



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

17767 - Resumo Expandido - Trabalho - XXVII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – Reunião Científica Regional – ANPEd Nordeste (2024)

ISSN: 2595-7945

GT15 - Educação Especial

PROFESSORES EM CONTEXTOS INCLUSIVOS DE PAÍSES LUSÓFONOS: ENTRE PRÁXIS LOCAIS E TRATADOS INTERNACIONAIS

Mariângela Carvalho Dezotti - FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - FEUSP

PROFESSORES EM CONTEXTOS INCLUSIVOS DE PAÍSES LUSÓFONOS: ENTRE PRÁXIS LOCAIS E TRATADOS INTERNACIONAIS

Resumo

As formas da inclusão educacional, e principalmente de alunos com deficiência, são definidas frente aos modos de fazer e pertencer, um ponto crucial no desenvolvimento de pessoas em uma cultura. Optou-se por trabalhar com professores de escolas públicas, que possuam em seus agrupamentos alunos com deficiência nos países com Índice de Desenvolvimento Humano Ajustado à Desigualdade (IDHAD) mais baixo e/ou países com menor número de pesquisas desenvolvidas. Foram estudados os contextos dos países: Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste e Brasil (país da pesquisadora). Seguiu-se o estudo legislativo, que aborda os conceitos e temas da área da inclusão de alunos com deficiência e o entendimento das normativas internacionais. Utilizou-se a metodologia qualitativa, com abordagem do panorama geral sobre os países, as Cartas Magnas, as normativas educacionais. Houve aprovação do Comitê de Ética da Plataforma Brasil para entrevistas individuais com professores. Os meios de comunicação utilizados foram as plataformas de redes sociais para contatos a distância. Registra-se distanciamento da responsabilização do governo em relação à escola e alunos com deficiência, somado à desconsideração das soluções locais; altos índices de exclusão dos alunos, fragilidade de territórios relacionada a ações de interesses estrangeiros.

Palavras-chave: alunos com deficiência; cultura; política.

Introdução

Inicialmente, inscreve-se o estudo das ações de educadores e suas observações na educação pública inclusiva, com foco nos alunos com deficiência na escola pública comum.

O campo de estudo abarca a relação entre os direitos humanos e a organização das estruturas internacionais e legislativas locais, com base na Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) e na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006).

Educação inclusiva se refere, neste estudo, a todos os grupos de alunos que pertencem, por direito, à escola pública comum.

Metodologia

Foi feita uma abordagem qualitativa, com a utilização de textos científicos e autores regionais, estudo legislativo, entrevistas com professores locais, com foco em suas percepções e realidades comunitárias (Bogdan; Biklen, 1994). Foram recuperados artigos, teses e dissertações nas plataformas: SciELO; Biblioteca BDTD; JSTOR; revistas Redalyc, ATHENA e da UNILAB. O campo prático de estudo ocorreu de forma virtual, produzindo uma compreensão do estudado, a partir de referências regionais (Bogdan; Biklen, 1994; Creswell, 2007). A pesquisa foi aprovada pela Plataforma Brasil. O uso da pesquisa via internet abre observação sobre resultados representativos de populações difíceis de alcançar (Baltar; Brunet, 2012).

As formas da inclusão educacional

Participaram da pesquisa os seguintes países e representantes (com nome fictício):

- a. Brasil (três profissionais): Pernambuco, comunidade Pankararu; Recife: escola do município; Minas Gerais: Escola do Campo de Minas Gerais;
- b. Guiné-Bissau (seis integrantes): capital Bissau; aldeias (tabanca);
- c. Timor-Leste (quatro professores): capital Díli, distrito de Aileu e Ermera;
- d. São Tomé e Príncipe (três professores): Região de Mé-Zochi, Trindade e Distrito de Água Grande.

A discussão de resultados buscou “[...] ordenar todas as rebeldias, todos os actos desesperados, todas as tentativas abortadas ou afogadas em sangue” (Fanon, 1961, p. 155), inserindo aqui professores e tantas crianças com deficiência e vozes que vêm sendo silenciadas em relação aos principais direitos de vida digna e acesso à educação. Foram organizados registros das interações orais, com estruturas de perguntas flexíveis, com o objetivo de os entrevistados apontarem como pensam e vivenciam a Educação de alunos com deficiência, a partir de suas referências locais (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Os autores afirmam: “A natureza aberta da abordagem permite que os sujeitos respondam a partir de seu próprio quadro de referência, em vez de um ponto estruturado por padrões pré-estabelecidos” (BOGDAN; BIKLEN, 1998, p. 3).

