

MARIA DE FÁTIMA RAMOS RODRIGUES MENDES BARBOSA

**AS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL INTEGRADA EM
CABO VERDE: UM ESTUDO SOBRE OS PROCESSOS DE
ESCOLARIZAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DE PESSOAS CEGAS**

Florianópolis, SC

2003

INTRODUÇÃO

A definição das políticas para a “educação especial”¹ como temática de pesquisa resulta de minha caminhada acadêmica traçada, principalmente, nos últimos anos de curso. Para que se entenda como o interesse por este assunto foi se constituindo, faz-se necessário apresentar uma breve descrição não só da trajetória como estudante do curso de Pedagogia, mas também da caminhada traçada como pesquisadora em processo de formação na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

¹ Ao longo da dissertação, o termo “educação especial” aparecerá entre aspas nos momentos em que se fizer referência à chamada educação especial, ou melhor, ao que comumente é entendida como tal. Já o termo “Educação Especial Integrada” será utilizado, salvo os casos referenciados, quando se tratar das políticas educacionais de Cabo Verde voltadas para pessoas com história de deficiência. É importante antecipar que, no âmbito da “educação especial”, a nomenclatura para designar pessoas com história de deficiência tem sido problematizada e isto se manifesta, por exemplo, na oscilação entre os termos “pessoas portadoras de deficiências” e “pessoas com necessidades educacionais/educativas especiais” (NEE). O primeiro termo parece, por um lado, estigmatizante e pejorativo porque coloca em evidência somente as limitações ou dificuldades inerentes à condição da pessoa e isso deixa margens para se compreender que ela é, por isso, “deficiente” – entendendo a “deficiência” como incapacidade, limitação ou falta de. Por outro, é um conceito que, ao meu ver, não engloba a dimensão social da “deficiência”. A “expressão necessidades educativas especiais refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares” (UNESCO: Necessidades Educativas Especiais, 1994, p. 17) e tem sido considerada pelos organismos multilaterais como a expressão politicamente correta por ser a mais adequada para designar pessoas com necessidades específicas. Deste ponto de vista, este termo é amplo, pois diz respeito não só às questões de “deficiência”, mas também a outras dificuldades escolares. No mais das vezes, refere-se a todos os grupos de pessoas que, por diversas razões, encontram-se em situação de excluídos. Entre elas estão os excluídos por razões étnicas, religiosas, políticas, os idosos, as pessoas com história de deficiência, as mulheres, as crianças abandonadas/trabalhadoras e outras. Tendo em conta esses aspectos, a opção foi por utilizar, ao longo do trabalho, a expressão “pessoas com história de deficiência”. Essa opção é justificada pelo fato de que é um conceito menos estigmatizante e denota a compreensão não só da dimensão biológica da “deficiência”, ou melhor, das limitações inerentes a ela, mas, principalmente, denota o caráter, ou seja, a constituição social da “deficiência” (Da Ros, 1997). Antecipa-se, também, que o termo “deficiência” é colocado entre aspas para evidenciar a compreensão de que é uma construção social e que, independentemente da condição da pessoa, não implica em incapacidade. Outros termos e expressões, porém, irão aparecendo sempre que se fizer referência aos documentos oficiais e, nesses casos, poderão ser entendidos como sinônimos.

Considero o curso de graduação em Pedagogia - realizado como Estudante Convênio nos termos do Acordo Cultural entre Cabo Verde² e Brasil – e concluído em 1999, como a experiência acadêmica que fez emergir meu interesse pela questão das políticas para a “educação especial”.

Paralelamente ao curso de Pedagogia, outras atividades acadêmicas foram desenvolvidas. Como exemplo, cito a monitoria³, a participação em Projetos de Extensão, em palestras, congressos e outros eventos sobre o assunto, bem como os estágios curriculares.

Particularmente a monitoria realizada na disciplina “Pesquisa e Prática Pedagógica IV” proporcionou uma proximidade maior com atividades de investigação nas quais tive envolvimento com várias temáticas. Isto contribuiu consideravelmente para a minha formação não só pelo fato de ser mais uma experiência acadêmica, mas por ter favorecido discussões importantes em torno da elaboração/execução de projetos de pesquisa. Ressalto, assim, que o fato de ter sido monitora desta disciplina estimulou e incentivou o envolvimento com o fazer pesquisa e a necessidade de construir-me pesquisadora.

As atividades de Extensão realizadas no âmbito do “Projeto de Dança, Movimento Educação para Jovens não Visuais”, que foram desenvolvidas na Associação Catarinense para a Integração do Cego (ACIC), possibilitaram minha participação no desenvolvimento sistemático de propostas pedagógicas junto a um grupo de pessoas cegas e de baixa visão. As atividades, como o próprio título do projeto sugere, eram de dança, a qual era explorada como possibilidade de educação. Assim, esta foi uma experiência que permitiu observar, entre vários aspectos, as interações estabelecidas no e pelo grupo, bem como as estratégias que se buscavam para realizar as atividades propostas.

Paralelamente ao desenvolvimento deste projeto, tive oportunidade de realizar observações na ACIC como resposta à exigência de uma das disciplinas da graduação, e foi possível observar estas pessoas em atividades de ensino, com manejo de novas tecnologias, entre as quais destacaram-se os computadores com programas e softwares especializados. Pode-se considerar que estas observações foram importantes, pois estimularam o interesse

² Além de ser o país de onde me origino, será o espaço onde passarei a residir e a atuar profissionalmente.

³ As atividades de monitoria foram realizadas nas disciplinas “Pensamento Pedagógico Brasileiro I”, no semestre 98.1 e “Pesquisa e Prática Pedagógica IV”, no semestre 99.1.

em compreender melhor as contribuições das novas tecnologias no processo de inclusão social de pessoas cegas.

Os estágios curriculares também tiveram um peso preponderante na definição da temática de pesquisa. Na graduação, o estágio da Habilitação de Educação Especial constituiu-se numa experiência significativa, porque foi realizado no Núcleo de Desenvolvimento Infantil, na Tapera/Florianópolis, junto a uma turma da qual fazia parte uma criança com Síndrome de Down. Assim, foi possível visualizar, entre outras questões, as possibilidades/dificuldades e os desafios do processo de inclusão.

O estágio de docência⁴ realizado no curso de Pedagogia da UFSC, na disciplina “Pesquisa e Prática Pedagógica IV”, teve como ementa o desenvolvimento e execução de projetos de pesquisa, bem como a elaboração/execução da monografia. Como atividades propostas destacaram-se a discussão, os recortes e a delimitação dos projetos; a negociação de acesso aos espaços onde seriam realizadas as pesquisas; a viabilização dessas; a construção dos instrumentos de pesquisa; as discussões sobre as técnicas de registros de informações.

O fato de ter estado envolvida com a pesquisa do mestrado, e ao mesmo tempo, ter de participar da orientação de pesquisas na graduação, fez do Estágio de Docência uma experiência rica em termos de aprendizado, especialmente por ter possibilitado maior envolvimento com a prática de pesquisa.

De modo geral, a formação acadêmica, em particular a Habilitação em Educação Especial, juntamente com as atividades de monitoria, de extensão, os estágios curriculares e as atividades extracurriculares contribuíram para o envolvimento e o interesse pela temática da “educação especial”, pois nesta trajetória foram surgindo questões que suscitaram o que se configurou como problemática de pesquisa.

⁴ No Regimento da UFSC constata-se que o Estágio de Docência é uma atividade curricular para estudantes da Pós-Graduação *strictu sensu*, o qual figura como disciplina optativa “Estágio de Docência”. Nesse âmbito, essa disciplina tem sido definida como a participação dos alunos de Pós-Graduação em atividades de Ensino, especificamente na educação superior da UFSC (Res. 10/Cun/97, art.19). É importante realçar que o mencionado Estágio, embora recentemente tenha se tornado uma atividade acadêmica obrigatória, pois vem sendo exigida pela CAPES, já constava da legislação da UFSC. Contudo, tem sido considerada como atividade optativa e, ao mesmo tempo, como atividade a ser desenvolvida, particularmente pelos mestrados bolsistas da CAPES. É interessante frisar que a legislação mais recente proveniente deste órgão governamental o torna obrigatório para os doutorandos.

Associando isso ao fato de eu ser caboverdiana é que se compreende e se justifica, de fato, o interesse em analisar a Educação Especial Integrada (EEI) em Cabo Verde, tendo como recorte a inserção de pessoas cegas na escola e no mercado de trabalho.

As políticas públicas sinalizam, principalmente nas últimas décadas, para a necessidade e importância da viabilização de processos que promovam a inclusão de sujeitos que, histórica e socialmente, foram/são excluídos das diferentes esferas da sociedade⁵. No sentido amplo, a inclusão é entendida como processo que visa a inserir socialmente todas as pessoas que, por diferentes razões, foram e são excluídas da vida social. Assim, é uma prática a partir da qual se procura inserir todos, independentemente das condições socioeconômicas, da origem cultural, das habilidades ou talentos, das dificuldades ou limitações apresentadas. Tendo em conta a temática de pesquisa, a inclusão é entendida, particularmente, como processo que supõe a inserção de pessoas com história de deficiência na vida social, em especial na esfera da educação e do trabalho.

O entendimento de que a exclusão é produto das relações sociais possibilita considerar que, no que diz respeito às referidas pessoas, as práticas sociais estabelecidas caracterizam-se por processos de segregação, marginalização e exclusão, os quais se materializam não só de diversos modos e por diferentes estratégias, mas também em diversos setores e espaços sociais.

Para efeito de análise, enfatiza-se que não é possível discutir sobre os processos de inclusão sem ter presente as formas pelas quais a exclusão é produzida. Neste sentido, a discussão desenvolvida em torno da EEI supõe a compreensão de que o processo de exclusão é vinculado, inerente e resulta das relações sociais dadas, no caso, as capitalistas. Assim, parte-se do pressuposto de que os excluídos fazem parte da própria dinâmica social e que as relações sociais vigentes apresentam como lógica a exclusão, o que não significa dizer que os excluídos sejam caracterizados como “vítimas” passivas. Pelo contrário, como sujeitos, eles se constituem e são constituídos nas e pelas relações sociais.

Esta compreensão remete aos questionamentos: quais são as possibilidades e limites do processo de inclusão social no contexto cujo sistema tem como lógica a exclusão? No

⁵ Vale sublinhar que, para efeitos desta pesquisa, destaco, entre as diferentes esferas da sociedade, a educação e o trabalho, embora reconheça as implicações de outras - como a família, a comunidade - no processo de inclusão social das pessoas com história de deficiência.

bojo das relações sociais vigentes, que significados podem ser atribuídos ao referido processo, ou seja, de que características se revestem as iniciativas de inclusão?

Estas questões são importantes, pois levam a refletir não só sobre a forma pela qual a exclusão é produzida, mas também sobre as possibilidades e os limites de se viabilizar o processo inverso. Deste modo, sustenta-se que a “educação especial” expressa e é fundamento das relações sociais mais amplas, configurando-se de acordo com as questões colocadas social e historicamente. Ficam, no entanto, algumas linhas em branco para se pensar se a “educação especial” responde, efetivamente, às demandas por inclusão ou se ela aparece como mais uma das formas de exclusão.

Compreende-se, contudo, que a dimensão segregadora é, a rigor, parte constituinte da “educação especial” e com isso confere, em certa medida, estatuto à exclusão.

Embora a “educação especial”, ou melhor, as instituições de “educação especial” sejam suscetíveis de concretizar a negação/segregação social, as discussões apontam, pelo menos em tese, para a necessidade de superação da exclusão de modo que se construam “sociedades mais justas”⁶. No bojo destas questões, os organismos/agências internacionais⁷, como por exemplo, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), desenvolvem um papel preponderante pois, como propositores, traçam encaminhamentos para as políticas públicas, incluindo a “educação especial”.

⁶ Coloco entre aspas esta expressão para evidenciar que tenho consciência do quanto foram esvaziadas pelo uso em discursos que não se traduzem em práticas. No entanto, considero que elas continuam encerrando uma utopia que justifica a repetição, e mais do que isso, a luta pela sua concretização. Importa antecipar que esta consideração serve também para a expressão “igualdade de oportunidades” que aparece ao longo do trabalho.

⁷ Como principais agências das Nações Unidas se destacam: a Organização Internacional do Trabalho (OIT); a Organização Mundial de Saúde (OMS); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). A UNESCO, uma agência que traça fundamentalmente diretrizes para a educação, em cooperação com o Governo espanhol, realizou em 1994 a Conferência de Salamanca, na qual um dos lemas privilegiados foi “Educação para Todos” e, em decorrência, as proposições apontam para o lema “escolas para todos”. Nesse âmbito, apelou/apela aos governos, à comunidade internacional que sejam implementadas políticas que permitam a inclusão de pessoas com história de deficiência no sistema educacional. À UNESCO, como parte constituinte da comunidade internacional coube, a função de assegurar “que a educação das pessoas com necessidades educativas especiais faça parte de cada discussão relacionada com a educação para todos, realizadas nos diferentes fóruns; mobilize-se o apoio das organizações relacionadas com a profissão e o ensino, de forma a promover a formação de professores, tendo em vista as respostas a necessidades educativas especiais; estimule-se a comunidade acadêmica a fortalecer a investigação e o trabalho conjunto e a estabelecer centros regionais de informação e documentação (...); mobilize fundos, no âmbito do próximo Plano a Médio Prazo (1996-2000), através da criação de um programa extensivo de apoio à escola inclusiva e a programas comunitários, os quais permitirão o lançamento de projetos-pilotos que demonstrem e disseminem novas perspectivas e promovam o desenvolvimento de indicadores relativos às carências no setor das necessidades educativas especiais e aos serviços que a elas respondem” (UNESCO, Necessidades Educativas Especiais, 1994, p. XI).

No campo educacional, a materialização da necessidade de superar a exclusão tem se configurado sob o lema “Educação para Todos”, e esta divisa tem a “educação especial” como uma das suas expressões. Neste contexto, a preocupação com o atendimento à diversidade emerge como uma das respostas à exclusão socialmente engendrada.

As discussões sobre os processos de inclusão de pessoas com história de deficiência apontam, por um lado, para a necessidade de mudanças fundamentais, as quais se atrelam, principalmente, à estratégia global da educação, supondo não só (re)estruturações no âmbito educacional, mas também na sociedade como um todo. Por outro lado, estas discussões mostram o quanto se está mais próximo do campo da compreensão da necessidade destas mudanças; o quanto se está ainda no campo de viabilização de possibilidades do que propriamente da sua efetiva materialização. Estas discussões, contudo, mostram o movimento e a tendência da “educação especial”.

De todo modo, as discussões realizadas no âmbito das agências multilaterais procuram veicular iniciativas práticas, balizadas pelo princípio de “igualdade de oportunidade”⁸, e, com isso, vêm propondo atitudes e práticas supostamente capazes de viabilizar o processo de inclusão.

As questões acima apontadas já vinham sendo discutidas mundialmente e, como exemplo, destacam-se não só a Conferência realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990 da qual resultou a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, como também a Conferência sobre “Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade”, realizada em 1994, em Salamanca/Espanha. Este exemplo possibilita considerar que a década de 90 se caracteriza essencialmente pela disseminação de relatórios, documentos e declarações, os quais trazem, no seu bojo, aspectos relacionados à “educação especial”. Do ponto de vista mais amplo, porém, o Relatório *Delours* e os documentos da CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e Caribe - são exemplos de documentos que tratam de questões mais gerais (CEPAL/UNESCO, 1990 e CEPAL/UNESCO/OREALC, 1992).

⁸ O termo “igualdade de oportunidade” embora apareça com muita freqüência nos documentos oficiais, vem sendo resignificado, ou seja, substituído pelo conceito de equidade. Do ponto de vista educacional, as discussões atuais apontam para a questão do acesso e não mais em igualdade de oportunidades. Assim, leva-se em consideração as diferentes formas de acesso à educação. Tendo em conta este aspecto, faço uso, neste trabalho, do termo equidade e mantenho “igualdade de oportunidade” somente quando se tratar de referências.

A partir destas conferências, foram oferecidos subsídios para se analisarem as mudanças que favoreçam a inclusão não só no sistema educacional e no mercado de trabalho, mas também nas demais esferas sociais.

As diretrizes traçadas a partir destas Conferências têm servido para os vários países signatários como eixos que orientam a (re)estruturação educacional, tendo em conta o atendimento à diversidade.

Diante do exposto, é importante questionar quais os encaminhamentos, quais os contornos e quais dimensões a “educação especial” está tomando, quando se considera o perfil da realidade socioeconômica de cada país que se comprometeu em tomar por base as diretrizes apontadas.

No interior dessas questões, analiso nessa dissertação, a EEI em Cabo Verde, particularmente as políticas para a escolarização/profissionalização de pessoas cegas.

O quadro desenhado a partir das discussões não só do ponto de vista das agências que organizam as políticas para a “educação especial” como também das do mundo acadêmico sugerem acesso, permanência e sucesso das pessoas com história de deficiência na educação e no mercado de trabalho, em particular.

Com base nestes pressupostos, e tendo em vista os condicionantes sociais, que propostas e encaminhamentos estão sendo dados à EEI em Cabo Verde? É possível afirmar que as políticas educacionais se caracterizam por perspectivas de inclusão? O acesso à escolarização formal viabiliza e contribui para a inserção no mercado de trabalho? Como se traduzem, naquela realidade específica, os princípios gerais e as estratégias previstas e assumidas nas Conferências mundiais supracitadas? Quem foram/são os personagens, as entidades ou grupos específicos que impulsionaram aquele cenário?

Estas questões são instigantes e foram tomadas como norteadoras deste trabalho. Para a realização do mesmo, realço que o fato de ser originária de Cabo Verde e de ter vindo fazer cursos no Brasil me proporcionou condições de desenvolver esta pesquisa o que, conseqüentemente, possibilitará a abertura de caminhos não só para futuras investigações, como também de espaços para novas intervenções.

O Problema, ou seja, o eixo principal da pesquisa constituiu-se, fundamentalmente, na busca de elementos que pudessem evidenciar se, em Cabo Verde, a EEI aponta e se materializa no sentido da inclusão de pessoas cegas na educação e no mercado de trabalho.

Observa-se, portanto, que são tomados como eixos/categorias principais dessa investigação a Educação Especial Integrada – entendida como uma das modalidades especiais de educação integrada ao ensino regular – a cegueira e o mercado de trabalho.

Esta investigação é justificada a partir de diversos pontos de vista. Ao se considerar que a inclusão social é, pelo menos em tese, o fundamento da “educação especial”, com a qual se busca garantir a equidade⁹, a execução desta pesquisa é justificada tanto do ponto de vista social, quanto científico e pessoal. Vale observar que é também justificada a partir do que ela representa para Cabo Verde e para o Brasil.

Do ponto de vista social, foram apreendidos determinados aspectos que permitem refletir sobre a EEI sem perder de vista as condições específicas do país, bem como a necessidade e a importância do processo de inclusão social. Assim, esta é uma pesquisa importante porque, na medida em que foram analisadas as políticas para a inclusão de pessoas cegas no mercado de trabalho, ficou mais evidente a presença marcante e direta de iniciativas individuais, de grupos específicos, ou seja, de Organizações Não-Governamentais (ONGs) do que propriamente de organismos governamentais. Desta forma, a minha contribuição para o desvelar das políticas sociais foi no sentido de apontar os avanços, as conquistas e os desafios, bem como as estagnações de todo esse processo.

Do ponto de vista científico, a escassez de produção teórico-empírica sobre a EEI, em Cabo Verde, constitui-se num dos principais motivos que justificam a proposição desta pesquisa. Nesse sentido, espero contribuir para o enriquecimento do campo teórico, oferecendo, na medida da possível, subsídios que viabilizem a análise crítica das formas pelas quais se executam as políticas da EEI, particularmente, as de inserção de pessoas cegas na escola e no mercado de trabalho. Sendo assim, a construção de conhecimento, ou seja, o enriquecimento da literatura nessa área representa justificativa pertinente e, com isso, penso estar contribuindo com referencial teórico e empírico, os quais permitirão uma reflexão sobre a realidade caboverdiana.

Espero, também, ter apontado elementos que servirão não só de referências para futuras pesquisas como também para se buscarem formas de intervenção no sentido de se possibilitar o acesso à educação e à profissionalização de pessoas cegas.

⁹ Conceito que torna a norma igualitária, pois quando aplicado num caso concreto elimina uma discriminação. Desse ponto de vista, introduz uma relação de igualdade. Sobre este assunto ver o documento ME/CNE, processo n. 23001.000184/2001-92. Parecer n. 04/2002, aprovado em 29/01/2002.

Além disso, a realização desta pesquisa é importante do ponto de vista pessoal, pois pretendi dar continuidade à minha formação acadêmica, o que, conseqüentemente, resultará numa contribuição mais qualificada para meu país de origem.

Para Cabo Verde, a elaboração desta investigação reveste-se de uma enorme importância dada a escassez de literaturas que versam sobre as políticas para a EEI no arquipélago. Assim, esta dissertação constitui-se numa possibilidade não só de se refletir sobre a situação do país em termos de políticas de inclusão social de pessoas com história de deficiência, como já foi pontuado, mas também de se vislumbrar possibilidades concretas de intervenção.

O estudo da EEI em Cabo Verde é importante para o Brasil porque pode ser tomado como uma referência a partir da qual é possível pensar a “educação especial” articulada ao mercado de trabalho.

O objetivo da pesquisa foi analisar o processo de inclusão de pessoas cegas na escola e no mercado de trabalho em Cabo Verde, tendo em conta as transformações técnicas e organizacionais no mundo do trabalho e suas implicações no processo de humanização dessas pessoas – entendendo a humanização como a inclusão em seu sentido mais amplo.

Assim, a partir dos depoimentos registrados, procurou-se identificar as mediações que possibilitaram/dificultaram o mencionado processo. Procurou-se, também, verificar a existência ou não de limites para viabilizar os referidos processos, considerando as condições concretas de Cabo Verde e, finalmente, verificar o que a EEI propicia às pessoas com história de deficiência em termos de escolarização e profissionalização.

O que ficou constatado é que a EEI, como política pública, foi implementada no arquipélago recentemente e os trabalhos desenvolvidos se circunscrevem ao âmbito do Ensino Básico Integrado (EBI). Por isso, quando se pensa na escolarização e na profissionalização de pessoas cegas, é notável o predomínio de iniciativas pessoais e a presença marcante de ONGs, de forma que o terceiro setor acaba se constituindo, de certo modo, como base para a execução das políticas públicas.

Falar do caminho trilhado para a realização deste trabalho de pesquisa exige o exercício de apontar, embora sinteticamente, algumas questões para que se possa compreender os critérios que orientaram a escolha do procedimento metodológico.

Foi realizada por mim uma viagem a Cabo Verde, em dezembro de 2000, que teve como objetivo uma primeira aproximação ao que se poderia chamar de *locus* da pesquisa. Com intenção exploratória, fui cercando a realidade empírica no sentido de buscar elementos que permitissem um recorte mais claro e preciso do objeto de estudo. A investigação prévia constituiu-se, inicialmente, na busca de literatura que versava sobre a EEI em Cabo Verde. Assim, foi realizada uma pesquisa nas principais bibliotecas da capital do país, incluindo o arquivo do Ministério da Educação, Cultura e Desporto (MECD)¹⁰, e nesses espaços foram encontrados somente documentos oficiais que serão descritos e analisados em seguida.

Isso evidenciou a escassez de literatura caboverdiana que versa sobre a EEI. Diante deste fato, entrei em contato com pessoas que compõem a equipe responsável por essa área de ensino¹¹ que confirmaram a existência de pouca literatura tratando especificamente do assunto. No entanto, indicaram a biblioteca do Instituto Pedagógico¹² (IP) na qual era possível encontrar alguns trabalhos acadêmicos, que figuram como Estudos de Caso, e que se constituem como monografias de conclusão de curso.

Partindo das indicações tanto de algumas pessoas ligadas à EEI como de outras ligadas também ao MED, tive acesso aos documentos e à literatura acadêmica que, no conjunto com outros, compõem o referencial teórico-empírico que permitiu compreender a temática em pauta. Entre o referencial bibliográfico sobre a EEI em Cabo Verde destacam-se algumas obras, as quais se encontram no anexo I.

No desenrolar da pesquisa exploratória, notou-se, no universo de documentos/literatura acessados, o quanto é escassa¹³ a literatura sobre a EEI em Cabo

¹⁰ Ao longo do trabalho será utilizada a sigla MED (Ministério da Educação) para se fazer referência ao que convencionalmente se chama, em Cabo Verde, de Ministério da Educação, Cultura e Desporto (MECD), pois é uma sigla que comumente é usada.

¹¹ Na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 1990 a EEI é considerada como uma das modalidades especiais de ensino, o que não significa sistema paralelo ao ensino regular. Não raramente, são usados os termos “área de educação especial”, “equipe da educação especial”, “Unidade da Educação Especial” (UEE) tão somente para se fazer referência às pessoas que respondem diretamente pela EEI, as quais são oficialmente consideradas como técnicos da Direção Geral de Ensino Básico e Secundário (DGEBS).

¹² O Instituto Pedagógico em Cabo Verde é uma instituição educacional de nível médio, ou seja, pré-universitário, voltado, especificamente, para a formação de professores.

¹³ Como possíveis justificativas desta escassez destaco o fato de que a EEI foi implementada recentemente no país. Assim, do ponto de vista legal, a preocupação em relação às pessoas com história de deficiência começa praticamente a fazer eco, em Cabo Verde, na década de 90, e isso é manifestado na LBSE de 1990 e na versão revisada da Constituição da República (2000). Em certa medida, pode-se dizer que é uma área nova, ainda incipiente e apresenta fragilidades tanto em termos de estruturação, e de pesquisas quanto sobre seu processo

Verde e ficou evidente a inexistência de um histórico ou de discussões que evidenciem o contexto em que a EEI emergiu.

A escassez da literatura colocou-me diante do desafio de buscar outras alternativas e foi assim que recorri aos discursos, aos depoimentos e às conversas (formais e informais) de/com pessoas envolvidas com a EEI no sentido de compor, juntamente com elas, o mencionado histórico.

Especificamente, fundamentei-me nos depoimentos do Manuel Júlio (MJ); da Maria Alice; do Santos e do Jonas. Estas quatro pessoas¹⁴ são funcionários do MED e são considerados técnicos da Direção Geral de Ensino Básico e Secundário (DGEBS), respondendo, particularmente, pela EEI. Além destes, foram entrevistados também o David Cardoso, presidente da Associação Caboverdiana de Deficientes (ACD) e alguns funcionários da Reabilitação com Base na Comunidade (RBC).

O Manuel Júlio e a Maria Alice têm uma inserção na EEI muito interessante e, como veremos mais adiante, isso faz deles os principais atores desse cenário. Embora tenham histórias e percursos diferentes, é possível identificar neles algo de comum: a postura política e o interesse em contribuir para o desvelar das políticas para a EEI no arquipélago, visando a mudar a realidade das pessoas com história de deficiência.

