

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta uma problemática geral enquadrada no âmbito da Igualdade de Oportunidades na Escola e na Sociedade Democrática Portuguesa.

Existem momentos na vida em que, aparentemente sem motivo concreto se pára e olha à volta. Tudo o que até então se afigurava normal, óbvio até, começa a aparecer desfocado, insustentado. Se então, se ficar parado a pensar, poder-se-á olhar de novo e perguntar-se, excluir-se e mesmo emocionar-se.

Deste momento suspenso surge um novo olhar em que a reflexão já deixou marcas que empurram para uma acção diferente, agitando os que andam à volta, convidando-os à mesma paragem e à mesma inquietação.

Vem isto a propósito do presente trabalho que tem como tema: Educação, Igualdade de Oportunidades e Inclusão, na Escola, na Profissão e na Sociedade Democrática uma pesquisa sociológica centrada na experiência escolar e profissional de um grupo de adultos com surdez.

Este tema não surgiu por mero acaso, enquanto profissional da educação, surgiu como consequência de uma experiência profissional durante um ano lectivo (2004/2005) numa Unidade de Apoio a Alunos Surdos (UAAS) na área geográfica do Vale do Sousa – Zona do Tâmega, em que todos os dias crianças tinham de «falar» e «ouvir» com professores e todos os dias, nos seus tempos livres, comunicavam entre si através de uma língua secreta, íntima, que os protegia de serem ouvidos pelos adultos: falavam com as mãos!

Nós como professores desde que iniciámos o contacto com crianças ou jovens portadores de surdez e digo jovens porque contactámos actualmente também com os formadores de Língua Gestual Portuguesa, nos interrogamos sobre a forma como o surdo sente e vê o mundo que o rodeia e o que fazer para minimizar as suas dificuldades e promover a sua integração plena na sociedade.

O interesse por este tema surge assim, naturalmente, directamente relacionado com a experiência profissional, mas também porque se trata de um tema pertinente do ponto de vista sociológico, enquadrando-se, de certa forma, na especialização à qual me proponho obter, nomeadamente de grau de mestre na área de sociologia da educação com cruzamento com as políticas educativas, no Instituto de Psicologia e Educação da Universidade do Minho.

É neste âmbito que nos parece pertinente estudar e analisar especificamente a experiência escolar e profissional (os percursos de vida) de um grupo de jovens/adultos com surdez, sabendo de imediato que se trata de uma “comunidade” portadora de uma cultura particular, própria e específica.

Com o presente trabalho pretende-se estabelecer o confronto crítico entre as orientações e discurso político oficial assumido na sociedade portuguesa e a experiência efectiva no terreno ao nível

da escola pública democrática e de diversos contextos de trabalho e analisar de que forma, a experiência dos indivíduos surdos confirma ou não o discurso político oficial assumido pela sociedade portuguesa, um discurso fortemente marcado nestas últimas décadas com os valores de cidadania, de igualdades de oportunidades e de inclusão.

Será então necessário para tal, conhecer a experiência educacional e profissional do grupo de cidadãos afectados com surdez, identificar as implicações político-ideológicas e as experiências escolares e profissionais das pessoas surdas em estudo e por fim, tentar-se-á propor possíveis orientações para a acção no domínio das políticas educativas e sociais.

A todo o momento, pretendemos dar resposta à seguinte questão central da investigação: em que medida a escola pública democrática e a sociedade portuguesa conseguem integrar efectivamente os cidadãos portadores de surdez?

O que acontece quando a pessoa não se integra dentro de um modelo e quando os procedimentos de recuperação não resultam? Quais as políticas que as sociedades têm seguido quando as pessoas permanecem diferentes? Uma dessas políticas parece óbvia: simplesmente excluir essas pessoas do resto da sociedade e isso foi típico durante longos períodos de tempo, mas será que ainda hoje, a exclusão deste grupo de pessoas com um *handicap* muito específico, que é a surdez, ainda sentem da mesma forma os traços da exclusão e marginalização? Isto é sem dúvida o que pretendemos verificar através dos discursos das suas experiências.

Se neste momento, pensarmos por exemplo, no caso do acesso ao emprego, se para a maioria da população já é difícil, para as pessoas portadoras de surdez as dificuldades são acrescidas. Escasseiam as instituições de orientação e formação profissional, estando este domínio extremamente dificultado, nomeadamente, porque a Língua Gestual Portuguesa (LGP) e a cultura minoritária do surdo não são tidos em conta pelos serviços responsáveis, quer ao nível do encaminhamento, quer ao nível da formação e integração profissionais.

Para o aprofundamento do tema, tomamos como referência o período pós 25 de Abril, porque é a partir desta altura que o princípio geral da integração social do indivíduo na sociedade passa a ser encarado como algo verdadeiramente necessário na construção de uma sociedade mais democrática com maior justiça e equidade entre os Homens.

“Os estudos em educação, constituem uma «ciência prática», na medida em que queremos apenas conhecer factos e compreender as relações em nome do saber, mas também pretendemos conhecer e compreender com o objectivo de sermos capazes de agir e agir «melhor» do que anteriormente” (Judith Bell, 1997:32).

Assim, para a concretização da investigação empírica, recorreu-se a uma metodologia do tipo qualitativo, no desenho, no planeamento e na execução da mesma, com o recurso a técnicas de

recolha de dados, como por exemplo, as entrevistas (sendo estas realizadas através da LGP e por escrito, devido à problemática dos entrevistados, aproximando-se do relato auto-biográfico) e à pesquisa documental. Com a aplicação destes recursos pretende-se um estudo fiável e pormenorizado, da realidade a investigar, obtendo assim uma aproximação a pequenos estudos de caso. Pretendemos com estas técnicas de recolha de dados, procurar entender os percursos e as subjectividades dos adultos portadores de surdez face ao seu percurso escolar, à sua integração social na escola, no trabalho e na sociedade. Com o recurso a uma metodologia do tipo qualitativo e à utilização das técnicas de recolha de dados já mencionadas anteriormente, o principal objectivo é tornar visíveis as identidades, as experiências (escolares, pessoais e profissionais) e as perspectivas que os actores intervenientes têm em relação ao tempo que vivemos hoje, um tempo de esperança, um mundo de paridades, igualdades e de respeito e aceitação das diferenças. Saber também, até que ponto a escola lhes proporcionou as mesmas igualdades ou utilizou estratégias de intervenção de forma a permitir a superação das dificuldades inerentes à sua problemática e consequentemente o sucesso educativo esperado promotor de integração profissional e na vida activa mais facilitadora.

Do ponto de vista teórico, recorreu-se a contributos provenientes da sociologia geral, da sociologia da educação, da sociologia da inclusão social, da ciência política, da sociologia política e até da antropologia.

Este é um trabalho que não pretende resolver um problema social – desigualdades sociais e exclusão – pretende essencialmente sensibilizar e alertar para possíveis formas de minimizar essas desigualdades e até mesmo as superar. Assim, o mesmo apresenta a seguinte estrutura:

Num primeiro capítulo, apresentamos um enquadramento normativo, constitucional, ideológico, cultural, civilizacional, referido em vários documentos produzidos quer no âmbito global (UNESCO, ...), quer europeu (Declaração de Salamanca, ...), quer ainda nacional (Constituição da República Portuguesa, Lei de Bases do Sistema Educativo, ...).

Neste capítulo pretende-se fazer referência a imperativos legais que têm sido produzidos no âmbito da igualdade de oportunidades aos vários níveis, sabendo-se que a democracia política implica a democracia social e o êxito dessa democracia depende da justiça social, da aceitação das diferenças, da benevolência, da fraternidade, solidariedade, etc. Com este capítulo, o que se pretende, não é mais do que fazer alusão ao suporte legislativo e às estruturas de apoio a nível global, internacional e nacional/local que incentivam e promovem uma filosofia baseada na igualdade de oportunidades, na integração escolar e social de todos, independentemente das suas diferenças, limitações ou deficiências, baseada na partilha e participação activa de todos na e perante a sociedade, pois é urgente a aceitação e respeito pela diversidade.

Um segundo capítulo terá um enquadramento conceptual onde abordará à luz da sociologia os conceitos de exclusão/ inclusão, desigualdade/igualdade de oportunidades, sucesso educativo, cidadania democrática, conceitos estes, que se encontram entroncados com a problemática em estudo e com o público em análise. Pretende-se com este capítulo demonstrar que a Escola durante muito tempo reflectiu a desigualdade de classes, no entanto, a superação dessas desigualdades apenas passa pela adopção de uma ideologia, para além de democrática, verdadeiramente inclusiva. Mas para a sociedade se considerar verdadeiramente democrática deve aceitar e valorizar as diferenças e promover a inclusão não só nos contextos educativos escolares, mas nos vários contextos da sociedade, tomando aqui como referência, particularmente, a inclusão na profissão e na esfera pública da sociedade democrática.

A contribuição da sociologia da educação, da sociologia política e da sociologia da inclusão social, constituem as áreas principais em que este trabalho estabelece o seu terreno teórico.

O capítulo terceiro será então o capítulo referente à pesquisa empírica, onde se apresentará a metodologia utilizada e as técnicas de recolha de dados, relatar-se-á também com algum pormenor os momentos e fases da investigação e a escolha dos investigados.

No quarto capítulo será feita a apresentação e análise dos resultados e o quinto e último capítulo será reservado para as conclusões gerais, para as implicações da investigação e sugestões possíveis para uma verdadeira inclusão/inserção dos jovens surdos, nas várias esferas que compõem a sociedade.

CAPÍTULO I

A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA, NO TRABALHO E NA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA

A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA, NO TRABALHO E NA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA

1.1. - Enquadramento Legal e Normativo – Constitucional da Educação Especial de âmbito Internacional e Europeu

A igualdade a par da liberdade é um dos valores mais proeminentes nas sociedades ocidentais. Em quase todos os países foram criadas estruturas oficiais de promoção de igualdade. O debate em torno da igualdade social *vs* diferença natural é já uma preocupação internacional, tendo sido desenvolvidas nestas últimas décadas acções e conferências, realizadas por organizações internacionais, que têm como principal preocupação levar os governantes a assumir o compromisso para promover a igualdade como formas efectivas de combate à pobreza, à fome, às doenças, e para estimular um desenvolvimento dos direitos humanos que seja verdadeiramente sustentável. Entende-se por “igualdade” a igual visibilidade, autonomia, responsabilidade, participação em todas as esferas da vida pública e privada (Conselho da Europa, 1998 *ap* M. Silva, 2000:46).

Nestes últimos anos, têm-se registado progressos visíveis e sensíveis à problemática da deficiência. Os valores para a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência foram desenvolvidas com base na experiência obtida durante a Década das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas (1983-1992). A carta Internacional de Direitos Humanos – que abrange a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Pacto Internacional sobre Direitos Económicos, Sociais e Culturais, a Convenção sobre os Direitos da Criança e a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação, assim como o Programa Mundial de Acção relativo às Pessoas com Deficiência, constituem a base política de um grande número de Países-Membros.

Existe um forte compromisso moral e político em nome dos Países-Membros para agir com vista à equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência, garantindo a meninas, meninos, mulheres e homens com deficiência, enquanto membros de suas comunidades, possam exercer os mesmos direitos e deveres que os outros ditos normais.

Verifica-se que as políticas de um determinado Estado-Membro suscitam e veiculam projectos de mudança social, fundados em conhecimentos científicos e numa crescente reflexividade que caracteriza nada mais, nada menos, as sociedades modernas. As decisões são “assunções reflexivas, na medida em que o conhecimento que se constrói sobre o real actua sobre este, integrando-o narrativamente e produzindo sentido” (Stoer, 2005:26).

O Estado inserido numa época de globalização necessita crescentemente de ser pensado simultaneamente numa dimensão nacional e supranacional, uma vez que todas as decisões tomadas são fruto e resultado de acordos internacionais.

Com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão elaborada já em 1789 e a necessidade das reivindicações ao longo dos séculos XIX e XX em prol das liberdades, incluindo a liberdade dos povos, foi alargado o campo dos direitos humanos e definiu-se os direitos económicos e sociais e a Declaração dos Direitos da Criança em 1921. Compreender e aceitar uma pessoa com Necessidades Especiais significa primeiro de tudo, compreendê-la como pessoa e considerando que a Humanidade deve à criança o melhor que tem para dar, as Nações Unidas proclamam a referida Declaração dos Direitos da Criança (1921) onde enumeram os direitos fundamentais das crianças e refere no Princípio 5.º que *a criança mental, fisicamente deficiente ou que sofra de alguma diminuição social, deve beneficiar de tratamento, da educação e dos cuidados especiais requeridos pela sua particular condição (...) Deve ser-lhe ministrada uma educação que promova a sua cultura e lhe permita, em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver as suas aptidões mentais, o seu sentido de responsabilidade moral e social e tornar-se num membro útil à sociedade* (Princípio 7.º).

Através da Carta das Nações Unidas assinada a 20 de Junho de 1945 e do acto constitutivo da UNESCO (1945), os povos exprimiram a sua determinação em proclamar a sua fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor da pessoa humana e na igualdade de direitos.

Contudo, as Nações estavam convencidas de que a protecção efectiva dos Direitos do Homem era essencial para cumprir esses objectivos, assim, a Assembleia-geral das Nações Unidas Proclamam a Declaração Universal dos Direitos do Homem, a 10 de Dezembro de 1948. Esta Declaração é extremamente importante para os diferentes Estados Membros pois serve de referência à promoção dos Direitos Humanos e constitui uma promessa dos Governos no sentido de trabalharem para um mundo sem crueldades, nem injustiças, um mundo sem fome, nem ignorâncias.

Logo no artigo 1.º da referida Declaração se afirma que *todos os seres humanos nascem iguais e livres em dignidade e em direitos (...) todo o indivíduo tem direito à vida e à liberdade* (artigo 3.º), direito este que durante as Sociedades Antigas, Idade Média e Renascentismo foi abusivamente violada a crianças que nasciam diferentes ou possuíam alguma anormalidade. Ainda no artigo 7.º refere que *todos são iguais perante a lei, sem distinção, têm direito a igual protecção (...), toda a pessoa tem o direito ao trabalho, à livre escolha do trabalho a condições equitativas e satisfatórias de trabalho e à protecção contra o desemprego* (artigo 23.º) e ainda de referir o artigo 26.º que diz *toda a pessoa tem direito à educação, pelo menos (...) o ensino elementar obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado, o acesso aos estudos superiores deve ser aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.*

Neste sentido a igualdade, pelo direito à diferença do cidadão com necessidades especiais não pode ser esquecida e, como tal, devem ser promovidas acções que lhe possibilitem um desenvolvimento completo e harmonioso no seio da sociedade a que pertence.

Estas declarações vêm efectivamente alterar e modificar mentalidades, mudar a filosofia da educação especial e apesar de termos vindo a avançar progressivamente de uma forma lenta, chegamos finalmente a uma época onde se tenta proporcionar ao deficiente, as mesmas condições de realização e de aprendizagem sócio-cultural. É realmente a partir da segunda metade do século XX (1959) que se dá impulso e apoio normativo ao movimento de normalização iniciado na Dinamarca, com legislação que incorpora o conceito de normalização de (Bank- Mikkelsen *ap* Lopes, 1997:39) como "a possibilidade de o deficiente mental desenvolver um tipo de vida tão normal quanto seja possível". Este conceito, vai começar-se a generalizar na década de 70 e como consequência, verifica-se no meio educativo a substituição das práticas segregadoras por práticas e experiências integradoras. Várias leis começam a surgir em vários países, como a França (1963), Estados Unidos (1968), Suécia (1968), países da Europa e da América do Norte (década de 70), Reino Unido (*Warnock Report* introduz a nomenclatura Necessidades Educativas Especiais –NEE¹ que procura desvalorizar a deficiência e valorizar as necessidades específicas que a pessoa apresenta e necessita. Começava-se já a verificar a incrementação dos princípios emanados das Declarações referidas anteriormente (Declaração dos Direitos da Criança, Declaração Universal dos Direitos Humanos, princípios orientadores da UNESCO,...) no sentido de reforçar a normalização e implementar uma educação especial que assegurasse a igualdade de acesso à educação e à integração de todos os cidadãos na vida económica e social da comunidade.

O sucesso de algumas experiências aliadas à crescente consciencialização do direito das pessoas com deficiência participarem plenamente das estruturas e recursos sociais e profissionais, levaram a que os diferentes países introduzissem na respectiva legislação o direito à educação das crianças com deficiência nas escolas regulares, sempre que possível. No entanto, o ritmo de difusão destes programas foi muito diferente nos diferentes países: em alguns substituíram-se quase completamente as escolas especiais existentes, noutros coexistiram com estas escolas, estabelecendo com elas diversas bases de coordenação; noutros ainda, só agora estão a ensaiar os primeiros passos.

O ano de 1981, Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, constituiu um marco essencial na mudança dos conceitos vigentes sobre a forma de encarar a pessoa com deficiência e também sobre a forma de encarar a educação das crianças e jovens com deficiência. Este ano seguido pela

¹ Conceito utilizado pela 1.ª vez no relatório Warnock Report (Reino Unido) na década de 90 e responde à progressiva democratização da sociedade, reflectindo o postulado da filosofia da integração e proporcionando uma igualdade de direitos, nomeadamente no que concerne à não discriminação de toda a criança e adolescente em idade escolar.

Década das Pessoas com Deficiência (1983 -93), reforçou a defesa do princípio da igualdade de oportunidades, implicando medidas legais aos diversos níveis, tendentes a tornar a sociedade e os diferentes serviços e recursos acessíveis a todos. Não se tratava simplesmente de ajudar a pessoa com deficiência a adaptar-se aos requisitos da sociedade e da escola, mas de modificar as estruturas sociais de modo a que pudessem responder às necessidades das pessoas com problemas específicos.

Em 1989 a adopção pela Assembleia-geral das Nações Unidas da Convenção sobre os Direitos da Criança, ratificada por mais de 150 países, veio trazer uma considerável pressão aos diferentes Governos para que observassem a situação das crianças à luz dos vários princípios nela consignados, em particular o artigo 23.º que estipula que *uma criança com deficiência mental ou física deverá usufruir uma vida plena e estimulante em condições que lhe assegurem a dignidade, promova a sua auto-confiança, e facilite a sua participação activa na comunidade (...) deverá ser prestado apoio necessário para que a criança tenha um acesso efectivo à educação e ao treino (...) de modo a permitir que atinja a máxima integração social e o máximo desenvolvimento individual que for possível*. Este artigo deve aliás ser considerado em conjunto com o artigo 2.º em que determina que *todos os direitos devem ser aplicados a todas as crianças sem discriminação*.

Em consequência da resolução tomada pelos ministros dos países da Comunidades Europeia em 31 de Março de 1990 é elaborada a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos onde se determina a necessidade de se criarem medidas destinadas a assegurar a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso a crianças com NEE específicas no ensino regular. É então nesta declaração que se baseiam as medidas consignadas no Decreto-Lei nº 319 / 91 de 23 de Agosto (Portugal). A Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, aprovada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, define uma orientação nova e ousada em matéria de educação, ao afirmar: *Todas as pessoas – crianças, jovens e adultos – devem poder beneficiar de oportunidades na esfera da educação, tendo em vista satisfazer as suas necessidades básicas de aprendizagem*.

O direito de toda as crianças à educação, está proclamado na Declaração dos Direitos da Criança (1921), na Declaração do Direitos do Homem (1948) e veio ser reforçado com a Conferencia Mundial sobre a Educação Para Todos realizada na Tailândia em 1990, onde produziu uma declaração assinada por cerca de 60 países, discutindo-se essencialmente a necessidade de estabelecer programas de resposta às necessidades educativas fundamentais, garantindo uma educação básica para todos os cidadãos, "acentuou a necessidade de um método de ensino centrado na criança, visando o sucesso educativo de todas elas, a adopção de sistemas mais flexíveis e mais versáteis capazes de melhor atender às necessidades de cada criança contribuindo assim, quer para o sucesso, quer para a inclusão" (Declaração de Salamanca, 1994).

Em 1993 na Cimeira da Educação E-9, os Governos dos nove países mais populosos prometeram assegurar o acesso universal ao ensino primário e reduzir significativamente o analfabetismo nos seus respectivos países, até ao ano 2000, é neste mesmo ano que se adoptam as Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência que constitui o mais importante conjunto de directivas sobre esta matéria e que foi o resultado duma ampla participação quer de serviços oficiais de ONG dos diferentes países do mundo. Entre as vinte e duas directivas nele incluídas constam as que dizem respeito à educação, proclamando que as crianças com deficiência devem *receber o apoio de que precisam dentro das estruturas regulares de educação, saúde, emprego e acção social*.

Em 1994, na Conferência Mundial sobre N.E.E., em Salamanca, os representantes de 92 países e de 25 Organizações Internacionais assinaram uma Declaração de princípios onde se prevê que "o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adoptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola" (Declaração de Salamanca, 1994).

Como já é sabido, a União Europeia (UE) comprometeu-se desde há muito a promover a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência e acompanhou a mudança operada a nível internacional no sentido de uma abordagem das políticas da deficiência baseada nos direitos humanos. Assim, a Comissão aprovou uma Comunicação em 30 de Julho de 1996 que estabelece uma nova estratégia comunitária relativamente à igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência seguida da aprovação pelo Conselho da Resolução 97/C 12/01 sobre a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência. A resolução recomenda nomeadamente aos Estados-membros que integrem a perspectiva da deficiência em todos os sectores pertinentes de formulação das políticas.

Em 1996 a Afirmação de Amã, aprovada na Reunião do Fórum Consultivo Internacional sobre Educação para Todos, pede a intensificação dos esforços para alcançar os objectivos de Educação para Todos fixados em 1990.

O Quadro de Acção de Dacar, aprovado no Fórum Mundial sobre Educação (26-28 de Abril de 2000, Dacar, Senegal) obriga os Governos a alcançar o ensino básico de qualidade para todos até 2015, atribuindo especial importância à educação das raparigas e à promessa dos países e instituições

doadoras de que *nenhum país que esteja seriamente empenhado em assegurar o ensino básico será impedido de alcançar esse objectivo por falta de recursos.*

O Ano Europeu das Pessoas com Deficiência 2003 funcionou também como uma plataforma política importante a partir da qual pôde ser lançada uma estratégia da UE para a deficiência a longo prazo. Aqui esta patente uma visão e ideologia predominantemente baseada na ideia de mainstreaming.

- A abordagem integrada (“mainstreaming”) da igualdade de oportunidades refere-se sobretudo à integração dos princípios, estratégias e práticas de igualdade de oportunidades nas acções quotidianas dos governos e de outros organismos públicos desde a sua planificação, o que deveria implicar a participação dos agentes políticos habituais e dos especialistas nas questões de igualdade.

- A abordagem integrada é uma estratégia de longo prazo que visa enquadrar as políticas na realidade da vida quotidiana das diferentes pessoas, devendo sofrer alterações em função da cultura e das estruturas das organizações. Esta abordagem coloca o indivíduo e as suas várias necessidades e experiências no centro das políticas.

- A abordagem integrada conduz a uma melhor *governança* através de uma elaboração das políticas mais informada e de uma maior transparência e abertura no processo político, ajudando igualmente a colmatar o défice democrático, já que incentiva uma participação mais alargada no processo político através de mecanismos de consulta eficazes.

- Enquanto processo, a abordagem integrada combate as estruturas que na sociedade contribuem para, ou apoiam, as acções de discriminação e desfavorecimento.

- A aplicação de uma abordagem integrada pode prevenir a adopção de políticas e de programas que reproduzam a discriminação e agravem as desigualdades já existentes.

- A abordagem integrada completa as acções legais positivas concebidas para tentar diminuir o impacto histórico e actual das estruturas e das práticas discriminatórias.

Em termos gerais, para Walby (2000:56), trata-se de políticas baseadas numa tradição de igualdade de direitos que deriva da tradição política liberal. Como tal, preocupam-se mais com a igualdade nos processos do que nos resultados finais, isto é, com a igualdade de tratamento mais do que com a igualdade de resultados. Podem ser descritas como oferecendo igualdade formal, mais do que igualdade real.

Isto porque apesar de todas as iniciativas promovidas no âmbito internacional, continuam a existir discriminações que comprometem sem dúvida o desenvolvimento integral e social do jovem ou adulto com deficiência, pondo em risco a inclusão que tanto se fala hoje e como algo já assumido e verdadeiramente cumprido.

1.2. - Contextualização Histórica e Ideológica da Educação Especial

A problemática da deficiência² e consequentemente da educação especial não têm sido equacionadas da mesma maneira ao longo dos tempos, tendo a ver segundo (Kauffman *ap* Sanches, 1997), “com o sistema de ideias e a estrutura social em que estão inseridos”. Desta forma, a história da humanidade caracterizou-se ao longo dos séculos por atitudes diversificadas em relação ao cidadão deficiente que passou pela sua extrema exclusão, separação do mundo dos demais colocando-os em asilos e instituições, pela fase proteccionista, de emancipação, integração e só recentemente da inclusão. Estas atitudes diferenciadas têm correspondido às mudanças sociais e culturais da própria evolução da história.

Essas atitudes diferenciadas quanto à forma de tratamento da criança deficiente, surgem segundo Correia (1997), “das enormes convulsões sociais, de uma série de decisões legais” onde se passou de forma lenta mas progressiva a defender os direitos fundamentais do Homem e a acreditar essencialmente que as crianças devem ter todas as mesmas igualdades e é função da escola proporcionar-lhe um programa público e gratuito de educação adequado às suas necessidades.

Ao longo da história da humanidade sempre existiram pessoas diferentes devido a deficiências físicas, mentais, sensoriais congénitas ou adquiridas e em relação às quais a sociedade foi desenvolvendo, numa fase primórdia, estigmas que provocavam medos, superstições, frustrações, exclusões e separações. Estas atitudes tomaram diversas formas que vão desde uma selecção natural, nos tempos primitivos, à selecção biológica dos Espartanos que eliminavam à nascença crianças mal formadas ou deficientes, em Atenas, estas crianças eram abandonadas à sua sorte em montanhas e locais desconhecidos, em Roma atirados aos rios. Também durante toda a Idade Média foi aceite uma relação de causalidade da demonologia com a anormalidade/deficiência em que a Igreja atribuía a causas sobrenaturais as anormalidades de que padeciam as pessoas, considerando-as possuídas pelo demónio, outros espíritos maléficos e submetia-as a práticas de exorcismo.

Durante muito tempo acreditou-se que excluir estas pessoas do mundo dos demais era a única solução para o problema e a exclusão significava a política global que consistia em separar e isolar crianças deficientes do grupo maioritário da sociedade (Correia, 1997).

² Segundo a *Organização Mundial da Saúde* a deficiência é um conceito que se define pela perda ou alteração de uma estrutura ou de uma função psicológica, fisiológica ou anatómica, de carácter temporário ou permanente e criaram-se cinco grandes grupos de deficiência: psíquicas, sensoriais, físicas, mistas (plurideficiência) e nenhuma em especial.

A educação especial³ propriamente dita surge quando se inicia o período da institucionalização para crianças deficientes, sofrendo entre os séculos XVII ao XIX evoluções significativas resultantes das alterações sociais da época (a educação passa a ser encarada como algo que a criança deficiente devia ter acesso, isto por influência dos grandes pensadores da época⁴ que se preocupavam sobretudo com os direitos das pessoas e também com técnicas educativas consideradas mais benéficas a adoptar com crianças especiais (abade de L'Épée para surdos, Valentim Haüy e Luís Braille para cegos, Itard e Seguin para atrasados mentais).

O que na verdade aconteceu, durante longos anos foi que se passou a atender a criança deficiente em instituições, muitas vezes pouco adequadas e lotadas de todo o tipo de problemas (deficiências mentais, auditivas, dementes, velhos, delinquentes, psicóticos, ...) em que a atenção destinava-se geralmente em termos assistenciais e não como processo educativo e de desenvolvimento pessoal, isto é, o atendimento do deficiente nas diferentes instituições não era mais do que uma forma diferente de um mesmo gesto social de partilha/ exclusão (M. Capul, 1982 *ap* Simon, 1988: 14). Só no século XIX é que se criam escolas especiais para cegos e surdos e só no final do século é que se inicia o atendimento a deficientes mentais em Instituições criadas para este fim.

Esta situação mantém-se até meados do século XX e segundo (Garcia, 1989 *ap* Bautista, 1997) deve-se às atitudes negativas que continuavam a persistir para com o deficiente, estando bastante enraizadas nas sociedades, levando conseqüentemente, à sua marginalização e segregação; ao uso e abuso da psicométrie desde o começo do século; o alarme genético que considerava o deficiente como um ser perturbador e anti-social e além disso, tinha a sua sexualidade incontrolada; muitos profissionais que prometeram atitudes renovadoras, abandonaram o campo da deficiência e as duas Guerras Mundiais e a Grande Depressão, dos anos 30, fizeram paralisar o desenvolvimento dos serviços sociais, ao desviar recursos para outros sectores.

Em Portugal, é com a Implantação da República (1910), que o Sistema Educativo sofre algumas alterações instituindo-se assim a escolaridade obrigatório às crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 14 anos.

³ Modalidade de educação escolar, um processo definido numa proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentem necessidades educacionais especiais, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação.

⁴ **Jean Jacques Rosseau** que para além da filosofia social e educacional que desenvolveu, foi um grande defensor dos direitos humanos, como provam as suas obras: *Os fundamentos das desigualdades entre os homens e o Contrato social*. **J. Pestalozzi** (1746) que fundou um instituto pedagógico, criou um tipo de educação concreta, baseada na observação directa e na participação activa do aluno. Jacob **Rodrigues Pereira** (1749), criou um alfabeto manual e chamou a atenção para a possibilidade dos surdos lerem e falarem. Celebrizou-se com o trabalho que fez com um aluno francês (D'Asy D'Étavigny). **Charles Michele**, **Abbé de L'Épée**, para além de aperfeiçoar o alfabeto de Jacob Rodrigues Pereira, criou uma escola pública para surdos, usando a língua gestual e gestos metódicos. **Valentim Haüy** (1784) fundou a sociedade dos cegos trabalhadores e a primeira escola de cegos em Paris e por último Jean Itard (1775 – 1838), notabilizou-se pela experiência que fez, educando o selvagem de Aveyron através de estimulações sensoriais e sociais. Este trabalho é entendido como um dos primeiros passos dados na educação especial propriamente dita. Escreveu também um livro com importantes estudos que, posteriormente, foram utilizados na psiquiatria infantil.

Os professores do ensino obrigatório, cedo acreditaram na ideia de que todos deviam ser ensinados como se fossem um só, acreditava-se numa escola popular, com turmas homogêneas. É então, que se começa a verificar uma pedagogia diferente, uma educação especial institucionalizada, baseada nos níveis de capacidade intelectual.

Logo na primeira década, do séc. XX, verificou-se a função de exclusão das escolas daqueles que se atrasavam no ritmo de aprendizagem, pela aplicação da Escala de Binet para escolha dos alunos que viriam a constituir posteriormente as classes de aperfeiçoamento, “a incapacidade do aluno justificava a sua exclusão” (S. Niza, 1996).

Nesta época, as escolas especiais⁵ multiplicam-se e diferenciam-se em função das diferentes etiologias: cegos, surdos, deficientes mentais, paralisias cerebrais, espinhas bífidas, dificuldades de aprendizagem, etc. Estes centros de educação especial e classes especiais, separados dos regulares, com os seus programas especiais, técnicos e especialistas, constituiriam e constituem um subsistema de educação especial diferenciado, dentro do sistema educativo geral.

Entre 1945 a 1970 nascem novos rumos na Educação Especial, a Psicologia consolida o seu papel com Freud, Piaget, Skinner, simultaneamente emerge a Pedagogia com Montessori, entre outros. Estas teorias vêm de alguma forma, desvalorizar os modelos clínicos de atendimento às crianças com deficiência e dar outro significado ao envolvimento educacional. Começam assim, a surgir críticas oriundas de sectores da Psicologia e da Pedagogia, nomeadamente com o desenvolvimento de estudos no âmbito da Psicologia da Criança e algumas intuições de Freud que vêm por em causa a lógica dos Internatos, Centros de Educação Especial e Classes Especiais, enfatizando que os espaços fechados são potencialmente restritos para a aprendizagem e que, também, esta não se consegue plenamente quando não há contactos com o exterior.

Consagra-se de forma cada vez mais intensa, pela europa, o princípio da integração⁶. O princípio da Integração baseia-se no da *normalização* que para Bautista (1997), “implica uma perspectiva pedagógica centrada no princípio da individualização, de tal modo, que o atendimento educativo a dar aos alunos se ajustará às características e particularidades de cada um deles”. Deste modo, com a integração, pretende-se uma *valorização das diferenças humanas* o que não significa eliminar as diferenças mas antes aceita-las, desenvolvendo ao máximo as suas capacidades, pondo ao alcance de todos as mesmas igualdades, benefícios e oportunidades de vida normal.

Segundo o documento da DGEBS (1992):

⁵ Escolas Especiais recobrem genericamente as escolas criadas pelas associações e cooperativas de Pais, que emergiram nos anos 60/70 do século XX, sem fins lucrativos e as escolas privadas com fins lucrativos que começaram a proliferar a partir dos anos 70/80 de modo acentuadamente assimétrico: grande parte da percentagem desses estabelecimentos situavam-se nas regiões de Lisboa e Porto.

⁶ O direito de todos participar de um ensino normal e beneficiarem aí, de todas as modificações essenciais.

⁷ Conceito que remete para a possibilidade do deficiente desenvolver um tipo de vida tão normal quanto lhe seja possível. Torna-se evidente evocar que a integração social e cultural é o meio ou estratégia mais adequada para alcançar o objectivo da normalização

"(...) foi devido à pressão de pais que se recusaram a admitir que a educação dos seus filhos implicasse necessariamente, o seu afastamento de casa para frequentarem uma escola especial (muitas vezes distante), que surgiram em meados deste século, as primeiras experiências de educação de alunos com deficiência em classes regulares".

É só a partir de 1973, aliadas às transformações surgidas após o 25 de Abril de 1974 e à Constituição de 1976 que nos fornecem algumas linhas orientadoras e legais relativamente à Educação Especial em Portugal, que a criança deficiente passa a ter um tratamento diferenciado.

Nesta época ou fase da história, do ensino especial, começa-se a verificar um

"(...) aumento das responsabilidades do Ministério da Educação, através das recém-criadas Divisões do Ensino Especial e de Especialização Profissional da Direcção-Geral do Ensino Básico e Secundário, a quem coube organizar respostas educativas para crianças deficientes" (C. Veiga, *et al*, 1999:21).

A emergência dos movimentos sociais a favor do deficiente surge em Portugal devido à inversão de valores perante a educação de uma sociedade global influenciada pelas ideologias fortemente marcadas noutros países e surge também pelas alterações políticas provocadas pela Revolução de 25 de Abril de 1974⁸. A política deste novo Governo é por natureza humanista com preocupação em contribuir para a edificação de um Portugal democrático, verificando-se conseqüentemente um interesse no aprofundamento das solidariedades entre os Portugueses, na afirmação e realização da pessoa humana e no desenvolvimento da justiça social.

Cabe assim ao Governo a responsabilidade e o compromisso de assegurar no plano social a protecção de carências mais significativas nos domínios da habitação, da educação, da saúde e da segurança social. O Governo inscreve no centro das suas preocupações a melhoria da qualidade de vida e do bem-estar dos Portugueses, essência da sua luta pela justiça e por mais sólidos suportes materiais e culturais da liberdade, bem como assegurar a protecção dos mais desprotegidos e marginalizados da sociedade, nomeadamente dos pobres, excluídos, deficientes, mulheres, etc, ou seja, passam a vigorar política e ideologicamente, vários princípios que deverão ser preocupação central numa sociedade que passa a assumir-se como democrática, pluralista e igualitária, nomeadamente:

- O Princípio do Estado de Direito, respeitador da eminente dignidade da pessoa humana - fundamento de toda a ordem jurídica – baseado na convicção de que o Estado deve estar ao serviço da pessoa e não a pessoa estar ao serviço do Estado;

⁸ Verificamos nos trabalhos de índole histórica ou sociológica que a revolução marca um período de forte democratização, liberdade, de alguma expansão das políticas sociais, e ao mesmo tempo, corresponde à fase mais determinante da (re) definição do lugar de Portugal na economia mundial tendo em consideração sobretudo a sua inserção na Comunidade Económica Europeia (CEE). Na verdade esta revolução ficou caracterizada pelo derrube do Estado-Novo (um estado capitalista fortemente dominado por ideologias, atitudes e valores fascistas) e marca o início de um período de profundas rupturas políticas, económicas, sociais e culturais com repercussões directas na educação e na escola.

- O princípio democrático, como garantia de participação por igual, de todos os cidadãos, na organização e na escolha dos objectivos do poder na sociedade;
- A justiça e a solidariedade social, preocupações permanentes na edificação de uma sociedade mais livre, justa e humana, associadas à superação das desigualdades de oportunidades e dos desequilíbrios a nível pessoal e regional e à garantia dos direitos económicos, sociais e culturais;
- O direito à diferença, como condição inerente à natureza humana e indispensável para a afirmação integral da personalidade de cada indivíduo; direito esse tanto mais efectivável quanto maior for a igualdade de oportunidades na Comunidade.

Contudo, num Estado de Direito a democracia⁹ não pode ser um conceito vago, deve antes assumir-se como princípio director e enquadrador, com conteúdo concreto claramente definido. O simples reconhecimento e a defesa formal dos direitos, liberdades e garantias de participação política, só por si, não são suficientes para assegurar a existência de igualdade de oportunidades para todos os cidadãos. Para que estes possam usufruir desses direitos, é necessário, em determinados casos, que o Estado e outras entidades actuem positivamente no sentido de serem criadas condições de facto equitativas, pressuposto essencial para o seu gozo e exercício.

É inquestionável, de facto, que as décadas 70, 80 e 90 constituíram períodos de grandes mudanças políticas, económicas e culturais, cujas consequências foram bem visíveis ao nível da educação. O impacto do 25 de Abril foi importante e as modificações sucederam-se a grande velocidade. No domínio político, social e educacional passam a ser legalizadas iniciativas com preocupações extraordinariamente democráticas.

Com a Constituição da República Portuguesa de 1976 estabelece-se no artigo 71.º que *os cidadãos de deficiência física ou mental gozam plenamente dos direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na Constituição (...), competindo ao Estado realizar uma política nacional e de tratamento, reabilitação e integração dos cidadãos portadores de deficiência (...) e estabelece que o ensino básico será universal, obrigatório e gratuito; todos os cidadãos têm direito ao ensino e ao acesso aos seus graus mais elevados; cada cidadão terá direito à educação e à cultura com direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar* (artigo 74.º). Esta mesma Constituição foi alterada em 3 de Setembro de 1997 onde se pretendeu integrar algumas medidas e mais alargadas políticas no que concerne às minorias e concretamente a alínea h) do seu artigo 74.º, contempla a comunidade dos surdos portugueses quando estabelece *Proteger e valorizar a LGP enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e à igualdade de oportunidades*. Estas determinações exigiram

⁹ O significado básico de democracia é o “sistema político em que o povo governa. A democracia é vista genericamente como o sistema político mais capaz de garantir a igualdade política, proteger a liberdade individual, defender o interesse comum, ir ao encontro das necessidades dos cidadãos, promover o auto-desenvolvimento moral e possibilitar a tomada de decisão efectiva que leve em conta os interesses de todos” (Held, 1996 *ap* Giddens, 2004:426).

profundas alterações no sector da educação especial e levaram à publicação de Decretos-Leis que definiram os princípios e os objectivos orientadores da educação especial (Decreto-Lei n.º 174/77 e Lei n.º 66/79, de 4 de Outubro), no entanto, verifica-se até meados dos anos 80 que os assuntos relacionados com o ensino especial permaneciam divididos entre o Ministério dos Assuntos Sociais e o Ministério da Educação.

Assim, o movimento da integração do deficiente nas classes regulares, vem então ser reforçado em 1986 com a Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986) que define o sistema educativo como um conjunto de meios destinados a concretizar o direito à educação. Este direito, segundo a lei, traduz-se pela garantia de uma acção formativa que visa favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade numa igualdade de oportunidades. Esta lei determina o carácter universal, gratuito e obrigatório da escolaridade básica em Portugal e define ainda os objectivos gerais que deverão ser prosseguidos para ir ao encontro das seis finalidades principais estabelecidas: finalidade cultural, socializadora, personalizadora, produtiva, selectiva e igualizadora. Insere no seu artigo 17.º, os objectivos da Educação Especial, visando a recuperação e integração sócio-educativa dos indivíduos com NEE`s, e no seu artigo 18.º refere as diversas modalidades de atendimento, realçando que este apoio, deve ocorrer preferencialmente no contexto ensino regular, assegurando-lhe as condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades afirmando que *as Instituições de educação especial são um recurso, (...) só quando comprovadamente o exigam o tipo e o grau de deficiência do alunos" e "a escolaridade básica para crianças e jovens deficientes deve ter currículos e programas adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas.*

A Lei de Bases de Prevenção e Reabilitação e Integração de pessoas com Deficiência, n.º 9 de 1989, revogada pela Lei n.º 38/2004 visa essencialmente promover e garantir o exercício dos direitos que a Constituição da República Portuguesa consagra nos domínios da prevenção da deficiência, do tratamento, da reabilitação e da equiparação de oportunidades da pessoa com deficiência, quer ao nível dos serviços de educação, de saúde, de emprego e orientação profissional. No artigo 9.º define a educação especial como sendo uma *modalidade de educação que decorre em todos os níveis do ensino público, particular e cooperativo e que visa o desenvolvimento integral da pessoa com necessidades educativas específicas, bem como, a preparação para uma integração plena na vida activa (...)* e no artigo 19.º defende que a *política de educação deve garantir a integração nos estabelecimentos do ensino regular, as pessoas com N.E.E. em condições pedagógicas, humanas e técnicas adequadas.* A política de orientação e formação profissional deve preparar as pessoas com deficiência para o exercício de uma actividade profissional (artigo 21.º). Apesar de todos os esforços

efectuados pós 25 de Abril no sentido de incluir crianças com NEE nas classes regulares e beneficiarem aí de uma educação apropriada e significativa, até à década de 90, muitas delas tinham efectivamente um atendimento na escola regular mas continuavam em muitas situações *invisíveis*¹⁰, beneficiando de uma aprendizagem à parte, numa sala especial com um professor especializado, em que o contacto com o ambiente da sala de aula regular e com os seus colegas de turma era pouco proporcionado e pouco aproveitado. Ou por outro lado, frequentavam os centros implementados e geridos pelo Estado (Centros de Gestão Directa) ou geridos em parceria com Organizações Não Governamentais (Centro de Gestão Participada) representando estes mais de 70% das ofertas. É o caso, por exemplo, das associações de pais APPACDM (Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental e das CERCIS (cooperativas para a Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas), cuja principal preocupação era promover condições às pessoas portadoras de deficiência mental, às suas famílias e técnicos especializados condições que proporcionassem a liberdade de escolha do projecto de vida pessoal e a sua integração nas comunidades, condição que pressupunha a existência de estruturas de suporte e de acompanhamento, assim como a presença de recursos técnicos diversificados, qualificados e com forte adequação aos níveis sócio-culturais das famílias.

Mais tarde, por influência da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos é elaborado o Decreto-Lei n.º 319 / 91 de 23 de Agosto¹¹ que logo no seu artigo 1.º defende que *a educação das crianças com NEE deve processar-se no meio menos restritivo possível e tal observação restringe-se às escolas públicas*, também no artigo 2.º, defende que *nos casos em que a aplicação das medidas previstas nos artigos se revelem comprovadamente insuficientes em função do tipo ou grau de deficiência do aluno (...) deve-se propor encaminhamento apropriado, nomeadamente a frequência desses alunos em Instituições de Educação Especial* sendo esta medida estritamente só em casos muito excepcionais.

Podemos afirmar que este diploma constituiu até aos nossos dias a principal referência normativa no campo do atendimento a alunos com necessidades educativas especiais. Inspirado na legislação norte americana – a PL 94/142 de 1975 - e no relatório realizado no Reino Unido, o Warnock Report de 1978, que procurou garantir que todas as crianças e jovens tivessem acesso à escola regular, mesmo que por razões relacionadas com graves problemas de aprendizagem necessitassem de frequentar *currículos alternativos* (diversos dos que eram dirigidos à generalidade

¹⁰ Existiam diferentes formas de atendimento a crianças com NEE's: 1. Havia as classes especiais isoladas ou anexas às escolas regulares, mas separadas, dando lugar posteriormente às salas de apoio permanente introduzidas pelo Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE/88. 2. Sala de apoio ou núcleo de apoio em que a criança estava integrada numa classe regular mas obtinha uma estimulação complementar na sala de apoio, com trabalho específico, de um professor especializado que colaborava com o professor regular e com os pais. 3. Apoio dado na própria sala de aula, integrando o mais possível o aluno na sala de ensino regular em que o professor de apoio conjuntamente com o regular colaborava na programação e execução das tarefas e exercícios programados.

¹¹ Introduziu o conceito e a prática dos Currículos Alternativos e Adaptados, mediante a organização de Planos Educativos Individuais e Programas Educativos Individuais como processos de diversificação curricular e acesso ao currículo normal e nacional

dos alunos) e procurou assegurar que fosse prestado aos alunos com necessidades especiais os apoios educativos e as ajudas técnicas de que poderiam necessitar. É realmente a partir deste diploma legal que a escola inclusiva passa a ganhar contornos vinculados e que as crianças com NEE passam, na realidade, a ter alguma visibilidade na escola regular. Este diploma baseia-se numa fase inicial no conceito de *ensino integrado* tal como se vinha desenvolvendo entre nós desde a segunda metade dos anos 60. Não se trata ainda de promover a mudança da escola e das estratégias utilizadas na sala de aula, não se trata de responsabilizar o professor regular, não se trata de encarar num todo a população escolar, verificando quais as diversas barreiras que se colocam à sua participação no processo educativo. Trata-se, sim, de saber que crianças apresentam necessidades especiais, de procurar responder a essas necessidades e de, através dessa acção de tipo *remediativo*, fazer com que se integrassem o melhor possível no sistema educativo vigente.

Neste contexto, verifica-se então uma crescente responsabilização da escola regular, por todos os alunos e pela sua adequação às necessidades individuais o que pressupõe que a escola regular ofereça os seus serviços educativos disponibilizando uma variedade de alternativas de ensino e de classes que são adequadas a um plano educativo para cada aluno, permitindo a máxima integração institucional, temporal, social entre alunos deficientes ou não, durante a jornada escolar normal. Claro que, na base, está uma organização cooperada das aprendizagens escolares e a adopção por parte dos professores, de uma pedagogia diferenciada. Segundo Bénard da Costa (1996), *para que a integração escolar dos alunos com N.E.E. tenha lugar, é necessário que as escolas possam contar com um número diversificado de recursos que se inter-relacionem e cuja actuação é independente. Se a escola contar com alguns recursos e não com outros, toda a integração pode ser posta em causa.*

O Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de Agosto, tem por base um modelo conceptual e organizativo e aponta para o reconhecimento das necessidades da escola e dos professores do ensino regular na responsabilidade para com os alunos com NEE, na flexibilização curricular, na diversificação das estratégias pedagógicas e na melhoria das condições e do ambiente educativo da escola.

Apesar do estipulado na lei, a prática demonstrava que ainda havia um longo caminho a percorrer e que a legislação, por si só, não constituía um instrumento essencial à mudança, assim sendo, mediaram apenas três anos para que os princípios de Salamanca fossem consagrados no Despacho 105/97 publicado em Julho onde se faz opção por uma orientação claramente inclusiva para a Educação Portuguesa. Neste documento está consagrado a reformulação do funcionamento dos apoios educativos estabelecendo o regime aplicável à prestação de serviços de apoio educativo, reconhece a importância da actuação do professor especializado e respeita os princípios da LBSE, ao perspectivar a escola regular como centro privilegiado da acção educativa para todos os alunos. Determina ainda, uma mudança radical no papel do modelo tradicional, centrado e direccionado para o

aluno, ao atribuir ao professor de apoio o papel de consultor na escola e verdadeiro colaborador do professor titular de turma para responder a todos os alunos com eficácia e proporcionar a criação de condições que permitam uma *escola de todos e para todos*.

Assim, o conjunto de apoios educativos, tradicionalmente orientado para o aluno com NEE e fundamentalmente centrado no professor de educação especial, é, agora, alargado a toda a comunidade educativa, designadamente aos órgãos de gestão e coordenação pedagógica, aos professores, encarregados de educação e alunos.

Trata-se de um passo no caminho do modelo inclusivo mas a que foram ainda aplicados procedimentos que limitaram de forma significativa uma real mudança de atitude. A forma de colocação dos professores, dependente da prévia categorização dos alunos considerados com NEE, a falta de autonomia do funcionamento destas Equipas de Coordenação e, sobretudo, a ausência de uma formação e de um suporte continuado dos elementos docentes responsáveis por estas estruturas de apoio, limitaram, consideravelmente, o impacto destas medidas.

Neste sentido, este novo diploma constitui um avanço qualitativo no que respeita a uma escola democrática e de qualidade, tendo como objectivos: centrar nas escolas as intervenções diversificadas necessárias para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens; assegurar, de modo articulado e flexível, os apoios indispensáveis ao desenvolvimento de uma escola de qualidade para todos e perspectivar uma solução simultaneamente adequada às condições e possibilidades actuais, mas orientada também para uma evolução gradual para novas e mais amplas respostas (Despacho conjunto n.º 105/97). Os professores de educação especial são o grande recurso a nível local para ajudar a resolver situações ligadas ao encaminhamento e acompanhamento dos casos mais difíceis, devendo estabelecer uma boa relação quer com o professor da turma quer com a família para poder ultrapassar a atender de forma mais adequada a criança deficiente e todas as decisões tomadas devem ser informadas às respectivas Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos (ECAE`s) de nível local.

Logo em 1998, é elaborado o Decreto-Lei nº 115-A/98. Este diploma diz respeito à autonomia das escolas na gestão do processo educativo e na organização do respectivo funcionamento e constitui um instrumento fundamental para a sua adequação às necessidades dos alunos, nomeadamente em relação aos que apresentam diferenças mais significativas. Para responder à diversidade não é possível estabelecer normas rígidas e inflexíveis, comandadas por entidades estranhas e exteriores à escola. Sem autonomia, a escola não pode desenvolver uma perspectiva diferenciada e inclusiva.

Assim, a integração – inclusão passa a ser encarada e atendida na emergência de um novo modelo de gestão escolar, um novo regime de autonomia, administração e gestão escolar, permitindo por um lado alguma descentralização de responsabilidades financeiro-administrativas e, por outro, uma

maior consciência do papel da escola na promoção da igualdade de direitos e oportunidades. Daí emergiram consequências na concepção de diferenciação pedagógica, rompendo com a ideia que se deve ensinar todos como se fossem um só. Estes aspectos são importantes na medida em que não se pode conceber uma resposta a uma população específica sem ter em conta as transformações necessárias para toda a escola. Nesse sentido, ganha relevo o papel do Projecto Educativo de Escola, Regulamento Interno e Plano Anual de Actividades, bem como, o Projecto Curricular de Escola e de Turma.

Com a publicação do documento anteriormente referido pretende-se uma escola mais flexível, aberta, cooperante e mais solidária, onde os recursos podem ser geridos numa dinâmica mais ampla, mais coerente e mais de encontro ao mundo em que vivemos, ou seja,

“(…) a gestão e a autonomia das escolas constitui um dos instrumentos mais poderosos na construção e manutenção de escolas de qualidade, as quais se caracterizam também pela assumpção da responsabilidade de construir *Uma Escola para Todos*” (Lopes, 1997).

A educação sem exclusão, no entender de Azevedo (1993) é um imperativo social, político, económico, cultural e ético. Está em questão o modo como cada homem olha o outro homem, cada pessoa olha a outra pessoa, o lugar que lhe dá e o espaço que lhe abre.

No mesmo ano em que é publicado o Decreto-Lei nº 115-A/98, é igualmente elaborado, o Despacho 7520/98 constituindo a base legislativa das UAAS. Estas passavam a ser constituídas por um corpo de especialistas de educação, psicologia, assistência social, comunicação (terapeutas da fala, interpretes de Língua Gestual Portuguesa - LGP) e monitores de Surdos. Segundo este despacho 7520/98 as UAAS têm como objectivos e tarefas:

Assegurar o desenvolvimento da LGP como primeira língua;

Assegurar as medidas pedagógicas específicas necessárias ao domínio do português, nomeadamente a nível da escrita e da leitura;

Assegurar os apoios a nível da terapia da fala e do treino auditivo às crianças e jovens que deles possam beneficiar;

Criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica;

Proceder às modificações curriculares necessárias;

Organizar e apoiar o processo de encaminhamento profissional dos alunos;

Programar e desenvolver acções de formação de LGP para professores, pessoal não docente, pais e familiares;

Colaborar com as Associações de Pais e com as Associações de Surdos na organização de acções de sensibilização sobre a surdez;

Planear e participar, em colaboração com as Associações de Surdos ou com pessoas surdas da comunidade, actividades recreativas e de lazer dirigidas a Jovens Surdos e ouvintes, visando a interacção social entre a comunidade Surda e a comunidade.

