

## PREFÁCIO

*Orquídea Coelho*<sup>1</sup>

O convite para prefaciara obra “Ações afirmativas para pessoas surdas no processo de escolarização”, a qual conta com textos de vários autores, organizados sob a responsabilidade de Heloísa Matos Lins, Lillian Cristina Nascimento e Regina Maria de Souza, apresentou-se como um desafio interessante para mim. Este surgiu, visto tratar-se de uma perspectiva focada na necessidade de afirmatividade das ações, motivada pelas interrogações que nos colocam os mais recentes propósitos e leituras políticas de intervenção educativa e social, em torno do conceito de inclusão e dos seus distintos usos e consequentes modos de expressão, bem como respetiva articulação com os direitos linguísticos, culturais e educativos dos Surdos. Ora, este pressuposto, levou-me a desejar refletir sobre a origem e história do movimento inclusivo.

Para isso, importa recuarmos um pouco no tempo e recordarmos que as políticas educativas foram influenciadas nos anos 80 do século XX pelo movimento integracionista, o qual teve a sua maior expansão a partir de dois documentos, o *Warnock Report* (1978) e o *Education Act* (1981). O primeiro, um relatório resultante de um estudo realizado no Reino Unido sobre a intervenção realizada à época, maioritariamente assistencialista e institucionalizada, junto de crianças e jovens então designados como “deficientes”, tendo sido então, propostas a designação alternativa de crianças e jovens com “Necessidades Educativas Especiais” (NEE), bem como a sua integração nas escolas de ensino regular. O segundo, constitui a lei fundamental educativa que surgiu, no Reino Unido, em consequência do primeiro.

Esta perspectiva integracionista, plasmada no *Education Act*, teve como efeito deslocar o foco reabilitador para a escola regular, recorrendo a apoios, adaptações e ajustamentos, para que alguns alunos pudessem participar nos programas já existentes. Contudo, contribuiu, em grande parte, apenas para colocação física de alunos com NEE e não criou uma escola capaz de acolher todos os alunos. Em contrapartida, normalizou e segregou através da Educação Especial e da Educação Compensatória. Esta corrente e as práticas que lhe foram associadas, rapidamente alastraram e passaram a ser adotadas por diversos países da Europa e da América.

Entretanto, a perspectiva da inclusão emergia de alguns modos de pensar e refletir sobre a educação que consideravam fundamental assegurar os direitos de todos a uma educação de qualidade, tendo em conta, não uma finalidade normalizadora dos sujeitos, mas a consideração e o respeito pelas suas singularidades grupais e individuais. A Declaração de Salamanca (1994) constitui o documento-charneira do movimento da escola inclusiva. No seu capítulo I (Novas conceções sobre Necessidades Educativas Especiais),

---

<sup>1</sup> CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação / Universidade do Porto - Rua Alfredo Allen, 4200-135 Porto, Portugal.

ponto 7, pode ler-se: “O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem.”.

Especificamente, no que aos surdos diz respeito, não podemos deixar de referir os documentos e recomendações, da Federação Mundial de Surdos (1991 e 1995), da União Europeia de Surdos e do Parlamento Europeu (1988, 1998, 2001), igualmente importantes no reconhecimento dos direitos educativos, culturais e linguísticos dos Surdos, numa perspectiva inclusiva. A Declaração de Salamanca mostra estar em absoluta consonância com os princípios difundidos por estes documentos, ao salientar que “As políticas educativas devem ter em conta as diferenças individuais e as situações distintas. A importância das línguas de sinais como o meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deverá ser reconhecida, e garantir-se-á que os surdos tenham acesso à educação na língua de sinais do seu país. (...) é possível que a sua educação possa ser ministrada de forma mais adequada em escolas especiais ou em unidades ou classes especiais nas escolas regulares.” (capítulo II - Diretrizes para a ação a nível nacional, A. Política e Organização, ponto 21).

No que concerne a este último posicionamento em particular, parece-nos imprescindível nunca perder de vista que uma educação verdadeiramente inclusiva deve apontar para finalidades educativas, políticas e filosofias de trabalho que, realmente cumpram esse desiderato, o que, não pode passar, nunca, por comprometer o acesso à informação, à aprendizagem e à construção do conhecimento, mas, antes promovê-los e favorecê-los, de acordo com as necessidades educativas fundamentais que as singularidades e especificidades de cada um exigem.

Em 2004, a UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) assumiu a Educação Inclusiva como o suporte fundamental para a igualdade de oportunidades para todos, em todos os planos da vida, através do reconhecimento da diversidade e da interculturalidade. A escola inclusiva é uma filosofia e prática educativa emergente comprometida com o acesso a uma aprendizagem de qualidade, em contextos inclusivos, na escola regular, para todos os alunos. É o reconhecimento expresso da heterogeneidade e do direito a uma educação adequada à individualidade e à especificidade. Para tal, os contextos educativos precisam estar plenamente conscientes, comprometidos e preparados competentemente para oferecerem as melhores respostas possíveis e as mais adequadas a cada caso, ainda que isso implique a organização de respostas em formatos não convencionais, tal como está expresso na Declaração de Salamanca. A escola dita “regular” só vencerá o desafio da inclusão se for capaz de corresponder adequadamente aos direitos dos sujeitos e dos grupos, se, como se depreenderá, almejar desenhar e construir respostas que, efetivamente, sejam inclusivas.

Daqui depreendemos, que a inclusão não pode significar um retrocesso ao modelo integracionista, sob pena de estarmos a violar um conjunto de direitos que são de todos. Então, cabe-nos engendrar as respostas que vão ao encontro das necessidades educativas

fundamentais de todos, o que podem, em particular no caso dos surdos, requerer a pertença a uma comunidade linguística de referência, a participação ativa na cultura surda, a presença de modelos adultos surdos que favoreçam uma construção identitária positiva por parte das crianças e jovens surdos, a inclusão em comunidades de pares surdos e ouvintes, bem como o acesso a uma educação e a uma escola bilíngue e bicultural.

Quando falamos de necessidades educativas fundamentais relativamente aos surdos, importa considerar as suas especificidades e singularidades linguísticas e culturais, uma vez que a surdez não é, por nós, analisada como uma falta ou uma perda, mas como uma forma de comunicar, de conhecer o mundo e de viver que se constrói em torno das línguas de sinais e da condição de “ser surdo” (CORREIA; COELHO, 2017). De acordo com as mesmas autoras, considerando os direitos culturais e linguísticos consagrados na Declaração de Fribourg (2007), é possível sustentar a surdez, numa perspectiva educativa, como uma variação cultural/minoritária linguística. Nesse sentido, o reconhecimento da educação bilíngue/bicultural e das línguas de sinais como línguas de ensino/aprendizagem coloca-nos num novo patamar de reflexão a propósito do papel da escola no direito à educação inclusiva dos surdos, enquanto um direito social, cultural e linguístico.

A Declaração de Fribourg postula que o direito a uma educação e a uma formação que respondam às necessidades educativas fundamentais, contribui para o livre e pleno desenvolvimento da identidade cultural, no respeito pelos direitos dos outros e pela diversidade cultural (CORREIA; COELHO, 2017). Nesse sentido, considerando que as “Ações afirmativas para pessoas surdas no processo de escolarização” constituem um contributo para a continuidade da discussão destas temáticas, é com elevada expectativa que recomendamos a leitura aprofundada da obra e a reflexão sobre a mesma.

## REFERÊNCIAS

BRITISH PARLIAMENT. **Education Act**. London: Her Majesty’s Stationery Office and Queen’s Printer of Acts of Parliament, 1981.

CORREIA, Fátima Sá ; COELHO, Orquídea. **(Nouveaux) regards sur la surdité : la situation Portugaise**. 2017. (Artigo submetido para publicação).

PARLIAMENTARY ASSEMBLY RECOMMENDATION 1492. **Opinion of the Committee on the Rehabilitation and Integration of People with Disabilities** (Partial Agreement) (CD-P-RR) on the Rights of National Minorities (In particular paragraph 12.xiii on sign languages). 2001.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais**. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 7 a 10 de Junho, 1994.

WARNOCK, Mary. **Special educational needs**: report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people. London: Her Majesty's Stationery Office, 1978.

WFD. **World Federation of the deaf calls for recognition of sign languages**. In: CONGRESS OF THE WFD,11., 1991, Tokyo, Japan. 1991.

WFD. Resolution of the XII Congress of the World Federation of the Deaf with the theme "Towards Human Rights". In: CONGRESS OF THE WFD,12., 1995, Vienna, Austria. 1995.

WFD. UN Secretary-General's Boutros Ghali message to the XII WFD Congress. In: CONGRESS OF THE WFD,12., 1995, Vienna, Austria. 1995.