MJ, cego, teve oportunidade de viver um considerável período de tempo em Angola e Portugal. Nesses países, teve incentivos e mediações que possibilitaram não só a sua formação superior em sociologia como também estágios de reabilitação em escolas específicas para cegos, nas quais teve algumas formações, incluindo a de telefonista¹⁵.

e resultados. Outra possível justificativa que se pode elencar é o fato de que Cabo Verde (Terceiro Mundo) é um país “novo”, pois há pouco menos de trinta anos vem dando seus primeiros passos como país independente e autônomo. Isto permite sustentar que o país está se estruturando em todos os pontos de vista, inclusive o educacional. Este fato por si só não justifica a situação do arquipélago, mas sem dúvida alguma teve/tem implicações significativas não só no âmbito social, especificamente no que concerne às políticas públicas, como também na produção de conhecimentos. A recente criação de universidades como espaços privilegiados de pesquisas e produção de conhecimentos condicionou, de certo modo, a produção teórico-empírica. O conjunto destes elementos e possivelmente de outros, implicam no quadro que o país apresenta em termos de produção teórico-empírica sobre a EEI, e é nesse quadro que a presente pesquisa se justifica dada a sua importância para o país.

¹⁴ Ao longo da dissertação, serão utilizados os nomes verdadeiros das pessoas envolvidas com a EEI e dos sujeitos da pesquisa, deixando as siglas quando forem citados terceiros. Esta opção é justificada pelo fato de ser autorizada por estas pessoas e por elas serem consideradas referências de pessoas com histórias de deficiência que trabalham na função pública em Cabo Verde.

¹⁵ Embora a função de telefonista seja uma das questões pontualmente discutidas no capítulo IV, importa antecipar que ela se restringe ao atendimento/conexão de chamadas telefônicas que são repassadas aos ramais solicitados.

O fato de MJ ter, por um lado, desencadeado uma série de ações voltadas para a inclusão de pessoas cegas na escola e no trabalho e, por outro, ao compor, atualmente, a equipe da EEI, faz com que seja considerado uma das referências fundamentais da presente pesquisa. Assim, os seus depoimentos foram as principais fontes nas quais se buscou uma melhor compreensão e composição do histórico da EEI. A inserção de MJ é situada nessa pesquisa como uma âncora, pois tem sido considerado o principal autor em relação à escolarização/profissionalização dos sujeitos da pesquisa.

Maria Alice, licenciada em Psicologia e especializada na área da “educação especial” – formação feita em Portugal – deu seu depoimento, o qual é importante particularmente quando se procura entender uma das vertentes a partir das quais se elaborou, no âmbito do MED, o Projeto de Implementação da Educação Especial Integrada (PIEEI).

Foram registrados os depoimentos de Santos e Jonas, pois o primeiro desenvolve mais trabalhos ligados a crianças cegas e o segundo a crianças surdas.

A pesquisa em si foi realizada junto a um grupo de pessoas cegas e com baixa visão que trabalham em órgãos governamentais, desempenhando a função de telefonista.

Quanto à escolha dos sujeitos da pesquisa é interessante sublinhar que a investigação realizada em 2000 possibilitou uma prévia aproximação da realidade empírica e, por indicações, fui entrando em contato com pessoas com história de deficiência, inclusive com limitações físicas, que estavam no mercado de trabalho. Em paralelo, tive a informação de que “graças ao esforço pessoal e colaboração de todos, existem dez deficientes¹⁶ no mercado de trabalho (...), os dez estão como telefonistas” (depoimento do MJ).

A partir desse depoimento, surgiu, então, o interesse em entender como e que mediações facilitaram/dificultaram os processos de escolarização/profissionalização dessas pessoas e, particularmente, como se deu sua inserção no mercado de trabalho. Inicialmente, devido à posição a partir da qual MJ falava, ou seja, por ser depoimento de um funcionário do MED, pensei na possibilidade de que os processos acima referidos se circunscrevessem ao âmbito das políticas governamentais, o que não foi constatado pela pesquisa.

O depoimento de MJ, contudo, deixou margens para se pensar que estes dez cegos tiveram trajetória diferenciada da trajetória dos 2.500 cegos registrados no país.

¹⁶ Embora MJ faça uso constante do termo “deficiente” ou “deficiente visual”, observam-se no seu depoimento e na sua atuação, a clareza e a compreensão de que os cegos não são “deficientes”, no sentido de incapazes, pois apesar da condição sensorial são pessoas como qualquer outra.

Tomando como referência o universo dessas dez pessoas cegas, ainda durante a pesquisa exploratória, registrei o depoimento/história de vida de quatro delas, as quais foram escolhidas pela facilidade de contato e por terem se disponibilizado a participar da pesquisa. A cegueira e a função de telefonista foram os principais critérios da delimitação.

A pesquisa de campo propriamente dita foi realizada entre setembro e novembro de 2002 e os sujeitos, que haviam sido previamente escolhidos, foram mantidos. Assim, os sujeitos da pesquisa são quatro pessoas cegas que trabalham em repartições públicas como telefonistas. Entre estes, encontra-se um com cegueira congênita, dois com cegueira adquirida e um com baixa visão (cegueira noturna). É interessante frisar que um deles, além de ser telefonista, é, em outro local, diretor da Escola Manuel Júlio (escola para cegos).

Em relação à escolarização, um sujeito possui o Ensino Básico e os outros três freqüentam (2003) o 12º ano de escolarização (último ano do Ensino Secundário).

A pesquisa mostra os caminhos percorridos por estes sujeitos para construir sua qualificação profissional; evidencia as mediações e as estratégias utilizadas para sua inserção no mercado de trabalho, bem como os desafios que a função de telefonista coloca. Isso oferece pistas para se pensar sobre o estágio científico-tecnológico em que se encontram as tecnologias com as quais atuam.

Para a execução da pesquisa, foi privilegiado o estudo de caso, considerado o mais adequado, pois, ao entendê-lo como categoria de pesquisa cujo objeto se constitui numa unidade (Triviños, 1987), foram analisados os processos de escolarização e de profissionalização de um grupo de pessoas cegas. A investigação desse caso como unidade possibilitou a evidência de vários aspectos que permitiram melhor compreensão não só da relação cegueira, educação e mercado de trabalho, mas também das políticas para a EEI.

Importa sublinhar que a execução da pesquisa colocou como necessidade prévia a revisão de literatura, a qual permitiu não só a visualização do que já havia sido escrito sobre a temática (Marconi e Lakatos, 1986), como também permitiu a utilização da referida literatura como fonte de informação.

Portanto, a presente investigação foi executada a partir da revisão de literatura, da análise documental e reforçada pelos depoimentos das pessoas entrevistadas.

Os aspectos acima mencionados permitiram que fosse utilizada como procedimento de análise de informações a análise de conteúdo tanto documental quanto dos depoimentos

registrados, a qual é compreendida como um conjunto de técnicas de análise de comunicação (Badin, apud Chizzotti, 1991).

Os depoimentos obtidos por meio de entrevistas abertas tiveram como questões norteadoras a cegueira, a escolarização, a profissionalização, as perspectivas e as mediações que facilitaram/dificultaram a escolarização e a inserção profissional dos sujeitos em referência. Outras questões podem ser observadas no roteiro das entrevistas (cf. Anexo II).

Quanto à organização da dissertação, antecipa-se que esta é constituída por quatro capítulos. No primeiro I capítulo, faço uma contextualização do arquipélago, privilegiando algumas questões históricas, político-partidárias, questões relativas à população em geral e, em particular, às pessoas com história de deficiência. São destacadas, ainda, questões que dizem respeito às condições econômicas e ao panorama do mercado de trabalho, além de uma breve caracterização do sistema educacional de Cabo Verde.

No II capítulo, trato das políticas para a “educação especial”, onde são discutidas as categorias integração e exclusão/inclusão.

No III capítulo, discorro particularmente sobre as políticas de EEI em Cabo Verde, focalizando, inicialmente, as questões legislativas e, posteriormente, descrevo o contexto no qual emergiram as referidas políticas. Na seqüência, apresento o cenário atual, no qual são focalizadas as atividades desenvolvidas nesse âmbito.

No IV capítulo, discorro sobre os caminhos que os sujeitos da pesquisa construíram para que os processos de escolarização/profissionalização e de inserção no mercado de trabalho fossem garantidos. Assim, as mediações estabelecidas figuram como uma das questões privilegiadas. Posteriormente, discuto sobre a função de telefonista, de modo a evidenciar, entre outros aspectos, os critérios de escolha desta, as possíveis significações que ela apresenta do ponto de vista dos sujeitos da pesquisa e suas perspectivas profissionais.

De modo geral, os quatro capítulos permitem, no conjunto, tecer algumas considerações sobre os processos de escolarização e profissionalização de pessoas cegas e, em decorrência, permitem visualizar o panorama das políticas para a EEI em Cabo Verde.

CAPÍTULO I – O ARQUIPÉLAGO DE CABO VERDE: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

1.1– Independência/autonomia política: passagens da história de Cabo Verde¹⁷

A discussão sobre as políticas para a EEI nas Ilhas de Cabo Verde coloca a necessidade de tecer algumas considerações sobre este arquipélago, uma vez que a temática me desafia a buscar alguns referenciais teórico-práticos. Em decorrência, isso permite responder à problemática colocada da forma mais consistente possível e sem perder de vista os fatores relacionados à sua historicidade.

Cabo Verde¹⁸ situa-se no oceano atlântico a mais ou menos 445 km da costa ocidental da África, especificamente, da Guiné Bissau e do Senegal. De origem vulcânica, este arquipélago é constituído por dez Ilhas – sendo uma desabitada - e alguns ilhéus¹⁹ que, no conjunto, compõem uma área de 4.033 km², sendo a capital a cidade da Praia.

As Ilhas são: Santo Antão; São Vicente; São Nicolau; Sal; Boa Vista; Maio; Santiago (cujos Concelhos²⁰ são: Tarrafal; Santa Catarina; Santa Cruz; Praia; São Domingos e São Miguel); Fogo (também com os Concelhos dos Mosteiros e São Filipe) e a Brava.

Estas Ilhas foram descobertas entre 1460/62 por navegadores portugueses durante as expedições marítimas realizadas na costa africana. De certa forma, o descobrimento marcou o início da história do arquipélago, pois consta nos anais da história, que até então estas não

¹⁷ As questões relativas à história de Cabo Verde não serão aqui aprofundadas. Sobre este assunto veja a obra “História Geral de Cabo Verde” de SANTOS, 1995.

¹⁸ Para mais detalhes da localização geográfica do arquipélago de Cabo Verde, cf. Anexo III.

¹⁹ Os Ilhéus são definidos como pequenas Ilhas rasas e desabitadas que, no conjunto com as Ilhas, compõem o espaço físico-geográfico de Cabo Verde.

²⁰ Os Concelhos representam divisões administrativas, equivalendo aos municípios.

eram habitadas e, a partir daí, estiveram sob o domínio da coroa portuguesa e permaneceram como colônias até a década de setenta do séc. XX.

O povoamento das Ilhas teve início logo após o descobrimento e como principais povoadores destacam-se os europeus vindos do norte e sul de Portugal, da Itália, da Espanha e de Gênova, haja vista que a maioria era composta de nobres acompanhados de criadagem e alguns plebeus. Portanto, a mistura destes e dos negros de alguns países africanos, nomeadamente os da Guiné Bissau, acabou implicando não só heterogeneidade social como racial da sociedade caboverdiana.

Uma das possíveis razões que levou a coroa portuguesa a se interessar pelo povoamento de Cabo Verde foi a sua posição geográfica privilegiada, pois isso possibilitava, entre vários aspectos, não só a continuidade das políticas de expansão marítima e colonial como também permitiria que estas se materializassem em novos espaços. Com isso, foram se abrindo outros horizontes para as expedições, já que o arquipélago se situa como ponto de interseção de rotas/circuitos comerciais africanos e euro-africanos.

Até 1975, Cabo Verde esteve sob o domínio português, cujo sistema inicial de colonização foi o de capitânias ou Donatárias²¹. Tendo em vista os objetivos deste trabalho, não cabe aqui aprofundar estas questões, mas como esse fato teve/tem implicações em todas as esferas da sociedade caboverdiana, importa destacar o pressuposto da colonização.

Bosi (1992), ao discorrer sobre a “dialética da colonização”, acaba discutindo a própria origem da palavra *colônia*. Este autor afirma que “colônia” deriva do verbo latino *colo*, cujo significado, na língua de Roma, é *eu moro, eu ocupo a terra*. Neste sentido, “colo é a matriz de *colônia* enquanto espaço que se está ocupando, terra ou povo que se pode trabalhar e sujeitar. (...) *Tomar conta de*, sentido básico de *colo*, importa não só em *cuidar*, mas também em *mandar*” (Bosi, 1992, p.11).

A contribuição desse autor é no sentido de compreender que, já na origem da palavra “colonização”, aparece a idéia de posse - de terra, de lugar - e, em decorrência, de dependência. Desse ponto de vista, é possível afirmar que a colonização tem como

²¹ A donatária - entendida como um sistema que funcionou “como uma unidade econômica e jurídico-administrativa que é aliada ao patrimônio real e integrada nos bens de um senhor que exerce seu poder sobre a terra e sobre os colonos” (Albuquerque e Santos, 1991, p. 42) – foi a forma que predominou na colonização do arquipélago. Este sistema caracteriza-se fundamentalmente por cartas de doação, através das quais, o rei cedia hereditariamente a um nobre o domínio dos espaços ou dos bens possuídos.

pressuposto a dependência, ou seja, a não autonomia do povo/espaco colonizado. Assim, é sustentável a proposição de que a situação colonial em si se figura como um entrave quando se almeja o desenvolvimento e autonomia do país.

Cabo Verde permaneceu mais de cinco séculos como colônia e, nesse sentido, é interessante destacar alguns fatores que desencadearam o processo de independência.

Efetivamente, o processo de descolonização dos países africanos de expressão portuguesa aconteceu somente na década de 70 do séc. XX, ao passo que o das colônias africanas francesa e inglesa aconteceu a partir da década de 60.

O processo de descolonização é entendido como expressão da conjuntura social não só do continente africano, mas do mundo. E, desse ponto de vista, não é possível compreender os movimentos que se desdobraram na independência de Cabo Verde dissociados dos acontecimentos que ocorriam no cenário mundial. Mas é possível destacar, nesse processo, determinados fatores que permitiram considerar que as questões político-partidárias que culminaram com a independência do arquipélago apresentavam algumas peculiaridades.

Furtado (1997) chama atenção à conjugação de, principalmente, dois processos: de um lado, o surgimento de movimentos de emancipação, o início de luta armada em alguns países africanos como na Guiné, Angola e Moçambique e, de outro, as lutas políticas internas em Portugal, as quais tiveram também implicações neste processo, pois deram origem ao Movimento das Forças Armadas que acedia ao poder em 24 de abril de 1974.

Diante deste cenário, só é possível compreender a construção do Estado pós-colonial em Cabo Verde quando se articulam alguns movimentos que surgem no cenário das ex-colônias portuguesas da África, principalmente de Angola, Moçambique, São Tomé, cujo denominador comum era a independência e a autonomia política.

Em decorrência dos movimentos políticos que aconteciam nas colônias, desde a década de 50, desenha-se um processo no qual são constituídos partidos políticos como instrumentos de luta, expressando a contestação e a resistência à situação colonial. No bojo dessa contestação, foram surgindo alguns partidos e movimentos africanos que visavam à independência, nomeadamente de Angola, de Moçambique, de São Tomé e Príncipe, da Guiné Bissau e de Cabo Verde, os quais receberam impulsos significativos das atividades políticas de estudantes africanos, em Lisboa, que refletiam sobre a colonização.

O processo de independência de Cabo Verde, embora não possa ser dissociado dos processos que levam à independência das ex-colônias portuguesas na África e até mesmo do processo de democratização de Portugal, teve características próprias.

Inicialmente, como fundamenta Furtado (1997), o processo que se opunha ao regime colonial era composto por pessoas que pertenciam à classe média – técnicos com formação universitária, funcionários administrativos da colônia - bloco que Amílcar Cabral, líder do Partido Africano da Independência da Guiné e de Cabo Verde (PAIGC), denominava de “pequena burguesia”.

Estes são alguns dos protagonistas que acabaram não só criando o PAIGC como conduziram a luta armada.

Pouco antes da independência, Cabo Verde tinha elevadas taxas de desemprego e de analfabetismo e a isto se associaram a seca e a fome que eram vistos como fatores que contribuíram para o desencadear da luta pela emancipação. Resumidamente, o processo de

descolonização de Cabo Verde, ou melhor, o movimento pró-independência começou a ganhar corpo a partir da década de cinquenta, com uma conjuntura internacional favorável. Após a segunda guerra mundial, dá-se início ao movimento independentista na África e na Ásia. Ao mesmo tempo, a Organização das Nações Unidas, recém-criada, aprova uma resolução sobre a descolonização, a resolução n. 1514 da XV Assembléia Geral, de 14 de dezembro de 1960, que sustenta o princípio da autodeterminação e independência dos povos então colonizados. Além disso, em nível interno, as condições sociais e econômicas das populações poderiam constituir-se como elemento facilitador da mobilização (Furtado, 1997, p.92).

Concordando com este autor, entendo que a independência representou para Cabo Verde um momento de ruptura com a situação colonial e a possibilidade de constituição de um campo político autônomo.

Assim, as atividades políticas em Cabo Verde ganham impulso do golpe de Estado Militar em 1974 em Portugal e, mais especificamente, com o processo de descolonização. Nestas atividades, o PAIGC²², como único interlocutor de Portugal na negociação que

²² Apesar do PAIGC ser o principal protagonista na condução da luta armada e político-diplomática - fato que o levou a ser reconhecido pelas Nações Unidas e pela Organização da Unidade Africana (OUA) - existiram também outros partidos que tiveram participação neste processo. Como exemplo dos partidos nacionalistas que aparecem na esteira de contestações contra o colonialismo se destacam a União dos Povos das Ilhas de Cabo Verde (UPICV) e o Movimento de Libertação da Guiné e Cabo Verde (MLGC).

desencadeia a independência em 1975 e, portanto, como principal protagonista que conduziria a luta armada, assume o poder do Estado após a independência.

Um dos pilares de criação do PAIGC foi o projeto de unidade entre Guiné e Cabo Verde e isso evidencia a peculiaridade do processo de descolonização, pois se pretendia a união para a libertação dos dois países. Criou-se, assim, o PAIGC, cujo programa visava à formação de um Estado binacional, aproximando-se ao Estado Federativo.

O discurso político e ideológico com o qual se buscava legitimar a opção pelo Partido binacional foi sustentado pela proximidade geográfica, histórica e cultural de ambos os países e, do ponto de vista de Amílcar Cabral, o projeto de unidade foi sustentado pelas similitudes históricas e étnicas.

O golpe de Estado na Guiné-Bissau, em 1980, coloca em xeque este projeto em função de desacordos e conflitos político-ideológicos que surgiram no interior do partido, levando à ruptura da unidade política. Em decorrência disto, cria-se em 1981, em Cabo Verde, o PAICV (Partido para a Independência de Cabo Verde).

Em 1991, pela primeira vez, o povo caboverdiano vai às urnas e, num clima que se poderia chamar, de certo modo, como democrático, acontecem mudanças políticas, as quais se traduzem na tomada de posse de um novo governo, com suporte no Movimento Para a Democracia (MPD).

Após dois mandatos consecutivos, o MPD, a partir de um novo processo eleitoral, é retirado do poder e assiste-se à volta, ou seja, a retomada do poder pelo PAICV - partido que dirige o cenário político do país, desde 2001. Como se observa atualmente, Cabo Verde apresenta um sistema político multipartidário/democrático e, é nesse panorama, que se inicia a implementação das políticas públicas para a EEL.

1.2 Estatística populacional das Ilhas de Cabo Verde

Com o intuito de contextualizar o arquipélago, são apresentados, nesse subitem, dados estatísticos sobre a população em geral e sobre as pessoas com história de deficiência.

Conforme o censo de 2000, a população desse país é estimada em 434.812 habitantes, os quais se distribuem pelas seguintes Ilhas/concelhos:

Tabela I - Distribuição da população nas diferentes Ilhas/concelhos e taxa de crescimento anual

Ilhas²³/concelhos	População absoluta	População relativa	Taxa de crescimento médio anual (1999/2000)
Santo antão	47.124	10,8	0,7
Ribeira Grande	21.560	5,0	0,3
Paúl	8.325	1,9	0,2
Porto Novo	17.239	4,0	1,5
São Vicente	67.844	15,6	2,8
São Nicolau	13.536	3,1	-0,1
Sal	14.792	3,4	6,7
Boa Vista	4.193	1,0	2,0
Maio	6.742	1,6	3,1
Santiago	236.352	54,4	3,0
Tarrafal	18.059	4,2	4,5
Santa Catarina	49.970	11,5	1,9
Santa Cruz	32.822	7,5	2,4
Praia ²⁴	106.052	24,4	4,1
São Domingos	13.296	3,1	1,4
São Miguel	16.153	3,7	1,6
Fogo	37.409	8,6	1,0
Mosteiros	9.479	2,2	1,3
São Filipe	27.930	6,4	0,9
Brava	6.820	1,6	-0,2
Cabo Verde	434.812	100,0	2,4

Fonte: Instituto Nacional de Estatísticas. Recenseamento Geral, População e Habitação (INE/RGPH), Cabo Verde, 2000.

²³ O negrito está sendo utilizado tão somente para diferenciar as Ilhas dos respectivos Concelhos.

²⁴ A cidade da Praia é a capital de Cabo Verde.

Do ponto de vista da população geral, a Ilha de Santiago é a mais populosa, pois nela reside pouco mais da metade da população do país. Em seguida, temos as Ilhas de São Vicente e Santo Antão com 15,6% e 10,8% da população, respectivamente.

Quando se pensa na estatística relativa às pessoas com história de deficiência nas Ilhas os índices apresentam alguns problemas que exigem pesquisas mais pontuais, pois “não se dispõe de dados confiáveis sobre: o número e o tipo de pessoas portadoras de deficiência” (Jornada de Reflexão sobre Educação Especial Integrada, 1994, p.34).

A título de referência mundial, no documento *Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas Deficientes* (1983, p. 20) afirma-se que nas décadas de 80 e 90,

a estimativa de 500 milhões é confirmada pelos resultados de levantamentos feitos em segmentos de população combinados com observações de investigadores experimentados. Na maior parte dos países, pelo menos uma pessoa em cada dez tem uma incapacidade em consequência de uma deficiência física, mental ou sensorial e pelo menos vinte e cinco por cento de qualquer população está afetada pela existência da deficiência.

Os dados mais recentes das Nações Unidas revelam que, para os países em desenvolvimento, a média é de que 10% da população sejam pessoas com história de deficiência. Nesse contexto, vejamos o caso de Cabo Verde:

Tabela II - Repartição da população por tipo de deficiência

Tipo de deficiência	Total	Congênita	Doença	acidente	Outros
Cego	649	69	345	81	154
Surdo	430	63	301	10	56
Surdo-mudo	335	189	95	5	46
Paralisia	1.631	217	1.001	273	140
Mental	938	278	546	42	72
Outros ²⁵	505	68	274	64	99
Total	4.488	884	2.562	475	567

Fonte: Direção Geral de Estatística, Cabo Verde, Censo 90.

²⁵ É importante destacar que em “outros” estão incluídos 53 marrecos (corcundas) e 25 leprosos. Assim, os corcundas e os leprosos aparecem como mais dois tipos de “deficiência”.

Este censo revela que, em 1990, a população geral de Cabo Verde era estimada em 341.491 habitantes e que 4.488 são pessoas com história de deficiência, o que corresponde a 1,3% da população estimada.

Na fonte acima indicada, observa-se que, da totalidade de pessoas com história de deficiência, a maior incidência se faz sentir no meio rural, pois, das 4.488 pessoas, 1.606 encontram-se no meio urbano, ao passo que 2.882 se localizam no meio rural.

No entanto, o censo de 2000 revela que, da população total de Cabo Verde, ou seja, dos 434.812 habitantes, 3,2% são pessoas com história de deficiência, o que corresponde a 13.948 pessoas. É interessante sublinhar que se compreende que “a deficiência representa qualquer perda ou alteração de uma estrutura ou de uma função psicológica, fisiológica ou anatômica” (INE/RGPH, Cabo Verde, 2000).

Analisando os dois censos, conclui-se que, de 1990 a 2000, o número de pessoas com história de deficiência foi praticamente triplicado, pois o aumento foi de 210,78%, ao passo que, em relação à população geral, o aumento, nesse período de tempo, foi de 27,33%.

Diante deste fato, surgem algumas questões que chamam a atenção e, entre elas, destacam-se: o que efetivamente justifica o aumento de 210,78% de pessoas com história de deficiência, numa década? Quais os critérios, os parâmetros utilizados nas estimativas, ou seja, em que condições os censos foram realizados e o que foi entendido por “deficiência”? O que aconteceu durante a década de 90 que tenha tido como consequência o registro de maior número de pessoas com história de deficiência em 2000?

Não se teve acesso a informações mais detalhadas sobre os dois censos, principalmente aos questionários aplicados e aos critérios utilizados para caracterizar as pessoas com história de deficiência. No entanto, é possível traçar algumas respostas.

A década de 90 foi marcada pelo início da implementação da Educação Especial Integrada e no conjunto de atividades propostas as ações de sensibilização tiveram um peso preponderante. Desse ponto de vista, as ações promovidas tanto por organismos governamentais quanto por iniciativas individuais e voluntárias colocaram a temática da “deficiência” na ordem do dia.

Foi neste contexto que surgiram Organizações Não-Governamentais, cujos trabalhos são voltados às pessoas com história de deficiência. Assim, é possível afirmar que estes

aspectos podem ter contribuído para a mudança de atitudes, para a conscientização da sociedade e, em decorrência, as pessoas com história de deficiência passaram a identificarem-se como tal. Assim, existem possibilidades de que esses fatores tenham contribuído para que o registro dessas pessoas tenha sido muito maior em 2000.

Contudo, o fato de que, atualmente, 3,2% da população de Cabo Verde possuem história de deficiência leva-me a situar este país num patamar de médias relativamente baixas, isto quando se considera a média para os países em desenvolvimento apresentada pelos organismos multilaterais, que é de 10% da população.

Em todo caso, vejamos como o universo de pessoas com história de deficiência registrado em Cabo Verde se distribui por sexo e por meio de residência.

Tabela III - Efetivo e percentual da população portadora de deficiência segundo o sexo e meio de residência

Meio de Residência	Urbano	Rural	Cabo Verde
Efetivo da população portadora de deficiência	6.311	7.637	13.948
% da população portadora de deficiência	2,7	3,8	3,2
Efetivo do sexo masculino	3.113	3.842	6.955
% do sexo masculino	2,8	4,0	3,3
Efetivo do sexo feminino	3.198	3.795	6.993
% do sexo feminino	2,7	3,6	3,1

Fonte: INE/RGPH, Cabo Verde, 2000.

Quanto ao meio de residência, a “deficiência” incide mais no meio rural, e, em relação ao sexo, a incidência é maior no sexo feminino.

No que tange à incidência a “deficiência” nas Ilhas, o censo indica Santo Antão - terceira Ilha mais populosa – como sendo a mais afetada, apresentando 4.9% da população com história de deficiência. Em seguida, temos a Ilha do Maio, em que dos 6.742 habitantes, 4,0% são pessoas com história de deficiência.

A Ilha de Santiago, apesar de concentrar 54,4% da população geral, o que faz dela a Ilha com maior número de habitantes, é aquela na qual menos incide a “deficiência”, pois apresenta somente 2,8% das pessoas com histórias de deficiência, percentual que se situa abaixo da média nacional. Em relação às demais Ilhas temos:

Tabela IV - Incidência da deficiência por Ilhas

Ilhas	Percentual de incidência
Santo Antão	4,9
Maio	4,0
Brava	3,9
Fogo	3,9
São Nicolau	3,9
Boa Vista	3,4
Sal	3,4
São Vicente	3,0
Santiago	2,8
Cabo Verde	3,2

Fonte: INE/RGPH, Cabo Verde, 2000.

A Boa Vista, a Brava e o Maio são as Ilhas com menos habitantes, pois a primeira tem somente 1% e as duas, 1,6% da população total. No entanto, as três apresentam, com exceção de Santo Antão, os maiores índices de pessoas com história de deficiência, cujo percentual chega a ser maior que a média nacional.

Quanto à faixa etária, as pessoas com história de deficiência são assim distribuídas:

Tabela V - Distribuição da deficiência por grupos etários

Grupos etários	População com deficiência	Percentual
0-4	375	2,7%
5-9	996	7,2%
10-14	1.192	8,6%

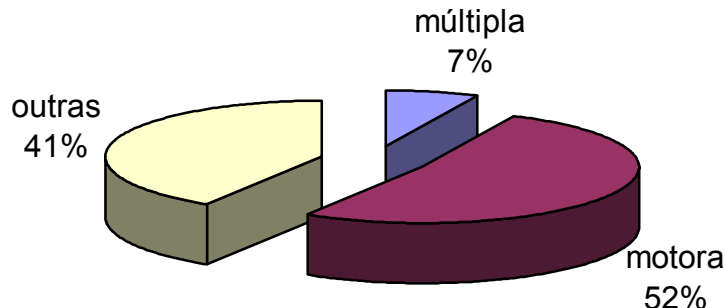
15-19	947	6,8%
20-29	1.488	10,7%
30-39	1.711	12,3%
40-49	1.464	10,5%
50-59	900	6,5%
60 anos e mais	4.824	34,7%
Total	13.897	100%

Fonte: INE/RGPH, Cabo Verde, 2000 (in *Expresso das Ilhas*, 30/04/2002).

Como fica ilustrado, praticamente 35% das pessoas com história de deficiência situam-se na faixa etária de 60 anos e mais, e um número considerável situa-se nas faixas etárias dos 20 aos 49 anos de idade.

Quanto ao tipo de “deficiência”, são apresentadas as seguintes categorias:

Gráfico I - Tipo de deficiências



Fonte: INE/RGPH, Cabo Verde, 2000, in: *Expresso das Ilhas*, 30 de abril de 2002.

A motora representa 52% do universo de pessoas com história de deficiência e “abrange a paralisia cerebral, paralisia total e paralisia dos membros ou dos lados. As outras deficiências incluem a cegueira, a surdez e a mudez” (INE/RGPH, in *Expresso das Ilhas*, 30/04/2002, p. 8).

Esta mesma fonte evidencia que a “deficiência visual”, ou melhor, a cegueira é a que mais incide no arquipélago, representando por si só praticamente 18% da totalidade de pessoas com história de deficiência, o que corresponde a 2.500 pessoas cegas.

Os dados esboçados permitem visualizar o panorama do país em termos de percentuais de pessoas com história de deficiência. Em seguida, serão abordadas questões relacionadas às condições socioeconômicas do país de modo a que possamos discutir, mais adiante, a configuração do mercado de trabalho, articulando-o à problemática de desemprego de pessoas com história de deficiência.

1.3 As condições econômicas do país

O desenvolvimento socioeconômico tem sido condicionado por vários fatores como as próprias condições geofísicas, os limitados recursos naturais, a intensa desertificação e os períodos longos de seca. Isto contribuiu para que a economia de subsistência se afirme como característica de base de Cabo Verde, pois

a agricultura está longe de poder satisfazer o país em produtos alimentares de primeira necessidade; a pesca limita-se, por assim dizer, à atividade artesanal; a indústria é incipiente; o contexto econômico internacional é desfavorável, muito particularmente para os países da sub-região africana onde o país se encontra inserido (Projeto NLTPS²⁶, 1996, p.29).

²⁶ Realizou-se em julho de 1990, nos Países Baixos, a Conferência de Maastricht – da qual Cabo Verde participou - e apontou-se como uma das recomendações a necessidade de os países africanos terem em conta perspectivas de longo prazo na questão do seu desenvolvimento. Nesse âmbito, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) desempenhou o papel de coordenador tendo em vista a materialização de tal recomendação a qual se consolida no projeto regional “Futuros Africanos” cuja sede é em Abidjan (Costa do Marfim), projeto que tem por fim apoiar os países africanos. O *National Long Term Perspectives Studies* (NLTPS) – que se convencionou chamar em Cabo Verde de “CABO VERDE 2020” é financiado pelo governo dos Países Baixos e apoiado também pelos “Futuros Africanos” – iniciou em 1994 e apresenta quatro fases de estudo. A primeira se constituiu na identificação dos principais problemas dos países nas mais diferentes dimensões: econômica, social, política, ambiental, cultural e tecnológica e buscou-se ainda apontar as aspirações para o futuro, identificando temas-chave para estudos posteriores. Na segunda – construção de base de estudo – se procurou fazer um estudo analítico do presente e do passado, de forma a se constituir uma base documental que dê suporte à reflexão sobre o futuro de Cabo Verde. Na terceira, estaria prevista a avaliação de estratégias, a identificação de tendências, de modo que se possa elencar cenários alternativos do desenvolvimento. Para a quarta fase se propõe a formulação de estratégias de desenvolvimento mais adequadas às aspirações da sociedade caboverdiana. O documento NLTPS oferece, assim, uma análise retrospectiva de Cabo Verde, particularmente sobre a temática educacional, a econômica e ao panorama do mercado de trabalho.

Assim, é um país que apresenta uma economia que, até certa medida, é dependente e cujo funcionamento é dinamizado pelo fluxo do exterior, pois as exportações de mercadorias são inexpressivas e as importações não param de crescer.

A mesma fonte indica que as exportações em Cabo Verde são pouco desenvolvidas, limitando-se a produtos do mar, e quanto às importações, são privilegiados a Holanda, a Alemanha, a França, os EUA e alguns países da Ásia. Afirma-se, ainda, que Cabo Verde recebe da União Européia mais de 70% de sua importação.

Nesse contexto, o desemprego é um dos problemas que o país enfrenta, tendo em conta as condições econômicas e o significativo crescimento demográfico cuja média anual foi de 2,4%, entre 1990 a 2000. Considerando estes aspectos, é de se supor que o mercado de trabalho em Cabo Verde tem-se

caracterizado por acentuados desequilíbrios estruturais entre a oferta e a procura de mão-de-obra. A insuficiente base de produção agrícola que não pode constituir fonte de emprego estável, permanente e suficiente explica o estrutural subemprego e desemprego na economia (idem p.116).

O INE/censo 2000 estima que em Cabo Verde a taxa de desemprego é de 17,2%, onde se supõe estar incluso um percentual considerável de pessoas com história de deficiência.

As condições internas do país acabam estimulando a emigração, a qual é considerada também como uma importante fonte de receita. Embora se tenham dificuldades em quantificar estatisticamente o fluxo migratório, se estima que, de 1985-1990, tenha sido de 2200 pessoas por ano, mas cuja tendência seja decrescente, possivelmente por conta das restrições colocadas pelas políticas dos países que mais atrairiam imigrantes.

No que concerne à Ciência e à Tecnologia, podemos constatar que há pouco investimento, uma vez que “a estrutura do Produto Interno Bruto (PIB) nacional é atípica para um país subdesenvolvido, onde a prestação de serviços, isto é, o setor terciário predomina. Os setores produtivos agrícola e o industrial são bastante frágeis” (idem, p. 104). Assim, o critério PIB (o qual foi de 326.570.280 USD, em 1992) permite visualizar mais ou menos o quanto se investe em Ciência e Tecnologia e talvez possibilite considerar que esse seja insuficiente quando se tomam outros países como parâmetros.

A integração de Cabo Verde na economia internacional também acaba tendo implicações em função de uma posição geográfica que suscita sua inserção na economia mundial, pois constitui um centro de prestação de serviços aos negócios internacionais dos quais se destaca a navegação.

Diante das condições acima referidas, no domínio da ciência e da tecnologia, o Projeto aponta como fraquezas a ausência de tradição na investigação aplicada, a falta de um ambiente cultural e científico capaz de atrair valores humanos caboverdianos no exterior e os limites na investigação cultural, técnica e científica.

Aponta-se, ainda, a ausência de uma política de transferência de tecnologia e de um sistema de seleção adequado de forma que possam ser aplicadas às condições de Cabo Verde e isso leva ao atraso, ao não acompanhamento do desenvolvimento científico e tecnológico. Neste contexto, vislumbra-se, como saída, o investimento - em parceria com organismos internacionais - para a criação de instituições de ensino superior e de investigação.

O panorama acima esboçado convida a refletir sobre a questão: se Cabo Verde é, do ponto de vista econômico, dependente do exterior e, no que concerne à ciência e à tecnologia, são apontadas as seleções e as transferências tecnológicas e não as possibilidades de criação, em que medida o país é independente? A partir dessas precárias condições políticas e sócio-econômicas como se coloca a questão do emprego/desemprego de pessoas com história de deficiência?

Pelos dados apresentados, é possível transpor para Cabo Verde uma metáfora utilizada para o Brasil. Bianchetti (2001), ao discorrer sobre os “desafios do portador de necessidades educativas especiais para o ingresso no mercado de trabalho”, traz para a discussão as condições que diferenciam os países/blocos cerebrais²⁷ dos musculares²⁸. E, ao fazer referência aos países do chamado Terceiro Mundo, este autor considera que o “Brasil é um País Portador de Necessidades Educativas Especiais”. Seguindo a mesma linha de raciocínio, podemos dizer que Cabo Verde também o é.

Diante das condições econômicas delineadas, como se configura o mercado de trabalho em Cabo Verde? Que possibilidades/limites são oferecidas no sentido de se

²⁷ São considerados países cerebrais os planejadores, os criadores de tecnologias.

²⁸ Os países musculares são aqueles onde se faz montagem de equipamentos a partir de tecnologias não autóctones.

garantir o exercício profissional, ou seja, as atividades econômicas das pessoas com história de deficiência? Quais os meio/fontes de renda e condições de vida dessas pessoas?

Para mapear possíveis respostas será apresentada, em seguida, uma breve caracterização do mercado de trabalho.

1.4 A configuração do mercado de trabalho: A problemática do desemprego

Lançando um rápido olhar para a história da “educação especial” é possível apontar determinados aspectos que, genericamente, indicam o quanto esta área específica de conhecimento vem se desenvolvendo. Entre estes, importa assinalar o que se pode chamar de deslocamento do eixo de pesquisa. Verifica-se que, por algum tempo, a categoria de “deficiência” foi concebida, nos estudos realizados na área da “educação especial”, como uma das referências fundamentais. Assim, com muita frequência se encontravam estudos que focalizavam, especificamente, as “deficiências” física, mental e a sensorial.

Principalmente nos últimos anos, observa-se, que o debate em torno das políticas para a “educação especial” tem sido permeado por categorias mais amplas, como exemplos, a escolarização, a profissionalização e o mercado de trabalho. É desnecessário esclarecer que este deslocamento de eixo é inerente à própria dinâmica de produção de conhecimento e revela a tendência de aproximação da “educação especial” ao campo de conhecimento da educação como um todo.

Este fato é importante porque, a rigor, legitima o desenvolvimento da área, a qual vem mostrando percursos que transcendem o campo estrito da “deficiência” em si, alçando aspectos mais amplos. Contudo, cabe enfatizar que este desenvolvimento não significa mera substituição da categoria de “deficiência”, antes pelo contrário, esta vem sendo qualificada a partir de categorias mais amplas, o que tem possibilitado, como já foi afirmado, a proximidade da “educação especial” ao âmbito das políticas educacionais como um todo.

Visto desse ângulo, os processos de escolarização/profissionalização de pessoas com história de deficiência figuram como questões-chave e suscitam discussões polêmicas, principalmente nos limites do campo educacional.

Quando se procura compreender o teor e o alcance que essas discussões vêm tomando em Cabo Verde, deparamo-nos com as seguintes questões: como se configura o mercado de trabalho e quais as possibilidades/limites de inserção de pessoas cegas? As políticas educacionais se materializam no sentido da inclusão dessas pessoas?

Com essas questões, quer-se mostrar tão somente o quanto é impossível pensar o objeto de pesquisa em pauta sem levar em consideração não só da configuração do próprio mundo do trabalho, como também do sistema educacional, sem perder de vista as condições econômicas do país.

Ao tentar responder as questões levantadas, vi-me diante do desafio de buscar alguns referenciais teórico-práticos e, para tanto, pauto-me, a princípio, em autores que, mesmo considerando o fato destes se situarem em *loci* diferentes e não se debruçarem especificamente sobre a “educação especial”, apontam elementos que podem ser tomados como referência para se refletir sobre a realidade caboverdiana.

O trabalho tem sido considerado como uma das formas predominantes de exclusão/inclusão de pessoas com história de deficiência das relações sociais. Nesse sentido, as transformações produtivas acabam adquirindo um papel preponderante nas trajetórias sociais, as quais se caracterizam também por práticas de exclusão/inclusão.

As relações capitalistas como forma de produção da existência têm se manifestado de forma perversa. O trabalho sob estas relações se faz sentir na dupla forma de destruição da força de trabalho, pois de um lado, se tem a força de trabalho supérflua, a que não está sendo usada pelo capital e que engrossa as estatísticas do desemprego, por outro, se tem a força de trabalho que, sendo usada pelo capital, tem seu preço reduzido (Tumolo, s.d.). A esta dupla forma de destruição da força de trabalho, inerente ao próprio movimento do capital, é possível associar a “deficiência” que ainda tem sido critério de exclusão.

Tumolo (2000, p. 14), apesar de discorrer a partir de outros espaços e eixos, contribui para a fundamentação da discussão proposta. Assim, afirma que a ampliação do mercado

capitalista foi e tem sido acompanhada, simultaneamente e contraditoriamente, por uma contração relativa do mercado de trabalho capitalista, na medida em que, (...) o desenvolvimento das forças produtivas sob a forma capitalista (...) reduz relativamente o número de trabalhadores requeridos e explorados pelo capital.

Quando se trata da redução de trabalhadores requeridos e explorados pelo capital subtemem-se trabalhadores considerados “normais”, uma vez que a inclusão de pessoas com história de deficiência foi e continua sendo um dos desafios enfrentados. Importa salientar que os elementos acima citados têm por base relações sociais que excluem e dispensam a maioria da população.

Considerando a tendência de redução relativa de trabalhadores e o fato de que as relações sociais trazem no seu interior elementos que estreitam drasticamente a possibilidade da maioria da população se inserir e permanecer no mercado de trabalho, como viabilizar processos de inclusão de pessoas cuja história de deficiência é tomada como mais um critério de exclusão? Como incluí-las num mercado de trabalho cuja dinâmica não é só a exclusão, mas também a precarização das condições de trabalho?

Partindo do princípio de que a materialização da forma capitalista de produção da existência se traduz em formas e mecanismos de exploração, de alienação, de exclusão, de violência, de extermínio, sendo considerada mais perversa a tendência à sua naturalização (Frigotto, 1995), é possível se pensar num efetivo processo de inserção de pessoas cegas? Em outras palavras, diante das metamorfoses do mundo de trabalho, das quais sublinha-se, particularmente, o intenso processo de intelectualização do trabalho manual - o qual é compatível com o desenvolvimento tecnológico -, da decorrente desqualificação e subproletarização do trabalho; diante do trabalho que se vem configurando de modo precário, informal, temporário, parcial, subcontratado etc. (Antunes, 1997), quais os limites e possibilidades dos processos de inserção de pessoas cegas no mercado de trabalho?

A estas questões pode-se associar a “objetivação da inteligência humana em softwares, equipamentos” - que tem sido cada vez mais acelerada – como mais um fator a liberar trabalhadores (cf. Bianchetti, 2000).

A partir das colocações apresentadas, infere-se que, do ponto de vista das relações de trabalho, as transformações em curso no mundo do trabalho compõem o elenco de fatores que contribuem para a emergência/agravamento da problemática do desemprego.

Embora suas reflexões sejam feitas em outros espaços de análise, Castel (2000) oferece algumas contribuições para se pensar na configuração do mercado de trabalho.

Ao discorrer sobre “as transformações da questão social”²⁹ e partindo do eixo da integração e não integração no mundo do trabalho e do mundo das relações sociais, este autor considera que nos anos 70 foi possível falar de sociedade salarial, cujo indicador é o fato de que nesta década, na França, 82% da população ativa eram assalariados.

Cabe nesse ponto frisar que a sociedade salarial está sendo entendida, sobretudo, como “uma sociedade na qual a maioria dos sujeitos sociais tem sua inserção social relacionada ao lugar que ocupam no assalariado, ou seja, não somente sua renda, mas também, seu *status*, sua proteção, sua identidade” (Castel, 2000, p. 243). No entanto, embora na sociedade salarial o sujeito pudesse usufruir um mínimo de garantias e de direitos, a injustiça, a desigualdade e a exploração ainda se faziam sentir.

O foco principal de discussão é a questão de como a sociedade salarial – rodeada e atravessada de proteções, direitos do trabalho, seguridade social – vem sendo condicionada por processos como a internacionalização do mercado, a mundialização, as exigências crescentes da concorrência e da competitividade. Assim, um dos aspectos ressaltados é que o trabalho passou a ser alvo de redução de custos pois, “trata-se de minimizar o preço da força de trabalho e, ao mesmo tempo, maximizar sua eficácia produtiva”(idem, p. 247).

Utilizando como exemplo o caso concreto da França, este autor considera que

no início dos anos 70, no momento mais abundante da sociedade salarial, o contrato de tempo indeterminado era praticamente hegemônico, ou seja, um tipo de contrato que em situações de pleno emprego assegurava a estabilidade das condições de trabalho. (...). Mas, por outro lado, 70% aproximadamente das novas admissões na França se fazem sob formas ditas atípicas, ou seja, contratos de tempo determinado, contratos interinos, tempo parcial, diferentes formas de empregabilidade, o que quer dizer, que, no fundo, em 10 anos, talvez, a instabilidade do emprego vá substituir a estabilidade do emprego como regime dominante da organização do trabalho (Castel, idem, p. 249).

A instabilidade do emprego é apontada como o maior desafio, pois - sem colocar em segundo plano a questão do desemprego na França, o qual atinge uma taxa de 10% da população ativa - a precarização do trabalho é talvez a questão mais importante porque alimenta o desemprego e faz com que o trabalho se torne cada vez mais frágil e force as pessoas a situações de vulnerabilidade.

²⁹ Palestra proferida por ocasião do Seminário Internacional “A questão social no contexto da globalização”, realizado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 1996.

Quando se considera que a questão do trabalho no Primeiro Mundo vem se caracterizando pela precarização e aponta-se o desemprego como um dos problemas que atinge aquela realidade, isso remete à necessidade de se pensar na dimensão que estes problemas adquirem no chamado Terceiro Mundo.

Sem pretender fazer um balanço completo da situação atual, parafraseando o autor, é possível esboçar três constatações que caracterizam três planos de cristalização importantes da questão social, pelo menos na França, a saber: a *desestabilização dos estáveis* – trabalhadores que ocupavam uma posição sólida no trabalho, por exemplo, os que têm mais de 45 anos e se vêem velhos para serem “reciclados”; *instalação na precaridade* – considerado fenômeno relativamente novo na França (anos 50) que atinge mais os jovens e que se manifesta na alternância de períodos de atividades, de desemprego, de trabalho temporário, de ajuda social. Isto leva, prossegue o autor, à terceira constatação que talvez seja a mais inquietante para as sociedades da Europa Ocidental que se habituaram ao quase pleno emprego, redescobrem assim, um novo perfil de pessoas que se pode chamar de *sobrantes*. Estas são pessoas que não estão integradas, haja vista que a integração não é mais senão estar inserido nas relações de utilidade social.

Diante da nova configuração da questão social, Castel, ao tentar delinear o futuro, aponta alguns cenários como: a continuidade da ruptura entre o trabalho e a proteção; tentar controlar, na margem, o processo de desagregação da sociedade salarial e, aí, destaca o tratamento social do desemprego, o que equivaleria, em certa medida, às tentativas de atenuar os efeitos devastadores das transformações em curso.

O terceiro cenário seria o enfraquecimento do suporte salarial, entendendo este suporte não só como o salário em si, mas as proteções ligadas ao trabalho. Daí emergem as alternativas ao clássico suporte salarial, falando, então, em tentativas de economias não mercantis, de terceiro setor, de economias solidárias, de atividades mais ou menos à margem do setor mercantil, de novas fontes de emprego ou de novas atividades.

Como quarto cenário, vislumbra-se a possibilidade de que o trabalho esteja em vias de desaparecer, possibilidade esta criticada por Castel, e em cujo mérito não entrarei³⁰.

De modo resumido, ao fazer referência ao engendramento da crise da sociedade capitalista, cujo modelo definidor é a relação capital-trabalho, Castel (1998), especifica a

³⁰ Sobre este assunto ver a obra de Claus Offe (1994).

crise da “sociedade salarial”, destacando a precariedade, o desemprego em massa, a instabilidade, a vulnerabilidade, a exclusão ou desfiliação e a segregação como adjetivos que, de modo geral, caracterizam o panorama sócio-histórico predominante.

Se o panorama sócio-histórico predominante no chamado Primeiro Mundo/Europa Ocidental é assim caracterizado, o que se pode esperar ao tratar-se de Cabo Verde – Terceiro Mundo – tomado como espaço de análise das relações de trabalho? Se a situação é assim para o Primeiro Mundo e para as pessoas consideradas “normais”, o que se pode pensar sobre as possibilidades/limites de inserção de pessoas cegas no mercado de trabalho em Cabo Verde, quando se considera que a cegueira ainda tem sido critério de exclusão social? Que dimensões os adjetivos apontados ganham naquela realidade? Que alternativas têm sido vislumbradas no que tange à problemática do desemprego?

Tendo em conta o breve panorama esboçado, discute-se, pontualmente, no item seguinte, sobre a questão da configuração do mercado de trabalho em Cabo Verde.

1.5 Panorama do mercado de trabalho em Cabo Verde

Como já foi afirmado, o desenvolvimento econômico de Cabo Verde tem sido condicionado por diversos fatores como os poucos recursos naturais, as condições geofísicas e climáticas, as quais são desfavoráveis à agricultura. As implicações disso se manifestam na insuficiente base da produção agrícola e na incipiente industrialização.

Neste âmbito, o mercado de trabalho apresenta uma defasagem entre a oferta e a procura de emprego e, como expressão disso, destaca-se o fato de que a produção agrícola não pode ser tomada como base estável. Isto contribui para o agravamento não só do desemprego como também do subemprego.

Nesse sentido, é importante fazer algumas inferências em relação às características econômicas da população de Cabo Verde e importa antecipar que, tendo como base o censo de 2000, a população³¹ residente nesse ano foi de 431.989, dos quais 174.664 equivale à população ativa de que faz parte a população empregada – que corresponde a 82,6% - e desempregada – representada por 17,4%.

³¹ A população é dividida em ativa e inativa. A ativa é representada pela população empregada e desempregada. Interessante notar que entre a população desempregada estão as pessoas que não trabalharam uma hora por semana; as disponíveis para trabalhar e as que fazem diligências para trabalhar (censo de 2000).

1.5.1 A população ativa

Tendo como referência a população ativa, 50,4% eram homens e 49,6% mulheres, sendo sua idade mediana de 31,3 anos. Estes, no conjunto, representam uma taxa bruta de atividade de aproximadamente 40%.

Quanto à taxa de atividade líquida entre a população de 15 anos e mais, em nível nacional, é de 68,9%. As mais altas estão localizadas nas Ilhas/Concelhos do Sal, São Domingos, Boa Vista, Maio, Tarrafal, Santa Catarina e São Nicolau, com pouco mais de 70%. A taxa líquida de atividade mais baixa é a da Ilha da Brava, com 62,8%. Considerando o grupo etário, a taxa líquida de atividade é maior no grupo etário de 25-44, a qual é de 89,4%, seguida do grupo etário dos 45-64 anos que apresenta uma taxa de 70,6%. Na seqüência, temos o grupo etário dos 15-24 anos cuja taxa é de 55,9% e, finalmente, 31,1% para a faixa etária dos 60 anos e mais. Ressalta-se, ainda, que a taxa de atividade é superior no meio rural e, independentemente do meio de residência, ela é superior no sexo masculino.

No que diz respeito à população ativa, o censo de 2000 confere, ainda, que um em cada quatro ativos é analfabeto³², o que resulta numa taxa de analfabetismo de 68,4% na faixa etária dos 60 e mais anos e apenas 5,8% na faixa etária dos 15-24 anos.

1.5.1.1 A população empregada

Quanto à população empregada, havia um total de 144.310 pessoas, cuja idade mediana era de 32,5 anos. Vale salientar que dessa totalidade 54,3% era homens e 45,7% mulheres e a taxa líquida de ocupação era maior no meio rural (47,7%) do que no urbano (44,9%).

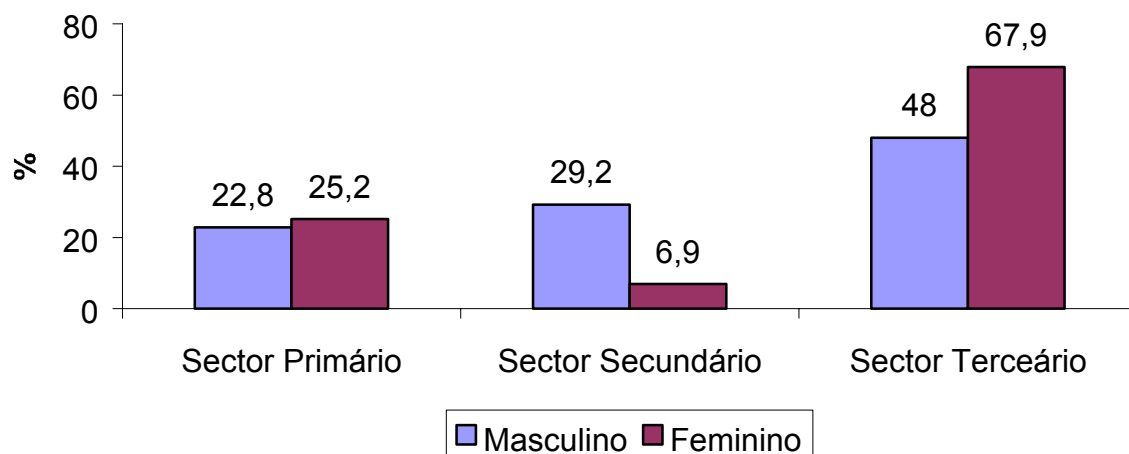
Nesse sentido, importa também frisar que a taxa líquida de ocupação, em nível nacional, é de 46,1%, cujo maior índice se encontra na faixa etária dos 25-44 anos, que é de 77,3%, e a menor na faixa dos 10-14 anos, a qual é de 3,4%.

³² O Recenseamento Geral da População e Habitação, ou melhor, no censo de 2000, está sendo considerada como “analfabeta uma pessoa de 15 anos e mais que não é capaz de ler e escrever, compreendendo uma simples exposição de coisas relativas a sua vida quotidiana”.

Da totalidade da população empregada com 15 anos e mais, 22,4% são analfabetos. Assim, em termos de escolarização ou nível de instrução, verifica-se que 64% da população empregada possui, no máximo, o EBI e apenas 3,7% a formação média ou superior; 16,4% possui o Ensino Secundário e 16,2 não possui nenhum nível de instrução.

Quanto aos setores de atividade, vejamos o gráfico:

Gráfico II: Repartição da População Empregada por Setor de Atividade Econômica Segundo o Sexo (15 anos ou mais)



Fonte: INE/RGPH, Cabo Verde, 2000.

Verifica-se que 57,1% da população empregada com 15 anos e mais trabalha no setor terciário; 24% no primário e, finalmente, 18% no setor secundário.

No projeto NLTPS (1996) constata-se que o setor dos serviços produz 60% do PIB e empregava, nos anos 80, 41% da população ativa. Este fato faz com que a economia de Cabo Verde se constitua basicamente de uma economia de serviços.

De modo geral, a situação do mercado de trabalho, neste arquipélago, é preocupante pelo fato de que o seu caráter estrutural

resulta da extrema fraqueza do tecido econômico, da profunda crise do setor agrícola provocada pelo processo de desertificação, do elevado crescimento demográfico. A este conjunto de fatores, veio juntar-se um outro, a emigração, que durante muito tempo funcionou como “válvula de escape”, mas que desde

meados dos anos oitenta vem diminuindo drasticamente na seqüência das políticas restritivas dos países europeus (Projeto NLTPS, 1996, p.116).

Segundo o INE de Cabo Verde (censo 2000, s.p.) pode-se considerar que

o Setor Privado é largamente o maior empregador no país, pois é responsável por cerca de 62,3% do emprego registado em 2000, contra, 23,8% do emprego no Setor Público (administrativo ou empresarial). Os restantes 13,9% trabalham na sua maioria para as famílias (agregadas em outras).

Nota-se que “84,8% da população empregada vive principalmente do seu trabalho, contra 12,1% que vive a cargo de familiares, residentes no país ou no estrangeiro” (idem).

1.5.1.2 A população desempregada

Considerando que, em 2000, a população residente era de 431.989, dos quais 174.664 representa a população ativa – o que equivale a 82,6% - o desemprego figura como problema, pois em nível nacional atinge uma taxa de 17,4%.

É interessante ressaltar que as atividades que podem ser consideradas como fatores de

localização ou de atração/repulsão da população em Cabo Verde são a agricultura (...), o conjunto de atividades ligadas aos setores de prestação de serviços, a navegação aérea e marítima, a administração pública (incluindo os serviços prestados pelo Estado), as atividades industriais em geral, em particular a indústria turística e a indústria da pesca (NLTPS, 1996, p 39).

A idade mediana dos desempregados é de 24,3 anos e 18,6% reside no meio urbano e 15,7 no rural. Tomando como parâmetro os diferentes grupos etários e as diferentes Ilhas, nota-se que o desemprego incide mais nas Ilhas da Brava, do Fogo e do Maio, cuja taxa é ligeiramente superior à média nacional, ao passo que na Ilha da Boa Vista a taxa de desemprego é apenas de 5,7%.

Para as demais Ilhas, a tabela que segue ilustra como o desemprego se distribui.

Tabela VI - Taxa de desemprego em sentido *lato* da população com idade de 15 anos ou mais segundo o grupo etário por Ilhas (%)

Ilhas	Total	15-24 anos	25-44 anos	45-64	65 anos e mais
Total Cabo Verde	17,3%	29,7%	13,5%	10,9%	6,3%
Santo Antão	16,3	30,7	12,6	10,6	5,3
São Vicente	23,2	39,0	19,0	12,4	11,2
São Nicolau	14,9	24,6	12,8	10,0	2,8
Sal	10,4	16,8	7,8	7,3	13,4
Boa Vista	5,7	9,2	5,2	3,7	2,3
Maio	17,6	25,0	14,5	14,0	14,0
Santiago	16,4	28,7	12,4	10,7	6,0
Fogo	18,4	30,5	14,6	11,6	5,1
Brava	18,4	26,9	15,5	14,5	7,7

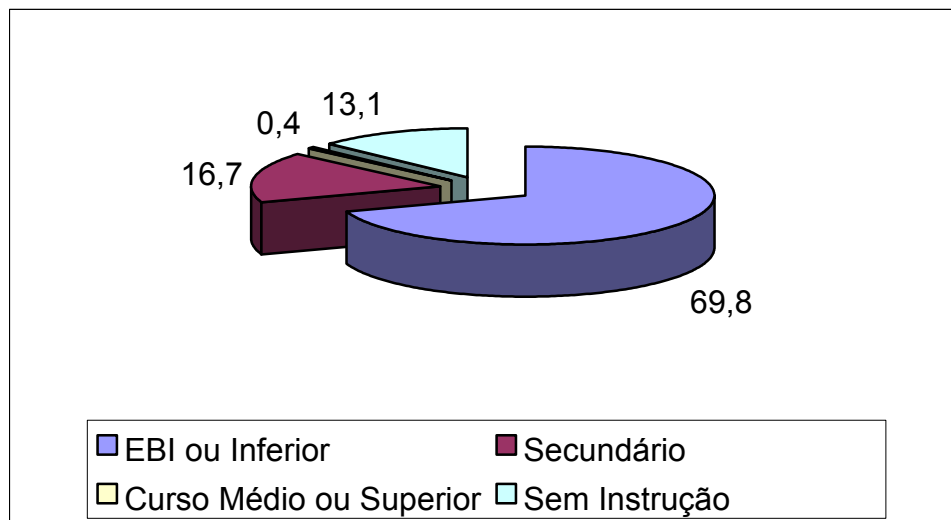
Fonte: INE/RGPH, Cabo Verde, 2000.

Em relação à idade, o desemprego em sentido *lato*³³ afeta mais o grupo etário dos 15-24 anos, cuja taxa atinge praticamente 30%. É fundamental frisar que um em cada cinco desempregados é analfabeto e o desemprego afeta mais as mulheres que os homens.

O desemprego tem vindo a afetar mais a população cuja escolarização é o EBI ou mesmo um nível inferior. Nesse universo, a taxa de desemprego equivale praticamente a 70%. Tomando como parâmetro a escolaridade, o gráfico abaixo é ilustrativo.

Gráfico III: Repartição da População Desempregada em Sentido Lato Segundo o Nível de Instrução (15 anos e mais)

³³ No censo de 2000 o desemprego em sentido *lato* corresponde ao conjunto de pessoas que não trabalhou uma hora por semana e as que estão disponíveis para trabalhar.



Fonte: INE/RGPH, Cabo Verde, 2000.

Considerando o principal meio de vida, 13,9 dos desempregados vivem do trabalho; 0,3 de rendimentos; 0,4 de pensão; 77,5 da família residente em Cabo Verde; 3,6 da família residente no estrangeiro e 4,3 de outros meios.

1.5.2 A população inativa

A população inativa é de 255.051 e, ao se considerar somente a população inativa de 10 anos e mais, esta corresponde a 136.029, dos quais 15,7 são domésticos; 64% são estudantes; 4,7 são reformados; 7,1 são incapacitados³⁴ e 8,4 incluídos na categoria de outros. Vale lembrar que a idade mediana da população inativa é de 9,7 anos, sendo a taxa bruta de inatividade de 59,0%.

Para a população inativa com 15 anos e mais, a taxa líquida de inatividade nacional é de 30,5%, a qual é distribuída da seguinte maneira: no grupo etário de 15-25 anos essa taxa é de 43,7; para a faixa de 25-44 é de 10,3; para a 45-64 é de 28,8 e para o grupo de 65 anos e mais, a taxa líquida de inatividade é de 66,6%.

³⁴ Em relação aos incapacitados, o censo não faz nenhuma referência, deixando margens para se questionar quem, efetivamente está sendo assim considerado como tal e se estariam aí incluídas pessoas com história de deficiência.

Para os inativos com 15 anos e mais, o meio de vida é: 2,1% de trabalho; 1,0 de rendimentos; 10,3 de pensão; 71,4 da família residente em Cabo Verde; 9,3 da família residente no estrangeiro e 5,9 vivem de outros meios.

Os dados apresentados são globais e não permitem visualizar, nos diferentes setores, a totalidade de pessoas com história de deficiência, particularmente as pessoas cegas.

Em todo o caso, “o subemprego e desemprego sazonal ou temporário é um problema estrutural da economia caboverdiana que afeta particularmente as zonas rurais” (idem, p. 117). De modo geral, a situação do mercado de trabalho em Cabo Verde é preocupante e isto se acentua na medida que se prevê que o emprego no setor público

vai diminuir relativamente devido à conjugação de vários fatores, como a privatização das empresas públicas, o desengajamento parcial do Estado e o desenvolvimento do setor privado (Projeto NLTPS, 1996, p. 118).

Diante do cenário descrito, ao se questionar sobre as alternativas que se buscam no sentido de minimizar/superar a problemática do desemprego em Cabo Verde, observa-se:

Para contornar a situação, os acentuados desequilíbrios estruturais entre a oferta e a procura de mão-de-obra agravada pela estrutura da população, criou-se as condições institucionais, legais e incentivos necessários à atração do investimento de privados nacionais e estrangeiros no setor produtivo como forma de reduzir o desemprego e lançar as bases de um desenvolvimento durável (Projeto NLTPS, 1996, p. 118).

Em relação às efetivas condições legais e aos incentivos necessários para reduzir o desemprego não se faz nenhuma referência, mas se indicam particularmente como medidas institucionais “a recente criação do Instituto de Emprego e Formação Profissional e a canalização de maior financiamento para as ações neste setor que poderão contribuir para a alteração da situação à médio prazo” (idem, p 118.)

O Instituto de Emprego e Formação Profissional não tem sido uma medida, embora institucional, que contribua para a formação e emprego de pessoas cegas porque estas não são, no momento, público-alvo.

No documento em destaque, aponta-se o mercado informal como uma possível saída para a situação de desemprego. Assim, afirma-se que do elevado índice de desemprego decorre um fluxo migratório acentuado que

conduz também a uma grande proliferação do comércio informal como alternativa ao desemprego. Existe uma estreita relação entre o rápido crescimento da população ativa em Cabo Verde, o fraco crescimento das oportunidades de emprego no setor formal e o aumento do setor informal no comércio. Tem-se a percepção de que o número de agentes informais “rabidantes”³⁵ aumentou consideravelmente nos últimos anos e que o seu impacto é hoje relevante no sistema comercial (idem).

Quando se pensa nas pessoas cegas, o mercado informal como segunda alternativa é uma questão que merece ser aprofundada e pesquisada porque ele se mostra, em certa medida, como única alternativa, além de estar a cargo da família.

O retrato do mercado de trabalho apresentado mostra a conjugação de vários elementos que estreitam a possibilidade das pessoas, de modo geral, a terem acesso ao mercado de trabalho como também as dificuldades de permanecerem nele. Em relação às pessoas cegas, a situação parece ser mais preocupante, pois às poucas condições de acesso e permanência que o mercado de trabalho oferece associa-se a questão da cegueira que, em si, tem sido concebida como um critério de exclusão. O panorama descrito, contudo, serve de base a partir da qual discutirei, em seguida, sobre a questão do emprego/desemprego de pessoas com história de deficiência.

1.5.3 O emprego/desemprego de pessoas com história de deficiência

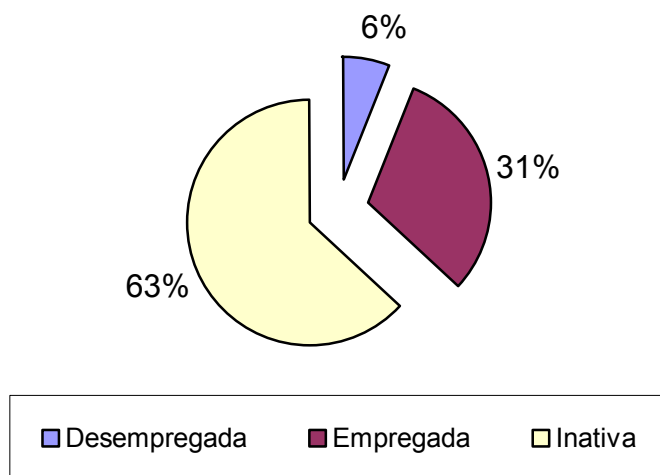
O acesso à educação tem se configurado como um dos principais problemas enfrentados pelas pessoas com história de deficiência. Isso se manifesta na elevada taxa de analfabetismo que é de 55,6%, o que representa pouco mais do dobro do analfabetismo das pessoas sem história de deficiência.

Considerando que o nível de escolarização tem implicações significativas no desenvolvimento de atividades econômicas, como se situam as referidas pessoas em termos de emprego/desemprego? Observando o gráfico abaixo vemos que das 11.334 pessoas com

³⁵ “Rabidantes” é um termo da língua crioula comumente usado para designar pessoas que se dedicam ao mercado informal, aos revendedores e aos comerciantes.

história de deficiência com 15 anos e mais – o que representa 82% da totalidade estimada no arquipélago - 63% são inativas³⁶; 31% são empregadas e 6% são desempregadas.

Gráfico IV - População com 15 anos e mais face ao emprego



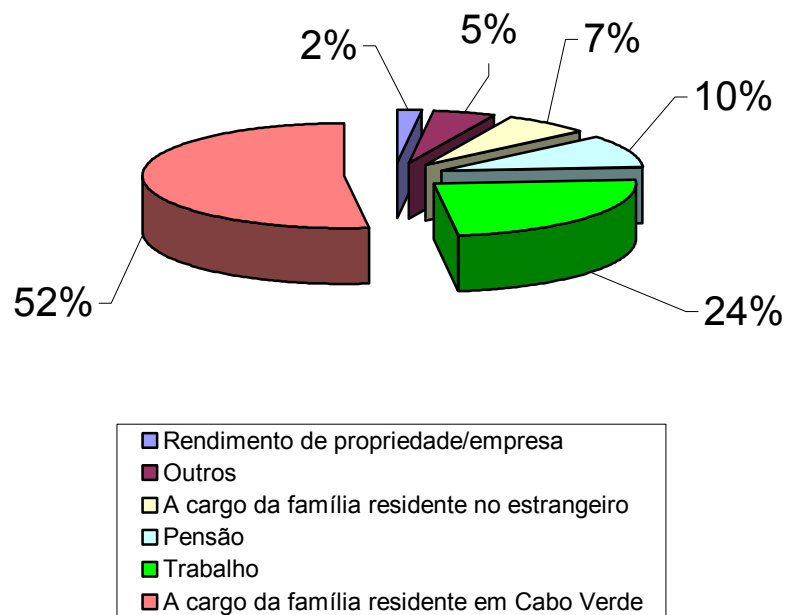
Fonte: INE/RGPH, Cabo Verde, in: *Expresso das Ilhas*, 30 de abril de 2002.

Revela-se, assim, que a “deficiência” foi e continua sendo um critério de exclusão do sistema educacional e, em decorrência, do mercado de trabalho. Desse ponto de vista, é possível considerar que o baixo nível de instrução implica significativamente no exercício de atividades econômicas e isso condiciona o meio de vida das referidas pessoas.

Se apenas 31% das referidas pessoas são empregadas, quais os meios, ou seja, a fonte de renda das demais? O gráfico a seguir possibilita algumas deduções, vejamos:

Gráfico V – Principal meio de vida da população portadora de deficiência

³⁶ Como vimos, é considerada população inativa o conjunto de estudantes, domésticos, reformados incapacitados e outros. No caso da “deficiência” a fonte não revela quem são os inativos. No entanto, compreende-se que são as pessoas que, dada a sua condição sensorial, física ou mental não desempenham atividades econômicas.



Fonte: INE/RGPH, Cabo Verde, 2000.

O fato de que somente 24% das pessoas com história de deficiência trabalham e 2% vivem de rendimentos de propriedade/empresas expressa o quanto o universo dessas pessoas tem sido alvo de processos de exclusão do mercado de trabalho, que decorre não só da exclusão do sistema educacional, mas também das condições econômicas do país.

Nesse sentido, o nível de escolarização das referidas pessoas mostra o quanto tem sido deficitário o acesso ao sistema educacional. Para melhor se discutir sobre essa questão, será apresentado, em seguinte, um panorama do sistema educacional de Cabo Verde.

1.6 Políticas educacionais: o ensino regular

O sistema educacional de Cabo Verde, como podemos observar no organograma em anexo (cf. Anexo IV), é constituído essencialmente por cinco níveis de ensino, a saber: o pré-escolar; o EBI; o Ensino Secundário; o Ensino Médio e o Ensino Superior.

No que tange à educação pré-escola, observa-se que, apesar deste nível de ensino ter sido inserido recentemente no sistema educacional, o MED apenas desempenha o papel de coordenador pedagógico. As funções de execução, acompanhamento e avaliação ficam a cargo dos setores privados, dos municípios e das ONGs.

As principais preocupações em relação a esse nível de ensino são o baixo nível de capacitação de recursos humanos, a ausência de estruturas de supervisão, a inexistência de uma rede física organizada, a reduzida qualidade pedagógica e a não adoção, por parte do Estado, deste subsistema de ensino.

No sentido mais amplo, o INE revela que, em 2000, a população de Cabo Verde com quatro anos e mais era de 387.356, dos quais 185.268 são do sexo masculino e 202.088 do feminino. Da totalidade dessa população, 38% são pessoas que estavam freqüentando um determinado nível de ensino, dos quais 51% eram mulheres e o restante homens. Os que já haviam freqüentado algum nível de ensino representavam uma taxa de 45%, constituído por 52% do sexo masculino e 48% do feminino.

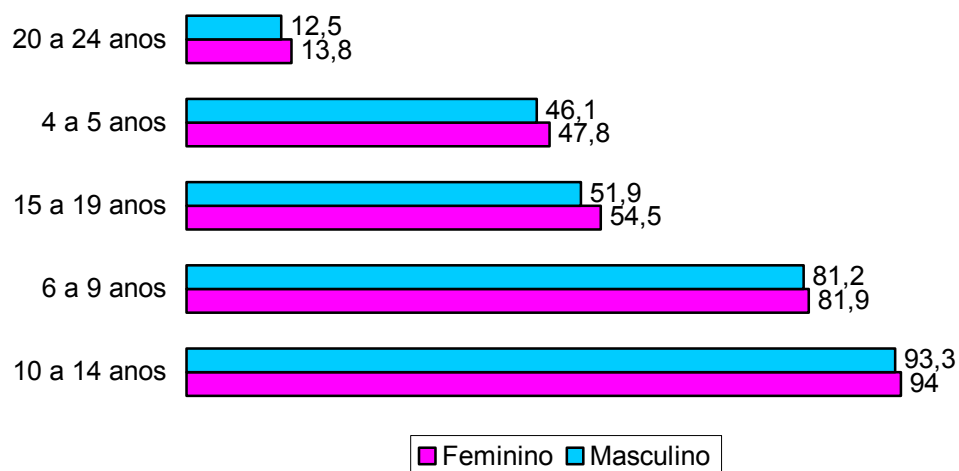
A proporção de pessoas que nunca freqüentaram um estabelecimento de ensino em Cabo Verde é significativa e representa 17%. Os maiores índices encontram-se nas Ilhas de Santo Antão, Fogo e São Nicolau. Desta população, 35% são do sexo masculino e 65% do feminino. Destaca-se que, deste universo, 22% reside no meio rural e 13% no urbano.

Considerando a totalidade de pessoas com quatro anos e mais e o meio de residência, a maior parte desta população situa-se no meio urbano, representada por 209.699 pessoas, ao passo que, no meio rural, essa parcela é representada por 177.657 pessoas. Portanto, a freqüência escolar é mais elevada no meio urbano do que no rural.

Tomando ainda como referência a população residente de quatro anos e mais que freqüentava, no momento do censo, um determinado nível de ensino, verifica-se que o índice de freqüência escolar, em nível nacional, atinge uma taxa de 38%, dos quais 39% são do sexo masculino e 37% do feminino.

Os mais altos índices de freqüência escolar são registrados na Ilha de Santiago, particularmente nos Concelhos de São Domingos (42%), seguido de Santa Cruz (41%) e da Praia (40%). Os menores índices de freqüência escolar foram registrados, conforme está descrito no censo de 2000, nas Ilhas de São Nicolau (31%); Sal (33%) e Boa Vista (33%).

Gráfico VI - Taxa de escolarização da população residente por grupos etários



Fonte: INE/RGPH, Cabo Verde, 2000.

A maior taxa de escolarização situa-se nas faixas etárias dos seis aos 14 anos, o que indica que a maior cobertura em termos educacionais é do EBI, o qual corresponde aos primeiros seis anos de escolarização e cujo percurso normal é feito dos seis aos onze anos. Os menores índices de escolarização são na faixa dos 20-24 anos, o que demonstra a existência de um número ainda considerável de adultos demandando atendimento educacional.

Como podemos observar, pela primeira vez na história da educação em Cabo Verde se consegue alcançar, no EBI, uma taxa de escolarização que pode ser considerada satisfatória. A fonte consultada, no entanto, não indica o percentual de pessoas com história de deficiência que estariam freqüentando esse nível de ensino.

Quanto à taxa de escolarização segundo os diferentes níveis de ensino, temos:

Tabela VII - Nível de instrução

Grupos etários	Sem nível de instrução	Pré-escolar	Alfabetização	EBI	Secundário	Curso Médio	Curso superior
Cabo Verde	17,1	4,4	2,7	55,6	18,6	0,5	1,1
4-5	46,7	51,7	0,0	1,6	0,0	0,0	0,0
6-9	11,0	6,9	0,0	82,0	0,0	0,0	0,0
10-14	1,0	0,1	0,2	77,1	21,7	0,0	0,0
15-19	1,8	0,1	1,0	37,1	59,9	0,1	0,0
20-24	3,0	0,0	2,2	60,1	32,9	0,8	1,0
25-29	5,3	0,1	3,2	67,6	20,1	1,4	2,3
30-34	8,4	0,1	4,2	69,3	13,9	1,1	2,9
35-39	13,6	0,3	5,6	63,7	12,5	1,2	3,2
40-44	27,6	0,4	9,3	47,2	10,9	1,1	3,5
45-49	35,8	0,5	9,7	41,0	8,5	1,0	3,6
50-54	39,1	0,3	7,8	40,2	7,8	1,3	3,4
55-59	50,4	0,4	7,7	33,6	5,2	0,8	2,0
60-64	61,2	0,4	7,1	27,9	2,4	0,2	0,8
65 e mais	65,0	0,5	3,4	29,6	1,2	0,2	0,2

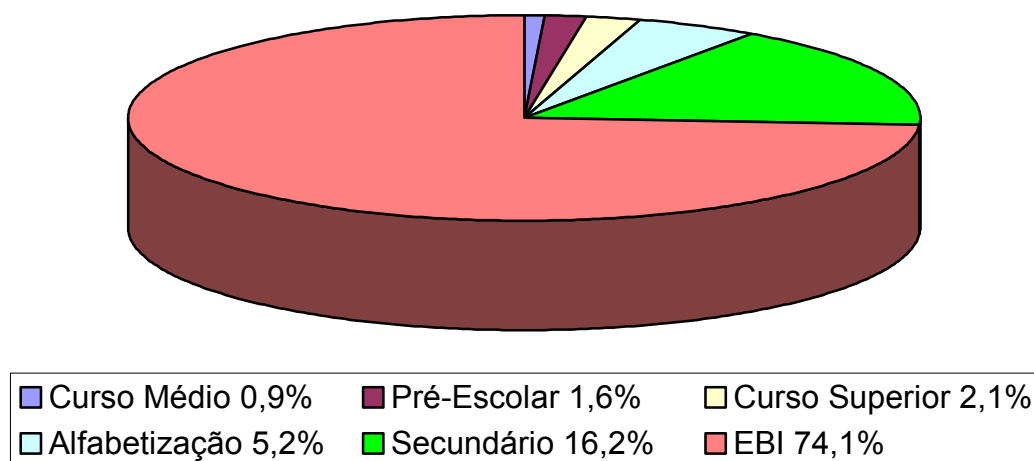
Fonte: INE/RGPH, Cabo Verde, 2000.

Em nível nacional, como se pode verificar, 17,1% da população não possui nenhum nível de instrução e isso contribui para uma taxa de analfabetismo elevada. No entanto, o maior índice de escolarização observa-se, como já foi mencionado, no EBI, seguido do Ensino Secundário, do pré-escolar, da alfabetização e, posteriormente, do ensino superior e cursos médios. Os dois últimos são níveis de ensino com pouca cobertura, o que indica um número muito reduzido de pessoas com esses níveis de escolarização.

No que tange particularmente ao EBI, verifica-se que a taxa bruta de escolarização³⁷ nacional é de 111,4%, sendo, no meio urbano, mais elevada que no rural. Em relação ao sexo, não se verificam diferenças significativas.

Quanto à taxa líquida de escolarização³⁸ em nível nacional, especificamente em relação ao EBI, é de 83%, não havendo também diferenças significativas entre os sexos. No meio urbano, essa taxa é de 84%, ao passo que no rural é de 82%.

Gráfico VII - Distribuição da População de quatro anos e mais, segundo o nível de instrução que já frequentou



Fonte: INE/RGPH, Cabo Verde, 2000.

O nível de instrução é entendido como o nível de ensino mais elevado que o sujeito alcançou. Assim, o gráfico acima ilustra como as 387.356 pessoas de quatro anos e mais, estimadas no arquipélago, são distribuídas segundo o nível de instrução que já frequentou.

Como se pode observar, o EBI é o nível de ensino com maior cobertura de escolarização, representando por si só 74,1% da população de quatro anos de idade e mais.

³⁷ A taxa bruta de escolarização “refere-se ao número de alunos matriculados num determinado nível de ensino, qualquer que seja a idade, expresso como uma percentagem da população com idade correspondente à idade oficial de frequência desse nível de ensino, num dado ano letivo” (INE, 2000, s.p.).

³⁸ A taxa líquida de escolarização “representa o número de alunos matriculados num determinado nível de ensino, com idade correspondente à idade teórica de frequência desse nível de ensino, expresso como uma percentagem da população com a idade correspondente. Assim, uma taxa líquida de escolarização elevada indica um grau de participação elevado da população em idade escolar oficial, sendo o seu valor máximo teórico de 100%” (idem).

Para os outros níveis de ensino, as taxas de cobertura são consideradas baixas, o que acaba, de certo modo, requerendo mais atenção dos governantes.

Quanto às escolas/alunos do EBI, no ano letivo de 2001/02, em nível nacional temos:

Tabela VIII - Ensino Básico Integrado – escolas e alunos

Ilhas/concelhos	Escolas	Alunos
Boa Vista	7	631
Brava	10	1.328
Mosteiros	12	1.945
São Filipe	12	6.023
Maio	32	1.432
Sal	6	2.675
Praia	49	20.812
São Domingos	22	3.333
Santa Catarina	50	11.489
Santa Cruz	35	8.373
Tarrafal	24	3.985
São Miguel	16	3.955
Paul	16	1.892
Porto Novo	28	3.645
Ribeira Grande	31	4.025
São Nicolau	21	2.713
São Vicente	32	11.553
Total	403	89.809

Fonte: Gabinete de Estudo e Planeamento³⁹ (GEP)/MED

Como indica a tabela, a totalidade de escolas do EBI existentes no país se distribui de forma não uniforme pelas diferentes Ilhas/Concelhos. Na Ilha de Santiago concentra-se o maior número, isto é, 196 escolas, cujo número de alunos corresponde a 51.947.

³⁹ O Gabinete de Estudos e Planeamento (GEP) é um dos serviços centrais de estudo e apoio técnico especializado tanto na concepção e planeamento, quanto na elaboração de políticas estabelecidas pelo MED.

Os dados revelam que o EBI está sendo freqüentado por 89.809 alunos, o que coloca a necessidade de saber qual a freqüência de alunos/pessoas com história de deficiência.

Em relação aos professores, vejamos sua distribuição por Ilhas e níveis de ensino.

Tabela IX - Efetivos discentes por nível de ensino/Concelhos no ano letivo 2000/01

Ilhas Concelhos	Educação Pré-escolar	Ensino Básico Integrado	Ensino Secundário	Ensino Médio	Ensino Superior	Total
Boa Vista	233	640	471			1.344
Brava	449	1.318	485			2.252
Mosteiros	432	1.965	703			3.100
São Filipe	1.237	6.181	2.272			9.690
Maio	388	1.504	602			2.494
Sal	830	2.636	1.375			4.841
Praia	5.337	20.730	13.915	333	289	40.604
São Domingos	912	3.400	1.401			5.713
Santa Catarina	2.021	11.483	4.993	98		18.595
Santa Cruz	1.487	8.337	2.638			12.462
São Miguel	1.151	3.803	816			5.770
Tarrafal	759	4.038	1.869			6.666
Paul	265	1.962	513			2.740
Porto Novo	690	3.680	1.379			5.749
Ribeira Grande	695	4.276	2.262			7.233
São Nicolau	585	2.754	931			4.270
São Vicente	2.408	11.933	8.123	146	339	22.949
Total	19.879	90.640	44.742	577	628	156.472

Fonte: GEP/Ministério da Educação de Cabo Verde.

Do ponto de vista nacional, os professores se encontram distribuídos da seguinte forma: 12,7% no ensino pré-escolar; 57,9% no EBI; 28,6% no Ensino Secundário; 0,4% no Ensino Médio e igualmente 0,4% no Ensino Superior.

Quanto à formação dos professores do EBI, constata-se que a maioria tem a formação média, ou seja, são formados pelo IP, seguido de um número considerável de professores com formação em exercício, o que acaba equivalendo também ao Instituto Pedagógico. Na seqüência, temos os professores com o terceiro ano do curso geral/secundário.

No que diz respeito aos professores e alunos do Ensino Secundário verifica-se:

Tabela X - Ensino Secundário – alunos e professores

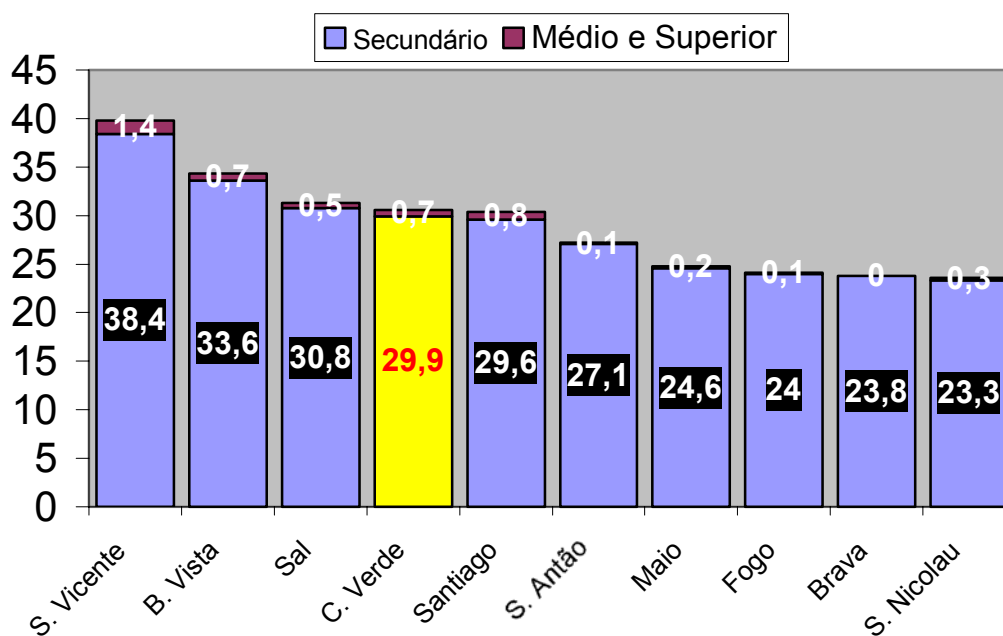
Ilhas/Concelhos	Alunos	Professores
Boa Vista	460	25
Brava	630	28
Mosteiros	661	27
São Filipe	2.274	98
Maio	638	25
Sal	1.474	66
Praia	14.573	593
São Domingos	1.634	65
Santa Catarina	5.729	206
Santa Cruz	3.202	102
Tarrafal	2.253	80
São Miguel	859	40
Paul	620	27
Porto Novo	1.568	62
Ribeira Grande	2.190	96
São Nicolau	1.084	48
São Vicente	8.206	374
Total	48.055	1.962

Fonte: GEP/Ministério da Educação de Cabo Verde.

A tabela acima ilustra que o Ensino Secundário⁴⁰ está sendo freqüentado por pouco mais de 48 mil alunos, os quais se distribuem de modo não uniforme pelas Ilhas/Concelhos.

O gráfico abaixo ilustra melhor não só a freqüência do Ensino Secundário como também do Médio e Superior, senão vejamos:

Gráfico VIII - Proporção da População Residente que está a freqüentar o Ensino Secundário, Médio e Superior por Ilhas



Fonte: INE/RGPH, Cabo Verde, 2000.

⁴⁰ As informações cedidas pelo GEP/MED conferem a existência, no país, das seguintes escolas secundárias: Boa Vista; Brava; Mosteiros; São Filipe; Maio; Olavo Moniz (Sal); Domingos Ramos, Cesaltina Ramos, Cônego Jacinto, Pedro Gomes, Constantino Semedo, Amor de Deus, São Domingos, Santa Catarina, Técnica Santa Catarina e Ano Zero na Praia; Santa Cruz; Padre Moniz (São Miguel); Tarrafal; Januário Leite (Paúl); Porto Novo; Suzete Delgado (Ribeira Grande); Baltasar Lopes (São Nicolau); e as escolas Industrial e Comercial Mindelo, Ludjero Lima, José Augusto Pinto, Jorge Barbosa, escola Salesiana e Ano Zero em São Vicente. A fonte consultada não indica o número de escolas secundárias, mas sim a relação de escolas acima denominadas. Deste modo, considera-se que existem no país pelo menos 29 escolas secundárias cuja maioria se encontra na cidade da Praia.

A média nacional de frequência do Ensino Secundário é de 29,9%, e de 0,7% para os cursos médios e superiores, o que revela baixos índices de acesso escolar nesses níveis.

O Ensino superior em Cabo Verde é um campo recente e foi criado a partir do desenvolvimento de cursos de formação de nível pós-secundário nas áreas de Educação, de Ciências do Mar e Agrárias, o que deu origem aos Institutos Superiores.

Entre as instituições de formação superior em Cabo Verde destacam-se as seguintes:

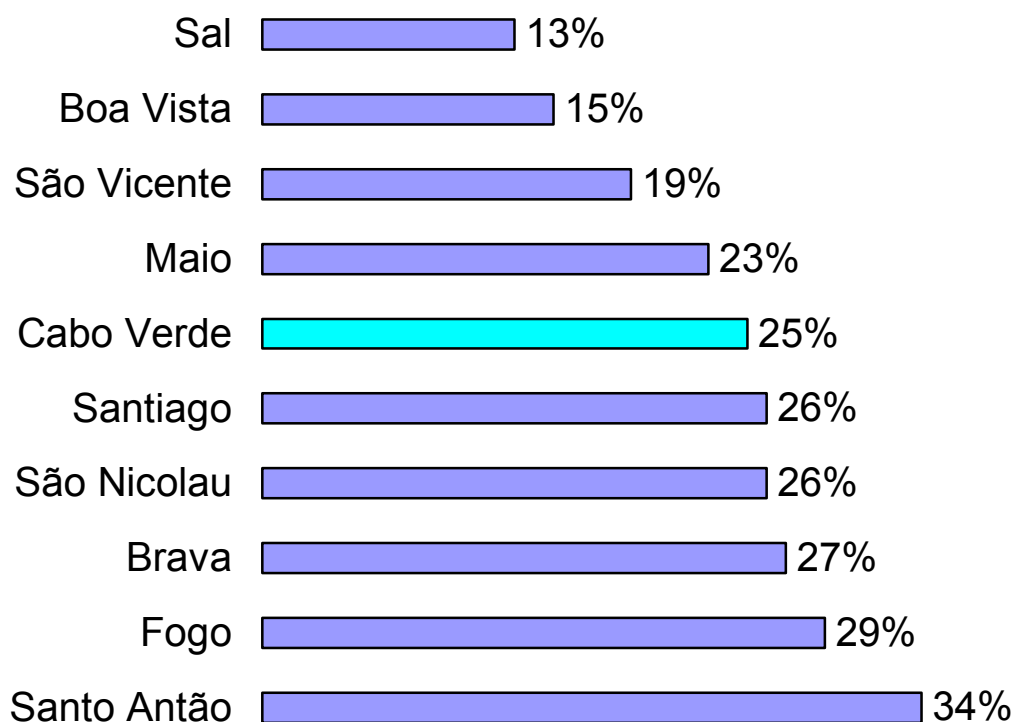
- Instituto Superior de Educação – forma docentes, e vale frisar que este é ligado às instituições estrangeiras através de convênios e acordos;
- Centro de Formação Náutica (atual Instituto Superior de Engenharia e Ciências do Mar). Este instituto oferece formação na área do mar a partir dos cursos de Pilotagem de máquinas, Radiotecnica, de Planejamento e Administração de Transportes Marítimos e busca promover a investigação no campo das Ciências e Tecnologias Náuticas;
- Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento Agrário (INIDA) que promove cursos técnicos e profissionais de 1º e 2º níveis, bem como cursos de bacharelato em Ciências Agro-Florestais e a
- Universidade Jean Piaget. Entre os cursos oferecidos destacam-se: Ciências da Educação; Fisioterapia; Sociologia; Comunicação Social; Enfermagem; Gestão de Empresas e outros.

Ainda em relação ao Ensino Superior, é importante mencionar que recentemente foi criada a Universidade Jean Piaget e para a formação em nível de graduação e pós-graduação eram/são mantidos convênios com instituições estrangeiras, particularmente do Brasil, de Portugal entre outros.

Em Cabo Verde, a ligação entre ensino-investigação, na prática, deixa muito a desejar. É incipiente tanto pelo fato de que o ensino superior ainda é embrionário quanto por falta de estruturas de apoio à pesquisa como laboratórios, bibliotecas, livrarias etc. As poucas pesquisas existentes foram feitas por iniciativas individuais e têm pouca divulgação.

Diante da realidade revelada pelos dados indicados, como situar a problemática do analfabetismo no arquipélago? Vejamos o gráfico:

Gráfico IX - Taxa de analfabetismo em % da população residente de 15 anos e mais por ilhas



Fonte: INE/RGPH, Cabo Verde, 2000.

De acordo com os dados apresentados pelo censo de 2000, nas Ilhas de Cabo Verde, da totalidade das pessoas com 15 anos e mais, 62.696 não sabem ler nem escrever e estas representam uma taxa de analfabetismo de 25%, ou seja, um em cada quatro caboverdianos é analfabeto, sendo esta taxa maior entre as mulheres e no meio rural.

Ainda no âmbito das questões relativas ao analfabetismo, é oportuno apontar que na faixa etária dos 15 aos 34 anos, grupo alvo das políticas da Direção Geral de Alfabetização e Educação de Adultos (DEGAEA)⁴¹, o analfabetismo no arquipélago é de 8%, dado que revela uma redução significativa, pois nesta mesma faixa etária, em 1990, o analfabetismo era de 19%, o que significa dizer que em dez anos houve uma redução de 11% do

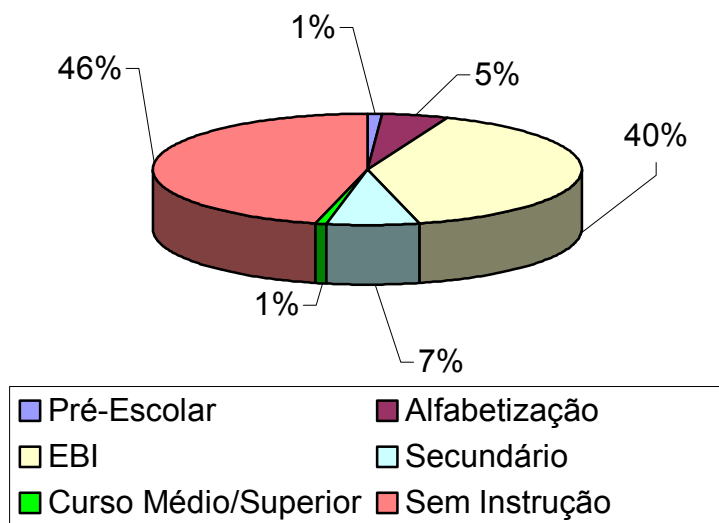
⁴¹ A Direção Geral de Alfabetização e Educação de Adultos (DEGAEA) é também um dos serviços centrais do MED que se responsabiliza pela coordenação, promoção e apoio a atividades de alfabetização e pós-alfabetização de adultos visando a universalização da educação básica. Assim, em colaboração com outros serviços do MED e com outras instâncias públicas e privadas, mobiliza e orienta ações no sentido de implementação de uma política de alfabetização e educação de adultos.

analfabetismo. Isto ilustra a massificação do Ensino Básico. No entanto, os dados mostram que uma parcela significativa da população ativa ainda é analfabeta.

O fato de os dados serem referentes à educação como um todo é considerado como um aspecto importante, pois pode ser um indicativo de que Cabo Verde não percorreu o caminho tradicional no que tange à “educação especial”. Isto significa dizer que, ao contrário de criar um sistema de “educação especial” cuja proposta é caracterizada historicamente pela marginalização e pela exclusão, para depois serem propostas as escolas inclusivas, Cabo Verde cria uma educação para todos, cujo fundamento é, desde o início, a escola inclusiva. Antecipa-se que esta questão será discutida mais adiante.

Quanto ao nível de instrução das pessoas com história de deficiência temos:

Gráfico X - Nível de instrução da população de 15 anos e mais portadora de deficiência



Fonte: INE/RGPH, Cabo Verde, 2000.

Em Cabo Verde são estimadas 13.948 pessoas com história de deficiência, das quais 11.313 possuem 15 anos e mais, representando 81% dessa parcela da população. Vale ressaltar que 4.824 são pessoas com 60 anos de idade e mais e existe um número significativo de pessoas situadas nas faixas etárias de 20 e 49 anos.

O gráfico acima ilustra o quanto as questões relacionadas à escolarização são preocupantes, pois, se de um lado, 46% desta parcela não possui nenhum nível de instrução

e apenas 40% possui a escolarização obrigatória, por outro, a taxa de escolarização nos outros níveis de ensino são significativamente baixos.

Estes dados são indicativos da existência de políticas educacionais voltadas às pessoas com história de deficiência e evidenciam também o quanto essas políticas têm sido insuficientes para responder à demanda educacional, o que é demonstrado pelos altos índices de pessoas sem nenhuma escolarização.

De modo geral, o acesso à educação por parte das pessoas com história de deficiência tem sido deficitário e isto desperta a preocupação em compreender como têm sido definidas e executadas as políticas governamentais neste domínio. Contudo, há evidências de que as medidas até então tomadas são tímidas e se circunscrevem ao âmbito do EBI.

Na seqüência, serão discutidas as políticas para a “educação especial” de modo que sejam sublinhados aspectos que permitam refletir sobre a EEI em Cabo Verde.

CAPÍTULO II – AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A “EDUCAÇÃO ESPECIAL”

2.1 A exclusão/inclusão social em debate

As políticas para a “educação especial” constituem-se numa temática que suscita discussões e polêmicas não só no âmbito acadêmico como também em outros espaços.

Ao discorrer sobre a mencionada temática, vi-me diante do desafio e da necessidade de discutir sobre a problemática da exclusão/inclusão social. Neste sentido, é fundamental sublinhar que, principalmente nos últimos anos, a questão da exclusão social tornou-se não só um tema de debate público como também veio se constituindo num dos objetos, por sinal privilegiado, do discurso político.

Assim, como já foi afirmado, a discussão aqui desencadeada é permeada pela compreensão de que a exclusão é um processo engendrado histórica e socialmente. Nessa perspectiva, lanço mão da história, pois é um recurso esclarecedor na medida em que evidencia capítulos freqüentes de marginalização, de segregação e de exclusão, os quais são justificados por diversas razões: étnica, religiosa, econômica, cultural, biológica/física, política, entre outras.

É possível entender, de certo modo, que “o estado de exclusão é velho como a humanidade e refere-se a processos de segregação justificados sob diferentes motivos” (Ribeiro, 1999, p. 37) e, assim, a prática de exclusão vem compondo a história das diferentes sociedades. Contudo, é imprescindível realçar que não pretendo com isso naturalizar as práticas de exclusão, mas sim entendê-las como produto do agir humano, isto é, das relações sociais. Entende-se, então, que a exclusão apresenta diversas formas de materialização as quais se manifestam em tempos e espaços diferenciados. Reafirma-se que a exclusão é expressão e pressuposto das relações sociais estabelecidas e é, nesse contexto, que os excluídos tornam-se pessoas capazes de ações na tentativa de reverter a situação de

exclusão, uma vez que são sujeitos que se constituem nas e pelas relações sociais, constituindo-as, também.

Como elemento da pseudoconcreticidade⁴², a exclusão é parte constituinte da história da humanidade de modo que compõe o elenco dos impasses e, em alguns casos, também das virtualidades das diferentes sociedades.

Particularmente na virada do século, a problemática da exclusão social se tornou um tema de debate público e vem sendo alvo privilegiado do discurso político como um todo. Ela tem sido considerada como uma das questões centrais na medida em que as relações sociais vigentes, o capitalismo, e os processos que lhe são correlatos, tendem cada vez mais a acentuar a mencionada problemática.

Como processo social e historicamente produzido, a exclusão apresenta diferentes configurações tanto em termos de qualidade e de dimensões quanto de natureza. Manifesta-se nas diferentes esferas da sociedade, incluindo a educação e o trabalho.

Propondo responder às demandas por inclusão social, os organismos multilaterais, entre os quais se destaca a UNESCO, estabelecem parâmetros para as políticas educacionais pautadas na filosofia da “Educação para Todos”. Como expressão desse movimento, assinala-se, por um lado, a Conferência Mundial sobre “Educação para Todos”, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, da qual resultou a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” e o “Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem”. Por outro, como manifestação destas discussões, em nível mundial, destaca-se também a Conferência sobre “Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade”, realizada em 1994, da qual participaram mais de trezentos representantes de 92 governos – incluindo o de Cabo Verde - e de 25 organizações internacionais.

⁴² Na “Dialética do Concreto” Kosik discute, entre vários aspectos, a questão do mundo da pseudoconcreticidade. Este autor considera que a dialética trata da “coisa em si”, a qual não se apresenta de modo imediato e sua compreensão necessita do que ele chama de *Détour*. Nesse âmbito, enfatiza que o pensamento dialético distingue a representação e o conceito da coisa. Desse ponto de vista, sublinha que os fenômenos não podem ser apreendidos de forma imediata, dada a sua complexidade. Nesse sentido, assinala o autor, que o complexo dos fenômenos constitui o mundo da pseudoconcreticidade, o qual “é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças ao seu contrário” (Kosik, 1976, p.11).

Desta conferência resultou a “Declaração de Salamanca”⁴³, de princípios, políticas e práticas e uma linha de ação que, pautada na “Declaração Universal de Direitos Humanos” (1948), na “Conferência Mundial de Educação para Todos” (1990), na “Declaração das Nações sobre Normas e Uniformes sobre Igualdades de Oportunidades para Pessoas com Deficiência” compõem o conjunto de fundamentos que dão respaldo e amparo legal ao processo de inclusão.

É com base fundamentalmente nas Declarações acima apontadas que são traçadas as diretrizes que têm servido de eixos norteadores para a elaboração de ações cuja meta é a “Educação para Todos”, o atendimento à diversidade, o respeito à diferença etc. Com isso, a equidade – cujo pressuposto é que todos tenham acesso à educação, haja vista as diferentes formas pelas quais se manifesta essa acessibilidade - é um imperativo a ser enfrentado rumo à viabilização do processo de inclusão social num contexto em que a exclusão se apresenta como lógica.

As questões sociais colocadas, como os direitos humanos, o respeito à diversidade, impõem desafios, os quais supõem, de modo geral, a (re)estruturação não só dos pressupostos educacionais como também da totalidade das práticas sociais.

Diante desse desafio, as políticas públicas em geral acabam apresentando propostas que apontam para a construção de escolas/sociedades inclusivas. Compreende-se que as escolas inclusivas são aquelas cujo princípio fundamental “consiste em que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam” (UNESCO, Necessidades Educativas Especiais, 1994, p.21). Desse ponto de vista, as escolas inclusivas são as escolas para todos, ou seja, escolas das quais fazem parte todas as crianças/pessoas independentemente de seu credo, religião, condição socioeconômica, físico/biológica, capacidades, habilidades, enfim, as escolas que atendem todos os alunos, sem exceção.

Em decorrência, as sociedades inclusivas são entendidas como sendo aquelas nas quais todas as pessoas, incluindo as com história de deficiência, têm seus direitos respeitados, particularmente em relação ao acesso à educação e ao trabalho. São assim,

⁴³ Pelo alcance das proposições é possível considerar que a “Declaração de Salamanca” é um dos Documentos que mais contribuiu para a popularização das preocupações em torno da “educação especial”.

sociedades em que todos tenham acesso às várias esferas sociais de modo que possam usufruir dos bens construídos socialmente.

Considerando que a característica essencial das relações sociais vigentes é a exclusão, cabe pensar em que medida as proposições dos organismos multilaterais ganham materialidade. De outro modo, é importante se pensar quais as dimensões ou de que características se revestem as propostas de inclusão sugeridas quando se tem presente a realidade concreta.

No campo educacional, as propostas de inclusão manifestam-se no desenvolvimento de uma série de estratégias e de ações que, mobilizando este cenário, visam a possibilitar que todos tenham acesso à educação. Esta proposição se materializa, de modo particular, na “educação especial”, cujos processos de inclusão figuram como aspectos centrais.

A “educação especial”, como parte constitutiva da educação geral, tem sido considerada como um sistema ou subsistema de ensino cujos objetivos são os de garantir educação às pessoas com história de deficiência. Para tanto, a “educação especial” tem sido entendida como “um processo que visa a promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino” (Política Nacional de Educação Especial/SEESP, 1994, p.17).

Quanto às modalidades de atendimento, o documento acima enfatiza o atendimento domiciliar, a classe comum, a classe especial, a classe hospitalar, o Centro Integrado de Educação Especial, a escola especial, entre outras.

Particularmente na década de 60, propunham-se para as políticas públicas para a “educação especial” os processos de integração como respostas à exclusão de pessoas com história de deficiência. Mas, a partir mais ou menos da década de 90 do séc. XX, os processos de inclusão ganham espaço neste cenário de forma que a inclusão passa a ser uma questão da ordem do dia. Contudo, cabe analisar em que medida o paradigma da inclusão supera, sobrepõe, complementa ou qualifica o de integração.

Para se discutir de maneira mais consistente a “educação especial”, faz-se necessário tecer algumas considerações sobre a integração e sobre a indissociabilidade das categorias de inclusão e exclusão vinculadas à realidade social, pois como categorias elas

ganham sentido enquanto instrumento de compreensão de uma realidade social, concreta, (...). As categorias, assim, só adquirem real consistência quando elaboradas a partir de um contexto econômico-social e político, historicamente determinado, pois a realidade não é uma petrificação de modelos ou um congelamento de movimentos (Cury, 1995, p. 21).

Cury alerta para a necessidade de se considerar o contexto em que as categorias são engendradas para que estas não se tornem conceitos puros, mas que se mesclam de realidade e de movimento.

A integração permeou e, de certa maneira, ainda permeia debates na “educação especial”, cabendo aqui evidenciar seus pressupostos para, na seqüência, destacar alguns elementos que possam mostrar como emerge, neste cenário, o conceito de inclusão.

2.2 Os processos de integração no âmbito da “educação especial”

As práticas sociais adotadas em relação às pessoas “deficientes”, como destaca Bueno (1993), são caracterizados por segregação, marginalização e exclusão, haja vista que esta caracterização é estreitamente vinculada à estrutura social. Assim,

em diferentes momentos históricos, estas práticas oscilaram entre exposições e sacrifícios dos mesmos, a segregação em asilos, hospitais e escolas especiais e, mais recentemente, tomou forma de ‘integração’ à sociedade com uma orientação a que sejam educados, aqueles considerados em condições para isso, em escolas comuns nas redes regulares de ensino (Garcia, 1998, p. 20).

As discussões sobre a integração de pessoas com história de deficiência não são novas tanto no Brasil como em outros países. Garcia (1998) chama a atenção para o fato de que, nos anos 50 do séc. XX inicia-se na Europa, especificamente na Dinamarca, o movimento de integração que culmina com o princípio de normalização. Este princípio é tido como fundamento e pressupõe que o contexto e as condições de vida sejam normalizados, ou que sejam o mais semelhante possível daquilo que é tido como padrão de normalidade, para que as pessoas com história de deficiência possam se desenvolver.

Santos (1995) assinala que, do ponto de vista oficial, o movimento de integração de pessoas com história de deficiência surge em decorrência da conjugação histórica das duas guerras mundiais, do fortalecimento do movimento dos direitos humanos e do avanço

científico. Em relação às duas grandes guerras mundiais é importante apontar, por um lado, que o aumento significativo de sujeitos fisicamente debilitados levou à necessidade de se implementarem programas que visavam à reintegração destes na sociedade. Por outro, as duas guerras levaram à escassez de mão-de-obra em função da perda de soldados e não só considerando o curto espaço de tempo entre estas.

Essencialmente a articulação destes dois fatores impulsiona o aparecimento de programas de educação, saúde e trabalho para as pessoas com história de deficiência, de forma que se propunha sua integração na sociedade e a superação da escassez da força de trabalho.

Assim, até a década de 60, a perspectiva de integração se dava no sentido (paternalista) de preencher lacunas, perspectiva que muda em função do fortalecimento do movimento pelos Direitos Humanos que acontece a partir da década acima mencionada.

Deste modo, o movimento de integração se dá num contexto histórico - no qual se fazem sentir e pesam de forma significativa, principalmente, as questões de direitos - revestido de acontecimentos durante e pós-guerras, dos avanços científicos e pedagógicos⁴⁴.

No que tange aos avanços pedagógicos observa-se um desvio do modelo médico-diagnóstico para o modelo pedagógico. Emergem novas abordagens pedagógicas as quais são centralizadas nas crianças. Neste sentido, a educação é tida como um instrumento de desenvolvimento de um saber e consciência críticos.

Ainda Santos (1995), ao discorrer sobre a repercussão destes acontecimentos na Europa, sublinha o fato de que no final dos anos 60 e durante a década de 70 esta movimentação culmina com iniciativas legais na maioria dos países da Europa Ocidental. As leis educacionais deste período centram-se na transferência dos considerados excepcionais da área da saúde e do assistencialismo social para o educacional.

A “educação especial” vincula-se, assim, aos processos e movimentos que buscavam, igualmente, sociedades mais justas e democráticas após o período de guerras.

Na conjugação dos fatores indicados, o termo *mainstreaming*⁴⁵ se consolida e se expande. O conceito de integração é, assim, atrelado à noção de *mainstream* e visa a integrar em ambientes o mais normal possível as pessoas que dele estão fora.

⁴⁴ Pessotti (1984) é um dos autores que discute, de certo modo, o que se poderia chamar de avanços científicos tidos no âmbito da “educação especial”.

Quanto à organização, o movimento de integração foi denominado de “sistema de cascatas”, pois em relação à estrutura são/eram oferecidos serviços que iam/vão desde o atendimento hospitalar, residencial, especial até o atendimento comum.

Conforme a Política Nacional de Educação Especial/Secretaria de Educação Especial - SEESP - (1994), a integração é entendida como um processo dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional, de modo que se legitime a sua interação nos grupos sociais. Particularmente a integração escolar é entendida como um processo gradual e

dinâmico que pode tomar distintas formas de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos. A integração educativa-escolar refere-se ao processo de educar-ensinar, no mesmo grupo, a criança com e sem necessidades educativas especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola (Política Nacional de Educação Especial/SEESP, 1994, p. 18).

Por algumas décadas, as políticas oficiais de educação foram pautadas no processo de integração que, a rigor, é entendido como o conjunto de práticas e serviços oferecidos às pessoas com história de deficiência de modo que sejam integradas nas diferentes esferas da sociedade. Porém, atualmente, o modelo de inclusão ganha espaço no cenário educacional e se prolifera nos discursos políticos, particularmente a partir da década de 90.

Em seguida, é apresentada uma análise conceitual no sentido de melhor compreender as condições que tornaram possível a difusão da noção de exclusão/inclusão e, conseqüentemente, das propostas de sociedade e políticas inclusivas.

2.3 O processo de inclusão: discutindo a dialética exclusão/inclusão

As práticas de exclusão e inclusão se inter-relacionam e articulam-se de forma que compõem, como já vimos, o que Kosik (1976) denomina de pseudoconcreticidade. Desse ponto de vista, exclusão e inclusão são processos complexos, dinâmicos, dialéticos, contraditórios e, ao mesmo tempo, interdependentes uma vez que um não existe sem o outro. Assim, o que justifica a necessidade da inclusão é justamente a existência do seu

⁴⁵ No âmbito da “educação especial” o termo *mainstreaming* é compreendido como o movimento ou o processo a partir do qual as pessoas com história de deficiência são inseridas/integradas no fluxo ou na corrente principal. Compreendido desta forma, este termo se opõe ao de marginalização.

contrário. Entendidos como processos indissociáveis e dialéticos, torna-se impossível falar de inclusão sem discorrer sobre os processos de exclusão.

Para melhor se compreender como as propostas inclusivas se transformam num dos principais temas em debate apresento, inicialmente, algumas considerações sobre a exclusão social. Assim, no primeiro momento, discuto a noção de exclusão, de modo geral, indicando as polêmicas que este tema vem suscitando tanto em termos da construção do conceito no âmbito das ciências sociais como em termos de sua designação. Na seqüência, aponto determinadas críticas e advertências que alguns autores vêm fazendo em relação ao uso da noção de exclusão.

Embora muito difundida, alguns autores consideram que a noção de exclusão é relativamente recente e, por sinal, muito polêmica uma vez que tem gerado controvérsias que se manifestam não só nas posições ideológicas/políticas, mas também em relação ao aparecimento do termo exclusão nas teorizações realizadas na esfera das ciências sociais.

Oliveira (2000) afirma que Donzelot⁴⁶ considera que a noção de exclusão surgiu nos anos 70 na França e foi introduzida nas teorizações das políticas públicas, particularmente na literatura sobre as políticas sociais. Assim, foi a partir da obra de René Lenoir - na qual são denunciados os esquecidos do progresso, tais como os doentes mentais, os “deficientes”, os anciões etc. – que a referida noção passa a ganhar popularidade.

Da mesma opinião compartilha Wanderley (1999) quando resgata, na literatura francesa dos anos 90, as principais idéias sobre a noção de exclusão social. Também afirma que se tem atribuído a Lenoir a formulação deste conceito em 1974⁴⁷. Indo mais além Wanderley (1999, p. 16) considera que Lenoir teve o mérito de suscitar o debate sobre as questões sociais, “alargando a reflexão em torno da concepção de exclusão, não mais como um fenômeno de ordem individual, mas social, cuja origem deveria ser buscada nos princípios mesmos do funcionamento das sociedades modernas”.

Vale ressaltar a importância de não desviar o olhar da estrutura social, pois é na tessitura da organização social que a inclusão/exclusão encontra-se emaranhada.

Existem, assim, por um lado, autores que atribuem o mérito de ter começado a popularizar a noção de exclusão ao pensador francês e, por outro, aqueles que a

⁴⁶ Donzelot in PAUGAM, 1996.

⁴⁷ A formulação do termo exclusão é apresentada na obra: RENÉ, Lenoir. “*Lês exclus*”. Paris. Lê Seuil, 1974. 1974.

questionam. Para evidenciar a falta de consenso recorro ainda ao Oliveira (2000), pois ao parafrasear com Paugam, sublinham que Lenoir confessou não ter escolhido o título de seu livro, e questiona a rigidez na atribuição da paternidade de um termo tão difundido a um só autor. Porém, sublinha ainda que, mesmo relativizando as informações sobre sua origem, este termo não retrocede aos anos de 1960.

Outra controvérsia é manifestada por Oliveira (2000) o qual, citando Oliveira (1997), aponta que, embora só nos últimos anos o termo “excluído” tenha surgido no cenário público, sua tematização já pode ser observada entre nós em algumas obras⁴⁸.

Diante destas controvérsias, torna-se interessante destacar que, para Ferraro (apud Oliveira, 2000), o que há de novo na suposta novidade - o conceito de exclusão - que teria sido descoberta pelas ciências sociais, é a freqüência do uso, a centralidade e a ambigüidade de conteúdo que lhe são atribuídas pelas análises.

Segundo Oliveira (2000), Ferraro revisita os textos⁴⁹ de Marx, nos quais procura o significado da exclusão nas áreas do trabalho e do poder, buscando, desta forma, iluminar o debate atual sobre o sentido e alcance teórico e político do conceito de exclusão.

Como se observa, não há consenso em relação ao surgimento do termo “exclusão”, mas é uma noção cujo uso se dissemina, principalmente na década de 90. No entanto, vejamos o que as análises de alguns autores indicam no que tange à designação deste termo.

O conceito “exclusão” - derivado do termo latim *exclusionem* - é ação ou efeito de excluir (*excludere*), pôr de fora, exceptuar, ser incompatível com, não admitir, omitir e eliminar (Dicionário Universal de Língua Portuguesa, 1999/2000).

Nesse sentido, o termo “exclusão” nos leva a pensar em pessoas, situações que se deslocam/são deslocadas do que é considerado central, ou seja, das relações/laços sociais. Assim, a exclusão, ou melhor, a desfiliação como considera Castel (2000), não é mais senão a ruptura de pertencimento, a ruptura do vínculo societal.

Sawaia (1999, p. 7) sustenta que a exclusão é um conceito que permite usos retóricos

⁴⁸ Para Oliveira (1997) esta tematização pode ser encontrada particularmente nas obras de Fernando H. Cardoso e Enzo Falleto, Lúcio Kowarick, Alba Zaluar, Hélio Jaguaribe e Cristóvão Buarque.

⁴⁹ Ferraro, citado em Oliveira (2000), considera que nos textos de Marx - *Manuscritos econômicos filosóficos; Grundrisse e em Lutas de Classe na França* - já podem ser encontrados não só o termo exclusão, mas também uma série de expressões equivalentes. Parafraseando, Oliveira (idem) ressalta que Marx não tematiza a questão da exclusão propriamente dita e que esta não-tematização explícita representa sua tematização *via negationis*.

de diferentes qualidades, desde a concepção de desigualdade como resultante de deficiência ou inadaptação individual, falta de qualquer coisa, um sinônimo do sufixo *sem (less)*, até a injustiça e exploração social. Um “conceito mala ou bonde” como falam Morin e Castel, que carrega qualquer fenômeno social e que provoca consensos, sem que se saiba ao certo o significado que está em jogo.

No sentido amplo, o termo exclusão abarca o contingente de pessoas, incluindo aquelas com história de deficiência, que vivem situações de injustiça, exploração, desigualdade, situações estas que são constituintes da forma de organização social vigente, a qual é pautada na hierarquização.

Abarcando este leque de situações/populações, a exclusão é uma noção ambígua, pois

ora essa se refere às minorias étnicas, ora aos segregados pela cor; por vezes aos desempregados a longa duração, outras vezes aos sem-moradia; em certos casos, aos que fazem opções existenciais contrárias à moral vigente, em outros, aos portadores de deficiência, aos aidéticos, aos velhos ou mesmo aos jovens (Oliveira, 2000, p. 88).

Tendo em conta as controvérsias que o termo sugere, é importante especificar as situações, processos, populações que estão sendo designadas como excluídas, haja vista as armadilhas dessa ambigüidade, uma vez que muitas situações são

descritas como de exclusão, que representam as mais variadas formas e sentidos advindos da relação inclusão/exclusão. Sob este rótulo estão contidos inúmeros processos e categorias, uma série de manifestações que aparecem como fraturas e rupturas do vínculo social (pessoas idosas, deficientes, desadaptados sociais; minorias étnicas ou de cor; desempregados de longa duração, jovens impossibilitados de aceder ao mercado de trabalho etc) (Wanderley, 1999, p. 16).

Nesta lógica, compreende-se que os excluídos não são somente os excluídos física e geograficamente, mas todos aqueles que são excluídos material e simbolicamente, ou seja, os excluídos culturalmente (entendendo a cultura como toda a prática social). É possível se fazer esta afirmação uma vez que a exclusão manifesta-se nas mais diversas dimensões da vida social, passando pelas questões subjetivas, relacionais, políticas e até as materiais.

Os apontamentos acima permitem destacar que a noção de exclusão é relativamente recente, principalmente quando se considera o seu uso na “educação especial”. Assim, observa-se que a partir da década de 90 a exclusão/inclusão começa, com maior eco, a fazer parte dos discursos políticos.

Castel (2000), apesar de se situar em outro *locus*, sublinha que o fim de 1992 e início de 1993 é a época de explosão do tema da exclusão na França, o qual invade a mídia e o discurso político. Este autor, ao discorrer sobre “as armadilhas da exclusão”, manifesta receio em usar esta noção. Embora não discuta do ponto de vista da “educação especial”, oferece elementos importantes que enriquecem a análise.

Ele não só aponta as razões que o levam a fazer uso reservado do termo “exclusão” como sugere sua substituição por uma noção mais apropriada para nomear e analisar os riscos e as fraturas sociais atuais. Assim, sustenta que uma das razões “para se desconfiar da exclusão é justamente a *heterogeneidade de seus usos*. Ela designa um número imenso de situações diferentes, encobrindo a especificidade de cada uma” (Castel, 2000, p.18).

No âmbito da “educação especial”, a noção de exclusão não pode ser tomada no sentido amplo, pois se perde de vista a especificidade dos processos que levam à exclusão. Tomando como exemplo duas situações, a saber: um aidético e uma pessoa cega se poderia dizer, a princípio, que ambas são excluídas. No entanto, o fato de serem consideradas excluídas por si só não evidencia os processos – que por sinal são diferenciados - que os coloca na situação de excluídos. Portanto, caracterizar determinadas pessoas/situações como tal necessita, a rigor, que sejam especificados os aspectos que efetivamente permitiram essa caracterização, uma vez que isso só explicita a complexidade da situação, ou seja, explicita o que Kosik (1976) denomina de mundo da pseudoconcreticidade, conforme foi pontuado anteriormente. Assim, o conceito de exclusão indica determinada situação encobrindo a essência, a especificidade, ou melhor, as trajetórias que os levam à exclusão e que fazem de cada caso um caso. A situação de exclusão não faz sentido em si mesma, não se autojustifica uma vez que resulta de diferentes trajetórias.

Considera-se, ainda, que

de fato, há uma segunda razão, e a principal, para se desconfiar desta noção, falar da exclusão conduz a autonomizar situações-limite que só têm sentido quando colocadas num processo. A exclusão se dá efetivamente pelo estado de todos os que se encontram fora dos circuitos vivos das trocas sociais (Castel, 2000, p. 21).

Existem diversos processos que levam à exclusão e, assim, só é possível entender como se produziu, por exemplo, a exclusão do aidético e do cego quando estes não forem deslocados do contexto que os engendrou como tal.

Deste ponto de vista, a noção em referência pode autonomizar situações que só têm sentido dentro de um determinado processo. Assim, este autor sugere rigor no uso da noção de exclusão e tendo em conta as razões apontadas, indica a desfiliação como uma das noções mais apropriadas para se fazer referência aos processos que levam a rupturas ou fraturas dos laços sociais dos quais se destaca o trabalho. Ao analisar “as metamorfoses da questão social” Castel concebe, como já foi frisado, a desfiliação como a ruptura de pertencimento, como ruptura do vínculo societal.

Em síntese, as discussões apresentadas pelos autores indicados alertam para o caráter ambíguo do termo exclusão e, conseqüentemente, para a necessidade de sua especificação, sem perder de vista os processos que originam as situações designadas excludentes.

No âmbito educacional, a década de 90 foi marcada pela disseminação do discurso inclusivo, por propostas que apontavam para a construção de sociedades inclusivas, as quais foram elaboradas por agências/organismos multilaterais, destacando-se a UNESCO.

As políticas inclusivas passaram, assim, a compor o elenco de propostas dos diversos governos, nomeadamente dos que se comprometeram com a adoção/implementação das diretrizes estabelecidas por estes organismos.

A inclusão se torna dessa forma num dos temas das políticas públicas, especificamente a “educação especial”, designando maior abrangência em relação ao processo de integração. Se a integração significou reinserir na estrutura “normal” quem dele foi excluído com a inclusão, a princípio, se procura não deixar ninguém de fora. Com isso, a *full inclusion* (Stainback e Stainback 1999) como novo paradigma supõe a inclusão na vida social particularmente, no sistema educacional e no mercado de trabalho.

Ao entender as relações sociais capitalistas como definidoras e tendo como lógica a exclusão social, isto nos desafia a refletir sobre a seguinte questão: como propor a inclusão de pessoas com história de deficiência na escola e no mercado de trabalho diante de um sistema que é excludente por excelência?

Considerando essa questão, vale sublinhar que as iniciativas de inclusão podem ser iniciativas de resistência a essa lógica como podem também servir de paliativos propostos pelo próprio capitalismo como se vê nos discursos da sociedade inclusiva.

De todo modo, as discussões teóricas até aqui esboçadas oferecem fundamentos para refletir sobre a Educação Especial Integrada em Cabo Verde, o que será feito na seqüência.

CAPÍTULO III – CONTEXTO DO QUAL EMERGIU A EDUCAÇÃO ESPECIAL INTEGRADA EM CABO VERDE

3.1 A Educação Especial Integrada (EEI): uma história recente

Discorrer sobre a EEI em Cabo Verde não é, com certeza, um desafio fácil de ser enfrentado, quando se considera não só a polémica que a temática suscita, mas também o fato de que existe muito pouca literatura sobre ela no país.

Para melhor compreender tanto os processos de escolarização e profissionalização quanto os de inserção de pessoas cegas no mercado de trabalho, é necessário situar historicamente a EEI, cujas discussões no arquipélago são recentes, pois são marcas constitutivas da década de 90. É nessa década que se materializam as preocupações relacionadas à educação de pessoas com história de deficiência que, como veremos, é notável tanto na perspectiva teórica/legal quanto prática.

Foi partindo da perspectiva teórico/legal que procurei pistas e sinais que permitiram fazer uma leitura da forma como a EEI foi implementada e, principalmente, apreender elementos que possibilitaram visualizar os rumos e dimensões que ela está tomando.

Para tanto, estarei discutindo no item seguinte a legislação referente às políticas para a EEI, partindo de documentos oficiais que, na década de 90 de séc. XX, deram respaldo às reflexões e às iniciativas práticas nesse âmbito.

3.1.1 Legislação sobre a Educação Especial Integrada em Cabo Verde

A primeira Constituição da República de Cabo Verde, datada de 1980, ampara legalmente a educação e seu artigo 15 decreta que a educação

1. visa à formação integral do homem. Ela deverá manter-se estritamente ligada ao trabalho produtivo, proporcionar a aquisição de qualificações, conhecimentos e valores que permitam ao cidadão inserir-se na comunidade e contribuir para o seu incessante progresso.
2. o estado considera a liquidação do analfabetismo tarefa fundamental (Constituição da República de Cabo Verde, 1990, p.10).

Em matéria de educação, este é o único artigo apresentado e não se observam referências específicas sobre a EEI. Como uma das possíveis justificativa para essa pouca legislação, aponto o fato de que fazia somente cinco anos que o país se liberava do jugo colonial e, nesse espaço de tempo, as preocupações governamentais praticamente não se voltavam para a EEI. Contudo, em 1990, o MED ampara, na LBSE - Lei n. 103/III/90⁵⁰, a EEI, a qual é considerada como uma das modalidades especiais de ensino⁵¹.

Assim, o artigo 36 – educação especial - decreta, que

1. as crianças e jovens portadores de deficiências⁵² físicas ou mentais se beneficiarão de cuidados educativos adequados cabendo ao Estado a responsabilidade de assegurar gradualmente os meios educativos necessários e de apoiar iniciativas autárquicas e particulares conducentes ao mesmo fim, visando permitir a sua recuperação e integração sócio-educativa.
2. no âmbito do disposto no número anterior, à educação especial cabe essencialmente:
 - a) proporcionar uma educação adequada às crianças e jovens deficientes com dificuldades de enquadramento social;
 - b) possibilitar o máximo desenvolvimento das capacidades físicas e intelectuais dos deficientes;
 - c) apoiar e esclarecer as famílias nas tarefas que lhes cabem relativamente aos deficientes, permitindo a estes uma mais fácil inserção no meio sócio-familiar;

⁵⁰ Os artigos 36, 37 e 38, apresentados em seguida são reproduzidos textualmente na LBSE de 1999, equivalendo aos artigos 44, 45 e 46.

⁵¹ A subseção V desta lei faz alusão ao conjunto do que é considerado como modalidade especial de ensino, a saber: o ensino recorrente para adultos (destinado aos que exerçam atividades profissionais e que buscam melhorar sua formação cultural, científica e profissional); educação e as Comunidades Caboverdianas no estrangeiro (modalidade que busca, entre outras coisas, divulgar a cultura caboverdiana) e a “educação especial” que se desdobra na educação para crianças “deficientes” e educação para crianças sobredotadas.

⁵² Nos documentos oficiais acessados verifica-se a já referida oscilação em relação aos conceitos utilizados para designar as pessoas com história de deficiência. Entre eles aponto os termos: “pessoas portadoras de deficiência”, “deficientes”, “portadores de necessidades educativas especiais”. Estas expressões têm sido problematizadas principalmente pelo fato de serem pejorativas e estigmatizantes e, diante disso, sugere-se a expressão “pessoas com necessidades educacionais especiais” como sendo politicamente correta e respaldada pela Declaração de Salamanca.

- d) apoiar o deficiente com vista a salvaguarda do equilíbrio emocional;
- e) reduzir as limitações que são determinadas pela deficiência;
- f) preparar o deficiente para a sua integração na vida ativa (LBSE n. 103/III/90, p. 26).

Na seqüência, o artigo 37 – educação para crianças deficientes – decreta que

1. a educação especial organiza-se segundo métodos específicos de atendimento adaptados às características de cada grupo.
2. A educação especial destinada a deficientes poderá ser desenvolvida em instituições específicas desde que o grau de deficiência o justifique.
3. A educação especial poderá desenvolver-se, para efeitos do cumprimento da escolaridade básica, de acordo com currículos, programas e regime de avaliação adaptados às características do educando.
4. A integração em classes regulares de crianças e de jovens portadores de deficiência será promovida sempre que daí resultem vantagens para a sua educação e formação, tendo em conta as necessidades de atendimento específico e apoio dos professores, pais ou encarregados de educação.
5. O Ministério da Educação providenciará em coordenação com outros setores estatais a criação de oficinas adequadas, onde os jovens deficientes possam prosseguir a sua integração social e profissional após a escolaridade ou em sistema de aprendizagem, em regime de estudos alternativos (idem, p. 27).

O artigo 38 – educação para crianças sobredotadas – garante que

o Estado providenciará ainda no sentido de serem criadas condições especializadas de acolhimento de crianças com superior ritmo de aprendizagem, com o objetivo de permitir o natural desenvolvimento das suas capacidades mentais (idem).

No conjunto dos documentos acessados, a LBSE n. 103/III/90 figura como a primeira lei do sistema educacional que faz referência à “educação especial”. É importante salientar que as proposições nela indicadas voltam-se para o processo de integração de pessoas com história de deficiência no ensino regular. No entanto, destaca-se que esse processo é desencadeado sempre que resultem vantagens tanto para a educação quanto para a formação dos educadores, haja vista a necessidade de apoio específico.

Este documento ampara legalmente os processos de integração no ensino regular, mas indica as instituições específicas como espaços onde a educação e/ou formação de pessoas com história de deficiência poderá acontecer, “desde que o grau de deficiência o justifique”. Embora se autorize o desenvolvimento da “educação especial” em instituições específicas, isto não aparece como regra, o que se justifica e se compreende pelo fato de

que não existem no país instituições de “educação especial” – como é o caso das APAEs no Brasil - e, desde a implementação da EEI, a aposta tem sido a integração no ensino regular.

A LBSE de 1997 – lei orgânica do Ministério da Educação trata, entre outras questões, das Direções de Ensino, a saber, o Pré-escolar, o Básico e o Secundário como serviços centrais. Em relação à primeira e à segunda Direções, como serviços que superintendem a orientação e a coordenação dos estabelecimentos de ensino pré-escolar e básico têm por incumbência, entre outras tarefas, a de “promover a integração sócio-educativa dos indivíduos com necessidades educativas especiais, nomeadamente dos que são portadores de deficiências, ao nível do Ensino Básico” (LBSE, 1997, p.130).

À Direção do Ensino Secundário foi atribuída - no que diz respeito à “educação especial” - a tarefa de “promover a integração sócio-educativa dos indivíduos com necessidades educativas especiais, nomeadamente dos que são portadores de deficiências, ao nível do Ensino Secundário” (idem).

A Constituição da República de Cabo Verde (1ª revisão Ordinária: 1999/edição de 2000, p. 46) destaca, no artigo 75, os “Direitos dos portadores de deficiência”⁵³. Assim,

1. os portadores de deficiência têm direito à especial proteção da família, da sociedade e dos poderes públicos.
2. Para efeitos do número anterior, incumbe aos poderes públicos, designadamente
 - a) promover a prevenção da deficiência, o tratamento, a reabilitação e a reintegração dos portadores de deficiência, bem como as condições económicas, sociais e culturais que facilitem a sua participação na vida ativa;
 - b) sensibilizar a sociedade quanto aos deveres de respeito e de solidariedade para com os portadores de deficiência, fomentando e apoiando as respectivas organizações de solidariedade;
 - c) garantir aos portadores de deficiência prioridade no atendimento nos serviços públicos e a eliminação de barreiras arquitetónicas e outras no acesso a instalações públicas e a equipamentos sociais;
 - d) organizar, fomentar e apoiar a integração dos portadores de deficiência no ensino e na formação técnico-profissional.

Como se pode notar, a escolarização/profissionalização de pessoas com história de deficiência é constitucionalmente assegurada e, com isso, supõe-se necessariamente que a

⁵³ O artigo 75, os “Direitos dos portadores de deficiência”, que consta da Constituição da República de 2000, está disponível também no Boletim Oficial da República de Cabo Verde de 23 de novembro/serie I, n. 43.

inserção no mercado de trabalho seja uma das metas estabelecidas. No entanto, é fundamental sublinhar que a Constituição, embora garanta a inserção no ensino e formação profissional, não especifica se seria no ensino regular ou “especial” e nem em que condições se daria a escolarização/profissionalização destes sujeitos.

A Lei n. 122/V/2000 teve como respaldo os princípios e definições da Organização Mundial da Saúde e das Nações Unidas para a área da “deficiência”, da reabilitação e da integração das pessoas com história de deficiência. Buscando dar estatuto à responsabilidade do estado quanto à criação de mecanismos legais neste domínio, este dispositivo legal estabelece as bases gerais da Prevenção, Reabilitação e Integração das pessoas com história de deficiência.

Os princípios que norteiam a implementação dessa política global são:

- a) prevenir, reduzir ou eliminar a deficiência, impedir o seu agravamento e atenuar os seus efeitos;
- b) assegurar ao indivíduo uma participação ativa na vida em sociedade;
- c) apoiar a pessoa portadora de deficiência no sentido de lhe garantir uma vida independente.

O artigo 4º da Lei n. 122/V/2000 (2000, p. 276) apresenta algumas definições:

- a) Pessoa portadora de deficiência – aquela que, por motivo de anomalia, congênita ou adquirida, se encontra em situação de desvantagem para o exercício de atividades consideradas normais em virtude da diminuição das suas capacidades físicas e intelectuais;
- b) Prevenção – conjunto de medidas tendentes a evitar o aparecimento ou agravamento da deficiência e a reduzir ou eliminar os seus efeitos e conseqüências;
- c) Reabilitação – processo global ou contínuo que visa corrigir a deficiência e a conservar, a desenvolver ou a restabelecer as aptidões e capacidades da pessoa por forma a possibilitar a sua inserção ou reinserção na vida social;
- d) Integração – pressupõe uma plena e ativa participação da pessoa na vida social e econômica e uma maior autonomia possível.

Ainda na mencionada Lei, o capítulo II faz referência aos processos de prevenção e reabilitação. Desse modo, no artigo 5º – “Prevenção da deficiência”, consta que as medidas de prevenção visam a prevenir o aparecimento ou agravamento da “deficiência”. Estas medidas são o planejamento familiar, cuidados pré, peri e pós-natais e o aconselhamento genético; educação para a saúde, higiene e segurança no trabalho; ações de sensibilização

junto às populações e instituições sobre a temática da “deficiência”, de modo a prevenir acidentes de trânsito, domésticos e desportivos (Lei n. 122/V/2000, p. 276).

O artigo 6º - Reabilitação e Integração Social (idem, p. 276) reafirma que “o processo de reabilitação e integração social compreende designadamente o acompanhamento médico e psicossocial, orientação individual e profissional, formação profissional e inserção do indivíduo na vida ativa”.

O artigo 7º da mesma lei decreta sobre a reabilitação médica, a qual é entendida como um processo que “compreende um diagnóstico preciso e precoce bem como um conjunto de tratamentos e de técnicas especializadas e devidamente programadas na perspectiva da prevenção e eliminação ou redução da deficiência” (idem, p. 276).

A reabilitação profissional, decretada no artigo 8º, é entendida como processo que “visa garantir à pessoa portadora de deficiência o exercício de uma atividade profissional adequada às suas capacidades por forma a permitir a sua integração no mercado de trabalho” (idem, p. 276).

O capítulo III da mesma lei refere-se às áreas de intervenção as quais se inscrevem no âmbito da saúde, da educação, do emprego e da formação profissional; da proteção, da cultura, do desporto e do recreio e, por último, da acessibilidade e mobilidade.

No que tange à saúde, a intervenção integra todos os tratamentos e técnicas especializadas que possam prevenir a “deficiência”, reduzir ou eliminar suas seqüelas.

O artigo 11 – educação - decreta que “1. a intervenção no sistema educativo visa proporcionar a progressiva integração dos portadores de deficiência no sistema de ensino. 2. o Estado, em colaboração com outras instituições, promove o ensino especial” (idem, p. 276). Entre as outras instituições destacam-se as privadas e as públicas, a saber: as autarquias locais e associações ou organizações da sociedade civil.

O emprego e a formação profissional constam no artigo 12, no qual consta que:

1. o Estado, através de organismos competentes, promove ações no domínio da orientação e formação profissional dirigidas à pessoa portadora de deficiência, quer na perspectiva da sua integração no mercado de trabalho quer em outras modalidades alternativas de trabalho.
2. o Estado promove condições para desenvolver políticas de emprego que favoreçam a integração efetiva dos portadores de deficiência (Lei 122/V/2000, p. 276).

Observa-se, assim, que a legislação garante os direitos de educação, formação/emprego de pessoas com história de deficiência. Ao questionar os sujeitos da pesquisa quanto aos seus direitos, foram obtidos os seguintes depoimentos:

eu acho que as pessoas cegas têm direitos, assim como todos os cidadãos, têm direitos e deveres a cumprir. As pessoas cegas não podem fugir da regra. Aqui em Cabo Verde se uma pessoa cometer um crime que permita a prisão, vai para a prisão. Eu sinceramente digo com toda a franqueza não sou contra porque é aí que realmente vamos ver se temos, como diria, temos um dever e que dentro desse dever também exigimos nossos direitos, no caso serem ignorados. (depoimento do Monteiro).

Albertino é de opinião de que um

cego e uma pessoa normal/visual devem ter os mesmos direitos porque ele [cego] é uma pessoa normal. Eu digo à Fátima, eu esqueço que sou cego, ando pela rua e só penso, pronto. Na hora em que bato em qualquer coisa é que lembro que sou cego. (...) os direitos têm que ser os mesmos, acho que é normal. Não quer dizer que uma pessoa que está a ver novela, está a ver televisão ela é mais do que eu. Não, ela está a ouvir eu estou a ouvir só que eu cego posso ter uma melhor imagem por dentro mais do que ela.

Nestes depoimentos fica evidente a compreensão e a clareza que os sujeitos têm em relação aos seus direitos. Assim, independentemente da condição sensorial, como qualquer outra pessoa, têm direito, particularmente, à educação e à formação profissional.

Em relação à proteção – artigo 13 – prevê-se que

3. o Estado, através de organismos competentes, promove a proteção da pessoa portadora de deficiência através de prestações da ação social traduzidas em equipamentos e serviços ou apoios pecuniários àqueles que se encontram em situação de carência económica ou disfunção social (Lei 122/V/2000, p. 277).

O artigo 14 - cultura, desporto e recreio (idem) – decreta que, fundamentalmente, serão “desenvolvidas ações de natureza cultural, desportiva e recreativa especialmente dirigidas à pessoa com deficiência por forma a proporcionar-lhe bem-estar físico e mental, valorizando assim as suas capacidades”.

A intervenção em matéria de acessibilidade e mobilidade, amparada pelo artigo 15, “visa eliminar as barreiras arquitetónicas e outras que dificultam a mobilidade, a autonomia e participação plena da pessoa portadora de deficiência na vida social” (idem).

O capítulo IV - ao decretar sobre a intervenção do Estado, expõe no artigo 16 que cabe a este definir

1. uma Política Nacional de Prevenção e Reabilitação da pessoa portadora de deficiência, bem como planos integrados de ações setoriais passíveis de garantir o cumprimento das disposições deste diploma.
2. ao Estado cabe promover, através dos organismos competentes, políticas setoriais de prevenção de deficiência, reabilitação e integração dos portadores de deficiência, em estreita articulação com a família e organizações da sociedade civil, assegurando a necessária coordenação das ações e intervenção das entidades públicas e privadas (Lei 122/V/2000, p. 277).

Em relação às parcerias – o artigo 17 (idem) – decreta que “o Estado em estreita articulação com as Autarquias Locais e as associações públicas e privadas cria condições e mecanismos que assegurem o bem-estar e a qualidade de vida das pessoas portadoras de deficiência física ou psíquica”.

Quanto ao apoio às famílias – o artigo 18 (Lei 122/V/2000, p. 277) – decreta que o Estado concede apoio financeiro e outros às famílias que tenham a seu cargo ou acolham pessoa com história de deficiência no sentido de facilitar a reabilitação e a integração desta.

No que tange às relações com a sociedade civil – artigo 19 (idem) observa-se que:

1. O Estado estimula e sensibiliza a sociedade civil na assunção dos deveres de respeito e solidariedade para com os portadores de deficiência, em observância dos objetivos propostos pela presente lei.
2. O Estado incentiva o surgimento de organismos na sociedade civil que visem a integração de pessoas portadoras de deficiência em observância aos objetivos da presente lei.

A partir do esboço apresentado, verificamos a abrangência do amparo legal dado à EEI particularmente quanto à escolarização e à formação profissional.

A LBSE de 1990 apresenta o sistema de ensino no qual a “educação especial” figura como uma das modalidades especiais de ensino. Compreende-se que a “educação especial” não se constitui como sistema paralelo ao ensino regular, ou seja, não é oferecida em instituições/salas especiais. Como veremos mais adiante, na realidade caboverdiana, a EEI emerge, na década de 90, com propostas de integração no ensino regular e a não existência de instituições/salas especiais permite considerar que a dita “educação especial” seja entendida como uma forma peculiar de ensinar, a qual é integrada ao sistema educacional.

De modo geral, de 1990 a 2000 verificam-se avanços e conquistas em termos legislativos. David Cardoso, um dos entrevistados e presidente da Associação dos Deficientes de Cabo Verde, compartilha dessa opinião, pois afirma que “há muito avanço para um país que conseguiu em seis anos um bom número de legislações”.

Os dispositivos legais parecem garantir de forma progressiva a integração social de pessoas com história de deficiência, inclusive na educação e no trabalho.

Neste âmbito, a questão central a ser destacada é que, na década de 90, a legislação garante a integração no ensino regular e não a “educação especial” como modalidade a ser oferecida em paralelo ao ensino regular. Neste aspecto, Cabo Verde se diferencia de alguns países, como o Brasil, cuja história da “educação especial” caracteriza-se ainda pela existência de instituições “especiais”⁵⁴, por exemplo, as APAEs.

O artigo 37 da LBSE n. 103/III/90 autorizava a criação de oficinas adequadas à integração social e profissional de pessoas com história de deficiência. No entanto, não se referia às instituições de “educação especial”, mas sim ao regime de estudos alternativos ao ensino regular. Este aspecto contribuiu para que a EEI, implementada no arquipélago na década de 90, não seja oferecida em instituições especial.

A década de 90 é extremamente significativa, pois a EEI resultou amparada legalmente. Esses avanços e conquistas não devem ser compreendidos de forma isolada, mas sim associados a vários fatores que se fizeram sentir no palco internacional e nacional.

Do ponto de vista internacional, organizam-se conferências, debates, documentos que disseminam as proposições dos organismos multilaterais e que sugerem, de modo geral, que os países signatários implementem políticas de inclusão social, principalmente de pessoas com história de deficiência.

Cabo Verde é um cenário no qual essas proposições se materializam em conjunto com as manifestações de interesses de pessoas envolvidas com a temática da “deficiência”. Portanto, só se compreendem os avanços e as conquistas legais tidas no âmbito da EEI quando vistos não de forma autônoma, mas como a manifestação de um conjunto de fatores, entre eles as ingerências de organismos/agências multilaterais, as ações de pessoas

⁵⁴ Bueno (1993) considera que a “educação especial” no Brasil tem como marco principal a criação de institutos imperiais para crianças cegas e surdas – atual Instituto Benjamim Constant e Instituto Nacional de Surdos, respectivamente. Entre os vários aspectos apontados, sublinha-se a inclusão da “educação especial” no âmbito das instituições filantrópicas, assistenciais e sua privatização.

cuja postura política revela o interesse em materializar os direitos das pessoas com história de deficiência e a própria demanda colocada pela realidade caboverdiana.

Embora a EEI já fosse legalmente amparada, até a década de 90 do séc. XX pode-se considerar que a educação formal de pessoas com história de deficiência era inexistente em Cabo Verde e isso se deve, entre outras coisas, ao fato de que não havia, na época, uma estrutura técnico-administrativa que pudesse responder às demandas colocadas. O MED não apresentava um corpo administrativo e não possuía profissionais da área da EEI.

A Diretora do GEP/MED, ao fazer, em 1994, a abertura das “Jornadas de Reflexão sobre a Educação Especial Integrada”, destacou que, apesar da Lei de Bases já consagrar essa área de ensino, até aquela data o MED não tinha promovido ou assumido sua responsabilidade em relação a ela. A forma como se justificou este fato será apresentado mais adiante quando forem discutidas as iniciativas do MED em relação à implementação da EEI nas Ilhas de Cabo Verde.

A partir da década de 90, verifica-se a disseminação no arquipélago de documentos que amparam legalmente a educação de pessoas com história de deficiência. Compreende-se, assim, que até então era possível falar somente em sistema educacional e não em EEI.

No item seguinte, será discutida a forma como se materializa aquilo que até então era colocado na perspectiva teórico/legal.

3.1.2 A Educação Especial Integrada como síntese de histórias

A discussão feita no item anterior possibilita dizer que, do ponto de vista legal, a década de 90 caracteriza-se essencialmente pela disseminação de documentos oficiais cujas proposições são a integração das pessoas com história de deficiência no ensino regular.

Ao tentar buscar referências para analisar como essas proposições se materializaram, constatou-se que as informações existentes não eram sistematizadas. Assim, o fato de não terem sido localizados documentos oficiais e literaturas acadêmicas que versam sobre a forma como a EEI foi implementada e sobre os rumos e dimensões que esta vem tomando foi um dos aspectos que colocou a necessidade de se buscarem alternativas que pudessem servir de suporte para este estudo.

Urgiu, assim, a necessidade de compor essa história juntamente com os sujeitos envolvidos com a EEI, com a hipótese de que é uma história que, em vários momentos, se confunde, se entrelaça, se vincula e se complementa com histórias de vida desses atores. Este fato me colocou o desafio de sistematizar nesse recorte essas informações, partindo essencialmente dos depoimentos de pessoas que podem ser consideradas os principais atores do cenário da EEI nas Ilhas de Cabo Verde.

Por conta do desafio, descrevo, nas páginas seguintes, as histórias do Manuel Júlio (MJ) e a de Maria Alice, de modo a evidenciar a interface das suas experiências⁵⁵ e iniciativas com a história da EEI em Cabo Verde.

O caso de MJ está sendo tomado como uma referência nacional que ganhou respaldo de vários organismos, entre eles os governamentais. Importa salientar que ele concretiza atuações políticas, ou melhor, ações potencialmente transformadoras da condição de exclusão em que se encontravam e se encontram as pessoas cegas em Cabo Verde.

MJ, atualmente com 52 anos de idade, nasceu na Ilha do Fogo na qual iniciou o seu processo de escolarização. Ao relatar a sua história MJ diz que

nos primeiros anos de vida, portanto, eu via normalmente, eu não tinha nenhum problema. Estudei a 1^a, 2^a e 3^a classes. Entretanto, aos nove anos, comecei a sentir algumas dificuldades na vista. Tanto é que na altura dos exames já tinha grandes problemas, não consegui fazer os exames de 3^a classe, precisamente, por causa do problema de visão. (...) a visão foi diminuindo e não conclui a 3^a classe.

Seguiu-se o período de consultas médicas realizadas na capital do país e, por conta do estado, MJ tentou fazer uma viagem para Portugal com o intuito de recuperar a visão. Como não foi possível realizar essa viagem⁵⁶, voltou à Ilha do Fogo e, como era de se esperar,

⁵⁵ O fato de privilegiar a experiência dessas duas pessoas não significa, necessariamente, que esteja desconsiderando a possibilidade de terem existido ou existirem outras experiências semelhantes. Embora não tenha tido acesso a outros registros ou relatos que confirmem essa existência, há possibilidade de terem existido outras pessoas/entidades que tenham manifestado interesse em desenvolver ações voltadas para a inclusão de pessoas com história de deficiência. No entanto, são as experiências de MJ e de Maria Alice que vingam e ganham respaldo junto às instituições governamentais.

⁵⁶ A viagem para Portugal não foi realizada porque se não fosse falta de barco era falta de vaga/leito em Lisboa, de modo que isso condicionou a viagem. Finalmente, o fato de ter ficado totalmente cego e ter sido diagnosticada a impossibilidade de reversão do quadro teve peso preponderante para a não realização da viagem.

fiquei desanimado, fiquei a pensar muito na minha vida, fiquei praticamente com depressão. Os meus pais também ficaram completamente desorientados sem saber o que fazer. Então eu fiquei em casa sem fazer nada. Uns anos mais tarde, aprendi a tocar para poder arranjar meios de ocupar o tempo, comecei a aprender a tocar cavaquinho. Meu pai tinha um pequeno comércio, havia umas pessoas amigas que iam divertir lá nesse comércio com o meu pai, então aí eles me ensinavam a tocar cavaquinho, fui aprendendo e resolvi conviver com os amigos na música. Às vezes tocava nos bailes, nos batizados, registros de casamentos, outras festas populares. Convidaram-me para ir tocar o cavaquinho juntamente com as pessoas que tocavam violino, violão, viola etc. (idem).

No início da década de 70, MJ emigra, juntamente com a família, para a República de Angola e continua envolvido com atividades musicais. MJ contou que

houve uma festa numa instituição chamada Instituto Oscar Ribas⁵⁷ (...) e convidaram-me. Disseram-me que estavam à procura de uma pessoa que soubesse tocar nesse convívio e tal. Fui com uns elementos, fomos tocar e aí ficaram contentes e começaram a convidar-me para uma escola dos cegos. Eu não quis. (...) Então convidaram-me para estudar aí. Eu não queria estudar porque tinha esperanças, porque depois de ter ido a Angola, alguns médicos diziam que eu ainda tinha possibilidades de recuperar, outros diziam que não. Eu fiquei mesmo com aquela esperança. Entretanto, com muita insistência do Instituto Oscar Ribas, disseram-me que eu ia aprender a escrever Braille. Eu disse que não, não estava interessado em estudar. Mas eu ainda não estava a assumir a cegueira porque sabes quando uma pessoa perde a visão demora a assumir. Eu não assumia a cegueira na altura então achei que estudar na escola de cegos é tipo de um rebaixo, de um rebaixamento, é tipo de um retrocesso ir viver com os cegos, pra mim aquilo não era a melhor coisa. Que eu preferia estar juntamente com pessoas amigas que vêm, vou para aqui, para acolá, fazendo a minha vida juntamente com elas. Depois começaram a insistir, mandaram o motorista ir a minha casa mais de quantas vezes, para eu ir estudar nessa escola.

Alguns anos depois, a família retornou a Cabo Verde e MJ permaneceu em Angola por conta do Estado, pois havia possibilidade de ir à Lisboa em tratamento uma vez que um novo diagnóstico apontava hipóteses de recuperação da visão. No entanto, durante o tempo de espera aconteceram algumas mediações que acabaram redimensionando o que até então estava previsto. Como relatou MJ, o pessoal ficou muito sensibilizado

mandou o condutor mais de quantas vezes para ir ter comigo, ofereceu-me um cordeamento de violão para ir tocando e tal. Depois de ter observado muita insistência por parte do professor eu perguntei: mas o que é que os cegos

⁵⁷ O Instituto Oscar Ribas é uma instituição fundada por um português – Oscar Ribas – cujos trabalhos eram/são voltados para as pessoas cegas. As atividades desenvolvidas eram/são no âmbito da educação e da reabilitação dessas pessoas.

aprendem lá? Disse, os cegos aprendem muitas coisas, aprendem a trabalhar na carpintaria, aprendem a trabalhar na marcenaria, fazer terapêuticas como cestos, sacos, tapetes para o chão, envelopes para cartas, caixas para comprimidos e aprendem a escrever em máquinas de datilografia, aprendem a andar na rua, o que na altura chamava técnica de locomoção, aprendem locomoção etc. e quando falou em máquina de datilografia aí despertou-me interesse, disse: máquina de datilografia! Como um cego pode aprender a escrever em máquina de datilografia? Disse não, é possível sim, é possível. “não, isso agora!” porque eu, inicialmente, a minha idéia, escrever Braille não resulta em nada porque ninguém lê o que estou a escrever, por que aprender a escrever Braille? Só para mim e pra os cegos. Eu queria escrever algo que toda a gente lê, mas como disseram que pode-se aprender a máquina de datilografia despertou-me interesse, eu disse não, eu vou sim, perguntei a brincar, eu perguntei, mas dá para escrever para as pessoas que vêm? Me disseram dá para escrever para a namorada e toda a gente que quiser.

O fato de MJ ter demonstrado desinteresse em aprender o Braille porque a comunicação, a princípio, se restringia mais a outras pessoas cegas do que com videntes, mostra que ele almejava educação e não uma “educação especial”. Assim, o querer escrever algo que toda a gente pudesse ler é um aspecto muito importante porque pode ser compreendido como um indicativo, uma manifestação de (auto) inclusão.

Foi assim que MJ iniciou as aulas no Instituto Oscar Ribas. Das atividades propostas, a escrita em máquina de datilografia era o que mais o interessava, tanto que seu maior sonho era comprar uma máquina⁵⁸. No entanto, como

estudava com unhas e dentes - os alunos já estavam lá 3, 4 anos - eu em poucos meses ultrapassei todos aqueles alunos, não é por ser mais inteligente não, é porque estava com uma vontade exagerada de aprender. Sinceramente não é pelo fato de ser mais inteligente, não era isso, é porque tinha vontade mesmo de aprender, esforçava a mais, não dormia a noite. Então nos intervalos, nas horas livres eu estava na sala de máquinas (...). A professora de Braille - disse assim: (...) eu vou escolher o aluno mais aplicado na sala, é o Manuel, eu vou lhe oferecer uma máquina de datilografia (depoimento de MJ).

Devido à situação política de Angola, isso em 1974/5, os professores do referido Instituto porque eram portugueses foram forçados a regressar ao seu país e disseram:

⁵⁸ Alguns colegas do MJ, aos finais de semana, pediam esmolas e isso acabou servindo de referência para o MJ, pois a falta de condições financeiras não lhe permitia comprar a máquina. O fato de nunca ter feito isso e o receio de não ter aprovação da família, no entanto, fez com que MJ ficasse dividido.

Júlio, não vai a Cabo Verde porque você é uma pessoa que precisa de apoio. Você é uma pessoa que nós sabemos que se a gente lhe der a mão vai ajudar Cabo Verde. Nós queremos que vá a Portugal já que não vai em termos de tratamento porque não estão a chamar nunca mais, mas nós como professores (...) chegamos à Lisboa vamos fazer tudo por tudo para que vá lá fazer uma formação (depoimento de MJ).

MJ aceitou o convite, mas, antes, a pessoa que trabalhava na secretaria disse:

Júlio, como você é o aluno mais avançado aqui dentro, apesar do pouco tempo – porque só tinha meses lá, tinha alunos de três anos, quatro anos não sei o que – mas você está mais avançado é melhor enquanto a gente resolve o problema, é melhor vir dar aulas a esses alunos. Eu disse não, eu não estou preparado. O pouco que sabe pelo menos sabe mais que os outros. Então fui apoiar os alunos durante uns dois meses (idem).

As atividades que MJ desenvolvia junto ao grupo resumiam-se em leitura/escrita de Braille, ditados, contas e outras coisas. Em 1975, MJ recebe uma carta de Lisboa confirmando sua vaga no Centro de Reabilitação Nossa Senhora dos Anjos para realizar um estágio de reabilitação e, assim, nesse mesmo ano, por intermédio de algumas instituições governamentais de Angola, como os serviços desenvolvidos por aquilo que hoje se chama de Promoção Social, MJ foi a Portugal.

Durante o estágio foi reforçada a leitura/escrita em Braille e ele diz que continuou

com as aulas de carpintaria, trabalhos manuais como cestos, sacos, bancos, tapetes, aprendi também atividades de vida diária (ADV) que inclui passar a ferro, lavar roupa, pregar botões, fazer de comer, varrer, passar o pano. Aprendi tudo isso nesse estágio, também reforcei a escrita a caneta, pronto não dava para ir muito longe, mas já dava para assinar o nome, escrever algumas frases. Reforcei também a aula de orientação e mobilidade que, na altura, era chamado de técnica de locomoção.

Como se pode verificar, os cursos oferecidos eram de carpintaria, marcenaria, trabalhos manuais – confecções de tapetes, colchões, blocos para cartas, caixas para comprimidos, etc. os quais, como veremos, foram tomados como referência para Cabo Verde. Como MJ, no entanto, mostrava interesse e boa vontade em estudar e teve incentivos das pessoas ligadas ao Centro de Reabilitação, foi-lhe proposto que, paralelamente ao estágio, ele estudasse.

Assim, foi inscrito como sócio na Associação Luis Braille e as despesas eram custeadas pelo Centro. Desse modo, acabou revendo as 1ª, 2ª e 3ª classes e, em 1976, completou a 4ª classe. Isso significou, como diz MJ, “um passo brilhante para mim, atingi

um dos meus sonhos que era fazer pelo menos a 4ª classe”. No entanto, esse sonho foi além do desejado, pois apesar do estágio durar de três a onze meses, dependendo da habilidade e desenvolvimento do estagiário, o caso de MJ foi particularizado, pois como ele diz, se tratava de um caboverdiano e considerando o fato de que

Cabo Verde não tinha nada, era uma coisa nova então também vendo o esforço que eu estava a fazer disseram: nós vamos ver se temos possibilidades de pelo menos continuar a estudar aqui, pelo menos para fazer o ex-2º ano que atualmente chamamos de 6ª classe. E vai continuar a fazer seu estágio e vai fazer um curso de telefones e nós vamos falar com a embaixada de Cabo Verde para ver se podem arranjar um emprego para trabalhar como telefonista na embaixada. Se isso acontecer você vai continuar a estudar até onde puder.

Inicialmente a Embaixada aceitou e, terminando a 4ª classe, MJ inscreveu-se na Liga dos Cegos João de Deus, instituição na qual realizou o ex-2º ano, equivalente ao 6º ano de escolaridade. Terminando esse nível de ensino em 1977, MJ pretendia continuar a estudar, mas como a Embaixada de Cabo Verde em Portugal não ofereceu o emprego, não foi possível. Essa instituição, porém, elaborou uma carta na qual solicitava à Promoção Social – atual Direção Geral de Solidariedade Social⁵⁹ – mediações no sentido de inserir MJ no mercado de trabalho. Chegando a Cabo Verde, a Promoção Social, por sua vez, (re)elaborou cartas solicitando a várias instituições públicas o emprego de MJ. Foi assim que o Ministério das Obras Públicas – atual Ministério das Infraestruturas e Transportes convidou MJ a trabalhar como telefonista⁶⁰.

“Nesse ano [1977], não comecei a estudar, não estava ainda mentalizado nem preparado e, sobretudo, era um caso inédito em Cabo Verde. Os professores não sabiam como lidar comigo por isso não tinha coragem para continuar os meus estudos”, diz MJ. Contudo, mais tarde, ele resolveu dar continuidade ao percurso escolar e tinha o objetivo de concluir o ensino secundário, o qual foi realizado em instituições privadas. Aos poucos foi fazendo disciplinas isoladas, à noite, e um dos problemas que precisava ser superado era o da avaliação, pois

⁵⁹ A Direção Geral de Solidariedade Social, em Cabo Verde, é um serviço central que assegura o acompanhamento e avaliação da execução de políticas sociais definidas pelo governo no que tange à proteção, integração, promoção e solidariedade social, em estreita articulação com os organismos públicos e privados que atuam nesse domínio. O grupo alvo de intervenção tem sido as pessoas que se encontram em situações de maior vulnerabilidade, dependência e/ou risco de exclusão social (B.O da República de Cabo Verde, n. 35 de 29 de outubro de 2001).

⁶⁰ As questões relativas às atividades/funções desenvolvidas por MJ nessa instituição serão discutidas mais adiante. É interessante notar que outras questões também estarão envolvidas, como por exemplo, o fato de MJ ter sido considerado o primeiro cego a trabalhar na função pública; a repercussão e principalmente as ações desencadeadas por ele para garantir a escolarização/profissionalização de outras pessoas cegas e não só.

“os professores disseram: olha, é pela primeira vez que nós estamos a lidar com deficiente visual aqui em Cabo Verde e nós não sabemos como avaliá-lo, é melhor pôr esse problema ao Ministério da Educação” (idem).

Em audiência com o Ministro da Educação, ficou acordado que MJ usasse a máquina de datilografia para transcrever os enunciados de forma que pudesse ser avaliado.

Terminando o ex-5^o ano ou cursos gerais dos liceus, MJ decidiu parar de estudar, mas incentivado pelo Ministro, diretores, colegas de trabalho e algumas pessoas amigas, resolveu fazer o 10^o e 11^o ano, de modo que, em 1984, terminou o Ensino Secundário.

As relações que MJ estabeleceu até então são caracterizadas por incentivos, encorajamento no sentido de garantir não só a escolarização como também o exercício profissional. Ainda no que diz respeito à escolarização, observam-se mediações que contribuíram ou tornaram possível a sua formação superior, pois como ele diz “o ministro das Obras Públicas (...) incentivou-me a sair do país, pois com o 7^o ser telefonista?”.