Sobre a data de ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), temos, pela ordem: Brasil, em 2008; Guiné-Bissau, em 2014; São

Tomé e Príncipe, em 2015; Timor-Leste, em 2023. Foi possível identificar, nos relatos, que os professores buscam referência na Carta Magna do país, sendo que os documentos da ONU não são reconhecidos, por serem veiculados em língua portuguesa. A indiferença às culturas locais, no uso das normativas internacionais, anuncia e dá suporte a um único modelo de legislação, advinda do Ocidente, e que não encontra repercussão nas lutas cotidianas, como relata o professor NG (São Tomé e Príncipe): “Sobre essas leis eu não sei, eu não consigo falar, porque nunca escutei. Sobre a convenção que fala que todos têm direito a [...]. A nossa Constituição, a nossa lei do país já prevê esses princípios”.

As estruturas institucionais são inseridas e gerenciadas pelo Estado e pelo terceiro setor, como soluções únicas, perfeitas, advindas de Portugal e organismos internacionais, fragilizando a liberdade de agir e organizar o território. Qualquer estrutura criada nas regiões é anulada ou desconhecida. Boaventura de Sousa Santos aponta a importância de “Uma Epistemologia do Sul [que] se baseia em três orientações: aprender que existe o Sul; aprender a ir em direção ao Sul; aprender do Sul e com o Sul” (Meneses, 2018, p. 23). Sobre o tema, registram-se os depoimentos:

Carambá (Guiné-Bissau): Uma estrutura de luta para funcionar tem que ser presente e não só representativa. Quando precisamos de uma pessoa para uma atividade, mandam chamar depois a pessoa com deficiência volta para o lugar dela. Ela precisa representar pessoas e forças, mas a estrutura tem que existir. Exemplo: as ONGs estão recebendo dinheiro, mas cuidam, estão criando estruturas para que a comunidade possa se fazer? O salário de um Funcionário da UNICEF em um ano poderia construir uma escola para uma comunidade que possui mil pessoas. Eu faço parte de uma ONG local que não ganha nem um décimo de um representante da ONU ou ONG internacional. As ONGs locais não têm força.

Pesquisadora: Sobre a faculdade que foi organizada regionalmente?

Corca (Guiné-Bissau): A Guiné-Bissau tem um desfalque, uma falta de presença de funcionários do estado, quase em todas as localidades. Isso faz com que todos os serviços sejam concessionados aqui na cidade. A cidade é o centro das oportunidades.

A deficiência, considerada como expressão de um sistema de opressão, é gerada na estrutura: as fragilidades econômicas são analisadas como sendo um problema do país, embora sejam, ainda hoje, produto da exploração dos países que os colonizaram e de outros que praticam novas formas de dominação ou que têm forte interesse comercial e político, como apontado no depoimento:

Rab (Timor-Leste) [que fala da Associação de Deficientes do Timor-Leste, de Díli]: esta associação tem a missão de defender os direitos e obrigações dos deficientes. O direito dos deficientes também é garantido pela constituição da República Democrática de Timor-Leste. É uma instituição para pessoas com deficiência. [...]. É apoiada pelo Governo de Timor-Leste e Organizações Não Governamentais, incluindo: Austrália, Japão, Coreia do Sul, Brasil, Estados Unidos da América, União Europeia e outras.

Observa-se que as instituições deveriam acompanhar as legislações da cultura inclusiva, em coerência com o apoio internacional, o que não ocorre.

Identifica-se uma postura de corte cultural, separação e reação contra o domínio da colônia, em oposição à tentativa de unificar internamente culturas e grupos linguísticos

diferentes (Castro, 2008, p. 80). Uma das questões está relacionada à vulnerabilidade linguística, pelo fato de serem ágrafas. Outro ponto é que a mesma está relacionada a status e rede de necessidades sociais, econômicas, políticas, em uma hierarquia de valor cultural imposta (Destri, 2018; Fiorin; Faraco, 2016). Nos países do Sul Global, os grupos locais de estruturas tradicionais, grupos propalados de inclusão, línguas e formas diferenciadas sofrem rebaixamento representativo, por meio das políticas do bloco ocidental (Galtung, 1990).

De forma contrária, os professores e colegas demonstram responsabilidade e soluções para a inclusão do aluno com deficiência. Este caminho produtivo pode estar vinculado a possibilidades mais humanas na efetivação de direitos básicos da educação. Sobre a paz e a violência, é possível afirmar que:

A paz não é a ausência de guerra, sendo esta considerada uma paz negativa. A paz é a transformação não violenta e criativa dos conflitos e é a ausência de qualquer tipo de violência, atestada na presença da simbiose e da equidade nas relações humanas, sendo então considerada uma paz positiva. (GALTUNG, 1996, p. 2, tradução de Costa).

Nas tabancas da Guiné-Bissau, observa-se a força de um povo que, em harmonia com o lugar onde vive, se une não para sobreviver, mas, sim, na busca de valorização e direitos propalados na Constituição de seu país. Pelas grandes dificuldades locais e necessidade de conquistar formação, a cultura, rica em fazeres e formas de pertencer, laços, e idioma é preterida. A força das organizações internacionais passa a ser valorizada. O conhecimento que vem das instituições internacionais é valorizado, pelas possibilidades de crescimento profissional relacionados a eles. Há uma sobreposição de culturas, o que leva a perda de línguas e formas de pertencer nacionais.

Sobre o acesso à educação, Glice (Pernambuco, Brasil) relata: “Aponto a distância do grupo de profissionais especializados e as questões de estrutura da escola. Não temos rede de esgoto. Os dejetos são jogados na fossa”. Ao explicar sobre as ONGs e a ONU, Watna (Guiné-Bissau) aponta: “Não criam centros de acolhimento, não há formação de professores especialistas para lidarem com estas crianças”. E continua:

Watna (Guiné-Bissau): Existem as instituições da ONU, UNICEF, PLAN. Mas o que eles fazem aqui? Porque não podem criar projetos de construção de centros de acolhimento dessas crianças. Isso é questionável. Existem muitas crianças com deficiência motora e visual, como eu estava a dizer. Essas organizações internacionais às vezes só compram materiais escolares aqui. Essas políticas que a ONU defende precisam estar acompanhadas por parte da ONU e também pelos governos.

Pelos relatos, são observadas questões relativas às escolas e professores especializados, e toda sorte de dificuldades. Galtung (1990, p. 293-294) explicita o descrédito comunitário relacionado às políticas públicas, com decisões desiguais entre o centro e a periferia:

Os oprimidos podem de fato ser tão desfavorecidos que morrem (morrem de fome, de doenças) [...]. Ou podem ser deixados de forma permanente, estado indesejado de miséria, geralmente incluindo desnutrição e doença [...] a forma como as pessoas morrem difere: no Terceiro Mundo, de diarreia e deficiências de imunidade; em países

“desenvolvidos”, são evitáveis, morrem de doenças cardiovasculares e tumores malignos.

Foi possível constatar que qualquer instituição ou ONG que entra no país tem uma liberdade de ação que as forças locais não têm.

Relacionado a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), e o direito do aluno com deficiência, foi possível ressaltar as seguintes abordagens:

Suly (Brasil): reforça o fato de haver distanciamento da saúde, completando que há pouco apoio do AEE para adequação curricular, inclusive sendo ela que faz as adaptações das avaliações.

Carambá (Guiné-Bissau): Quanto ao direito da escola, na nossa tabanca só tem até o quarto ano. Imagine a criança ir para outra tabanca para continuar os estudos. Um estudante sem deficiência é difícil, imagina para uma criança com mobilidade reduzida, ou uma menina, não pode lá chegar. O direito à educação não é para todo mundo, igual ao adulto, o direito à formação não é para todos. Então se a comunidade tem força para fazer, por que o investimento financeiro não vem? Precisamos de apoio, pois como podemos mudar uma comunidade de mil pessoas com 4 ou 5 licenciados?

Watna (Guiné-Bissau): Aqui no nosso país crianças com deficiência são mortas, pensam que estão com demônio ou são crianças do Iram.

A população dos pequenos aldeamentos e tabancas tem percepção dos desafios anti-segregação do país. Vale ressaltar o papel da mulher, fechada na tabanca, como força organizadora da comunidade, principalmente nos momentos de catástrofe. Os estudos feministas de Freitas (2022) e Collins e Bilge (2020) ajudam a repensar recortes de diferentes grupos atravessados por identidade, como no caso de mulher e mulher com deficiência.

Conclusões parciais

O ponto crítico dos estudos de países do Sul, para o Sul, é que os documentos ordenadores não apresentam as reflexões locais e são veiculados em língua portuguesa. A grande maioria da população dos países pesquisados utiliza a língua local, não tendo acesso às normativas. A proximidade do colonizador e os apoios internacionais, durante anos, não são observados como relevantes na efetivação de estruturas básicas. Há falta de dados atualizados e referência sobre número de crianças com deficiência fora e dentro da escola. Em algumas culturas, registra-se um fechamento das crianças com deficiência e a elas são relacionados rótulos pejorativos. Diante da ausência do Estado, são observadas ações de grupos locais, de força comunitária, na manutenção da escola. Há divergências políticas e diferentes partidos, assim como desorganização na aplicação de verbas, greves de professores, a ausência de centros formadores, e grande número de professores voluntários. Identifica-se um baixo índice de representação do grupo de pessoas com deficiência nos países estudados. De igual forma, no Brasil, as zonas distantes recentemente começaram a constar nos mapeamentos e censos populacionais, sendo ainda incipientes.

Referências

BALTAR, F.; BRUNET, I. Social research 2.0: virtual snowball sampling method using Facebook. **Internet Research**, [s. l.], v. 22, n. 1, p. 57-74, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/10662241211199960>. Acesso em: 6 jul. 2022.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/123456789/1119>. Acesso em: 5 fev. 2023.

COSTA, E. P.; GALTUNG, J. **Peace by peaceful means. Peace and conflict, development, and civilization**. Londres: Sage Publications, 1996. Disponível em: ISBN 0803975104. Acesso em: 18/11/2023.

COLLINS, P. H.; BILGE, S. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2020. Disponível em: http://www.ser.puc-rio.br/2_COLLINS.pdf. Acesso em: 18 nov. 2023.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/4226272/mod_resource/content/2/Creswell-parte%201.pdf. Acesso em: 10 dez. 2020.

DESTRI, L. [Pela sobrevivência das línguas indígenas](https://revistapesquisa.fapesp.br/pela-sobrevivencia-das-linguas-indigenas/). **Revista Pesquisa FAPESP**, São Paulo, n. 273, 2018. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/pela-sobrevivencia-das-linguas-indigenas/>. Acesso em: 18 nov. 2023.

FANON, F. **Os Condenados da terra**. Tradução de Serafim Ferreira. Lisboa: Editora Ulisseia, 1961. Disponível em: [https://www.kufunda.net/publicdocs/Frantz%20Fanon%20-%20Os%20Condenados%20da%20Terra-Editora%20Ulisseia%20\(1961\).pdf](https://www.kufunda.net/publicdocs/Frantz%20Fanon%20-%20Os%20Condenados%20da%20Terra-Editora%20Ulisseia%20(1961).pdf). Acesso em: 18 nov. 2023.

FREITAS, M. A. de S. **A pesquisa acadêmica em Educação e a participação da pessoa com deficiência**. 2022. 207 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48137/tde-26042022-112444/publico/MARIELE_ANGELICA_DE_SOUZA_FREITAS_rev.pdf. Acesso em: 18 nov. 2023.

GALTUNG, J. Violência Cultural. **Jornal de Pesquisa para a Paz**, [s. l.], v. 27, n. 3, p. 291-305, 1990. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0022343390027003005>. Acesso em: 2 jul. 2022.

MENESES, M. P. Apresentação. *In*: SANTOS, B. S. **Construindo as Epistemologias do Sul: Antologia Esencial**. Volume I: Para um pensamento alternativo de alternativas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018. p. 23-30. Disponível em: [https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/81474/1/Construindo%20as%20Epistemologias%](https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/81474/1/Construindo%20as%20Epistemologias%20) Acesso em: 13 nov. 2023.

ONU. Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais. **Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e Protocolo Facultativo**. Nova York: ONU, 2006. Disponível em: <https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-crpd>. Acesso em: 3 nov. 2023.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: Unesco, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 11 mar. 2023.