Tendo em conta este despacho, concorda-se com os grandes princípios, mas também se colocam algumas dúvidas quanto à sua aplicação prática no terreno escolar e educativo, à existência dos recursos técnicos e humanos necessários e à indefinição das políticas educativas, em geral, e da educação especial, em particular. Este diploma consagra um novo paradigma na educação de surdos assumindo o papel da LGP, como primeira língua e do Português, na sua forma escrita e (eventualmente falada) como segunda língua, pretendendo-se assim uma nova dimensão curricular fazendo imergir a identidade do Surdo dentro do contexto escolar. Estas mudanças passam entre outros aspectos,

“(…) pela presença do professor surdo, com uma formação pessoal e profissional que lhe possibilite assumir-se como modelo linguístico e cultural facilitador da mudança no sentido de um currículo contra-hegemónico. São necessárias, portanto, transformações profundas que não passam, somente, pelo campo restrito da educação especial, mas pela concepção global de uma escola inclusiva” (Afonso, 2005:123).

As principais orientações e disposições relativas à avaliação das aprendizagens no ensino básico estão consagradas no Decreto-Lei nº6 e 7/2001, de 18 de Janeiro.

Neste decreto, relativo ao novo modelo de gestão curricular, respectivamente nos ensinos básico e secundário, deparamo-nos com uma referência expressa a alunos com NEE de carácter prolongado, considerando-os aqueles que efectivamente necessitam de educação especial e de um currículo flexível, diferenciado de acordo com as suas capacidades. É necessário assim adoptar-se estratégias de intervenção pedagógica¹², metodologias diversificadas, exigindo ao professor pôr em prática uma grande variedade de actividades, métodos e estratégias que contemplem desde o grande grupo ao aluno individual e que requerem diferentes formas de organização do espaço, do tempo e dos materiais.

Segundo G. Franco (2005:15):

“(…)quaisquer que sejam as modificações a introduzir nos elementos curriculares, até mesmo as modificações de carácter mais profundo, designadamente as relacionadas com as modificações ao nível dos objectivos e conteúdos, poderão ter sempre por base uma participação dos alunos, ainda que parcial, no currículo comum de modo a conferir-lhes o sentimento de pertença a uma comunidade educativa que lhes garanta o acesso à escola e o sucesso nas aprendizagens.”

¹² Selecção apropriada de métodos de ensino adequados às estratégias de aprendizagem de cada aluno em situação de grupo.

É um Diploma que aponta para *uma transformação profunda, visando a função cultural, personalizada e socializadora da educação, num contexto de democracia e cidadania activas*". Para além disso, propõe que o currículo nacional se desenvolva, de forma a assegurar "uma formação integral de todos os alunos através da definição de competências e de aprendizagens nucleares, estabelecendo uma gestão flexível que reconheça a diversidade e afirme a diferenciação pedagógica, procurando assim responder às necessidades de todos os alunos. Para além disso, consigna a existência de actividades de complemento curricular nomeadamente: o estudo acompanhado, a área de projecto e a formação cívica.

Podemos concluir então que, ao longo dos tempos e da história do ensino especial, várias foram as tentativas principalmente a partir das décadas de 90, de garantir igualdades de oportunidade no acesso e sucesso educativo a crianças e jovens com NEE, criando para tal, suporte legislativo e normativo que pudesse assegurar uma educação diferenciada e diversificada através de vários métodos, estratégias e actividades de aprendizagem, diversificação de recursos materiais e humanos e enriquecimento de espaços educativos integradores, facilitadores e promotores de uma participação activa de todos. Não é possível afirmar que esta legislação garantiu às escolas a capacidade de responder às necessidades de todos os alunos. A inclusão é aliás, como afirma recorrentemente Ainscow (1998) não tanto um acontecimento, mas um processo que tende para a constante melhoria da escola, de modo a promover a participação e aprendizagem de todos os alunos.

Uma vez citados estes documentos de nível nacional, verificamos que todos eles apontam para uma integração escolar dos alunos com NEE, e visam, alguns deles, uma transformação da escola no sentido desta se constituir como um espaço verdadeiramente inclusivo, capaz de promover a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos. Verificamos que ao longo dos tempos viveu-se, períodos de exclusão, divergências e segregação de indivíduos com deficiências, contudo, várias foram as tentativas de alteração deste panorama negro de desigualdades, injustiças e crueldades, tentando questionar e reflectir a segregação de crianças especiais começando a surgir documentos para esse fim.

1.2.1. - Políticas e Práticas de Educação Inclusiva em Portugal

Depois de reflectir as políticas sociais e educativas desenvolvidas nos últimos anos no âmbito internacional e Europeu e de ser feito uma breve contextualização histórica da educação especial abordando-se um conjunto de medidas legislativas proclamadas nestes últimos anos para a inclusão da criança deficiente na escola regular, podemos constatar que as políticas e práticas nacionais, não são mais do que o resultado de influências dessas mesmas políticas internacionais. Poder-se-á dizer que

as diferentes resoluções de âmbito internacional que foram referidas, tiveram um profundo impacto nos diferentes países em que Portugal não constituiu excepção.

A democracia é um valor fundamental da União Europeia, dos Estados-Membros e uma educação de qualidade e eficiente para todos é, acima de tudo, um assunto de Direitos Humanos e Justiça Social. No entender de (Correia, 2001) a “educação deve ser inclusiva e apropriada” porque ambas são necessárias e meios privilegiados de promoção de igualdade de oportunidades, sucesso educativo e resposta às necessidades específicas de cada criança.

Vivemos numa época em que toda a ênfase parece ser colocada na questão da *inclusão*, na *educação inclusiva* e na *sociedade inclusiva*, daí que a inclusão seja um dos objectivos centrais da política social dos Estados Europeus, da própria Comissão Europeia e consequentemente de Portugal.

Para que a sociedade e a educação seja verdadeiramente inclusiva é necessário que *proporcione a todos os cidadãos as mesmas igualdades, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, culturais ou sociais. As escolas devem ajustar-se a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas e outras*. Estas são sem dúvida, algumas das directrizes emanadas em diversos diplomas legais internacionais e nacionais e para tal, as escolas têm de criar condições para pôr em prática aquilo que lhes é pedido e até de certa forma, imposto.

Para muitos de nós, este ajustar as escolas a todas as crianças poderá, parecer, não passar de uma mera utopia, contudo e felizmente, o que é certo, a realidade actual é bem diferente da realidade vivida há uns anos atrás.

Assim, as políticas de um determinado Estado-Membro suscitam e veiculam mudanças sociais fruto de um resultado de acordos internacionais, no entanto, essas mudanças não traduzem uma tarefa simples, pressupõem tensões a vários níveis: pessoal, organizacional, técnico e micropolítico (Ainscow, 1995 *ap* Marchesi, 2001) e uma tensão constante entre a pressão da organização para manter a continuidade do seu passado e das suas práticas e ao mesmo tempo procurar estratégias que permitam responder às novas situações (Fullan, 1991 *ap* Marchesi, 2001).

“As decisões em educação são sempre ideologicamente informadas, sejam elas formuladas directamente pelo centro do sistema - de acordo com uma política geral resultante das opções feitas – ou por aqueles que se encontram na periferia do sistema técnicos, burocráticos e pais. As decisões em educação são também situadas dentro de um quadro teórico e desenvolvem-se de acordo com diferentes procedimentos e objectivos, sejam eles implícitos ou explícitos” (Stoer & Magalhães, 2005:27).

Cada país tem uma história, uma cultura e uma tradição educativa própria que condiciona a incidência das mudanças e a resposta que lhe é dada no sistema educativo. Mas ao mesmo tempo, existem modos diferentes de compreender o significado da educação e soluções alternativas perante os

problemas. É possível falar de ideologias em educação ao fazer referência a um conjunto de crenças e valores que subjazem a uma determinada visão sobre as funções da educação e as suas relações com o conjunto da sociedade.

No âmbito educativo e segundo (Marchesi & Martin, 1998 *ap* Marchesi, 2001) diferenciam-se três ideologias: a liberal, pluralista e igualitária. As ideologias pluralistas ou igualitárias são as mais adequadas para satisfazer a integração de alunos com NEE uma vez que, têm em conta não só os resultados académicos, mas sobretudo a socialização e o desenvolvimento de atitudes solidárias, enquanto que a ideologia liberal valoriza sobretudo os resultados académicos, ou seja, oferecem uma educação a todos os alunos e excluem e segregam aqueles que obtêm maus resultados académicos, pois estes comprometem o prestígio e os recursos a receber pela instituição. Desta forma, tem-se verificado no âmbito nacional e neste últimos anos a presença de uma ideologia educativa igualitária ou pluralista dominante numa escola inclusiva¹³, isto é, uma escola organizada de forma a permitir uma educação apropriada na classe regular (dentro da sala de aula), salvo raras exceções, exigindo um conhecimento profundo quer do aluno, quer dos ambientes da aprendizagem (Correia, 2001) e sugerindo uma vontade para reestruturar os programas das escolas de forma a responder à diversidade dos jovens que a frequentam (Ainscow, 1998).

“A Educação Inclusiva não se justifica hoje simplesmente porque é eficaz, porque dispensa os elevadíssimos custos das escolas especiais, porque corresponde ao desejo dos pais. Embora todas estas sejam verdades inegáveis, a razão última que a baseia consiste na defesa do direito à plena dignidade da criança como ser humano, *livre e igual em direitos e dignidade*” (Bénard da Costa, 1999:25).

A escola inclusiva tem vindo a ser implementada de uma forma gradual, no sentido de proporcionar ao aluno com NEE, um atendimento o mais normalizante possível, tentando potenciar as suas aptidões, qualidades e diferenças no contexto educativo. Mas a resposta às NEE e individualidades educativas específicas devem ser também preocupação de programas sociais económicos e laborais pois só desta forma se poderá reduzir as barreiras que dificultam a integração social destas pessoas e ampliar-se as possibilidades da sua integração social e atribuir-se um maior reconhecimento ao papel do esforço educativo.

Em Portugal foi a partir da década de 90 que importantes princípios e compromissos foram assumidos por responsáveis e governantes, no que diz respeito ao ensino especial e à escola inclusiva. Começou assim, a caminhada rumo a uma escola diferente, pressupondo alterações significativas na forma de se fazer educação em que a escola inclusiva, a ideologia pluralista ou igualitária passa a ser a melhor expressão dessa mudança e transformação educativa.

¹³ Escola que procura responder, de forma apropriada e com alta qualidade, à diferença em todas as formas que ela possa assumir.

A decisão política de integrar o mais possível as crianças e jovens no sistema escolar pelo combate quer ao insucesso, quer ao abandono escolar precoce, traduz-se em medidas políticas concretas de igualdade oportunidades que passam essencialmente por mudanças em 3 níveis fundamentais:

A nível macro (país) as mudanças cingiram-se na adopção de um sistema educativo flexível capaz de garantir a igualdade, na *oportunidade de aprender*, a todos os alunos, implementação de legislação que proporcionasse a inclusão das crianças deficientes no sistema educativo regular, bem como documentos normativos que definissem critérios de avaliação que não prejudicassem as lacunas e limitações deste grupo de população (a prevalência das avaliações formativas e contínuas sobre as avaliações sumativas), apoios complementares e fornecimento às escolas de todos os recursos materiais, técnicos e humanos para uma adequada intervenção e apoio a este grupo carente da população, incentivos que passam também pela necessidade de formação especializada de professores, ou seja, criação de cursos de formação especializada para estes, de forma a melhorar o atendimento de crianças e jovens com deficiência, permitindo a criação de equipas multidisciplinares cujo trabalho tem um mesmo fim que é proporcionar um atendimento o melhor possível adequado às necessidades e especificidades de cada aluno que demonstre incapacidade de cumprir um currículo nacional e por último a criação de quadros e leis que permitam a fixação do grupo docente numa mesma escola por um longo período de tempo, de modo dar continuidade ao trabalho iniciado e a não haver quebras nem rupturas no processo ensino – aprendizagem.

A nível meso (escola) as mudanças verificaram-se sobretudo ao nível da organização, gestão e administração escolar em que a defesa de uma política de inclusão passa a ser bastante evidente e cabe a este órgão de decisão implementar um *sistema inclusivo* de acordo com a sua realidade e necessidades, uma vez que passou a ter uma maior autonomia ao nível das decisões e práticas a adoptar, por outro lado, a escola passou também a criar mecanismos de participação adequada entre os diferentes intervenientes educativos e proporcionar uma comunicação saudável entre o aluno, o professor, os pais e a comunidade tendo sempre em vista o desenvolvimento global e integral dos alunos dispondo de um conjunto de recursos físicos, técnicos e humanos necessários (uma boa organização social escolar) e a adopção de uma variedade curricular adequada às características individuais de cada aluno (ensino funcional, mobilidade comunitária, preparação para o ensino superior, etc.) passou a ser uma realidade.

A nível micro (sala de aula) as mudanças também são notórias. Com a inclusão de crianças deficientes nas turmas de ensino regular, novas competências são exigidas aos professores, novos papéis são chamados a desempenhar e novos e mais amplos espaços onde actuar. Passa-se assim a

verificar, uma necessidade de professores especializados formados e informados¹⁴ através de formações contínuas e ou uma formação genérica e ou específica que possa dar uma resposta adequada às dificuldades específicas e deficiências de um grupo heterogéneo de alunos.

“Os professores de Ensino Especial devem fazer parte integrante das escolas para poder fazer a interacção com os colegas, dinamizando a abertura das escolas para os problemas da aprendizagem, desempenhando um papel pioneiro na construção e gestão de intervenções efectivas” (Simmel, 1987 ap Isabel R. Sanches, 1997).

Também (Correia, 1997) afirma que

“Inclusão de crianças e jovens nas escolas regulares exige uma preparação diferente tanto do professor regular, que deverá assumir uma maior responsabilidade no ensino da criança com NEE, como, do professor do ensino especial, que deverá assumir essencialmente um papel de apoio e consulta.”

Outra política implementada de forma a valorizar a escola inclusiva foi a necessidade de se adoptar novos modelos de intervenção, ou seja, substituiu-se o modelo *clínico* ou *médico-pedagógico* centrado na deficiência de intervenção em ensino especial pelo modelo *sócio-antropológico, social, ou ecológico*, envolvendo e responsabilizando um maior número de intervenientes. Passa a existir assim, uma equipa multidisciplinar proporcionadora de um relacionamento e intercâmbio directo e sistemático de todos os intervenientes da acção educativa (pais, professores de ensino especial, regular, psicólogos, técnicos, conselho executivo, autarquia ... havendo consequentemente uma atitude *colaborativa* tendo por objectivo a melhoria das condições de sucesso a todos os alunos, e nesta perspectiva (Ainscow, 1998) afirma que os professores devem “usar os recursos que são os outros que o rodeiam, inclusive alunos e colegas” e “reflectir para agir autonomamente, parece ser uma das expressões chave no contexto educativo internacional deste século (Alarcão, 1996). O aparecimento das *Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos* são actualmente um suporte importante para o acompanhamento das escolas e professores. Contudo, seria necessário repensar a composição e formação destas, tornando-as equipas compostas por profissionais de vários âmbitos do saber. Nomeadamente, conhecedores dos processos organizacionais de “mudança” e “liderança”; pedagógicos (incluindo especialidades); de análise e encaminhamento social; psicológicos, de carácter educacional. No meu entender, estas equipas em colaboração com as escolas e outros serviços - poderiam contribuir, de forma eficaz, para a reestruturação do ensino, ou seja, a implementação do processo para a inclusão com *qualidade*.

¹⁴ A maior parte dos autores consultados, como Correia (1997), Smith (1998), Sanches (1996), Ainscow, Porter e Wang (1997) e outros investigadores citados por estes, referem que para responder melhor às diversas necessidades educativas, é essencial desenvolver programas de formação (inicial, contínua e especializada) para professores que promovam competências de ensino.

A alteração da situação do ensino em Portugal, passa pelas políticas sócio-educativas, pela participação activa dos pais nas escolas e pelo desenvolvimento de uma prática pedagógica congruente e adequada às necessidades de cada aluno, ou seja, utilizar o currículo (gestão flexível do currículo) como base de trabalho com os alunos, promovendo as respostas mais convenientes para que cada um aceda ao mesmo, mas de acordo com as suas próprias capacidades. Assim, a qualidade do ensino e da aprendizagem tem a ver com a individualização das respostas que são criadas e não exclusivamente com a criação de respostas para determinado grupo de indivíduos.

Apesar destas mudanças que se impõem, verifica-se também que, a escola afinal, não tem mudado muito apesar das reformas do sistema educativo levadas a cabo nos últimos anos. Nas questões da acessibilidade¹⁵ ainda há muito a fazer, estando intimamente ligadas ao desenho universal¹⁶ e à ergonomia¹⁷. Sempre que alguém concebe, desenvolve e produz algo, deve ter preocupação de desenho universal e inclusivo: edifícios públicos, prédios habitacionais, meios de transporte, telemóveis e outros equipamentos electrónicos, electrodomésticos, mas também bens culturais, incluindo livros, software, cd's, e poderíamos continuar com uma lista infinita de bens... Trata-se de uma questão de cidadania, de racionalidade de custos e de melhoria significativa da qualidade de vida para todos. Segundo Secundino & Correia (2005:34), as ajudas técnicas¹⁸, entendidas como instrumento promotor de igualdade de oportunidades, devem ser desenhadas de forma a garantirem oportunidades iguais, atendendo as diferentes capacidades de cada uma das crianças. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), são importantes alternativas para um grande número de pessoas com paralisias, amputações, dificuldades de controlo dos movimentos, cegueira e surdez, para aprendizagem, acesso à informação, ao lazer e ao exercício de uma actividade (acessibilidade ao software), contudo ao “desenhar-se sistemas de informação, deverão prever-se uma série de possibilidades alternativas de acesso, contemplando a acessibilidade motora, a acessibilidade auditiva, a acessibilidade visual e a acessibilidade cognitiva” (Secundino & Correia, 2005: 35). Apesar de haver já preocupações inclusivas nesta área, ainda há um longo caminho a percorrer.

¹⁵ A acessibilidade poderá estar relacionado com a eliminação das barreiras arquitectónicas nos edifícios ou vias públicas e aí o Decreto - Lei n.º 123/97 veio reforçar e impor a eliminação das “barreiras, designadamente urbanísticas e arquitectónicas às pessoas com mobilidade reduzida, o acesso a todos os serviços da comunidade, mas na sociedade do conhecimento, a acessibilidade passa cada vez mais, pelo acesso às TIC: acesso ao computador, à Internet, ao software.

¹⁶ Um conjunto de preocupações, conhecimentos, metodologias e práticas que visam a concepção de espaços, produtos e serviços, utilizáveis com eficácia, segurança e conforto pelo maior número possível de pessoas, independentemente das suas capacidades. O desenho universal tende a ser naturalmente inclusivo e não discriminatório, resultando numa maior ergonomia para todos.

¹⁷ Do grego *érgon* «trabalho» + *nomos* «uso, costume, normas», é definida na Infopédia como “uma disciplina científica cujo objectivo é estudar as características laborais, de forma adequar o local de trabalho e o equipamento ao trabalhador, gerando mais conforto, segurança, eficiência e produtividade”.

¹⁸ As ajudas técnicas apontam para uma categorização baseada numa abordagem funcional. Algumas modalidades de ajudas técnicas poderão ser, entre outras: recursos de comunicação aumentativa e alternativa; recurso de mobilidade; recursos para adaptação de veículos; órteses e próteses; recursos para adequação postural; recursos de acessibilidade – arquitectura e desenho universal; recursos de acessibilidade – acesso ao computador.

O caminho a seguir deve ser reformar as escolas de modo a permitir-lhes encontrar respostas positivas para a diversidade dos alunos, olhando para as diferenças individuais. Contudo, este tipo de abordagem só é possível em escolas onde exista respeito pela individualidade e uma cultura de colaboração que encoraje e apoie a resolução de problemas. Culturas deste género podem mais facilmente criar condições para a aprendizagem dos alunos e, paralelamente, para a aprendizagem profissional de todos os professores. Todas estas decisões tomadas, no sentido de evoluirmos para uma escola *de todos e para todos* e para uma escola mais democrática e pluralista, resulta das influências dos normativos legais de âmbito internacional enunciados anteriormente mas também de normativos que têm vindo a ser publicados de âmbito nacional, no sentido de incluir todos e de criar respostas para satisfazer as necessidades, aptidões e interesses de um grupo de pessoas deficientes que durante muitos anos foi discriminada e esquecida.

1.3. - Directivas Mundiais, Europeias e Nacionais para a Inclusão/ Inserção da Pessoa Deficiente no Mercado de Trabalho

As pessoas com deficiência, que se estima, ultrapassarem o meio milhão, frequentemente são vítimas de discriminação, devido ao preconceito e à ignorância, e carecem muitas vezes de acesso aos serviços básicos. Num esforço para vencer a crise de silêncio que afecta os próprios deficientes e suas famílias, as Nações Unidas incluíram, desde há muito, a sua problemática nas suas grandes preocupações.

Logo desde os primeiros anos da sua existência, a Organização procurou promover a condição das pessoas com deficiência e melhorar a sua vida. O interesse da ONU pelo bem-estar e direitos dos deficientes assenta em princípios essenciais: os direitos humanos, as liberdades fundamentais e o princípio da igualdade de todos os seres humanos.

Tal como afirmam a Carta das Nações Unidas, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, os Pactos Internacionais sobre Direitos Humanos e outros instrumentos relativos a direitos humanos, as pessoas que sofrem de deficiência devem poder exercer os seus direitos civis, políticos, sociais e culturais em condições de total igualdade em relação às pessoas não deficientes.

Os movimentos inclusivos desenvolvem-se a partir da publicação destes documentos, tendo como principal referencial a Declaração dos Direitos Humanos (ONU, 1948)¹⁹ e fortaleceu-se também com os movimentos *hippie* e de país, da emancipação feminina e do Poder Negro dos anos 60. Todos

¹⁹ Onde refere no seu artigo 1.º que “*todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos*”, no artigo 23.º “*toda a pessoa tem o direito ao trabalho, à livre escolha do trabalho, a condições equitativas e satisfatórias de trabalho e à protecção contra o desemprego*”, bem como, “*todos têm direito, sem discriminação alguma, a salário igual por trabalho igual*”.

estes movimentos tiveram (e têm) em seu cerne o princípio da igualdade de oportunidades, a justiça social para todos e a celebração da diversidade humana (Rodrigues, 2003:109).

A Declaração Universal dos Direitos do Homem é sem dúvida um documento de grande referência às liberdades dos povos, no campo dos direitos humanos e da igualdade de oportunidade fazendo referência aos valores humanos que não só deviam ser reconhecidos como também respeitados de forma universal. No entanto durante muito tempo, os direitos consagrados na Declaração Universal dos Direitos do Homem, não passaram de uma simples promessa no papel. Entre os anos 50 a 60, eram praticamente inexistentes os apoios às pessoas deficientes quer no âmbito Internacional e Europeu e esta realidade acentuava-se ainda mais a nível nacional.

Considera-se assim que, o direito à igualdade perante a lei e a protecção contra a discriminação constitui um direito universal reconhecido na Declaração Universal dos Direitos do Homem, nas Regras Gerais sobre a Igualdade de Oportunidades para as pessoas com Deficiência, na Convenção sobre os Direitos da Criança, nos Pactos das Nações Unidas dos Direitos Civis e Políticos e dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais e na Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia;

No âmbito Europeu passa a haver uma consciência pluridimensional, dirigida à eliminação das barreiras psicológicas, sociais e físicas que subsistem em torno da pessoa em situação de desfavorecimento, em consequência da deficiência ou de uma situação cultural, social ou económica particular.

O compromisso da UE quanto à igualdade de direitos das pessoas com deficiência foi sendo lentamente desenvolvido, através da sua incorporação jurídica a nível da UE sob a forma de legislação executória relativa à anti-discriminação em matéria de emprego e de trabalho, com base no artigo 13º do Tratado de Amsterdão.

No que diz respeito aos organismos especializados da ONU, é inegável que o seu contributo para a melhoria da situação das pessoas com deficiência tem sido importante e multifacetado. Basta lembrar a acção da UNESCO, ao proporcionar ensino especial; da OMS, ao fornecer assistência técnica de saúde e prevenção; da UNICEF, ao apoiar programas para crianças deficientes; ou da OIT, ao melhorar o acesso ao trabalho e a integração económica por meio de normas laborais internacionais.

Em 1949 é criado o Conselho da Europa, primeira instituição política europeia, que tinha como principal objectivo *realizar uma união mais estreita entre os Estados*, a fim de salvaguardar e promover os ideais e princípios que fazem parte do seu património comum e de incentivar o seu progresso económico e social.

Se, nas décadas de 1940 e 1950, a acção da ONU em prol das pessoas com deficiência se inscreveu sobretudo no quadro da assistência social, os anos 60 assistiram a reavaliações fundamentais das políticas neste campo e estabeleceram as bases para uma plena participação na

sociedade. Os anos 70 trouxeram iniciativas que abarcaram já os conceitos, emergentes ao nível internacional, dos direitos humanos. De destacar neste período, a Declaração sobre os Direitos das Pessoas com Atraso Mental, adoptada pela Assembleia-geral em 1971, e a Declaração sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adoptada pelo mesmo órgão da decisão em 1975 onde regista no seu ponto n.º 7 que *As pessoas deficientes têm direito à segurança económica e social e a um nível de vida decente e, de acordo com suas capacidades, a obter e manter um emprego ou desenvolver actividades úteis, produtivas e remuneradas e a participar dos sindicatos.*

O ano de 1976 foi o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, subordinado ao tema *A participação plena e a igualdade*. Foi elaborado um documento pela Organização Mundial da Saúde onde ficou registado a classificação internacional das deficiências, incapacidades e handicaps que só muito tardiamente, em 1986, foi traduzida para português pelo SNR. Este ano de 1976 foi, sem dúvida, um contributo relevante para uma melhor compreensão das necessidades e das potencialidades dos deficientes em numerosos países. Dele pudemos retirar grande ensinamento: a imagem dos deficientes depende das atitudes sociais, que, por sua vez, são o principal obstáculo à realização dos objectivos da participação plena e da igualdade.

A década de 80 marca a história do nosso país com a adesão de Portugal à Comunidade Europeia. Esta adesão criou novas oportunidades de intercâmbio com os diferentes Estados-Membro, ao nível das políticas, das ideias e das práticas permitindo ainda a utilização de Fundos Comunitários para o desenvolvimento do sector no nosso país. Portugal passa a assumir na sua agenda, por influência ou até mesmo imposição do Conselho de Europa, uma política mais humanista baseada no respeito pela diferença e na protecção da pessoa com deficiência nos mais amplos e diferentes níveis (educação, emprego, assistência, preparação ao longo da vida, formação, reabilitação, ...).

O ano de 1981 é proclamado como o *Ano Internacional do Deficiente* e criando-se para tal, o Comité para a reabilitação e Integração da Pessoa com Deficiência (1981) propôs uma série de recomendações específicas nesta área aos Governos. Sente-se uma necessidade em se consagrar os princípios da participação e da autonomia da pessoa com deficiência que esse Ano Internacional tinha promovido. Este documento veio dar uma nova dimensão à noção de reabilitação e é nele documento que vem mencionado que compete aos diferentes Estados-Membros desenvolver uma

“(...) política coerente, global e vasta em cooperação com as pessoas com deficiência e as associações de e para pessoas com deficiência, no sentido de lhes assegurar a ajuda necessária (...) nos vários domínios da sociedade nomeadamente ao nível da orientação profissional e emprego de pessoas com deficiência.”

Segue-se em 1982 a implementação do Programa Mundial de Acção (resolução 37/52) relativo a Pessoas com Deficiência que definia uma estratégia global para promover a prevenção da

incapacidade, a reabilitação e a igualdade de oportunidades, tendo em vista a participação maciça, *total participação*, dos deficientes na vida social e no desenvolvimento dos seus países, convidando os Países Membros, as agências especializadas e outros órgãos e organizações do sistema das Nações Unidas e as organizações intergovernamentais e as não-governamentais a implementarem a agenda de acções baseadas em documentos direccionados à beneficiação dos deficientes.

A fim de fornecer aos governos e às organizações um quadro temporal para realizarem as actividades recomendadas pelo Programa Mundial de Acção, a Assembleia-geral proclamou o período 1983-1992 como a Década das Nações Unidas para as Pessoas com Deficiência.

O Ano Internacional das Pessoas com Deficiência (1981) e o Programa Mundial de Acção relativo às pessoas com deficiência constituíram um marco fundamental de consciencialização da sociedade para os direitos humanos das pessoas com deficiência, que viria a tornar-se mais efectivo em resultado da Década das Nações Unidas para as Pessoas com Deficiência (1983-1992).

A partir da Década das Nações Unidas para as Pessoas com Deficiência, e em consequência da participação activa das pessoas com deficiência, através das suas organizações representativas, no planeamento e execução dos princípios estipulados para a década, este conceito começou a sofrer profundas alterações. Impôs-se uma nova abordagem da deficiência. O âmbito da discussão e análise nesta matéria passou do simples equacionar de soluções parcelares para se situar no plano mais vasto dos direitos humanos. É no contexto da recomendação (86/379/CEE) que surge o FSE e os Estados-Membros são convidados a “explorar plenamente todas as possibilidades de fundos estruturais e das iniciativas comunitárias” (SNRIPD n.º 2, 1998:58).

Em 1989, foram adoptados os Princípios de Tallin para a Acção sobre o Desenvolvimento dos Recursos Humanos no Domínio da Deficiência; em 1991, foi a vez de os princípios para a protecção das pessoas que sofrem de doença mental serem aprovados; e, finalmente, 1993 foi o ano em que foi adoptado um texto fundamental – as Regras Gerais sobre Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência. Ainda que não sejam um instrumento obrigatório, do ponto de vista jurídico, tais regras representam um forte compromisso moral e político da parte dos Governos. São utilizadas para a elaboração de políticas e servem de base à cooperação económica e técnica.

Em 1993, a Assembleia-Geral das Nações Unidas aprovava as Regras Gerais sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência, elaboradas pelo grupo especial de trabalho, estabelecido pela Comissão de Desenvolvimento Social, constituído por peritos governamentais que trabalharam em estreita colaboração com organismos especializados dos Sistemas das Nações Unidas, outras entidades intergovernamentais e organizações não governamentais, em especial as organizações de pessoas com deficiência. Estas Regras *têm implícito o firme compromisso moral e político dos Estados de adoptar medidas para conseguir a plena participação e a igualdade*. Logo de

seguida, em 1994 é publicado o Livro Branco²⁰ sobre a Política Social Europeia, onde define os princípios e os objectivos para o futuro, em matéria de política social. Defendia ser necessário desenvolver um *modelo social europeu* que proporcionasse a todos *a combinação única de bem-estar económico, coesão social e alta qualidade de vida*. Neste documento dá-se prioridade à política de emprego e ao processo de integração profissional.

A Carta Social Europeia ratificada em Portugal em 1996 centra-se fundamentalmente nas questões do emprego. Logo na parte I ponto n.º 15 refere que *Todas as pessoas com deficiência têm direito à autonomia, à integração social e à participação na vida da comunidade* e dedica no seu art.º 15.²¹ um especial interesse no âmbito da inserção profissional de pessoas deficientes e encorajamento de empregadores que integram nas suas empresas pessoas com deficiência.

Por altura de 1998, as questões da deficiência surgem já claramente inseridas nas políticas de emprego. São exemplo disto, as medidas do Mercado Social de Emprego aplicáveis a pessoas com deficiência e a outros grupos desfavorecidos, ou a presença desta questão no Plano Nacional de Emprego. É publicado nesta altura, um relatório da Comissão Europeia, onde se faz um balanço das políticas dos Estados-Membros, relativos à igualdade de oportunidades da pessoa com deficiência.

A Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia²² (1999) consagra dois artigos às pessoas com deficiência: Artigo 21.º que integra a deficiência nos factores de não discriminação e Artigo 26.º que refere a Integração das pessoas com deficiência.

Estas disposições legais vêm assim dar cumprimento no âmbito nacional ao artigo 71.º da Constituição da República Portuguesa, onde aprofundaremos mais à frente neste texto.

Em 27 de Novembro de 2000, o Conselho da União Europeia aprova a Directiva 2000/78/CE que estabelece um quadro geral de igualdade de tratamento no emprego e na actividade profissional,

²⁰ Em resultado da publicação do Livro Branco passa a salientar-se a necessidade de introduzir nas políticas e práticas da União o direito à igualdade de oportunidades. Para o efeito foi elaborado o Fórum Europeu das Pessoas com Deficiência, resultado do Programa HELIOS; a elaboração de um instrumento adequado para reforçar as Normas das Nações Unidas para a Igualdade de Oportunidades e a redacção de um Guia de Boas Práticas em matéria de emprego, dirigida aos empregadores.

²¹ “Com vista a garantir às pessoas com deficiência, independentemente da sua idade, da natureza e da origem da sua deficiência, o exercício efectivo do direito à autonomia, à integração social e à participação na vida da comunidade, as Partes comprometem-se, designadamente:

1) A tomar as medidas necessárias para pôr à disposição das pessoas com deficiência uma orientação, uma educação e uma formação profissional no quadro do direito comum sempre que for possível ou, se não o for, através de instituições especializadas público ou privado;

2) A favorecer o seu acesso ao emprego por meio de toda e qualquer medida susceptível de encorajar os empregadores a contratarem e a manterem em actividade pessoas com deficiência no meio usual de trabalho e a adaptarem as condições de trabalho às necessidades dessas pessoas ou, em caso de impossibilidade motivada pela deficiência, mediante a adaptação ou a criação de empregos protegidos em função do grau de incapacidade. Estas medidas podem justificar, se for caso disso, o recurso a serviços especializados de colocação e de acompanhamento;

3) A favorecer a sua plena integração e participação na vida social, designadamente através de medidas, incluindo apoios técnicos, que visem ultrapassar os obstáculos à comunicação e à mobilidade e permitir-lhes o acesso aos transportes, à habitação, às actividades culturais e aos tempos livres.”

²² A Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia refere no artigo 21.º que “É proibida a discriminação em razão, designadamente, do sexo, raça, cor ou origem étnica ou social, características genéticas, língua, religião ou convicções, opiniões políticas ou outras, pertença a uma minoria nacional, riqueza, nascimento, deficiência, idade ou orientação sexual” e no artigo 26.º refere que “ A União reconhece e respeita o direito das pessoas com deficiência a beneficiarem de medidas destinadas a assegurar a sua autonomia, a sua integração social e profissional e a sua participação na vida da comunidade.

²² Ano em que se comemora igualmente o 10.º aniversário da adopção pela Assembleia – Geral das Nações Unidas das “ Normas para a igualdade de oportunidades das Pessoas com Deficiência”

que contempla as pessoas com deficiência e que deve ser transposta para a legislação nacional até Dezembro de 2003.

Dando corpo a uma antiga aspiração do movimento internacional das pessoas com deficiência, a Organização Mundial de Saúde aprova em Maio de 2002 (resolução WHA54.21) a Classificação internacional do funcionamento, da deficiência e da saúde. A CIF propõe a integração do modelo médico de deficiência e do modelo social de deficiência, tentando realizar uma síntese que ofereça uma imagem coerente das diferentes perspectivas sobre a saúde, sejam elas biológicas, individuais ou sociais.

Respondendo à aspiração das ONG de pessoas com deficiência, a Assembleia-geral das Nações Unidas, através da resolução 56/168, estabeleceu uma Comissão *Ad Hoc destinada a considerar propostas para uma compreensiva e integral convenção internacional que promova e proteja os direitos e dignidade das pessoas com deficiência...*

O ano de 2003 foi consagrado como o Ano Europeu das pessoas com deficiência.²³ Este ano ficou marcado pela elaboração de um plano que previa acções concretas para melhorar a integração económica e social deste grupo de pessoas nos vários Estados-Membros da UE. O objectivo era consciencializar os Governos e a opinião pública, para a necessidade de se conseguir a igualdade de direitos para as pessoas com deficiência. A nova estratégia de intervenção passa a ser desenvolvida em torno de quatro prioridades, que passam pelo acesso ao emprego²⁴, à educação e formação ao longo da vida²⁵, pelas novas tecnologias²⁶ e uma melhor acessibilidade aos edifícios públicos²⁷. Ainda neste âmbito, a Comissão Europeia passou a publicar periodicamente, relatórios sobre a situação em geral das pessoas portadoras de qualquer tipo de deficiência²⁸.

Convém recordar que todas as grandes conferências das Nações Unidas na década de 1990 - Conferência sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (1992) no Rio de Janeiro, a Conferência sobre Direitos Humanos (1993) em Viena, a Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (1994) no Cairo, a Cimeira Social sobre Desenvolvimento Social (1995, em Copenhaga), a Quarta Conferência Mundial sobre a Mulher (1995, em Beijing) e a Habitat II (1996), em Istambul - salientaram a situação das pessoas com deficiência e propuseram recomendações para corrigir as

²³ Ano em que se comemora igualmente o 10.º aniversário da adopção pela Assembleia - Geral das Nações Unidas das " Normas para a igualdade de oportunidades das Pessoas com Deficiência"

²⁴ O acesso ao emprego e à manutenção da vida activa, incluindo a luta contra a discriminação.

²⁵ A educação e formação ao longo da vida, para reforçar a capacidade de inserção profissional e capacidade de adaptação, o desenvolvimento pessoas e a cidadania activa.

²⁶ As novas tecnologias para tornar as pessoas com deficiência mais autónomas e, deste modo, facilitar o acesso ao emprego.

²⁷ A acessibilidade aos edifícios públicos, a fim de se conseguir melhorar a participação no trabalho e a integração na economia e na sociedade.

²⁸ O primeiro relatório foi lançado em 2005, visando estimular o debate consagrado às boas práticas e as novas prioridades para fases posteriores, às quais serão associados os Estados Membros e todas as partes interessadas, nomeadamente as Organizações Não Governamentais representantes das pessoas com deficiência.

práticas discriminatórias e para proteger e promover os seus direitos a participarem plenamente na vida da sociedade como cidadãos plenos.

No futuro, o trabalho das Nações Unidas centrar-se-á cada vez mais na igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência. Um dos problemas mais importantes é a acessibilidade: às novas tecnologias, em especial às tecnologias da informação e da comunicação, e ao ambiente físico. Nesse contexto, a 3 de Dezembro de 1999, o Secretário-Geral reafirmou a sua determinação em construir, no novo milénio, sociedades com estruturas acessíveis a todos, capazes de promover a integração e a inclusão e de cuidar de todos os seus membros.

Directivas no âmbito nacional – PORTUGAL

As pessoas com deficiência são membros da sociedade e mantêm-se muitas vezes isoladas do resto da sociedade devido a uma grande variedade de barreiras (físicas, institucionais, culturais e psicológicas) que limitam a sua integração e participação na vida em sociedade.

Historicamente, pode afirmar-se que, em Portugal, o campo da reabilitação profissional das pessoas com deficiência começou a estruturar-se no ano de 1919, data em que foram publicadas as primeiras leis sobre a organização dos seguros sociais e de cobertura dos acidentes de trabalho (C. Veiga *et al*, 2004:14). A essa primeira iniciativa legislativa, seguiu-se um longo período de tempo o qual o desinteresse do Estado em regular a reabilitação profissional das pessoas com deficiência foi absoluto, à revelia das orientações da Conferência Internacional do Trabalho e da Declaração de Filadélfia. Na década de 60, o Estado português começa a esboçar os primeiros contornos de uma política de reabilitação profissional²⁹ com a criação do Fundo de Desenvolvimento da Mão-de-Obra e a Fundação do Instituto de Formação Profissional (1962), os quais se destinavam ao atendimento de pessoas com deficiência, contudo este processo é bastante irregular, ainda não se verificavam factores de mudança³⁰ capazes de fazer alterar a situação vigente com que as pessoas deficientes se confrontavam no seu dia-a-dia, continuando tudo na mesma. Para piorar ainda mais a situação, em 1969, o serviço de Reabilitação Profissional é extinto, provocando um retrocesso na política de reabilitação profissional.

²⁹ Entenda-se aqui a "reabilitação" como um processo global e contínuo de conservação, desenvolvimento ou restabelecimento de aptidões e capacidades para o exercício de uma actividade normal. O Estado deve assumir-se como garante da prossecução da política de reabilitação em colaboração com as famílias e as organizações, cabendo-lhe a coordenação e articulação do sistema. O objectivo final da política é assegurar às pessoas com deficiência, qualquer que seja a respectiva origem e a natureza, a plena participação na vida económica e social e a maior independência possível.

³⁰ Factores de mudança são todos aqueles que, numa dada esfera da sociedade se desenvolvem espontaneamente ou são criados com o objectivo de provocar transformações no estado da situação vigente, ou que, agindo contra a vontade dominante, a modificam de forma visível e substancial. Para aprofundar o tema da "mudança social" ver alguns autores clássicos que se interessaram pelo estudo da mudança social, cada qual com a sua própria perspectiva de análise, nomeadamente: Auguste Comte, Hebert Spencer, Karl Marx, Talcott Parsons, Ralf Dahrendorf e Raymond Boundon.

Até à Revolução de Abril a deficiência era considerada uma fatalidade e o Estado tinha uma posição de caridade e assistencialismo. A guerra colonial (1962 – 1974), veio conferir uma nova visibilidade às questões da deficiência e em particular da deficiência física adquirida.

Com o 25 de Abril de 1974, renascem as preocupações políticas com a formação e emprego de pessoas com deficiência, devido essencialmente, à acção dos movimentos associativos que se fazem sentir neste momento histórico. A primeira mas também a mais importante medida de reconhecimento da condição específica das pessoas com deficiência passa a estar referida na Constituição da República Portuguesa de 1976³¹, onde logo no seu artigo n.º 1 diz que *Portugal é uma República soberana, baseada na dignidade da pessoa humana e na vontade popular e empenhada na construção de uma sociedade livre, justa e solidária*, assim como e também no seu artigo 71.º onde para além de reconhecer os direitos e deveres, incumbe ao Estado a responsabilidade e a obrigação de realizar *uma política de prevenção, de tratamento, de reabilitação e de integração*. Neste é afirmada não só a igualdade dos cidadãos com deficiência perante os direitos consagrados na Lei Fundamental como a obrigação do Estado em realizar uma política de reabilitação e em apoiar as organizações representativas dos cidadãos com deficiência.

Compete ao Governo, a condução de uma política global no domínio da igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência, bem como a adopção das medidas adequadas à aplicação dos instrumentos previstos na presente lei, contudo, as questões da deficiência é uma matéria transversal, que abrange todas as áreas e respeita a todas as entidades e organismos, sendo que em determinadas matérias as entidades privadas são também chamadas a intervir, impõe-se uma Lei de Bases que determine uma política global de prevenção, de reabilitação, de habilitação e de inclusão social, que estabeleça os princípios gerais a que devem obedecer as políticas e medidas adoptadas para a sociedade em geral de forma a garantir o usufruto os direitos humanos dos cidadãos com deficiência.

É então em 1975 que a Organização Internacional do Trabalho (OIT) aprovou a necessidade de serem implementados programas próprios de orientação e da formação profissional destinados às pessoas com deficiência. Em 1977-78 é criado o Secretariado Nacional da Reabilitação (SNR)³² por publicação do Decreto-Lei n.º 346/77. É a partir de 1976, num quadro político de maior abertura e interesse por esta problemática que assistimos em Portugal ao aparecimento do movimento das

³¹ A Constituição da República Portuguesa (1976) consagra no art.º 71.º, “o direito das pessoas deficientes à plena participação na vida social e à igualdade de direitos e deveres com os demais cidadãos, sem quaisquer limites que não sejam os decorrentes da natureza e extensão da deficiência. A efectivação deste direito constitui o Estado na obrigação de definir as medidas de política e de promover os programas que permitam concretizar o objectivo primordial da reabilitação, que é a integração sócio-profissional da pessoa deficiente. No n.º 2 do Artigo 71.º da Constituição da República Portuguesa determina: “O Estado obriga-se a realizar uma política nacional de prevenção e de tratamento, reabilitação e integração dos cidadãos portadores de deficiência e de apoio às suas famílias, a desenvolver uma pedagogia que sensibilize a sociedade quanto aos deveres de respeito e solidariedade para com eles e a assumir o encargo da efectiva realização dos seus direitos, sem prejuízo dos direitos e deveres dos pais ou tutores”;

³² Que a partir de 1998 passou a designar-se por Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência – SNRIPD

CERCI's³³, Cooperativas que associavam os Pais e Profissionais na criação de respostas em todo o país para o atendimento da população com deficiência e à criação do SNR, órgão do Governo, então na dependência do Primeiro-ministro, a quem incumbia assegurar a coordenação das políticas nacionais neste sector (P. Pinto, 2002: 434).

Em 1979, surge um Despacho – Normativo n.º 38/79 (31 de Dezembro), que enunciava um esquema normativo de preparação pré-profissional e de aprendizagem, cabendo ao Ministério da Educação esta responsabilidade. Ao Ministério dos Assuntos Sociais, cabia a responsabilização de prestar cuidados médicos e paramédicos, serviços de apoio à família e integração em lares. É nesta altura que se dão as primeiras colaborações com entidades privadas da área da educação.

Até cerca de meados dos anos 80 as pessoas com deficiência eram vistas com direito a ser protegidas e assistidas, mas não com direito à inclusão na esfera da actividade plena como as pessoas sem deficiência. Esta dinâmica estatal na protecção das questões do deficiente é paralela a toda a lógica de avanços sociais nos anos que se seguem ao 25 de Abril de 74, mas é sobretudo com a adesão de Portugal à CEE (Comunidade Económica Europeia) em 1986, que se verifica o marco da viragem nas políticas de reabilitação e inserção, devido à influência de vários documentos internacionais e europeus, já referidos anteriormente neste texto. A entrada de Portugal na EU, marca o início do Fundo Social Europeu (FSE)³⁴. Este representa cerca de 1/3 do orçamento total dos fundos estruturais e é, no conjunto destes, o principal instrumento financeiro da EU para o desenvolvimento dos recursos humanos e para a melhoria do mercado de trabalho. Tem contribuído para transformar a situação social a partir de 1987 no que respeita à inserção das pessoas excluídas no mercado de trabalho, promovendo a aplicação do princípio da igualdade de oportunidades, com o financiamento de medidas de apoio ao emprego e formação profissional e melhorias do sistema de ensino e formação. Por via da intervenção do FSE, existe um conjunto de medidas de orientação para a formação e reabilitação profissional de pessoas com deficiência em que as estas começam a aceder a níveis de qualificação profissional que antes não lhes era possível aceder.

Neste período o Ministério do Trabalho, através do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), enquadrado pelo Decreto-Lei n.º 193/82, e do seu serviço de reabilitação e

³³ As CERCI's procuram desde o primeiro momento promover condições que privilegiassem a liberdade de escolha do Projecto de vida pessoal - por parte dos próprios deficientes e suas famílias e a sua integração nas comunidades, condições que pressupõem a existência de estruturas de suporte e de acompanhamento, assim como a presença de recursos técnicos diversificados, qualificados e com forte adequação aos níveis sócio - culturais das famílias. A propósito, ver o processo de construção de uma CERCI por Manuel Rodrigues (2001). Interveniente directo em 1974, dá-nos os passos dados numa comunidade rural para contrariarem o destino das crianças "aleijadinhas" e "tolinhas" que não tinham lugar na escola e que durante anos vagueavam sem qualquer expectativa de futuro pela aldeia

³⁴ Instituído pelo Tratado de Roma, o FSE é o fundo estrutural mais antigo, permitindo percorrer, desde há cerca de 40 anos, uma estratégia de investimento em programas e políticas orientadas para o objectivo de desenvolver competências e aumentar as perspectivas dos cidadãos. Visa também combater o desemprego de longa duração, melhorar as oportunidades de emprego para jovens e, desde 1993, facultar a adaptação às mutações industriais. Permite transformar o mercado de trabalho português no que respeita aos níveis de qualificação da população, ao tratamento dos problemas da pobreza e da exclusão social, ao combate ao desemprego, à promoção da aprendizagem ao longo da vida, à melhoria do acesso às ferramentas da sociedade da informação e à promoção da igualdade de oportunidades. A este propósito ler um estudo realizado por C. veiga *et al* "Contributos para um modelo de análise dos impactos das intervenções do FSE no domínio das pessoas com deficiência em Portugal".

emprego de deficientes, assegurava a colaboração com as instituições privadas de solidariedade social, no apoio técnico e financeiro para a instalação de oficinas, aquisição de equipamentos, regulamento de vencimentos a monitores de reabilitação profissional e participação nas acções de formação. Era também da competência do Ministério a colocação de jovens em mercado de emprego protegido e a prestação de apoio financeiros e técnicos às organizações que criassem centros de emprego protegido. Nesta sequência, foi projectada uma rede de Centros de Reabilitação Profissional, paralelos aos centros regulares de formação profissional que teriam como objectivo a orientação e formação profissional das pessoas com deficiência o projecto pressupunha também a constituição de centros de emprego para pessoas com deficiência, também paralela à dos centros de emprego da população em geral, porém esta estratégia de desenvolvimento da reabilitação profissional não foi considerada exequível, nem correcta do ponto de vista da integração social das pessoas com deficiência, visto que criava uma rede segregada da restante população.

O Ministério do Trabalho, no âmbito de promoção de emprego, lançou um conjunto de medidas específicas para as pessoas com deficiência: subsídios para a instalação por conta própria e apoio à integração em empresas, apoio financeiro à criação de postos de trabalho, ao artesanato, à criação e manutenção de postos de trabalho no sector cooperativo, bem como, outras medidas avulsas que foram sendo tomadas nesse período (ver Decreto-Lei n.º 236 – C/83) que estabelecia um regime especial de colocação para professores do ensino preparatório e secundário que fossem portadores de deficiência. O Decreto-Lei n.º 109/85 autoriza uma reconversão da componente lectiva do horário de trabalho em função da natureza pedagógica, técnica ou administrativa dos professores incapacitados para o normal exercício das actividades docentes. O Decreto-Lei n.º 167/80 que regulamentava o regime de trabalho a tempo parcial na função pública, autorizava os funcionários que padecessem de uma doença grave, requererem a passagem a um regime de horário a meio tempo. O Decreto-Lei n.º 9/86 alargou essa possibilidade a todos os funcionários com deficiência.

Os sistemas de providência e assistência passam a ser englobados num só organismo, a Segurança Social, a qual em conformidade com a Lei n.º 28/84 de 14 de Agosto, deve assegurar a protecção social da pessoa com deficiência, através de prestação pecuniárias e mobilidades diversificadas de acção social, que favoreçam a autonomia das pessoas e uma intervenção adequada na sociedade. O artigo 33.º da mesma lei, relativamente à deficiência prevê ainda, os regimes de enquadramento familiar e social. Para além destes, são fomentadas algumas mudanças, ao nível educativo e também ao nível do emprego. Na sequência de tudo isto, passa a valorizar-se a Formação Profissional e a entrada dos deficientes no mercado de trabalho, através da criação de empregos permanentes, modificando o regime de impostos e contribuições, incentivos à criação do 1.º emprego, num conjunto de medidas de incentivos às empresas.

Em 1989, por pressão das ONG, é aprovada por unanimidade a Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência que, por circunstâncias conjunturais, nunca viria a constituir a base de uma política de reabilitação global e eficaz, sendo que em Portugal esta política se cingiu à adopção de medidas avulsas sobre matérias específicas.

Aproveitando o impulso de adesão e os apoios comunitários, em 1990, o número de entidades no campo da reabilitação profissional era já significativo e havia a necessidade de clarificar as competências e papéis de cada entidade. Assim, surge em 1991 o Decreto-Lei 405/91 que enumerava as competências relativas à Direcção-Geral do Emprego e Formação (realização de estudos, propostas e pareceres que enquadrassem a política de emprego e formação profissional) e ao IEFP cabia a responsabilidade das actividades de operacionalização e execução dessas medidas e pareceres através da (gestão dos Centros de Formação e Coordenação dos centros de gestão participada, concepção dos meios pedagógicos, (...)). Este Decreto-Lei consagra a formação profissional como um processo contínuo e polivalente que deve funcionar em ligação aos contextos de trabalho e a sua evolução. Os formandos têm o direito de escolher a formação que se enquadra aos seus objectivos, ao acesso à informação e orientação profissional, ao reconhecimento e valorização da formação e a certificação da formação adquirida. No campo da reabilitação, surge o grande objectivo de melhorar o sistema de reabilitação e integração sócio-profissional das pessoas com deficiência, havendo para isso o desenvolvimento de projectos inovadores ao nível das metodologias, equipamentos e serviços, capacidade técnica, modelos de intervenção e produção de conhecimentos.

No caso da iniciativa Emprego o programa EIXO-HORIZON, que decorreu entre 1992 e 1993, numa primeira fase, e de 1994 até 1995, numa segunda fase, o seu objectivo global era apoiar a cooperação entre os Estados-Membros e a Comissão Europeia, de modo a superarem os desafios que as pessoas com deficiência e a população desfavorecida enfrentam na sua inserção no emprego e na sociedade. O Programa Emprego, Formação e Desenvolvimento Social (POEFDS), de acordo com a estratégia Europeia para o emprego e na continuidade do Plano Nacional de Acção para o emprego, tem também como objectivos promover entre outros, a “inserção social e profissional de grupos com particulares dificuldades de acesso ao mercado de trabalho” entre estas, pessoas portadoras de deficiência.

A publicação das *Linhas estratégicas para reforçar o grau de coordenação no sistema de reabilitação* e do caderno n.º 1 Uma política coerente para a reabilitação das pessoas com deficiência, ambos, da responsabilidades do SNR (Secretariado Nacional de Reabilitação), ambos publicados em 1994, vêm chamar a atenção para a necessidade de haver uma articulação coerente entre diferentes ministérios envolvidos (emprego, segurança social, saúde, educação, ...) e de toda a sociedade em geral, no sentido de integrar as pessoas com deficiência nas actividades gerais e normais da vida,

nomeadamente no que respeita à Orientação³⁵ e Formação Profissional³⁶, bem como, a integração no mercado de trabalho³⁷. A intervenção é aqui entendida numa óptica transversal, articulando-se fortemente com outros domínios de intervenção estrutural (educação, ciência, sociedade da informação, economia, ...) e com programas regionais. Relativamente ainda, ao mesmo documento, faz referência ao Emprego no seu ponto VII, *à integração profissional e social da pessoa deficiente, qualquer que seja o seu grau ou tipo de deficiência; as pessoas com limitadas capacidades profissionais para realizar um trabalho produtivo (...) deverão procurar colocação em emprego protegido; algumas pessoas com deficiência poderão nunca trabalhar, mas deverão haver esforços no sentido de levarem uma vida plena de satisfação; deverá dar-se especial atenção ao papel da informática e novas tecnologias quanto à perspectiva de emprego (...);* bem como, *aos meios humanos e técnicos a utilizar para que seja possível uma total integração na vida profissional.* Ainda em 1994, em Bruxelas, na reunião sobre os Direitos Humanos, ficou explícito que competia à sociedade suprimir, reduzir e compensar as barreiras face à integração social e profissional, de forma a garantir o exercício pleno de cidadania de cada pessoa.

Estamos assim perante uma prática de “mainstreaming” em que a política de reabilitação é entendida como parte integrante das intervenções das várias políticas sectoriais (L. Capucha, *et al*, 2004:64).

As mudanças ocorridas no plano ideológico nestes últimos anos são o fio condutor de um novo conceito de deficiência, centrado na óptica das oportunidades.

A Lei de Bases de Prevenção e Reabilitação e Integração de pessoas com Deficiência, n.º9 de 1989, revogada recentemente pela Lei n.º 38/2004 visa essencialmente promover e garantir o exercício dos direitos que a Constituição da República Portuguesa consagrou nos domínios da prevenção da deficiência, do tratamento, da reabilitação e da equiparação de oportunidades da pessoa com deficiência, quer ao nível dos serviços de educação, de saúde, de emprego e orientação profissional, etc. Relativamente à Formação Profissional e emprego de pessoas com deficiência refere que *a política de emprego deve incluir medidas, estímulos e incentivos técnicos e financeiros que favoreçam a integração profissional das pessoas com deficiência no mercado de trabalho e a criação*

³⁵ Segundo o documento do SNR “*Uma política coerente para a reabilitação das pessoas com deficiência*” no ponto VI a “*orientação*” profissional deverá incluir uma análise da situação médica, psicológica, escolar, profissional e social da pessoa com deficiência, passa pela determinação das actividades que melhor se adaptam à pessoa com deficiência e que lhe permita escolher uma via profissional conducente a um emprego consentâneo com os seus conhecimentos e capacidades. Deverá ter em conta os desejos expressos pelo interessado e basear-se numa avaliação a mais completa possível das suas aptidões profissionais e deverá intervir o mais cedo possível”

³⁶ Segundo ainda o mesmo documento “*a formação e reabilitação profissionais têm como objectivo ajudar as pessoas com deficiência a obter ou a conservar o emprego, a progredir profissionalmente e, desse modo, a facilitar a sua inserção ou reinserção profissional na sociedade*”

³⁷ “A fim de permitir uma integração profissional tão completa quanto possível das pessoas com deficiência qualquer que seja a origem, natureza ou grau de deficiência e, igualmente, de promover a sua integração social e realização pessoal, deverão tomar-se todas as medidas individuais e colectivas que lhes dêem a possibilidade de trabalharem sempre que possível, num ambiente laboral normal, quer como trabalhadores assalariados quer como trabalhadores por conta própria” (*idem*, 1994).

de modalidades alternativas de actividades profissionais (artigo 22.º). Esta lei vem acentuar a importância da igualdade de oportunidades e da participação activa das pessoas com deficiência nas mais diversas áreas da sociedade, com o objectivo de promover uma maior autonomia e a defesa e reivindicação dos seus direitos de cidadania (L. Capucha, *et al*, 2004:65).

Ainda na mesma Lei no seu artigo 24.º dispõe que *o regime legal em matéria de urbanismo e habitação deve ter como um dos seus objectivos facilitar às pessoas com deficiência o acesso à utilização do meio edificado, incluindo espaços exteriores*, e que, para o efeito *a legislação aplicável deve ser revista e incluir obrigatoriamente medidas de eliminação das barreiras arquitectónicas*. Desta forma, e sabendo que a “qualidade da vida quotidiana dependem profundamente do meio circundante em que vivemos, especialmente no meio edificado e dos transportes” (SNR, 1998:8), o Decreto-Lei n.º 123/97 vem reforçar e impor a eliminação das *barreiras, designadamente urbanísticas e arquitectónicas às pessoas com mobilidade reduzida, o acesso a todos os serviços da comunidade, criando condições para o exercício efectivo de uma cidadania plena*, nos edifícios públicos, equipamentos colectivos e via pública. Nele vêm referidas as sanções aplicadas a quem não aplicar a lei, nem proceder às devidas alterações nos diferentes espaços quer sejam nos edifícios, quer na via pública. Este decreto aplica-se a *lares, centros de dia, centros de convívio, centros de emprego protegido, (...); centros de saúde, de enfermagem, hospitais, clínicas, postos médicos, farmácias, instâncias termais; estabelecimentos de educação (...), centros de formação, cantinas; Estabelecimentos de reinserção social; Estações ferroviárias e de metropolitano, centrais de camionagem, lugares marítimos e fluviais, aeroportos, aeródromos, paragens de transportes colectivos na via pública, postos de abastecimento de combustível, áreas de serviço; passagem de peões desniveladas ...; estações do correio, bancos e respectivas caixas de Multibanco, ...; museus, teatros, cinemas ...; parques infantis, praias, discotecas; estádios, pavilhões desportivos, piscinas; hotéis, residenciais, pousadas; igrejas; parques de estacionamento; instalações sanitárias; etc*. O caderno do SNR n.º 2 (1998) “Acessibilidade princípios e linhas directrizes – Deficiência e Integração”, reflecte também a importância da acessibilidade para a autonomia das pessoas com deficiência.

Com a publicação deste documento pretendia-se chamar a atenção, de todas as entidades responsáveis e dos cidadãos em geral, para a necessidade de eliminar as barreiras físicas, sociais e psicológicas. Suprimir tais barreiras é condição indispensável à melhoria da qualidade de vida das pessoas que se encontram condicionadas na sua mobilidade, de forma permanente ou em determinado período da sua vida.

Facilmente concluiremos que o alcance de tais princípios e medidas é extremamente vasto e ousado, todos eles apontando no sentido de atribuição de plenos direitos e do exercício de autonomia, da partilha e livre escolha por parte de todos os cidadãos, sem limites.

No que respeita à inserção laboral, destaca-se o Decreto-Lei n.º 40/83, de 25 de Janeiro, sobre o emprego protegido, que estabelece medidas especiais de apoio por parte do Estado, visando assegurar a valorização pessoal e profissional das pessoas deficientes e facilitar a sua passagem para um emprego não protegido. Contudo, nem sempre se tem mostrado suficiente para a obtenção de emprego a verificação de capacidades remanescentes, tornando-se aconselhável, por esse facto, a adopção de algumas medidas incentivadoras de aceitação dos trabalhadores deficientes por parte das empresas. Assim, e tendo presente a preocupação da Segurança Social não só no que respeita à integração laboral dos deficientes, mas também à criação de postos de trabalho, (é que o Programa do Governo prevê a utilização do sistema de segurança social como instrumento de apoio a essa mesma criação) entendeu-se, na linha do que vem sendo feito como estímulo ao primeiro emprego, reduzir substancialmente os encargos contributivos das empresas que contratem trabalhadores deficientes. Surge neste sentido, o Decreto-Lei n.º 299/86 que no artigo 1.º ponto número um refere que *as entidades empregadoras contribuintes do regime geral de segurança social dos trabalhadores por conta de outrem que tenham ao seu serviço, contratados por tempo indeterminado, trabalhadores deficientes, beneficiam de uma redução das contribuições por elas devidas à Segurança Social em função dos referidos trabalhadores*. É de notar que esta dispensa de contribuições para a segurança social tem um período máximo de 24 meses.

A portaria n.º 255/2002 de 12 de Março emitido pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade enquadra-se no Plano Nacional de Emprego e materializa os compromissos assumidos pelo Estado Português, no quadro da Cimeira Extraordinária sobre o Emprego realizada em 1997. Estas directrizes dão corpo a uma estratégia coordenada para o emprego à escala europeia assente em quatro pilares melhorar a empregabilidade, desenvolver o espírito empresarial, incentivar a capacidade de adaptação dos trabalhadores e das empresas e reforçar as políticas de igualdade de oportunidades. Este Decreto, no artigo 17.º no ponto número 3, no âmbito da aplicação, refere que são dados incentivos e apoio às entidades empregadoras que empreguem por tempo indeterminado pessoas com deficiência, ou seja, *os apoios (...) são concedidos a entidades de dimensão superior a 50 trabalhadores, desde que os postos de trabalho em causa sejam preenchidos por pessoas com deficiência (...)*. Por cada contrato de trabalho é concedido um apoio financeiro não reembolsável do IEFP (Instituto de Emprego e Formação Profissional) montante igual a 6 vezes o valor do salário mínimo mensal por cada admitido (artigo 17.º - B, alínea b) da referida Portaria). Também na secção V da mesma portaria, no artigo 18.º estão referidos os prémios de igualdade de oportunidades onde inclui que *quando haja a criação de um número mínimo de postos de trabalho em mais de 40% por pessoas com deficiência, haverá lugar à atribuição de um prémio, (...), no montante correspondente a 10 % do valor total de apoio concedido, excluídas as majorações*. Assim, o Programa de Apoio ao

Emprego de Deficientes - Prémio de Integração: é uma prestação pecuniária, não reembolsável atribuída às entidades empregadoras, por cada contrato de trabalho, sem termo com uma pessoa deficiente. É, também, atribuído às entidades empregadoras, por cada contrato de trabalho, a termo, celebrado com uma pessoa deficiente que convertam em contrato de trabalho por tempo indeterminado.

A Portaria 1191/2003 de 10 de Outubro da responsabilidade do Ministério da Segurança Social e do Trabalho também é um documento que vem reforçar os incentivos e estimular a criação de emprego a deficientes quando no capítulo III no âmbito dos apoios à criação de emprego refere no ponto número um que *(...)é atribuído um apoio financeiro, sob a forma subsídio não reembolsável, de montante correspondente a 18 vezes a remuneração mínima mensal mais elevada garantida por lei por cada posto de trabalho criado” e no ponto número 2 alínea b) refere que “25 % quando o posto de trabalho seja preenchido por pessoa com deficiência.*

Existem assim, vários programas, nomeadamente um Programa de Apoio ao Emprego de Deficientes - Subsídio de Acolhimento Personalizado na Empresa: é uma prestação pecuniária, não reembolsável, concedido às entidades empregadoras de pessoas deficientes, destinada a cobrir despesas com pessoal deficiente durante o processo de integração sócio-profissional e de adaptação ao esquema produtivo da entidade empregadora. Deste modo, estimula-se a auto-confiança da pessoa deficiente, ao mesmo tempo que se cria um clima não discriminativo, por parte dos restantes trabalhadores.

O Programa de Apoio ao Emprego de Deficientes consiste na atribuição de um *Subsídio para Eliminação de Barreiras Arquitectónicas* que passa por uma prestação pecuniária, não reembolsável, destinada a assegurar a eliminação de obstáculos físicos que impeçam ou dificultem o acesso ao local de trabalho de pessoas deficientes, bem como a mobilidade no interior das instalações de trabalho. Este subsídio é concedido às entidades que admitam pessoas deficientes, ou mantenham nos seus quadros trabalhadores que se tenham tornado deficientes e cujas limitações o justifiquem; num *Subsídio para Adaptação de Postos de Trabalho*, isto é, uma prestação pecuniária, não reembolsável, concedida a entidades que, por admitirem pessoas deficientes, ou por manterem, nos seus quadros, trabalhadores que se tenham tornado deficientes, necessitem de adaptar o equipamento ou postos de trabalho às dificuldades funcionais daqueles trabalhadores e finalmente por um *Subsídio de Compensação*, nomeadamente por uma prestação mensal, concedida às entidades empregadoras de pessoas deficientes, tem por objectivo compensá-las pelo menor rendimento produtivo daqueles trabalhadores, durante a fase de adaptação/readaptação ao posto de trabalho, em relação à produtividade média dos trabalhadores não deficientes da mesma categoria profissional.

Parece existir ao longo dos tempos, “uma crescente imposição constitucional, que resulta numa responsabilidade do Estado de proporcionar meios que vão desde a prevenção e reabilitação médico – funcional, eliminação de barreiras físicas e sociais (incluindo recreação e tempos livres) até ao ensino apoiado, reabilitação profissional, inserção profissional e formas alternativas de emprego” (L. Capucha, *et al*, 2004:61).

Passam a surgir em contexto europeu elementos determinantes na orientação ideológica da política de reabilitação, nos diferentes Estados Membros, nomeadamente em Portugal, principalmente no que diz respeito à protecção de uma nova geração de políticas sociais activas, sobretudo a partir da segunda metade dos anos 90 defendendo “a igualdade de oportunidades” face a outros grupos (e não apenas a protecção) e o “emprego” (e não apenas a assistência). As políticas desenvolvidas a nível nacional não são mais que o resultado de imposições e directrizes emanadas no âmbito internacional e europeu.

Em Portugal, em consequência ao Ano Europeu da Pessoa com Deficiência (2003), o Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (SNRIPD), foi a autoridade designada para apoiar esses objectivos, tendo por objectivo o planeamento, coordenação, desenvolvimento e execução da política nacional de prevenção e inserção das pessoas com deficiência.

Apesar de todos os esforços, todas estas medidas implementadas e regulamentadas em Decretos-Leis caracterizavam-se insuficientes, quer na área da formação profissional e do emprego de pessoas com deficiência, quer pelo facto das estruturas de formação e emprego não estarem preparadas para dar respostas às suas especificidades.

Em meados de Julho de 2004 foi empossado o XVI Governo Constitucional da República Portuguesa, tornando-se importante assumir perante a Comissão Europeia e dos nossos parceiros europeus que os princípios e medidas definidos no programa governativo vão ao encontro da lógica presente na Estratégia Europeia para o Emprego e no Plano Nacional de Emprego de 2003, que definiu objectivos e metas para o período 2003-2006.

Também o XVII Governo Constitucional no seu Programa de Acção assume um compromisso e uma preocupação com os problemas sociais e refere que

“(…) é, pois, chegado o tempo de construir uma terceira geração de políticas sociais para Portugal, que corrija os erros recentes, que tenha por princípio basilar a garantia da sustentabilidade económica, social e financeira do sistema de segurança social, e que represente um novo impulso no reforço da protecção social, sempre e cada vez mais baseada na diferenciação positiva das prestações face às diversas situações de risco. É chegado o tempo de voltar a dar prioridade ao combate à pobreza que alastra em Portugal. É este, também, o tempo de ajustar as respostas sociais à nova realidade com que nos confrontamos, contribuindo também com as políticas públicas para um exercício de cidadania mais responsável” (Programa do XVII Governo Constitucional).

O Plano estrutura-se numa vertente programática que estabelece as linhas de acção a adoptar nos vários domínios e numa vertente funcional ou interorgânica que apela ao envolvimento e comprometimento real e efectivo de todas as pessoas, singulares ou colectivas, privadas ou públicas, integradas na administração central, regional ou local na sua execução (Resolução do Conselho de Ministros n.º 120/2006) e encontra-se, subdividido em três eixos fundamentais de intervenção, designadamente: Eixo n.º 1, «Acessibilidades e informação». Este encontra-se directamente relacionado com políticas e acções relativas à acessibilidade, à comunicação, à cultura, ao desporto, ao lazer, à sensibilização/informação. A promoção da acessibilidade ao meio edificado, aos transportes e às tecnologias da informação e da comunicação a par da mudança de atitudes da população em geral é uma condição indispensável ao exercício dos direitos de cidadania e uma garantia à participação na vida social, económica, cultural e política. A novidade em relação aos documentos produzidos anteriormente constitui no arranque de um programa nacional de promoção das acessibilidades, através do qual as barreiras físicas e tecnológicas serão cada vez menos, contando para isso, com a formação de profissionais que têm competências nas políticas de acessibilidade; Para além disso, é atribuído um aumento do apoio até 30% das principais valências sociais nesta área; O Eixo n.º 2, diz respeito à «Educação, qualificação e promoção da inclusão laboral»; «Educação para todos» significa assegurar condições de acesso e de frequência por parte dos alunos com necessidades especiais nos estabelecimentos de educação desde o pré-escolar ao ensino superior» e aqui a política do Governo assume uma nova responsabilidade ao estender a escola inclusiva até ao Ensino Superior. Quanto à «Qualificação e emprego» significa dotar as pessoas com deficiências ou incapacidade de conhecimentos e competências necessários à obtenção de uma qualificação profissional que lhes permita alcançar e ou manter um emprego e progredir profissionalmente no mercado de trabalho». Esta medida depende assim da generalização e melhoramento do programa e das metodologias de avaliação/orientação vocacional; Criação de condições de acessibilidade aos cursos e acções destinados à população em geral que são desenvolvidos por centros de gestão directa ou participada, centros de formação de empresas ou da responsabilidade do ME, em parceria com os centros de recursos especializados credenciados pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional, a quem competirá assegurar a frequência de acções em reabilitação funcional, pré-formação, apoios complementares e adaptações dos espaços formativos. A novidade consiste na criação de seis Centros cujo objectivo é criar novas oportunidades para reconhecimento e certificação de competências das pessoas com deficiência, o que até agora só era feito para as pessoas sem deficiência e por fim, a criação de novos programas em articulação com o tecido empresarial, no âmbito da responsabilidade social, para aqueles que não conseguem trabalhar em meio normal de trabalho. O Eixo n.º 3 passa pela dimensão «Habilitar e assegurar condições de vida dignas». O sistema público de protecção social

é um instrumento fundamental no apoio e promoção da integração das pessoas em condições de maior vulnerabilidade e risco de exclusão social, cabendo-lhe como tal garantir as respostas que se adequem às necessidades das pessoas com substanciais limitações funcionais bem como às suas famílias.

Estas intervenções são, sem dúvida, um contributo decisivo para a inclusão social deste grupo de cidadãos e a sua afirmação como pessoas de pleno direito.

As políticas do Governo são reveladoras de uma clara intencionalidade em incluir o grupo de pessoas quer na esfera educativa, mas não só, também apresenta uma preocupação de inclusão de âmbito laboral e conseqüentemente social. Como podemos ler no Programa deste Governo, *a situação de incluir, ninguém a ignora, mas é muito difícil. Portugal enfrenta problemas complexos, que não podem ter uma solução imediata. Mas é clara a nossa tarefa, como é clara a nossa ambição: transformar o Portugal das fatalidades, no Portugal das oportunidades. O XVII Governo Constitucional resulta da vontade de mudança dos portugueses, e é com eles que conta, é neles que confia.*

CAPÍTULO II

**DESIGUALDADE E INCLUSÃO NA ESCOLA E NA PROFISSÃO: UMA ABORDAGEM
SOCIOLOGICA**

DESIGUALDADE E INCLUSÃO NA ESCOLA E NA PROFISSÃO: UMA ABORDAGEM SOCIOLOGICA

Como se sabe, apenas as diferenças, contradições e desigualdades alimentam utilmente o conhecimento sociológico. (...) Só há sociologia onde existem relações desiguais e figuras da diferença.

(Jean-Claude Passeron, 1991:247)

2.1. - A Escola de Massas as des(igualdades)

Até às primeiras décadas do século XIX a maioria da população não dispunha de qualquer instrução. Foi devido à rápida expansão da industrialização e das cidades que surgiu a necessidade de produzir uma força de trabalho educada e capaz.

A progressiva diferenciação das ocupações e a sua crescente localização fora de casa já não permitia que os conhecimentos relativos ao trabalho fossem transmitidos de pais para filhos.

Segundo Giddens (2004: 495) *durante vários anos a educação formal só estava ao dispor dos poucos que tivessem tempo e dinheiro para a mesma*. Apenas frequentavam as escolas a classe elitista de grande poder económico e pertencente a classes sociais elevadas. As sociedades são constituídas por diferentes estratos sociais, e apenas os que se encontravam nos estratos sociais mais elevados é que tinham acesso à escola e ao saber letrado. No entanto, hoje, a literacia é elevada e o acesso à educação é algo tido como natural pela maioria dos cidadãos dos países industrializados (...). Praticamente toda a gente sabe ler e escrever a um nível básico e a palavra impressa e a comunicação electrónica, combinadas com o ensino formal fornecido pelas escolas e universidades tornam-se fundamentais para os nossos modos de vida.

“Entre as transformações que mudaram o sistema de ensino desde os anos 50, uma das que tiveram as maiores consequências foi sem dúvida o acesso ao jogo escolar por parte das categorias sociais até então excluídas: pequenos comerciantes, artesãos, agricultores e até operários da indústria: um processo que acarretou uma intensificação da concorrência e um aumento dos investimentos educativos por parte das categorias que já utilizavam plenamente o sistema escolar” (Bourdieu, 1999:481).

“Não foi fácil conseguir trazer para a escola todas as crianças de uma determinada idade todos os dias ... a educação estava inacabada antes da guerra; ela está hoje plenamente realizada na sociedade actual, na qual a escolarização secundária se desenvolveu muito rapidamente até idades avançadas” (Baudelot & Establet, 1994:37).

É realmente um facto que a educação é um direito fundamental à própria existência, que remonta aos tempos mais longínquos. Contudo, a história demonstra-nos que, quando todos já

frequentavam a escola e se encontravam dentro dela (pobres, ricos, negros, índios, ...), outros, ainda continuavam sem acesso à escola por apresentarem algumas diferenças: físicas, mentais, linguísticas.

O avanço das ciências sociais e, de entre elas, das ciências da educação, a revolução técnico-científica, o desenvolvimento económico, social e cultural, as grandes lutas sociais conduzidas para o reconhecimento ou conquista de direitos humanos, pelo respeito das minorias (políticas étnicas, culturais, raciais, sociais, religiosas, linguísticas,...), pela melhoria das condições e da qualidade de vida das camadas populacionais socioeconomicamente mais desfavorecidas, uma crescente consciencialização da necessidade da defesa do ambiente e dos ecossistemas, a explosão dos movimentos pela emancipação da mulher, pela paz, pela dignidade humana, a solidariedade, a democracia, o direito à diferença e à igualdade de oportunidades, entre outros (valores que sobretudo no rescaldo da segunda guerra mundial, se tornaram mais caros à humanidade); a luta contra o racismo e a xenofobia, o crescimento do movimento associativo para o apoio aos cidadãos com deficiência ou para a defesa dos seus direitos, foram alguns dos mais importantes factores que marcaram a evolução de uma sociedade cada vez mais democrática, mais justa e igualitária. Isto dá-nos a ideia de uma sociedade modernizada que dá cada vez mais valor à igualdade, ou seja, “os indivíduos são considerados cada vez mais iguais e que as suas desigualdades não podem encontrar justificativa no berço e na tradição” (Tocqueville *ap* Dubet, 2001:6).

A escola de massas passa a ser encarada como um importante instrumento dessa mesma igualdade, assente numa ideologia fortemente marcada pelo princípio da democratização e igualdade de oportunidades. É com ela que verdadeiras alterações são introduzidas, nas sociedades e nas escolas de Portugal, entendendo-se como escola de massas aquela

“(…) que se foi criando com a obrigatoriedade escolar (actualmente até ao 9.º ano) e a escola não obrigatória (do 10.º ao 12.º ano, actualmente), mas de frequência intensiva, quer por ser socialmente quase obrigatória para certos estratos para a confirmação do seu status, quer pela expectativa de mobilidade social ascendente desencadeada pela própria obrigatoriedade escolar”(Formosinho, 1992:24).

O ensino de massas para Pires (1988:28) “representa uma nova concepção de ensino, a que corresponde uma mudança qualitativa intencionada” sendo que a expansão do sistema educativo se deve essencialmente a uma convergência de duas acções:

“(…) por um lado, uma vontade política expressa de promover o desenvolvimento da educação com a oferta de mais escolas, formação de mais professores, modificação dos processos de avaliação; por outro lado, o facto de a procura social da educação, se estender progressivamente aos níveis de ensino mais elevados da estrutura do sistema de ensino” (Pires, 1988:29).

A escola de massas é, por essência, uma escola mais heterogênea (maior heterogeneidade docente e discente), mais diversificada do ponto de vista da qualificação, capacidade e empenhamento dos seus professores, maior heterogeneidade contextual (comunidades locais onde a escola se insere) e organizacionalmente mais complexa, implicando uma escola pluricurricular (currículos clássicos, currículos técnicos, profissionais ou vocacionais, ...) e a formação rápida e urgente de professores necessários a prestarem serviço numa escola obrigatória a todos os que se encontram em idade escolar, garantindo o acesso igual à educação para todos. Representa assim, uma intenção de criar e desenvolver um ensino universal, destinado a uma grande variedade de indivíduos e grupos sociais, na procura de promover o desenvolvimento pessoal de todos, de acordo com as capacidades diversas de cada um, tendo em vista a sua integração social e o progresso comum, num pluralismo de participação e de ocupação social. Assim sendo, a finalidade essencial do processo educativo é o desenvolvimento e a formação global de todos, em condições de igualdade de oportunidades no respeito pela diferença e autonomia de cada um (N. Alves & R. Canário, 2004:986). Apesar de nesta altura se considerar a emergência da escola de massas como o *remédio* das injustiças e desigualdades que se faziam sentir na sociedade, foi-se tornando, ao longo dos tempos, instrumento privilegiado de reprodução dessas injustiças e desigualdades. Não é por acaso que, hoje em dia, se fala da escola como *a escola das incertezas* tratando-se de uma crise social importada³⁸.

A escola de massas é um fenómeno social que resulta na explosão escolar, no aumento da procura social da educação escolar e de uma política educativa baseada na democratização do ensino e de igualdade de oportunidades. Há já algumas décadas que se verifica um crescimento acentuado na procura da educação escolar, conduzindo a uma expansão do sistema educativo e a este fenómeno está associado o credencialismo³⁹, ou seja, segundo Pires (1988:32) as qualificações escolares têm vindo a desempenhar um papel importantíssimo no acesso ao emprego e à ocupação profissional, bem como à ascensão de um determinado status social, daí se considerar que a qualificação escolar

³⁸ Segundo Formosinho, 1992:45 – Ao retirar do mercado de emprego a mão-de-obra não - adulta a escola de massas importou o problema social do trabalho infantil, transformando-o em abandono escolar. Ao escolarizar segmentos da população que vivem na margem da sociedade, a escola importa a violência marginal, a delinquência juvenil, o tráfico organizado de drogas. Ao solicitar todos os adolescentes nos mesmos valores e normas, a escola entra directamente em tensões com origem na classe social ou em conflitos raciais, étnicos, regionais, religiosos. Ao escolher uma língua de transmissão do ensino, a escola entra na zona dos conflitos linguísticos. Para Almerindo Janela Afonso (2005) os factores supostamente geradores da actual crise da educação escolar devem-se a condicionantes económicas, sociais e político - ideológicas muito diversificadas, estando relacionada, entre outros, com os seguintes factos: “as condições actuais de expansão e internacionalização da economia capitalista num contexto de dominância ideológica neoliberal; a emergência do “capitalismo informacional” (Castell, 1998); as mutações aceleradas nas formas de organização do trabalho e a inevitabilidade do desemprego estrutural a afectarem sobretudo as novas gerações; a permeabilidade e vulnerabilidade da escola às pressões sociais; os discursos vulgares que induzem os cidadãos a pensar que a falta de emprego é devida à não qualificação dos indivíduos, sendo esta não qualificação, por sua vez, acriticamente atribuída à incapacidade estrutural da escola para preparar os estudantes em função das (supostas) necessidades da economia; a perda de confiança no valor social dos diplomas, induzida pelas distorções nas relações entre a educação e o mercado de trabalho; a centralidade dos meios de comunicação de massa que se constituem como fortes agentes de socialização secundária, substituindo ou neutralizando a acção dos agentes de socialização primária; a constatação sinalizada em trabalhos recentes de que a Escola, já não é capaz de cumprir cabalmente os mandamentos que há muito lhe foram atribuídos, continua (paradoxalmente) a ser pressionada para assumir novos mandatos, na medida em que os problemas sociais aumentam, se diversificam e se complexificam; a emergência de um sentimento anti-escola que se expressa em alguns países, pela existência de um movimento de defesa do ensino em contextos familiares (home schooling)”.

³⁹ Esta ideia coloca em ênfase uma relação de causalidade linear entre a educação e o desenvolvimento, enfatizando o papel e a importância da educação na valorização dos indivíduos como pessoas e na redução das desigualdades.

funcione como “credencial cultural que permite o acesso a situações ocupacionais de status mais elevado”. Para Fonseca (2003)

“(…) a experiência escolar prolongada instalou-se, com carácter estrutural e duradouro, no cerne do processo socializador das novas gerações. Na verdade, a crescente procura do sistema de ensino, a níveis cada vez mais avançados, constitui não apenas a resposta a uma imposição política de obrigatoriedade escolar (...) mas sobretudo o reconhecimento cada vez mais unânime da escola como instância hoje incontornável na determinação dos destinos sociais dos indivíduos”.

Os títulos e as credenciais obtidas pela frequência da escola ou de um ensino superior são actualmente instrumentos indispensáveis na definição dos destinos sociais dos indivíduos.

Baudelot & Establet (1994:57), confirmam esta ideia, afirmando que “constata-se, de um modo generalizado, que o diploma continua a ser hoje em dia a melhor garantia contra o desemprego. Sobretudo a hierarquia e o nível das remunerações individuais reproduzem fielmente a hierarquia e o nível dos diplomas escolares”

A expansão dos sistemas escolares e a democratização de acesso estão associadas a uma perspectiva optimista que assinala a passagem da escola das certezas para a escola das promessas: uma promessa de desenvolvimento, uma promessa de mobilidade social, uma promessa de igualdade e justiça social (N. Alves & R. Canário, 2004:982).

A expansão da ideologia igualitária, no âmbito educativo e escolar, tem vindo a ser reforçada por políticas governamentais e legislação pertinente que permite uma igualdade de todos acederem a uma escola pública, obrigatória e gratuita, no entanto e contraditoriamente, essa igualdade de acesso não se reflecte numa igualdade de sucesso, muito pelo contrário, havendo estudos que nos dão conta de que o sucesso de uma escola igualitária e de massas depende do sucesso da maioria dos alunos que nela frequentam. Se esta situação não se verifica, então estamos perante uma educação a que Pires⁴⁰ designa de *educação não sucedida*, servindo objectivamente a estratificação social.

Para Lima (1987:68),

“(…) a igualdade de acesso é uma condição necessária, mas não suficiente, para a realização da igualdade de oportunidades. Há não somente que assegurar o acesso, mas também que garantir oportunidades idênticas de sucesso (...) a escola permitirá a participação de todos mas (...) sabe, à partida, que de entre os inscritos certos grupos terão muitas dificuldades em obter bons resultados, ou mesmo de chegar ao final. Apesar disso assume um papel de espectador ou de árbitro, indiferente às diferenças”.

⁴⁰ Lemos Pires (1988: 37) faz referência que o acesso à educação representa um passo importante em direcção à igualdade social, contudo, uma igualdade social, sem manifestações das diferenças, torna-se uma igualdade massificada, que tende naturalmente a diferenciar-se socialmente de forma hierarquizada, à falta de outra diferenciação. Assim, a massificação passa a ser geradora da desigualdade social.

Para Husén (1901:24),

“(…) a sociedade de oportunidades na educação implica não só a existência de escolas em que reina a “igualdade” como a de escolas de eficácia equivalente e cuja influência permite superar handicaps à partida nas crianças de origem sociais diferentes. Para tal impõe o tratamento pedagógico diferenciado.”

“(…) Para favorecer a igualdade dos resultados escolares, a sociedade deve empregar meios próprios para compensar as carências do meio em que a criança cresce ou para completar os eventuais esforços empreendidos pela família” (*idem*:65).

A ideia de que a educação poderia contribuir para o desenvolvimento económico e social é bastante antiga e vai buscar as suas origens aos ideais libertários da Revolução Francesa. Foi sobretudo a partir da década de 50 que se assistiu a uma expansão escolar por toda a Europa coincidente com o crescimento económico (Pires, 1988). No entanto, é com o advento da *escola de massas*⁴¹ que as desigualdades assumem uma dimensão assustadora, uma vez que, “em vez de uma verdadeira *educação de massas* provocou uma *massificação do ensino*⁴². Claro está que, o fenómeno das desigualdades⁴³, não assumia antigamente, as actuais proporções, devido à educação ser um privilégio de poucos.

Rousseau (1991:235) concebe na espécie humana dois tipos de desigualdade: uma que chama de natural ou física por ser estabelecida pela natureza e que consiste nas diferenças das idades, da saúde, das forças do corpo, e das qualidades do espírito e da alma; a outra, que se pode chamar de desigualdade moral ou política, porque depende de uma espécie de convenção e que é estabelecida, ou pelo menos, autorizada pelo consentimento dos Homens. Esta consiste nos vários privilégios de que gozam alguns em prejuízo de outros, como o serem mais ricos, mais poderosos e homenageados do que estes, ou ainda por fazerem-se obedecer por eles.

Simultaneamente à expansão do acesso à educação, também se expandiu quantitativamente o insucesso educativo intrinsecamente relacionado com um ensino selectivo e elitista da época (Rolla, 1994).

⁴¹ Para aprofundamento da temática da Escola de Massas e sobre as desigualdades escolares em Portugal ler obras dos seguintes autores: Vítor Ângelo (1975), Ana Benavente (1976 – 1978), Sérgio Grácio e Sacuntala de Miranda (1977), Ana Benavente e Adelaide Pinto Correia (1980), Conceição Alves Pinto (1986), João Formosinho (1987), Lemos Pires entre outros autores, particularmente da Universidade do Minho, que também se debruçaram sobre esta problemática.

⁴² Para Lemos Pires (1988:28) “a diferença entre um ensino de massas e uma massificação do ensino consiste em que aquele representa uma nova concepção de ensino, a que corresponde uma mudança qualitativa intencionada, enquanto que esta é apenas o resultado de uma simples expansão quantitativa do sistema de ensino sem que essas mudanças qualitativas intencionais se tenham traduzido”.

⁴³ Para Fitoussi (1997:41) o espaço das desigualdades é multidimensional e revestem-se sob a forma de “desigualdades estruturais ou tradicionais” que têm a ver com a “hierarquia dos rendimentos entre categorias sociais (profissões liberais, quadros, dirigentes de empresa, empregados, operários, etc) herdadas de um longo passado e interiorizadas pela sociedade”⁴⁴ ou “desigualdades dinâmicas” que são desigualdades “novas”, desigualdades de estatuto indeterminado, duradouro que promovem a separação dos grupos sociais, provocando a exclusão. Por exemplo, o desemprego prolongado gera pobreza, factor de discriminação e exclusão social. Segundo o mesmo autor existe um repertório de desigualdades: o pagamento do modelo salarial, o trabalho das mulheres, as desigualdades geográficas, as desigualdades entre gerações, as desigualdades das prestações sociais, a complexidade fiscal, as desigualdades de acesso ao sistema financeiro e as desigualdades da vida quotidiana. Para aprofundar o que significa para o autor estas diversas formas de desigualdade, ler o texto “A Nova Era das Desigualdades de Jean -Paul Fitoussi (1997).

“A escola de massas, pensada para ser solução de um problema, foi-se tornando parte do problema que tinha por objectivo resolver. Criada para dar educação básica a todos e à qual todos deveriam ter acesso, a escola tradicional, também designada de escola universal, desenvolveu práticas e valores que progressivamente acentuaram as diferenças e que colocaram precocemente fora da corrida da competência largos estratos da população escolar. Assim, o insucesso escolar, o abandono da escola, os problemas de disciplina, as múltiplas culturas presentes mas marginalizadas, etc, fizeram com que a escola, que deveria integrar e acolher todos, fosse, ela própria um instrumento de selecção, que em muitos casos seguia e acentuava as diferenças culturais, de características e capacidades pessoais de que os alunos eram portadores.”

“Este processo não é arcaico: é um problema contemporâneo, tal como facilmente constatamos ao verificar a taxa de insucesso escolar na educação básica portuguesa” (Rodrigues, 2001:16).

Paralelamente a uma escola que se definia como sendo de todos e para todos, começa-se a tornar mais evidente e mais dramático o problema das desigualdades não tanto de acesso⁴⁴ mas de insucesso. Esta situação começou a preocupar os responsáveis pelos vários sistemas educativos das várias nações e vários estudos científicos começaram a proliferar por todo o mundo (com particular destaque na Inglaterra, Europa e Estados Unidos) com dados interessantes do ponto de vista sociológico que nos permitiam uma compreensão histórico – sociológica dos problemas do insucesso escolar e das desigualdades sociais.

Até meados dos anos 60 “a educação era encarada como factor de democratização, de distribuição de renda e até, segundo a tradição antiga, de melhoramento da natureza humana. Foi a fase do «optimismo pedagógico» (Adams, 1977) sucedida, nos anos 70, pelo «pessimismo pedagógico».

Não tendo a educação satisfeito as elevadas expectativas em relação aos seus efeitos sociais, seguiu-se um período de desilusão e cinismo, quando a educação passou a ser vista predominantemente como um processo de manutenção do poder estabelecido” (Gomes, 1989:15).

É devido às elevadas taxas de insucesso escolar e ao número significativo de alunos que abandonavam precocemente as escolas que começam proliferar por toda a Europa Ocidental e nos Estados Unidos investigações empíricas visando precisar a relação, acesso aos estudos, sucesso escolar e origem social. Os trabalhos realizados no campo da sociologia das desigualdades, desde a II grande guerra mundial até à década de 80/90 monopolizaram os temas da desigualdade⁴⁵ e dando-nos conta de uma sociedade ainda pouco democratizada e pouco igualitária.

⁴⁴ Ao falarmos de igualdade de oportunidades de acesso à escola, convém distinguirmos entre “acesso formal” e “acesso real”, uma vez que, pode tratar-se de coisas diferentes. Nos países que, como Portugal, apresentam fortes assimetrias nos Planos de desenvolvimento local e regional, é frequente o sistema educativo não oferecer iguais condições de escolaridades a toda a gente. E sabe-se que são os indivíduos das classes mais desfavorecidas os mais afectados por tais assimetrias. A questão obriga-nos, pelo menos, a relativizar o 2º dado adquirido” da “igualdade de oportunidades de acesso à escola”.

⁴⁵ Num artigo sobre as dimensões da desigualdade Tretheaway (1970) ap Husén (1901: 249) estabeleceu uma correlação mais ou menos forte com as oportunidades na educação: 1- Variáveis ligadas à família, tais como o estatuto socioeconómico, o rendimento, o nível de instrução dos pais e as atitudes dos pais perante a educação; 2- Variáveis respeitantes ao ambiente mais próximo, como a situação geográfica e o meio cultural da colectividade em que a criança vive; 3- Variáveis étnicas, tais como os níveis de instrução acessíveis ou pretendidos pelos diferentes grupos étnicos; 4- Variáveis religiosas – o nível de instrução acessível aos diversos grupos religiosos ou o nível a que estes grupos aspiram; 5- Variáveis ligadas à escola – recursos do estabelecimento escolar, qualificação dos professores, programas propostos; 6- Variáveis ligadas ao meio frequentado pela criança: por exemplo: a atitude dos amigos da mesma idade perante os estudos, os professores e a autoridade;

Esses diversos estudos foram muito importantes, não só para desmistificar a ideia de que a Escola é o grande instrumento da sociedade para assegurar a igualdade entre os seus membros, demonstrando precisamente o contrário, ela é um instrumento de reprodução social e cultural mantendo a hierarquia e estratificação de classes.

Desta sociedade perfeitamente estratificada em que uns ocupam os lugares privilegiados, e outros as posições mais marginalizadas, verificam-se desigualdades evidentes, entre elas, as condições de classe na família, no trabalho e as condições de sucesso numa escola que se diz de massas, para todos, mas que durante muito tempo privilegiou a uniformidade em vez da heterogeneidade, promoveu o tratamento de todos como se fossem um só, ignorando as diferenças, background cultural, social e linguístico dos que a ela acediam, não se adaptando ao novo público escolar e avaliando na base do igualitarismo. Surgem, desta forma, consequências nefastas da escola de massas, directamente relacionadas com o insucesso escolar atingindo principalmente um grupo muito específico da população (classes desfavorecidas de estatuto sócio-económico baixo, raça negra, emigrantes, diferenças étnicas,...) e que passam a servir de alvo de estudo de muitos autores ligados à sociologia das desigualdades.

Para os autores como Bowles & Gintis (1982:187)

“O sistema educativo premeia de forma diferente os alunos, conforme os seus estratos sociais: os das classes mais poderosas serão as classes poderosas do amanhã; os das classes desfavorecidas serão as classes desfavorecidas do amanhã. Assim, a desigualdade de escolarização reproduz a divisão social do trabalho. Desta forma, a divisão social do trabalho é reproduzida de geração em geração, e essa reprodução é garantida pela escola. Assim, o sistema educativo dá a ideia de promover e desenvolver a igualdade de oportunidades” mas na verdade reproduz sim as desigualdades entre classes distintas.”

O sistema educativo reproduz as relações sociais do mundo do trabalho, esta situação é aprofundada nos trabalhos de dois autores também muito importantes da corrente do conflito, Bourdieu & Passeron (1970).

Estes autores acentuam que as desigualdades sociais se devem sobretudo à transmissão desigual de “bens culturais”. Numa sociedade de classes, os grupos sociais dominantes logram transmitir e inculcar o seu sistema de valores (“um arbitrário cultural”), através de agências de socialização como a escola e a família. Nesta, última, herda-se “um “capital – cultural” (tal como se herda um capital económico): percepções, orientações, disposições, maneiras, hábitos culturais que serão rentabilizados na escola, permitindo o sucesso aos seus possuidores. Este “capital – cultural”

Suzanne Grimm (1966) *ap* Husén (1901: 249-250) também procurou distinguir três grupos de factores que poderiam estar na origem das oportunidades de sucesso dos indivíduos: 1- Factores socioeconómicos – profissão dos pais, número de membros da família, possibilidades de beneficiar de lições particulares; 2- Factores socioculturais – nível de instrução escolar dos pais, seus princípios educativos, possibilidade de adquirir um bom domínio da linguagem, motivação para o sucesso, etc; 3- Factores socioecológicos que dizem respeito à localização da residência, urbana ou rural, bairros de lata ou bairros residenciais periféricos reservados à camada superior da classe média, ou ainda a distância entre o domicílio e o estabelecimento de ensino adequado às necessidades dos interessados;

permite-lhes apresentarem-se com uma facilidade verbal e com uma cultura geral que a escola legitima como a “cultura válida”. Os que não apresentam essas características são objecto de «eliminação»”.

Bernstein dá-nos igualmente uma outra perspectiva importante acerca das desigualdades verificadas na escola e faz um estudo centrado no papel que o uso e domínio da linguagem tem no rendimento escolar dos alunos tentando explicar como a escola reproduz desigualdades sociais ao descrever o processo de comunicação pedagógico. O seu objectivo é mostrar que as práticas organizacionais, discursos, transmissão e aprendizagem podem ser ou não selectivos.

O autor defende que “o modo de uso da língua é um importante determinante sociológico da percepção e esta tem implicações cognitivas, afectivas e sociais sobre o comportamento e, conseqüentemente, sobre a aprendizagem (Bernstein, 1986:30) refere que existem diferenças entre a linguagem das crianças das classes populares e das classes médias. As crianças das classes populares utilizam códigos restritos⁴⁶ e as crianças das classes médias utilizam códigos elaborados⁴⁷. Estas distinções são importantes para se entender as desigualdades sociais dos alunos face à escola.

Assim, Bernstein sustenta a tese de que os estratos sociais mais baixos apresentam uma maior resistência à aprendizagem formal enquanto que as crianças da classe média pertencem a uma estrutura familiar articulada, conhecendo-se as posições de cada um dos membros da família. As crianças que adquiram códigos elaborados de discurso (classe média), têm maior capacidade para lidar com as exigências da educação académica formal do que as que estão limitadas a códigos restritos (classe trabalhadora). As crianças pertencentes aos estratos mais baixos apresentam uma maior resistência à aprendizagem formal e tendem a ser geralmente *mal sucedidas* devido ao facto de não dominarem os códigos utilizados na escola e por isso, são menos curiosas, menos participativas, muito daquilo que o professor diz é incompreensível, na medida em que depende do uso de formas linguísticas diferentes daquelas que a criança está acostumada.

Sendo assim, pode-se constatar que as crianças chegam à escola com discursos distintos reveladores de formas diferentes de sentir e experimentar a realidade e esta situação por si só, pode ser factor promotor de desigualdades escolares e sociais. No entanto, a agravar ainda mais a situação, a escola utiliza um discurso assente no código elaborado, encontrando-se as crianças dos meios mais desfavorecidos em situação de desigualdade pois é exigido a estas crianças um esforço adicional na sua actividade cognitiva. Ao utilizar o código elaborado, a escola contribui para a manutenção das

⁴⁶ O código restrito diz respeito a uma linguagem popular/ pública apresentando frases curtas, gramática simples, sentenças inacabadas, uso de conjunções, uso limitado de adjectivos e advérbios, afirmações formuladas com questões implícitas, enfim, é uma linguagem com significados implícitos. Realizam princípios e significações dependentes do contexto. Os princípios e significados inserem-se em contextos locais, em relações sociais, práticas e actividades locais.

⁴⁷ Os códigos elaborados são acessíveis apenas a certos grupos sociais e a linguagem processa-se de forma explícita acerca da realidade, estando o discurso menos dependente do contexto. O discurso integra elementos que o tornam mais inteligível. Realizam significados independentes do contexto por meio de princípios explícitos.

desigualdades sociais, através do insucesso escolar das populações mais desfavorecidas” (Moura, 2000: 186).

Muitas foram as teorias desenvolvidas por vários autores sociológicos, não interessando agora explicitá-las todas, pois não é esse o objectivo deste trabalho, interessando sim, referir que essas teorias das desigualdades tomavam em linha de conta as questões das classes sociais, status, poder, capital – cultural, reprodução cultural, bem como, tomavam também em consideração as diferenças de raça, de cor, de religião, códigos linguísticos, entre outros, como obstáculos à igualdade de oportunidades de educação com repercussão igualmente em desigualdades sociais. Os estudos relacionavam sobretudo o sucesso escolar com a origem social vendo a escola como responsável pela manutenção das desigualdades sociais. As carências linguísticas e a *ausência de cultura* que caracterizava as classes sociais situadas no escalão inferior da hierarquia social eram factores determinantes para não conseguirem aproveitar as oportunidades de promoção social que lhes eram oferecidas pelo sistema educativo (Gomes, 1987). Também para Haecht (1992) “Era a componente cultural mais do que a componente económica do estatuto social que permitiria dar conta das competências escolares, estando o sucesso escolar determinado pela orientação cultural (sistema de valores e práticas educativas familiares) e da “herança cultural” ou “capital-cultural” (disparidades cognitivo – linguísticas).

Segundo Gomes (1987:71-72)

“(…) o insucesso escolar (...) centra-se, principalmente, naqueles sectores sociais convencionalmente designados pela expressão classes desfavorecidas. Incluem-se nesta categoria social, aquelas crianças e jovens provenientes de famílias operárias, camponesas, de minorias étnicas, vivendo, por vezes, em bairros de lata ou em zonas urbanas degradadas, nos subúrbios das grandes cidades ou no isolamento de certos meios rurais”. (...) a carreira escolar dessas crianças era gravemente afectada (...) pela “ausência de cultura” que caracterizava as classes sociais situadas no escalão inferior da hierarquia social”.

Pode-se afirmar com alguma convicção que as teorias desenvolvidas pelos muitos autores, inclusivamente da teoria do conflito prestaram um grande contributo ao desenvolvimento da sociologia das desigualdades, sobretudo no que respeita à visibilidade das mesmas quer nos espaços educativos escolares, quer na sociedade. No entanto, a apreensão dessas desigualdades de oportunidades face ao sucesso escolar apresentava limites, na medida em que, a escola de massas (escola democrática) referenciada por essa sociologia centrava-se num grupo social bem específico, havia uma preocupação acerca das incidências do insucesso *fracasso* escolar que atingia as camadas das classes populares desfavorecidas, com estatuto sócio-económico baixo, (pobreza, baixos salários, desemprego, fracas condições de habitabilidade), minorias étnicas, raça, cor, género, emigrantes, etc, no entanto, nas massas que frequentavam a escola não se incluíam uma importante fracção da população -os

deficientes. Estes encontravam-se no ghetto, nos espaços familiares, em Instituições, escolas especiais, não usufruindo ainda da escola que servia a maioria da população.

Desta forma, esta sociologia estuda os fenómenos de insucesso e consequências sociais do mesmo, no entanto, deixa de fora uma parte importante da população que compõem essa mesma sociedade, nomeadamente, o grupo das pessoas portadoras de qualquer tipo de deficiência. É caso para colocar uma questão muito simples: Porquê que este grupo de pessoas não são referidas nos trabalhos destes teóricos? Por uma razão muito simples, porque durante 30 anos de democratização do ensino e de uma escola de massas democrática, o acesso foi interdito a este grupo de pessoas, encontrando-se estas, no ghetto, invisíveis numa sociedade que durante muito tempo acreditou que as crianças, jovens e adolescentes portadores de deficiência eram demoníacas, perturbadoras, anti-sociais, anormais e ineducáveis ou incapazes.

Segundo Rodrigues (2001),

“Os valores da escola especial estão embebidos nos valores da escola de massas, porém os alunos com qualquer necessidade especial de educação não poderiam ser integrados nela, dado que rompiam a regra fundamental de homogeneidade que ela pretendia. Criaram-se assim escolas especiais, organizadas maioritariamente por categorias de deficiência, com a convicção de que agrupando os alunos com a mesma categoria e as mesmas características se poderia aspirar a desenvolver um ensino homogêneo, segundo o modelo da escola tradicional.”

2.2. - Inclusão/exclusão

Historicamente, os escritos revelam que as sociedades apresentavam grandes dificuldades em lidar com as diferenças. Segundo Fernandes (1998:59) “a ameaça à normalidade faz com que a exclusão predomine, distinguindo os mais e os menos aptos à integração ao processo produtivo.”

Veja-se, capítulo I, que nos mostra que houve uma época em que o surgimento das instituições tais como manicómios, conventos e prisões surgiam com o intuito, na maior parte dos casos, de proteger a sociedade da ameaça representada pelos indivíduos que não se adaptavam às regras estabelecidas (Goffman, 1998) e que durante muito tempo, este grupo de pessoas encontrou-se fora do sistema de ensino regular, frequentando especialmente escolas especiais destinadas a assegurar a educação a pessoas com deficiências bem específicas (surdos, cegos, deficientes mentais,...).

Durante décadas estas pessoas encontraram-se afastadas da sociedade em geral devido ao estigma⁴⁸ e preconceito⁴⁹ do grupo maioritário da sociedade.

A sua marginalização e exclusão⁵⁰ das escolas públicas oficiais e a sua permanência em escolas especiais ou outras instituições, fazem-nos perceber o facto dos teóricos e investigadores da sociologia das desigualdades não fazerem referência a este grupo. O insucesso destes não era visível, uma vez que se encontravam em asilos, instituições desadequadas, escolas e classes especiais.

Os juízos sobre a diferença têm consequências e a maior delas todas é a desigualdade social⁵¹ e até mesmo a exclusão social. De facto, durante muito tempo, a pessoa deficiente foi vítima de exclusão: eram excluídos da sociedade em geral, no trabalho fora de casa, vistos como um ser diminuído que não tinham qualquer poder. A expressão *exclusão social* entrou no discurso político nacional há já algum tempo e é hoje uma expressão de uso generalizada.

A exclusão social remonta à antiguidade grega, onde escravos, mulheres e estrangeiros eram excluídos, mas o fenómeno era tido como natural. Somente a partir da crise económica mundial que ocorre na idade contemporânea e que dá evidência à pobreza é que a exclusão social toma visibilidade e substância. A partir de 1980, os seus efeitos despontam, gerando desemprego e estes passam a ser denominados de socialmente excluídos. A partir de então, este tema ganha centralidade nos meios académicos e políticos.

