

Volumen 5 - Número Especial- Octubre/Diciembre 2018

REVISTA INCLUSIONES

REVISTA DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES

ISSN 0719-4706

Educación y Comunicación: Personas con Discapacidad en el Siglo XXI

EDITOR

Eduardo Gomes Onofre

Universidade Estadual da Paraíba, Brasil

Portada: Felipe Maximiliano Estay Guerrero

221 B

WEB SCIENCES

CUERPO DIRECTIVO

Directora

Mg. © Carolina Cabezas Cáceres
Universidad de Los Andes, Chile

Subdirector

Dr. Andrea Mutolo

Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

Dr. Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda

Universidad Católica de Temuco, Chile

Editor

Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Editor Científico

Dr. Luiz Alberto David Araujo

Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Cuerpo Asistente

Traductora Inglés

Lic. Pauline Corthorn Escudero

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Traductora: Portugués

Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Portada

Sr. Felipe Maximiliano Estay Guerrero

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Carolina Aroca Toloza

Universidad de Chile, Chile

Dr. Jaime Bassa Mercado

Universidad de Valparaíso, Chile

Dra. Heloísa Bellotto

Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dra. Nidia Burgos

Universidad Nacional del Sur, Argentina

Mg. María Eugenia Campos

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Lancelot Cowie

Universidad West Indies, Trinidad y Tobago

Dr. Francisco José Francisco Carrera

Universidad de Valladolid, España

Mg. Keri González

Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

Dr. Pablo Guadarrama González

Universidad Central de Las Villas, Cuba

Mg. Amelia Herrera Lavanchy

Universidad de La Serena, Chile

Dr. Aleksandar Ivanov Katrandzhiev

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Mg. Cecilia Jofré Muñoz

Universidad San Sebastián, Chile

Mg. Mario Lagomarsino Montoya

Universidad de Valparaíso, Chile

Dr. Claudio Llanos Reyes

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Dr. Werner Mackenbach

*Universidad de Potsdam, Alemania
Universidad de Costa Rica, Costa Rica*

Mg. Rocío del Pilar Martínez Marín

Universidad de Santander, Colombia

Ph. D. Natalia Milanesio

Universidad de Houston, Estados Unidos

Dra. Patricia Virginia Moggia Münchmeyer

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Ph. D. Maritza Montero

Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Mg. Liliana Patiño

Archiveros Red Social, Argentina

Dra. Eleonora Pencheva

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Rosa María Regueiro Ferreira

Universidad de La Coruña, España

Mg. David Ruete Zúñiga

Universidad Nacional Andrés Bello, Chile

Dr. Andrés Saavedra Barahona

Universidad San Clemente de Ojrid de Sofía, Bulgaria

Dr. Efraín Sánchez Cabra

Academia Colombiana de Historia, Colombia

Dra. Mirka Seitz

Universidad del Salvador, Argentina

Dra. Leticia Celina Velasco Jáuregui

*Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores
de Occidente ITESO, México*

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Comité Científico Internacional de Honor

Dr. Adolfo A. Abadía

Universidad ICESI, Colombia

Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Martino Contu

Universidad de Sassari, Italia

Dr. Luiz Alberto David Araujo

Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Dra. Patricia Brogna

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Horacio Capel Sáez

Universidad de Barcelona, España

Dr. Javier Carreón Guillén

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dra. Isabel Cruz Ovalle de Amenabar

Universidad de Los Andes, Chile

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo

*Universidad Popular Autónoma del Estado de
Puebla, México*

Dr. Adolfo Omar Cueto

Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dr. Miguel Ángel de Marco

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Emma de Ramón Acevedo

Universidad de Chile, Chile

Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia

Universidad Autónoma de Madrid, España

Dra. Patricia Galeana

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dra. Manuela Garau

Centro Studi Sea, Italia

Dr. Carlo Ginzburg Ginzburg

*Scuola Normale Superiore de Pisa, Italia
Universidad de California Los Ángeles,
Estados Unidos*

Dr. José Manuel González Freire

Universidad de Colima, México

Dra. Antonia Heredia Herrera

Universidad Internacional de Andalucía, España

Dr. Eduardo Gomes Onofre

Universidade Estadual da Paraíba, Brasil

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Miguel León-Portilla

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Miguel Ángel Mateo Saura

*Instituto de Estudios Albacetenses “don Juan
Manuel”, España*

Dr. Carlos Tulio da Silva Medeiros

Diálogos en MERCOSUR, Brasil

Dr. Álvaro Márquez-Fernández

Universidad del Zulia, Venezuela

Dr. Oscar Ortega Arango

Universidad Autónoma de Yucatán, México

Dr. Antonio-Carlos Pereira Menaut

Universidad Santiago de Compostela, España

Dr. José Sergio Puig Espinosa

Dilemas Contemporáneos, México

Dra. Francesca Randazzo

*Universidad Nacional Autónoma de Honduras,
Honduras*

Dra. Yolanda Ricardo

Universidad de La Habana, Cuba

Dr. Manuel Alves da Rocha

Universidade Católica de Angola Angola

Mg. Arnaldo Rodríguez Espinoza

Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica

Dr. Miguel Rojas Mix

*Coordinador la Cumbre de Rectores Universidades
Estatales América Latina y el Caribe*

Dr. Luis Alberto Romero

CONICET / Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Maura de la Caridad Salabarría Roig

Dilemas Contemporáneos, México

Dr. Adalberto Santana Hernández

*Universidad Nacional Autónoma de México,
México*

Dr. Juan Antonio Seda

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dr. Saulo Cesar Paulino e Silva

Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dr. Miguel Ángel Verdugo Alonso

Universidad de Salamanca, España

Dr. Josep Vives Rego

Universidad de Barcelona, España

Dr. Eugenio Raúl Zaffaroni

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Comité Científico Internacional

Mg. Paola Aceituno

Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile

Ph. D. María José Aguilar Idañez

Universidad Castilla-La Mancha, España

Mg. Elian Araujo

Universidad de Mackenzie, Brasil

Mg. Rumyana Atanasova Popova

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Ana Bénard da Costa

*Instituto Universitario de Lisboa, Portugal
Centro de Estudios Africanos, Portugal*

Dra. Alina Bestard Revilla

*Universidad de Ciencias de la Cultura Física y
el Deporte, Cuba*

Dra. Noemí Brenta

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Ph. D. Juan R. Coca

Universidad de Valladolid, España

Dr. Antonio Colomer Vialdel

Universidad Politécnica de Valencia, España

Dr. Christian Daniel Cwik

Universidad de Colonia, Alemania

Dr. Eric de Léséulec

INS HEA, Francia

Dr. Andrés Di Masso Tarditti

Universidad de Barcelona, España

Ph. D. Mauricio Dimant

Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel

Dr. Jorge Enrique Elías Caro

Universidad de Magdalena, Colombia

Dra. Claudia Lorena Fonseca

Universidad Federal de Pelotas, Brasil

Dra. Ada Gallegos Ruiz Conejo

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

Dr. Francisco Luis Giraldo Gutiérrez

*Instituto Tecnológico Metropolitano,
Colombia*

Dra. Carmen González y González de Mesa

Universidad de Oviedo, España

Mg. Luis Oporto Ordóñez

Universidad Mayor San Andrés, Bolivia

Dr. Patricio Quiroga

Universidad de Valparaíso, Chile

Dr. Gino Ríos Patio

Universidad de San Martín de Porres, Per

Dr. Carlos Manuel Rodríguez Arrechavaleta

*Universidad Iberoamericana Ciudad de
México, México*

Dra. Vivian Romeu

*Universidad Iberoamericana Ciudad de
México, México*

Dra. María Laura Salinas

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Dr. Stefano Santasilia

Universidad della Calabria, Italia

Mg. Silvia Laura Vargas López

*Universidad Autónoma del Estado de
Morelos, México*

Dra. Jaqueline Vassallo

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Dr. Evandro Viera Ouriques

Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil

Dra. María Luisa Zagalaz Sánchez

Universidad de Jaén, España

Dra. Maja Zawierzeniec

Universidad Wszechnica Polska, Polonia

Editorial Cuadernos de Sofía / Revista
Inclusiones / Santiago – Chile
Representante Legal
Juan Guillermo Estay Sepúlveda Editorial

Indización y Bases de Datos Académicas

Revista Inclusiones, se encuentra indizada en:



Information Matrix for the Analysis of Journals



CATÁLOGO



DOAJ DIRECTORY OF
OPEN ACCESS
JOURNALS





WZB

Berlin Social Science Center



uOttawa

Bibliothèque
Library



REX



Uniwersytet
Wrocławski



Stanford University
LIBRARIES



PRINCETON UNIVERSITY
LIBRARY

WESTERN
THEOLOGICAL SEMINARY



ROAD

DIRECTORY
OF OPEN ACCESS
SCHOLARLY
RESOURCES

**O PROCESSO DE INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO TIMOR-LESTE:
DESAFIOS PÓS-CONFLITO**

**PROCESO DE INCLUSIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN TIMOR-ORIENTAL:
LOS DESAFÍOS POST CONFLICTO**

Mg. Christiano Cordeiro Soares

Universidade Estadual da Paraíba, Brasil
christianouepb@hotmail.com

Dr. Eduardo Onofre Gomes

Universidade Estadual da Paraíba, Brasil
eduardo.onofre@orange.fr

Fecha de Recepción: 24 de junio de 2018 – **Fecha de Aceptación:** 04 de septiembre de 2018

Resumo

O Timor-Leste é uma nação recente, que conquistou sua soberania no início do milênio (2002). Ao adotar o tétum (idioma materno) e o português como suas línguas oficiais, o governo brasileiro, através da Agência Brasileira de Cooperação do Ministério das Relações Exteriores, firmou o compromisso de se engajar na cooperação internacional em prol de reconstruir a nação, a qual possui um número considerável de pessoas com alguma deficiência. Sendo assim, a presente pesquisa tem a finalidade de investigar as ações sócio pedagógicas que buscam favorecer a inclusão escolar e social das pessoas com deficiência no Timor-Leste. Trata-se de um estudo qualitativo e foram utilizados como instrumentos metodológicos uma entrevista semiestruturada e análises documentais. Participaram da presente pesquisa cinco professores do Timor-Leste que estão matriculados em programas de pós-graduação, Stricto Sensu, da Universidade Estadual da Paraíba, Brasil. As entrevistas aconteceram em meados de abril de 2015. Os documentos analisados trazem assuntos concernentes às políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência no referido país. Os resultados revelaram que as ações desenvolvidas para a inclusão escolar e social dos timorenses com deficiência ainda são muito embrionárias. Desse modo, os referidos sujeitos sofrem um grave processo de exclusão social. Portanto, o Timor-Leste necessita de um auxílio internacional mais efetivo e uma gestão interna mais eficaz nas políticas de inclusão em benefício das pessoas com deficiência.

Palavras-Chaves

Timor-Leste – Deficiência – Inclusão – Educação

Resumen

Timor Oriental es una nación reciente, que conquistó su soberanía al inicio del milenio (2002). Mediante la adopción de tetum (primera lengua) y el portugués como idioma oficial, el gobierno brasileño, a través de la Agencia Brasileña de Cooperación del Ministerio de Asuntos Exteriores, firmado el compromiso de participar en la cooperación internacional en favor de la reconstrucción de la nación, la cual tiene un número considerable de personas con alguna discapacidad. Siendo así, la presente investigación tiene la finalidad de investigar las acciones sócio pedagógicas que buscan favorecer la inclusión escolar y social de las personas con discapacidad en Timor Oriental. Se trata de un estudio cualitativo y se utilizaron como instrumentos metodológicos una entrevista semiestruturada y análisis documentales. Participaron de la presente investigación cinco profesores de Timor Oriental que están matriculados en programas de postgrado, Stricto Sensu, de la Universidad Estatal de Paraíba, Brasil. Las entrevistas se produjeron a mediados de abril de 2015. Los documentos analizados traen asuntos concernientes a las políticas públicas dirigidas a las personas

con discapacidad en dicho país. Los resultados revelaron que las acciones desarrolladas para la inclusión escolar y social de los timorenses con discapacidad todavía son muy embrionarias. De ese modo, los referidos sujetos sufren un grave proceso de exclusión social. Por lo tanto, Timor Oriental necesita una ayuda internacional más efectiva y una gestión interna más eficaz en las políticas de inclusión en beneficio de las personas con discapacidad.

Palabras Claves

Timor Oriental – Discapacidad – Inclusión – Educación

Introdução

A Paraíba é o segundo estado do Brasil com o maior número de estudantes vindos do Timor-Leste e a Universidade Estadual da Paraíba -UEPB-, dentro de suas ações internacionais estratégicas, atualmente se configura como a segunda universidade do Brasil com o maior número de estudantes timorenses. O Ceará é o estado brasileiro com o maior número de timorenses e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, localizada na cidade de Redenção, é a universidade brasileira que mantém mais estudantes timorenses na graduação. A cidade de Redenção foi a primeira cidade brasileira a abolir a escravidão no Brasil, cinco anos antes da Lei Áurea, sancionada em 13 de maio de 1888, que tinha como finalidade libertar o povo oriundo da África que foram cruelmente escravizados no Brasil.

A UEPB é a primeira em número de timorenses matriculados na pós-graduação *Stricto Sensu*, sendo assim, uma das instituições de ensino superior brasileira protagonista no processo de reconstrução da educação no Timor-Leste.

Ao estreitar os laços e passar a ter um contato mais próximo com os estudantes de Timor-Leste, observamos que, apesar de serem oriundos de um país de língua portuguesa, os referidos estudantes tinham uma imensa dificuldade de se comunicar em tal idioma. Inclusive, alguns conversavam uma comunicação, entre eles, utilizando diferentes dialetos. A diversidade de dialetos presentes no Timor-Leste dificulta, em alguns momentos de interação, a comunicação entre os próprios alunos timorenses incluídos na UEPB.

O tétum e o português, línguas oficiais do Timor-Leste, não são as que predominavam nas periferias timorenses, mas sim os diversos dialetos próprios de cada localidade, fator que, segundo os próprios estudantes timorenses da UEPB, interfere em todas as áreas do conhecimento e na organização do sistema educacional.

A nação timorense perpassou por uma história de preconceitos e discriminação que ainda perduram, através dos movimentos de exclusão. A educação escolar do Timor-Leste também não foge dessa realidade. Todavia, a escola desempenha um papel fundamental na construção de valores que subsidiam os membros da sociedade, sobretudo, na inclusão de todos os sujeitos por ser considerado um potencial centro ideológico para as correções das desigualdades sociais.

O ambiente escolar deve ser um espaço inclusivo, acolhendo pessoas, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, entre outras. A escola deve não apenas garantir o acesso e a permanência dos alunos, mas também o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicomotor e social, como previsto pela Declaração de Salamanca de 1994, um dos principais documentos internacionais que anseiam à inclusão social de todos os sujeitos excluídos de uma determinada sociedade. A inclusão é a capacidade de entender e de reconhecer o outro e ter o privilégio de conviver com suas diferenças¹.

Assim, a educação inclusiva acolhe a todos sem exceção, isto inclui as pessoas com ou sem deficiência. A inclusão é estar com o outro e um lugar social onde existe

¹ Maria Teresa Eglér Mantoan, Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças. In: Nova Escola. 2005.

interação e compreensão. Quando interagimos com um sujeito e/ou mundo, mudanças mútuas ocorrem. Atitudes são expressas para que o outro possa exercer seus direitos de cidadão e lugares sociais são construídos com o foco de favorecer o desenvolvimento de todos.

Dentro dessa perspectiva, a presente pesquisa teve como objetivo principal investigar a existência de ações sociopedagógicas adotadas no Timor-Leste que visam favorecer a inclusão escolar e social das pessoas com deficiência.

O Timor-Leste: aspectos gerais, contexto atual e as normativas direcionadas às pessoas com deficiência

Localizado no extremo do sudoeste asiático, o Timor-Leste é a primeira nação deste milênio, de uma paisagem natural exuberante, a menor e a mais oriental das ilhas do arquipélago malaio. Situa-se a cerca de 550 km ao norte da Austrália. Com uma extensão territorial de pouco mais de 15.000 km². O Timor-Leste tem suas únicas fronteiras terrestres ligadas à Indonésia.

Com pouco mais de um milhão de habitantes, a maioria da população tem uma composição étnica de origem malaio-polinésia e papua²; minorias de chineses, árabes e europeus. No que tange à divisão administrativa, o Timor-Leste encontra-se dividido em 13 distritos: Bobonaro, Liquiçá, Díli (capital timorense), Baucau, Manatuto e Lautém na costa norte; Cova-Lima, Ainaro, Manufahi e Viqueque, na costa sul; Ermera e Aileu, situados no interior montanhoso; e Oecussi-Ambeno, enclave no território indonésio. Cada um destes distritos possui uma cidade capital e se fragmenta em subdistritos, em média de cinco subdistritos por distrito, os quais totalizam 67. A menor divisão administrativa de Timor-Leste é o suco (espécie de aldeia), que pode ser composto por uma ou mais aldeias. Há 498 sucos no território, numa média de 7 por subdistrito.

Antes de conquistar sua independência, os timorenses ficaram cerca de 450 anos sob colonização portuguesa (1512-1975). Posteriormente a conquista da Ilha de Malaca em 1511, província da Indonésia, os portugueses desbravaram para o Oriente em busca de produtos de forte interesse econômico, como especiarias e sândalo, encontrados em grande quantidade em terras timorenses. Por causa dessa procura, chegaram ao Timor em 1512, contudo, tal colonização se tornaria mais enérgica em meados do século XVI, quando os missionários católicos se instalaram na ilha.

Em 1974 aconteceu a Revolução dos Cravos em Portugal, onde o poder estatal adota uma política conhecida como programa dos três D: democratizar, descolonizar e desenvolver e, como consequência, ocorre à concessão de independência aos territórios colonizados. Logo são criados partidos políticos organizados na longínqua colônia portuguesa, entre os mais relevantes: FRETILIN (Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente), pró-independência; UDT (União Democrática Timorense), de direita, que no início defendia uma manutenção da relação colonial com Portugal, e depois se une à FRETILIN em prol do movimento libertário; e finalmente, APODETI (Associação Popular Democrática Timorense) conservadora, que era a favor da união do Timor à Indonésia.

Em 1975, Portugal efetivamente abandona o território timorense, o que provoca uma guerra civil de curta duração vencida pela FRETILIN, que conquistou a simpatia da

² Papua é o nome de uma província da Indonésia, situada na parte oeste da ilha da Nova Guiné.

maioria do povo. Na iminência de abandonar sua dominação sobre a ilha, Portugal não deixou um legado significativo no desenvolvimento educacional, muito pelo contrário. A situação, como revela Gama³, era muito precária na área da educação que, em meados de 1975, Timor-Leste possuía uma estimativa de 93% da população composta de analfabetos. Pouco tempo depois de declarar a independência de Timor, a Indonésia, liderada pelo regime do general Suharto, invade a antiga colônia portuguesa em dezembro de 1975, com o pretexto de reprimir os comunistas locais e no ano seguinte o Timor Leste é declarado como a 27ª província da Indonésia, fato que nunca foi reconhecido pelas Nações Unidas. A referida invasão ocorreu apenas horas depois que o presidente dos Estados Unidos dessa época, Gerald Ford, e o secretário de Estado Henry Kissinger visitou o general Suharto em Jacarta, capital da Indonésia. Enquanto a comunidade internacional protestava, o governo dos EUA duplicava a ajuda militar à Indonésia e impedia que as Nações Unidas pudessem tomar uma ação eficaz contra Suharto.

Em 1977, reagindo à pressão pública, investigações foram realizadas para averiguar o papel dos EUA na ação militar da Indonésia contra o Timor-Leste. A Comissão de Relações Internacionais revelou que vários materiais bélicos dos EUA foram vendidos para os militares de Jacarta durante o início da invasão ao Timor, incluindo 16 aeronaves de contra-insurgência, três aviões de transporte e 36 carros blindados, os quais foram usados contra o Timor-Leste. Outros fornecimentos norte-americanos ligados à ocupação foram constatados: helicópteros, embarcações de patrulha, rifles M-16, pistolas, morteiros, metralhadoras, canhões sem recuo, munição e equipamentos de comunicação.

Durante toda a ocupação, as forças armadas da Indonésia sempre atuaram com extrema violência em detrimento da população de Timor, estabelecendo o domínio através do terror. Logo na ocupação, os militares exterminaram boa parte dos timorenses, uma flagrante forma de genocídio. Dentro de cinco anos, mais de 200.000 timorenses, isto é, um terço da população pré-invasão tinha sido morta, que foi considerado por muitos um dos piores massacres em relação à população desde o Holocausto⁴.

Em agosto de 1999, o povo do Timor-Leste votou de forma esmagadora pela independência da Indonésia em um referendo patrocinado pelas Nações Unidas. Nas semanas subsequentes, os militares indonésios e suas milícias entraram de modo violento em todo o território. Mais de mil pessoas foram mortas e 75% da população foi forçada a deixar suas casas para regiões montanhosas ou transportada para o Timor Ocidental. Investigações posteriores das Nações Unidas descobriram que entre 60 e 80% das propriedades em Timor-Leste foram destruídas ou danificadas e estimou o número de mortos entre 1.500 e 2.000⁵.

Diante de uma invasão repleta de violações dos direitos humanos, como prisões arbitrárias, execuções extrajudiciais, restrições às liberdades de expressão e de imprensa, bem como uma força militar que primava pela matança, tortura e mutilação, os timorenses

³ A. M. A. Gama, O plano estratégico de desenvolvimento (2011) e enfrentamento das assimetrias regionais como gestão tem sido implementada no Timor-Leste depois da sua independência. (Campina Grande:, 2015).

⁴ Frida Berrigan, The Invasion of East Timor (em inglês). Disponível em <<http://www.worldpolicy.org/projects/arms/reports/indo101001.htm#etimor>>. Acesso em: 18 abr. 2016

⁵ Frida Berrigan, The Invasion of East Timor...

tiveram que aprender a conviver com a miséria, a falta de saneamento básico, doenças provenientes de armas químicas e várias pessoas com alguma deficiência, sobretudo física e psicológica, proveniente da sangrenta ocupação.

Ao conquistar sua independência da Indonésia, em 2002, após sucessivos períodos de guerras que devastaram o país, o Timor-Leste adotou o *tétum* e o português como línguas oficiais. Embora existam diversos dialetos – cerca de 30 – que sofreram forte influência Austronésia⁶ e Papua, além de outros de origem indígena, dentre os quais se pode citar: Baikeno, Bekais, Bunak, Fataluku, Galoli, Habun, Idalaka, Kawaimina, Kemak, Lovaia, Makalero, Makasae, Mambai, Tokodede e Wetarese.

A ascensão de línguas francas na diversidade linguística do Timor-Leste, e da dominação de vários clãs sobre os outros, levaram à extinção de muitas línguas menores. No entanto, algumas delas ainda estão em uso em pequenos povoados da zona rural ou como línguas de rituais ou cânticos. Uma curiosidade, bastante controversa, refere-se aos idiomas de trabalho adotados: Inglês e Bahasa Indonésio.

Para auxiliar no fortalecimento da língua portuguesa e no desenvolvimento do país, inclusive no âmbito educacional, o Governo brasileiro, através da Agência Brasileira de Cooperação do Ministério das Relações Exteriores, firmou, em 2002, o compromisso de ser um dos colaboradores internacionais na reconstrução da recém liberta nação.

A Constituição Federal do Timor-Leste de 2002, a qual foi elaborada pela Assembleia Constituinte timorense, além de grande contribuição de Portugal, também contou com o auxílio do Brasil e se inspirou na Constituição brasileira de 1988. A Constituição Federal do Timor-Leste relata no Artigo 21, cujo título é “Cidadão portador de deficiência”, dois incisos que tratam acerca dos direitos e deveres dos “portadores de necessidades especiais”:

1. O cidadão portador de deficiência goza dos mesmos direitos e está sujeito aos mesmos deveres dos demais cidadãos, com ressalva do exercício ou do cumprimento daqueles para os quais se encontre impossibilitado em razão da deficiência.
2. O Estado, dentro das suas possibilidades, promove a protecção aos cidadãos portadores de deficiência, nos termos da lei.⁷

Subsidiariamente, a educação inclusiva é regulamentada pela Lei de Bases da Educação, Lei n.º 14/2008, que traz em seu artigo 29, intitulado “Educação Especial”, sete incisos destinados às pessoas com deficiência:

1. Os indivíduos com necessidades educativas especiais, de carácter mais ou menos prolongado, decorrentes da interação entre fatores ambientais e limitações próprias acentuadas, nos domínios da audição, da visão, motor,

⁶ Austronésia é o nome dado ao conjunto de ilhas e arquipélagos dispersos entre o Sudeste Asiático e a Oceania. Localiza-se entre os oceanos Índico e Pacífico abrangendo uma grande área que inclui a Polinésia. Esta região foi colonizada desde a pré-história por povos hoje denominados de Austronésios. O termo é de origem grega e significa “ilhas do sul”.

⁷ RDTL, Constituição da República Democrática de Timor-Leste - RDTL. 2002. Disponível em: http://timor-leste.gov.tl/wp-content/uploads/2010/03/Constituicao_RDTL_PT.pdf. Acesso em: 15 de fev. 2015, p. 13.

cognitivo, da fala, da linguagem e da comunicação, emocional e da saúde física, têm direito a respostas educativas adequadas.

2. A educação especial visa a integração educativa e social, a autonomia, em todos os níveis em que possa ocorrer, e a estabilidade emocional dos educandos, bem como a promoção da igualdade de oportunidades e a preparação para uma adequada formação profissionalizante e integração na vida activa.

3. A educação especial centra-se nos educandos, procurando, em todos os momentos e desde um estágio o mais precoce possível, reduzir as limitações resultantes da deficiência e desenvolver e otimizar todas as suas capacidades e todo o seu potencial e, com esse objectivo, integra actividades dirigidas aos educandos e acções destinadas a adequar os ambientes familiar e comunitário.

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.

6. Incumbe ao Estado promover e apoiar a educação especial, pertencendo as iniciativas de educação especial à administração central e local e a outras entidades particulares e cooperativas, colectivas ou individuais, nomeadamente instituições particulares de solidariedade social, associações de pais, associações de moradores, organizações cívicas ou confessionais e associações sindicais ou empregadoras.

7. Compete ao Governo, através do ministério responsável pela política educativa, definir as normas gerais da educação especial, nomeadamente quanto ao seu funcionamento e aos seus aspectos pedagógicos e técnicos, apoiando, avaliando, inspeccionando e fiscalizando a sua execução⁸.

Apesar de a legislação garantir respostas educativas, para que esses direitos vigentes possam ser efetivados no convívio das pessoas com deficiência e incorporados no sistema educacional, são indispensáveis ações que resultam dos esforços de diversos segmentos: políticos, legislativos, administrativos, jurídicos, sociais.

Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa e exploratória, foi desenvolvida na Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, no município de Campina Grande – PB, Brasil. Os sujeitos da pesquisa foram cinco mestrandos timorenses matriculados na UEPB que já exerceram o magistério no Timor-Leste. Os referidos estudantes informaram dados e informações sobre a inclusão de pessoas com deficiência no Timor-Leste, a partir de suas percepções e perspectivas. Na ótica de Minayo⁹, as pesquisas qualitativas se direcionam a questões particulares, reportando-se a

⁸ RDTL, Constituição da República Democrática de Timor-Leste... 2649-2650.

⁹ Maria Cecília de S. Minayo (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 9. ed. (Petrópolis: Vozes, 1998).

um nível de realidade que não pode ser quantificado, pois adentra no universo dos comportamentos, atitudes e valores ao objeto em seu contexto investigado.

