

## REVISITANDO OS ANOS 80

Doutor Carlos Afonso

Agrupamento Eugénio de Andrade e Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Na sequência dos artigos anteriores, continuaremos a visitar alguns aspetos do processo de educação de surdos em Portugal, nos anos 80 do século XX. Essa década seria marcada pela proximidade com o 25 de Abril e as transformações da sociedade portuguesa, em vários domínios, entre os quais a educação.

É, por exemplo, em 1986, que é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro). Embora não seja específica para a educação especial, nela aparecem vários artigos importantes para a sua definição como: o 17º (âmbito e objetivos da educação especial), o 18º (organização da educação especial), o 25º (apoios a alunos com necessidades escolares específicas) e o 33º (qualificação para outras funções educativas). Há um enfoque claro na valorização e defesa dos princípios de integração, de forma diversificada, nas estruturas regulares de ensino.

Por outro lado, lembre-se que as equipas de ensino integrado (criadas em 1973) apenas se vêem legitimadas, pela lei, em 1988, com o despacho conjunto 36/SEAM/SERE/88 que as transforma em equipas de educação especial, definindo-as como “unidades orgânicas da futura rede local de educação especial” (artigo 1º). Estas estruturas passam a ter uma dimensão essencialmente concelhia e a abranger todo o sistema de educação e ensino não superior. A “deficiência auditiva” (como então se designava) era uma das áreas destas equipas, sendo o apoio prestado em salas de apoio ou de forma itinerante. Este despacho, saliente-se, foi o primeiro que criou um concurso de colocação de docentes na educação especial (por destacamento) ao contrário do processo anterior de convites pessoais.

É, também, nos anos 80, que se fazem várias experiências de integração de alunos surdos, como as referidas em artigos anteriores, e que se assiste ao desenvolvimento de equipas fortes de apoio (Junqueira, Laranjeiras e Quinta de Marrocos, na zona de Lisboa, por exem-

plo). A influência do que se vai passando noutros países, sobretudo os nórdicos, é bastante forte devido ao Programa de Cooperação Luso-Sueco então em vigor.

Este período de grande entusiasmo e vivência na educação especial existia, na nossa opinião, em grande parte, porque a autonomia relativa dos profissionais era muito mais ampla. Como noutros contextos referimos (Afonso, 2004: 193), “o caráter não formal da educação especial e o seu pioneirismo tinham

aberto perspectivas de desenvolvimento de práticas inovadoras, ao nível da periferia, que se afastavam do convencional imposto pelo sistema. A indefinição transformara-se, assim, em muitos casos, numa oportunidade em aberto.”

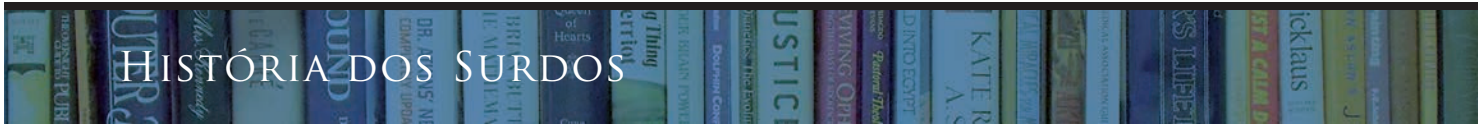
Mas o que acontecia à então designada “deficiência auditiva”? Para compreendermos a realidade existente será importante visitar o estudo de um grupo de trabalho, criado pelo Serviço de Educação da Fundação Calouste Gul-

ANTÓNIO PINHO E MELO ■ CLÁUDIA MORENO ■ ISABEL MARIA AMARAL  
MARIA DE LURDES DUARTE SILVA ■ MARIA RAQUEL DELGADO MARTINS

### A CRIANÇA DEFICIENTE AUDITIVA SITUAÇÃO EDUCATIVA EM PORTUGAL



FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN | LISBOA  
SERVIÇO DE EDUCAÇÃO



## HISTÓRIAS DOS SURDOS

benkian, em 1982, editado em livro em 1986 ("A criança deficiente auditiva. Situação educativa em Portugal"). Para aguçar a curiosidade dos leitores, a quem aconselhamos a sua (re)leitura, respigamos apenas alguns aspetos que nos parecem mais significativos.

Assim, aponta-se, por exemplo, uma tardia localização e observação audiológica, com todas as consequências que daí advêm para a construção da linguagem. A isso corresponderia uma entrada tardia na escolarização sendo de 49,6% a percentagem de alunos que tinham começado a frequentar a escola/instituição entre os 6 e os 10 anos. Era, nessa altura, que a esmagadora maioria tinha pela primeira vez, contato com alguém com formação e que iniciava um processo consistente de aquisição de linguagem. Como consequência dos fatores anteriores, existia um enorme desfasamento entre a idade dos alunos surdos e os níveis de escolaridade, pois segundo o estudo, foi possível, "encontrarem-se na pré-primária adolescentes de 14/15 anos de idade; estarem em internatos, frequentando a 4ª classe, adolescentes de 17/18 anos." Saliente-se que era muito vulgar, na época, que os alunos surdos frequentassem por duas vezes seguidas, o mesmo ano de escolaridade, o que levava a que o seu desfasamento relativamente aos ouvintes se acentuasse. Esta situação viria a ser um pouco diferente com as experiências de integração no ensino regular.

