contexto, possa de fato ocorrer de forma efetiva e articulada com os aspectos socioculturais, pois, como podemos constatar por meio dos relatos, inevitavelmente, o processo de inclusão tem esbarrado nessas questões. A Lei de Bases da Educação, de Timor-Leste –LBE, no 14/2008, subsecção IV sobre as Modalidades Especiais de Educação Escolar o Artigo 29, aborda a Educação Especial da seguinte forma:

4. A educação especial organiza-se segundo modelos diversificados de integração em ambientes inclusivos, quer nas escolas da modalidade geral de educação escolar, nas turmas ou grupos ou em unidades especializadas, quer em estabelecimentos de educação especial, de acordo com as necessidades do educando, decorrentes do tipo e grau da sua deficiência, de forma a, evitando situações de exclusão, promover a sua inserção educativa e social.

5. A Educação Especial deve ser prestada, sempre que necessário, por docentes e outros técnicos especializados e pode pressupor a existência de currículos e programas e formas de avaliação adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência.

Observa-se ainda que, além da falta da abordagem cultural, a alínea 5 do artigo 29 da LDB levanta uma outra problemática, ao afirmar que a Educação Especial será prestada por docentes e outros técnicos especializados. No entanto, é sabido que as escolas não contam com mais nenhum outro profissional como fonoaudiólogos, psicólogos ou mesmo um orientador

educacional com formação na área, para que assim possa compor uma equipe educativa, capaz de auxiliar no trabalho pedagógico com essas crianças. Ressaltamos que um dos aspectos que dificulta o não preenchimento desta lacuna é a escassez destes profissionais no país, visto que, como sabemos, ainda não há em Timor-Leste Faculdades de Fonoaudiologia, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Psicologia ou mesmo especialização de professores na área de psicopedagogia. No país tem um quadro reduzido de psicólogos nacionais, formados na Indonésia ou em Cuba. Durante esta pesquisa, um dos fatores observados foi a necessidade de maiores investimentos na formação de professores e investigações científicas sobre a temática.

É importante ressaltar também, que na formação inicial dos cursos de educação para professores da Educação Básica e nas diversas licenciaturas, em Timor-Leste, não há nenhuma disciplina que trate especificamente a respeito da temática da inclusão/educação especial. Isso pode ser um fator agravante, já que o contexto histórico-político de reconstrução do país é ainda recente em termos de estrutura educacional. Essa carência dificulta ainda mais o trabalho do professor, que, por sua vez, se desdobra para atender a demanda. Por outro lado, é importante ressaltar que isso não isenta o docente da sua responsabilidade em acolher cada criança, jovem ou adulto com deficiência, pois destacamos que a presença de uma equipe multidisciplinar seria importante pelo trabalho técnico e preparatório, o que poderia funcionar também no sentido de promover uma sensibilização para a abordagem. Dessa forma, não necessariamente precisaria de um professor especialista na área, como bem afirmam Kupfer e Gavioli (2010):

o educador não precisará ser um especialista em tratamentos, não precisará cursar Psicologia. Mas poderá tratar de seu aluno, se tratar for entendido como cuidar, de tratar bem a criança, visando a que o sujeito encontre seu modo, seu estilo próprio de dizer sobre si mesmo, seus tropeços, sua angústia de viver por meio das produções que tiver “aprendido” a realizar com seus educadores. (p. 279).

Evidentemente, as formações pedagógicas podem contribuir neste processo de sensibilização docente, que irá lidar com crianças com algum tipo de deficiência, mas acima de tudo este educador precisa acreditar nos potenciais dessas

crianças, a ponto de investir em tentativas de incluí-las nas diversas atividades que normalmente propõe para os demais estudantes e ser capaz de adaptar sua prática, sempre que necessário, o que não significa que seja fácil, no entanto, o desafio passa a ser melhor enfrentado de forma contextualizada e compartilhado com toda a comunidade escolar. Na perspectiva apontada por Kupfer, a Educação para inclusão do sujeito seria uma tentativa de formalizar a ação que já é feita por vários educadores, mesmo sem saber que estão fazendo. Porém, é necessário refletir sobre a condição social desse educador, considerando que ele é também um sujeito atrelado às mesmas (ou similares) questões culturais. Logo, à medida que a inclusão lhes é imposta, poderá também colocar em cheque suas próprias crenças e as possibilidades da inclusão desses sujeitos. Nesses casos, um fator complicador é se, porventura, o professor, assim como os pais das crianças dos relatos expostos, também acreditarem que esses sujeitos são fruto de uma maldição ou crença similar. Se assim ocorrer, poderá haver o risco de que a escola, simplesmente reproduza o trato psíquico que esta criança tem recebido da família. Como no caso do Relato 04, em que o pai do Mauk, era também professor e nem por isso foi um facilitador para que o filho tivesse acesso à continuidade dos estudos, apesar do seu desejo expresso de estudar. Dessa forma, para se pensar em inclusão naquele contexto, é preciso antes de tudo pensar na inclusão dos professores, como também afirma Kupfer (2011, p. 151): “O trabalho de inclusão escolar não pode ser realizado sem a inclusão de professores, já que eles são uma das ferramentas mais importantes na sustentação desse lugar social – a escola”. Pensando no contexto timorense, entendemos que a necessidade de que este campo de inclusão seja ampliado para toda a comunidade escolar, o que envolve também todos os profissionais que atuam na escola, os alunos e os pais e/ou responsáveis pelos alunos.

Diante destas considerações, compreendemos, portanto, que um processo de inclusão escolar, se organizado de maneira adequada e sensível culturalmente, tende a ser uma alternativa favorável aos sujeitos com necessidades e condições de inclusão, pois partimos do princípio de que a escola é um lugar com muitas possibilidades de promoção de desenvolvimento, podendo também ser uma importante ferramenta terapêutica, especialmente por ser uma instituição capaz de oferecer o contato com diversos materiais e conteúdos de enlace no campo da cultura, de diferentes modos. Quiçá, nessas variadas ofertas, a

criança se interessa e se enlaça com algo que favoreça o seu desenvolvimento, além disso poderá também ser um ambiente capaz de oportunizar a criação de laços, tanto entre outros adultos, fora do contexto familiar, como também com outras crianças, o que parece ser ainda mais importante, até porque há “movimentos” para a criação desses laços, que somente uma criança na relação com outra é capaz de realizar.

Portanto, a inclusão escolar poderia possibilitar a essas crianças entrarem no campo do outro, no campo da cultura e no campo escolar, e pode possibilitar, muitas vezes, a sua entrada na escrita, já que esta é uma atividade que tem a ver com o laço social, ou seja, a partir do momento em que a criança se alfabetiza, ler e escrever determinada palavra, manuseia e lê livros, tem acesso à literatura e ouve histórias, automaticamente remete-se ao seu significante, podendo formar uma rede de sentido, o que resulta no processo de enlaçamento. Sendo assim, a escola estará exercendo também uma outra função social importante, além de desenvolver outras habilidades exclusivamente intelectuais, comuns de serem exploradas pela grade curricular. No entanto, é importante atentar para o fato de que nem todas as crianças com deficiência serão capazes de adentrar no mundo da leitura e da escrita, porém, a inclusão escolar pode ser pensada como um lugar de aprendizagem de diversos outros fatores, aspectos que também necessitam ser compreendidos pelos professores, até para não gerar expectativas irreais ou mesmo frustrações desnecessárias, como alertam Kupfer e Petri (2000):

Deve-se dizer à professora pela capacidade de aprender dessas crianças algo sobre suas condições intelectuais. Evidentemente, essas crianças aprendem. Aliás todas as crianças aprendem muito mais do que sonha a nossa vã pedagogia. A preocupação com os problemas de aprendizagem de leitura e da escrita na escola moderna é tão grande, que muitos educadores acabam por reduzir a imensa capacidade de aprender de uma criança ao seu repertório de habilidades para ler e escrever. (p. 116).

Obviamente, não se quer afirmar com isso, que a escola seria o lugar mais adequado para todas as crianças. Há questionamentos por exemplo em alguns casos de singularidades específicas relacionadas ao autismo e psicopatias, se o ambiente da escola poderia ou não ser favorável a elas (Kupfer e Petri, 2000; Voltolini, 2014; Bastos, 2016). No entanto, este aspecto demandaria uma abordagem mais específica e que extrapola a proposição deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos ao longo deste texto, é possível encontrar no contexto timorense pessoas com deficiência, que vivem de acordo com a história do processo de inclusão, sob a perspectiva híbrida da segregação e integração, haja vista o número de matrículas escolares dessas crianças serem extremamente reduzidos, além de ainda predominar o acesso exclusivamente em escolas especiais. Sendo assim, compreende-se que um dos maiores desafios nesse sentido é promover discussões e planos estratégicos que contemplem uma articulação entre aspectos culturais e os direitos dessas pessoas, contrariamente à reprodução de leis internacionais e imposição de sua forma de implementação, sem que haja uma reflexão e sensibilização dos agentes envolvidos: família, professores e pessoas com deficiências para que, em parceria, sempre que possível, todos os envolvidos possam fazer parte das decisões em relação às maneiras mais viáveis ao processo de inclusão naquele contexto. É necessário, portanto, uma reflexão que indique que a deficiência ao invés de ser encarada como um problema, pode ser considerada também como uma diferença ou mais uma especificidade de uma sociedade complexa ressaltando, ainda, que a coletividade pode, inclusive, se beneficiar do aprendizado que essas pessoas podem lhe proporcionar.

Quiçá dessa maneira, seja viável o acesso aos bens da cidade a pessoas que vivem muitas vezes em condições precárias e de abandono, oportunizando-lhes, inclusive, a saída do anonimato ou até de uma condição de condenação à impossibilidade de qualquer convívio social que favoreça a criação de laços. Evidentemente, diante de um contexto que preserva várias crenças e questões culturais complexas nesse âmbito, esses processos não acontecem de uma hora para outra e necessitam de investimento e persistência para que os resultados positivos comecem a surgir. Os efeitos da interpelação da Psicanálise à Educação pode ser um campo de estudo interessante para promover o desdobramento de um outro tipo de laço da sociedade com essas pessoas e delas com seu lugar no discurso e ainda resultar num redimensionamento cultural e político no que tange à problemática exclusão/inclusão.

Em nossa perspectiva, faz muito sentido que as instituições como o CRLH possam ser um campo fértil para o desenvolvimento de estudo no

âmbito da inclusão escolar de pessoas com deficiência no contexto timorense podendo, inclusive, se tornar um ambiente a ser frequentado e explorado cientificamente pelas instituições universitárias locais, a partir de iniciativas concernentes ao tripé de indissociabilidade do caráter da academia: ensino, pesquisa e extensão.

REFERÊNCIAS

- Araújo, I. S. B. de. (2013). *O sagrado na cultura das parteiras do Timor-Leste*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.
- Bastos, M. B. (2016). Tratamento e escolarização de crianças e adolescentes com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA). In M. Kamers, R. M. M. Mariotto, & R. Voltolini (Eds.), *Por uma (nova) psicopatologia da infância e da adolescência* São Paulo: Escuta/ FAPESP. pp. 209-228.
- Calvet, L. J. (2011). *Tradição Oral e Tradição Escrita*. São Paulo: Parábola.
- Cardoso, L. (2002). Lenda do Crocodilo. *Revista Visão*, 480 (suppl.).
- Foucault, M. (2002). *Os Anormais*. São Paulo: Martins Fontes.
- Havelock, E. A. (1996). *Prefácio a Platão*. Tradução de Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papirus.
- Havelock, E. A. (1997). A equação oralidade-cultura escrita: uma fórmula para a mente moderna. In: D. R, Olson, N, Torrance (Eds.). *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática. pp. 17-34.
- Kupfer, M. C. M. (2010). A educação terapêutica: uma nova abordagem das relações entre psicanálise e educação. In M. C. M. Kupfer, F. S. C. Noya Pinto, & R. Voltolini (Eds.), *Lugar de Vida, vinte anos depois*. São Paulo: Escuta. pp. 260-279.
- Kupfer, M. C. M., & Gavioli, C. (2010). Médicos educadores e professores terapeutas? Algumas relações entre o tratar e o educar. In S. F. C. de Almeida, & M. C. M. Kupfer (Eds.), *A psicanálise e o trabalho com a criança sujeito*. Rio de Janeiro: Wak Ed. pp. 263-279.
- Kupfer, M. C. M., & Petri, R. (2010). Por que ensinar a quem não aprende? Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas, 5 (9). Recuperado em 10 outubro, 2016. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v5i9p109-117>

Kupfer M. C. M., & Pechberty, B. (2011). A Escolarização de crianças e de adolescentes com problemas psíquicos graves no Brasil e na França: algumas observações. In L. M. Mrech, & M. R. Pereira (Orgs.). *Psicanálise Transmissão e Formação de Professores*. Belo Horizonte: Fino Traço. pp. 145-156.

Lacan, J. (1986). O Seminário. Livro 7. *A Ética da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Lei nº 14/2008, de 29 de outubro de 2008. (2008). Dispõe sobre as *bases da educação, estatuto da carreira dos educadores de Infância e dos professores do ensino básico e secundário do Ministério da Educação de Timor Leste*. Díli.

Lord, A. B. (1960). *The Singer of Tales*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Ministério das Finanças de Timor Leste. *Censo 2015*. Recuperado em 4 de novembro de 2016. <http://www.statistics.gov.tl/pt/category/publications/census-publications/2015-census-publications/>

Sassaki. R. (1997). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: Editora WVA.

Sousa, D. (2007). *Colibere*. Lisboa: Lidel.

Voltolini, R. (2011). Educação sem sociedade. In L. M. Mrech, & M. R. Pereira (Orgs.). *Psicanálise Transmissão e Formação de Professores*. Belo Horizonte: Fino Traço. pp. 35-46.

Voltolini, R. (Ed.). (2014) *Retratos do Mal-Estar Contemporâneo da Educação*. São Paulo: Escuta/FAPESP.

Direitos Autorais (c) 2019 Márcia V. Cavalcante e Susana Silva Carvalho



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

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

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

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