O instrumento de coleta de dados foi uma entrevista semiestruturada, onde os timorenses responderam a um roteiro de perguntas subjetivas, no tocante à inclusão das pessoas com deficiência no Timor-Leste. Por questões de ética, garantimos o anonimato dos entrevistados. Dessa maneira, os participantes da pesquisa foram identificados como: P. 1, P. 2, P. 3, P. 4 e P.5. As entrevistas aconteceram em abril de 2015.

Os resultados indicaram que as escolas timorenses necessitam de adaptações arquitetônicas e curriculares para receber estudantes com deficiência, destacando a infraestrutura e os limites da formação profissional.

Apresentação e discussão dos resultados

A seguir, serão relatadas as principais passagens das respostas coletadas com a entrevista realizadas com os cinco educadores timorenses que participaram da presente pesquisa.

Face ao questionamento sobre o conhecimento de estudantes com deficiência e de escolas especiais no Timor-Leste, selecionamos as seguintes passagens:

A escola especial recebe o auxílio internacional de outros países para os deficientes, como a Tailândia e a Austrália. O trabalho da escola é um pouco diferenciado, pois só trata de formação profissional, como: cantar, tocar viola, fazer marcenaria, as mulheres fazem costura e Só! Esses deficientes que são formados nessa escola, os que chegam ao final mesmo, exemplo marcenaria, costureira, tentam trabalhar como qualquer outra pessoa, os que cantam ou tocam, fazem apenas apresentações festivas: no fim de ano ou no dia da independência ou em festas religiosas. (P1).

Eu já trabalhei com muitos alunos deficientes, tratados igualmente como os demais, geralmente eles eram deficientes físicos de algum braço ou de alguma perna. Para tratar de alguma deficiência diferente dessas que eu citei, a pessoa só consegue algum tipo de tratamento educacional na capital Dili, numa escola especial e só existe uma em todo Timor, com cerca de 40 alunos, em outro local não há. (P2).

Os entrevistados falaram que conheciam estudantes timorenses com deficiência física, como podemos visualizar no relato de P2. Acreditamos que a deficiência física seja a deficiência mais comum no Timor-Leste devido aos recentes conflitos armados que o país passou para poder alcançar a independência. Em relação à existência de uma escola especial, os entrevistados afirmaram existir apenas uma escola especial na capital. Essa escola abrange o atendimento educacional voltado para todas as deficiências. Em países pobres ou em via de desenvolvimento, países emergentes, tudo é concentrado nas grandes cidades, causando, assim, uma superlotação em determinada área e uma falta de estrutura.

No que diz respeito às ações sociopedagógicas da escola especial no Timor-Leste, de acordo com a fala de P2, citada anteriormente, não observamos um trabalho

pedagógico ou psicopedagógico que vise à aprendizagem do aluno com deficiência. Vimos, no discurso de P1, cursos profissionalizantes muito básicos oferecidos na mencionada escola.

Nesse sentido, há uma notória despreocupação com o processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes com deficiência em Timor-Leste. Garantir os direitos relativos à educação também se institui um pilar das ações educacionais para a inclusão. Para a obtenção da aprendizagem significativa, segundo Freire¹⁰ o professor assume o protagonismo de provocá-la em seus discentes em uma perspectiva dialógica, formativa e mediadora, suscitando nos aprendizes o desejo pelo conhecer e a necessidade do saber, para o saber ser.

Em relação à inclusão escolar, Onofre cita que “a escola Inclusiva é um local social onde se estabelece interações sociais, relações de trocas de conhecimentos, compartilhamento de saberes, assim como um *lócus* onde relações de confiança são construídas”¹¹.

Diante do questionamento sobre as políticas públicas adotadas pelo governo timorense, destacamos os seguintes trechos:

Existem leis que protegem as pessoas com deficiência, mas que são difíceis de implementação, na área da educação, as pessoas deficientes frequentam menos a escola e quase não têm acesso à educação. Isso prejudica todo o restante do modo de vida do deficiente timorense. Só ouvi falar de poucos deficientes que foram à escola, mas não vi, por trabalhar em escolar do interior. A política do governo quer trabalhar com um programa multidisciplinar, com especialista para trabalhar com pessoas com necessidades especiais, mas não realizam, porque não tem ninguém especializado nessa área. A metodologia dos professores não é suficiente para atingir os deficientes (P3).

De acordo com a fala apresentada de P3, existe no Timor-Leste uma legislação que garante a educação dos timorenses com deficiência, entretanto tais timorenses não frequentam a escola. Outro ponto importante que percebemos na fala de P3 é a falta de uma formação de professores voltada para a educação inclusiva, especificamente no processo de ensino e aprendizagem das pessoas com deficiência.

Freire¹² acredita que o processo educacional perpassa por um percurso histórico-social, cultural e político e, para que possa ocorrer com fluidez nas instituições escolares, é necessária uma “nova” escola, que seja centrada, de modo democrático, no seu educando e na sua comunidade local, conduzindo seus alunos a uma postura inovadora perante os problemas de contexto, que descaracterize ensinamentos engessados, mas que os educandos aprendam; consigam enfrentar desafios, dificuldades; saibam resolver questões, abstraí-las para a realidade, além de saberem trabalhar em grupos e através de práticas inclusivas.

¹⁰ Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*. 17ª edição (Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987) (o mundo, Hoje vol.21).

¹¹ Eduardo Onofre, *A noção de conflito, estrangeiro e confiança face o sujeito com deficiência: o caso do surdo*. Revista Inclusiones, v. 4. nº 1 (2017), 16.

¹² Paulo Freire, *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 9ª edição, (Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002).

Como percebido, somente o acolhimento da instituição não é satisfatório, uma vez que é necessário que a escola se organize e se prepare para receber estudantes com deficiência, bem como esteja habilitada para proporcionar condições adequadas de aprendizado e desenvolvimento de potencialidades dessas pessoas, garantindo sua permanência, e assim se configurando um espaço para todos se desenvolverem como cidadãos.

O não preparo da escola regular em adaptar o seu currículo as necessidades educacionais especiais dos alunos com uma deficiência, promove o fracasso escolar, e conseqüentemente a exclusão escolar de tais alunos. O fracasso escolar não leva de imediato ao fracasso social. Diferentes categorias de excluídos começaram seu itinerário pela rejeição da escola¹³.

[...] a melhor resposta para o aluno com deficiência e para todos os demais é a educação que respeite as características de cada estudante, que ofereça alternativas pedagógicas que atendam as necessidades educacionais de cada aluno: uma escola que ofereça tudo isso num ambiente inclusivo e acolhedor, onde todos possam conviver e aprender com as diferenças.¹⁴

Nesse sentido Mantoan¹⁵ aponta que a inclusão é mais um motivo para que o ambiente escolar seja repensado e passe por uma modernização, ao passo que os professores busquem aperfeiçoar suas práticas, para que a inclusão escolar de pessoas com deficiência aconteça de forma natural como consequência de um esforço conjunto da formação continuada e da reestruturação das condições atuais de ensino.

Para tanto, não basta apenas uma dedicação por parte dos professores, mas também de todos os sujeitos envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com uma deficiência. No Timor-Leste, a exclusão das pessoas com deficiência se agrava em cidades do interior, longe da capital. De acordo com o P4, que mora numa região montanhosa entre os distritos de Baucau e Viqueque, o acesso das pessoas com deficiência a ambientes públicos é praticamente inviável:

Moro numa região montanhosa, com muita dificuldade de acesso para os transportes. Não há estradas, apenas caminhos estreitos entre rochas e vegetação. Para pessoas sem deficiência frequentarem uma escola já é muito difícil, pois são mais de duas horas de caminhada para se chegar a um local que passa carro e não existem escolas próximas. É quase um dia inteiro a jornada de ir à escola e voltar para casa. Já para as pessoas com deficiência, não somente se torna difícil estudar, como qualquer outra forma de deslocamento. Geralmente, quando há uma necessidade de os timorenses com deficiência saírem de suas casas, principalmente nos casos relacionados à saúde, utiliza-se de animais quadrúpedes de propriedade de algum familiar ou vizinho próximo. Quando não há nenhum animal disponível que possa transportar gente, chamam-se dois homens para carregar a pessoa numa cadeira, até um local que um veículo possa chegar (P4).

¹³ M. Xiberras, *As Teorias da Exclusão. Epistemologia e Sociedade*, n.41. (Lisboa: Instituto Piaget, 1993))

¹⁴ M. Gil, *Educação inclusiva: o que o professor tem a ver com isso?* Universidade de São Paulo. 2005, p. 18.

¹⁵ Maria Teresa Eglér Mantoan, *A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema* (São Paulo: Memnon, 1997).

As barreiras urbanísticas existentes nas vias e nos espaços públicos e privados estão muito presentes no Timor-Leste. Essas barreiras segregam e confinam as pessoas com deficiência em um determinado espaço geográfico bastante restrito. Para Bauman¹⁶ “para aqueles que vivem num gueto voluntário, os outros guetos são espaços nos quais não entrarão jamais. Para aqueles que estão nos guetos ‘involuntários’, a área a que estão confinados (excluídos de qualquer outro lugar) é um espaço do qual não lhes é permitido sair”.

As barreiras urbanísticas e arquitetônicas impedem o acesso dos sujeitos com deficiência aos diversos lugares sociais, a exemplo da escola, como estar discutido na fala do entrevistado P4.

Quando questionamos sobre como a sociedade no Timor-Leste percebe as pessoas com deficiência, destacamos o seguinte discurso:

Em termos de tratamento, o governo ainda não tem capacidade para especializar sua administração. Por exemplo, aqui no Brasil têm escolas especiais, além disso, os estudantes podem estar juntos com os alunos normais, mas o governo tem a obrigação de criar condições de como eles podem ficar com os normais, através de rampas de acesso e elevadores destinados aos deficientes. No Timor-Leste, só existem cadeiras de rodas e muletas. Ao passear pela cidade, muitas vezes vi aqui no Brasil pessoas com deficiência visual na integração dos transportes coletivos e se deslocando neles. Porém lá no Timor, têm muitos deficientes e eles não se movimentam, não vemos os deficientes visuais pelas ruas, pois eles ficam apenas dentro de casa, quase nunca saem. (...). Deficientes auditivos quase não se comunicam, pois não existe uma linguagem para ser usada, como aqui no Brasil, às vezes, com muita dificuldade entendemos um ou outro gesto, mas os timorenses não sabem como conversar com essas pessoas (P5).

No Timor-Leste a complexidade é intensificada, quando a referimos à comunicação e linguagem dos surdos. Embora muitos autores compreendam que promover um ensino baseado na perspectiva bilíngue, a língua de sinais como primeira língua e a língua oral praticada na sociedade vigente como segunda língua na modalidade escrita, é uma das melhores ferramentas para alfabetizar os surdos, o Timor-Leste não utiliza uma língua de sinais padronizada como ocorre no Brasil (por meio da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS). O não acesso a língua de sinais vai impedir o sujeito surdo se desenvolver como ser social, assim como limitar sua visão de mundo e seus direitos linguísticos.

O entrevistado P5 falou também sobre dois alunos com deficiência, um com cegueira e outro com surdez. Vejamos o trecho:

Eu tenho um tio, que também é professor e ensina no fundamental e ele teve um aluno cego. Ele estudou até o terceiro ano primário e depois, como não aguentava mais, desistiu, pois quando ele frequentava a escola, ficava apenas escutando as aulas. Teve também um aluno surdo, que meu tio escrevia no quadro e mostrava para ele as imagens e símbolos, mas ele desistiu por não conseguir acompanhar o ritmo dos outros. Nenhum deles conseguiu terminar o primário. (P5).

¹⁶ Zygmunt Bauman, *Confiança e medo na cidade* (Rio de Janeiro: Zahar, 2009), 40.

De acordo com o discurso do participante P5, os alunos com deficiência visual ou auditiva não estão incluídos nas escolas timorenses. Os educadores timorenses têm que compreenderem que as habilidades dos alunos cegos estão na audição e no tato. Assim, matérias em braile e em auto relevo, bem como as tecnologias de informação e comunicação, por meio dos softwares sonoros, são importantes procedimentos didáticos pedagógicos que vão favorecer o processo de ensino e aprendizagem dos alunos cegos.

Em conformidade com as falas supramencionadas, paradoxalmente com as leis vigentes no Timor-Leste, nota-se que a acessibilidade ainda é algo distante de estar consolidada neste país. Consoante Xiberras¹⁷, o fenômeno da exclusão social é demasiadamente amplo, o qual se torna quase impraticável delimitá-lo. Os procedimentos de supressão social são multifacetados e por diversas vezes se cruzam, existindo também, valores e representações sociais, que acabam por excluir as pessoas, como no caso dos alunos com deficiência no Timor-Leste. Com efeito, o excluído seria aquele que é rejeitado para fora do âmbito de convívio, dos nichos materiais e/ou simbólicos, para fora dos valores daquela sociedade à qual está integrado.

Nesse sentido, procura-se entender a condição do excluído numa perspectiva de privação coletiva de grande parte da população, carência que o impede de se tornar cidadão pleno, como é o caso dos timorenses com deficiência que não têm sequer acesso à educação, componente mediador capaz de promover e incrementar o potencial humano.

Considerações finais

Apesar da existência de uma legislação que protege o direito das pessoas com deficiência, constatamos que nenhum estudo detalhado acerca desse público foi realizado, não há um levantamento de quantas pessoas com deficiência existem no Timor-Leste, tampouco uma preocupação que priorize suprir suas reais necessidades.

Compreendemos que mesmo sendo uma nação que vem refazendo sua infraestrutura, os prédios, estradas e locais públicos não estão projetados para facilitar a inclusão das pessoas com deficiência. Existem muitas barreiras arquitetônica e urbanística que impedem a participação das pessoas com deficiência na sociedade.

A efetividade das ações governamentais não demonstra eficácia de uma vida digna para os timorenses com uma deficiência, nem para o convívio no ambiente familiar, figurando como sujeitos invisíveis aos olhos da sociedade timorense.

Portanto, dizemos que as questões sociolinguísticas, a falta de educadores qualificados, a ausência de uma formação contínua para os professores que estão em atividade, a não efetivação das leis que asseguram os direitos das pessoas com deficiência, os problemas infraestruturais, políticos e econômicos que atingem todo o país, principalmente os distritos periféricos mais afastados da capital Díli, configuram-se as principais dificuldades enfrentadas no sistema educacional e no processo de inclusão do Timor-Leste.

¹⁷ M. Xiberras, *As Teorias da Exclusão. Epistemologia e Sociedade*, n.41. Lisboa: Instituto Piaget. 1993).

Referências

Bauman, Zygmunt. *Confiança e medo na cidade*. Rio de Janeiro: Zahar. 2009.

Berrigan, Frida. *The Invasion of East Timor* (em inglês). Disponível em <<http://www.worldpolicy.org/projects/arms/reports/indo101001.htm#etimor>>. Acesso em: 18 abr. 2016

Brasil. *Embaixada do Brasil em Timor-Leste. Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste*. Díli: Timor-Leste. 2008.

Carneiro, A. S. R. *Políticas linguísticas em Timor-Leste: tensões no campo da formação docente*. Cadernos do CNLF, Vol. XIV, Nº 4, t. 3 (2010).

Gil, M. *Educação inclusiva: o que o professor tem a ver com isso?* Universidade de São Paulo. 2005.

Mantoan, Maria Teresa Eglér. *Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças*. In: Nova Escola. 2005.

Onofre, Eduardo. *A noção de conflito, estrangeiro e confiança face o sujeito com deficiência: o caso do surdo*. Revista Inclusiones, v. 4. nº 1 (2017).

RDTL. *Constituição da República Democrática de Timor-Leste - RDTL*. 2002. Disponível em: http://timor-leste.gov.tl/wp-content/uploads/2010/03/Constituicao_RDTL_PT.pdf. Acesso em: 15 de fev. 2015.

RDTL. *LEI N.º 14/2008: Lei de Bases da Educação República Democrática do Timor Leste - RDTL*. (2008) Díli. Disponível em: <http://www.moe.gov.tl/pdf/LeiBaseEducacao.pdf>. Acesso em: 18 de fev. 2015.

Xiberras, M. *As Teorias da Exclusão. Epistemologia e Sociedade*, n.41. Lisboa: Instituto Piaget.

Para Citar este Artículo:

Soares, Christiano Cordeiro y Onofre, Eduardo Gomes. *O processo de inclusão das pessoas com deficiência no Timor-Leste: desafios pós-conflito*. Rev. Incl. Vol. 5. Num. Especial, Octubre-Diciembre (2018), ISSN 0719-4706, pp. 97-109.

CUADERNOS DE SOFÍA EDITORIAL

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Inclusiones**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Inclusiones**.