A noção de *exclusão social* em termos simplificados para (Castel *ap* Costa 2004: 10) está relacionado com a *marginalização* entendido este como *um percurso descendente, ao longo do qual se*

⁴⁸ Os grupos sociais humanos definem padrões normais ou estigmatizados. Assim, uma pessoa é considerada normal quando atende aos padrões que previamente são estabelecidos. A transgressão desses padrões caracteriza o estigmatizado, que, por sua vez, expressa desvantagem e descrédito diante de oportunidades concernentes aos padrões de qualidade, de acordo com o estágio mais avançado das criações humanas. O estigma interpõe-se, actualmente, em todas as relações, como um constructo social que é interiorizado pela maioria das pessoas como "coisa anormal". Nesse enfoque, podemos entender a análise de Goffman (1988: 15). "Por definição é claro, acreditamos que alguém com estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminação, através das quais efectivamente e, muitas vezes sem pensar, reduzimos as suas oportunidades de vida. Construímos uma teoria de estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo, racionalizando algumas vezes uma animosidade, baseada em outras diferenças, tais como as de classe social." Entre os estigmas construídos historicamente, que ainda permanecem muito fortes na sociedade actual, destacamos aquele que considera a pessoa com necessidades educacionais especiais (e que tem direito à educação) uma vítima de modelos segregados, superados e marcados pela desigualdade de valor entre as pessoas.

⁴⁹ As atitudes de rejeição (posturas preconceituosas transmitidas culturalmente) criam barreiras sociais e físicas dificultando o processo de integração. Dentre as rejeições, a maior barreira consiste na tendência de não se acreditar no potencial de desenvolvimento e aprendizagem do aluno com necessidades especiais.

⁵⁰ A exclusão social é para uns, um fenómeno interno à escola e para outros, o resultado de transformações sociais mais vastas. A exclusão social entendida como um fenómeno interno à instituição escolar, encontra-se ligada aos problemas de insucesso e de abandono escolar, o não acesso à escola. Estas situações são indutoras de futuras situações de marginalização, delinquência, dificuldades de integração profissional e social e acesso a empregos pouco prestigiados. Para Martine Xiberras (1996:15) o fenómeno da exclusão "recobre as seguintes categorias da população: as pessoas idosas, os deficientes e os incapacitados sociais, grupo heterogéneo em que se encontram jovens em dificuldade, pais sós, incapazes de ocorrer às necessidades familiares, isolados, suicidários, drogados, alcoólicos (...) os desempregados de longa duração, etc". As formas mais chocantes ou mais visíveis, do processo de exclusão, residem na rejeição para fora das representações normalizantes da sociedade moderna avançada, no entanto, a exclusão não se desenvolve somente de maneira visível e materialmente por uma ruptura do laço social, isto é, por atitudes e comportamentos de avitamento, de desconfiança, de rejeição ou de ódio. Assume também a forma mais dissimulada de uma ruptura do laço simbólico, isto é, do vínculo de adesão que liga os actores sociais a valores, ou simplesmente, uma ruptura que procede por quebra de sentido. (Martine Xiberras, 1996:28).

⁵¹ Quando se fala em desigualdades sociais não nos referimos a uma simples «diferença» individual. Uma desigualdade social deverá resultar, sobretudo, de um grau desigual de acesso a bens, serviços ou oportunidades, cuja raiz explicativa se encontre nos próprios mecanismos da sociedade. Para Roger Giroud (1984:3) *ap* Carvalho Ferreira (1995:325), "uma desigualdade social consiste na repartição não uniforme, na população de um país ou região, de todos os tipos de vantagens e desvantagens sobre os quais a sociedade exerce uma qualquer influência". Já para Giddens (1993:212) *ap* Carvalho Ferreira (1995:325) entende "as desigualdades sociais ou "sistemas de estratificação social" – como um conjunto de (...) desigualdades estruturadas entre diferentes grupos de indivíduos, estando estes mecanismos de estruturação baseados na sociedade".

verificam sucessivas rupturas na relação do indivíduo com a sociedade e esta exclusão está dependente de um contexto de referência, do qual se é, ou se está, excluído. Para Ferreira *et al* (1995: 327-328), o termo *exclusão social* pode ser definido como um *oposto da integração social* em que o indivíduo fica excluído de aceder a determinadas instituições que podem ser: *económicas (acesso a emprego, profissão e rendimento); políticas (direito a voto, elegibilidade); escolares (educação e condições de sucesso); associações (desportivas, recreativas); vida familiar (isolamento)*” estando também muitas vezes relacionado com o “rendimento ou nível económico de vida – pobreza.

Para o autor Capucho (1998:210-211), a “exclusão social” está relacionada com um “conjunto de direitos e deveres normativos inscritos nas estruturas sociais (...) e é esse conjunto de direitos e deveres que confere à pessoas o estatuto de cidadãos”. Segundo o mesmo autor, verificam-se assim, situações de exclusão social quando a “ sociedade não oferece a todos os seus membros a possibilidade de beneficiar de todos esses direitos, nem de cumprir alguns deveres que lhe estão associados.”

Segundo Giddens (2004:325) entende-se por “exclusão social” as formas pelas quais os indivíduos podem ser afastados do pleno envolvimento na sociedade. (...) Foca a atenção num conjunto mais amplo de factores que impedem que os indivíduos ou grupos tenham oportunidades que estão abertas à maioria da população. Para uma comunidade ou sociedade estar integrada, é importante que os seus membros partilhem instituições como escolas, instalações de saúde e transportes públicos. Estas instituições partilhadas contribuem para a existência de um sentido de solidariedade social na população.”

De facto, os estudos mostram-nos que a pessoa deficiente, tem sido, ao longo dos tempos, vítima de exclusão social, uma vez que, a sociedade não tem oferecido a todos os membros que a constituem, a possibilidade de beneficiar de todos os direitos e deveres normativos inscritos nas estruturas sociais, tem *marginalizado* alguns segmentos da população impedindo-os de usufruir de uma efectiva e plena igualdade no que diz respeito a vários factores, nomeadamente acessibilidades de acesso a emprego, profissão, rendimento, educação e condições de sucesso, acessibilidades geográficas, nos espaços urbanizados e de mobilidade (transportes). É evidente, que o fenómeno da exclusão, não tem sido específico do deficiente mas atinge diferentes segmentos da sociedade. É também notório que a exclusão não é provocada unicamente pelo sector económico, embora se admita que este é um dos principais pilares de sustentação desse fenómeno. A exclusão é gerada nos meandros do económico, do político e do social, tendo desdobramentos específicos nos campos da cultura, da educação, do trabalho, das políticas sociais, da etnia, da identidade e de vários outros sectores. No entanto, a constatação da exclusão social do deficiente é secular e diferenciada.

Os fenómenos discriminação e exclusão não se confundem, embora ambos constituam etapas de um problema único: desigualdade perante as oportunidades, quer em termos educativos, quer de acesso ao mercado de trabalho, no acesso a bens culturais, materiais, etc.

Segundo Santos (1993) *ap* Rodrigues (2001:21)

“(…) existe uma importante diferença entre desigualdade e exclusão. O autor sustenta que a exclusão é um conceito sociocultural e a desigualdade um conceito socioeconómico. Na desigualdade, o sistema de pertença dá-se pela integração subordinada, enquanto que na exclusão, o sistema de pertença se dá pela exclusão pura e simples. Na desigualdade quem está por baixo está dentro do sistema; na exclusão, quem está por baixo está, fora, isto é, não partilha da vida em sociedade. A exclusão é um processo histórico através do qual uma cultura, por via de um processo de verdade, cria o interdito e o rejeita.”

“A partir da década de 80 a “crise urbana” associada a processos de dualização social, traduziu-se a nível social e, portanto, também educativo, por uma espacialização de problemas que fazem coincidir em espaços precisos “públicos difíceis” e “bairros difíceis”. Sob a aparência de uma continuidade, as políticas educativas de carácter compensatório direccionadas para estes públicos, baseadas na *discriminação positiva*, passaram de uma perspectiva centrada na “igualdade de oportunidades”, para uma lógica paliativa de “combate à exclusão” (Canário, 2003:259).

Ainda segundo o mesmo autor o primado do combate à exclusão teve, a partir de 1995, políticas sociais predominantes que passaram sobretudo pela criação do Rendimento Mínimo Educativo (na esfera social), e da criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), em articulação com os *Currículos Alternativos* (na esfera educativa), cujo objectivo era promover a integração social de populações socialmente *fragilizadas*.

Para Giddens (2004:342–343)

“O conceito de desigualdade está a ser revisto de forma mais dinâmica, enfatizando a igualdade de oportunidades e a importância do pluralismo e da diversidade de estilos de vida. (...) A política social está preocupada com a promoção e coesão social, fomentando redes de interdependência e a maximização das capacidades das pessoas para se auto-ajudarem. Os direitos e as responsabilidades estão a assumir uma nova importância não apenas para aqueles que estão na base da sociedade a tentar sair dos braços da segurança social, para as do mercado de trabalho, mas também para aqueles que estão no topo cuja riqueza não lhes dá o direito a fugir de deveres cívicos, sociais e fiscais.”

2.3. - Inclusão na escola

Na Constituição da República (1976) estabelece que o ensino básico é universal, obrigatório e gratuito; todos os cidadãos têm direito ao ensino e ao acesso aos seus graus mais elevados, determinações esta que desenvolveram a consciência da necessidade de alterações profundas no sector da Educação Especial⁵², no entanto, mostrou-se insuficiente. Só bem mais tarde, foi estabelecido

⁵² A educação especial designa uma actividade diferente da geral ou normal. Implica um conjunto de apoios e adaptações que tem de usufruir o sistema educativo regular, para ajudar o aluno no seu processo de desenvolvimento e de ensino de aprendizagem (recursos físicos, materiais, professores

um quadro geral do sistema educativo, pela Lei n.º 46/86 (Lei de Bases do Sistema Educativo), que define o sistema educativo como um conjunto de meios destinados a concretizar o direito à educação. Este direito segundo a lei, traduz-se pela garantia de uma acção formativa que visa favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade numa igualdade de oportunidades. Quer dizer que a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) determina o carácter universal, obrigatório e gratuito do ensino básico, assinalando no seu artigo 7.º, que lhe cumpre *assegurar uma formação geral a todos os portugueses* Também no seu artigo 18.º faz referência à organização da Educação Especial dizendo que a Educação Especial deve organizar-se preferencialmente em estabelecimentos regulares de ensino, deverão ser aplicados currículos e programas devidamente adaptados às características e de cada tipo e grau de deficiência, assim como, formas de avaliação diferenciadas e adequadas às dificuldades específicas e ainda, que compete ao Estado promover e apoiar a Educação Especial, definir normas gerais, nomeadamente nos seus aspectos pedagógicos e técnicos, e apoiar e fiscalizar os seu cumprimento e aplicação. As escolas especiais passam a constituir excepção e são as escolas regulares/ensino integrado que passam a estar responsáveis pela educação das crianças e jovens com NEE. Passam a existir um conjunto de modalidades de atendimento, consoante a problemática e gravidade dos casos, nomeadamente Equipas de Ensino Especial (EEE); Serviços de Apoio à Deficiência Auditiva (NADA); Unidades de Atendimento e Intervenção; Salas de Apoio Educativo; Salas de Apoio Permanente (SAP); Apoio dentro da Sala de aula Regular; Apoio ao professor do ensino regular através do Apoio Indirecto.

“Podemos afirmar que a educação de crianças deficientes em Portugal tem tido uma evolução crescente e se outrora estava quase circunscrita às escolas especiais, a partir da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo ela passa a constituir a regra, ao processar-se nas escolas regulares, e as escolas especiais serão uma excepção (...)” (Lopes, 1997:59-60).

Contudo, apesar dessa aparente democratização verificamos uma sociedade e uma educação que continuou a discriminar e a marginalizar o grupo dos deficientes, uma vez que estes, continuaram até à década de 90 (principalmente até à publicação do Decreto-Lei n.º 319/91) a ter um atendimento pouco adequado e apesar de se encontrarem integrados nas escolas regulares, a sua educação era preferencialmente realizada numa sala especial com uma professora do ensino especial, mantendo-se assim, de forma evidente, a segregação e separação do grupo que apresentava qualquer necessidade especial do grupo de crianças *ditas normais*, sem qualquer tipo de problemas.

especializados, pedagogias diversificadas, ...). Através da educação especial pretendia-se integrar o aluno no sistema educativo e nas sociedades evitando a sua segregação. Contudo, até aos anos 60 a educação especial caracterizava-se por ser uma prática educativa segregadora criando-se as classes e escolas de aperfeiçoamento, havendo por isso, uma profunda desilusão. A partir dos anos 60 começa-se a defender a normalização (colocação da criança no meio menos restritivo possível) como rentável tanto para o deficiente como para a sociedade. Com a normalização pretende-se promover e colocar ao alcance de todos os deficientes um modo de vida e condições de existência diária o mais parecidas com o tipo de sociedade a que pertence e por outro lado, dar à sociedade a oportunidade de conhecer e respeitar os deficientes na vida diária e assim reduzir os mitos, temores que durante muito tempo levaram a sociedade a marginalizá-los

“A escola integrativa (i. e., a escola em que se integram alunos com necessidades educativas especiais) é assim uma primeira sensibilização da escola para a diferença. Em Portugal o Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto, publicado pelo Ministério da Educação, é bem elucidativo das modificações que, ao abrigo da perspectiva da escola inclusiva, podiam ser feitas na escola tradicional (alterações e adaptações curriculares, avaliação, frequência, etc)” (Rodrigues 2001:17), contudo, apesar da “escola integrativa ter alertado a escola tradicional para a diferença, fica francamente aquém do objectivo de integrar todos os alunos, conseguindo, quando muito, resultados na integração de alunos com alguns tipos de deficiência” (idem, 2001:18).

A educação especial, desenvolveu uma actividade no âmbito de conhecimentos eminentemente práticos, de educação marginal que teve como consequência um carácter segregador. A sua existência permanece durante muito tempo como uma actividade paralela ao sistema educativo geral para os alunos normais, enquanto que o sistema educativo especial se destina aos alunos com necessidades educativas especiais (Lopes, 1997).

Os limites da sociologia só foram ultrapassados, quando se passou de uma perspectiva com uma ideologia igualitária (de igualdade de oportunidades) para uma ideologia centrada, fundamentalmente numa perspectiva inclusiva, onde a inclusão da pessoa deficiente, quer ao nível social, quer educativo se encontra no centro da atenção dos teóricos da sociologia da inclusão. Conceptualmente começam a surgir trabalhos científicos (teóricos e empíricos) com uma nova abordagem que incluem especificamente este grupo de indivíduos que apresentam *handicaps* muito específicos.

“Temos pois nas nossas escolas uma população caracterizada por uma grande diversidade. Integrar e incluir esta diversidade na escola não consiste em ir eliminando, nem actuar como se ela não existisse. A escola não é um instrumento de igualização, mas um espaço onde todos os alunos têm ou devem ter as mesmas possibilidades de progredir, segundo as suas características pessoais e sociais, e de receber uma educação de qualidade que lhes permita incorporar na sociedade com plenos direitos e deveres” (Pereira & Pereira, 1998).

O fenómeno da Inclusão, tem vindo a ser reforçado por políticas governamentais e legislação pertinente que permite uma igualdade de todos acederem a uma escola pública, obrigatória e gratuita, e aí beneficiarem de todas as condições necessárias ao seu desenvolvimento sócio-afectivo, cognitivo e uma efectiva igualdade de sucesso escolar, bem como, a igualdade no acesso ao mercado de trabalho activo, mas é sobretudo com proclamação da Declaração de Salamanca⁵³ que se verifica uma “mudança de paradigma da escola integrativa para a educação inclusiva” (Rodrigues, 2001). A relativa

⁵³ A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) é considerada uma verdadeira magna carta que reuniu de 7 a 10 de Junho de 1994, mais de 300 participantes, em representação de 92 governos e 25 organizações internacionais, a fim de promover o objectivo da Educação para Todos, examinando as mudanças fundamentais de políticas necessárias para desenvolver a abordagem da educação inclusiva, nomeadamente capacitando escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais. A Declaração de Salamanca constituiu um importante suporte à implementação da inclusão, no reconhecimento da necessidade de actuar com o objectivo de conseguir escolas que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais. Só assim se estaria em condições de promover uma Educação para Todos e a criação de escolas com maior eficácia educativa.

euforia que se começou a verificar por toda a Europa sobre a necessidade de uma escola inclusiva vem ser reforçada em Portugal com o Despacho 105/97, com a adopção do termo *educação inclusiva* e com a aplicação efectiva de uma escola aberta a todos, capaz de proporcionar não só o acesso de todos à escola, mas sobretudo, criar condições de sucesso, de bem-estar e desenvolvimento global da criança, seja ela deficiente ou não, através de adaptações curriculares, condições especiais de avaliação, adaptações materiais, etc. Na verdade, a fase tardia da inclusão vem-nos mostrar de forma clara, os limites da construção dos ideais democráticos, quer na escola, quer na própria sociedade.

“As escolas regulares (...) são meios (...) para combater as atitudes discriminatórias, para criar comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (Declaração de Salamanca, 1994:19).

“Nesta dimensão a resposta mais adequada à criança com NEE é a sua integração na escola regular baseada na perspectiva de que a diversidade deve ser utilizada como um instrumento de desenvolvimento de todos os intervenientes, devendo evitar-se o isolamento destas crianças relativamente às experiências normais de vida e do processo educativo” (Caracóis, 2003: 8).

A noção de Escolas Inclusivas (UNESCO, Declaração de Salamanca, 1994),

“(...) reenvia à ideia segundo a qual mais do que integrar no ensino regular crianças que dele estariam excluídas, trata-se de a escola incluir desde o início todas as crianças em idade escolar, quaisquer que sejam as suas características físicas, sociais, linguísticas ou outras, e de aí as manterem evitando excluí-las e procurando criar oportunidades de aprendizagem bem sucedida para todas, graças à diferenciação de estratégias que se impuser” (Sousa, 1997).

Para Correia (1997) a inclusão escolar, significa a inserção do aluno na classe regular onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com o apoio apropriado (e.g. outros técnicos, pais,...) às suas características e necessidades. Estes deverão ser complementados com tarefas que possibilitem o desenvolvimento de aptidões inerentes ao quotidiano (ajustamento social, independência social, etc.) com participação comunitária.

Para Wilson (2000) a inclusão contém os seguintes elementos: é situada na comunidade vista como aberta, positiva e aberta; é livre de barreiras físicas, curriculares, de sistemas de apoio e métodos de comunicação; promove a colaboração em lugar da competição e propõe a igualdade e ideais democráticos.

Segundo Ainscow (1998), *as escolas que procuram oferecer contextos mais inclusivos devem assumir, como ponto de partida, as práticas e conhecimentos existentes; ver as diferenças como oportunidades para a aprendizagem; inventariar as barreiras à participação; usar os recursos disponíveis para apoiar a aprendizagem; desenvolver uma linguagem ligada à prática e por fim, criar condições que incentivem aceitar riscos.*

O facto das escolas inclusivas estarem abertas a todas as crianças (sem excepção), exigem aos professores competências que ultrapassem o mero domínio dos conhecimentos da sua área do saber a transmitir aos alunos (Jesus, 2000).

Assim, o conceito de inclusão tanto no domínio educativo como no social, ampliou significativamente o modo de entender o lugar das crianças com deficiência implicando uma profunda alteração de perspectiva no que concerne às mudanças contextuais⁵⁴ necessárias, tornando-se necessário para tal, a utilização de serviços diferenciados, ambientes variados onde a criança possa ser inserida: inicialmente esta ideia remete-nos logo para os espaços e contextos educativos em que o mais desejável é desde logo, a colocação da criança na sala do grupo de crianças do regular. Assim, esta iniciativa pressupõe adaptações: dos espaços, dos programas, do clima efectivo, dos métodos pedagógicos e de avaliação, bem como serviços especializados que possam compensar as suas limitações, sejam elas de carácter físico, mental, auditivo, etc.

Segundo Rodrigues, (2003: 8) a inclusão de que hoje se fala predominantemente no sistema educativo “tem as suas primeiras problematizações e desenvolvimentos fora da escola. Os movimentos anti-segregação têm raízes históricas profundas, e só para citar os mais importantes ocorridos no século XX, mencionáramos os movimentos de cidadania⁵⁵ para as mulheres, anti-racistas, o favor do reconhecimento de identidades sexuais e os movimentos de inclusão de pessoas com deficiência”. Assim, a educação e a sociedade inclusiva chega quando se assume que o respeito e a igualdade pelas diferenças devem fazer parte de um património de cada pessoa e não ser só fruto de uma regulação política e social.

Não se pode falar de inclusão, sem mencionar que esta se encontra calçada no *princípio da Igualdade*, o que determina que a inclusão educacional só poderá existir plenamente, no contexto da inclusão social, ou seja, numa sociedade democrática, que reconheça a diversidade que a constitui, respeite essa diversidade e se ajuste, transformando-se e providenciando todos os tipos de suportes (pessoais, físicos, materiais, equipamentos, acessibilidade, etc.) que permitam a todos, o acesso e o funcionamento na comunidade.

⁵⁴ Winicott (1951/1880) ap Manuel Patrício (2002: 295), veio mostrar que o contexto relacional precoce tem um impacto enorme no domínio interpessoal e intrapsíquico, ou seja, “o bebé não pode ser visto isoladamente. Do mesmo modo, a forma como a criança se relaciona com os outros e o mundo deriva, em grande medida, da sua experiência de nascer num contexto que incorpora diferentes dimensões: psicológica, fisiológica, geográfica, cultural, etc. Também Bronfenbrenner, 1990 ap Manuel Patrício (2002: 295) “veio mostrar, a outro nível, que os contextos se constituem um elemento fundamental do desenvolvimento”.

⁵⁵ A palavra cidadania tem origem na palavra cidade. Hannah Arendt ap Joaquim Veiguiha (2003:5) define *Polis* (cidade) como “a organização da comunidade que resulta do agir e falar em conjunto, e o seu verdadeiro espaço situa-se entre as pessoas que vivem juntas com tal propósito, não importa onde estejam”. Um filósofo do século XVII, Espinosa, já sublinhava também esta dimensão fundamental do viver em comum que caracteriza a cidade, contrapondo-a ao isolamento que é condição dos súbditos. A cidadania é condição do membro da Polis. Para Joaquim Veiguiha (2003:5) “o estatuto de cidadão é um estatuto multifacetado. Exercer activamente a cidadania implica antes de tudo o reconhecimento do outro como igual, e não como súbdito ou chefe superior. Exercer activamente a cidadania exige a intervenção e participação política contra a indiferença ou o alheamento: a condição do verdadeiro cidadão só pode ser activa”. Hannah Arendt ap Joaquim Veiguiha (2003:5) também caracteriza a condição de não cidadania, que é, “uma condição de indiferença pelo outro e pelo que é comum, uma condição em que os homens se tornam «seres inteiramente privados de ver e ouvir os outros e privados de ser vistos por eles»”.

Assim, a inclusão é a adopção de uma nova ética inspirada na certeza de que a humanidade se manifesta de forma infinita, às quais é impossível atribuir um valor *mais ou menos* humano. Incluir significa, portanto, adoptar uma ética da diversidade e desenvolver práticas que garantam a cada indivíduo o direito de nunca ter questionado o seu *valor humano*, não importa o que lhe aconteça, de que forma pense, ande, leia, veja, se expresse etc.". A inclusão exige uma mudança de paradigma onde o dominante seja *Todos na Sociedade e na Escola e Escola e Sociedade para Todos*.

Mas, no âmbito educacional, inserir um aluno deficiente na sala de aula regular não faz dela uma sala inclusiva. Esta somente será uma sala inclusiva quando puder atender e responder, com qualidade, às necessidades educacionais especiais de todos os alunos que nela se encontram. Quando nos referimos à inclusão, referimo-nos a um processo que, impõe essencial atenção à modificação do contexto escolar (projecto pedagógico, objectivos educacionais, conteúdo, método de ensino, processo de avaliação, acessibilidade, métodos de comunicação, etc.).

A mudança social para a inclusão inicia-se assim, e desde logo, com a exigência de novos espaços de interacção. Tais contextos inclusivos são aqueles que proporcionam às crianças, jovens ou adultos, interagir com o outro, crescer, comunicar, aprender num meio onde se aceita a diversidade mas agindo diferenciadamente, promovendo uma total igualdade de oportunidades. Isso aplica-se aos contextos escolares, mas não só, também se aplica aos contextos de trabalho e contextos variados com os quais o cidadão deficiente tem necessidade de se confrontar no seu dia-a-dia.

Para Simões (2000:17),

"(...) o desenvolvimento humano constrói-se em relação com o meio e com os outros. O indivíduo influencia, mas também é influenciado. O ser humano desenvolve-se em interacção social, especialmente através da cooperação entre pares. É nesta perspectiva que todos podem contribuir para melhorar a nossa sociedade e contribuir para a construção de uma sociedade inclusiva, sem preconceitos onde todos têm o direito à sua individualidade."

Os contextos inclusivos são de demasiada importância, contudo, não devem passar apenas pelas escolas, mas também pelos restantes sistemas em que a criança vive. Se a inclusão for apenas escolar, podemos estar a criar exclusão noutros níveis, assim sendo, só teremos uma sociedade inclusiva se os seus diferentes espaços e lugares de interacção ao longo do crescimento e da vida, forem verdadeiramente inclusivos.

A perspectiva inclusiva remete para a alteração da consciência social, mostrando que não basta à sociedade e à escola ser-se democrático, é preciso fundamentalmente apostar na inclusão e, incluir, exige responsabilidades aos mais variados níveis: as políticas de governo devem defender a inclusão deste grupo de pessoas com deficiências, regulamentando legislativamente e incumbindo responsabilidades às entidades públicas, entidades patronais, instituições educativas, no sentido de

haver uma promoção efectiva e plena de práticas educativas na sociedade no seu conjunto. Há efectivamente um grande número de documentos legislativos que têm sido elaborados com o objectivo de promover uma igualdade de direitos a deficientes e diminuir as barreiras arquitectónicas das várias instituições, acessibilidades (Tic, bens culturais, transportes), formação profissional, acesso ao mercado de trabalho através de subsídios às entidades empregadoras e de legislação pertinente a quem não cumprir com o seu compromisso de cidadania e de interesse geral. Relativamente à educação, a ideologia inclusiva exige a criação de condições que proporcionem o bem – estar físico, psicológico e social da criança, uma educação de qualidade, exigindo à escola mudanças de fundo no que diz respeito às formas de atendimento pedagógico (disponibilização de todos os recursos humanos necessários ao bom desenvolvimento da criança: professores especializados, terapeutas, formadores, psicólogos, ...), adaptações curriculares, avaliação diferenciada, a educação inclusiva requer uma reestruturação ao nível da sociedade, onde todos os parceiros deverão trabalhar em equipa (escola, família, comunidade, Estado, coordenação entre os diferentes Ministérios: Educação, Segurança Social, Emprego, Saúde, Finanças; reflectindo e avaliando-se continuamente, respondendo às necessidades de todas as crianças, jovens e adultos.

Os estudos de Barroso (1996) têm como pressupostos:

“O ‘combate à exclusão escolar dos alunos não se pode travar, unicamente, dentro dos “muros da escola”. A vitória nesse combate passa pela integração da escola na sua comunidade de referência e pelo reforço da dimensão social do seu trabalho.” “A ‘inclusão social da escola obriga a uma clara valorização do local na definição das políticas educativas, na administração do sistema, na selecção dos currículos e das estratégias pedagógicas. É este o sentido da ‘territorialização’, enquanto forma de contextualizar, localmente, a acção política e a administração da educação.”

“(…) a escola inclusiva não é, contrariamente ao que muitos pensam, uma utopia. Existem diversas escolas no nosso país (...) designadas como verdadeiramente “inclusivas”. Para que mais portas se abram a todas as crianças, é preciso que se verifiquem: coordenação de esforços e de recursos entre diferentes Ministérios (...) que sobretudo, os pais, profissionais, governantes e população geral, acreditem que a escola inclusiva é qualquer coisa por que vale a pena lutar” (Bénard da Costa, 1996).

2.4. - Inclusão no mercado de trabalho

De nada serve a inclusão no sistema educativo, se não se verificar esta inclusão nos restantes contextos da sociedade, sobretudo no mercado de trabalho.

Neste ponto, tendo como referência a perspectiva inclusiva, a escola assume uma responsabilidade acrescida quer na transmissão dos saberes indispensáveis ao desenvolvimento global do indivíduo, mas também na reabilitação e sobretudo no encaminhamento do jovem para cursos de formação profissional e inserção na vida activa, pois se a inclusão se der exclusivamente no sector

educativo, este passa a constituir o único momento feliz na vida do indivíduo deficiente, ou seja, o *processo passa a ser apenas mascarado* e não real de facto.

“Verifica-se uma evolução e diminuição dos défices de qualificação dos activos, uma mais eficaz articulação entre o ensino, a formação profissional e a actividade empresarial. Tudo isto resulta na garantia de melhorias das taxas de inserção profissional de grupos particularmente desfavorecidos, de onde se destaca o grupo dos cidadãos com deficiência” (Botelho, 1997:3).

Para Nunes (2000:190) “constata-se por parte das diversas instâncias de formação, e dos diferentes serviços, uma consciencialização no sentido da necessidade de articulação entre estes de forma a uma conjugação de esforços e uma rentabilização de recursos que, isoladamente apenas servem de atitudes remediativas”.

Tal como aconteceu com a educação, as preocupações políticas com a formação e emprego de pessoas com deficiência desenvolvem-se especialmente após o 25 de Abril. Como se recordam, tive oportunidade de referir no I capítulo um conjunto de suportes legais que emanam directrizes específicas quer para a prevenção, tratamento, reabilitação e inclusão no mercado de trabalho deste grupo específico de pessoas quer no âmbito nacional, quer internacional e Europeu. Mas, as características decorrentes da deficiência condicionaram até à época histórica recente, o direito inalienável e constitucionalmente consagrado de aceder a formação profissional e ao emprego. A integração sócio-profissional de pessoas com deficiência constitui hoje, matéria de indiscutível interesse e particular relevância, no contexto da construção de uma sociedade que se pretende cada vez mais justa e solidária, sem barreiras, de modo a garantir a paridade de estatutos, a mesma hipótese de participação social e uma efectiva igualdade de oportunidades. A adaptação/readaptação ao trabalho e a reabilitação profissional afirma-se como um *instrumento*, em alguns casos, fundamental para a inclusão social de pessoas com deficiência.

A década de 90 pode assinalar-se como sendo a mais significativa na génese das orientações internacionais aplicáveis aos cidadãos com deficiências ou incapacidade. Especial relevo deve ser dado ao papel das Nações Unidas, do Conselho da Europa e da União Europeia no reconhecimento e garantia dos direitos das pessoas com deficiências ou incapacidade. Veja-se o capítulo I que faz referência a documentos tais como, Regras Gerais sobre a Igualdade de Oportunidades Para as Pessoas com Deficiência em 1993; a União Europeia adoptou uma nova estratégia para este grupo de cidadãos através da Carta Social Europeia em 1996, centrada fundamentalmente nas questões do acesso ao emprego; o ano de 2003 estabelece um quadro geral de igualdade de tratamento no emprego e na actividade profissional e define um programa de acção comunitário de combate à discriminação, a proclamação sendo o Ano Europeu das Pessoas com Deficiência e a adopção do

Plano de Acção Europeu para a Deficiência (2004-2010), cuja 2.^a fase foi recente por iniciativa das próprias pessoas com deficiências ou incapacidade ou dos seus familiares e representantes, como forma de cumprimento desse designio. O compromisso do Estado às organizações para apoiar estes cidadãos está consignado na CRP e é reafirmado na Lei de Bases da Prevenção, Habilitação, Reabilitação e Participação das Pessoas com Deficiência, ao reiterar a adopção de medidas específicas que assegurem a participação das organizações representativas de pessoas com deficiências ou incapacidade.

A operacionalização destes instrumentos de política activa de emprego assenta no atendimento de que o conceito de integração profissional deverá reflectir uma perspectiva dinâmica e abrangente de todas as dimensões que estruturam os percursos pessoais das pessoas com deficiência em que o objectivo último é criar as condições necessárias ao seu desenvolvimento pessoal e profissional durante os próximos anos. Essas políticas de emprego assentam em quatro pilares fundamentais: empregabilidade, espírito empresarial, adaptabilidade e igualdade de oportunidades.

“De 1998 a 2000, verificou-se uma diminuição do número de pessoas com deficiência inscritas nos Centros de Emprego, podendo observar-se que os objectivos do Plano de Acção para o Emprego foram objectivados e concretizados passando de 474 para 637 colocações” (Astúcia, 1997:34). “Regista-se igualmente uma evolução favorável das auto-colocações (candidatos não colocados nos Centros de Emprego) resultantes das medidas de promoção de Emprego disponibilizadas pelo IEFP, passando de 387 para 429. No ano de 2000, o IEFP apoiou técnica e financeiramente a contratação de 632 pessoas com deficiência no mercado competitivo do trabalho através da concessão de um total de 1280 subsídios a 524 entidades. O número de postos de trabalho apoiados passou de 485 para 632 o que representa um crescimento de 30,3 relativamente a 1998” (*idem*:35).

Apesar de todos os esforços desenvolvidos nestas últimas décadas na facilitação da inserção profissional deste grupo de pessoas e das evoluções já sentidas, o problema continua a subsistir, ou seja, o ponto de embate e o choque brutal continua a acontecer precisamente à saída da escola e na procura de uma independência económica e profissional, para a maioria da população e particularmente para a população que sofre de qualquer tipo de deficiência.

Para Azevedo (2005:58) “existe como sabemos, um desfavorecimento das pessoas com deficiência face ao emprego, no entanto, o emprego de pessoas com deficiência é já prática em muitas empresas (uma minoria obviamente) e o emprego de pessoas com deficiência constitui, suficientemente amadurecido e estudados, uma vantagem competitiva (...)”. “As empresas reconhecem as vantagens económicas advindas da manutenção desses trabalhadores, além de contribuir com uma causa “responsabilidade social”, implicando conseqüentemente um melhoramento da imagem pública da empresa (*idem*, 2005:58-59).

No Porto uma empresa japonesa, à qual foi atribuída o prémio de integração, emprega entre 30 a 40 surdos. As funções que estes desempenham são as de separar cabos de diferentes cores. Aliás, as profissões por onde normalmente andam os surdos situam-se no sector produtivo,

essencialmente o sector primário, mas muito diversificado. São trabalhadores com uma forte componente manual” (Nunes, 2000:204).

No caso específico dos indivíduos surdos, hoje a legislação (Decreto-Lei nº 7520/98 de 6 de Maio) já referida no capítulo I deste trabalho remete para a presença essencial de *monitores surdos*, é assim que são referidos, os recursos humanos necessários para que as crianças surdas possam desenvolver-se *num ambiente que possibilite o seu máximo desenvolvimento cognitivo, linguístico de referência no processo de desenvolvimento de qualquer língua, incluindo a gestual*.

Verifica-se então a emergência de um novo público que chega à escola e de uma necessidade, face a esta realidade, que nos remete para o problema da formação e auto-formação de pessoas responsáveis para “ensinar a língua própria dos surdos – LGP (Coelho, *et al*, 1994).

“Hoje uma nova geração, constituída por jovens surdos profissionais, dá os primeiros passos numa carreira emergente. São os monitores de LGP, dão cursos aqui e ali, vão às escolas, criam “escolas” e, de recibo verde na mão ou contrato de provimento passam de beneficiários a contribuintes ... os surdos só ainda não viram reconhecida a sua profissão de formadores de LGP (...) um assunto de relevo na comunidade surda” (*idem*. 155).

O favorecimento de comunidades inclusivas valoriza assim o que cada um tem de melhor e propicia o reconhecimento, o desenvolvimento da auto-estima, o respeito mútuo, o orgulho em si próprio, o sentido de pertença a um grupo que é necessário e valorizado como membro da comunidade (Stainback, *et al*, 1999).

As pessoas com deficiência, têm vindo, ainda que de uma forma gradual, a conquistar um direito que é de todos, o trabalho, o acesso a uma profissão, a integração social e a autonomia e independência económica desejada.

O processo de construção da personalidade passa pelo reconhecimento das capacidades e dificuldades de cada um, respeitando as diferenças, baseando a educação em atitudes e valores que tornarão a criança mais consciente e solidária. Cada criança, durante o processo de desenvolvimento, está a contribuir para o desenvolvimento dos outros. Segundo o ponto 8 da Declaração de Salamanca (1994) *a pedagogia inclusiva é a melhor forma de promover a solidariedade entre os alunos*.

2.5. - Cidadania /Inclusão

A educação para os valores é responsabilidade da família, da escola e da sociedade no seu conjunto. Seria hoje difícil responsabilizar única e exclusivamente as famílias e a escola. O trabalho de colaboração de ambas, seria muito difícil sem ter em linha de conta a sociedade no seu conjunto,

porque hoje em dia temos ao nosso dispor um conjunto de influências muito apelativas, sendo elas, a Internet, a televisão e outras, para as quais devemos ter atenção e verificar de que forma elas actuam no “interior” de cada criança e ou indivíduo.

Mas é à escola que se atribuem as principais responsabilidades nesta tarefa – educar para a cidadania. Sendo a escola encarada simultaneamente como um contexto típico de socialização e como uma comunidade na qual se estabelecem relações e se experimentam acontecimentos significativos, reúne condições privilegiadas para que nela se desenvolvam iniciativas de formação em que a cidadania surja como algo que deve viver-se em todos os momentos da vida, educando com os olhos postos na acção social e política do ser humano, atenta às transformações que constantemente se operam na sociedade.

A educação para a cidadania constitui uma garantia de democracia e só pode realizar-se em contextos experienciais democráticos. Diz respeito a todas as instituições de socialização, de formação e de expressão da vida pública, mas naturalmente, cabe aos sistemas educativos desenvolverem, nas crianças e nos jovens, os saberes e práticas de uma cidadania activa (Paixão, 2000:11).

Falar em *Cidadania* é bastante amplo, na medida em que a ela se refere quase tudo, e deste modo segundo Manuel Pinto *et al* (2003:40) a ideia de cidadania é “indissociável da noção de «interesse geral» e dos princípios da liberdade e de igualdade, que desde de pelo menos o século XVIII, atravessa os grandes debates e conflitos político-ideológicos no ocidente”. Assim o termo cidadania prevê:

- O direito que cada cidadão tem de exigir que os outros respeitem os seus direitos, que aceitem o Bem Comum como mais importante que os interesses pessoais e que cumpram as obrigações impostas na lei;

- O dever que cada cidadão tem de respeitar os outros, de aceitar o Bem Comum é mais importante do que os seus interesses pessoais e de cumprir as obrigações que lhe são impostas pela lei;

- O privilégio de pertencer a um Estado organizado e a responsabilidade de contribuir para melhorar a vida de todos.

Diferentes pensadores, ao longo do tempo, foram sublinhando o valor intrínseco da participação como processo de socialização para a democracia, objectivo importante da modernidade.

Aristóteles, adepto de uma cidadania participativa e activa, defendia que para manter qualquer estabilidade na governação os indivíduos teriam de aprender a viver o espírito dessa participação (Nogueira & Silva, 2001:98).

A valorização da cidadania pode considerar-se o grande desafio das sociedades actuais.

Assim, “para promoção de uma educação para a cidadania activa e democrática, é necessário que a própria escola não se esquivе à responsabilidade de ser ela própria alvo de questionamento, de forma a tornar-se um local privilegiado de participação e de educação para a participação” (Lima, 1995 *ap* Nogueira & Silva, 2001:100).

Relativamente à educação do novo século, inserido num complexo mundo de globalização⁵⁶ capitalista, de cultura e comunicação mas também de um agravamento de fenómenos como o racismo, violência e individualismo, Freire “reivindica uma educação, uma ética e uma cultura para a diversidade. No entanto, para atingir esses objectivos deve pensar-se num novo cenário para a educação: reconstruir o saber da escola e a formação dos educadores” (Freire, 1997) *ap* (Nogueira & Silva, 2001:103).

Hoje é colocado um desafio à sociedade em geral e à escola em particular, pois a concretização da sua democratização passa pela adopção de uma consciência não apenas igualitária (esta não é suficiente), mas sobretudo por uma consciência ética e cívica calçada nos princípios basilares da inclusão.

Não podemos também deixar de referir que as estratégias de intervenção do XVII Governo Constitucional apostam fortemente no *combate ao desemprego e na redução das desigualdades sociais*, bem como, *na recuperação da confiança e da esperança no futuro associada, de forma estreita, ao prestígio das instituições democráticas e à sua dignificação aos olhos dos cidadãos. Promover a credibilidade do sistema político implicando reformas na sua estruturação mas, também, no respectivo modo de agir. Fundamental é, igualmente, investir na melhoria dos sistemas que garantem a estabilidade social e a confiança na sua regulação, como são as áreas da Justiça ou da Segurança* (Programa do XVII Governo Constitucional).

⁵⁶ Giddens *ap* (Santos, 2001:31) define *globalização* como “a intensificação de relações sociais mundiais que unem localidades distantes de tal modo que os acontecimentos locais são condicionados por eventos que acontecem a muitas milhas de distância”, Para completar e reforçar esta definição de *Globalização*, Santos (2001) defende que este é o processo pelo qual determinada condição ou entidade local estende a sua influencia a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival. Para Manuela Silva (2003:99) o termo “globalização” ou “mundialização” “trata-se de um fenómeno social, incontornável, que corresponde a uma mutação económica, social, cultural e política da sociedade contemporânea com implicações para toda a humanidade em algumas das suas componentes fundamentais”. A palavra *Globalização* é uma palavra muito precisa mas ao mesmo tempo muito ambígua, ou seja, ela ao mesmo tempo que explica tudo, pode não explicar nada e tornar-se extremamente “opaca”, daí que temos de ter muito cuidado na utilização deste termo nos nossos discursos diários e registos escritos. Com o conceito de *Globalização* procederam-se os conceitos de modernização e desenvolvimento, “a modernidade é inerentemente globalizante” (Giddens, 1990:49) e engloba relações de conflito não podendo ser analisado independentemente das relações de poder que respondem pelas diferentes formas de mobilidade temporal e espacial. Por outro lado, as designações para caracterizar actualmente a nossa sociedade são distintas: modernidade tardia, pós-modernidade, segunda modernidade, modernização reflexiva, sociedade global, globalização cultural, globalização, sociedade do conhecimento, ... mas na base de todas elas está o reconhecimento de que a incerteza, o paradoxo e o risco marcam o futuro das nossas sociedades. Hoje a *globalização* é um fenómeno mais vasto que a própria economia e relaciona-se com “diferentes sectores da vida humana: a investigação científica e o desenvolvimento tecnológico, a educação e a saúde das populações, o urbanismo, a segurança. A comunicação social e os média, os valores e a cultura, a organização sociopolítica e as estruturas de poder dos estados” (Manuela Silva, 2000:100). Segundo Beek *ap* Santos (2001:165) as sociedades de hoje são sociedades de risco que se distinguem especialmente pela “presença crescente de consequências não esperadas, nem desejadas, do processo de modernização e pela generalização da insegurança” e fortemente associado à produção de incerteza e do risco está o fenómeno da *Globalização*. Verifica-se uma relação entre o capitalismo globalizado e a miséria do mundo, ou seja, o capitalismo funciona como uma enorme máquina de exclusão exercendo uma triagem sistemática entre as camadas sociais e as zonas geográficas para rejeitar tudo o que não pode integrar na sua lógica, designadamente o desemprego e as exclusões nos países ricos e o crescimento do sector informal nos países pobres. (Michel Husson) *ap* (Santos, 2001:167).

Os discursos do nosso Presidente da República, o Professor Doutor Cavaco Silva assumem deliberadamente um compromisso para a inclusão social. No seu primeiro discurso comemorativo do 25 de Abril como Presidente da República optou por um discurso marcadamente social contra a exclusão social de que são vítimas tantos milhares de Portuguesas e Portugueses. O Presidente identificou a *desigualdade na distribuição da riqueza, o atraso na qualificação dos recursos, os baixos salários e o risco de pobreza resistente que aumenta ainda mais no caso dos idosos*. Não é legítimo pedir mais sacrifícios a quem viveu uma vida inteira de privação. Propõe com o seu discurso um *compromisso cívico* alargado para estancar as desigualdades sociais. "Quero propor um compromisso cívico, um compromisso para a inclusão social, um compromisso que envolva não só as forças políticas, mas que congregue as instituições nacionais, as autarquias, as organizações da sociedade civil, dos sindicatos às associações cívicas e às instituições de solidariedade", afirmou Cavaco Silva, no seu primeiro discurso como chefe de Estado na sessão solene do 25 de Abril (Público pt, 25 de Abril de 2006). Aludindo à comemoração de Abril, Cavaco Silva afirmou que o "sonho de um país livre e democrático é indissociável da ambição de uma sociedade mais desenvolvida e com mais justiça social" (Diário de Notícias, 26 de Abril de 2006).

Fica assim a ideia de que as intenções manifestam de facto, uma vontade em transformar Portugal num país cada vez mais preocupado com as questões sociais, com a inclusão dos cidadãos e cumprimentos dos direitos que lhes assistem constitucionalmente, só assim estaremos em condição de afirmar que estamos perante uma política mais democrática, favorecedora de maior justiça, equidade e igualdade.

2.6. - Síntese final

Durante muitos anos falou-se da construção de uma sociedade democrática, quando ela não se assumia como tal.

Durante muito tempo após o 25 de Abril ainda se continuaram a verificar situações de desigualdades e exclusões quer no domínio social, quer igualmente no domínio educativo. Não podíamos falar em sociedades democráticas, pois a sociedade e a escola só se consideram verdadeiramente democráticas se incluir todos, e dizer todos significa incluir também as pessoas vítimas de qualquer tipo de deficiência e possibilitar-lhes as mesmas igualdades de oportunidades e uma efectiva inclusão (sociedade, trabalho, escola).

Importa referir que a democracia

“(…) ilustra os ideais políticos que se têm difundido no mundo moderno e implica a construção de uma sociedade na qual toda a gente leva o mesmo tipo de vida e dispõe de recursos semelhantes” (Minogue, 1996:105).

“(…) reconhecem a dignidade e a igualdade de todos os seres humanos. São Estados de direito – dispõem de uma lei fundamental - CRP e de leis sectoriais que organizam e regulam a sociedade, no respeito pelas liberdades individuais e pelos direitos sociais, económicos e culturais de todos os cidadãos” (Afonso, 2005:11).

Só estaremos em condição de afirmar que estamos perante uma sociedade verdadeiramente democrática se todos, e digo mesmo todos, tiverem as mesmas oportunidades de sucesso, de inclusão, de participação.

De facto, a revisão da literatura refere um percurso progressivo mas lento de atitudes em relação aos indivíduos deficientes ou com N.E.E. e “as atitudes face à diferença apresentam-se diversas ao longo da história da humanidade e reflectem o desenvolvimento das civilizações, as preocupações económica e social, assim como as correntes filosóficas da época” (Mann, 1983).

A proclamação das Declarações Universais dos Direitos da Criança e do Homem (1948), da Declaração das Nações Unidas para os Direitos da Pessoa Deficiente (1975), a Convenção das Nações Unidas para os Direitos da Criança (1989), a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86, de 16 de Outubro) e mais especificamente a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86), Decreto – Lei nº 35/90, Decreto-Lei nº 319/91, Despacho n.º 105/97, entre outros documentos já mencionados no primeiro capítulo deste trabalho, são marcos no reconhecimento dos direitos fundamentais do deficiente, onde lhe é concedido o direito à cidadania (cidadão de plenos direitos e deveres) bem como, o direito à igualdade de oportunidades. Estes documentos abrem novos horizontes à pessoa deficiente e vêm marcar os acontecimentos futuros, surgindo assim, novas perspectivas sociais e educacionais que se aliam a novos conceitos como a Integração⁵⁷, Normalização e mais recentemente a Inclusão, que visam melhorar as condições de vida do indivíduo portador de deficiência.

No caso português, em termos de discursos e de políticas educativas, a referência à igualdade de oportunidades que coincidiu com *a luta contra a exclusão* teve início na década de 70. Hoje temos a ciência a confirmar que o negro, o índio, o amarelo, as mulheres, as pessoas com deficiência, etc não são biologicamente inferiores aos brancos, aos arianos e aos homens e de que a discriminação de minorias nunca passou de uma forma perversa de preponderância do mais forte economicamente, em política de manutenção deste domínio.

⁵⁷ Para Martine Xiberras (1996: 27) a noção de integração induz a ideia de uma congruência, ou de uma coerência, com os outros, ou com o todo, que lembra, desta vez, a noção de solidariedade orgânica durkheimiana.

É verdadeiramente um facto que nestes últimos 35 anos, foram alcançados direitos nunca antes vistos e, é precisamente, desde os anos 70, principalmente pós 25 de Abril que em Portugal se registam algumas transformações profundas, juntamente com a expansão das liberdades fundamentais do ser humano e democratização das sociedades em geral e especificamente da educação/ensino, proporcionando uma nova sociedade preocupada em adoptar uma nova postura em relação a este grupo de pessoas, vítimas de marginalização, desigualdades e exclusão, durante anos e anos.

‘O caminho é longo, espinhoso, talvez utópico, mas aliciante’ (Santos, 2005).

CAPÍTULO III

PESQUISA EMPÍRICA E OPÇÕES METODOLÓGICAS

PESQUISA EMPÍRICA E OPÇÕES METODOLÓGICAS

Neste terceiro capítulo, destinado ao enquadramento da “pesquisa de terreno”, e tendo em conta que este trabalho se enquadra num mestrado em Educação – especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas – começarei por referir algumas considerações sobre alguns dos pressupostos metodológicos da investigação realizada, indicar o método e as técnicas de recolha de dados adoptados no âmbito da investigação empírica e as razões dessas opções. Explicarei os critérios da selecção da amostra, as estratégias de aproximação adoptadas e mencionarei alguns condicionamentos e limites da investigação.

3.1. - Opções teóricas e metodológicas e procedimentos de investigação

Ao longo de toda a investigação empírica, optei do ponto de vista metodológico por uma abordagem qualitativa, no desenho, planeamento e execução da mesma, com numa aproximação de *Estudo de Caso* e prevendo-se o recurso a várias técnicas de recolha de dados, extremamente importantes, para aceder e compreender as experiências escolares e profissionais de um grupo de adultos com surdez.

Depois de feita a pesquisa documental, das leituras exploratórias e revisão da literatura, iniciei então, a preparação da pesquisa empírica, nomeadamente a escolha dos sujeitos alvos de investigação e a preparação dos instrumentos de recolha de dados. Foram assim, realizados os primeiros contactos com os indivíduos que se disponibilizaram para colaborar neste processo de investigação, bem como, a elaboração do guião da entrevista transformada (Narrativa Auto-Biográfica). Relativamente à escolha das pessoas cuja entrevista foi conseguida, de forma escrita e também com recurso à Língua Gestual Portuguesa (LGP), foi-me facilitado, porque no ano de 2004/2005, trabalhei na Unidade de Atendimento a Alunos Surdos (UAAS) de Paredes com uma formadora de LGP, a qual se disponibilizou de imediato a colaborar comigo e a apresentar-me alguns dos seus amigos pertencentes à Associação de Surdos da Zona do Grande Porto. Alguns outros indivíduos, tomei conhecimento através de professoras do ensino especial da zona Tâmega, com as quais estabeleci alguns diálogos, permitindo-me assim, obter algumas informações e tomar conhecimento da existência de indivíduos portadores de surdez desta área geográfica. Relativamente ao guião da entrevista, foi construído, tendo em conta seis dimensões de análise, que correspondem às diferentes etapas da vida dos sujeitos e se apresentam como linha de condução à descrição das suas próprias vivências e experiências. Através deste guião que se encontra em anexos, podemos facilmente constatar, que são focados três grandes momentos da vida do grupo em análise, nomeadamente a Infância, a Adolescência/Juventude e a Idade Adulta, e

pretende-se essencialmente com os relatos obtidos, fazer a triangulação de informação relativamente a três grandes pilares da sociologia, nomeadamente a Igualdade de Oportunidades, a Inclusão e a Cidadania Democrática.

Deste modo, neste capítulo, pretendo não mais, que tornar visível a experiência escolar e social dos surdos através de narrativas autobiográficas tendo como base a entrevista (entrevista transformada), uma vez que se teve necessidade de atender à especificidade e particularidade dos entrevistados. O facto de comunicarem apenas através da Língua Gestual Portuguesa (LGP), fez com que a entrevista não fosse aplicada de forma pura, e as respostas dos entrevistados tivessem de ser registadas por escrito dando autonomia aos mesmos, com o objectivo de narrarem alguns aspectos e situações da sua vida pessoal, familiar e social abordando situações quer ao nível escolar, bem como profissional, seguindo claramente as orientações, sugestões e questões formuladas no guião⁵⁸ da entrevista. Não se trata assim de aplicar um único método⁵⁹, puro, mas combinar um conjunto de métodos⁶⁰ nomeadamente, a entrevista transformada, combinada com a narrativa autobiográfica⁶¹ a observação directa, análise de conteúdo (das entrevistas) e por último a pesquisa documental para confirmar algumas afirmações enunciadas, para desta forma, poder-se desenvolver um estudo o mais pormenorizado possível, inspirado no método do “Estudo de Caso”⁶². A utilização destas técnicas de recolha de dados assume como objectivo central a desocultação de experiências vividas pelo grupo de pessoas surdas, no campo social nomeadamente ao nível educacional, e profissional.

As narrativas auto-biográficas deste grupo de indivíduos surdos, pretende revelar as suas identidades e experiências e optámos desta forma, pela utilização de métodos com características predominantemente qualitativas⁶³, assumindo assim uma investigação qualitativa⁶⁴, sendo esta

⁵⁸ Os guiões que são utilizados nas metodologias qualitativas, nomeadamente na entrevista, são utilizados sobretudo, para recolher dados com cada sujeito, dados esses que são facilmente susceptíveis de comparação (Bogdan, 1994:108).

⁵⁹ Conjunto de procedimentos técnicos de recolha de informação empírica. Segundo Firmino da Costa (2001:) o método não é mais que uma estratégia integrada de pesquisa que organiza criticamente as práticas de investigação, incidindo nomeadamente sobre a selecção e articulação das técnicas de recolha e análise da informação.

⁶⁰ A utilização combinada de várias técnicas ou métodos, procura captar as diferentes faces da realidade empírica pois nos termos de B. S. Santos (1997: 48) “cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada”

⁶¹ Representa um material selectivo que o autor exhibe no sentido de apresentar aos outros uma imagem de si mesmo da forma como ele prefere (Teresa Haguette, 1990:70).

⁶² O mais concreto seria, tal como afirma Licínio Lima que “o nosso trabalho não é um estudo de caso, mas antes, inclui um estudo de caso” (Lima, 1998:29). No entanto e correndo alguns riscos, assumimos considerar o nosso estudo “um estudo de caso”.

⁶³ Segundo Bogdan (1994:16) *as características que determinam que uma investigação é qualitativa depende: se os dados recolhidos são qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais, conversas e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar são formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.* Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. Recolhem normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos e naturais.

⁶⁴ Também designada por antropólogos e sociólogos como *investigação de terreno, trabalho de campo estudo de caso e investigação de campo* devido aos estudos serem produzidos e recolhidos no terreno. A investigação qualitativa ganhou expressão nas ciências sociais apenas a partir dos anos 60, podendo assumir muitas formas e ser conduzida em múltiplos contextos.

metodologia mais adequada e vantajosa⁶⁵, dada a minha condição de investigadora individual⁶⁶ e a manifesta intenção de tentar compreender e analisar através da descrição da experiência escolar e profissional dos indivíduos surdos, o confronto com as orientações políticas e ideológicas que se foram tomando como referência ao longo dos tempos, mas que tão tardiamente foram colocadas em prática e assumidas na esfera social. Assim sendo, o que pretendo com esta investigação, e tendo esta, um carácter essencialmente exploratório, na medida em que se baseia não em discursos, mas em opiniões, ideias, informações (críticas), permite-nos deter uma nova visão do problema com objectivos não muito ambiciosos, mas com um interesse fundamental que consiste essencialmente em compreender e interpretar a questão central e orientadora desta pesquisa, nomeadamente, perceber em que medida a Escola Pública Democrática e a Sociedade Portuguesa conseguem integrar efectivamente os cidadãos portadores de surdez?

3.2. - A selecção da amostra da investigação (do objecto empírico de análise)

Os critérios de selecção da amostra na presente investigação assumiram particular relevância e decorreu basicamente dos seguintes critérios:

- Os indivíduos tinham de ter frequentado a sua escolarização Pós 25 de Abril de 1974. Marco importante na história da educação em Portugal, que marca o fim da ditadura e de um regime fascista emergindo ideologias marcadamente democráticas. É posteriormente a este facto histórico que surge a escola de massas e a democratização do ensino a todos, independentemente das suas características físicas, económicas, sociais, etnia ou raça.

- A diversidade de género da amostra foi também importante porque as experiências vividas enquanto homem ou mulher são diferentes.

- A experiência profissional diversificada.

- Adopção de uma estratégia de inserção profissional.

- A Proximidade geográfica dos indivíduos foi um critério igualmente a ter em linha de conta, ou seja, o facto de os indivíduos em estudo se localizarem e residirem relativamente perto em relação à minha área de residência traduziu na possibilidade de se efectuar contactos directos com maior frequência e recolher documentos nas escolas frequentadas pelos sujeitos em estudo.

- A personalidade dos indivíduos foi também uma das características a ter em conta, porque um surdo muito introvertido, tímido, fechado, não transmitiria informação suficiente, nem teria

⁶⁵ A propósito das vantagens e limites da entrevista ver, entre outros, os trabalhos de J. Bell, 1997; L. Albarello, *et al.*, 1997; R. Bogdan & S. Biklen, 1994; Léssar-Hébert, *et al.*, 1996; Quivy & Campenhoudt, 1998; Ghiglione & Matalon, 1993 e Gil, 1999.

⁶⁶ Designada também por investigação do “cavaleiro solitário”, uma vez que, o investigador enfrenta, isoladamente, o mundo empírico só, para voltar só com os resultados obtidos (Bogdan, 1994:108)

capacidade para expor aspectos importantes para análise do tema em estudo. Assim, tentou-se optar por indivíduos portadores de surdez extrovertidos, comunicativos e expressivos de forma a estabelecer uma relação afectuosa, agradável e assim obter o máximo de informação possível.

- **A faixa etária** dos indivíduos teria de se situar entre os 16 anos e os 30, condição necessária para que a experiência escolar e profissional tenha sido num contexto pós 25 de Abril em plena democratização da escola, das sociedades e dos indivíduos.

3.3. - Os primeiros contactos com o objecto de investigação

Os primeiros contactos⁶⁷ com os jovens adultos surdos foram realizados com o objectivo de aceitarem participar neste estudo e contribuir de forma positiva através não dos seus discursos, mas sobretudo das suas ideias, perspectivas, opiniões e informações (críticas ou não) para um aprofundamento da sua condição pessoal e social num contexto democrático fortemente marcado pela valorização e respeito pelo ser humano. Foi-lhes então feito um pedido de autorização, explicado qual era o meu papel e objectivo da investigação, a colaboração pretendida e a salvaguarda ética, moral e deontológica do anonimato dos dados recolhidos. Neste primeiro contacto com os jovens portadores de surdez que por mim foram seleccionados, procurei através de uma pequena conversa informal, conquistar sobretudo alguma confiança e cumplicidade⁶⁸.

Ultrapassada esta primeira fase, o procedimento seguinte passou por um focar mais minucioso sobre o objecto empírico. Uma constelação de dispositivos e técnicas típicas da pesquisa qualitativa foram então utilizadas, culminando o estudo na análise e interpretação dos resultados.

3.4. - Técnicas e procedimentos de recolha de dados

Tendo em vista estudar, com a solidez possível, a amostra seleccionada, para a presente investigação, foram utilizados recursos técnicos entendidos como mais adequados à recolha e tratamento da informação. Desta forma, neste ponto do trabalho, serão abordadas as técnicas efectivamente utilizados no decorrer do percurso investigativo, destacando particular importância ao

⁶⁷ Nesta fase inicial, procurei estabelecer uma comunicação simples e clara e esclarecer o tipo de intervenção e ajuda pretendida.

⁶⁸ Com este procedimento, procurei estabelecer uma aproximação àquilo que Taylor & Bogdan (1996:53) designam por "*rapport*": estabelecer *rapport* com os informantes é a meta de todo o investigador de campo (...) o *rapport* não é um conceito que possa definir-se facilmente. Significa muitas coisas: comunicar a simpatia que se sente pelos informantes e deixar que eles a aceitem como sincera. Permitir que as pessoas se "abram" e manifestem os seus sentimentos a respeito do ambiente e de outras pessoas. Ser visto como pessoa inobjectável. (...) partilhar o mundo simbólico dos informantes, a sua linguagem e as suas perspectivas."

papel concedido, às entrevistas⁶⁹. A observação directa não participante e análise de conteúdo⁷⁰ dos relatos auto-biográficos, bem como, a pesquisa documental, foram técnicas utilizadas ao longo desta investigação. O recurso a todas estas técnicas, permitiu a triangulação de fontes de informação e dar mais consistência à pesquisa efectuada.

3.4.1. - Entrevista transformada/Narrativas autobiográficas

Ao proporcionar o contacto directo com os entrevistados⁷¹ na tentativa de penetrar na sua subjectividade⁷² a entrevista constituiu uma técnica que permitiu obter informações em primeira-mão, abrir novas pistas de investigação e facultar a triangulação com outras informações existentes. Foi sem dúvida, um dos dispositivos privilegiados de recolha de dados descritivos dando especial relevo às entrevistas semidirectivas e focalizadas⁷³

Por se tratar de entrevistas a indivíduos surdos, com uma língua própria para comunicar (LGP), a entrevista teve de ser transformada e adaptada às características dos investigados. As perguntas foram formuladas em LGP e as respostas assumiram globalmente a forma escrita dando-se total liberdade ao entrevistado para *falar* das suas experiências, perspectivas e opiniões. A partir do momento em que o sujeito *fala* das suas identidades, experiências vividas quer no âmbito escolar, quer profissional, a entrevista adquire uma nova dimensão assumindo em alguns momentos a forma de narrativas biográficas. Existe assim uma combinação de métodos tendo em vista o respeito pelas

⁶⁹ A entrevista é um método de investigação que pressupõe uma conversa formal, normalmente entre duas ou mais pessoas (Bogdan, 1994:134), que tem como principal objectivo a extracção de determinada informação do entrevistado (Moser e Kalton, 1971 *ap* Bell, 1997:118). Assim, podemos defini-la “como técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas...” (Gil, 1999:117). Na perspectiva de Quivy & Campenhoudt (1992:193) a entrevista distingue-se dos outros métodos pela necessidade fundamental de comunicação e interacção, sendo este um instrumento essencial para aprofundar o conhecimento humano. Pode ser associada a outros métodos, devendo, no entanto, estar sempre presente na primeira fase da investigação (Ruquoy, 1997:84).

⁷⁰ A entrevista poderá estar associada a outros métodos complementares, nomeadamente ao método da observação participante e ao método da análise de conteúdo. De acordo com Werner e Schouple (1987) *ap* Léssard-Hébert *et al* (1994:79) a observação directa deve anteceder à entrevista para descobrir desvios, por outro lado, Quivy & Campenhoudt (1992:193), referem que na etapa posterior à entrevista, esta “será objecto de uma análise de conteúdo sistemática, destinada a testar as hipóteses de trabalho tentando desta forma interpretá-las e compreendê-las.

⁷¹ Convém salientar que para Selditch (1969: 9) *ap* (Teresa Haguette, 1990: 76) quando é referido o *entrevistado* não é o mesmo que quando nos referimos ao *informante*. *O informante seria aquele que presta informações presumidamente correctas sobre outros ao invés de si mesmo e cujas informações acerca dos acontecimentos são informações sobre acontecimentos dos quais não participou. Já o entrevistado fala sobre si mesmo.*

⁷² Segundo Teresa Haguette, (1990:77) as afirmações de natureza subjectiva estão sempre imersas em reacções que devem ser levadas em conta: o estado emocional do informante ou entrevistado, as suas opiniões, atitudes, os seus valores (...). A constatação de afirmações conflitantes não deve levar o pesquisador a considerar o depoimento inválido, uma vez que estas mesmas contradições podem levar a importantes descobertas. Por outro lado, há que ter em conta a interpretação dos dados subjectivos, pois o informante, nesta circunstância, está transmitindo sentimentos ou atitudes relacionados com o passado, e não sentimentos presentes.

⁷³ Na perspectiva de Quivy & Campenhoudt (1992:194) a entrevista pode ser *semidirectiva (semidirigida)* e *centrada* ou *focused interview*. Relativamente à primeira (semidirectiva) os autores afirmam que esta é utilizada na investigação social, não como um processo inteiramente aberto, nem muito encaminhado por perguntas, tomando a forma de um diálogo informal. No que se refere ao segundo tipo de entrevista (centrada) defendido pelos autores, ela tem por objectivo analisar o impacto de um acontecimento ou experiência que foi assistida ou vivenciada pelo pró^o. A entrevista é um método de investigação que pressupõe uma conversa formal, normalmente entre duas ou mais pessoas (Bogdan, 1994:134), que tem como principal objectivo a extracção de determinada informação do entrevistado (Moser e Kalton, 1971 *ap* Bell, 1997:118). Assim, podemos defini-la “como técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas...” (Gil, 1999:117). Na perspectiva de Quivy & Campenhoudt (1992:193) a entrevista distingue-se dos outros métodos pela necessidade fundamental de comunicação e interacção, sendo este um instrumento essencial para aprofundar o conhecimento humano. Pode ser associada a outros métodos, devendo, no entanto, estar sempre presente na primeira fase da investigação (Ruquoy, 1997:84).

diferenças do entrevistado e a superação de *barreiras* de comunicação viabilizando a aplicação do método. Esta combinação entre entrevista e o relato auto-biográfico a um grupo de adultos surdos e no que respeita a este projecto, por exemplo, aos dados sobre as reacções pessoais e sociais em relação à doença, relações com os professores, com a escola, colegas e a *comunidade*, as dificuldades de integração e inserção quer escolar, quer profissional, etc, permitiu aceder a informações referentes às suas vidas como participantes activos nos vários contextos: escolar, social e profissional, assim como, espectadores da construção da cidadania que os exclui em muitos aspectos.

Nesta investigação, tive a oportunidade de me encontrar com seis indivíduos portadores de uma surdez profunda, e cada uma das suas histórias, vivências e experiências, apresenta-se como exemplar e específica, notando-se a diversidade de trajectórias e as diferentes trajectórias.

No decorrer das entrevistas tentei escolher um local com um ambiente agradável e desenvolver uma atitude passiva, visando fundamentalmente obter o máximo de informação sobre as suas identidades e práticas/experiências escolares e profissionais enquanto cidadãos incluídos numa sociedade democrática e igualitária. As entrevistas foram efectuadas em alguns casos no local de trabalho, na minha própria residência (na maior parte dos casos) e em locais públicos (café) com ambiente agradável e acolhedor. Foram realizadas seis entrevistas, no entanto, estavam previstas sete, que por limitações de ordem linguística, não foi possível ser realizada. Apesar desta última entrevista ter sido realizada, não foi considerada do ponto de vista científico significativamente contributiva para esta investigação. Era um indivíduo com 29 anos, surdo profundo, mas filho de pais também eles surdos, o que o distinguia de todos os outros entrevistados. As experiências, vivências eram pouco favoráveis, o entendimento das perguntas formuladas eram incompreendidas, tornando difícil a continuidade do processo, condicionando e impossibilitando a conclusão da entrevista, ficando a mesma, apenas parcialmente realizada.

No decorrer das entrevistas aplicadas a todos os indivíduos surdos, procurei na formulação das questões, utilizar uma linguagem clara e objectiva a fim de possibilitar uma maior inteligibilidade das perguntas devido essencialmente ao facto de estar a entrevistar surdos com muito mais dificuldade de compreensão que um ouvinte. Quanto à organização da entrevista foi dividida em várias dimensões de análise. A entrevista iniciava-se com o preenchimento de um pequeno questionário com informações pessoais e familiares procurando daí fazer uma análise da caracterização sócio-cultural, origem de classe e meio social de origem do entrevistado, posteriormente seguiam-se questões relacionadas essencialmente com o seu percurso e experiência escolar (a integração no ensino regular, relações com os colegas, professores, auxiliares, técnicos; o apoio recebido, a aceitação, ...), seguidamente, questões relacionadas com a dimensão profissional e laboral (as tentativas de arranjar emprego, os contactos, as respostas, as dificuldades, a integração profissional e social e finalmente as suas

opiniões, pontos de vista, ideias, informações do grupo em análise acerca do Sistema Educativo Inclusivo, Inclusão Social e Mercado de Trabalho Inclusivo. É precisamente, neste contexto, que a pesquisa assume o seu carácter exploratório, recolhendo opiniões, perspectivas de um grupo muito específico, sendo para tal, necessário um processo longo, demorado, não de apenas de um único contacto, mas de vários e em situações diversificadas. A relação social com os entrevistados foi de tal forma importante, que permitiu criar-se um grau de confiança elevada pois tinha consciência que, só desta forma, conseguiria a obtenção de respostas ligadas à esfera íntima de forma espontânea e com um grau de profundidade mais autêntico e com maior veracidade.

3.4.2. - A pesquisa documental

Na organização e desenvolvimento do estudo recorri também à análise documental. Foi-me possível aceder a um vasto conjunto de informações retiradas de documentos tais como: registos escolares dos entrevistados (avaliações, retenções, relatórios, ...), informações estas que constavam nos Processos Individuais dos Alunos e que se revelaram muito importantes no contexto global da investigação. Contudo, não foi possível aceder a todos os Processos Individuais dos alunos porque já não se encontravam nas escolas, uma vez que estes apenas são guardados durante 5 anos após a saída da escola (Portaria 1310/2005).

Nos casos em que foi possível, foi confirmado através de relatórios médicos o tipo e grau de surdez apresentado por cada um dos elementos que colaboraram nesta investigação e, nos casos ainda, em que havia a existência de documentos relacionados com a inscrição nos centros de emprego, cartas ou currículos enviados para as empresas e respostas recebidas, também constituiu um ponto a analisar e acedeu-se a informações importantes, para perceber a dificuldade de integração profissional com que este grupo se depara na sociedade, tal como ela está estruturada e organizada.

3.5. - Condicionismos e limites da pesquisa empírica

Ao longo da investigação deparei-me com alguns limites e condicionantes. Logo num primeiro momento, a principal condicionante com que me deparei, mas que já estava à espera pelas características do grupo, foi precisamente com o tipo de comunicação utilizado – Língua Gestual Portuguesa. Apesar de saber os gestos básicos para comunicar em LGP, gestos estes, aprendidos em cursos de LGP e durante a minha prática profissional, pois durante um ano lectivo incidiu numa Unidade de Apoio a Alunos Surdos (UAAS). Esta experiência não se demonstrou suficiente em alguns momentos da entrevista, tendo necessidade de recorrer à escrita para perceber melhor as respostas,

ou então formular de uma outra forma a questão, para haver assim, uma melhor compreensão da comunicação. Estes momentos foram ultrapassados e contornados com outras estratégias de comunicação (forma escrita).

Sabemos que a LGP, assenta numa gramática própria. Com uma estrutura organizada espacialmente, que contrasta com a organização sequencial da língua oral, verifica-se que, a maioria dos surdos severos ou profundos, demonstram muita dificuldade na utilização correcta da língua portuguesa, escrevendo com algumas incorrecções gramaticais e no grupo em estudo, esta situação verificou-se de forma particularmente intensa. Cada resposta que o entrevistado elaborava, eu tentava posteriormente conferir através da LGP se era mesmo aquilo que pretendia dizer, procurando confirmar o sentido e significado da mesma. Por todas estas condicionantes, as entrevistas/relato autobiográfico a cada um dos sujeitos que se disponibilizaram a colaborar comigo, tiveram de ser efectuadas, não unicamente num único momento, mas sim em vários momentos. Em alguns casos, foram realizados quatro encontros, encontros estes, que demoravam cerca de três, quatro horas, para que fosse possível finalizarem o relato autobiográfico e as respostas fossem devidamente confirmadas e esclarecidas, para que transmitissem o verdadeiro significado e intenção do sujeito. Foi assim, um processo muito moroso e desgastante, quer para os que colaboraram comigo, quer para mim como investigadora, pois tratava-se de um grupo com uma vida profissional e familiar preenchida, no entanto, demonstraram-se em todos os momentos muito generosos, simpáticos, com uma grande vontade de ajudar, arranjando sempre um tempo disponível para se encontrarem comigo.

No quadro que se segue, mostra os dias e meses, em que decorreram as entrevistas, bem como o número total de horas necessárias para as finalizar.

Entrevistado Meses	Janeiro	Fevereiro	Março	N.º total de horas de entrevista
Sujeito A	Dia 9 – 3 horas Dia 12 – 2 horas Dia 19 – 1 hora Dia 28 – 2 horas	_____	_____	8 Horas
Sujeito B	Dia 20 – 3 horas Dias 31 – 2 horas	_____	_____	5 Horas
Sujeito C	_____	Dia 11 – 4 horas Dia 15 – 1 hora	_____	5 Horas
Sujeito D	_____	Dia 16 – 3 horas Dia 26 – 2 horas	Dia 1 – 1 hora	6 Horas
Sujeito E	_____	_____	Dia 14 – 3 horas Dia 30 – 2 horas	5 Horas
Sujeito F	_____	_____	Dia 25 – 4 horas	4 Horas

Quadro 1 - Calendários das entrevistas

Tentei a toda a hora cumprir os critérios anteriormente definidos, no que se refere à diversidade de sexo, profissão, etc, contudo, a maioria dos entrevistados são Formadores de Língua Gestual Portuguesa e porquê? Neste momento, os indivíduos portadores de surdez com o 12.º ano de escolaridade, e com incapacidade de integrar um curso superior, a única saída que eles vêm e que tem maior prestígio social é exactamente como Formadores de LGP. Para serem formadores de LGP, basta tirar durante um ano, o curso profissional. No caso de não enveredarem por esta via profissional, a única saída que têm é como operários em fábricas ou em profissões socialmente menos prestigiadas de carácter funcional ligados à manufacturação. Daí, a maioria dos surdos estarem a seguir esta via profissional, havendo já uma grande percentagem de formadores de LGP, uns a trabalhar directamente na DREN, outros a trabalhar em empresas particulares, Universidades, ...

CAPÍTULO IV

TRATAMENTO, APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS

TRATAMENTO, APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS

A organização da Análise dos dados⁷⁴ da investigação⁷⁵ implicou, inicialmente, a transcrição das entrevistas. Posteriormente e depois de feita a transcrição, foi elaborada uma grelha síntese descritiva⁷⁶ (ver em anexo grelha), dividida em quatro dimensões de análise (Experiência Pessoal – na relação com a doença; Experiência na Escola; Experiência Profissional e Experiência no Espaço Público), dimensões estas já incluídas aquando da construção do guião da entrevista (narrativa biográfica). Esta grelha foi construída com o objectivo de aumentar a compreensão dos resultados obtidos, fazer assim uma *análise horizontal*⁷⁷ e sociológica da informação, permitindo uma observação e apresentação sintética e significativa do conteúdo das entrevistas (narrativas biográficas) e fazer uma selecção de todas as expressões e citações dos actores consideradas relevantes, significativas e pertinentes do ponto de vista das questões orientadoras da investigação e de resposta às mesmas. Tanto a organização do guião da entrevista, como das grelhas com as quatro dimensões de análise, permitiram apenas incidir sobre determinadas fases dos sujeitos entrevistados, e não de toda a vida dos mesmos, pretendendo com isto, apenas retirar informação relevante de acordo com o tema⁷⁸ em estudo e não abordar assuntos pessoais que nada tinham a ver com a questão central da investigação.

As questões iniciais da minha investigação eram saber se: A Escola Pública Democrática e o Mercado de Trabalho integram efectivamente os cidadãos portadores de surdez, saber também se as orientações políticas oficiais são confirmadas pela experiência dos actores e por último, até que ponto é que as experiências dos mesmos reflectem uma crescente democratização da sociedade portuguesa.

Através dos discursos dos actores sobre os temas que lhe foram propostos, pretendia-se que descrevessem a sua história pessoal reveladora, não numa perspectiva de diagnóstico ou terapêutica, mas como reveladora de um certo vivido social⁷⁹, procurando assim o sentido mais do que

⁷⁴ Páginas de materiais descritivos recolhidos no processo de trabalho de campo (por exemplo: transcrição de entrevistas. (Bogdan, 1994:248).

⁷⁵ Alguns autores que se debruçaram sobre esta temática foram: Becker, 1970⁸; Cassell, 1978⁸; Lofland, 1971; Schatzman e Strauss, 1973; Apradley, 1980; Strauss, 1987; Miles e Huberman, 1984.

⁷⁶ As grelhas de análise vão servir para construir um ficheiro das respostas temáticas, ficheiro em que se apoiará o trabalho final. Tem-se, portanto, de ventilar as respostas fazendo entrar o texto nas grelhas de análise (Ricardo Vieira, 1996).

⁷⁷ A este tipo de análise, Ricardo Vieira (1996:125) refere que se trata de uma análise sobre o "conjunto do *corpus*, onde cada história é considerada só como um elemento de informação (...) cada entrevista é dividida por temas (...) resulta do encadeamento, trecho a trecho da totalidade do discurso organizado pelo sistema categorial. Os enunciados desta forma de destacados e reagrupados definem o horizonte do inquirido e reúnem, numa temática global as mensagens e informação recolhidas. É a parte comum do discurso que permite o reagrupamento".

⁷⁸ Segundo Mills, (1959:216) *ap* Bogdan, (1994:248) tema é "um conjunto ou uma teoria que emerge dos dados, uma tendência indicadora, uma concepção dominante ou uma distinção-chave". "Podem ser formuladas a diferentes níveis de abstracção, desde afirmações sobre determinados tipos de contexto, até afirmações universais sobre os seres humanos, o seu comportamento e as situações envolventes (Spradley, 1980 *ap* Bogdan, (1994:248).

⁷⁹ Segundo Sapir *ap* Poirier, *et al* (1999) *Se se regista como tal um testemunho individual (coisa muito frequente em etnografia), isto não quer dizer que se valorize o indivíduo, entidade adulta e singular, mas sim o que ele é aqui tomado como amostra da comunidade.*

explicações⁸⁰, e procurar entender o pensamento dos actores como resultado de uma construção social. Interessa-me particularmente compreender o mundo subjectivo, as experiências, a intuição os valores dos sujeitos e a partir daí tirar elações, nomeadamente, se a sociedade de hoje se encontra verdadeiramente democratizada, bem como, compreender se a escola pública democrática e o mercado de trabalho integra esta população de indivíduos com deficiência que andou durante muito tempo esquecida, marginalizada e excluída de uma sociedade que se revia como democrática e igualitária.

Este trabalho assume uma aproximação a vários *estudos de Caso*, na medida em que, realizei o cruzamento de dados obtidos através da observação, da análise de conteúdo das entrevistas semi-estruturadas, e da análise de conteúdo de um conjunto de elementos retirados dos processos individuais dos alunos (contexto escolar), documentos comprovativos de inscrição nos Centros de Emprego e Formação Profissional, Cartas recebidas das entidades patronais, documentos médicos comprovativos do tipo de surdez e problemas de saúde associados, etc, permitindo assim realizar a triangulação⁸¹ e o cruzamento dos métodos de recolha de informação e das fontes utilizadas.

Esta análise não é, pois, senão uma “etapa da pesquisa empírica que não se encerra com ela, da mesma forma que a sua realização não põe termo às possibilidades de novas análises” (R. Vieira, 1996:108).

Faço uma análise tipológica, que me permite aprofundar as várias dimensões da experiência dos adultos surdos e por consequência, diversificar o exame dos principais núcleos de referência do *corpus* (R. Vieira, 1996). O que se pretende não é uma procura de *tipos ideais* à maneira de Max Weber, mas no sentido geral de tipologia (classificação de tipos) facilitando a análise de uma realidade própria, complexa com uma especificidade e uma dinâmica muito particular. O que pretendemos não é mais do que fazer um paralelismo entre os diversos discursos dos actores sobre uma mesma realidade (da sua experiência em vários contextos, dimensões estas consideradas pertinentes para esta investigação e que já foram anteriormente referidas) e daí conseguir observar relações de tipo associativo (quando há dependência e justaposição de opiniões, de experiência da vida vivida) ou, pelo contrário, relações de tipo denegação (ambivalência, oposição) conseguindo desta forma, passar à inferência⁸² (Bardin, 1988:39), ou seja, da descrição das narrativas à interpretação e atribuição de significado às mesmas.

⁸⁰ Durkheim (1980:7) *ap* R. Vieira (1996), entendem que o “objecto de qualquer ciência é descobrir, descobrimento desconcerta mais ou menos as opiniões correntes”.

⁸¹ Para um aprofundamento do tema ver Merriam, 1998; Stake, 1995; Yin, 1994.

⁸² De acordo com Bardin (1988:39, nota de rodapé n.º 25), a inferência consiste numa “operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceites como verdadeiras”.

Passamos assim à apresentação, análise e interpretação da informação recolhida através da pesquisa empírica em que o principal objectivo é tentar responder às seguintes questões:

- 1- Em que medida a Escola Pública Democrática integra os cidadãos portadores de surdez?
- 2 - Em que medida o Mercado de Trabalho integra os cidadãos portadores de Surdez?
- 3 - Será que as orientações políticas oficiais são confirmadas pela experiência dos actores?
- 4 - Até que ponto é que a experiência dos actores reflecte uma crescente democratização da sociedade portuguesa?

Estas são as questões às quais pretendemos dar resposta na pesquisa realizada e através das respostas obtidas, conhecer e aprofundar uma realidade sociológica complexa, como é o da Inclusão escolar, inserção profissional e social de um grupo de adultos surdos portadores de surdez. A amostra utilizada não foi muito extensiva do ponto de vista da quantidade, mas pareceu-me suficiente para dela tirar algumas elações e dar a conhecer alguns sinais nomeadamente no que diz respeito à inclusão da pessoa deficiente nas várias esferas da sociedade portuguesa, especificamente pós 25 de Abril de 1974.

É neste capítulo que se irá explanar ideias, opiniões, sentimentos, ... dos intervenientes, e se procurará compreender e analisar os dados empíricos em relação à questão central de investigação.

Em que medida a Escola Pública Democrática e a Sociedade Portuguesa conseguem integrar efectivamente os cidadãos portadores de surdez?

O objectivo central deste trabalho, é assim, fazer o confronto crítico entre as orientações e discurso político oficial assumido na sociedade portuguesa e a experiência efectiva no terreno ao nível da Escola Pública Democrática e de diversos contextos de trabalho e sociais.

A análise será feita passo a passo, tendo em conta as questões orientadoras da pesquisa empírica, as dimensões de análise e as citações dos actores relativamente a cada uma delas, as quais passaremos de seguida a apresentar. Durante a análise a cada questão será feita uma reflexão pessoal onde transmits se houve uma evolução significativa (ou não) no âmbito da inclusão de pessoas com deficiência, referindo um conjunto de sinais visíveis através, sobretudo dos discursos dos vários actores colaboradores no processo de investigação.

4.1. - Em que medida a Escola Pública Democrática integra os cidadãos portadores de surdez?

Se a Inclusão significa atender o aluno com NEE., mesmo com NEE severas na escola *normal* na classe regular, então a escola deve organizar-se de forma a pôr à disposição destes alunos, todos os recursos necessários às características de cada um, de forma a respeitar a criança no seu todo e não

unicamente como aluno, nomeadamente a níveis de desenvolvimento essenciais: académico, sócio-emocional e pessoal, de forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para o seu máximo potencial.

As leis obrigam-nos a respeitar e impor educação para todos em ordem ao pleno desenvolvimento da personalidade do educando. O educando é uma pessoa pelo que deverá realizar-se como indivíduo e membro da sociedade – tem as suas capacidades, aptidões, dificuldades, problemas, vantagens e desvantagens, nomeadamente sócio-culturais. Como sabemos as diferenças humanas, a todos os níveis, nem sempre foram objecto de atenção da parte dos governos, nem dos educadores e professores. A tendência da escola foi durante muito tempo para a uniformidade, como se os alunos tivessem todos as mesmas características, as mesmas necessidades, as mesmas aptidões, provavelmente os mesmos sonhos.

A audição é um sentido importantíssimo para a segurança do indivíduo, para o desenvolvimento da linguagem e da interacção social. No caso da pessoa ser surda estão todas estas valentes ficam comprometidas provocando grandes constrangimentos ao desenvolvimento global da criança/adolescente/adulto surdos portador de surdez.

Assim, no caso específico do atendimento a alunos surdos, criar escolas onde uma grande percentagem dos estudantes sejam surdos é uma preocupação da Associação Portuguesa de Surdos (APS), da Associação de Famílias e Amigos Surdos (APAS) e de Organismos responsáveis pela organização dos sistemas de Unidades de Atendimento a Alunos Surdos (DREN- Delegação Regional do Norte e ECAE – Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos), distribuídas pelas diferentes regiões do país.

Actualmente o Ministério da Educação tem 27 Unidades para alunos com dificuldades auditivas e surdez profunda. As escolas onde estão integradas as Unidades de Atendimento a alunos Surdos – UAAS, são estabelecimentos com recursos humanos e educativos para trabalhar com estes alunos, onde a maioria da população é ouvinte, mas que oferecem o apoio técnico necessário (professores especializados, formadores de surdos, intérprete de LGP e terapeutas da fala).

“As escolas, agora, já atendem melhor os alunos surdos. Já há muitos professores especializados nesta área e estão sensíveis às dificuldades específicas que os surdos sentem nas escolas e a presença de formadores de LGP é muito importante para que aprendem a comunicar que é, muitas vezes, a única forma de o fazer” (entrevistada A).

“Agora os professores começam a estar melhor preparados e já há bastantes com especializações em deficiência auditiva” (entrevistado C). “(...) As escolas agora dão mais respostas às dificuldades e necessidades dos alunos surdos porque já têm acompanhamento de terapeutas da fala, formadoras de LGP e

professores especializados. As escolas onde existe uma UAAS já dispõem de quase todos os recursos para que os surdos tenham um bom ensino-aprendizagem” (entrevistado C).

“Eu tive sempre boas professoras de apoio. Ainda hoje, dou-me muito bem com elas e ajudam-me sempre que preciso. Peço-lhe muitas vezes a opinião delas em relação a decisões que tenho a tomar na minha vida pessoal” (entrevistada E).

“Antigamente excluía-se um aluno surdo, não aceitavam muito bem os surdos na escola regular, agora penso que a escola está muito melhor”. (...) Agora a escola é uma escola inclusiva porque inclui todos, independentemente das suas deficiências e diferenças” (entrevistado C).

Os alunos podem e devem estar inseridos em turmas de ouvintes e só em casos excepcionais em turmas só de surdos. Eles têm uma capacidade intelectual idêntica à dos ouvintes, o que precisam é de desenvolver, desde que nascem a LGP⁸³, que é a sua primeira língua. O currículo é o mesmo, só que estes estudantes levam mais tempo a fazê-lo.

“A Escola Especial só deveria existir para os casos de muito insucesso em que os jovens não conseguem aprender nem fazer leitura de fala. O melhor será haver a integração dos surdos na escola regular com amigos ouvintes” (entrevistado B).

“É importante que os surdos estejam sempre integrados com ouvintes, em todas as disciplinas, porque assim convivem com alunos que são fortes a língua portuguesa e aprendem sempre alguma coisa com eles. Os surdos só conseguirão ter um futuro bom se conseguirem ser bons a língua portuguesa. A integração efectiva de surdos em turmas de ouvintes é muito positiva e era isto que devia acontecer em todas as escolas”. (...) Os surdos para serem fortes têm de ter força e estarem juntos com ouvintes, só assim seremos aceites tal como somos, e seremos tratados de igual forma na sociedade” (entrevistado C).

Um dos graves problemas do surdo, são as dificuldades de compreensão, ficando normalmente pior preparados, devido: as aulas em que há intérprete são mais lentas; a maior parte dos professores que trabalham que apoiam estes alunos não dominam a LGP; o sucesso destes alunos depende de um ensino bilingue, ou seja, primeiro deviam aprender bem a LGP, e só depois, o português, no entanto, este é um processo que vigora à relativamente pouco tempo; o acesso à LGP dá-se, extremamente tarde, apenas quando a criança chega ao pré-escolar e nalguns casos no 1.º ciclo e é esta falta de estímulos e de acesso à sua língua primeira que prejudica e muito o seu desenvolvimento global.

“Haver intérprete, eu considero muito importante, mas penso que deveria haver intérprete só a partir do 7.º, 8.ºs anos. Primeiro os alunos terão de aprender muito bem a LGP, dominar muito bem e isto deve ser aprendido o mais cedo possível e só depois então terem acesso à intérprete na sala para poderem seguir mais facilmente as aulas. (...) Os professores que não são especializados e não entendem nada de surdez serem colocados para trabalhar com este tipo de alunos é muito negativo” (entrevistada A).

⁸³ Segundo Sim-Sim (1999: 13) “ (...) as línguas gestuais, são línguas naturais decorrentes da aptidão humana para a linguagem, e em que os usos primários dizem respeito à produção e compreensão de cadeias de gestos simbólicos, de acordo com regras específicas (a gramática de cada língua gestual). O desenvolvimento da criança num ambiente linguístico em que a língua em que se processam as interações verbais é uma língua gestual é em tudo semelhante ao desenvolvimento da linguagem oral numa criança ouvinte, exposta à modalidade oral. Neste caso a língua materna (primeira) da criança é a língua gestual a que é exposta.

Acho que é importante, os surdos terem acesso a uma intérprete porque têm mais dificuldades em aprender do que os ouvintes. Muitas vezes têm dificuldade em “ler a boca”, fazer leitura de fala e a intérprete ajuda a traduzir o que a professora está a dizer. Assim o surdo pode acompanhar a aula como qualquer ouvinte e estaríamos na mesma igualdade (...) alguns professores não estão bem formados e sensibilizados para lidar com a surdez na sala de aula. Algumas professoras explicam a matéria para os ouvintes e só depois em último, e se tiverem tempo, é que explicam ao surdo. Isto era o que me acontecia muitas vezes na escola” (entrevistado B).

“A escola XPTO onde andei tinha intérprete e isso é muito importante para quem não consegue fazer bem leitura labial. É a única forma de se conseguir acompanhar uma aula dada a pensar apenas para alunos ouvintes” (entrevistado C).

“Conheço escolas que têm Intérpretes, isto nos tempos de agora, no meu tempo de aprendizagem não havia e acho muito importante. (...)“Devia haver mais pessoas especializadas a ensinar aqueles que estão em idade de aprender” (entrevistada D).

“Acho importante haver intérprete de LGP essencialmente a partir do 7.º ano porque é mais ou menos a partir desta altura que os surdos começam verdadeiramente a dominar a LGP. (...) Na minha opinião os professores têm pouca formação para trabalhar com alunos surdos. Há poucos professores com sensibilização para tal” (entrevistada F).

A criança ouvinte fala e ouve falar cerca de 80% do tempo que passa acordada, o que equivale a cerca de 3 milhões de palavras por ano, enquanto que, através da leitura de fala, só é possível a descodificação de cerca de 40% dos sons da linguagem, havendo para os surdos (aqueles que conseguem fazer leitura de fala, porque também há os que não conseguem fazer qualquer leitura) uma dificuldade acrescida na tarefa de compreensão do que é dito.

Quem não estiver suficientemente sensibilizado para os problemas inerentes à surdez poderá não ter uma ideia muito nítida do pesado handicap que ela acarreta numa situação de aprendizagem e em grande parte das actividades diárias, sobretudo quando estão em causa as interacções sociais.

Por muito boa que seja a capacidade de leitura de fala de um surdo (capacidade que não depende do grau de inteligência) a comunicação oral faz-se sempre com limitações. Das interacções verbais de uma conversa em grupo, só raramente é feito um resumo para a pessoa que não ouve por alguém com boa-vontade, mas mesmo assim só lhe chega a informação de uma pequena parte do que foi dito e numa linguagem necessariamente empobrecida. Às vezes o surdo prefere alhear-se ou fingir que compreendem. É difícil, por vezes, ter acesso ao humor, a todo o emprego lúdico das palavras, a determinadas funções da linguagem como a emotiva, a poética e até fáctica.

“Durante a minha escolaridade senti-me sempre integrada e aceite pelos meus colegas de turma e professores “(...) a delegada de turma ajudava-me muito nas disciplinas em que estava integrada, nos passeios, nas visitas de estudo (...)” (entrevistada A).

“(...) a professora explicava a matéria e o meu colega de mesa (ouvinte) que sabia falar mais ou menos a LGP é que funcionava como intérprete, ou seja, falava-me directamente o que a professora tinha dito e assim conseguia acompanhar a aula e fazer os exercícios e as tarefas”(entrevistado B).

“Sempre me senti integrado e apoiado quer pelos professores mas principalmente pelos meus colegas de turma. (...).Tive sempre muitos amigos em todas escolas por onde passei”(entrevistado B).

“Quando havia passeios em que tinha que ir com a turma não tinha ninguém com quem tivesse uma ligação muito forte e de verdadeira amizade e além disso, se íamos a um castelo ou visitar outra coisa qualquer, não percebia nada!” (entrevistada E).

Estas citações permitem inferir que o educador de infância ou o professor que têm no seu grupo/turma crianças surdas devem conhecer as suas necessidades educativas para que possam organizar o espaço e actividades de modo a possibilitar a sua integração no trabalho, grupo e na turma. Têm a responsabilidade de tentar resolver, em si e nas crianças do seu grupo, atitudes apropriadas em relação à criança surda. Essas atitudes vão desenvolver-se basicamente nas experiências do dia-a-dia, na colaboração do trabalho diário e nos projectos desenvolvidos em pequenos grupos. Deve, no entanto, ter-se presente que estas crianças têm alguns problemas em seguir as conversas em grupos, pelo que, a interacção com pessoas diferentes e grupos de pares ajuda-as a evoluir a vários níveis: intelectualmente, afectivamente e socialmente.

“Eu estava na carteira da frente para poder conseguir fazer melhor a leitura labial e tinha sempre uma companheira muito inteligente que acabava rápido os trabalhos dela e me ajudava nos meus, explicava-me o que tinha de fazer e ajudava-me muito nos trabalhos e a perceber a matéria. Isso era muito importante para mim” (entrevistado C).

As dificuldades sentidas pela maioria dos surdos em quaisquer disciplinas, mas sobretudo, a português e a matemática, estão relacionadas às estruturas linguísticas pouco desenvolvidas (pela dificuldades de acesso à *língua oral*, ou mesmo à *LGP*, repercutindo-se na sua educação de modo geral. É de salientar que Catarino Soares numa entrevista ao Jornal (2005) “A página da educação”, salienta que sem um professor que fale LGP ou um intérprete, nenhum aluno surdo consegue ultrapassar as dificuldades inerentes às matérias leccionadas no ensino. Para já não falar no ensino superior”.

“Ao longo da minha escolaridade senti muitas dificuldades especialmente ao nível do português, matemática e física e, ainda hoje, sei que escrevo mal, mas isto é normal acontecer com um surdo” (entrevistado A).

“A comunicação sempre foi um entrave a grandes relacionamentos com ouvintes”. (...) O grande entrave na evolução sempre foi não ter apoios suficientes para poder singrar nos estudos” (entrevistada D).

“Tive algumas dificuldades em aprender por causa de ser surda é claro, e nunca andei numa escola especial. Por isso tive que ter um currículo escolar próprio. Precisei de dividir as disciplinas por 2 anos para conseguir fazer o 9.º ano e não foi fácil” (entrevistada E).

“As minhas principais dificuldades foram na aprendizagem dos conteúdos curriculares: no 12.º ano numa turma de ensino especial queria concorrer ao ensino superior mas não podia, então tive que fazer mais um ano de 12.º ano, com as disciplinas de Português e Matemática para fazer os exames e tive muitas, mas mesmo muitas, dificuldades” (entrevistada F).

A adesão à filosofia inclusiva implica porém que, no ensino regular, se opte por uma prática pedagógica que tome em consideração alguns enunciados indispensáveis igualdade de oportunidades; o direito à diferenças; a aceitação à diferença; a relatividade da deficiência; a capacidade de progresso comum a todo o ser humano; a integração como forma *natural* de estar na vida, significando que todos os homens, na sua experiência, partilham sempre algumas similaridades; a natureza classificadora e separadora das sociedades como causa principal da segregação; a integração como sinónimo de desenvolvimento cultural e sociopolítico.

“Durante a minha escolaridade senti-me sempre integrada e aceite pelos meus colegas de turma e professores ... Nunca me senti discriminada a sério por ninguém, sempre me trataram bem na escola e acho normal os ouvintes juntarem-se aos ouvintes e os surdos juntarem-se aos surdos” (entrevistada A).

“Os meus amigos sempre me aceitaram como sou e tentaram sempre ajudar-me naquilo que eu mais precisei. Nunca me senti discriminado na escola, os amigos gostavam de mim porque sempre fui comunicativo, “falador”, brincalhão e divertido....” (entrevistado B).

“Com os ouvintes nunca me senti discriminado, sempre me senti tratado de igual forma na escola. Sempre me aceitaram tal como eu sou e sempre me ajudaram quando precisei” (entrevistado C).

“Sentia-me completamente integrada” (entrevistada D).

“Na escola nunca me senti discriminada nem excluída, porque ninguém me colocava fora da turma, mas sentia que não me davam tanta atenção como aos colegas que ouviam” (entrevistada E).

“Tive sempre uma boa relação com colegas ouvintes e senti sempre apoio dos professores (...) mas a maioria das vezes passava os intervalos com os surdos (...) Na escola nunca me senti discriminada mas no 12.º ano quando tive de fazer um novo ano a matemática e a português senti-me um pouco à parte, estava integrada numa turma só de ouvintes” (entrevistada F).

Nos últimos anos têm havido grandes mudanças na forma de encarar e cuidar das crianças com deficiência ou com graves perturbações no desenvolvimento. Vivemos hoje uma época em que a sociedade, através das suas leis, defende, ou pelo menos enuncia, os seus direitos de cidadania e a sua dignidade. Existe neste sentido, um esforço de adaptações ao nível: dos espaços, dos programas (adaptações curriculares), do clima afectivo, dos métodos pedagógicos e de avaliação e da formação básica e continua, especializada de professores. Todas estas mudanças são necessárias para que a Escola se torne mais inclusiva e multicultural, uma vez que, não nos podemos esquecer que tão segregadora é a Escola Especial que só tem crianças deficientes, como é a escola “normal” e regular que não os tem ou que têm mas que não está preparada para os ter.

No entanto, apesar de todos os esforços realizados, a escola ainda é considerada por alguns uma escola pouco inclusiva, com melhorias evidentes em relação ao passado, mas tendo como referência outros países europeus, muito haverá ainda a fazer, precisando ainda de percorrer um caminho suficientemente longo.

“Não penso que a escola seja inclusiva. Nos tempos actuais talvez haja uma maior abertura em relação ao passado, digo isto porque há factos que provam a diversidade de pessoas com ou sem problemas, claro que para tal será necessário haver apoios específicos para cada caso (...) O caminho a percorrer é muito longo. Há melhorias em relação ao passado mas, tendo como referência outros países europeus, há muito a fazer” (entrevistada D).

“Eu penso que a escola para uns já é inclusiva, mas para outros ainda não. As crianças que estão nos centros urbanos é mais fácil ter todas as condições que lhe promovam um bom ensino – aprendizagem, mas e as crianças que vivem nos meios rurais longe de tudo? Têm essas condições? Parece-me que não”. “Não sei, não ando por dentro do que se passa agora nas escolas, mas na minha altura, havia ainda muito a fazer. Eu deveria ter aprendido a LGP, se calhar hoje teria uma vida diferente e poderia acompanhar outros surdos como eu, não me sentindo assim tão sozinha” (entrevistada E).

Um dos graves problemas acerca da escolarização de surdos é a grande percentagem de insucesso destes alunos na escola. Um estudo realizado em Portugal demonstrou que é uma realidade que as crianças surdas integradas em classes de ensino regular são discriminadas e têm um acesso limitado ao currículo (Silva, 1996 *ap* Nunes, 2000: 166). “Conhecemos poucos surdos, sobretudo no que diz respeito aos pré-locutórios (surdez anterior à emergência da fala), que tenham atingido um nível académico superior, sendo que a sua maioria se fica pelo ensino obrigatório” (Riçou & Antunes, 1998).

A maior parte dos adolescentes não conseguem aceder a níveis de escolarização muito elevados, ou se o conseguem, é através de escolhas de cursos de formação técnico-profissionais e de muitos apoios extra-curriculares tendo de pertencer a uma família sócio-económica favorável.

“A partir do 10.º ano tive que escolher uma área para continuar... escolhi um curso específico (mais prático e relacionado com desenho) com disciplinas mais fáceis para surdos: não tinha matemática, português nem inglês. A escola era a Escola Secundária Infante D. Henrique – Boavista” (entrevistada A).

“Frequentei sempre escolas públicas excepto a escola secundária do 10º ano ao 12º ano (Particular) Escola Secundária - Escola ABC no Porto” (entrevistado B).

“Na Escola Secundária XY, matriculei-me no 10.º ano no curso de construção civil, mas não gostei nada do curso. No ano seguinte, resolvi desistir do curso e matriculei-me novamente no 10.º ano mas no curso de informática. Foi este o curso que me deu bastante gozo, e consegui fazer assim o 12.º ano” (entrevistado C).

“(...) do 10.º/12.º ano escolhi a XY (dos 17 aos 19 anos) porque é a escola para onde vai a maior parte dos surdos, uma escola que tem cursos profissionais e as disciplinas são mais fáceis” (entrevistada D).

“Repeti 2 anos no 1.º ciclo e no 2.º ciclo, andei mais dois anos porque precisei de 2 anos para fazer o 8.º ano e mais 2 anos para fazer o 9.º ano. Como tive sempre muitas dificuldades na escola, decidi não continuar os estudos” Eu para a Universidade não gostava de ir. Nunca gostei muito de estudar, nem de andar na escola. Foi sempre muito difícil para mim conseguir tirar boas notas e por isso, nunca conseguiria tirar um curso superior” (entrevistada E).

“Frequentei a Escola XX Boavista” para fazer o secundário. Estava integrada numa turma de ensino especial mas queria frequentar o ensino superior mas não tinha notas para concorrer por isso, tive que fazer mais um ano o 12.º ano, às disciplinas de Português e Matemática para fazer os exames. Na escola nunca me senti discriminada mas no 12.º ano quando tive de fazer um novo ano a matemática e a português senti-me um pouco à parte, estava integrada numa turma de ouvintes. Foi aí quando devia fazer os exames nacionais, mas não pude porque não sabia a matéria, não estava preparada para os exames porque estava a aprender a matéria do 11.º/12.º ano” (entrevistada F).

A propósito da escola, comentam que muitos professores facilitavam as aprendizagens aos surdos, dificultando-lhes posteriormente o acesso ao ensino superior pois apercebem-se que as competências académicas que possuem são insuficientes àquelas que lhes são exigidas num ensino superior. Protestam, pois consideram que os surdos deveriam ter, desde o início, a mesma educação dos ouvintes, a escola não deveria facilitar tanto, pois os surdos têm capacidades cognitivas.

“Eu achava que os professores facilitavam muito a língua portuguesa com os surdos, deviam ser mais rigorosas para sermos fortes nesta área” (entrevistada A).

“A escola XPTO, por exemplo, há 4 anos para cá que tem vindo a piorar, porque os alunos não aprendem o que deviam e são muito fracos. A escola XYZ que também é uma escola de referência para surdos também tem vindo a piorar (...) quem é o responsável disto, os alunos que escolhem estas escolas para aprenderem, ou os professores? Falta saber! (...) O pior é quando queremos entrar nas faculdades e vemos que não sabemos nada!” (entrevistado C).

“Na formação de surdos, os professores diminuem a quantidade de matéria. Pretendia ir para a Universidade mas como não tinha os conhecimentos necessários para ser admitida, fui trabalhar” (entrevistada D).

“Se eu tivesse tido aulas nas escolas normais durante o secundário, talvez tivesse hipótese de ingressar, mas escolhi uma escola que facilita e não são tão exigentes com os surdos e percebi que não sabia o suficiente para ir para uma Universidade” (entrevistada F).

Verifica-se que as expectativas académicas ideais são bastante elevadas, quer porque são muitos os que escolheriam prosseguir a escolaridade, quer porque aspiram a graus académicos superiores, nomeadamente a entrada para a faculdade. Quase todos os elementos que colaboram nesta pesquisa obtiveram o ensino secundário (12.º ano completo) à excepção de um elemento e esta é a grande meta de um grupo que apresenta grandes limitações num processo de aprendizagem que continua ainda muito académica, a defender a uniformidade, e daí, a praticar a discriminação e uma função assimilacionista. O nosso país, a nossa língua, a nossa cultura, a normalidade impera e tudo isto se passa de forma muito clara nas nossas escolas.

“Gostava muito de tirar um curso superior em LGP. Em Coimbra já há um curso de LGP, mas só entram ouvintes, só abriram 2 vagas para deficientes (surdos ou não). É o que diz a lei e isto é muito negativo para os formadores de LGP, pois daqui por uns anos vão-nos tirar o emprego. Ouço dizer que na ESE do Porto está para abrir um curso (licenciatura) em LGP mas só para surdos. Isto era muito bom, e eu concorreria logo, para tentar fazer o curso. Nunca concorri à Universidade porque o curso de LGP só existe em Coimbra e entram poucos, por outro lado, gostava de tirar também o curso de Educadora de Infância ou de Meteorologia, mas isso é impossível para mim, porque o Estado não paga intérprete e eu não tenho possibilidades económicas para suportar tal despesa” (entrevistada A).

“Sim, gostava de ter oportunidade de tirar um curso superior de Arquitectura. Ainda tentei fazer o exame nacional da 1ª chamada na escola de Soares dos Reis no Porto, só que reprovei no exame. De qualquer forma, mesmo que passasse no exame nacional, não valeria a pena entrar para a faculdade porque os meus pais não tinham possibilidades económicas para pagar uma faculdade nem pagar a uma intérprete particular. Tive de compreender e por isso, deixei de estudar e fui a trabalhar. O meu irmão mandou-me estudar para o exame da 2ª chamada mas não quis estudar por causa dos meus pais. Não queria vê-los a passarem necessidades por minha causa” (entrevistado B).

“Estou arrependido por não ter entrado para a faculdade logo que tirei o 12.º ano. Agora quero tirar (vou tentar entrar este ano) para o curso de desporto (vou pensar se escolho via ensino ou para preparador físico). O ano passado começou a haver um acordo entre a Associação de surdos e a faculdade do Porto. A Associação faz o pedido à universidade se aceita uma intérprete para aquele curso específico onde está matriculado o surdo e se a faculdade aceitar fica mais fácil para mim tirar o curso. Isto acontece porque os surdos pagam uma cota para a Associação por mês e assim eles podem-nos ajudar com este tipo de serviços. Também espero que a própria faculdade tenha apoio a deficientes o que também pode ajudar e muito. Eu acho que tudo é possível desde que haja esforço e dedicação. Sem tentar, é que não se consegue nada!...” (entrevistado D).

“Gostava de ser professora de educação especial, mais propriamente de surdos. O grande entrave na evolução sempre foi não ter apoios suficientes para poder singrar nos estudos” (entrevistada E).

“O que eu gostava muito, era de tirar um curso de massagista. Este curso tira-se no Porto e fica um pouco caro. Tenho de tirar a carta de condução e depois vou tentar, mesmo que a minha mãe não aprove” (entrevistada E).

“Sim, gostaria de tirar o curso de Educadora de Infância ou professora do 1.º ciclo, mas desisti e também não me importava de tirar o curso de engenharia informática. Se eu tivesse tido aulas nas turmas normais, talvez tivesse hipóteses de ingressar. E tentei, mas não me saí devido à matemática, que nunca tive vontade de

aprender e por falta de apoios dos colegas. É difícil porque os surdos têm muita dificuldade na escrita portuguesa e não só, como não conseguimos ouvir, na aula na faculdade, está-se numa turma de 50 ou mais alunos, onde os professores não dão muita atenção aos alunos e ainda para mais aos surdos. Somos prejudicados tanto financeiramente como psicologicamente” (entrevistada F).

Comparando os resultados entre as expectativas ideais, verifica-se que o 12.º ano ainda é um nível de escolaridade que pode ser conseguido com uma certa viabilidade, contudo, o desejo de se conseguir um curso superior é algo que eles vislumbram como algo inacessível ou muito difícil de ser atingido na prática. O que acontece na realidade é que na maior parte dos cursos existentes, quer promovidos pelos Centros de Emprego, Formação Profissional, quer os cursos gerais do ensino superior, o pessoal de atendimento, não têm qualquer formação específica para lidar com esses jovens surdos, não têm intérpretes e não dominam a Língua Gestual. A fase do primeiro contacto fica assim comprometida pela barreira comunicacional levando a maior parte das pessoas surdas a desistirem. Claro que existem casos excepcionais, são os jovens com uma resistência acima da média, muito esforçados, com um nível familiar sócio-económico avantajado, através de muitos apoios quer familiares, quer apoios extra-curriculares que lhes permitem dominar basicamente os saberes produzidos no seu curso de opção.

Na realidade a integração no Ensino Superior, está sempre dificultada pela inexistência de intérpretes e monitores surdos. Não há ponte por dificuldades de comunicação. O surdo não tem acesso a determinados cursos do ensino superior porque muitas vezes não são capazes de dominar esses saberes disciplinares. No caso dos nossos entrevistados, a maior parte das entrevistadas Formadoras gostariam de ter tirado um curso superior relacionado com a sua área de trabalho e de intervenção, no entanto, apesar dos cursos de LGP existentes em algumas (poucas) Universidades do nosso país, a luta terá de ser continuada sendo a que a independência dos surdos passa pela actuação de simples mecanismos que estão sujeitos a demoradas questões burocráticas.

Na maioria dos casos, a um percurso escolar normalmente acidentado sucede um percurso de acesso ao trabalho extremamente difícil e complicado.

4.2. - Em que medida o Mercado de Trabalho integra os cidadãos portadores de Surdez?

Se, nestes últimos anos podemos afirmar que houve alterações significativas em relação à Educação de crianças com deficiência, não podemos também deixar de referir que em relação ao mercado de trabalho, também se verificaram evoluções positivas no que diz respeito à aceitação, inclusão da pessoa com deficiência no mundo do emprego.

Hoje em dia, verifica-se cada vez mais, uma preocupação por parte da agenda política (europeia e consequentemente nacional) com as questões directamente relacionadas com o emprego,

elaborando-se por isso, Planos de Acção com directrizes relativas a quatro pilares estruturantes: empregabilidade, espírito empresarial, adaptabilidade e igualdade de oportunidades. Estas medidas exigem uma mudança de mentalidades, contribuindo para tal a acção e as directrizes emanadas do Instituto de Educação e Formação Profissional (IEFP) com apoios do Fundo Social Europeu (FSE) e a intervenção de várias entidades que podem encaminhar e trabalhar directamente no sentido de facilitar a inserção de pessoas no mercado de trabalho, nomeadamente, as Escolas, os Centros de Emprego, os Centros de Reabilitação e Formação Profissional, Centros de Segurança Social, Serviços de Saúde, Serviços de Orientação Profissional, entre outros.

A integração sócio-profissional de pessoas com deficiência constitui matéria de indiscutível interesse e particular relevância, no contexto da construção de uma sociedade que se pretende cada vez mais justa e solidária, sem barreiras, de modo a garantir a paridade de estatutos, a mesma hipótese de participação social e uma efectiva igualdade de oportunidades.

Como pudemos verificar anteriormente, as expectativas dos surdos colaboradores deste processo investigativo são elevadas para o mercado de trabalho e apesar das evoluções sentidas a este nível as ofertas são muito restritas, quer em cursos especialmente concebidos para eles, quer em cursos do regime geral, sem condições que garantam o sucesso desta comunidade específica e as poucas portas que ainda vão permanecendo abertas são aquelas que eles rejeitam: serem segregados, juntamente com outras deficiências.

Neste trabalho em particular, todos os actores intervenientes estão inseridos profissionalmente e na maior parte dos casos encontram-se satisfeitos com as funções desempenhadas, no entanto, a opinião de todos eles deixa passar uma preocupação e desalento em relação a este ponto. Para eles a inserção profissional de um surdo é um processo bem mais complicado que para um ouvinte e este processo é dificultado quer pela incapacidade auditiva quer pelo meio de comunicação que é utilizado pela comunidade surda, nomeadamente a Língua Gestual Portuguesa, considerando que existe um quase total desconhecimento por parte da população geral portuguesa ouvinte.

“Para mim é mais difícil um surdo arranjar emprego porque não pode fazer muitas coisas que o ouvinte pode, por exemplo, não pode atender um telefone, num supermercado ou numa loja de roupas, não consegue comunicar, nas entrevistas com os patrões é mais difícil entenderem o que queremos dizer e por isso escolhem logo um ouvinte” (entrevistada A).

“No geral, todos os surdos têm dificuldade em arranjar emprego. Os patrões estão sempre a discriminar os Surdos, não aceitam que os Surdos trabalhem nas suas empresas por causa do problema de comunicação, telefonar, etc.” (entrevistado B).

“Sem dúvida que as dificuldades de emprego para um surdo são infinitamente superiores aos ouvintes. O problema da surdez, só por si, é o maior problema” (entrevistada D).

“Para uma pessoa surda como eu, é muito difícil arranjar emprego. Isto já é difícil para as pessoas normais sem nenhuma dificuldade, quanto mais para pessoas como eu” (entrevistada E).

“No meu entender é muito difícil, porque os patrões querem uma pessoa que possa atender o telefone e muitas vezes acha que é uma perda de tempo lidar e explicar-lhe as coisas” (entrevistada F).

No Porto desenvolvem-se contactos entre a Associação dos Surdos do Porto, os Centros de Emprego e outras entidades, desenvolvendo um trabalho positivo no sentido de facilitar a integração na vida activa do grupo de adultos surdos, com os Centros de Emprego e outras instituições, tentando criar condições para a implementação de um serviço semelhante. As Escolas também têm uma função importante no encaminhamento na transição para a vida activa.

“Fui pedir ajuda à Associação de surdos que entraram em contacto com o Centro de Emprego e fizeram um acordo. Eu estou neste momento a fazer um estágio profissional como monitor de LGP em vários locais e a bolsa está a ser paga pelo Centro de Emprego e o transporte e subsídio de alimentação está a ser pago pela Associação. Trabalho 31 horas semanalmente e em vários locais: na Faculdade de Psicologia, na ESE de Bragança, na própria Associação de surdos, numa instituição particular Avós & Netos” (entrevistado C).

Actualmente as profissões onde normalmente os surdos estão inseridos situam-se no sector produtivo – sector primário, trabalhos com uma forte componente manual e muitos monitores de Língua Gestual, também chamados de Formadores de Língua Gestual. Pela análise das entrevistas o entrevistado B, encontra-se a exercer funções de desenhador projectista na Câmara Municipal de Paços de Ferreira,

“(…) faço no computador nuns programas próprios os projectos de arquitectura. Adoro a minha profissão porque é parecida com a de ser Arquitecto” “...Os surdos são inteligentes e têm competência para assumir muitos trabalhos dentro de uma empresa porque são bons a trabalhar com as mãos (nesta área têm um domínio muito melhor que os ouvintes), são muito observadores e aprendem rapidamente o que precisam de

fazer, e para além disso, os ouvintes distraem-se muito porque falam entre si no trabalho, os surdos ficam calados e atentos vivendo apenas em função do seu trabalho” (entrevistado B).

A entrevistada E, é operária de confecção:

“Consegui arranjar emprego porque foram as professoras da escola que me ajudaram, ou seja, eu tirei o 9.º ano e depois as professoras inscreveram-me no centro de emprego. O centro de emprego faz aqueles acordos

com as empresas que eu não sei muito bem explicar e depois fui trabalhar para uma fábrica de confecção de roupa de crianças aqui em Penafiel. Não tive muito tempo à espera do trabalho porque foi através da escola e do centro de emprego que eu o consegui.” (entrevistada E).

E todos os outros entrevistados, nomeadamente A, C, D e F são monitores de Língua Gestual em Escolas, Jardins-de-infância, Faculdades, Centros de Formação e em Cursos particulares:

“Eu consegui arranjar emprego e não tive muita dificuldade porque fui das primeiras a tirar o curso de Formadora de LGP. Há 4 anos que trabalho como formadora. Acabei o curso em Julho e em Setembro, no início do ano lectivo, comecei logo a trabalhar! Este foi o meu 1.º emprego. Se fosse agora tinha mais dificuldades em conseguir arranjar este trabalho, eu sei” (entrevistada A).

“Tirei o curso de formador de língua gestual portuguesa no ano passado, fiz estágio, mas como há muitos surdos desempregados e já com curso de LGP concorri no passado mês de Setembro nos concursos organizados pela DREN e não consegui ficar colocado” (entrevistado C).

“(…) consegui arranjar trabalho naquilo em que me especializei: Formadora de Língua Gestual” (entrevistada D).

“Antes de trabalhar no que estou agora, tentei procurar emprego noutras áreas mas sem sucesso... Fundamentalmente tive de me especializar numa área em que teria mais facilidade em arranjar emprego – Formadora de Língua Gestual. Nunca trabalhei, este é o meu 1.º ano e a minha Actividade Profissional é ser Formadora de Língua Gestual Portuguesa. Gosto muito do que faço porque anteriormente tinha um desejo que era ser educadora de infância ou professora do 1.º ciclo, e ser formadora é o mais parecido com essas áreas. Temos de lidar com crianças e para além disso ensinar-lhes algumas coisas, neste caso, a LGP é muito gratificante” (entrevista F).

Após a consagração Constitucional, artigo 74.º, parágrafo 2.º, alínea h), da necessidade de *proteger e valorizar a língua gestual portuguesa enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e igualdade de oportunidades*, conseguiram os intérpretes o reconhecimento profissional, visado pelo IEFP na lista nacional de profissões e assim o reconhecimento académico com cursos escolhidos nas ESE's de Setúbal, Porto e recentemente em Coimbra, que atraem interessados, na maioria ouvintes, abrindo apenas as vagas destinadas por lei a deficientes, sejam eles surdos ou não, provocando nos jovens surdos um sentimento de revolta, inconformismo e injustiça por tal situação.

“Gostava muito de tirar um curso superior em LGP. Em Coimbra já há um curso de LGP, mas só entram ouvintes, só abriram 2 vagas para deficientes (surdos ou não). É o que diz a lei e isto é muito negativo para os

formadores de LGP, pois daqui por uns anos vão-nos tirar o emprego. Ouço dizer que na ESE do Porto está para abrir um curso (licenciatura) em LGP mas só para surdos. Isto era muito bom, e eu concorreria logo, para tentar fazer o curso. Nunca concorri à Universidade porque o curso de LGP só existe em Coimbra e entram poucos (...)” (entrevistada A).

Um pouco mais estranho é ainda não haver cursos superiores que certifiquem os Formadores de Língua Gestual e lhes permitam uma situação mais segura e efectivação na profissão, estes são professores surdos, que ensinam a Língua gestual nas Unidades de Atendimento a Alunos Surdos (UAAS), no entanto, deviam ter uma formação, tal como outros professores e serem reconhecidos, nem mais nem menos, contudo, o que se passa na realidade é bem mais complexo, estes formadores de Língua Gestual principalmente na zona Norte, encontram-se como contratados e apesar de

afirmarem que gostam da sua profissão, encontram-se insatisfeitos devido à instabilidade que a profissão lhes oferece.

“No meu trabalho estou como contratada. Não há ainda uma lei que diga que formadora é uma profissão e enquanto não existir essa lei teremos de ser sempre contratadas. Os meus contratos acabam sempre a 31 de Agosto e quando começam as aulas é que concorro para ver em que agrupamento fico a trabalhar. Não há quadros para formadores. Eu tenho conhecimento que na DREC os formadores são pagos a recibos verdes mas a DREN é que nos paga e não é a recibos verdes. Também dou formação mas a particular (FOCO, aos sábados no Porto e às vezes em Aveiro) e nestes casos passam recibos verdes” (entrevistada A).
“Sou contratado mas não recebo a recibos verdes e estou isento nas finanças” (entrevistado C).

“No meu trabalho encontro-me como contratada” (entrevistada D).

“No meu trabalho encontro-me como contratada” (entrevistada F).

Estes monitores de Língua Gestual são recursos humanos utilizados no sentido de que a educação das crianças surdas se possa desenvolver *num ambiente que possibilite ao máximo o desenvolvimento cognitivo, linguístico, emocional e social* evidenciando a *importância das comunidades linguísticas de referência no processo de desenvolvimento de qualquer língua, incluindo a gestual*. Imagine-se a educação de crianças ouvintes confinadas exclusivamente a professores surdos ao longo do seu percurso escolar desde os 3 anos aos 18. Isto não parece nada razoável, mas foi o que aconteceu às crianças surdas durante longos períodos de tempo da sua vida. Só agora se começa a valorizar a identidade surda como uma cultura minoritária e uma língua própria que deve ser reconhecida e respeitada dando a possibilidade ao surdo de aprender o mais precocemente possível. O surdo deverá ter o primeiro contacto com a Língua Gestual e só depois aceder à Língua portuguesa falada/escrita, daí a importância da presença de formadores surdos nas escolas, pois só assim o parâmetro da igualdade de oportunidades estará a ser cumprido em relação aos ouvintes.

A pessoa surda em contexto de trabalho necessita de com os seus colegas, que na realidade dos entrevistados, são na sua maioria ouvintes, partilhar informação, transmitir uma opinião, acompanhar e colaborar em projectos, em dinâmicas de grupo, pois é na busca de saberes, no convívio e no contacto com outras visões de ver o mundo que o surdo passa a dar sentido àquilo que vê e faz, a dar significado à sua experiência pessoal e enquanto membro de uma sociedade e especificamente de uma equipa de trabalho.

Como sabemos, na tradição cultural das sociedades humanas, a comunicação é basicamente oralista, o que acaba por dificultar as relações entre surdos e ouvintes. No desenrolar de um diálogo em que na maioria é ouvinte, as relações começam-se a complexificar para os surdos, uma vez que, inconscientemente, ou não, o diálogo passa a estabelecer-se normalmente, sem quaisquer cuidados

com a pessoa surda, verificando-se um desrespeito pela condição humana do grupo que está minoritariamente aí representado.

“Quando estou a trabalhar o que mais me custa é mesmo o intervalo que para mim é uma “seca”. Os professores juntam-se todos, falam todos uns com os outros e eu não consigo perceber nada nem entrar nas conversas. Os colegas falam muito rápido. Também nas reuniões acontece o mesmo. Estão as professoras das UAAS mais as formadoras e não acompanho muitas coisas do que lá é dito porque não há uma intérprete e às vezes parece que não querem que nós saibamos algumas coisas. Esta situação, para mim é muito aborrecida!” (entrevistada A)

“Trabalho com ouvintes, mas no início senti muitas dificuldades de comunicação com eles (...)” (entrevistado B).

“Trabalho com ouvintes e tenho uma boa relação com eles. Quando falam rápido não percebo nada (...)” (entrevistado C).

“A maior dificuldade surge quando necessito de algo da secretaria ou quando lido com pessoas pouco habituadas com surdos” (entrevistada D).

“Às vezes, elas chamam-me e eu não ouço. Apesar de usar as próteses eu não consigo ouvir porque na fábrica há sempre muito barulho e as próteses só funcionam quando há silêncio, só assim é que consigo ouvir alguma coisa. As colegas de trabalho pensam que eu faço de propósito para não as ouvir e às vezes há grandes confusões por causa disso!” (entrevistada E).

“(…) Quando há reuniões, são muitas pessoas a falar e não consigo acompanhar tudo o que lá é dito” (entrevistada F).

A inserção da pessoa surda num ambiente de trabalho é inicialmente um pouco difícil devido às dificuldades sentidas nomeadamente ao nível da comunicação, no entanto apesar desse entrave linguístico inicial entre ouvintes e surdos, verifica-se na generalidade que, à medida que o tempo vai passando, as pessoas acabam por adaptar-se e reagir bem em relação à diferença, aceitando e integrando da melhor forma possível esses cidadãos, fazendo de tudo para que se sintam parte integrante de uma equipa de trabalho.

“Trabalho com professoras e educadoras que são ouvintes. Não sinto problemas de comunicação com as colegas de trabalho, pois são especializadas e sabem comunicar alguma coisa em LGP, o problema é quando as professoras não são especializadas e não sabem nada de surdos. É muito difícil quando estou a trabalhar integrada na sala de aula com a professora do regular porque elas esquecem-se e eu não consigo acompanhar o que elas dizem e depois também não posso explicar ao aluno (surdo). Têm pouca sensibilidade. Prefiro trabalhar nas UAAS com as professoras do Ensino Especial. A relação com as empregadas também é muito complicada!” (entrevistada A)

“Trabalho com ouvintes, mas no início senti muitas dificuldades de comunicação com eles. Falava devagar e percebiam, se não percebiam, escrevia num papel. Agora não sinto tantas dificuldades com eles porque eles já conhecem bem a minha voz e os meus gestos. Com o tempo foram aprendendo alguns gestos e já

conseguem comunicar minimamente em LGP. Tenho um ambiente de trabalho muito bom e sinto-me muito bem onde estou a trabalhar” (entrevistado B).

“Trabalho com ouvintes e tenho uma boa relação com eles. Quando falam rápido não percebo nada, mas se eu lhes pedir para falarem devagar eles respeitam-me e consigo comunicar normalmente e estabeleço uma relação normal” (entrevistado C).

“A comunicação que estabeleço com ouvintes varia de pessoa para pessoa. De uma forma geral comunicamos de forma a nos entendermos” (entrevistada D).

“Não tenho um bom relacionamento com as colegas, elas não me compreendem” (entrevistada E).

“A relação com os ouvintes é boa. Até agora nunca tive problemas de maior nem senti dificuldades, excepto quando há reuniões (...)” (entrevistada F).

Os surdos trabalhadores rejeitam o paradigma que vê na surdez apenas a deficiência e optam antes por uma visão diferente, considerando-se um grupo que se afirma como uma comunidade, com uma língua própria (LGP) tendo assim, uma representação mental de que todos os trabalhos que sejam funcionais (informática, mercenária, serigrafia,...) encaixa bem nas supostas dificuldades dos surdos, assim o entrevistado B afirma que:

“Acho que o ideal e para os surdos terem mais hipóteses de trabalho deveriam ser criadas empresas de grande dimensão onde só entrariam surdos. As empresas deviam ser mais do ramo da publicidade (Camisolas, canetas, camião, etc...), pintura, trabalhos ligados ao desenho, artes gráficas, mecânica, computadores...porque os surdos são muito bons nestes trabalhos. Assim seria mais fácil de arranjar o trabalho. Eu penso que enquanto não se fizer isto, os surdos vão ter sempre dificuldades em arranjar trabalho, a não ser, que tenham grandes conhecimentos ou familiares que os ajudem” (entrevistado B).

Esta opinião justifica-se na medida em que os surdos naturalmente estabelecem vínculos com um grupo reduzido, sendo as suas conversas e relações preferencialmente com outros surdos, o que limita em parte, a pluralidade de perspectivas e o conhecimento e relacionamento social.

Relativamente à questão da valorização do seu trabalho, a maioria dos entrevistados referiram que achavam que o seu trabalho era valorizado e considerado importante para a restante comunidade trabalhadora, no entanto, no que diz respeito ao vencimento, consideram que deveriam ganhar mais para as funções que desempenham, ou então por questões pessoais necessitavam de um aumento para fazer face às despesas.

“Eu acho que devia ganhar mais, trabalhamos tanto ou mais que as professoras porque damos mais horas e ganhamos menos e nisto acho injusto! Mas também não fomos para a faculdade, por isso, não sei!” (entrevistada A).

“O vencimento é bom, nestes 3 anos, em cada ano, tive de fazer um concurso de categoria de profissão. Se passo no exame e na entrevista, ganho o máximo do salário, e subo na categoria profissional, mas se reprovado no exame, fico na mesma categoria. Este ano queria ver se subia de categoria porque precisava de um aumento. Agora sou casado e as despesas aumentaram. Vamos ver se isso é possível.” (entrevistado B).

“O Centro de emprego não pode pagar mais do que paga. Eu acho que o ordenado está bom, também é um estágio profissional, não é mesmo um emprego. Não me posso queixar. A bolsa mais os subsídios dá mais ou menos para ganhar o mesmo que ganha um formador de LGP. Acho que é justo no entanto, o dinheiro que eu ganho mal dá para as despesas, por isso era melhor que ganhasse mais algum para ficar com algum dinheiro para os meus extras.” (entrevistado C).

“Não tenho dúvida que o vencimento não corresponde quer à importância quer ao trabalho que vai para além das horas de aula.” (entrevistada D).

“Eu acho que ganho mal para o trabalho que faço, mas o trabalho de fábrica é muito mal pago por todo o lado, quer para ouvintes quer para surdos, não tem nada a ver. Não sei se posso dizer que estou a ser explorada, mas acho que estamos a ser todas da fábrica.” (entrevistada E).

“Eu acho justo o vencimento que recebo. Apenas queria que o horário semanal fosse reduzido, pelo menos as mesmas horas que um professor ou educador, mas não sou licenciada, e por isso, tenho de trabalhar mais horas.” (entrevistada F).

4.3. - Será que as orientações políticas oficiais são confirmadas pela experiência dos actores?

Tradicionalmente, a surdez tem sido alvo de grande controvérsia, não tendo nunca existido um consenso sobre as suas consequências e sobre o que significa estar privado do contacto com os sons envolventes do mundo. Foi à custa do espírito científico do Homem que se evoluiu de uma concepção que considerava a pessoa surda como mentalmente retardada a uma concepção de comunidade surda como uma minoria linguística, características únicas e uma identidade própria.

Em Portugal só no decurso da última década do século XX, a surdez começa a ter uma visibilidade que ultrapassa a perspectiva redutora da deficiência e toma em consideração a pessoa surda como alguém diferente, integrado numa minoria linguística e ou grupo cultural, denominado como povo surdo e isso foi conseguido devido às iniciativas de âmbito internacional e nacional, de integrar e respeitar os direitos do Cidadão afectado por uma deficiência, incluindo a surdez, no sentido de promover em todos os domínios da vida económica, social e cultural, uma igualdade plena e efectiva entre a pessoa surda, pertencente a uma minoria nacional e as pertencentes à maioria ouvinte.

Considerando a Declaração Universal dos Direitos do Homem, adoptada pela Assembleia-geral da Organização das Nações Unidas (ONU) a 10 de Dezembro de 1948; os Pactos Internacionais sobre os direitos civis e políticos, económicos, sociais e culturais; o Ano Internacional da Pessoa com Deficiência e a Década das Pessoas com Deficiência (1983 – 1993); a Declaração Mundial Sobre a

Educação Para todos; a Convenção sobre os Direitos das Pessoas pertencentes a Minorias étnicas, Religiosas ou Linguísticas, aprovada pela Assembleia-geral da ONU em 18 de Dezembro de 1992, a Convenção sobre os Direitos das Crianças da ONU a 20 de Novembro de 1989; a Declaração Mundial sobre a Educação Para Todos a 31 de Março de 1990; as Normas sobre a Igualdade de Oportunidades Para a Pessoa com Deficiência redigida em 1993; a Declaração sobre o Direito e a Responsabilidade dos Indivíduos, Grupos e órgãos da Sociedade de Promover e Proteger os Direitos do Homem e as Liberdades Fundamentais universalmente reconhecidas, aprovada pela Assembleia-geral da ONU em 1999; o Ano Europeu da Pessoa com Deficiência em 2003, são de facto, alguns documentos e orientações emanadas no âmbito Europeu que muito contribuíram para a mudança de mentalidades e para que cada Estado-Membro assumisse um compromisso em integrar a perspectiva da deficiência ou desvantagem em todos os sectores pertinentes de formação de políticas garantindo assim uma igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência, em desvantagem ou minoria.

Relativamente aos compromissos nacionais, compete ao Estado e à Sociedade Portuguesa respeitar os direitos do Cidadão afectado por surdez, na linha do definido nos referidos instrumentos jurídicos internacionais e do consagrado na Constituição da República Portuguesa, nomeadamente nos seus artigos 13.º e 74.º, n.º 2, bem como favorecer a Integração cívica, social, cultural e profissional da Pessoa Surda.

Várias foram as tentativas durante a história dos surdos em que os verdadeiros interessados – os surdos - foram desconsiderados quando a maioria ouvinte decidiu pelo oralismo como forma de comunicação do surdo, foi o caso em 1880 no Congresso de Milão, que os impediram de comunicar através de gestos obrigando-os a oralizar cedendo assim à vontade dos poderosos que não aceitavam a Língua gestual como própria da Comunidade. Porém a Comunidade Surda não se calou, antes continuou a lutar até tornar a língua reconhecida pelo Governo e pela Sociedade.

Tendo em conta que *ser-se Surdo* significa pertencer a uma minoria sociolinguística e sócio-cultural designada por *Comunidade Surda* e que a Língua Gestual é a Língua – Mãe da Comunidade Surda, então a Comunidade deve permitir à Pessoa Surda viver como um Cidadão de pleno direito, independente e responsável, salientando o valor do Inter- cultural e do bilinguismo e considerando que a protecção e valorização da Língua Gestual Portuguesa, língua minoritária em Portugal, não se deve fazer em detrimento da Língua Portuguesa oral e escrita e da necessidade de se ter acesso à mesma.

No que diz respeito a Portugal o que está aqui em causa é a existência de pleno direito, da LGP, como língua materna dos surdos e como uma língua segunda, também portuguesa, a dos ouvintes. Trata-se de uma outra lógica de pensar os direitos e deveres de cidadania garantindo aos surdos a legitimidade de uma língua que é a sua, mas abrindo ao mesmo tempo, a escolha de um espaço comum de troca entre portugueses com especificidades diferentes.

Assiste-se assim a um desenvolvimento da cultura surda, assegurando uma participação e integração maior dos surdos na vida cultural e social da nação.

Nestes últimos tempos tem-se verificado a criação de várias Associações tendo como referente a surdez e com o objectivo de lutar pelo reconhecimento dos direitos humanos. A existência em Portugal destas Associações, nomeadamente, a Associação de Intérpretes, a Associação de Pais e Amigo de Crianças Surdas, a Federação Portuguesa das Associações de Surdos vêem articulando com maior ou menor peso, as lógicas da educação e formação profissional dos surdos, a lógica da animação sociocultural, a defesa dos direitos dos surdos e a inserção plena em sociedade.

A Associação de Surdos tem um papel relevante na promoção do bem-estar, da protecção e assistência, assim como, estimular estudos e pesquisas relativos ao problema da surdez, mas tem sobretudo e principalmente a função de reivindicar e promover em todas as esferas do poder público, o que for necessário para a inserção das pessoas portadoras de surdez na sociedade. Ao longo dos encontros estabelecidos com os actores colaboradores na pesquisa, foi notória a importância que todos deram (à excepção de um elemento que tem desconhecimento de LGP) à Associação de Surdos do Porto, referindo-se a ela como espaço de convívio entre surdos e como centro de apoio directo ao nível legislativo, informativo e de inserção profissional.

“(…) para estar com os meus amigos surdos vamos todos os fins-de-semana ao Porto e divertimo-nos imenso todos juntos. O ponto de encontro é sempre na Associação de Surdos do Porto” (entrevistada A).

“Aos fins-de-semana, encontro-me com surdos como eu, na Associação de Surdos” (entrevistado B).

“Se não fosse a Associação de Surdos aqui no Porto a ajudar os surdos, as coisas estavam bem piores. Tem sido muito importante para mim a Associação, mas também para muitos outros surdos, é um grande apoio e uma referência para nós porque qualquer problema que nos aparece vamos logo pedir ajuda à Associação” (entrevistado C).

Estas lógicas de acção e intervenção são atravessadas pelo estudo do desenvolvimento da língua gestual e determinadas pelos poderes instituintes de uma cultura surda em construção, que passo a passo vão sendo produtores de mudanças na sociedade portuguesa.

Existem sinais evidente de mudança e evolução positiva no que diz respeito à temática da inclusão e inserção da pessoa surda na sociedade, quer na educação quer no trabalho, quer na própria sociedade.

O interesse pela LGP no campo da pesquisa linguística, o aumento de contacto entre pais de crianças surdas e adultos surdos, bem como, jovens e adultos surdos, surgimento de Instituições e Associações, defendendo os interesses dos surdos, cuja iniciativa e responsabilidade são assumidas pelos próprios surdos, multiplicação de uma categoria de ouvintes que entra em relação com os surdos

em pé de igualdade, por interesse, por curiosidade ou até mesmo amizade, são alguns movimentos, entre outros, sentidos nestes últimos anos, promotores de uma sociedade mais preocupada com a pessoa surda no seu todo, na sua integração plena numa sociedade que se afirma como justa e democrática.

No campo educativo a produção normativa aponta para a integração das crianças em escolas e turmas regulares, procurando salvaguardar a sua diferença e respeitar e desenvolver ao máximo a sua forma de comunicação através de gestos. No caso dos nossos entrevistados, todos eles passaram pelo ensino público regular, havendo excepcionalmente alguns períodos de vida que frequentaram o ensino público especial e o particular.

“Frequentei o Jardim-de-infância durante 3 anos (dos 3 aos 6 anos de idade), quando transitei para o 1.º ciclo a educadora fez um relatório para eu frequentar uma escola especial, mas a partir do 5.º ano frequentei sempre escolas regulares” (entrevista A).

“Frequentei sempre escolas públicas excepto a escola secundária do 10º ano ao 12º ano (Particular)” (entrevistado B).

“Nunca frequentei o Jardim-de-Infância mas sempre frequentei Escolas Públicas, frequentando também durante o 1.º ciclo a APECDA” (entrevistado C).

“Frequentei um Jardim-de-infância por um período de dois anos. Frequentei sempre escolas do ensino público regular, exceptuando o Jardim-de-infância e o Colégio XXY, este último embora público, era especial, durante apenas o 1.º ciclo” (entrevistada D).

“Nunca andei no Jardim-de-infância e estive sempre com a minha mãe que nessa altura deixou de trabalhar para cuidar de mim. Sempre frequentei escolas públicas do ensino regular da minha área de residência” (entrevistada E).

“Frequentei um Jardim-de-infância até aos 6 anos E andei sempre em escolas do ensino público regular, mas nos tempos livres, frequentava também a APECDA” (entrevistada F).

A educação bilingue deve permitir à pessoa surda obter competência e performance sobre duas línguas: língua gestual e oral/escrita portuguesa. Todos os entrevistados apesar de terem tido acesso à LGP relativamente tarde (na maioria aquando da entrada para escola do 1.º ciclo) todos eles (excepto um elemento) dominam a LGP, conseguem fazer bem a leitura labial ou leitura de fala e conseguem, de certa forma, reproduzir por escrito a mensagem que pretendem transmitir (com algumas incorrecções gramaticais), estes são os seus únicos recursos que apresentam para entender o que lhes é dito e para serem entendidos. Esta é sem dúvida a proposta capaz de assegurar à pessoa surda o desenvolvimento e enriquecimento de conhecimentos básicos inerentes ao seu mundo interior, ao seu meio envolvente, realizando-se como cidadãos, no mundo dos surdos e no mundo dos ouvintes.

“(…) andei sempre em escolas com muitos alunos surdos por isso, tive sempre professores bem formados e especializados em LGP, tendo sido acompanhada desde o 1.º ano até ao 9.º por professores especializados que me ajudaram muito” (entrevistada A).

“Frequentei a escola Primária especial chamada Escola YYZ no Porto onde estava inserido numa turma só de surdos e a professora sabia falar com as mãos mas também ensinava-me a falar com a boca. É muito importante para um surdo a professora dominar bem a LGP” (entrevistado B).

“Na escola de XPTO, algumas professoras sabiam LGP e eu no início não conseguia acompanhar muito bem porque até ao 4.º ano eu tinha treinado apenas a fazer a leitura labial. Tive inicialmente alguma dificuldade em me adaptar ao grupo de surdos e só lá para os 15 anos é que consegui finalmente comunicar muito bem através da LGP. Foi muito importante para mim aprender a LGP porque consegui aprender mais rapidamente a matéria das disciplinas e ganhar muitos amigos surdos” (entrevistado D).

“Não tenho muitos amigos, mas os que tenho são todos ouvintes. Não tenho contacto com pessoas com o mesmo problema que o meu e como não sei comunicar em LGP a comunicação e o convívio com surdos torna-se muito difícil. Sinto-me muito sozinha!” (entrevistada E).

Podemos assim inferir que a maioria dos entrevistados tiveram o privilégio de contactar com professores do ensino regular e especial que dominavam a LGP como forma de expressão e de transmissão de conhecimentos, isto porque frequentaram escolas especiais ou outras mesmo não sendo especiais, sendo regulares, possuíam uma elevada percentagem de alunos surdos, facilitando-lhes o acesso ao conhecimento, à informação e ao enriquecimento académico, pessoal e social.

No entanto, apesar da importância da existência de professores bem formados e preparados ao nível da LGP, para assim poderem transmitir de forma natural ao surdo os conteúdos programáticos da disciplina, o que acontece ainda hoje nas escolas é a existência de uma grande percentagem de casos em que os professores titulares da turma onde os surdos estão inseridos e em algumas situações também os professores do ensino especial não dominarem a LGP, ficando todo o processo comprometido. Se a proposta inclusiva aceita a condição bilingue, mas o seu uso, em contexto educativo e de trabalho é limitado e restrito, então estamos perante uma utopia ficando comprometida a formação e o desenvolvimento de indivíduos surdos qualificados e competentes.

“(…) acontece muitas vezes os professores que não são especializados e não entendem nada de surdez ficarem colocados a trabalhar com este tipo de alunos e isto é muito negativo. Não estão preparados para trabalhar com surdos, não sabem nada de LGP, perde-se imenso tempo com formações ou na aprendizagem da LGP, tudo isto faz com que os surdos fiquem em desvantagem em relação aos ouvintes, perdem imensa informação e revela que ainda há muito a fazer no ensino especial” (entrevistada A).

Apesar da importância que a educação bilingue apresenta para a criança surda no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem é imprescindível e de grande importância que os primeiros educadores (pais) que estabelecem logo à nascença um contacto e relacionamento directo

com a criança também tenham esse domínio da LGP. Só desta forma os pais facilitam à criança a aprendizagem da sua língua natural o mais precocemente possível e possibilitam assim o seu desenvolvimento global. Quando isto acontece, a criança entra para o 1.º ciclo, mas domina já, o seu código linguístico ficando assim no mesmo plano de igualdade com a criança ouvinte que da mesma forma, quando nasce, também tem, logo de imediato, contacto com a língua portuguesa oralizada. Contudo, podemos verificar que neste aspecto, os nossos entrevistados não tiveram tanta sorte, uma vez que, poucos foram os pais que se empenharam em aprender a LGP de forma a facilitar a comunicação, apesar de considerarem que a falta de conhecimento por parte dos pais da LGP nunca foi impedimento para que a comunicação se estabelecesse.

“Os meus pais nunca tiveram a necessidade de aprender LGP, têm pouco interesse, mas eu também nunca vi necessidade disso, porque conseguimos comunicar muito bem uns com os outros. A minha irmã de 23 anos (mais velha) é a que sabe comunicar muito bem em LGP e muitas vezes em casa, é ela que me resume as conversas ao jantar, por exemplo, para eu estar a par do que está a ser dito. Eu gostava (era mais fácil) que a minha família fosse toda surda, assim era mais fácil a comunicação. No Natal, por exemplo: é difícil compreender o que todos estão a conversar. Tenho muitas vezes de perguntar à minha irmã e ela resumir. Mas às vezes cansa-se de mim e “manda-me passear!” (risos) (entrevistada A).

“A minha mãe sempre me apoiou, o meu pai esteve sempre mais ausente. Era a minha mãe que ia sempre à escola, aos médicos comigo, arranjar emprego, tudo. Preocupou-se em aprender Língua Gestual para poder comunicar comigo, procurou as informações sobre Surdos e como lidar com eles e descobriu a escola de Centro XYZ no Porto, que foi uma escola muito importante para mim” (entrevistado B).

“A minha família nunca se preocupou em aprender LGP, porque nunca sentiram necessidade de o fazer. Sempre conseguimos comunicar perfeitamente bem” (entrevistado C).

“Os meus pais nunca se preocuparam em aprender Língua Gestual, isto porque a comunicação entre nós foi perfeita sem necessidade da mesma” (entrevista D).

“Ninguém da minha família sabe LGP, nem mesmo eu. Eu aprendi sistemas aumentativos de comunicação que eram gestos mas diferentes dos que se usam agora na LGP. Se eu encontrasse outro surdo na rua, não conseguiria comunicar com ele. Estou habituada a falar e as pessoas que já me conhecem há muito tempo entendem-me. Eu também percebo através da leitura de fala os que as pessoas dizem e vou-me desenrascando assim...Claro que se eu soubesse comunicar em LGP poderia associar-me à Associação de surdos e assim teria mais facilidades em arranjar amigos, para sair comigo, etc. não sei se a minha mãe me deixava ir para o Porto, para a Associação e também sair com amigos surdos!” (entrevista E).

“Os meus pais nunca sentiram necessidade de aprender LGP porque antigamente esse tipo de comunicação não era tão frequente e normalizado, como o é agora. Hoje em dia temos formadores de LGP nas escolas com UAAS, mas antigamente isso não existia nas escolas regulares normais, só e apenas nas escolas especiais. Com a minha família houve desde sempre uma enorme cumplicidade e antes da LGP comunicávamos e ainda comunicamos em família com os nossos próprios gestos” (entrevistada F).

Podemos assim, através da experiência dos actores, afirmar que no campo educativo houve algumas mudanças significativas e uma preocupação no sentido de cumprir a legislação que nestes

últimos anos tem vindo a surgir. Existem já alguns sinais de democratização das escolas, no sentido de incluírem alunos com limitações físicas, mentais, psicológicas ou sociais, tendo os professores de possuir competências que ultrapassem o mero domínio dos conhecimentos da sua área do saber. Desta forma, verificamos que todos os entrevistados frequentaram escolas regulares do ensino público, tiveram contacto com terapeutas da fala, professores formados e com algum domínio em LGP, professores do ensino especial sendo este, um factor facilitador do processo ensino – aprendizagem, embora não tenham tido acompanhamento de formadores surdos de LGP nem de intérpretes de LGP no decorrer das aulas; experienciaram a educação bilingue, única forma para um surdo de ter acesso aos conhecimentos básicos inerentes ao seu mundo interior e ao meio envolvente; todos eles se sentiram integrados e aceites quer pelos colegas de grupo/turma, quer pelos professores e isto está bem patente nas afirmações já transcritas anteriormente. Apesar das dificuldades de aprendizagem sentidas, durante o percurso educativo, pela maioria dos entrevistados, a realidade é que todos eles conseguiram cumprir a escolaridade obrigatória, e conseguiram, na maioria através de cursos técnico-profissionais, concluir o 12.º ano de escolaridade. A vontade de ingressar num curso do ensino superior é partilhada pela maioria dos jovens entrevistados, no entanto, vêm esta realidade ainda um pouco longínqua de ser alcançada.

No campo do trabalho e apesar dos esforços que têm sido desenvolvidos pelas Associações de surdos, neste caso da Associação de Surdos do Porto, o acesso a profissões e à formação contínua que lhes eram prática e formalmente interditas anteriormente, encontram-se hoje mais fáceis e acessíveis graças a declarações e leis emanadas ao nível europeu. Existem também já muitos incentivos na legislação nacional, quanto à possibilidade da escolha ao emprego, ao direito a uma profissão e o acesso à função pública, no sentido de, facilitar a empregabilidade, a integração social e profissional da pessoa surda. Estes são, de facto, alguns direitos constitucionais já garantidos.

Este é um sector que se tem vindo a verificar alguma evolução, pois é possível observar o registo de algumas tendências através da análise dos registos de inscrições nos Centros de Emprego de pessoas com deficiência, apesar de muito ainda estar por fazer e acontecer.

Pela experiência dos actores verifica-se que todos eles apresentam competências profissionais que lhes permitiu, com relativa facilidade, serem inseridos no mercado de trabalho (apesar de muitos dos entrevistados estarem inseridos no mercado de trabalho muito recentemente e se encontrarem ainda na situação de primeiro emprego). Na prática do dia-a-dia verificamos que os actores revelam na sua maioria grandes aptidões para o desempenho das suas funções, no caso específico dos formadores de LGP que estão representados em maior percentagem, apresentam uma segurança e à vontade face à comunidade e ao seu papel de mediador comunicacional, verifica-se que aprenderam a definir com firmeza e segurança a sua postura profissional e posteriormente se afirmaram no mercado

de trabalho. Todos eles desempenham funções adequadas de acordo com as habilitações académicas e profissionais que possuem, revelando alguma satisfação com aquilo que fazem, mas também demonstrando nas suas afirmações uma grande vontade de prosseguir os estudos até ao ensino superior. A entrada para o ensino superior encontra-se suspensa porque os exames de acesso são próprios para ouvintes e não existe um contingente especial. Ainda que houvesse, assistir a aulas teóricas na Universidade sem intérprete seria como *aprender alemão na china*. Através do quadro pode-se confirmar de forma mais clara tudo o que foi acabado de dizer.

Entrevistados	Nível de Escolaridade	Curso Profissional	Função Profissional Desempenhada	Anos de Serviço	Situação e Satisfação no Trabalho
Entrevistada A	12.º ano	Formadora de LGP	Formadora de LGP Em Escolas Públicas em Penafiel	4	"Gosto muito do trabalho que faço, mas se fosse ouvinte, gostava de ser meteorologista ou educadora de infância". "Sou contratada".
Entrevistado B	12.º ano	Desenhador Projectista	Desenhador Projectista na Câmara de Paços de Ferreira	3	"Gosto muito de trabalhar na Câmara... Adoro a minha profissão porque é parecida com a de ser Arquitecto". "Sou efectivo".
Entrevistado C	12.º ano	Formador de LGP	Formador de LGP Em várias Instituições Particulares, na ESE de Bragança e Faculdade de Psicologia no Porto		"Gosto do trabalho que estou a fazer e acho que o valorizam". "Sou contratado". "Estou arrependido por não ter entrado para a faculdade"
Entrevistada D	12.º ano	Formadora de LGP	Formadora de LGP em Escolas Públicas no Porto	4	"Gosto muito do trabalho que faço". "No meu trabalho encontro-me como contratada". "Gostava de tirar um curso superior em professora de educação especial, mais propriamente com surdos".
Entrevistada E	9.º ano		Operária numa fábrica de têxteis em Penafiel	9	"Não gosto muito daquilo que faço, mas está difícil de arranjar emprego melhor! " "Sou já efectiva". "Gostava muito, de tirar um curso de massagista".
Entrevistada F	12.º ano	Formadora de LGP	Formadora de LGP em Jardins-de-Infância em Penafiel	1	"Gosto do meu trabalho porque é muito parecido com ser educadora ou professora. Temos de lidar com crianças e para além disso ensinar-lhes a LGP". "Encontro-me como contratada". "Gostaria de tirar o curso de Educadora de Infância ou professora do 1.º ciclo".

Quadro 2 – Entrevistas

A inserção total e plena pretendida na legislação, da pessoa deficiente, dependem de variantes tais como, da relação que o indivíduo (neste caso surdo) estabelece com os colegas de trabalho, do reconhecimento do seu trabalho, do vencimento justo, do respeito, entajuda e da aceitação da diferença como forma de valorização e enriquecimento de um espaço de trabalho que pretende ser inclusivo. Desta forma, e no que diz respeito a este ponto, parece-me que pela experiência obtida pelos entrevistados, a legislação parece estar parcialmente cumprida, uma vez que, apesar de a maioria considerarem que têm um vencimento justo, que o seu trabalho é reconhecido, que têm uma relação próxima e amigável com os colegas de trabalho, uma relação de entajuda e sem graves problemas a precisar de ser contornados, à excepção da entrevistada E que afirma precisamente o contrário, as Formadoras de Língua Gestual (entrevistada A e F) sentem ao nível da sua experiência profissional,

alguma indiferença por parte dos professores e educadores ouvintes, principalmente à hora do intervalo e uma despreocupação por parte dos mesmos, especialmente em contexto de reunião, em oralizar pausadamente e de forma expressiva o que dizem, de forma a facilitar-lhes uma melhor compreensão do que está a ser dito, comprometendo conseqüentemente uma participação mais activa das mesmas, uma partilha de ideias, um enriquecimento do trabalho em equipa.

Parece-me também que a maioria dos surdos entrevistados experienciaram uma parcial integração social com ouvintes, apenas em contexto familiar e de trabalho, pois metade deles mostraram preferências em conviver com o grupo de surdos nos contextos de lazer, convívio e descontração. Isto mostra que, apesar das orientações legislativas a interacção e a relação entre surdos e ouvintes, em termos sociais, não vai muito além do absolutamente necessário, verificando-se que a comunidade surda e ouvinte ainda se encontra evidentemente separada e afastada.

“Eu só tenho colegas ouvintes no trabalho, amigos são apenas surdos porque é neles que confio” (entrevistada A).

“Os meus amigos são na maioria surdos, mas também tenho muitos amigos ouvintes. É com estes que eu jogo futsal 2 dias por semana, perto do local onde vivo, mas aos fins-de-semana, passo-os todos com surdos como eu, na Associação de Surdos, nos cafés, passeios, ...no Porto” (entrevistado B).

“Eu relaciono-me tanto com surdos como com ouvintes. De dia trabalho com ouvintes, à noite chego a casa e vou ver futebol ao café com amigos que também são ouvintes, faço uma vida completamente normal. Ao fim de semana às vezes estou com amigos ouvintes ou então vou ao Porto à Associação e estou com surdos” (entrevistado C).

“Efectivamente o meu rol de amigos está circunscrito aos surdos” (entrevistada D).

“Não tenho muitos amigos, mas os que tenho são todos ouvintes... Tenho amigos no local onde vivo, é a prof. Augusta. Ela dá-me muitas explicações para não esquecer o que aprendi na escola. Também tenho a prof. Conceição e a prof. Iria que moram um pouco mais afastadas da minha casa, mas que dá para eu ir a pé. Estou sempre à espera que elas me convidem para ir com elas ao Porto, ou andar a pé, (...) é muito fixe!” (entrevistada E)

“Os meus amigos são na maioria surdos mas também tenho ouvintes porque o meu namorado é ouvinte, no entanto prefiro estar com os meus amigos surdos” (entrevistada F).

Verifica-se através dos seus discursos que preferem *juntar-se aos seus* no entanto, esta situação não se trata de um *apartheid*, mas de uma comunidade diferente, que fala a mesma língua. Naturalmente que um surdo se identifica mais com outro surdo porque utilizam a mesma língua, elo fundamental no processo de empatia, socialização e de ligação relacional.

No contexto social, os surdos fazem uma vida normal, como qualquer ouvinte. Trabalham, namoram, vão ao cinema, tomar café, sair com os amigos, andam de transportes públicos, etc.

Assumem um papel activo na sociedade, são cidadãos autónomos, sociáveis e responsáveis. Cidadãos conscientes de plenos direitos, mas também deveres. A legislação aponta para que a sociedade inclua estes cidadãos sem qualquer discriminação, evitando assim, a exclusão social e a sua marginalização. Pela experiência e relatos dos actores, podemos confirmar que a sociedade sofreu evolução, e hoje consegue já, ainda que não totalmente nem de forma plena, uma melhor integração e aceitação da pessoa surda, fazendo destes, cidadãos mais informados, participantes e activos.

“(...) faço uma vida normal, vou a qualquer local como os outros: passear, cinema, café, ando nos transportes públicos, Nos restaurantes e cafés, às vezes, é difícil pedir o que queremos e eles entenderem-nos, mas andamos sempre com um bloco de notas e escrevemos e o problema fica resolvido. Nos restaurantes há a carta das ementas é só apontar” (entrevistada A).

“Eu sou uma pessoa muito descontraída e sinto-me bem em qualquer lugar. Claro que há situações embaraçosas e fico chateado com algumas reacções dos ouvintes, como por exemplo, eu estar com um grupo de surdos no café, e as pessoas não pararem de olhar para nós. Isto não é muito confortável e às vezes irrita-me com as pessoas e digo-lhes “Que foi? Há algum problema?” (entrevistado B).

“Vou a todos os locais e neste momento sinto-me completamente autónomo não precisando de ninguém para resolver as coisas por mim. Antigamente, quando precisava de ir ao Banco ou às finanças a minha mãe ia comigo, mas agora faço tudo sozinho. Há pouco tempo que ir resolver uns assuntos às finanças para ficar isento, e fui eu que tratei tudo sozinho” (entrevistado C).

“Faço uma vida normal sem que me sinta mal em qualquer espaço” (entrevistada D).

“Eu faço uma vida normal, como qualquer outra pessoa. Vou para o trabalho, chego do trabalho e ajudo a minha mãe em casa. Cozinho muito bem (faço grandes petiscos!...) e toda a gente gosta. No entanto, quando tenho de ir a consultas ao Porto, ao médico, às finanças, renovar o BI ... a esses lugares vou quase sempre acompanhada com a minha mãe. Vou tomar café sozinha, apanho às vezes o autocarro para ir para o trabalho. É tudo normal” (entrevistada E).

“Faço uma vida normal” (entrevistada F).

“No meu dia-a-dia, tento evitar especialmente locais como as finanças, bancos, porque é difícil a comunicação” (entrevistada A).

4.4. - Até que ponto é que a experiência dos actores reflecte uma crescente democratização da sociedade portuguesa?

A Democratização é um valor fundamental da União Europeia e dos Estados-Membros e a Igualdade de Oportunidades a Todos, é um assunto de Direitos Humanos e de Justiça Social.

Para integrar socialmente os surdos é necessário permitir igualdade de oportunidades tanto na aprendizagem como, quanto na capacitação profissional. A Comunidade Surda, vem há muitos anos, lutando pelo seu reconhecimento e parece-me que tem vindo de forma gradual a consegui-lo.

No que diz respeito à inclusão escolar e profissional, parece pela experiência dos actores, que a sociedade se encontra mais democratizada. Ao nível da educação escolar, a experiência dos actores mostra-nos avanços positivos. Apesar das dificuldades de aprendizagem sentidas pela maioria dos surdos durante o seu processo ensino-aprendizagem, o cumprimento do ensino secundário e a frequência num curso técnico-profissional teve efeitos de contágio a outros níveis da vida dos sujeitos, nomeadamente, na autonomia, na capacidade de realização pessoal, na capacidade de participação e nas hipóteses de empregabilidade em especial de acesso a empregos mais qualificados, estáveis e bem remunerados.

O facto dos entrevistados possuírem um certo nível de competências académicas, constitui elemento fundamental para acederem a postos de trabalho considerados razoáveis e consequentemente a maiores níveis de rendimento e bem-estar, impedindo o combate à exclusão e à discriminação social.

Quando pedi aos entrevistados para darem a opinião própria em relação à escola inclusiva, todos eles concordaram que a inclusão da criança deficiente na escola regular era a melhor forma de atendimento e a única maneira do surdo poder crescer e desenvolver a todos os níveis: psicológico, social, académico, pessoal. Também todos eles afirmaram que a escola hoje está bem diferente de há uns anos atrás e falam com conhecimento de causa porque três das entrevistadas contactam diariamente com o funcionamento das escolas devido às suas funções profissionais.

“Eu penso que caminhamos cada vez mais para uma escola inclusiva porque os surdos já se encontram integrados em escolas públicas, nas respectivas UAAS. Claro que as UAAS são importantes porque reúnem os alunos de várias localidades e concentram-nos numa única escola sede, onde têm todos os recursos físicos e humanos necessários para um ensino de qualidade e com sucesso. Eu acho que é melhor os surdos estarem integrados nas turmas, porque assim, são melhores no português e depois mais tarde têm mais facilidades na entrada para a faculdade e de ter um futuro melhor. Se houvesse escolas especiais era muito bom, mas o currículo seria facilitado no português e depois seria mais difícil o acesso a empregos melhores, como foi o meu caso. É bom haver UAAS numa escola sede. Estão integrados nas turmas com alunos ouvintes, têm apoio da professora especializada, terapeuta da fala e formadora e nos intervalos podem-se todos reunir para conversarem na sua língua” (entrevistada A).

“Acho que a Escola Especial só deveria existir para os casos de muito insucesso em que os jovens não conseguem aprender nem fazer leitura de fala. O melhor será haver a integração dos surdos na escola regular com amigos ouvintes. Isto já acontece agora com muita frequência” (entrevistado B).

“Antigamente excluía-se um aluno surdo, não aceitavam muito bem os surdos na escola regular, agora penso que a escola está muito melhor. Já todos têm acesso à escola pública e só os quiserem é que vão para escolas especiais. Agora a escola é uma escola inclusiva porque inclui todos, independentemente das suas deficiências e diferenças. Para mim é sempre melhor os surdos estarem integrados e juntos com os ouvintes. Acho que as escolas agora dão mais respostas às dificuldades e necessidades dos alunos surdos porque já têm acompanhamento de terapeutas da fala, formadoras de LGP e professores especializados. As escolas onde existe uma UAAS já dispõem de quase todos os recursos para que os surdos tenham um bom ensino-aprendizagem ... Os surdos para serem fortes têm de ter força e estarem juntos com ouvintes, só assim seremos aceites tal como somos, e seremos tratados de igual forma na sociedade. Os surdos não se devem isolar, nem inferiorizar. Muitos alunos surdos não conseguem ser bons alunos e tirar bons resultados, não é porque são incapazes, mas sim porque são muito preguiçosos!” (entrevistado C).

“Nos tempo actuais talvez haja uma maior abertura em relação ao passado, digo isto porque há factos que provam a diversidade de pessoas com ou sem problemas, claro que para tal será necessário haver apoios específicos para cada caso (...) sou defensora de uma escola mais aberta a todos, só que para tal há ainda muito a fazer, com respeito aos ditos apoios. Só com boas condições de trabalho de apoio pode resultar o ensino e a integração de pessoas iguais ou diferentes” (entrevistada D).

“O melhor para todos é frequentarem os mesmos espaços e por isso é muito importante que os surdos frequentem escolas normais, com crianças também normais. Só assim seremos aceites (...) na minha altura, havia ainda muito a fazer. Eu deveria ter aprendido a LGP, se calhar hoje teria uma vida diferente e poderia acompanhar outros surdos como eu, não me sentindo assim tão sozinha” (entrevistada E).

“A escola ainda não é bem uma escola inclusiva porque ainda encontramos muitos entraves na escola normal. Mas para mim a escola hoje é bem diferente da escola há uns anos atrás porque as professoras têm outra maneira de pensar, existem mais apoios, há um conjunto de pessoas (formadoras de LGP, terapeutas, professoras do ensino especial, psicólogas, (...)) que trabalham para que o surdo se sinta integrado e sinta bem na escola (...) Eu sou absolutamente a favor da escola inclusiva. Os surdos têm de conviver com a comunidade ouvinte” (entrevistada F).

As Unidades de Apoio a Alunos Surdos (UAAS) são já uma realidade bem evidente, e foram elas que permitiram uma educação mais apropriada a alunos surdos provenientes dos vários concelhos da zona onde os mesmos estão inseridos. Apesar destas UAAS já estarem munidas de professores especializados, formadores de língua gestual, intérpretes de LGP, terapeutas da fala, equipamentos especiais, etc, o ideal seria existirem professores surdos e todo o pessoal docente, administrativo, auxiliares, (...) dominassem a LGP, o que facilitaria, em muito, a educação dos surdos e o seu processo integrativo, mas ainda não é isso que acontece na realidade.

Apesar de todas as evoluções no sentido de uma democratização educativa efectiva e eficaz na promoção de uma educação de qualidade a todos, dentro de um sistema que preza pelo favorecimento de condições que proporcionem as mesmas igualdades, os sujeitos mostram-nos que para a escola ser verdadeiramente inclusiva ainda tem um longo caminho a percorrer.

“Ainda há muito a fazer: as escolas deviam estar equipadas com luzes vermelhas em vez de haver só as campainhas. No norte só a escola de XPTO é que tem. Os professores e empregadas deviam saber mais LGP. Os professores deviam ser sempre os mesmos para os alunos surdos, para dar continuidade ao trabalho iniciado nos anos anteriores, para trabalhar com surdos, devia ser permitido só professores especializados, de preferência surdos, nesta área porque têm mais sensibilidade, e isto nem sempre acontece ainda nas nossas escolas, devia haver mais material, mais computadores e salas bem equipadas, que ainda não existem, porque não há verbas” (entrevistada A).

“Acho que as escolas devem mudar, é preciso haver mais experiência e um conhecimento mais profundo sobre os surdos, as suas dificuldades no português, o funcionamento da LGP, mais apoios de explicação às suas dúvidas, devia haver uma intérprete de LGP na faculdade e o estado devia pagar-lhe. Há um grupo de surdos (mais de 10 pessoas) que estudam na faculdade mas têm de pagar à sua responsabilidade, a uma intérprete, porque só assim percebem e conseguem acompanhar os conteúdos abordados nas disciplinas que têm mais dificuldades” (entrevistado B).

“Devia haver mais pessoas especializadas a ensinar aqueles que estão em idade de aprender” (entrevista D).

“Acho que é preciso haver mais apoios, ter salas apropriadas, material à disposição. Ter pessoas formadas e preparadas para poder comunicar em LGP, mesmo que saiba só o básico, é o suficiente, mas hoje em dia

ainda não está preparada, ainda há muito a fazer para que seja verdadeiramente inclusiva. Não há condições, há poucos professores sensíveis à surdez e a trabalhar com este grupo de crianças, pouco formados e informados. Os professores das turmas têm que ter apoio de professores especiais, que saibam LGP, que percebam o mundo dos surdos, têm também de ter apoio de formadores de LGP para poderem facilitar a comunicação. Ainda há poucas escolas com condições para atender como deve ser os surdos (...) os pais deviam aprender LGP para poderem ajudar mais os filhos em casa, as escolas deviam estar melhor equipadas com mais material didáctico próprio para surdos, PC`s, jogos..., os professores deviam ter mais formação, a organização das aulas devia ser diferente, os surdos deviam estar mais tempo integrados, mas com aulas de apoio extra., ou seja, nos dias em que têm apenas aulas de manhã, deviam ter aulas de tarde de suporte, para aprenderem melhor as matérias (conteúdos disciplinares) dadas nas aulas. Só assim, com muito esforço é que os surdos conseguirão um dia ter conhecimentos para poderem aceder nas mesmas igualdades a uma faculdade. Claro que é preciso o surdo fazer muito mais esforço do que um aluno normal e saudável, mas a vida é assim!” (entvistada F).

Ao nível do mercado de trabalho inclusivo, verifica-se igualmente, uma significativa democratização da sociedade, devido aos incentivos prestados por parte do Governo às empresas privadas, à mudança de mentalidades das entidades patronais e à luta pelos direitos das pessoas com deficiência, que se tem vindo a manifestar nestes últimos anos.

Todos os actores colaboradores encontram-se inseridos profissionalmente em trabalhos considerados razoáveis, no entanto, os que desempenham funções ao nível da formação da LGP, encontram-se numa situação profissional instável devido ao facto de serem contratados e não verem a sua situação profissional alterada. No que diz respeito aos formadores surdos de LGP de crianças surdas um longo período resta fazer quanto ao reconhecimento de um estatuto profissional que lhes é devido.

Apesar das expectativas dos actores serem as de ingressar no ensino superior e de se confirmar uma evolução nos diferentes níveis de ensino para uma inclusão plena de cidadãos portadores de qualquer tipo de NEE`s ainda não existe equidade entre surdos e ouvintes, ou seja, existem estudos que confirmam que existe ainda por parte dos professores uma descrença e baixas expectativas em relação a estes alunos surdos que as interiorizam e as assumem como verdadeiras, o que justifica a presença ainda limitada de estudantes surdos no ensino universitário. O ensino, sobretudo o ensino superior, ainda não se democratizou suficientemente de forma a integrar pessoas deficientes, inclusivamente portadoras de surdez. O principal obstáculo, para além do nível de exigência elevado, é a ausência de uma intérprete de LGP que permitisse o acompanhamento directo e *em loco* por parte do aluno surdo, às aulas assistidas. O Estado não suporta estes custos e a maior parte dos sujeitos entrevistados não têm condições económicas que lhes permitam aceder a este tipo de serviço porque fica bastante dispendioso.

O respeito pelos Direitos do Homem e do Cidadão no que concerne à Pessoa Surda implica o reconhecimento e a aplicação da Língua Gestual Portuguesa a todos os níveis, nomeadamente na educação, justiça, autoridades administrativas e serviços públicos, órgãos de comunicação social, actividades e serviços culturais, vida económica, profissional e social. Apesar da vida normal que os surdos entrevistados experienciam no dia-a-dia, existem ainda alguns constrangimentos pelos quais ainda têm de passar precisamente porque algumas das entidades ou instituições referidas não se apresentam preparadas para receber pessoas surdas, na medida em que não têm ninguém com formação ao nível da LGP. Justifica-se, desta forma, haver quem referisse que evitava locais onde normalmente a organização e o atendimento era confuso e pouco esclarecedor, nomeadamente, finanças, Bancos, Cartórios. Recorrem a estes serviços mas normalmente vão acompanhados da família ou um amigo que serve normalmente de intérprete.

“(…) às vezes tenho dúvidas (por exemplo no preenchimento de papéis) e nem sempre as pessoas têm muito tempo para me ajudarem a preenchê-lo. Têm dificuldades em comunicar comigo e por isso às vezes ignoram-me. Quando tenho de ir às finanças, cartório, ...vou sempre com alguém da minha família para traduzir. No meu dia-a-dia, tento evitar especialmente locais como as finanças, bancos, porque é difícil a comunicação” (entrevistada A).

“(…) quando tenho de ir a consultas ao Porto, ao médico, às finanças, renovar o BI ... a esses lugares vou quase sempre acompanhada com a minha mãe ... quando vou a repartições públicas, raramente vou sozinha, vou sempre acompanhada por familiares (mãe ou irmãos), até ao médico, que já me conhece há muitos anos, vou com a minha mãe. Isto porque eu tenho dificuldade em dizer o que quero e as pessoas não me percebem. Só quem me conhece bem é que já me entende e para que não haja confusões e eu não fique envergonhada, levo sempre alguém que possa falar por mim.” (entrevistada E).

“(…) até agora tinha sempre a minha mãe a acompanhar-me para todo o lado que ia principalmente aos locais mais complicados, como as repartições públicas, mas agora comecei a trabalhar e já estou mais independente” (entrevistada F).

Assim, os surdos como grupo exprimem um mal-estar indisfarçável face a sérios obstáculos que enfrentam individualmente nas muitas situações da vida que têm de se encontrar connosco – ouvintes. Na família, na escola. Na produção e no consumo. Na participação. No trabalho,

“(…) temos algumas regalias do Estado por exemplo, pagamos menos na mensalidade da casa, não descontamos para o IRS, nem IVA. O Estado dá estas ajudas aos surdos porque gastamos muito mais dinheiro para adaptar as casas (luzes em toda a casa em vez de campainhas, em vez do telemóvel para despertar de manhã temos outros aparelhos na almofada para no acordar através das vibrações,..., no caso de o surdo usar aparelhos, estes ficam muito caros e é necessário andar sempre a trocar as pilhas. Para tirar a carta de condução tive que pagar a uma intérprete e no casamento também. A sociedade não está preparada para surdos e por isso temos mais despesas porque o Estado não as suporta. Nas reuniões de condomínio não percebemos nada. Muitas vezes temos que pedir a algum familiar para vir às reuniões ou então teríamos que pagar a um intérprete. Era bem mais fácil um prédio só com surdos! (risos). Ir às agências de turismo também é mais complicado e ir de férias para locais fora do país é duplamente mais complicado para surdos” (entrevistada A).

“O maior problema que encontramos no nosso dia a dia é que a maioria das pessoas não sabem comunicar connosco porque não sabem a LGP, logo temos dificuldade em estabelecer a comunicação. Era muito

importante para nós que as pessoas que trabalham nos locais públicos (Bancos, Finanças, ...) tivessem alguém que conhecesse a LGP” (entrevistado B).

“(...) às vezes gostava de ir ao teatro, mas não posso porque não tem intérprete de LGP, (...)” (entrevistado C).

“(...) gostava de poder ver as telenovelas e conseguir perceber o que é dito, mas muitas coisas eu não consigo perceber. Há muitos programas de televisão que deviam ter intérprete de LGP, mas são transmitidos apenas para ouvintes. É pena que não se pense nas pessoas que não conseguem ouvir!” (entrevistada D).

“(...) antigamente não podíamos tirar a carta de condução, mas agora já podemos. Eu ando a tirá-la e é muito difícil porque às vezes não percebo nada. Já ando a tira-la à quase um ano e ainda não consegui (...)” (entrevistada E).

“Houve uma altura que tive uma avaria, não consegui ligar à polícia ou reboque. Primeiro liguei para a minha mãe e ela é que depois é que ligou para estes. No shopping quando está alguém a falar no altifalante sobre um carro mal estacionado ou outra informação qualquer não oiço e portanto não fico a par do que se está a passar. Existem algumas situações que nós por não ouvir ficamos prejudicadas ou então ficamos sem ser informadas e cria-nos também alguns transtornos” (entrevistada F).

No campo da cultura e do acesso à informação é também quase invisível a presença de intérpretes de LGP em certos meios de comunicação como o teatro, a poesia, música visual, televisão, etc. Isto faz com que a Comunidade Surda perca inúmeras oportunidades de se enriquecer culturalmente e mostra-nos sobretudo que, apesar de se vir a sentir nestes últimos anos uma evolução gradual ao nível da democratização da Sociedade e a experiência dos actores nos mostrar precisamente isso, a Sociedade actual, ainda não se encontra completamente preparada para atender da mesma maneira ouvintes e surdos, ficando estes privados do acesso a determinados bens e serviços que esperamos que rapidamente passem também a ser acessíveis a este grupo que merece todo o nosso respeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pudemos ter oportunidade de verificar, vivemos hoje num mundo e numa sociedade, completamente diferente daquela de há umas décadas atrás. Várias foram as mudanças sociais, económicas e escolares que muito contribuíram para esta mudança de facto. A transição da sociedade industrial para a sociedade do conhecimento com a difusão de modelos de organização de trabalho fordista e com o aumento da multiculturalidade, os fenómenos de massificação e democratização do sistema educativo proporcionando a chegada à escola de novos alunos. Deixam de ser os filhos da classe média e passam a ser os filhos dos drogados, os filhos de famílias destruídas, os filhos do rendimento mínimo garantido, os deficientes, todo o tipo de crianças com as mais incríveis histórias de vida; o surgimento de organismos nas instâncias governamentais internacionais que influenciam fortemente a política nacional, criando condições para que as orientações defendidas para a educação sejam apresentadas como inevitáveis em nome das exigências da integração europeia, do desenvolvimento e da globalização; etc. Estas são sem dúvida algumas das alterações verificadas nestes últimos tempos.

No capítulo I foi desenvolvida, uma abordagem a um conjunto de directivas de âmbito internacional e nacional que nos mostram claramente uma preocupação pela formação profissional e consequente integração plena do cidadão deficiente na esfera social e do mercado de trabalho. Foram assim referenciados um conjunto de organismos internacionais como a ONU, UNESCO, OIT, OMS, UNICEF, Conselho da Europa, OCDE, Reabilitação Internacional, que produziram importantes instrumentos jurídicos de reconhecimento, consagração e divulgação desses direitos e valores que marcaram um avanço civilizacional das últimas décadas contribuindo para uma maior consciencialização da humanidade para os problemas específicos da população com deficiência.

Várias têm sido as leis criadas pelo Governo para garantir esses direitos, o que já é um grande passo para permitir uma efectiva inclusão. Os avanços legislativos são realmente notórios e incidem em vários aspectos:

- Na acessibilidade, a lei consagra a possibilidade e a condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliário e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes, dos sistemas e meios de comunicação. Hoje o moderno conceito de acessibilidade, envolve o ambiente físico, como as edificações e transportes e também o acesso aos meios de comunicação (rádio, TV, ...).

- Na educação, a lei aponta para a integração de todos no espaço educativo regular e para as mesmas igualdades no acesso e sucesso, facultando para isso professores formados em LGE e todos

os técnicos necessários, tais como, terapeutas, formadores, intérpretes, bem como, equipamentos especiais de trabalho, etc.

- Na reabilitação profissional ou formação profissional existe uma preocupação na implementação de programas próprios de orientação e da formação profissional destinados às pessoas com deficiência. Isto consegue-se através do financiamento de medidas de apoio ao emprego e formação profissional e melhorias do sistema de ensino e formação por via da intervenção do FSE.

- A legislação aponta também para o direito de acesso ao ensino superior, havendo um contingente reservado a grupos que apresentam qualquer tipo de deficiência, nomeadamente o direito a adaptação nas provas de exame e de selecção, desde que pedidas previamente, no entanto, pela experiência dos actores entrevistados, este ponto encontra-se amplamente comprometido, por vários factores já mencionados anteriormente.

- Leis que proíbem qualquer acto discriminatório no que toca ao trabalho. O papel de qualquer ser humano é aceitar dentro da sua própria vida, no trabalho e no lazer a participação do seu semelhante seja ele deficiente ou não. Evitar actos discriminatórios no que toca a salário ou critérios de selecção do emprego em virtude de ser portador de deficiência. O Estado dá incentivos e faz imposições às empresas privadas comprometendo-as a preencher no seu quadro de pessoal trabalhador, uma percentagem com indivíduos deficientes, tendo como referência o número total de empregados da empresa.

Através do capítulo II, tem-se a possibilidade de verificar os limites da sociologia da educação clássica, uma vez que esta, não faz referência ao grupo de cidadãos portadores de deficiência devido a encontrarem-se invisíveis e no *ghetto* das sociedades e sobretudo da escola que se considerava de todos e para todos – escola de massas. A escola de massas (democrática) surge para dar resposta à desigualdade, abrindo as portas a todas as crianças em idade escolar independentemente das suas condições económicas, sociais, raça, cor, etnia, religião, etc, pretendendo promover políticas de igualdade a todos. A ideologia fortemente marcada pela escola de massas era que democratizar a escola significava democratizar as sociedades, de facto, ela era vista como democrática, pois permitiu o alargamento do acesso a todos, contudo as coisas começaram a complicar-se, quando se começaram a verificar as elevadas taxas de insucesso e conseqüentemente de abandono escolar. Verifica-se assim que escola de massas massificou-se mas com limites, porque as massas não incluíam uma importante parte da população, os deficientes encontravam-se e continuaram durante muito tempo afastados, invisíveis e no *ghetto*. É no advento deste fenómeno do insucesso que se começa a pôr em causa a escola de massas e se começa a estudar o fenómeno das desigualdades. Surgem neste sentido um conjunto de obras em que os autores chamam à atenção para as injustiças e para as desigualdades existentes na sociedade e que a escola não leva em linha de conta, havendo

consequentemente repercussões graves. As obras debruçam-se acerca da relação insucesso e exclusão com a estratificação das classes, do capital-cultural, reprodução cultural. O domínio de discursos restritos ou elaborados também condicionam de forma determinante o sucesso ou insucesso da criança em contexto escolar. Surge então uma altura em que surgem movimentos no sentido de a escola de massas incluir também o grupo de pessoas com deficiência (só assim se poderá afirmar como verdadeiramente democrática), e um novo público entra na escola. A sociologia das desigualdades enfrenta um limite que é: como aplicar conceptualmente a sociologia das desigualdades a este grupo de pessoas, dados que estes não tinham servido como público de referência às suas obras devido ao facto de não se encontrarem nos espaços escolares.

A superação desse limite da sociologia das desigualdades só se verifica, quando se dá a passagem para uma sociologia preocupada com a inclusão deste grupo de pessoas, inclusão esta que passa não só pela esfera educativa, mas em todos os contextos da sociedade em geral: espaços públicos, mercado de trabalho, acessibilidades (transportes, informação, cultura), etc. Este capítulo para além da referência conceptual mostra que existe uma responsabilidade cívica profunda por parte das várias identidades sociais em optar uma ideologia inclusiva, pois não basta hoje, adoptar apenas uma ideologia igualitária, esta mostrou-se insuficiente para dar resposta às igualdades de oportunidades pretendidas e à construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Só estaremos em condições de confirmar sociedades e escolas plenamente democráticas se, e só se, adoptarmos uma perspectiva inclusiva. Democratizar e adoptar uma filosofia de igualdades de oportunidades não se demonstra suficiente, é preciso criar condições de verdadeira inclusão e de sucesso a todos, tanto no domínio escolar (através de currículos diferenciados, condições especiais de avaliação, disponibilização dos técnicos e recursos materiais necessários, trabalho em equipa de todos os intervenientes no processo educativo, etc), como no domínio social, especialmente no contexto de trabalhos inclusivos (reabilitação profissional, incentivos e ajudas do Instituto de Emprego e Formação Profissional – IEFP, empregos protegidos, acessibilidades, incentivos e subsídios às entidades patronais que incluam no seu quadro pessoal de trabalhadores, pessoas com deficiências).

Através da selectividade das entrevistas (entrevistas estas que tomaram a forma de narrativas autobiográficas) foi-me possível aceder a um conjunto selectivo de informações, perspectivas, ideias, opiniões e experiências pessoais no âmbito escolar, social e profissional dos actores, não sendo meu objectivo explorar de forma erudita toda a problemática envolvente do tema em estudo. Tratou-se de uma pesquisa de carácter exploratório, através da qual, não pretendo dar resposta definitiva à questão central da investigação e questões subjacentes à mesma, apenas pretendo fazer uma interpretação dos dados obtidos aquando da pesquisa e compreender esses mesmos dados. Daí estar em condições de expor os resultados obtidos da investigação.

Podemos através da experiência dos actores nas várias esferas sociais inferir que há sinais evidentes que estamos perante uma sociedade cada vez mais democrática porque é na sua essência, mais inclusiva. A ênfase no direito de cidadania certamente contribuiu para que aqueles que estavam afastados por razões óbvias de usufruir os seus direitos de cidadão, estejam hoje em condições de valer o que eles são como seres humanos, o que eles representam como membro de uma sociedade democrática e progressista onde o bem-estar de cada cidadão é responsabilidade de cada membro da sociedade.

O que tem vindo a acontecer com os indivíduos portadores de surdez é que, apesar de não terem conseguido ainda uma inclusão plena, vários são os sinais positivos que nos mostram um avanço significativo a este nível e o desenvolvimento de uma sociedade cada vez mais democrática preocupada com este grupo de pessoas.

Através da experiência dos mesmos, no âmbito escolar, verificou-se que o processo de escolarização da maioria se revelou humanista e integrador. Os seus discursos mostram uma experiência positiva, onde se sentiram de uma maneira geral incluídos, não se sentindo vítimas de qualquer discriminação quer por parte dos professores, quer por parte dos colegas, tendo sido estes, um grande apoio ao aluno surdo ajudando-o na compreensão das matérias abordadas, ou outras informações quando inseridos noutros contextos, passeios, visitas, etc. Tudo isto mostra uma preocupação da escola aceitar e respeitar as diferenças e arranjar estratégias para superar uma dificuldade de comunicação que é fundamental ao processo ensino – aprendizagem.

Todos os actores intervenientes frequentaram as escolas regulares, sendo estas proporcionadoras de bem-estar, tal como defende a legislação. Por outro lado, como é sabido, a LGP como meio de comunicação entre surdos e ouvintes e no processo de escolarização é de extrema importância, estando hoje devidamente suportada legalmente. Todos os jovens entrevistados aprenderam relativamente cedo a LGP, não tão cedo como seria o ideal, mas a sua aprendizagem (iniciada aquando da entrada para o 1.º ciclo de escolaridade), permitiu-lhes aceder mais facilmente à informação, havendo uma aceitação e valorização das suas especificidades linguístico-culturais. Apesar desta aceitação e respeito que os actores mostram que existiam nas escolas, poucos eram os professores que dominavam a LGP, não havia formadores de LGP como os há hoje em dia nas escolas, o que limitava significativamente as suas aprendizagens. Não é por acaso que todos sentiram dificuldades de aprendizagem ao longo da sua escolaridade principalmente nas áreas de Português e Matemática. As dificuldades sentidas pelos surdos podem ser inerentes ao tipo de linguagem utilizada na veiculação dos conhecimentos. A agravar ainda mais a situação o desconhecimento da LGP verifica-se na totalidade nos contextos familiares, ou seja, nenhum dos pais se interessaram em aprender a LGP para facilitar a comunicação com os seus filhos.

Apesar das dificuldades sentidas durante os seus percursos escolares, todos conseguiram completar a escolaridade obrigatória e cinco dos seis entrevistados completou o secundário. As expectativas são num futuro próximo conseguirem aceder aos cursos superiores pretendidos, quando lhes for facilitado o processo comunicativo através da colocação de uma intérprete de LGP nos cursos frequentados por elementos portadores de surdez.

Contudo, os indivíduos entrevistados referem exactamente que, apesar de estarmos, hoje, perante uma escola mais inclusiva em relação há uns anos atrás, ainda haverá muito a fazer, nomeadamente: as escolas devem estar bem apetrechadas com todo o material necessário, principalmente informático, condição fundamental para preparar os alunos para uma vida activa e uma mais fácil integração no mercado de trabalho. As escolas onde estão integradas as UAAS devem pensar que os surdos não ouvem e por isso, nos intervalos não ouvem a campainha. É urgente colocar luzes em toda a escola para que o surdo possa mais facilmente se organizar no tempo e no espaço e ter acesso imediato à informação *tocou para fora ou tocou para dentro*. Esta situação é lacuna da maioria das escolas do nosso país. É também absolutamente necessário, professores bem formados que dominem a LGP. Durante a escolaridade, principalmente a obrigatória, toda a comunicação entre professor e aluno deve-se processar em LGP. Os professores que não souberem a língua, não devem ensinar essas crianças. Por outro lado, é necessário um trabalho continuado, ou seja, os professores que iniciarem um trabalho com a criança surda, deve fazê-lo até que ela sai (principalmente na escolaridade obrigatória).

Estas são algumas sugestões que os entrevistados enumeram, ideais segundo a perspectiva deles, na construção de um ensino bilingue e intercultural. A criança surda tinha, desde o 1.º ano de escolaridade, acesso a todas as cadeiras do currículo, em condições de igualdade com uma criança ouvinte. O que se passa na sala de aula tem de lhe ser acessível e só lhe é, se a língua utilizada fora uma língua visual – a LGP.

Quanto ao Mercado de Trabalho, este tem estado cada vez mais voltado para a inclusão da pessoa com deficiência. Através da experiência dos jovens entrevistados, estamos perante uma perspectiva optimista acerca do mercado de trabalho inclusivo, uma vez que todos eles apesar de relativamente novos no mercado de emprego, encontram-se integrados e satisfeitos com as funções desempenhadas e demonstram existir uma boa relação com os colegas de trabalho ouvintes. Verifica-se que uma grande percentagem de surdos envereda actualmente pela área da formação de LGP porque esta é uma área com alguma saída profissional e que lhes dá algum prestígio social o que justifica o facto de quatro dos seis entrevistados exercerem essa profissão.

Em suma, no que diz respeito à inclusão escolar e profissional, parece pela experiência dos actores que a sociedade nestes contextos se encontra claramente mais democrática que há uns anos atrás, apesar de haver ainda muito a fazer.

Ao nível do contexto social, este grupo continua a deparar-se com alguns constrangimentos principalmente, no acesso à informação e a bens culturais, como por exemplo: a televisão nos programas em português não têm legendas e poucos são os acompanhados com intérprete de LGP; o acesso ao teatro, a visitas guiadas na esfera pública (não estão preparadas com intérprete de LGP), ainda se verifica um profundo e quase total desconhecimento da LGP por parte das entidades públicas, e da comunidade em geral, havendo uma dificuldade acrescida ao nível da comunicação; Através das suas experiências verifica-se que muitas das situações do quotidiano que são banais para a maioria dos ouvintes constituem um problema para a maioria dos indivíduos com surdez, nomeadamente: ir a um Banco, às Finanças, num acidente ou numa aflição como contactar o SOS ou a polícia, ir a uma reunião de condomínio, ir de férias para o estrangeiro, no shopping ou noutra local público qualquer, como ouvir altifalante sobre um carro mal estacionado ou outra informação qualquer, ouvir o despertador, etc. Estas são algumas situações e constrangimentos enumerados pelos actores na esfera pública e social que nos mostram que a sociedade apesar de estar mais sensibilizada para a problemática, continua muitas vezes a menosprezá-la e a não criar condições para uma efectiva e plena inclusão a este grupo de pessoas.

Para que existisse uma sociedade mais democrática e inclusiva para este grupo, uma das preocupações a ter em linha de conta seria, nos espaços públicos a presença de intérpretes ou de alguém que dominasse de forma básica a LGP ou então a imposição da obrigatoriedade de participação em cursos de LGP dos trabalhadores das várias instituições, Bancos, Finanças, Restaurantes, Shopping, etc. Esta medida, facilitaria e em muito a socialização e sobretudo a comunicação entre surdos e ouvintes. Por outro lado, sabendo que o nível académico é factor chave para se evitar a exclusão social e permitir a adesão a postos de trabalho mais elevados, verificamos dificuldades na acessibilidade às Universidades devido à ausência de intérpretes de LGP nas respectivas aulas a que o surdo assiste. O Governo recusa a aceitar pagar intérpretes, dificultando e muito, a vida a este grupo sendo este o principal responsável pelas baixas taxas de acesso de jovens surdos nas Universidades Portuguesas; ao nível ainda da educação obrigatória para haver maior justiça e igualdade entre surdos e ouvintes, seria necessário incluir logo no 1.º ciclo no currículo a disciplina de LGP, esta funcionaria para a criança surda como primeira língua e a língua portuguesa funcionaria como língua estrangeira ou segunda língua. As escolas, apesar de alguns progressos nesta área, continuam a ter uma política monolíngue que acaba por negligenciar o papel central da língua(agem) em relação à aprendizagem. Para além disso, a partir do 7.º, 8.º anos as escolas de frequência dos

alunos surdos deveriam possuir todos os recursos necessários (e aqui inclui-se também intérpretes de LGP), a um desenvolvimento académico satisfatório do aluno surdo, no entanto, pelo que sei, a presença de intérpretes de LGP nas escolas básicas é uma realidade de pouquíssimas escolas da zona do grande Porto.

Relativamente à transição da escola para uma formação profissional é de enorme relevância a função dos técnicos de transição. Os professores, pais, formadores e outros técnicos têm um importante papel na decifração e escolha por parte dos surdos, no que concerne às suas aptidões profissionais. Assim, o modo como estes técnicos despistam, avaliam, orientam e encaminham vai abrir ou fechar muitas portas e é uma área que precisa urgentemente de ser analisada e reformulada. Mais do que fazer apenas a transição simples para a vida adulta, para a inserção no mercado de trabalho de forma a possibilitar a independência profissional, económica e social dos surdos, é urgente pensar e fazer a construção de “Projectos de Vida” o que implicaria uma preparação planeada e concertada desde os níveis mais elementares da educação aos níveis mais superiores, ou seja, desde o pré-escolar até aos níveis mais elevados possíveis. Esta deveria ser a filosofia das nossas escolas daqui para o futuro. Para a construção desses “Projectos de Vida” é preciso ter-se em conta aspectos de extrema importância: a LGP é a primeira língua a ser estudada pelo surdo de forma a permitir-lhe um melhor desenvolvimento cognitivo, promover a sua identidade e a literacia; a partir dos 14 anos o Projecto de Vida deveria ter em conta os progressos e evoluções do jovem surdo e incluir desde logo actividades de transição (transição dos alunos para o prosseguimento de estudos ou desenvolvimento de actividades pré-vocacionais ou contacto com situações reais de trabalho). Tudo isto exige um trabalho em equipa, um trabalho conjunto entre todos os intervenientes no projecto, exigindo um grande envolvimento dos pais, professores, técnicos, intérpretes, formadores, psicólogos, autarquias, etc. O que acontece na realidade e na maioria das escolas é que dão muita importância aos saberes teóricos e académicos formalizados, perde-se imenso tempo com a transmissão de conteúdos que são pouco ou nada estimulantes para a pessoa surda, gastando-se demasiado tempo do seu projecto de vida que no futuro pouco ou nada serve. É urgente avaliar precocemente as potencialidades e a vocação do surdo e intervir adequadamente pondo à disposição cada vez mais cedo de vias mais profissionalizantes (cursos profissionais com situações reais de trabalho).

A inclusão no mercado de trabalho é de extrema importância para os surdos porque lhes permite a independência económica e a inserção profissional e social na sociedade. Esta é uma área em progressivo desenvolvimento mas que haverá ainda muito a fazer, uma vez que, poucos são os surdos que experimentam profissões consideradas superiores devido às limitações de acesso ao ensino superior e também porque os meios de obtenção de emprego são em muitos casos através de familiares ou de esforços desenvolvidos pelas escolas que frequentaram e não através do IEFP. É

considerado urgente, promover uma informação atempada, persistente e de qualidade acerca desta problemática (surdez) junto das associações empresariais (nacionais, locais e sectoriais) e das empresas, fazer um levantamento das *boas – práticas* da integração laboral de pessoas com deficiência e difundi-las junto das entidades empresariais, bem como, criar folhetos que evidenciem os ganhos económicos que as empresas alcançam acolhendo como seus colaboradores pessoas vítimas de deficiência. Isto podia não resolver totalmente o problema da inclusão total dos deficientes na esfera do trabalho, mas acredito que através dessas informações e da sensibilização melhoraria significativamente.

Tudo isto e mostra-nos sobretudo que, apesar de se vir a sentir nestes últimos anos uma evolução gradual ao nível da democratização da Sociedade e a experiência dos actores nos mostrar precisamente isso, a Sociedade actual, ainda não se encontra completamente preparada para atender da mesma maneira ouvintes e surdos, ficando estes privados do acesso a determinados bens e serviços que esperamos rapidamente e em breve virem a ser acessíveis aos mesmos.

Fica aqui a impressão que vivemos numa sociedade mais democratizada e mais inclusiva em relação há sociedade das décadas 70 e 80, no entanto, o caminho faz-se de caminhando e a caminhada para uma sociedade plenamente e totalmente democrática ainda é bastante longa, arriscando mesmo a dizer que na realidade é inatingível.

Resta-nos ter esperança e acreditar na teoria de Rosseau (1991:291) “os homens são maus – uma experiência triste e contínua dispensa de provas, no entanto, o homem é naturalmente bom”. Nós nascemos cidadãos livres e naturalmente bons, no entanto, a sociabilização é a culpada pela "degeneração" dessa condição. Se caminharmos para uma sociedade preocupada cada vez mais na inclusão, nos valores cívicos, morais, éticos, na igualdade entre os homens, talvez se consiga maior justiça, a teoria se transforme em prática e se cumpra objectivamente os ideais, não passando estes de uma mera Utopia e façanha política.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, A. J. (2005). A Sociedade da Educação em Portugal: Elementos para a Confirmação do “Estado da Arte” in A. Teodoro & C. A. Torres (orgs.) (2005). *Educação Crítica & Utopia. Perspectivas para o Sé. XXI*. Porto: Afrontamento.
- AFONSO, C. (2005). UAS – Realidade ou Utopia? in Orquídea Coelho (coord.), *Perscrutar e Escutar a Surdez*. Edições Afrontamento, pp.120-123.
- AFONSO, M. R.(2005). *Construir e Viver a Cidadania em Contexto Escolar*. Plátano Editora.
- AINSCOW, M. (1998). *Necessidades Especiais na Sala de Aula*. Instituto de Inovação Educacional, Edições UNESCO.
- ALARCÃO, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- ALBARELLO, L., DIGNEFFE, F., HIERNAUX, J.P. MAROY, C. & RUQUOY, D., SAINT – GEORGES, P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- ALVES, J. L. (1998). Ética e Democracia: Que Relação? In João Lopes Alves (coord.), *Ética e o Futuro da Democracia*. Lisboa: Edições Colibri/ Sociedade Portuguesa de Filosofia, pp. 9 – 26.
- ALVES, N. & CANÁRIO, R. (2004). A Escola e a Exclusão Social: das Promessas às Incertezas. In *Revista Análise Social*, vol. XXXVIII (169), pp. 981 – 1010.
- ANTUNES, A.; RICOU, M. (1998). Esfera psicológica na reabilitação auditiva. In Rui Nunes (ed.), *Contorvérsias na Reabilitação da Criança Surda*, Porto: Fundação Eng.º António de Almeida
- ARAÚJO, H. (1987). Algumas Teorias Explicativas. In *O Insucesso Escolar em Questão – cadernos de análise social da educação (1987)*. Braga: área de Análise social e organizacional da educação - Universidade do Minho.
- ASTÚCIA, A. (1997). *Pessoas com Deficiência e o Emprego*. In Revista Integrar n.º 14, pp.29 – 43.
- AZEVEDO, J. (1993). Educação para todos. Ponte para o Futuro. In *Cadernos PEPT 2000, Educação para Todos*. ME, n.º 2, pp 14-19.
- BARDIN, L. (1988). *Análise de Conteúdo*. Lisboa. Edições 70.
- BARROSO, J.(1996). Da exclusão escolar dos alunos à inclusão social da escola: Que sentido para a territorialização das políticas educativas? In *Fórum Nacional de Projectos – PEPT, 2000 (10-9-1996)*. Lisboa, Centro Cultural de Belém.
- BAUDELLOT, C & ESTABLET, R (1994). *O nível educativo sobe: Refutação de uma velha ideia à pertença decadência das nossas escolas*. Porto Editora.
- BAUTISTA, R. (1997). Uma Escola Para Todos: A Integração Escolar. In Rafael Bautista (coord.), *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro, pp. 21-35

- BELL, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BÉNARD da COSTA, A. M. (1999). Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos. *In Uma Educação Inclusiva a Partir da Escola que temos (relato de seminários e colóquios)*. Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação, pp.25 – 36.
- BERNSTEIN, B.(1982). Aspectos das Relações entre a Educação e a Produção. *In* Grácio, Miranda & Stoer, *Sociologia da Educação I – Funções da Escola e Reprodução Social*. Lisboa: Livros Horizonte, pp. 275 – 301.
- BERNSTEIN, B.(2003). *A Pedagogização do Conhecimento: Estudos sobre a Recontextualização*. *In* Cadernos de Pesquisa, n.º 120, pp. 75 – 110.
- BOBBIO, N. (1988). *O Futuro da Democracia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- BOTELHO, A. P. (1997). *A Integração Profissional das Pessoas com Deficiência: A Resposta dos Serviços Públicos de Emprego*. *In* Revista Integrar n.º 14, pp.3 – 10.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. (1970). *A Reprodução. Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Lisboa: Vega.
- BOWLES, S.; GINTIS, H. (1982). Capitalismo e Educação nos Estados Unidos. *In* Grácio S., Miranda, S., Stoer, S. *Sociologia da Educação I: Funções da Escola e Reprodução Social*. Livros Horizonte, pp. 152 – 192
- CABRAL, E. J. F. (2005). Dar ouvidos aos surdos, velhos olhares e novas formas de os escutar. *In* Orquídea Coelho (coord.), *Perscruta Escutar a Surdez*. Edições Afrontamento, pp. 37-57.
- CANÁRIO, R.,ALVES, N.; ROLO, C. (2001). *Escola e Exclusão Social*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- CAPUCHA, L; CABRITA, M.; SALVADO, A.; ÁLVARES, M.; PAULINO, A. L.; SANTOS, S.; MENDES, R. (2004). *Os Impactos do Fundo Social Europeu na Reabilitação Profissional de Pessoas com Deficiência em Portugal (estudo n.º 2)*. Vila Nova de Gaia: Centro de Reabilitação Profissional de Gaia.
- CAPUCHO, L. (1998). *Pobreza, Exclusão Social e Marginalidades em Portugal: Que Relação com a Modernidade*. Oeiras: Celta Editora.
- CARACÓIS, E. M. (2003). As características Psicológicas dos Professores e as Crianças com NEE. *In* Revista O Professor, n.º 81, III série, Maio – Agosto, pp. 8-9.
- COELHO, O; CABRAL, E; GOMES, M. C. (1994). Formação de Surdos: Ao Encontro da Legitimidade Perdida. *In* Formação, Identidades e Práticas Profissionais. Porto: Edições Afrontamento, pp. 153 – 182.

- CORREIA, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, L. M. (2001). Educação Inclusiva ou Educação Apropriada? In David Rodrigues (org.), *Educação e Diferença – Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora, pp.123-142.
- CORREIA, S. & CORREIA, P. (2005). Acessibilidade e desenho universal. In *Educação Especial - Diferenciação do Conceito à Prática (Encontro Internacional)*. Porto: Gailivro, pp. 29 – 50.
- COSTA, A. F. d. (2001). A Pesquisa de Terreno em Sociologia. In A. S. Silva & José M. Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Edições Afrontamento.
- COSTA, A. M. B. (1996). *Revista Inovação*, vol. 9, n.º 1 e 2, pp 158-161.
- DOMINGUES, A. M; BARRADAS, H.; RAINHA, H.; NEVES, I. P. (1986). *A Teoria de Bernstein – Em Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- DUBET, F. (2001). As Desigualdades Multiplicadas. In *Revista Brasileira* n.º 17, pp.5 – 19.
- FERNANDES, A.V.M. (1998). Educação Especial e Cidadania Tutelada na Nova LDB. In Cármen Silva e Lourdes Machado (orgs.). *Nova LDB. Trajectória para a Cidadania?* São Paulo: Editora Arte & Ciência, pp. 59 – 73.
- FERREIRA, V. (2000). A Globalização das Políticas de Igualdade entre Sexos: do Reformismo Social ao Reformismo Estatal. In *Políticas de Igualdade. Revista ex aequo* n.º 2/3. Oeiras: Celta Editora.
- FITOUSSI, J. P. (1997). *A Nova Era das Desigualdades*. Oeiras: Celta Editora.
- FORMOSINHO, J. (1992). O Dilema Organizacional da Escola de Massas. In *Revista de Educação Portuguesa*, vol. 5, n.º 3, Universidade do Minho, pp. 23 – 48.
- FRANCO, V; RIÇO, M. C; GALÉSIO, M. (2002). Inclusão e Construção de Contextos Inclusivos. In Manuel Ferreira Patrício (org.). *Globalização e Diversidade- A Escola Cultural, Uma Resposta*. Lisboa: Porto Editora, pp. 391-398.
- GHIGLIONE, R., MATALON, B. (1993). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- GIDDENS, A. (2004). Sociologia. Fundação Calouste Gulbenkian (4.ª edição revista e actualizada).
- GIL, A.C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas S.A.
- GOFFMAN, E. (1988). Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Editora LCT.
- GOFFMAN, E. (1998). Manicómios, conventos e prisões. Editora Perspectiva.
- GOMES, C. A. (1987). Políticas de Combate ao Insucesso Escolar. In *O Insucesso Escolar em Questão – cadernos de análise social da educação (1987)*. Braga: área de Análise social e organizacional da educação - Universidade do Minho.
- GOMES, C. A. (1989). *A Educação em Perspectiva Sociológica*. Editora Pedagógica e Universitária, Lda.

- GRÁCIO, S.& STOER, S. (1982). *Sociologia da Educação II – Antologia: A Construção Social das Práticas Educativas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- HAECHT, A. V. (1992). *A Escola à Prova da Sociologia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- HAGUETTE, T. M.^a Frota (1990). *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. Petrópolis: Editora Vozes.
- HUSÉN, T. (1901). *Meio Social e Sucesso Escolar*. Livros Horizonte.
- JESUS, S. N. & MARTINS, H. M. (2000). *Escola Inclusiva e Apoios Educativos*. Porto Edições Asa.
- LESSARD – HÉBERT, M. GOYETE, G. BOUTIN, G. (1996). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Piaget.
- LIMA, L. C. (1987). Igualdade de Oportunidades de Sucesso. *In O Insucesso Escolar em Questão – cadernos de análise social da educação* (1987). Braga: área de Análise social e organizacional da educação - Universidade do Minho.
- LIMA, L. C. (1998a). A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo numa Escola Secundária em Portugal (1974-1988) (2.^a ed.). Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia.
- LOPES, M. C. (1997). *A Educação Especial em Portugal*. Braga: Edições APPCDM distrital de Braga.
- MANN, (1983). As Características Psicológicas dos Professores e as Crianças com Necessidades Educativas Especiais. *In O Professor* (2003), n.º 81, III série, Maio – Agosto, pp.10-24.
- MARCHESI, Á. (2001). A Prática das Escolas Inclusivas. *In David Rodrigues (org.), Educação e Diferença – Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora, pp.93-108.
- MARTINS, I. F. Educação Intercultural – Instrumento de Construção da Identidade e da Cidadania. *In Identidade e Cidadania*. III Fórum da Comunidade Educativa do Vale de Campanha. Edições para o desenvolvimento de Campanha, pp. 74 – 89.
- MENGA, L.& MARLI, A. (1990). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. Editora pedagógica e Universitária, Lda.
- MERRIAM, S.B. (1998). *Qualitative Research and case study applications in Education*. San Francisco, California: Jossey – Bass Publicashers.
- MINOGUE, K. (1996). *Política. O Essencial*. Edições Gradiva.
- MOORE, S. (2002). *Sociologia*. Sintra: Europa América.
- MOURA, R. M. (2000). A Organização Escolar: Desigualdade e Inovação. *In Revista Inovação* n.º 13, pp. 179-196.
- NIZA, S. (1996). *Necessidades Educativas Especiais de Educação: Da Exclusão à Inclusão na Escola Comum*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- NUNES, R. (2000). E Depois da Escola? Formação, autoformação e transição para a vida activa dos Surdos em Portugal. In Rui Nunes (coord.), *Perspectivas na Integração da Pessoa Surda*. Coimbra: Edição Gráfica de Coimbra, pp. 171 – 212.
- PAIXÃO, M.L.L. (2000). *Educar para a Cidadania*. Lisboa Editora.
- PEREIRA, J., PEREIRA, J. M. (1998). NEE em Alunos do Ensino Básico. In *Revista O Professor*, n.º 62, III série, Out. – Dez., pp. 36-37.
- PIRES, E. L. (1988). Massificação Escolar. In *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 1, n.º 1, Universidade do Minho, pp. 27-43.
- POIRIER, J.; VALLADON-CLAPIER, S.; RAYBAUT, P.(1999). *Histórias de vida: Teoria e Prática*. Oeiras : Celta Editora.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L.V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RODRIGUES, David (org.) (2003). *Perspectivas sobre a Inclusão – Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- ROLLA, Jorge Silva (1994). Do acesso ao (in) sucesso. A questão das (des) igualdades. Edições Asa.
- SANCHES, I. R. (1996). *Necessidades Educativas Especiais e Apoios e Complementos Educativos no Quotidiano do Professor*. Porto: Porto Editora.
- SANTOS, B. S. (2002). *Globalização. Fatalidade ou Utopia?* Porto: Afrontamento.
- SANTOS, M. E. V. M. (2005). *Que Cidadania?* Edições Santus Edu.
- SILVA, M. (2000). Internalizar a Igualdade de Género nas Políticas Públicas: Um Caminho em Aberto. In Virginia Ferreira & Teresa Tavares (org.), *Revista ex aequo n.º 2/3*. Oeiras: Celta Editora, pp. 53 – 74.
- SIMÕES, A. C. (2000). Promover uma Educação Inclusiva. In *Revista O Professor*, n.º 70, III série, Julho – Setembro, pp. 17-19.
- SIMON, J. (1988). *A Integração Escolar das Crianças Deficientes*. Rio Tinto: Edições ASA.
- SIM-SIM, I. (1999). Linguagem e Educação. In Filomena Pereira (coord.), *O Aluno Surdo em Contexto Escolar – A especificidade da criança surda*. Editorial do Ministério da Educação, pp. 11-17.
- SKLIAR, C. (1997). *Educação e Exclusão, Abordagens Socioantropológicas em Educação Especial*. Edições Mediação.
- SOARES, J.C.(2005). Pelos Caminhos da Língua Gestual Portuguesa, a segunda língua do país. In *Jornal A Página da Educação* n.º 148 (Agosto/Setembro).
- SOUSA, L. (1997). Princípios para o atendimento de crianças com necessidades educativas especiais: Integração/ Exclusão. In *Integrar*, n.º 14, pp. 34 – 39

- STAINBACK, S.; STAINBACK, W.; JACKSON, J.H. (1999). Hacia las aulas inclusivas. *In* Susan William (Coord.), *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea Editores, pp. 21 – 35.
- STAKE, R.E. (1995). *The Art of Case Study Research: Perspectives*. Thousand Oaks. California: Sage Publications.
- STOER, S; MAGALHÃES, A. (2005). *A Diferença Somos Nós – A Gestão da Mudança Social e as Políticas Educativas e Sociais*. Porto: Edições Afrontamento
- VALENTE, A; CORREIA, M. J; DIAS, Nunes (2005). Surdez: duas realidades interpretativas. *In* Orquídea Coelho (coord.), *Perscrutar e Escutar a Surdez*. Edições Afrontamento, pp. 81-90.
- VEIGA, C.; SOUSA, J.; NUNES, N.; FAVELA, S. (2004). *Contributos para um Modelo de Análise dos Impactos das Intervenções do Fundo Social Europeu no Domínio das Pessoas com Deficiência em Portugal (estudo n.º 1)*. Vila Nova de Gaia: Centro de Reabilitação Profissional de Gaia.
- VEIGUINHA, J. J. (2003). Educação para a Cidadania numa época de Incerteza. *In Revista O PROFESSOR*, n.º 82, III série, Setembro – Outubro, pp 5 -14.
- VIEIRA, R (1999). *Histórias de Vida e Identidades. Professores e Interculturalidade*. Edições Afrontamento.
- WILSON, J. (2000). “Doing Justice to inclusion”. *European Journal of special needs Education*, 15 (3), pp, 297 – 304.
- XIBERRAS, M. (1996). *As Teorias da Exclusão – Para uma Construção do Imaginário do Desvio*. Edição Piaget.

REFERÊNCIAS NORMATIVAS

- DECRETO-LEI n.º 115-A/98 de 4 de Maio - Define o regime de Autonomia, Administração e Gestão da Educação Pré-escolar, bem como dos ensino básicos e secundários.
- DECRETO-LEI 405/91 – Introduce elementos importantes no que refere à formação profissional.
- DECRETO-LEI n.º 123/97 – Declara o imperativo da progressiva eliminação das barreiras, designadamente urbanísticas e arquitectónicas, que permita às pessoas com mobilidade reduzida o acesso a todos os sistemas e serviços da comunidade.
- DECRETO-LEI n.º 174/77/ n.º 66/79 de 4 de Outubro – Princípios e objectivos da Educação Especial.
- DECRETO-LEI n.º 319/91 de 23 de Agosto - Define o Regime Educativo Especial para crianças e jovens com NEE, substitui o DECRETO – LEI n.º 174/77.
- DECRETO-LEI n.º 346/77 – é criado o SNR.

DECRETO-LEI n.º 35/90 – Define a garantia do direito à educação das crianças com Necessidades Especiais determinando que todas as crianças, incluindo as portadoras de qualquer grau ou tipo de deficiência, fossem abrangidas pela escolaridade obrigatória.

DECRETO-LEI n.º 40/83 - Estabelece o regime de emprego protegido

DECRETO-LEI n.º 6/2001 de 18 de Janeiro - Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como, da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

DESPACHO 7520/98 de 6 de Maio de 1998, Criação das Unidades de Atendimento a Alunos Surdos.

DESPACHO CONJUNTO n.º 105/97 de 1 de Junho, define o enquadramento normativo dos apoios educativos.

DESPACHO-NORMATIVO n.º 38/79 (31 de Dezembro) – Proclama a responsabilidade do Ministério da Educação na preparação pré-profissional e de aprendizagem e a responsabilidade do Ministério dos assuntos sociais pelos cuidados médicos e paramédicos, serviço de apoio à família, etc.

LEI 46/86 de 14 de Outubro – *Lei de Bases do Sistema Educativo Português* - Nos artigos 17º e 18º estabelece os objectivos e forma de organização da Educação Especial.

LEI n.º 9 de 1989 – *Lei de Bases de Prevenção e Reabilitação e Integração de Pessoas com Deficiência*, revogada recentemente pela LEI n.º 38/2004 – promove e garante o exercício de direito nos domínios da prevenção, tratamento, reabilitação e igualdade de oportunidades nos serviços de saúde, educação, emprego, orientação profissional, etc.

PORTARIA 1191/2003 (10 de Outubro. O presente diploma regulamenta a concessão de apoios a projectos que dêem lugar à criação de novas entidades que originem a criação líquida de postos de trabalho e contribuam para a dinamização das economias locais no âmbito de serviços de apoio à família mediante a realização de investimento de pequena dimensão.

PORTARIA 255/2002 (12 de Março). Regulamenta as modalidades específicas de intervenção do Programa de Estímulo à Oferta de Emprego na nova componente de criação de emprego - PEOE.

OUTRAS REFERÊNCIAS

Carta da Nações Unidas (1945) publicado no Diário da República I Série A, n.º 117/91, mediante o aviso n.º 66/91, de 22 de Maio de 1991.).

CARTA DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS DA UNIÃO EUROPEIA (1999).

CONSELHO DA EUROPA (1996). *Carta Social Europeia*.