Quanto ao método predominante utilizado na classe é apontado, pelos respondentes desse estudo, como sendo a comunicação total (41,5%) seguindo-se o método verbo-tonal (16,7%), o método oral puro (14,6%) e o método materno-reflexivo (13,4%) (Melo et als, 1986: 139). Os próprios autores do estudo põem em caso esta situação, pois consideram que aquilo que os professores afirmam como comunicação total seria "uso do método oral, em que o discurso oral é acompanhado de expressão natural facial e gestual, acentuando-se mesmo, por vezes, a expressividade corporal que acompanha a fala e não reprimindo, além disso, o gesto (natural ou codificado) do aluno" (Melo et als, 1986: 167). Estaríamos, portanto, muito longe, da filosofia da comu-

nicação total, enquanto tal, e mais próximos daquilo que poderíamos designar por "desenrascanço total". Saliente-se, ainda, que não havia qualquer referência à utilização de métodos gestuais. Na altura, a designada "linguagem gestual" ainda era vista com alguma desconfiança, pois se afirmava poder contribuir para um empobrecimento da linguagem oral e para uma menor integração na sociedade ouvinte.

Um outro aspeto importante, salientado pelo estudo, é o que diz respeito à insuficiência e inadequação da formação especializada. Assim, aponta-se que "quanto à formação especial dos cento e trinta e três professores, trinta e oito (ou seja, 28,5%) não responderam; 30,8% têm o curso de especialização do CFAP (Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Pessoal - MAS), 9% a especialização proporcionada pela Direção Geral do Ensino Básico (DGEB) e 5,3% a especialização pelo Instituto António Aurélio da Costa Ferreira" (Melo et als, 1986: 142). Ressalve-se que o número total de professores com formação especializada, para as várias "áreas de deficiência", era, na altura, bastante reduzido pois, segundo Benard da Costa (1981, citado por Melo et als, 1986: 119) "estariam em 1981 a exercer funções no ensino especial mil novecentos e setenta e oito professores, dos quais apenas quinhentos e cinquenta e um tinham especialização". A formação especializada realizada pela DGEB, por seu turno, apenas tinha sido feita entre 1974 e 1977, tendo, a partir daí, sido assegurada pelo Instituto António Aurélio da Costa Ferreira. Este instituto, que funcionava em Lisboa, era o único reconhecido, a nível nacional, para a formação especializada, tendo, anualmente, um número reduzido de alunos. Viria a ser extinto em 1988 na sequência da criação das Escolas Superiores de Educação. O elevado número de docentes não especializados e as insuficiências em algumas áreas nos especializados eram motivos de preocupação pelo que, nesta década de 80, se multiplicaram várias ações de formação, muitas delas com a participação ou apoio de técnicos suecos.

O estudo aponta, ainda (Melo et als, 1986: 257), a falta de diversificação das respostas educativas "em termos de

necessidades específicas das crianças, processos de linguagem e meios de comunicação". Entre as várias características salientadas surgem os problemas associados à surdez. Apesar de um número significativo de não respostas, que os autores classificam como "desconhecimento por parte do professor ou ausência de informação na instituição" salientam que 22,6% afirmam que os alunos têm perturbações associadas à surdez, sendo 10,2% perturbações neurológicas, 8,5% perturbações visuais, 5,4% perturbações motoras e 2,8% deficiências mentais (op. cit: 153). Os docentes de apoio tinham, por seu turno, um enorme défice de conhecimento para fazer face a estas situações. Se a isso associarmos que dos alunos surdos, "55,4% utilizam só palavras isoladas ou associações de duas palavras" (op. cit: 173) chegamos à conclusão da falência dos métodos oralistas utilizados. Nesse sentido, o estudo aponta para a necessidade de "preparar as estruturas educativas e a sociedade em geral para outras formas de comunicação" (op. cit: 258).

Abria-se, assim, caminho para a defesa de mudanças, nomeadamente, com a utilização da língua gestual. No entanto, o caminho até lá ainda viria a ser extremamente longo e difícil. Disso falaremos num próximo artigo. ■

### Referências

- Afonso, Carlos (2004). "Dos discursos e das possibilidades de construção de um currículo contra-hegemónico na educação dos Surdos." Tese de Doutoramento. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
- Melo, António Pinho et als (1986). *A criança deficiente auditiva. Situação educativa em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian