



A Educação Bilingue de Alunos Surdos. Da Legislação às Práticas

Maria do Céu Ferreira Gomes

cgomes@fpce.up.pt, Centro de Investigação e Intervenção
Educativas (CIIE), Faculdade de Psicologia e de Ciências da
Educação - Universidade do Porto

Resumo

Rejeitando a visão do défice, as comunidades surdas assumem-se como minorias linguísticas. Nessa perspectiva, reivindicam uma igualdade de oportunidades na educação, através do reconhecimento das línguas gestuais enquanto suas primeiras línguas e enquanto áreas curriculares.

A legislação em Portugal têm vindo a traduzir estas reivindicações. A LGP foi reconhecida oficialmente em 1997 e transformada em disciplina através do Decreto-lei 3/2008. A publicação do Programa Curricular de LGP veio fornecer as orientações necessárias à sua implementação.

Neste artigo, pretende-se analisar os discursos de actores que colaboraram na elaboração deste programa curricular e os discursos de alguns práticos (coordenadores de escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos e profissionais que leccionam esta disciplina). Pretende-se deste modo perceber que princípios presidiram à redacção deste documento, assim como a forma como tem decorrido a sua aplicação nos contextos da prática.

Palavras-Chave: Educação bilingue, Programa Curricular de LGP, legislação, práticas

Abstract

Rejecting the perspective that sees them as disabled, the deaf communities consider themselves linguistic minorities. Under that vision, they claim equal opportunities in education, through the recognition of sign languages as their first languages and as curricular areas.

Legislation in Portugal has accomplished these claims. Portuguese Sign Language has been recognized officially in 1997 and made a school subject through the Decree-law 3/2008. The publishing of the Portuguese Sign Language Syllabus gave the necessary orientations to its implementation.

In this article, we aim to analyse the discourses of actors that participated in the elaboration of this syllabus and discourses of school professionals (coordinators of reference schools for the deaf and Portuguese Sign Language teachers). It's our aim to understand the main principles of this document, as well as the way it was implemented in the contexts of practice.

Key-words: Bilingual education, Portuguese Sign Language Syllabus, legislation, practices

Introdução

O estudo apresentado neste artigo insere-se no âmbito de uma tese de doutoramento em Ciências da Educação, que tem como objecto de estudo as políticas para a educação de surdos em Portugal.

Mobilizamos para a nossa investigação o referencial teórico e analítico do “ciclo de políticas” de Stephen Ball (1992), o qual destaca a natureza complexa das políticas educacionais, articulando os processos macro e micro na análise desenvolvida. Tal significa mapear as políticas, seguindo vários contextos. No nosso estudo, escolhemos três: o contexto de influência, o contexto de produção de texto e o contexto da prática.

Neste artigo, procuramos dar conta de alguns dos resultados obtidos.

Metodologia

Neste trabalho, optámos por uma metodologia qualitativa e interpretativa. Segundo Fernandes (1991), os métodos qualitativos são uma alternativa às limitações impostas pela investigação de carácter quantitativo, na medida em que abrem possibilidades de gerar boas hipóteses de investigação, devido ao facto de se utilizarem técnicas como entrevistas profundas e análise de produção escrita.

Para a análise dos vários contextos do “ciclo de políticas” de Ball (1992), recorremos à pesquisa documental e à entrevista semi-estruturada. No que diz respeito ao contexto de influência, analisamos orientações e resoluções de algumas organizações internacionais, tais como o Parlamento Europeu, as Nações Unidas e a Unesco. Relativamente ao contexto de produção de texto, analisámos alguns diplomas legais e programas curriculares relacionados com a educação de surdos. Entrevistámos ainda representantes da comunidade surda que estiveram envolvidos directa ou indirectamente na elaboração desses documentos. No que concerne o contexto da prática, entrevistámos coordenadores de escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos (EREBAS), bem como docentes e técnicos que trabalham com estes alunos. Para este artigo, mobilizamos dados obtidos de quatro entrevistas. As entrevistadas A e B são autoras do Programa Curricular de LGP. O entrevistado C é coordenador do Departamento de Educação Especial de uma EREBAS e o entrevistado D é formador de LGP numa escola secundária da mesma rede de escolas. Para a análise dos dados utilizamos a análise documental e a análise de conteúdo.

Sobre o contexto de influência

A Federação Mundial de Surdos (*World Federation of the Deaf – WDF*) foi fundada em Roma, em 1951, durante o primeiro Congresso Mundial de Surdos. Esta organização não-governamental, composta por associações/ federações nacionais de surdos de todo o mundo, propôs-se desde o início lutar pelos direitos dos surdos, nomeadamente pelo estatuto das línguas gestuais, pelo direito ao emprego e pelo acesso dos surdos à informação e à educação através da sua primeira língua. A União Europeia de Surdos (*European Union of the Deaf – EUD*) foi fundada em 1985 e representa os interesses dos surdos ao nível da União Europeia. O seu principal objectivo é estabelecer e manter o diálogo entre o mundo ouvinte e as associações nacionais de surdos.

Em decorrência dos esforços destas duas organizações, o Parlamento Europeu (PE) foi a primeira instância a debruçar-se sobre a questão do reconhecimento das línguas gestuais na Europa, uma questão colocada a este órgão em termos de direitos humanos. Da abertura e diálogo com as comunidades surdas resultaram várias orientações e recomendações tanto para o Conselho da Europa, como para os seus Estados membros.

A primeira resolução do Parlamento Europeu (PE) (Documento A2-302/87) invoca inúmeras razões para o reconhecimento das línguas gestuais, nomeadamente o facto de existirem cerca de meio milhão de surdos profundos na União Europeia; o facto de a maioria nunca poder vir a ser proficiente na língua falada e a existência de estudos que mostram que a língua gestual é uma língua genuína, com uma gramática própria e a língua natural das comunidades surdas. Através deste documento, o PE mostra que é sensível às reivindicações do movimento associativo surdo e aos estudos desenvolvidos sobre a língua gestual e a surdez. Exprime a sua intenção de favorecer a integração dos surdos no mundo ouvinte, nos termos considerados justos para as comunidades surdas, isto é, através do reconhecimento da sua especificidade linguística.

Passados dez anos, o Parlamento Europeu emite uma nova resolução (Do C187), reiterando os mesmos princípios de defesa das línguas gestuais. A resolução de 1998 surge devido a pressões da União Europeia de Surdos, que considerava não estarem a ser seguidas muitas das orientações anteriores. A Resolução de 1998 do PE volta a insistir na importância do reconhecimento das línguas gestuais e na necessidade de se disponibilizarem fundos comunitários para o desenvolvimento de programas de formação no campo da educação e do emprego, incluindo a formação de intérpretes e formadores de língua gestual.

A 1 de Abril de 2003, a Assembleia Parlamentar adopta a Recomendação 1598, reiterando a necessidade da protecção das línguas gestuais nos Estados membros. Nesta Recomendação, a Assembleia Parlamentar lembra mais uma vez que as línguas gestuais são o meio de comunicação natural dos surdos e uma expressão da riqueza linguística e cultural da Europa. Defende que, só através do reconhecimento destas línguas, as pessoas surdas poderão ter acesso à justiça, à educação e ao emprego em igualdade de oportunidades com as pessoas ouvintes. Segundo esta instância, só uma acção a nível europeu pode conduzir à solução dos problemas com que se debatem as pessoas surdas.

É na Resolução 1598 (2003) que surge pela primeira vez a referência directa ao uso da língua gestual na educação de surdos. A Assembleia Parlamentar recomenda que o Comité de Ministros encoraje os Estados membros a dar formação a intérpretes e formadores de língua gestual, bem como a professores que trabalhem com estes alunos, para que estes possuam conhecimentos de língua gestual e utilizem as estratégias e as metodologias consideradas mais adequadas. O documento refere-se também ao ensino de alunos surdos em escolas regulares e ao facto de ser crucial que a língua gestual se constitua como uma disciplina com um estatuto igual ao das outras línguas. A Resolução 1598 (2003) apela aos Estados membros para que, mesmo no seio das escolas regulares, se construam projectos bilingues.

A Organização das Nações Unidas (ONU) também demonstrou sensibilidade às reivindicações das comunidades surdas. A Resolução n.º 48/96, de Março de 1994, “Normas sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência”, aponta para a necessidade de se prever a utilização da língua gestual na educação de surdos e de se garantir a presença de intérpretes como mediadores da comunicação, mencionando, explicitamente, que dadas as suas especificidades, as crianças surdas constituem um caso especial no que diz respeito à integração no ensino regular. A “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”, adoptada pela ONU a 13 de Dezembro de 2006, volta a reconhecer as línguas gestuais e a identidade linguística das comunidades surdas. Tal é reforçado na Convenção de 2009:

Os Estados Partes permitem às pessoas com deficiência a possibilidade de aprenderem competências de desenvolvimento prático e social de modo a facilitar a sua plena e igual participação na educação e enquanto membros da comunidade. Para este fim, os Estados Partes adoptam as medidas apropriadas, incluindo:

a) (...);

b) A facilitação da aprendizagem de língua gestual e a promoção da identidade linguística da comunidade surda;

c) A garantia de que a educação das pessoas, e em particular das crianças, que são cegas, surdas ou surdo-cegas, é ministrada nas línguas, modo e meios de comunicação mais apropriados para o indivíduo e em ambientes que favoreçam o desenvolvimento académico e social (Artigo 24.º, Ponto 3, Convenção da Organização das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2009).

Nestas resoluções e convenções da ONU, reconhece-se a importância da língua gestual. O mesmo acontece com a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), proferida após a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, na cidade com o mesmo nome. Tal como todas as outras recomendações, esta declaração enfatiza a necessidade de os surdos terem acesso à educação através da língua gestual do seu país, reconhecendo para além disso, que devido às necessidades específicas dos surdos, é possível que a sua educação possa ser ministrada de forma mais adequada em escolas especiais ou em unidades ou classes especiais nas escolas do ensino regular.

Sobre o contexto de produção de texto

No seguimento das orientações anteriormente referidas e também no decurso de pressões da comunidade surda portuguesa, a Língua Gestual Portuguesa (LGP) foi reconhecida no nosso país em 1997 (Lei Constitucional n.º2/97, artigo 74º, alínea h).

Após esse reconhecimento, criou-se no seio do Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação uma *Task Force* com o objectivo da elaboração de um Plano de Acção Nacional para a implementação, coordenação e regulação das políticas educativas para a educação de surdos, especialmente para a implementação e desenvolvimento da LGP. Alguns representantes da Associação Portuguesa de Surdos, enquanto elementos desse grupo de trabalho, começaram a ser ouvidos. Tal colaboração iniciou-se com o Despacho 7520/98:

Na altura sim, fomos logo convidados. Quando foi o reconhecimento, já tínhamos o contacto com o Ministério da Educação. Quando era preciso representação oficial da APS ia o presidente, mas quando era para formar grupos de trabalho normalmente o presidente pedia à Unidade de Língua Gestual Portuguesa que é uma Unidade dentro da APS para a área da LGP e da educação. Normalmente ia eu e alguns colegas (Entrevistada A).

Tendo em conta as propostas deste grupo de trabalho, bem como as orientações internacionais já referidas anteriormente, foi criada legislação específica para a educação de surdos. Defendeu-se pela primeira vez uma educação bilingue, onde a língua gestual fosse entendida enquanto primeira língua dos alunos surdos. A colaboração com o Ministério da Educação continuou, tendo as orientações do Despacho 7520/98 sido reforçadas pelo artigo 23.º do Decreto-lei n.º 3/2008. Este diploma legal, para além de consolidar as orientações para uma educação bilingue, criou um espaço próprio no currículo para a disciplina de LGP, enquanto primeira língua dos alunos surdos. Foi na sequência da criação desta nova área curricular que surgiu o Programa Curricular de LGP, com o propósito “de pôr em prática os princípios legais que defendem a sua utilização para a igualdade de oportunidades, no acesso à educação” (Cavaca et al., 2008: 5). Segundo uma das nossas entrevistadas, autora do Programa Curricular de LGP:

A nossa posição foi sempre a da LGP ser ensinada como as outras disciplinas, não devia ter um estatuto inferior. Mesmo as Unidades que tinham a língua gestual punham a LGP nos buraquinhos. Eram as disciplinas e depois nas horas que sobravam havia LGP para os meninos que iam para apoio, só para esses. Os outros não iam. E punham os meninos todos misturados, do primeiro, segundo, terceiro e quarto anos, mas tinham todos necessidades diferentes. Era quase como se fosse um apoio aos gestos. Tinham apoio da língua gestual, mas a língua gestual não é um apoio. Houve aqui uma preocupação em alterar o estatuto da língua gestual. A língua gestual era uma disciplina, nós sempre marcamos essa posição. Devia fazer parte do horário, constar da pauta de avaliação, tal como as outras disciplinas (entrevistada A).

Um dos objectivos do Programa Curricular de LGP é o reconhecimento e a dignificação do estatuto da LGP, enquanto marcador identitário e cultural da comunidade surda. É por essa razão que as áreas nucleares deste programa não se centram apenas no estudo da língua, mas também no estudo da história e cultura desta comunidade. Este programa curricular constitui por isso um marco nas conquistas da comunidade surda portuguesa.

Sobre o contexto da prática

A existência de legislação condizente com as orientações internacionais e com as reivindicações da comunidade surda não implica necessariamente uma mudança nas práticas. Como refere Ball (1992), quando um texto político chega às escolas é interpretado de várias formas, porque cada escola tem a sua história e interesses particulares. Algumas identificam-se com as orientações emanadas do Ministério da Educação e cumprem a legislação, enquanto outras reagem a estes documentos fingindo que os desconhecem ou “criando subterfúgios de forma a não aplicá-los” (Afonso, 2004:182). A propósito da implementação do Programa Curricular de LGP, uma das autoras do programa, referiu o seguinte:

Há vários professores que ainda dizem “Eu gostava de seguir o programa, mas só tenho duas ou três horas por semana”. E não conseguem cumprir. O horário não chega para cumprir os conteúdos. Perguntam-nos a nós quantas horas deviam ter para leccionar o programa e depois dizem à escola, mas a escola também não sabe. Nós, no Programa de LGP temos uma orientação quanto às horas, mas as escolas dizem que não. Como têm autonomia, a escola é que decide. Dizem “Tu precisas é de apoiar os professores”. Algumas escolas continuam a utilizar os professores surdos para apoiar prioritariamente os professores ouvintes. A situação é variável consoante as escolas (entrevistada A).

Noutros casos, a disciplina nem sequer faz parte do currículo, apesar de estar na legislação. Disso nos dá conta o entrevistado D:

Na minha escola ainda não foi criada efectivamente a disciplina de língua gestual. Não há. Adaptamos o horário para tentar dar alguma língua gestual aos alunos, mas não existe enquanto disciplina. É mais como um apoio. O primeiro ano, avisei que era importante colocar um espaço para a disciplina. A escola disse que sim. Mas está tudo na mesma. Eu continuo a questionar a escola. Já falei com o professor da Educação Especial. Vamos ver se para o ano se mantém a mesma situação (Entrevistado D).

Nas escolas que implementam o Programa Curricular de LGP, são apontados outros problemas, nomeadamente o facto de o programa estar pensado para alunos que tenham tido um percurso bilingue desde tenra idade:

O programa é novo, saiu há pouco tempo. (...). Foi elaborado, não na perspectiva do programa de português, mas sim como um programa ideal, numa perspectiva a longo prazo. É um programa que pretende olhar para a criança como se ela tivesse tido LGP desde que nasceu. E na situação actual, ainda não é bem assim. Há bebés que já começam a ter a língua gestual, mas há muitas crianças que estão no 5º, no 6º e no 7º ano e que ainda têm pouca língua gestual. Alguns alunos tiveram mais sorte do que outros, depende das escolas. Uns entraram para a escola tarde, com sete e oito anos. O próprio programa de LGP diz que estes são casos com necessidades educativas especiais na área da língua gestual, o que quer dizer que um professor de LGP tem que adaptar o programa aos alunos que tem à frente. Neste momento, a dificuldade está aí (Entrevistada A).

Perante a realidade dos alunos existentes, há que proceder a adequações, mas nem todos os docentes de LGP as fazem, talvez por falta de formação. Muitos não percebem que o programa não é para seguir à letra, mas apenas um guia que deverá ser adaptado à realidade de cada escola:

O programa curricular, eu pessoalmente, acho que está mal. Começa-se logo com o nono, com o décimo e não tem muito a ver. O importante é sermos flexíveis e sabermos flexibilizar o currículo. Não é sermos tão incisivos como aquilo que se tem feito. O Programa Curricular começa do zero, e há uma evolução constante. Mas agora começarmos a aplicá-lo a meio? Porque o que está para trás, aquele surdo não teve acesso àquele programa curricular e vai-se pegar no aluno a meio e exigir? Por outro lado, às vezes paramos, bloqueamos, por falta de material (Entrevistado D).

Outro problema apontado é a falta de materiais específicos para esta disciplina. Uma das autoras do Programa Curricular de LGP reconhece esse problema:

Na língua gestual, não há nada. (...) Os formadores por esse país fora não têm nada. É aquilo que lhes ensinamos nos cursos e depois não há nada, não há materiais, não há caminho. Esse é o grande problema. Depois há também o problema da leitura dos surdos que apresenta grandes lacunas (entrevistada B).

Reconhece também que muitos formadores têm lacunas em termos de leitura e escrita. Sobre a formação realizada a propósito do programa, refere o seguinte:

Não foi suficiente, a realidade do norte e do sul é diferente. No norte, os surdos da cidade do Porto pareceram-me bastantes razoáveis. Ensinando, podemos desenvolver algumas lacunas que eles têm. Os formadores que estão mais isolados têm dificuldades a outros níveis, bastantes. Eu própria os incentivei, expliquei como é que se planifica uma aula de Língua Gestual. Usei a LGP para comunicar com eles e não conseguiram assimilar informação. Eles não têm culpa. Está tudo relacionado com a educação que tiveram ao longo da sua vida. Quanto a esses, não tenho resposta (entrevistada B).

Segundo Bairrão (1998), não se pode implementar a mudança nas práticas educativas sem que os profissionais envolvidos tenham um domínio de técnicas e estratégias pedagógicas

adequadas. Para que tal aconteça é necessário existir uma longa e intensa conjugação de esforços que passa pelo apoio de instituições do Ensino Superior, centros de investigação e estruturas do Ministério da Educação. A questão da formação é crucial, pois como refere o entrevistado C, coordenador de uma escola de referência:

Do ponto de vista da importância é fundamental a criação desta área curricular, do ponto de vista da eficácia, ainda há um trabalho muito grande a fazer. É preciso que os surdos tenham consciência daquilo que é fundamental, que a disciplina reflecta a sua própria identidade e que, para além disso, tenha uma vertente pedagógica, para que a língua gestual não seja vista apenas como um adorno que se introduz no currículo, mas sim como uma coisa essencial (entrevistado C).

Para que a disciplina de LGP possa adquirir o mesmo estatuto das outras disciplinas é necessário que seja leccionada com rigor pedagógico e que traduza um outro olhar sobre a surdez e a comunidade surda. Caso contrário, poderemos estar a ter o mesmo currículo de sempre, com algumas pinceladas de língua gestual:

Um das hipóteses que me causa alguma complicação é a de nós podermos eventualmente estar a caminhar para uma situação de termos o mesmo currículo dos ouvintes, só que com um bocadinho de língua gestual. Achamos que o currículo deve ser igual àquilo tudo que os ouvintes fazem e depois temos ali os intérpretes e mais um bocadinho de língua gestual que é uma disciplina (Entrevistado C).

Como refere o mesmo entrevistado, modificar as condições de acesso ao currículo não significa usar apenas a língua gestual. A forma como os alunos surdos aprendem não é igual à dos ouvintes. Os primeiros têm uma experiência nitidamente visual, pelo que a forma de aceder ao conhecimento é diferente. Um professor de surdos não pode esquecer estes princípios. O entrevistado C considera que se “deixou de se ver o surdo como alguém que tem uma especificidade, para passar a ver-se o surdo como um ouvinte, só que em vez de falarmos em língua oral, falamos em língua gestual”. Esta postura comporta riscos e nega aos surdos a educação que estes necessitam. Esta tem que ser pensada a partir da perspectiva do próprio surdo, a partir da própria essência do currículo:

Temos que olhar para o surdo e perceber como é que ele olha para as ciências, para a matemática, como é que ele olha para o mundo. Temos que saber como é que havemos de transpor as questões da identidade, as questões da forma de aprendizagem, as questões da forma de construção na linguagem para a perspectiva do surdo. (Entrevistado C).

Facultar aos surdos uma educação bilingue e bicultural não passa apenas pela garantia de acesso ao currículo através da língua gestual ou pela criação de um espaço disciplinar para a LGP. São necessárias metodologias próprias, bem como o reconhecimento da especificidade identitária e cultural da comunidade surda. Implica também olhar para os docentes surdos de LGP, como profissionais com o mesmo estatuto dos ouvintes. Segundo a entrevistada A, já se deram alguns passos, mas há ainda um longo caminho a percorrer neste campo:

Está um pouco melhor, mas não está a cem por cento. Os professores surdos quando concorrem para as escolas geralmente concorrem mais tarde. Entram na escola e muitas vezes as crianças já lá estão. Há um estatuto que ainda não é o mesmo. Em algumas escolas, os professores surdos sentem que tem o seu próprio horário, tem autonomia para ensinar o seu programa, mas há outros surdos que continuam a sentir-se bloqueados, porque os outros professores não lhes deixam fazer as suas coisas. “O professor manda-me sentar na aula dele”. Quando eles estão juntos na mesma sala, fica mais complicado. Às vezes estão a dar apoio. Há escolas que não os deixam ensinar a disciplina de LGP. Às vezes, os professores sentem, principalmente os do primeiro ciclo, que não têm tempo para ensinar língua gestual. Estão sempre como bengalas dos professores ouvintes a servir de intérpretes (Entrevistada B).

O entrevistado D, formador de LGP, confirma esse sentimento, dizendo: “Eu não me sinto professor. Estou a trabalhar como técnico. Dou aulas de Língua Gestual, mas não me sinto como professor”.

A educação de surdos tem evoluído bastante nos últimos anos, principalmente em termos legislativos. No entanto, é necessário assegurar uma mudança nas práticas que vá de encontro às mesmas premissas. Tal passa pela mudança de mentalidades, por uma grande aposta na formação, pelo reconhecimento da especificidade da comunidade surda e pela atribuição de um estatuto de igualdade à LGP e aos docentes surdos.

Conclusão

A história dá-nos conta de uma evolução de conceitos e da emergência de um novo olhar relativamente à surdez e à língua gestual. Os novos discursos atribuem ao sujeito surdo uma língua, identidade e cultura próprias. Estas construções reflectem-se na forma como é hoje encarado o exercício da cidadania por parte desta população.

Os surdos, tal como outros grupos minoritários, assumem agora o discurso: “Trata-me como igual, mas deixa-me ser quem sou!” (Stoer e Magalhães, 2005: 165). Exigem “uma política activa de reconhecimento cultural (...), somando dimensões culturais à intenção social da acção política” (Wieviorka, 2002:116). As orientações do Parlamento Europeu e de outras organizações internacionais têm procurado aliar essas duas dimensões. Em Portugal, a legislação surge dentro do mesmo enquadramento. Com a publicação do Decreto-Lei 3/2008, foi criado um espaço próprio para a docência da Língua Gestual Portuguesa. O Programa Curricular de LGP abre portas para a dimensão cultural, uma vez que contempla o estudo da história e cultura surdas.

As práticas têm demonstrado no entanto, que nem sempre este espaço disciplinar é garantido nas escolas e que, quando o é, são inúmeros os problemas com que se debate. Existe falta de formação, falta de materiais, falta de dignificação dos docentes e formadores de LGP. Importa por isso investir numa formação adequada, não só destes docentes, mas de todos aqueles que trabalham com alunos surdos, para que a educação bilingue e bicultural não se reduza a uma mera folclorização da diferença surda. É importante que toda a comunidade educativa seja sensibilizada para a especificidade da surdez, para que as trocas de significados entre a comunidade ouvinte e a comunidade surda sejam recíprocas e com o mesmo valor estatutário. Só assim se poderá construir uma escola verdadeiramente inclusiva.

Referências bibliográficas

- Afonso, C. (2004). Dos discursos e das possibilidades de construção de um currículo contra-hegemónico na educação de surdos. Porto: Tese de doutoramento, F.P.C.E.U.P.
- Bairrão, J. (coord.) (1998). Os alunos com necessidades educativas especiais: subsídios para o sistema de educação. Lisboa: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação.
- Ball, S. (1992). The policy processes and the processes of policy. In R. Bowe, S. Ball & A. Gold (orgs.), *Reforming education & Changing school: case studies in policy sociology* (pp.6-23). London/ New York: Routledge.
- Cavaca, F. (coord.); Carmo, H.; Estanqueiro, P. Martins, M. e Morgado, M. (2008). Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. *Noesis*, 18, 64-66.
- Stoer, S. & Magalhães, A. (2005). *A diferença somos nós. A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Wieviorka, M. (2002). *A diferença*. Lisboa: Fenda Edições.