- CRP (1974). Constituição da República Portuguesa onde estão consagrados os direitos e liberdades fundamentais do Povo Português.
- DGEBE (Direcção Geral dos ensinos básico e secundário) (1992). A Educação de Crianças e Jovens com Necessidades Educativas Especiais. Ministério da Educação.
- NAÇÕES UNIDAS (1971). *Declaração sobre os Direitos das Pessoas com Atraso Mental*.
- NAÇÕES UNIDAS (1975). Declaração de Direitos das Pessoas Deficientes.
- NAÇÕES UNIDAS (1983). *Programa mundial de acção relativo às pessoas com deficiência* - resolução 37/52, Nações Unidas – 1983 – 1992.
- NAÇÕES UNIDAS (1994). *Normas sobre a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência* - Resolução 48/96.
- ONU (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*.
- ONU (1959). *Declaração dos Direitos da Criança*.
- ONU, (1945). *Carta Internacional dos Direitos Humanos* constituída pela Declaração Universal dos Direitos do Homem, pelo Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos Sociais e Culturais e pelo Pacto Internacional sobre os Direitos Cívicos e Políticos
- PLANO DE ACÇÃO PARA A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS OU INCAPACIDADE (PAIPDI) para os anos de 2006 a 2009- Resolução de Conselho de Ministros n.º 120/2006 de 21 de Setembro publicado em Diário da República, pp. 6954-6964.
- SECRETARIADO NACIONAL DE REABILITAÇÃO (1994). *Uma política coerente para a reabilitação das pessoas com deficiência*. Lisboa: SNR, colecção cadernos SNR n.º 1.
- SECRETARIADO NACIONAL DE REABILITAÇÃO (1995). *Normas sobre a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência*. Colecção cadernos SNR n.º 9.
- SECRETARIADO NACIONAL PARA A REABILITAÇÃO E INTEGRAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (1999). *Lei de Bases de Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência*. Lisboa: SNRIPD, colecção folhetos SNR n.º 6.
- SECRETARIADO NACIONAL PARA A REABILITAÇÃO E INTEGRAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (1998). *Acessibilidade: princípios e linhas directrizes*. Colecção cadernos SNRIPD n.º 2.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade – Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais* realizada em Salamanca de 7 - 10 de Junho em 1994. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.
- UNICEF (1990). *Declaração Mundial de Educação para Todos* - Jomtien, Tailândia.

Entrevista/Relato Auto-Biográfico

(Guião)

Dimensão 1. Caracterização Pessoal, Familiar, Social e Cultural

Idade

Data de Nascimento

Local de Nascimento (concelho/freguesia)

Mãe Idade Profissão Nível de Instrução

Nº de Irmãos

Dimensão 2. Doença, Relação com a Doença, Reacção Familiar; Reacção Social

Curso da Vida	Tópicos (aspectos a focar)	Questões
Infância	Detecção da doença	- Com que idade lhe foi diagnosticada a surdez?
Adolescência	Causas da surdez	- Quais as causas que lhe provocaram a surdez?
Juventude	Tipo de surdez	- Sabendo que existem vários tipos de surdez, explicite qual o seu tipo de surdez.
Maioridade	Apoio familiar	- Ao longo do seu desenvolvimento/crescimento como foi encarando e reagindo em relação a sua doença? Houve momentos da sua vida em que a surdez foi particularmente responsável ou um entrave para atingir determinados objectivos?
	Relação e reacção social	- Sentiu-se desde logo apoiada pela família, ou foi verificando alterações ao longo dos tempos?
		- Os seus pais e irmãos preocuparam-se em aprender a língua gestual portuguesa, para poderem comunicar melhor consigo?
		- Sentiu o afastamento de familiares mais afastados, tais como primos, tios? Se sim, como o explica?
		- O desconhecimento por parte dos ouvintes da LGP, provoca um afastamento entre ouvintes e surdos?
		- Num acontecimento importante na sua vida, dá mais importância à presença de amigos ou familiares? Explique porquê.
		- Como é que as pessoas reagem quando sabem que é surdo(a)?
		- Era capaz de se relacionar (namorar ou casar com um ouvinte)? Explique.
		- É casado/a? (Refira se o cônjuge é ouvinte).
		- Tem filhos? (Refira se são surdos ou ouvintes)

Dimensão 3. Experiência (vivências) na Escola

Contextos	Tópicos	Questões
<p>Jardim-de-infância</p> <p>Escola Básica</p> <p>Escola Secundária</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Percurso escolar. - Apoio Educativo Especial. - Importância da intérprete. - Formação e sensibilização dos professores em relação à surdez. -Relação com os professores e amigos. - Vivências escolares. 	<ul style="list-style-type: none"> - Frequentou o Jardim-de-infância regular? Se sim durante quanto tempo? - No seu caso, frequentou sempre escolas públicas do ensino regular? - Pediu adiamento para entrar para a escola do 1º ciclo? - Se frequentou as Escolas Públicas, teve aulas numa sala à parte com a professora do apoio educativo ou estava integrada/o na turma regular? - Teve sempre apoio de uma professora de ensino especial? - Frequentou que escolas? (explícite o nome do Jardim de Infância e Escolas que frequentou e os anos de escolaridade aí frequentados). - Conhece ou conheceu alguma escola que tenha intérprete dentro da sala regular? Acha isso importante? - Acha que os professores estão bem formados e sensibilizados para lidar com a surdez na sala de aula? - Quais foram as suas principais dificuldades na aprendizagem dos conteúdos curriculares? - Teve retenções ao longo da sua escolaridade? Quantas vezes e em que anos? - Sentia-se completamente integrada e aceite pelos amigos e professores da escola? - Fez com facilidade amizades com ouvintes? Fale-me um pouco da sua vivência enquanto aluna/o do ensino básico e secundário. - Em algum momento sentiu-se discriminada, excluída ou rejeitada na escola? - Gostaria de tirar um curso superior? Qual o curso? Porquê? Ainda não tentou concorrer à Universidade? (Explique porque razão é tão difícil os surdos acederem ao ensino superior).

Dimensão 4. Experiência de Inserção Profissional (vivências) no(s) Emprego(s)

Situação	Tópicos	Questões
<p>Procura de Emprego</p> <p>Contextos</p> <p>Empregos Anteriores</p> <p>Emprego Actual</p>	<p>Dificuldades encontradas na procura de emprego</p> <p>Experiência profissional</p> <p>Tipo de actividade profissional.</p> <p>Gosto pelo que faz.</p> <p>Situação profissional.</p> <p>Valorização do seu trabalho – vencimento justo/injusto</p> <p>Relação com os colegas de trabalho.</p> <p>Principais dificuldades enfrentadas no local de trabalho.</p>	<p>- No seu entender, é mais fácil ou mais difícil para um surdo arranjar emprego? Porquê?</p> <p>- Conseguiu arranjar trabalho?</p> <p>- Se sim, diga se teve dificuldade ou facilidade em o conseguir?</p> <p>- O que teve de fazer para conseguir o seu emprego?</p> <p>- Há quanto anos começou a trabalhar?</p> <p>- Já teve outros trabalhos anteriores? Quais? Porquê que não continuou nesse(s) trabalho(s)- (foi despedida, conseguiu um emprego melhor, ... explique).</p> <p>- Neste momento, qual a sua actividade profissional?</p> <p>- Há quanto tempo se encontra a trabalhar nesta profissão?</p> <p>- Gosta daquilo que faz ou gostaria de ter outra profissão? Porquê?</p> <p>- No seu trabalho encontra-se como efectiva/o ou é contratada/o?</p> <p>- Se é contratada/o é a recibos verdes?</p> <p>- Considera que o seu trabalho é valorizado?</p> <p>- Acha justo o vencimento que recebe ou considera que pelo facto de ser surdo/a está a ser “explorado”? Porquê?</p> <p>- Trabalha com ouvintes?</p> <p>- Qual a relação que tem com eles? Sente dificuldades de comunicação com os seus colegas de trabalho?</p> <p>- Explique quais as principais dificuldades que enfrenta no seu dia-a-dia no local de trabalho.</p>

Dimensão 5. Experiência (Vivências) no Espaço Público

Contextos (exemplos)	Tópicos	Questões
Rua Transportes Públicos Repartições Públicas Restaurantes Contactos com Entidades Oficiais	Preconceito e discriminação dos surdos pelos cidadãos ouvintes. Amizades	<ul style="list-style-type: none"> - Acha que uma pessoa, só por ser surda, deve ter um tratamento diferenciado na sociedade, ou deve ser tratado de igual forma? - Já sentiu preconceito ou discriminação por parte de um cidadão ouvinte? Explique se isto é uma situação frequente ou pontual. - Os seus amigos são na maioria surdos ou ouvintes? - Tem amigos no local onde vive? - Tem uma boa relação com os vizinhos? - Faz uma vida normal, ou evita alguns locais públicos porque não se sente bem? Se sim, que tipo de locais costuma evitar?

Dimensão 6. Opinião sobre escola inclusiva (sistema educativo inclusivo) e sobre mercado de trabalho inclusivo

	Tópicos	Questões
Escola Mercado de Trabalho	Opinião sobre a Escola Inclusiva. Opinião sobre o mercado de trabalho inclusivo.	<ul style="list-style-type: none"> - Na sua opinião, a escola portuguesa é mesmo uma escola inclusiva. Sim? Não? Porquê? - Concorda com a ideia de escola inclusiva ou pelo contrário, acha que a educação de surdos devia ser numa escola especial, frequentada só por surdos, com professores especializados em surdez e formadores de LGP, isolados do mundo dos ouvintes? - Na sua opinião o Estado deveria dar mais incentivos às entidades patronais (chefes de empresas) para incluírem cidadãos portadores de deficiência nos quadros da empresa? Conhece alguma lei onde estejam explícitos esses incentivos? - Hoje em dia, verifica-se um maior n.º de deficientes incluídos no mercado de trabalho? Concorda ou discorda desta afirmação? - Acha que ainda há muito a fazer, no que respeita à integração de deficientes auditivos no mercado de trabalho e no acesso a postos de trabalho mais elevados na sociedade?

CF. Comentários Finais

Sobre os assuntos de que falámos nesta entrevista, quer acrescentar algo mais?

Quadro Síntese do conteúdo dos discursos das entrevistas

DIMENSÕES DE ANÁLISE	Experiência Pessoal (na relação com a doença)	Experiência na Escola	Experiência Profissional	Experiência no espaço público
Entrevistada A	<p>“Não nasci surda, fiquei surda com um ano e meio. (...) Gostava de ouvir, era mais fácil para mim a comunicação com os outros! (...). “Já estou habituada”.</p> <p>“Não me sinto revoltada porque faço uma vida normal e consigo ser feliz assim”</p> <p>“Senti sempre apoio da minha família”.</p> <p>“Eu gostava que a minha família fosse toda surda, assim era mais fácil a comunicação”.</p> <p>“Eu penso que o facto de eu não ter uma ligação forte com os meus tios e primos é por causa dos meus pais também não o terem, mas eu ser surda também ajuda, porque não compreendem e o melhor é nem falarem comigo (...) tenho muitos amigos surdos (...) tenho pouquíssimos amigos ouvintes (...) não consigo ter muita confiança neles é porque a comunicação é difícil”.</p> <p>“Dou muita importância à presença dos meus pais e irmãs e avó na minha vida (...) e marido, claro”. “Com os amigos da Associação de Surdos, são como uma verdadeira família”.</p> <p>“Já namorei com dois ouvintes e a experiência não foi muito boa (...). “Não era capaz de me casar com um ouvinte, por isso</p>	<p>“Ao longo da minha escolaridade senti muitas dificuldades especialmente ao nível do português, matemática e física e, ainda hoje, sei que escrevo mal, mas isto é normal acontecer com um surdo”.</p> <p>“Ter intérprete, eu considero muito importante, mas penso que deveria haver intérprete só a partir do 7.º, 8.ºs anos. Primeiro os alunos terão de aprender muito bem a LGP, dominar muito bem e isto deve ser aprendido o mais cedo possível (mais ou menos a partir dos 2, 3 anos de idade) e só depois então terem acesso à intérprete na sala para poderem seguir mais facilmente as aulas.”</p> <p>“As escolas, agora, já atendem melhor os alunos surdos. Já há muitos professores especializados nesta área e estão sensíveis às dificuldades específicas que os surdos sentem nas escolas e a presença de formadores de LGP é muito importante para que aprendem a comunicar que é, muitas vezes, a única forma de o</p>	<p>“Para mim é mais difícil um surdo arranjar emprego porque não pode fazer muitas coisas que o ouvinte pode, por exemplo, não pode atender um telefone, num supermercado ou numa loja de roupas, não consegue comunicar, nas entrevistas com os patrões é mais difícil entenderem o que queremos dizer e por isso escolhem logo um ouvinte”.</p> <p>“Eu consegui arranjar emprego e não tive muita dificuldade porque fui das primeiras a tirar o curso de Formadora de LGP. Há 4 anos que trabalho como formadora. Acabei o curso em Julho e em Setembro, no início do ano lectivo, comecei logo a trabalhar! Este foi o meu 1.º emprego”.</p> <p>“No meu trabalho estou como contratada. Não há ainda uma lei que diga que formadora é uma profissão e enquanto não existir essa lei teremos de ser sempre contratadas. Os meus contratos acabam sempre a 31 de Agosto e quando começam as aulas é que concorro para ver em que agrupamento fico a trabalhar. Não há quadros para formadores”.</p> <p>“Eu acho que devia ganhar mais, trabalhamos tanto ou mais que as professoras porque damos mais horas e ganhamos</p>	<p>“(…) a sensibilidade é diferente entre surdos e ouvintes. Prefiro conviver com surdos porque falamos sobre vários assuntos e temos interesses comuns. Somos tratados de forma diferente”.</p> <p>“Para tirar a carta de condução tive que pagar a uma intérprete e no casamento também. A sociedade não está preparada para surdos e por isso temos mais despesas porque o Estado não as suporta”.</p> <p>“Na sociedade já me senti discriminada, porque às vezes tenho dúvidas (por exemplo no preenchimento de papéis) e nem sempre as pessoas têm muito tempo para me ajudarem a preenchê-lo. Têm dificuldades em comunicar comigo e por isso às vezes ignoram-me. Quando tenho de ir às finanças, cartório, ...vou sempre com alguém da minha família para traduzir”.</p> <p>“(…) Nas reuniões de condomínio não percebemos nada. Muitas vezes temos que pedir a algum familiar para vir às</p>

	<p>me casei com um surdo!”</p>	<p>fazer. (...) Os professores que não são especializados e não entendem nada de surdez serem colocados para trabalhar com este tipo de alunos é muito negativo”.</p> <p>“Durante a minha escolaridade senti-me sempre integrada e aceite pelos meus colegas de turma e professores. “(...) a delegada de turma ajudava-me muito nas disciplinas em que estava integrada, nos passeios, nas visitas de estudo,...”Não é nada fácil fazer amizades com ouvintes porque a comunicação é difícil e portanto os ouvintes normalmente dão-se com ouvintes e os surdos por natureza, também se juntam aos grupo dos surdos, pois é aí que se sentem verdadeiramente integrados e compreendidos”.”Eu achava que os professores facilitavam muito a língua portuguesa com os surdos, deviam ser mais rigorosas para sermos fortes nesta área.</p> <p>Nunca me senti discriminada a sério por ninguém, sempre me trataram bem na escola e acho normal os ouvintes juntarem-se aos ouvintes e os surdos juntarem-se aos surdos”. “Nunca concorri à</p>	<p>menos e nisto acho injusto! Mas também não fomos para a faculdade, por isso, não sei!”</p> <p>“Trabalho com professoras e educadoras que são ouvintes. Não sinto problemas de comunicação com as colegas de trabalho, pois são especializadas e sabem comunicar alguma coisa em LGP, o problema é quando as professoras não são especializadas e não sabem nada de surdos. É muito difícil quando estou a trabalhar integrada na sala de aula com a professora do regular porque elas esquecem-se e eu não consigo acompanhar o que elas dizem e depois também não posso explicar ao aluno (surdo). Têm pouca sensibilidade. Prefiro trabalhar nas UAAS com as professoras do Ensino Especial. A relação com as empregadas também é muito complicada!”.</p> <p>“Quando estou a trabalhar o que mais me custa é mesmo o intervalo que para mim é uma “seca”. Os professores juntam-se todos, falam todos uns com os outros e eu não consigo perceber nada nem entrar nas conversas. Também nas reuniões acontece o mesmo. Estão as professoras das UAAS mais as formadoras e não acompanho muitas coisas do que lá é dito porque não há uma intérprete e às vezes parece que não querem que nós saibamos algumas coisas. Esta situação, para mim é muito aborrecida!...”</p>	<p>reuniões ou então teríamos que pagar a um intérprete. Era bem mais fácil um prédio só com surdos! (risos). Ir às agências de turismo também é mais complicado e ir de férias para locais fora do país é duplamente mais complicado para surdos”.</p> <p>“No meu dia-a-dia, tento evitar especialmente locais como as finanças, bancos, porque é difícil a comunicação. De resto vou a qualquer local como os outros: passear, cinema, café, ando nos transportes públicos, Nos restaurantes e cafés, às vezes, é difícil pedir o que queremos e eles entenderem-nos, mas andamos sempre com um bloco de notas”.</p>
--	--------------------------------	--	--	--

		<p>Universidade porque o curso de LGP só existe em Coimbra e entram poucos, por outro lado, gostava de tirar também o curso de Educadora de Infância ou de Meteorologia, mas isso é impossível para mim, porque o Estado não paga intérprete e eu não tenho possibilidades económicas para suportar tal despesa”.</p>		
Entrevistado B	<p>“Eu já nasci surdo. (...) sempre me habituei como sou e não estranho nada”.</p> <p>“Cresci com muitas dificuldades em comunicar com a família e depois com os outros (colegas de turma, pessoas em geral). (...) mais tarde tive necessidade e interesse em aprender os gestos básicos para poder comunicar com mais facilidades e com as pessoas com o mesmo tipo de problema que eu”.</p> <p>“A minha família é muito unida e nunca senti o afastamento de familiares só pelo facto de eu ser surdo. (...)”.</p> <p>“Os ouvintes não sabem, nem mostram muito interesse em saber LGP e isso provoca claramente um afastamento entre surdos (que não têm outra forma de comunicar a não ser através LGP) e ouvintes”.</p> <p>“(..)A “Família” deu-me sempre apoio e confiança e os “Amigos” eram mais para o divertimento e curtição. Ambos foram e são</p>	<p>“(..)durante a minha escolaridade eu tive sempre apoio de professoras do ensino especial.”</p> <p>“Acho que é importante, os surdos terem acesso a uma intérprete porque têm mais dificuldades em aprender do que os ouvintes. Muitas vezes têm dificuldade em “ler a boca”, fazer leitura de fala e a intérprete ajuda a traduzir o que a professora está a dizer. Assim o surdo pode acompanhar a aula como qualquer ouvinte e estaríamos na mesma igualdade”.</p> <p>“(..) alguns professores não estão bem formados e sensibilizados para lidar com a surdez na sala de aula. Algumas professoras explicam a matéria para os ouvintes e só depois em último, e se tiverem tempo, é que explicam ao surdo. Isto era o que me acontecia muitas vezes na escola”.</p>	<p>“No geral, todos os surdos têm dificuldade em arranjar emprego. Os patrões estão sempre a discriminar os Surdos, não aceitam que os Surdos trabalhem nas suas empresas por causa do problema de comunicação, telefonar, etc..”</p> <p>“Consegui arranjar o emprego e não foi muito complicado porque a minha mãe sempre se preocupou comigo e com o meu futuro. Estive inscrito no Centro de Emprego, mas nunca tive resposta. Tive apoio da minha mãe que me ajudou a arranjar o emprego que tenho hoje, porque ela tem mais facilidades de comunicação e foi ela que andou a ver onde me poderiam colocar”.</p> <p>“Gosto muito de trabalhar na Câmara e já trabalho aqui há 3 anos. Sou desenhador Projectista, faço no computador nuns programas próprios os projectos de arquitectura. Adoro a minha profissão porque é parecida com ser Arquitecto”.</p> <p>“(..)O vencimento é bom”.</p> <p>“Trabalho com ouvintes, mas no início senti muitas dificuldades</p>	<p>“Devemos ter um tratamento igual, apesar de sermos surdos, podemos fazer quase tudo o que os ouvintes fazem. Somos bons profissionais, bons maridos e boas pessoas. Não somos nenhuns bichos, nem pessoas anormais.</p> <p>Nunca senti discriminação e o preconceito, eu penso que pelo facto de ser uma pessoa positiva, um surdo feliz, falador, engraçado, é uma razão para as pessoas gostarem de falar comigo e conviver comigo.</p> <p>Os meus amigos são na maioria surdos, mas também tenho muitos amigos ouvintes. É com estes que eu jogo futsal 2 dias por semana, perto do local onde vivo, mas aos fins-de-semana, passo-os com surdos como eu, na Associação de Surdos, nos cafés, passeios, ...no Porto”.</p> <p>“Eu sou uma pessoa muito descontraída e sinto-me</p>

<p>importantes para mim, mas a família está e estará sempre em primeiro plano.”</p> <p>“As pessoas não sabem nada sobre o que é ser surdo, gozam comigo, que falo com as mãos e dizem-no aos meus amigos ou à família. As pessoas pensam que sou maluco e confundem-me com um atrasado mental. (...)As pessoas não são muito tolerantes”.</p> <p>“Casei com uma Surda e nunca casaria com uma ouvinte nem à morte”.</p>	<p>“ (...) a professora explicava a matéria e o meu colega de mesa (ouvinte) que sabia falar mais ou menos a LGP e funcionava como intérprete, ou seja, falava-me directamente o que a professora tinha dito e assim conseguia acompanhar a aula e fazer os exercícios e as tarefas”.</p> <p>“Sempre me senti integrado e apoiado quer pelos professores mas principalmente pelos meus colegas de turma. (...)tive sempre muitos amigos em todas escolas por onde passei”.</p> <p>“Os meus amigos sempre me aceitaram como sou e tentaram sempre ajudar-me naquilo que eu mais precisei. Nunca me senti discriminado na escola, os amigos gostavam de mim porque sempre fui comunicativo, “falador”, brincalhão e divertido...”.</p> <p>“Gostava de ter oportunidade de tirar um curso superior de Arquitectura. Ainda tentei fazer o exame nacional da 1º chamada na escola de Soares dos Reis no Porto, só que reprovei no exame. (...) os meus pais não tinham possibilidades económicas para pagar uma faculdade”.</p> <p>“A Escola Especial só deveria existir para os</p>	<p>de comunicação com eles. Falava devagar e percebiam, se não percebiam, escrevia num papel. Agora não sinto tantas dificuldades com eles porque eles já conhecem bem a minha voz e os meus gestos.Com o tempo foram aprendendo alguns gestos e já conseguem comunicar minimamente em LGP. Tenho um ambiente de trabalho muito bom e sinto-me muito bem onde estou a trabalhar”.</p> <p>“Neste momento sei que há uma lei que diz que cada empresa deve integrar 1 ou 2 deficientes e se isto acontecer a empresa ganha alguma coisa com isto. Mas na minha opinião o Estado devia fazer uma nova lei que permitisse a entrada de mais deficientes no quadro das empresas porque 2 não é nada comparando com os deficientes que existem em Portugal”.</p> <p>“Hoje em dia, não sei se se verifica um maior ou menor n.º de deficientes no mercado de trabalho, o que eu vejo é que nas empresas e nas câmaras verificam-se ainda poucos deficientes a trabalhar. (...) A maioria dos deficientes ficam em casa e não têm o emprego ou então conseguem empregos mas muito maus (fábricas mesmo com estudos).</p> <p>“Acho que o ideal e para os surdos terem mais hipóteses de trabalho deveriam ser criadas empresas de grande dimensão onde só entrariam surdos. As empresas deviam ser mais do</p>	<p>bem em qualquer lugar. Claro que há situações embaraçosas e fico chateado com algumas reacções dos ouvintes, como por exemplo, eu estar com um grupo de surdos no café, e as pessoas não pararem de olhar para nós. Isto não é muito confortável e às vezes irrita-me com as pessoas e digo-lhes “Que foi? Há algum problema?”.</p> <p>“ O maior problema que encontramos no nosso dia a dia é que a maioria das pessoas não sabem comunicar connosco porque não sabem a LGP, logo temos dificuldade em estabelecer a comunicação. Era muito importante para nós que as pessoas que trabalham nos locais públicos (Bancos, Finanças, ...) tivessem alguém que conhecesse a LGP”</p>
---	---	---	--

		<p>casos de muito insucesso em que os jovens não conseguem aprender nem fazer leitura de fala. O melhor será haver a integração dos surdos na escola regular com amigos ouvintes”.</p> <p>“As escolas devem mudar, é preciso haver mais experiência e um conhecimento mais profundo sobre os surdos, as suas dificuldades no português, o funcionamento da LGP, mais apoios de explicação às suas dúvidas, devia haver uma intérprete de LGP na faculdade e o estado devia pagar-lhe”.</p>	<p>ramo da publicidade (Camisolas, canetas, camião, etc...), pintura, trabalhos ligados ao desenho, artes gráficas, mecânica, computadores...porque os surdos são muito bons nestes trabalhos”.</p>	
Entrevistado C	<p>“Fiquei surdo aos 7 anos de idade. Sinto-me uma pessoa normal e sou muito calmo. Quando fiquei surdo eu já era um pouco crescido e custou-me um bocado, mas acabei por aceitar e agora já estou habituado”.</p> <p>“A minha família sempre se preocupou comigo, especialmente a minha mãe”.</p> <p>“(...) meu pai também se preocupa comigo mas é de uma maneira diferente da minha mãe. Dou-me muito bem com a minha família toda e tenho uma relação muito boa com os meus primos e tios. (...) também estou muitas vezes com os meus primos no café a divertir-me”.</p> <p>“Para mim a relação que eu tenho com ouvintes ou surdos</p>	<p>“A escola de Paranhos tinha intérprete e isso é muito importante para quem não consegue fazer bem leitura labial. É a única forma de se conseguir acompanhar uma aula dada a pensar apenas para alunos ouvintes”.</p> <p>“Do 1.º ao 4.º ano de escolaridade (só tinha professor de educação especial na APECDA). De tarde ia para a escola normal e aí nunca tive nenhuma professora especializada para trabalhar comigo, tinha apenas a professora da turma. Eu estava na carteira da frente para poder conseguir fazer</p>	<p>“Quando terminei o 12.º ano consegui arranjar logo emprego como empregado de armazém durante 3 meses”.</p> <p>“Mais tarde vi na Associação uma um panfleto sobre o curso de formador de LGP e resolvi tira-lo. Tirei o curso de formador de língua gestual portuguesa no ano passado, fiz estágio, mas como há muitos surdos desempregados e já com curso de LGP concorri no passado mês de Setembro nos concursos organizados pela DREN e não consegui entrar. Fui ao Centro de Emprego inscrevi-me e arranjaram-me um emprego na empresa Soares da Costa como empregado de escritório, mas porque sou surdo o patrão não me aceitou. Aí senti-me discriminado e fiquei triste por</p>	<p>“Deve haver igualdade entre ouvintes e surdos em todos os aspectos. Devemos ter as mesmas igualdades, mas também os mesmos deveres. Só tem de haver alguns cuidados com os surdos que é ao nível da comunicação. Devem falar devagar connosco para que a informação se perceba e para que a comunicação aconteça”.</p> <p>“Nunca me senti discriminado. Sempre fui bem tratado e prova disso é que tenho muitos amigos ouvintes”.</p> <p>“Tenho muitos amigos ouvintes no local onde vivo e sinto-me completamente integrado”.</p>

	<p>é a mesma coisa. Nunca me senti discriminado e tanto me relaciono com ouvintes, como que com surdos. Quando estou sozinho, os meus colegas e vizinhos dizem para eu os acompanhar para a discoteca, bares, para qualquer lado que eles também vão. Também faço parte de uma equipa de futebol de ouvintes, sinto-me completamente integrado. Com os surdos também me dou bem e tenho muitos amigos porque pertença à Associação”.</p> <p>“Quando as pessoas sabem que eu sou surdo reagem normalmente, não tenho problemas de maior porque consigo verbalizar quase tudo, só tenho dificuldade em dizer alguns sons e palavras e também faço bem leitura labial. Eu desenrasco-me bem na relação com as pessoas”.</p> <p>“(…)fiquei surdo profundo, já conseguia falar muito bem e depois sempre treinei a fala na terapia da fala para não me esquecer, é por isso que eu ainda consigo falar relativamente bem. Quando as pessoas falam depressa eu peço-lhes para falarem devagar e normalmente são cuidadosas e simpáticas e fazem o que eu lhes peço. Sempre me ajudaram quando eu precisei. Nunca tive problemas!”.</p>	<p>melhor a leitura labial e tinha sempre uma companheira muito inteligente que acabava rápido os trabalhos dela e me ajudava nos meus, explicava-me o que tinha de fazer e ajudava-me muito nos trabalhos e a perceber a matéria. Isso era muito importante para mim”.</p> <p>“Agora os professores começam a estar melhor preparados e já há bastantes com especializações em deficiência auditiva (...). É importante que os surdos estejam sempre integrados com ouvintes, em todas as disciplinas, porque assim convivem com alunos que são fortes a língua portuguesa e aprendem sempre alguma coisa com eles. Os surdos só conseguirão ter um futuro bom se conseguirem ser bons a língua portuguesa. A integração efectiva de surdos em turmas de ouvintes é muito positiva e era isto que devia acontecer em todas as escolas”.</p> <p>“Com os ouvintes nunca me senti discriminado, sempre me senti tratado de igual forma na escola. Sempre me aceitaram tal como eu sou e sempre me ajudaram quando precisei. Tive sim, alguns problemas</p>	<p>não me aceitarem apenas porque sou surdo (...)”.</p> <p>“Fui pedir então, ajuda à Associação de surdos que entraram em contacto com o Centro de Emprego e fizeram um acordo. Eu estou neste momento a fazer um estágio profissional como monitor de LGP em vários locais e a bolsa está a ser paga pelo Centro de Emprego e o transporte e subsídio de alimentação está a ser pago pela Associação. Trabalho 31 horas semanalmente e em vários locais: na Faculdade de Psicologia, na ESE de Bragança, na própria Associação de surdos, numa instituição particular Avós & Netos”.</p> <p>“Trabalho com ouvintes e tenho uma boa relação com eles. Quando falam rápido não percebo nada, mas se eu lhes pedir para falarem devagar eles respeitam-me e consigo comunicar normalmente e estabeleço uma relação normal”.</p> <p>“O meu dia-a-dia é como de qualquer outra pessoa”.</p> <p>“Eu sei que existe uma lei sobre a integração de pessoas deficientes nas empresas, tenho lá em casa, mas nem sempre o que se diz na lei é posto em prática. O governo não vê os surdos da mesma maneira que os outros deficientes. Ainda há pouco tempo a Associação fez uma proposta ao governo para haver Olimpíadas, mas o governo não aceitou nem nos</p>	<p>“ Conheço toda a gente da minha freguesia, é uma aldeia pequena onde toda a gente se conhece. Tenho boas relações não só com os vizinhos, mas também com pessoas que não são vizinhos. Dou-me muito bem com o Presidente da Junta de Freguesia, com o Padre,...Vou a todos os locais e neste momento sinto-me completamente autónomo não precisando de ninguém para resolver as coisas por mim. Antigamente, quando precisava de ir ao Banco ou às finanças a minha mãe ia comigo, mas agora faço tudo sozinho. Há pouco tempo que ir resolver uns assuntos às finanças para ficar isento, e fui eu que tratei tudo sozinho”.</p> <p>“(…) às vezes gostava de ir ao teatro, mas não posso porque não tem intérprete de LGP, (...) ”</p>
--	--	--	--	--

		<p>com ciganos, eles não tinham respeito por ninguém e principalmente por nós surdos”.</p> <p>“Antigamente excluía-se um aluno surdo, não aceitavam muito bem os surdos na escola regular, agora penso que a escola está muito melhor”. (...) Agora a escola é uma escola inclusiva porque inclui todos, independentemente das suas deficiências e diferenças”.</p> <p>“As escolas agora dão mais respostas às dificuldades e necessidades dos alunos surdos porque já têm acompanhamento de terapeutas da fala, formadoras de LGP e professores especializados. As escolas onde existe uma UAAS já dispõem de quase todos os recursos para que os surdos tenham um bom ensino-aprendizagem”.</p> <p>“Os surdos para serem fortes têm de ter força e estarem juntos com ouvintes, só assim seremos aceites tal como somos, e seremos tratados de igual forma na sociedade”.</p>	<p>ouviu relativamente a esse assunto, porquê? Sempre que a Associação de surdos leva uma proposta ao governo sobre algum assunto, essa proposta é colocada por baixo de todas as outras, porquê? O que me parece é que o estado não está muito interessado em resolver os nossos problemas”.</p> <p>“Há muitos surdos desempregados, mas também acho que hoje, a sociedade com a ajuda da Associação, estão a tentar dar respostas e saídas aos surdos, que é o meu caso. Os surdos começam a ter cada vez mais formação e isso também ajuda para que fiquem integrados num trabalho mais rápido”.</p> <p>“O Estado devia compreender melhor como funciona a comunidade surda. Devia ajudar mais os surdos a arranjar emprego, principalmente os que estão inscritos no Centro de Emprego e não arranjam trabalho nunca. O Estado devia ajudar mais na educação dos surdos, não pensar tanto em diminuir as despesas e equipar as escolas com tudo o que pudesse fazer com que os surdos superassem as suas dificuldades”. (...) a Associação tem vindo nestes últimos anos a conseguir fazer algumas coisas, mas outras é impossível sem o apoio de Estado que é praticamente nulo”.</p>	
Entrevistado D	“Fiquei surda aos 14 meses por falta de oxigenação no parto”.	“Conheço escolas que têm Intérpretes, isto nos tempos de agora, no meu	“Sem dúvida que as dificuldades de emprego para um surdo são infinitamente superiores aos	“Sem dúvida que penso que o tratamento entre surdos e ouvintes não deve

	<p>A surdez foi limitativa ao nível do ensino, isto porque os apoios ao nível do professorado foi um entrave na evolução académica”.</p> <p>“Não há dúvidas que a falta de conhecimento da LGP assim como da leitura labial, dificultam inevitavelmente a comunicação entre ouvintes e surdos”.</p> <p>“Dou muita importância à presença de amigos e familiares. A razão que me ocorre é que os familiares são compreensivos e persistentes, os amigos pela razão da facilidade de comunicação, na medida em que os meus amigos são maioritariamente surdos”.</p>	<p>tempo de aprendizagem não havia e acho muito importante”.</p> <p>“Sentia-me completamente integrada”.</p> <p>“A comunicação sempre foi um entrave a grandes relacionamentos com ouvintes”.</p> <p>“O grande entrave na evolução sempre foi não ter apoios suficientes para poder singrar nos estudos”.</p> <p>“Não penso que a escola seja inclusiva. Nos tempos actuais talvez haja uma maior abertura em relação ao passado, digo isto porque há factos que provam a diversidade de pessoas com ou sem problemas, claro que para tal será necessário haver apoios específicos para cada caso”.</p> <p>“(…) sou defensora de uma escola mais aberta a todos, só que para tal há ainda muito a fazer, com respeito aos ditos apoios. Só com boas condições de trabalho de apoio pode resultar o ensino e a integração de pessoas iguais ou diferentes”.</p> <p>“Devia haver mais pessoas especializadas a ensinar aqueles que estão em idade de aprender. Sem dúvida que o Estado deveria ser o motor de arranque que fizesse com que tudo rolasse com</p>	<p>ouvintes. O problema da surdez, só por si, é o maior problema. Consegui arranjar trabalho naquilo em que me especializei: Formadora de Língua Gestual; Direi que para além do mérito próprio, houve muita luta a vários níveis para conseguir o emprego”.</p> <p>“Sem dúvida que o meu trabalho é valorizado, isto porque em termos práticos é o caminho certo para uma melhor comunicação.</p> <p>Não tenho dúvida que o vencimento não corresponde quer à importância quer ao trabalho que vai para além das horas de aula. (...) trabalho com ouvintes e de uma forma geral comunicamos de forma a nos entendermos.</p> <p>A maior dificuldade surge quando necessito de algo da secretaria ou quando lido com pessoas pouco habituadas com surdos”.</p> <p>“(…) os incentivos às empresas deveriam ser mais eficientes”.</p> <p>“Creio que hoje em dia haverá maior sensibilidade na ocupação laboral de deficientes, só que, como vou tomando conhecimento, em trabalhos que a maior parte das vezes, não correspondem ao nível de ensino que possuem”.</p> <p>“O caminho a percorrer é muito longo. Há melhorias em relação ao passado mas, tendo como referência outros países europeus, há muito a fazer”.</p>	<p>ser diferenciado, destacando que a não discriminação sempre deveria estar associada ao bom senso no campo das oportunidades, isto porque é inquestionável que um surdo em circunstâncias iguais ao ouvinte sempre é discriminado”.</p> <p>“Verdadeiramente discriminada nunca me senti, havendo uma ou outra situação em que não houve correspondência de trato”.</p> <p>“Faço uma vida normal sem que me sinta mal em qualquer espaço”.</p> <p>“(…) gostava de poder ver as telenovelas e conseguir perceber o que é dito, mas muitas coisas eu não consigo perceber. Há muitos programas de televisão que deviam ter intérprete de LGP, mas são transmitidos apenas para ouvintes. É pena que não se pense nas pessoas que não conseguem ouvir!”</p>
--	---	---	---	---

		<p>maior ritmo, a começar por passar das palavras aos actos”.</p> <p>“O caminho a percorrer é muito longo. Há melhorias em relação ao passado mas, tendo como referência outros países europeus, há muito a fazer”.</p>		
Entrevistado E	<p>“Quando tinha 3 anos, caí de uma varanda do 3.º andar e deixei de falar. Depois com a ajuda da minha mãe consegui ir dizendo algumas palavras. Fiz exames quando caí e não acusavam nada. Fui perdendo a capacidade de ouvir até que fiquei surda”. “Não reagi muito bem em relação à minha surdez, ninguém gostava de ser surdo, é muito melhor ser-se uma pessoa normal. Neste momento, eu tenho dificuldade em arranjar amigas no trabalho. Não me compreendem, são incompreensíveis e fazem pouco de mim. As amigas da escola já estão todas casadas e não tenho amigos para sair aos fins-de-semana. Às vezes sinto-me revoltada, principalmente no trabalho. Ao fim-de-semana não saio muito porque a minha mãe também não deixa, tem medo, ela é muito protectora e às vezes é muito complicado para mim. Agora quero tirar a carta mas ela não quer, acha que é muito perigoso para mim, enfim, tem aquela mania de me proteger de tudo e de todos e eu sinto-me um pouco</p>	<p>“Fui a primeira aluna a beneficiar das medidas do regime educativo especial do 319/91e estive sempre integrada na turma, mas quando vinha a professora de apoio educativo, tinha o apoio numa sala à parte”.</p> <p>“Não conheço nenhuma escola que tenha intérprete. Não sei se é importante, se calhar é!”.</p> <p>“Eu tive sempre boas professoras de apoio. Ainda hoje, dou-me muito bem com elas e ajudam-me sempre que preciso. Peço-lhe muitas vezes a opinião delas em relação a decisões que tenho a tomar na minha vida pessoal. A professora Conceição paga-me a carta para que eu tenha mais autonomia e independência”. “Tive algumas dificuldades em aprender por causa de ser surda é claro, e nunca andei numa escola especial. Por isso tive que ter um currículo escolar próprio. Precisei de dividir as disciplinas por 2 anos</p>	<p>“Para uma pessoa surda como eu, é muito difícil arranjar emprego. Isto já é difícil para as pessoas normais sem nenhuma dificuldade, quanto mais para pessoas como eu”. “Consegui arranjar emprego porque foram as professoras da escola que me ajudaram (...)”. “Fui trabalhar para uma fábrica de confecção de roupa de crianças (...) Este foi o meu 1.º emprego e já estou a trabalhar há 9 anos. Não gosto muito daquilo que faço, mas está difícil de arranjar emprego melhor!”. “Não tenho um bom relacionamento com as colegas, elas não me compreendem. (...) as colegas de trabalho pensam que eu faço de propósito para não as ouvir e às vezes há grandes confusões por causa disso! Vão fazer queixa aos chefes e eu fico muito triste e muito aborrecida. São todas umas tolas e chatas. Não compreendem que eu tenho este problema”. “Gostava de ter outra profissão que era ser massagista, como já disse. Mas para conseguir tirar o curso fica muito caro e eu ganho muito pouco. Gasto muito dinheiro nas pilhas das</p>	<p>“Devemos ser todos tratados da mesma forma independentemente das diferenças que tenhamos. Devemos ter os mesmos direitos e deveres, somos seres humanos que sentem, apenas não ouvimos e temos mais dificuldades em comunicar o que sentimos e o que pensamos. Às vezes, por isso, somos mal compreendidos.</p> <p>“Sinto discriminação quase diariamente no meu trabalho, por isso, quando vou a repartições públicas, raramente vou sozinha, vou sempre acompanhada por familiares (mãe ou irmãos)”.</p> <p>“Não tenho muitos amigos, mas os que tenho são todos ouvintes. Não tenho contacto com pessoas com o mesmo problema que o meu e como não sei comunicar em LGP a comunicação e o convívio com surdos torna-se muito difícil. Sinto-me muito sozinha!”</p> <p>“Eu faço uma vida normal,</p>

	<p>sufocada". "Senti-me sempre apoiada pela minha família, principalmente pela minha mãe. Também tenho muito apoio dos meus irmãos (somos todos muito unidos e ajudam-me em tudo o que preciso)". "Eu não sinto afastamento de familiares mais afastados porque sou muito sociável e vou sempre ter com eles quando os encontro. Damo-nos todos bem, claro que não é uma relação igual à que tenho com os meus irmãos, mas é próxima". "Ninguém da minha família sabe LGP, nem mesmo eu. Eu aprendi sistemas aumentativos de comunicação que eram gestos mas diferentes dos que se usam agora na LGP. Se eu encontrasse outro surdo na rua, não conseguiria comunicar com ele". "Se eu soubesse comunicar em LGP poderia associar-me à Associação de surdos e assim teria mais facilidades em arranjar amigos, para sair comigo, etc. não sei se a minha mãe me deixava ir para o Porto, para a Associação e também sair com amigos surdos!". "Dou muita importância aos meus familiares porque são eles que estão sempre comigo quando mais preciso, principalmente a minha mãe. Os amigos, quase não tenho nenhuns". "As minhas únicas amigas são as minhas professoras do 1.º ciclo e do liceu. (...) Elas dão-me</p>	<p>para conseguir fazer o 9.º ano e não foi fácil". "Tinha muitos amigos, era muito comunicativa apesar das minhas dificuldades em falar algumas palavras. Eu tinha algumas amigas que me dava bem mas no geral dava-me melhor com os rapazes, porque eu jogava muito bem futebol, juntava-me a eles e passava mais tempo a jogar com eles do que a fazer brincadeiras de menina que não achava nenhuma graça. Claro que às vezes sentia-me um pouco só, especialmente quando havia passeios em que tinha que ir com a turma. Não havia ninguém com quem tivesse uma ligação muito forte e de verdadeira amizade e além disso, se íamos a um castelo ou visitar outra coisa qualquer, não percebia nada!". "Eu sentia-me bem na escola porque tinha sempre as professoras de apoio a ajudar-me. Se não tivesse tido as professoras de apoio e estivesse só integrada na turma, acho que tinha desistido da escola antes de acabar o 9.º ano. Na escola nunca me senti discriminada nem excluída, porque ninguém me colocava fora da turma, mas sentia que não me davam tanta atenção como aos colegas que</p>	<p>próteses, já tive que comprar vários aparelhos (próteses) novos e são caríssimos (400 contos e às vezes mais). Não tenho possibilidades económicas e a minha mãe também não me ajuda. Por outro lado, eu ainda não tenho a carta de condução, nem carro e o curso é no Porto. É muito difícil, mas era esse o meu grande sonho!" "O meu trabalho não é valorizado, trabalho muito e ninguém me dá o devido valor".</p> <p>"Eu penso que haverá ainda muito a fazer pelas pessoas com surdez, deveriam haver mais ajudas e mais apoios por parte das escolas, segurança social, centro de emprego,... Não sei muito bem o que deveria de existir, mas acho que os surdos estão em desvantagem duplamente, em relação aos ouvintes".</p>	<p>como qualquer outra pessoa. Vou para o trabalho, chego do trabalho e ajudo a minha mãe em casa. Cozinho muito bem (faço grandes petiscos!...) e toda a gente gosta. No entanto, quando tenho de ir a consultas ao Porto, ao médico, às finanças, renovar o BI ... a esses lugares vou quase sempre acompanhada com a minha mãe".</p>
--	--	---	---	---

	<p>muito apoio e continuam a ajudar-me na leitura e na escrita.</p>	<p>ouviam”. “Eu penso que a escola para uns já é inclusiva, mas para outros ainda não. As crianças que estão nos centros urbanos é mais fácil ter todas as condições que lhe promovam um bom ensino-aprendizagem, mas e as crianças que vivem nos meios rurais longe de tudo? Têm essas condições? Parece-me que não”. “Não sei, não ando por dentro do que se passa agora nas escolas, mas na minha altura, havia ainda muito a fazer. Eu deveria ter aprendido a LGP, se calhar hoje teria uma vida diferente e poderia acompanhar outros surdos como eu, não me sentindo assim tão sozinha”. “Eu penso que o Estado faz pouco pelas pessoas com deficiência e deveria fazer muito mais”</p>		
Entrevistado F	<p>Encarei bem a minha surdez, contudo tive algumas dificuldades por ser surda por ex. no 8.º, 9.º ano, porque estava integrada numa turma normal e tive dificuldades de comunicação com os meus colegas de turma e também em perceber os professores. Mas felizmente consegui ultrapassar essas dificuldades. A altura do 8.º e 9.º anos foi a mais difícil para mim. Sim, senti-me sempre apoiada pela família, sempre me deram muita atenção e quiseram a</p>	<p>Frequentei sempre escolas do ensino público regular, mas nos tempos livres, frequentei a APECDA. Estive sempre integrada na turma normal mas com apoio educativo especial. Conheço escolas que têm Intérpretes, como Paranhos... Acho importante haver intérprete de LGP essencialmente a partir do 7.º ano porque é mais ou menos a partir desta altura que os surdos começam verdadeiramente</p>	<p>No meu entender é muito difícil os surdos conseguirem emprego porque os patrões querem uma pessoa que possa atender o telefone e muitas vezes acha que é uma perda de tempo lidar e explicar-lhe outras coisas. Consegui emprego mas com muitas dificuldades; ... tentei procurar emprego noutras áreas mas sem sucesso... tive de me especializar numa área em que teria mais facilidade em arranjar emprego – Formadora de Língua Gestual. Sim, gosto do meu trabalho.</p>	<p>Eu acho que deve ser tratado de igual forma quer um surdo quer um ouvinte. Até agora nunca tive problemas de maior por ser surda mas imagino situações no meu dia-a-dia que se por acaso me acontecesse iria ter algumas dificuldades, tais como: até agora tinha sempre a minha mãe a acompanhar-me mas agora comecei a trabalhar e já estou mais independente. Num caso em que tivesse</p>

	<p>melhor educação para mim.</p> <p>Os meus pais nunca sentiram necessidade de aprender LGP porque antigamente esse tipo de comunicação não era tão frequente e normalizado, como o é agora. Hoje em dia temos formadores de LGP nas escolas com UAAS, mas antigamente isso não existia nas escolas regulares normais, só e apenas nas escolas especiais. Com a minha família houve desde sempre uma enorme cumplicidade e antes da LGP comunicávamos e ainda comunicamos em família com os nossos próprios gestos. Na família mais afastada nunca senti qualquer afastamento, isto apesar da comunicação não ser tão fluente como com os pais.</p> <p>o desconhecimento da LGP por parte dos ouvintes provoca um afastamento entre ouvintes e surdos</p> <p>A maioria sempre reagiu bem, mas não sabiam como deviam falar comigo, falavam como se eu fosse ouvinte.</p> <p>Namoro com um ouvinte. Não tenho qualquer problema. No início houve, mas resolveu-se. Uma pessoa habitua-se.</p>	<p>a dominar a LGP.</p> <p>Na minha opinião os professores têm pouca formação para trabalhar com alunos surdos. Há poucos professores com sensibilização para tal.</p> <p>As minhas principais dificuldades foram na aprendizagem dos conteúdos curriculares:</p> <p>. no 12.º ano numa turma de ensino especial mas queria frequentar o ensino superior mas não podia, então tive que fazer mais um ano de 12.º ano, com as disciplinas de Português e Matemática para fazer os exames.</p> <p>Senti-me sempre integrada excepto no 12.º ano (na turma de ouvintes).</p> <p>Tive sempre uma boa relação com colegas ouvintes e senti sempre apoio dos professores ... mas a maioria das vezes passava os intervalos com os surdos</p> <p>Na escola nunca me senti discriminada mas no 12.º ano quando tive de fazer um novo ano a matemática e a português senti-me um pouco à parte, estava integrada numa turma de ouvintes.</p> <p>Gostaria de tirar o curso de Educadora de Infância ou professora do 1.º ciclo, mas desisti e também não me importava de tirar o curso de engenharia</p>	<p>Porque anteriormente tinha um desejo que era ser educadora de infância ou professora do 1.º ciclo, e ser formadora é o mais parecido com essas áreas.</p> <p>Temos de lidar com crianças e para além disso ensinar-lhes algumas coisas, neste caso, a LGP. Encontro-me como contratada</p> <p>Eu acho justo o vencimento que recebo. Apenas queria que o horário semanal fosse reduzido, pelo menos as mesmas horas que um professor ou educador, mas não sou licenciada, e por isso, tenho de trabalhar mais horas.</p> <p>Trabalho com ouvintes. A relação é boa. Até agora nunca tive problemas nem senti dificuldades, excepto quando há reuniões (são muitas pessoas a falar e não consigo acompanhar tudo o que lá é dito).</p> <p>Não tenho para já nenhuma dificuldade de maior. Tenho vindo a realizar o meu trabalho normalmente.</p> <p>Estado deveria dar mais incentivos às empresas para empregar pessoas surdas. Ainda há muita dificuldade na procura de emprego para surdos e as empresas continuam a ter o mesmo procedimento que há uns anos atrás, continuam a discriminar e a não aceitar aquele que é diferente, neste caso, os surdos.</p> <p>Acho que os surdos continuam a ter muita dificuldade em arranjar emprego. Um ouvinte e um surdo com a mesma</p>	<p>um acidente ou uma avaria, não conseguiria ligar à polícia ou reboque.</p> <p>Primeiro ligaria com a minha mãe e ela é que depois é que ligaria para estes. No shopping quando está alguém a falar no altifalante sobre um carro mal estacionado ou outra informação qualquer não oiço e portanto não fico a par do que se está a passar. Existem algumas situações que nós por não ouvir ficamos prejudicadas ou então ficamos sem ser informadas e cria-nos também alguns transtornos.</p> <p>Os meus amigos são na maioria surdos mas também tenho muitos amigos ouvintes porque o meu namorado é ouvinte (são os amigos dele).</p>
--	--	--	---	---

	<p>informática. Se eu tivesse tido aulas nas turmas normais, talvez tivesse hipótese de ingressar.</p> <p>É difícil porque os surdos têm muita dificuldade na escrita portuguesa e não só, como não conseguimos ouvir, na aula na faculdade, está-se numa turma de 50 ou mais alunos, onde os professores não dão muita atenção aos alunos e ainda para mais aos surdos. Somos prejudicados tanto financeiramente como psicologicamente.</p> <p>A escola ainda não é bem uma escola inclusiva porque ainda encontramos muitos entraves na escola normal.</p> <p>É preciso haver mais apoios, ter salas apropriadas, material à disposição. Ter pessoas formadas e preparadas para poder comunicar em LGP, mesmo que saiba só o básico, é o suficiente, mas hoje em dia ainda não está preparada, ainda há muito a fazer para que seja verdadeiramente inclusiva.</p> <p>Não há condições, há poucos professores sensíveis à surdez e a trabalhar com este grupo de crianças, pouco formados e informados. Os professores das turmas têm que ter apoio de professores especiais, que</p>	<p>qualificação escolar e profissional numa situação de concurso para um mesmo cargo na empresa, entra o ouvinte e o surdo fica excluído, ou vai assumir postos de trabalho mais inferiorizados.</p>	
--	---	--	--

		<p>saibam LGP, que percebam o mundo dos surdos, têm também de ter apoio de formadores de LGP para poderem facilitar a comunicação. Ainda há poucas escolas com condições para atender como deve ser os surdos.</p> <p>Eu sou absolutamente a favor da escola inclusiva. Os surdos têm de conviver com a comunidade ouvinte, mas para isso os pais deviam aprender LGP para poderem ajudar mais os filhos em casa, as escolas deviam estar melhor equipadas com mais material didático próprio para surdos, PC`s , jogos..., os professores deviam ter mais formação, a organização das aulas devia ser diferente, os surdos deviam estar mais tempo integrados, mas com aulas de apoio extra., ou seja, nos dias em que têm apenas aulas de manhã, deviam ter aulas de tarde de suporte, para aprenderem melhor as matérias (conteúdos disciplinares) dadas nas aulas. Só assim, com muito esforço é que os surdos conseguirão um dia ter conhecimentos para poderem aceder nas mesmas igualdades a uma faculdade. Claro que é preciso o surdo fazer muito mais esforço do que um</p>		
--	--	---	--	--

		aluno normal e saudável, mas a vida é assim!		
--	--	---	--	--