Analisando este relato, percebemos que a defasagem entre o nível de escolarização e a função desempenhada passou a ser “gritante”, pois a função de telefonista não requereria o ensino secundário e poderia ser executada apenas com o Ensino Básico.

No entanto, MJ acabou demonstrando uma certa resistência em estudar fora do país, principalmente pelo fato de ter constituído família e ter um salário baixo. Mas ele diz:

Em 1988, resolvi fazer o curso de sociologia, entretanto, com o apoio do Ministério da Educação, com a bolsa do governo, tive que ir a Lisboa e estudei na Universidade Nova, de 1988 à 93. Terminei o curso de sociologia e durante este é evidente que tive alguns problemas porque, prontos, na altura eu era o único deficiente visual que estava lá a estudar, embora já houvesse deficientes visuais que estudaram antes de mim, mas naquela ocasião eu estava sozinho. Mais tarde é que vim encontrar o meu colega que é também deficiente visual.

Como exemplo de problemas enfrentados durante o curso foi apontado o fato dos professores não estarem preparados para trabalhar com pessoas cegas em sala de aula. Como forma de superação, MJ fazia gravações, tomava alguns apontamentos, estudava em grupo e, conseguindo concluir o curso, retornou a Cabo Verde em 1993. Ele afirma ainda que, mesmo como funcionário das Obras Públicas, seu sonho era trabalhar no MED. Assim,

um ano antes do fim do curso, o então Ministro da Educação me convidou para trabalhar no MED, mas com mudanças de governo nada foi feito. O senhor M. F.,

amigo do meu cunhado, voltou a convidar para trabalhar no MED. Eu tinha o sonho de apoiar os deficientes em geral. No começo, trabalhei como assessor e ao mesmo tempo como técnico da área da educação especial. (...) Em março de 1994, assumi a área dos deficientes, trabalhei no Gabinete de Estudos dando pareceres. Na área da educação especial fazia levantamentos de dados. Criei uma comissão com o objetivo de discutir a forma de trabalhar a educação especial na perspectiva da educação integrada.

Uma leitura cuidadosa desse depoimento mostra a riqueza de elementos de análise contemplados e, por sinal, fundamentais para compreender principalmente como as iniciativas individuais e a própria abertura do MED caracterizam o início da EEI em termos de estrutura administrativa.

Começaria por destacar que, embora MJ trabalhasse como telefonista no Ministério das Obras Públicas, ele tinha uma aspiração – trabalhar no MED não como telefonista, mas sim na área da EEI. Essa aspiração mostra, por um lado, que MJ se sentia em condições de trabalhar na mencionada área, em que pese o fato de sua formação não ser específica para tal. Ele demonstrou, no entanto, estar em condições de apoiar outras pessoas com história de deficiência, condições essas legadas fundamentalmente pela experiência vivida. Assim, MJ de vítima passou a protagonista de ações direcionadas à EEI. Por outro lado, a aspiração de MJ em trabalhar no MED denota, de certo modo, insatisfação em trabalhar como telefonista, o que remete à necessidade de refletir sobre a possibilidade de que, até então, MJ não se sentia realizado profissionalmente ou sentia-se subaproveitado.

Outra questão é o fato de que o depoimento evidencia as iniciativas que demarcaram o que se poderia chamar de início da materialização das preocupações com a EEI que, até então, eram colocadas predominantemente no âmbito teórico/legal. Assim, em 1993, começou-se a formar uma equipe ou comissão de “Ensino Especial ou Integrado”, com o objetivo de discutir a forma de trabalhar na perspectiva da inclusão.

Outra análise possível de se fazer, a partir do depoimento anterior, é a evidência do ponto em que convergem a história da EEI com a história de vida de MJ, pois a experiência vivida, a sua condição sensorial, serviu de força propulsora de tais iniciativas.

Contudo, foi a partir de 1993 que MJ é inserido no MED e o mesmo confirma:

Comecei a trabalhar no Gabinete de Estudos e Planejamento. Dava apoio na elaboração do projeto, do plano de atividades e também dava pareceres a alguns documentos do Sr. Ministro e, portanto, em concomitância tentava fazer algum

levantamento quanto às necessidades educativas especiais. Criei uma equipe que era para dar os primeiros passos na área da educação especial.

Os pareceres eram em todos os domínios, ou seja, problemas relacionados à educação de modo geral. Como exemplo, foram citados a construção de Liceus, pedidos de transferência de professores, pedidos de financiamentos entre outros.

No que diz respeito à EEI, o depoimento em questão revela alguns aspectos que merecem destaque. Um deles é precisamente a pista que permite visualizar a situação da suposta modalidade de ensino no início da década de 90. Uma outra leitura possível é que o MED, até então, não possuía um corpo administrativo que respondesse às demandas por educação colocadas pelas pessoas com história de deficiência, embora isso já fosse legalmente garantida. Portanto, em 1993, a EEI, apesar de ter um amparo legal, não tinha uma estrutura que permitisse sua implementação.

Ainda quanto à EEI, MJ acaba confirmando que formou “uma equipe inicialmente para discutir idéias, para ver quais eram as estratégias que deveríamos definir para podermos dar o primeiro passo no que tange à educação especial”.

É de se sublinhar que faziam parte dessa equipe cinco pessoas, incluindo MJ, que, apesar de não terem formação específica mostraram interesse em discutir formas de implementar a EEI. Quanto às idéias procuravam saber como

começar e em que zona começar, se começamos a trabalhar em nível nacional ou em nível local e como fazer um levantamento, que estratégias poderia utilizar, fazer levantamento no sentido de conhecer as necessidades mais prementes, portanto, como conseguir financiamento para fazer esse trabalho, sabemos que o ministério não tem meios em termos financeiros. Então são as idéias que realmente discutimos para dar os primeiros passos (depoimento do MJ).

No momento em que essas idéias eram discutidas, houve a intervenção de mais uma pessoa que contribuiu/contribui significativamente para o desvelar da EEI: Maria Alice.

O fato de ter se formado em Portugal, permitiu à Maria Alice acompanhar um pouco as discussões, as ações desencadeadas em torno da “educação especial” naquele espaço. Tomando particularmente Portugal como referência, ela elaborou, estando ainda nesse país, um anteprojeto (cf. Anexo V), cujo título é “Uma abordagem para a implementação do Ensino Especial Integrado em Cabo Verde” e o enviou ao MED, manifestando o interesse em “ajudar o país, ajudar as pessoas também a darem respostas às crianças deficientes”

(depoimento de Alice). Assim, o anteprojeto foi apresentado e, entre 1993/94, ela começou a trabalhar no MED, pois considerava, como aponta, que em termos de EEI

aqui [em Cabo Verde] não tinha nada, tinha se feito uma reforma do ensino para uma educação para todos e tal. O ministro da altura era sensível para essa área e o Manuel Júlio tinha acabado o curso de sociologia e também estava interessado em fazer qualquer coisa nessa área. Então vim para trabalharmos os dois para começar a fazer alguma coisa dentro da área da educação especial, dar os primeiros passos, nada estava contemplado. A Lei de Bases já assegura o direito à educação para as crianças que pudessem frequentar a escola e foi nessa linha que nós iniciamos o trabalho.

A “educação especial” em Portugal é caracterizada historicamente pela existência de instituições “especiais”, como relatou Maria Alice. O fato de se tomar este país como referência e dizer que em Cabo Verde não se tinha nada e que, no entanto, era preciso dar os primeiros passos, deixa margens para se pensar na possibilidade de que o arquipélago não tinha sequer instituições especiais.

Entendida dessa forma, o que parece ser a questão central, não é o fato do país não ter nada, mas sim que a história desse país gestou uma outra proposta - a da inclusão – haja vista sua manifestação tardia em Cabo Verde, quando se compara a emergência da educação de pessoas com história de deficiência em outros espaços, independentemente de sua natureza.

De todo modo, a aposta desde o início foi no sentido de se criar a escola inclusiva, como confirma MJ,

quando ela (Maria Alice) chegou eu já tinha a equipe formada só que como ela tinha um anteprojeto já elaborado nós ainda tínhamos só idéias, a equipe ainda só tinha idéias. Então nós seguimos o anteprojeto dela, mas já tinha sido formado uma equipe, já tínhamos algumas idéias, já tínhamos algumas estratégias definidas, mas veio esse ante-projeto e nós pegamos as idéias dela.

Como o país não tinha respostas concretas para a educação de pessoas com história de deficiência, o anteprojeto apresentava como proposta principal

aproveitar o sistema de ensino que já existia e preparar os professores para que atendessem essas crianças na escola. (...) Cabo Verde não tem escolas especiais, não tem centros, não tem instituições, aqui são Ilhas, se a gente começar a falar

em escolas especiais você vai ter uma escola na Praia como vai atender os meninos de São Vicente? Como atende os meninos do Sal ou de Santo Antão? Não dá para criar outro sistema paralelo porque é aquela confusão que existia em Portugal com dois sistemas paralelos que era tudo separado. Bom, como já há recursos em nível do sistema, há professores, a proposta tem de ser sempre no sistema de ensino e na preparação dos professores. Esta era a aposta desde o início (depoimento de Maria Alice).

Atualmente são evidentes discussões e polêmicas no que diz respeito à importância/necessidade da existência das “escolas especiais”. É possível identificar grupos/pessoas que defendem sua existência e outros que condenam as “escolas especiais” pelo fato delas materializarem a segregação. É também possível identificar alguns que colocam o meio termo, isto é, defendem a filosofia de que as pessoas com história de deficiência devem estar incluídas no ensino regular, mas que, em períodos contrários, freqüentem as “escolas especiais”, as quais funcionam como apoio, reforço pedagógico.

Tendo em conta as discussões que se fazem em torno da necessidade ou não de escolas especiais em outros cenários, a questão que a Maria Alice colocava era:

Como é que poderia ser adaptado em Cabo Verde uma vez que não havia respostas específicas e não tinha nada contemplado. É um bocado, não fazer os mesmo erros que os outros. Claro que nós estaremos a dar um passo um bocado grande porque os outros começaram (...) a falar de integração, nos anos 60/70. (...) nós nunca tivemos nada e estamos em 2000 a querer fazer o que os outros começaram no fim do séc. XVIII e XIX a fazer a educação do deficiente. A historia é um bocado essa.

A não criação de “escolas especiais” em Cabo Verde figura, de certo modo, como algo privilegiado, ou melhor, como fato importante, pois o país não está repetindo o que está sendo entendido como “erros dos outros”. No mais, me parece que o arquipélago está dando um passo na medida de seus pés porque as discussões em torno das políticas para a EEI nascem, em Cabo Verde, num momento em que as discussões mundiais apontam para a inclusão e, não havendo nada do ponto de vista formal, ou seja, das proposições governamentais, por que não começar implementando a educação inclusiva?

O anteprojeto “Uma abordagem para a Implementação do Ensino Especial Integrado em Cabo Verde” (Aguiar, 1993, p. 3) – o qual se constitui como a primeira abordagem para a implementação da “educação especial” nas Ilhas - apresenta os seguintes objetivos:

- dar respostas às necessidades específicas das crianças em educação dentro do sistema regular do ensino;
- potenciar as capacidades da criança contribuindo para a sua socialização e integração no meio a que pertence;
- criar condições que levem à modificação das atitudes e comportamentos face à problemática do **diferente** (grifo da autora);
- criar condições para que as respostas específicas sejam iniciadas o mais precocemente possível e em articulação com as outras organizações da Rede Social – Saúde, Promoção Social, Serviços Locais e Comunitários.

Em relação ao perfil da população, o anteprojecto estabelece dois segmentos como alvo, a saber: as crianças com idade escolar do Ensino Básico da cidade da Praia com NEE e as organizações influentes na área do Ensino Básico.

No que se refere à estratégia de atuação, indica-se o estudo das realidades locais, a partir do qual seria determinada a metodologia de implementação do Ensino Especial Integrado. Para a primeira fase, foi proposta a criação de uma equipa pluridisciplinar, que asseguraria o trabalho de Recolha e Análise e a solicitação da participação de outros intervenientes sociais como o Ministério da Saúde, Câmara Municipal, Serviços de Promoção Social.

Nesse âmbito, foram estipuladas as seguintes atividades que seriam realizadas ao longo de 1993:

1. levantamento das necessidades em nível da criança⁶¹;
2. levantamento das necessidades em nível dos professores e outros técnicos ligados à educação⁶²;
3. levantamento dos recursos humanos e equipamentos⁶³ e
4. análise dos dados recolhidos⁶⁴ (Aguar, 1993, p.3).

Este anteprojecto pode ser caracterizado como uma das principais referências que o MED adotou para a elaboração, em 1994, do “Projeto de Implementação da Educação Especial Integrada” (PIEEI), o qual será apresentado mais adiante. Contudo, é interessante

⁶¹ A proposta é de que as informações sobre as referidas necessidades sejam recolhidas junto ao Ministério da Educação, Ministério da Saúde, Setor de Promoção Social e Juventude, escolas, família e instituições Comunitárias Locais.

⁶² As fontes de informação seriam o MED – Gabinete de Estudos e Planeamento e Direção Geral de Ensino; Instituto Pedagógico e professores.

⁶³ As fontes de informação seriam o MED – Gabinete de Estudos e Planeamento e Direção Geral de Ensino.

⁶⁴ Indica-se que a análise dos dados definiria a orientação a seguir para a implementação do Ensino Especial Integrado tendo em conta os objetivos, planeamento, execução, acompanhamento e controlo da programação.

antecipar que o PIEEI apresenta, com exceção da LBSE, como uma medida, senão a primeira medida formal para responder às demandas colocadas pela realidade.

É interessante notar que as diferentes histórias das pessoas envolvidas com a EEI suscitam alguns aspectos que merecem destaque.

Analisando a história de MJ, percebe-se que o percurso feito de Angola-Portugal-Cabo Verde-Portugal foi permeado por interações que facilitaram que ele construísse a história que construiu. Uma história que, por sinal, é ímpar, diferenciada, destacada e exemplar quando se tomam como parâmetro as mais diversas e possíveis histórias dos 2.500 cegos (censo de 2000) estimados em Cabo Verde.

Não se trata de uma comparação de histórias, porque o fato de serem histórias supõe a compreensão de que sejam constituídas por especificidades próprias. Trata-se tão somente de destacar o quanto as interações estabelecidas podem ser determinantes, ou seja, elas tanto podem facilitar que o sujeito trace um percurso, digamos, de sucesso, como também podem dificultar, fazendo com que este percurso seja o inverso.

É possível se dizer, então, que só se entende a história da EEI, entendendo a história de vida de MJ, a qual mostra como este de “vítima” passou a ser um dos principais atores do cenário da EEI. Ao mesmo tempo, só se entende MJ entendendo a história de Cabo Verde, uma vez que MJ constituiu-se como sujeito caboverdiano, onde ser cego não significa ser “deficiente”, mas sim diferente.

Assim, MJ protagoniza, juntamente com Maria Alice, iniciativas que culminaram com a formação do corpo administrativo que atualmente é responsável pela EEI em Cabo Verde.

Em 1994, consolida-se a “equipe da EEI” nas Ilhas a qual, inicialmente composta por duas pessoas - um sociólogo e uma psicóloga, deu e continua dando impulsos significativos à área em questão - acabou traçando como prioridade o mapeamento das demandas por EEI, em nível do país. As atividades realizadas eram visitas às instituições públicas, privadas e religiosas, onde se desenvolviam temas sobre a EEI, visando à sensibilização da sociedade. Assim, “em 1994, juntam-se (...) uma fonoaudióloga e dois professores, os quais são considerados técnicos da Direção Geral do Ensino – DGE” (depoimento de MJ).

Em seguida, são analisadas as iniciativas/medidas práticas que o MED, como instituição governamental, adota no sentido de responder às proposições colocadas

principalmente pelas seguintes frentes: a legislação, as iniciativas individuais que se fizeram sentir no cenário nacional e as ingerências dos organismos multilaterais.

3.2 - O “Projeto de Implementação da Educação Especial Integrada” como proposição do Ministério da Educação

A análise dos documentos oficiais e dos depoimentos registrados permite afirmar que o MED, até 1993, não dispunha de um corpo administrativo que respondesse pela educação voltada às pessoas com história de deficiência, embora esta já fosse amparada legalmente.

Em 1994, esta instituição governamental elaborou o PIEEI e, neste item, são analisadas as condições que tornaram possível essa iniciativa bem como as propostas apresentadas para a EEI.

A partir do anteprojeto “Uma Abordagem para a Implementação do Ensino Especial Integrado em Cabo Verde”, os coordenadores do GEP⁶⁵/MED elaboraram o PIEEI, visando responder às demandas por educação de pessoas com história de deficiência. Para tanto, apresentaram como respaldo legal a LBSE de 1990, nomeadamente os artigos 36 e 37 já referenciados, e isso permitiu que o Projeto fosse enquadrado no sistema regular de ensino.

Quanto às estratégias gerais, considerou-se medida premente a criação, em nível do GEP e da DGE, de uma equipa técnica que seria responsável, até dezembro de 94, tanto pela sensibilização da população em geral e grupos específicos, tendo em vista o envolvimento da comunidade na temática EEI, quanto pela seleção de uma zona na qual se faria o levantamento e identificação de pessoas com história de deficiência.

Assim, em médio prazo, propunha-se: a criação de condições para experiências piloto, a partir das quais seria feita a integração de crianças com história de deficiência no ensino regular; planejar, acompanhar e avaliar essas experiências em 95/96 e a criação de condições para a viabilização da integração em outras localidades e Ilhas no ano letivo de 96/97 (PIEEI, 1994).

No bojo deste projeto, foram apresentados para a EEI os seguintes objetivos gerais:

⁶⁵ Entre os coordenadores, destacam-se a Diretora e um técnico do GEP, um técnico da Direção Geral de Ensino e uma consultora. É interessante ressaltar que estes dois últimos compunham, até então, a equipe da educação especial do país.

- dar resposta às necessidades específicas da criança portadora de deficiência dentro do sistema regular de ensino;
- potenciar as capacidades da criança, contribuindo para a sua socialização e integração no meio a que pertence;
- criar condições que levem à modificação das atitudes e comportamentos face à problemática do deficiente e
- criar condições para que as respostas específicas sejam iniciadas o mais precocemente possível e em articulação com outras organizações da Rede Social – saúde, promoção social, serviços locais e comunitários (folder do PIEEI, s.d.).

Estes objetivos eram os mesmos propostos para o anteprojecto “Uma abordagem para a implementação do Ensino Especial Integrado em Cabo Verde”, e isto permite dizer que a intervenção de Maria Alice foi determinante na implementação da EEI no arquipélago.

Como objetivos específicos foram apontados:

- criar condições que permitam o acesso à educação a crianças e jovens portadores de deficiência;
- planejar, acompanhar e avaliar uma experiência piloto de integração de crianças portadoras de deficiência em algumas escolas seleccionadas no ano letivo de 95/96 e
- criar condições para alargar a Educação Especial Integrada a outras localidades e Ilhas no ano letivo de 96/97 (idem).

No que diz respeito às atividades, verifica-se que estas haviam sido programadas para o período de 1994 a 1996. No projecto em referência, consta que, para 1994, a meta era criar condições que permitissem às crianças e jovens com história de deficiência o acesso à educação. Como atividades destacam-se a formação e sensibilização da “equipe técnica”, da população, dos professores, dos educadores; sensibilizar e mobilizar parceiros para a problemática da EEI; definir uma zona para experiência piloto e o estudo da situação.

Para 1995, foi traçado como objetivo planejar, acompanhar e avaliar a experiência piloto, cujas atividades foram: elaborar um plano de ação; definir metodologia de integração nas escolas; mobilizar recursos; incentivar os órgãos competentes do MED a buscar formas de viabilizar a experiência piloto; criar suportes materiais para acompanhar e avaliar a experiência e proceder à colocação de crianças nas escolas regulares.

Para 1996, foi proposta a criação de condições para alargar a cobertura da EEI a outras Ilhas e localidades. As atividades propostas continuaram sendo de acompanhamento,

avaliação da experiência piloto, avaliação da metodologia, avaliação dos resultados e a preparação de atividades que pudessem permitir o alargamento da EEI para todas as Ilhas.

Resumidamente, conforme os objetivos apresentados, os coordenadores do GEP propuseram que se desenvolvessem, a partir desse projeto, as seguintes atividades:

- sensibilizar a população em geral e grupos específicos em particular, com o objetivo de mobilizar parceiros para a problemática da deficiente.
- Criar condições para uma experiência piloto em algumas escolas selecionadas.
- Sensibilizar pais, professores, alunos, encarregados de educação e comunidade em geral da zona selecionada.
- Fazer formação dos professores que irão participar da experiência.
- Mobilizar recursos para a aquisição e adequação de materiais e equipamentos.
- Acompanhar e avaliar a experiência, tendo em vista alargar a educação especial Integrada a outras localidades e Ilhas (folder do PIEEEI, s.d.).

As análises realizadas possibilitam considerar que a elaboração do PIEEEI se constitui na primeira ação prática e formal do MED em relação à educação de pessoas com história de deficiência no arquipélago, haja vista que não se desconsideram as iniciativas legais e as de criação de condições administrativas. No entanto, foi importante indagar quais eram as condições que permitiram ou que suscitaram essa iniciativa.

A realização do projeto em destaque foi justificado pelas seguintes razões:

- constata-se a existência de grande número de crianças e jovens portadores de deficiência fora do sistema de ensino. O MED pensa proporcionar a essas crianças e jovens o acesso à educação.
- Existem recomendações da ONU e da UNESCO no que diz respeito à igualdade de oportunidades, educação para todos, e um marco de ações sobre Necessidades Educativas Especiais, saídas da Conferência de Salamanca em junho de 94, que apontam para a integração dessas crianças no ensino regular (idem).

Do ponto de vista internacional, a década de 90 foi marcada fundamentalmente pela difusão do discurso inclusivo proposto pelos documentos oficiais traçados pelos organismos multilaterais entre os quais se destaca a UNESCO. Assim, não seria possível compreender como as discussões em torno das políticas para a EEI emergiram no cenário de Cabo Verde, sem trazer à tona os acontecimentos mundiais acima mencionados. Entre

estes, aponto, como mais expressivo, a já citada Conferência Mundial ocorrida em 1994 na Espanha, que têm servido de suporte para a viabilização do processo de inclusão social.

Na condição de signatário desta Conferência, Cabo Verde procura, em certa medida, tomar como referência as diretrizes traçadas pela UNESCO, as quais propõem a inclusão social de pessoas com história de deficiência. Assim, essas proposições têm repercutido de forma contundente em Cabo Verde. Com isso, as “recomendações da ONU e da UNESCO”, ou melhor, as ingerências dos organismos multilaterais e as aproximadamente 5.000 pessoas com história de deficiência estimadas, em 1990, nas Ilhas de Cabo Verde, justificaram a elaboração do Projeto.

No entanto, a estas razões podem ser associados outros fatos nacionais que foram as iniciativas de voluntários e que culminaram com a criação da equipe da EEI. Portanto, estas iniciativas se configuram como o fundamento a partir do qual se estruturou uma equipe que se responsabilizou pelos trabalhos direcionados à EEI e, como tal, não podem ser relegadas ao segundo plano quando se justifica a iniciativa formal do MED.

O PIEEI constitui-se numa iniciativa do MED em relação à educação de pessoas com história de deficiência e manifesta-se, a partir dele, o interesse, a preocupação em traçar caminhos para responder de forma efetiva à demanda colocada pela realidade caboverdiana.

O Documento das Jornadas de Reflexão sobre a Educação Especial Integrada (1994) é pertinente para a análise aqui proposta, pois é parte constitutiva do PIEEI. Importa frisar que as “Jornadas de reflexão” foram constituídas essencialmente por discussões sobre a EEI em Cabo Verde, das quais participaram diferentes setores sociais como os representantes do MED⁶⁶, da UNICEF, da PNUD; da Câmara Municipal da Praia; dos Ministérios da Saúde e da Promoção Social; das Associações⁶⁷ cujos trabalhos se voltam para as pessoas com história de deficiência e da RBC⁶⁸.

⁶⁶ Dos representantes do MED destacam-se o Ministro da Educação, a Diretora do GEP, a “equipe da educação especial Integrada,” entre outros.

⁶⁷ A descrição das Associações, ou seja, das ONGs cujos trabalhos são voltados às pessoas com história de deficiência encontra-se mais adiante.

⁶⁸ A Reabilitação com Base na Comunidade (RBC) iniciou a partir de um projeto piloto desenvolvido entre 1988 a 2001, na cidade da Praia, o qual foi financiado pela Suécia por intermédio da Agência Radda Barnen. Caracterizada por uma filosofia ampla que permite preparar o terreno para a integração das 140 pessoas com história de deficiência que estavam sendo acompanhadas, a RBC tem por objetivo reabilitar; envolver a família e responsabilizar a comunidade no processo de inclusão social dessas, tendo em vista sua independência e autonomia (Documento filosofia da RBC s.d; Quadro estatístico das crianças seguidas pelo programa RBC, novembro de 2000). Para tanto, busca cooperação e envolvimento de outros setores como Saúde, Educação e Promoção Social. Em relação às atividades desenvolvidas, destacam-se as pedagógicas –

Na sessão de abertura destas Jornadas, especificamente com a intervenção da Diretora do GEP, foram tecidas algumas considerações que, do ponto de vista da análise aqui desencadeada, são fundamentais. Destacou-se o fato de que as atividades de reflexão constituíram um momento especial porque as ações desenvolvidas em termos de EEI foram vinculadas, na sua maioria, a organizações internacionais não-governamentais ou aos Ministérios da Saúde e Promoção Social. Embora a EEI já fosse legalmente amparada em 1990, até 1994, o MED não assumiu sua responsabilidade quanto a isso. Assim,

Várias são as razões que podemos invocar. Não como justificações, mas sim para explicar a situação. Tarefa imensa de dotar o país de um novo sistema de ensino generalizado absorveram até agora a maior parte dos esforços das equipes do MED. A problemática da integração do deficiente no sistema, sem ser esquecida, foi postergada; não quer isto dizer que o MED, não tivesse sensibilidade, ou que se desresponsabilizasse desse campo. Muito lentamente foram sendo criadas as condições mínimas de trabalho (Documento das Jornadas de Reflexão sobre a Educação Especial Integrada, 1994, p. 3).

Esta justificativa deixa margens para se compreender que a educação de pessoas com história de deficiência não estava sendo concebida como parte constituinte do sistema de ensino. Assim, ela suscita a questão: em que consistiu o novo sistema de ensino generalizado se a EEI foi postergada?

Vale frisar que o projeto mencionado acima não é autônomo, pois é considerado um projeto que está em dependência do engajamento de todos os intervenientes sociais e dos mecanismos de articulação, quer seja formal ou não, que se esperava estabelecer a partir das Jornadas. Tendo isto presente, estas Jornadas configuram-se como espaços de reflexão conjunta, como um “motor de arranque”, como forma de articular as atividades na área visando à política da EEI.

Assim, apresentam-se para as “Jornadas de reflexão sobre a Educação Especial Integrada” (1994, p. 1) os seguintes objetivos:

atividades de reforço e acompanhamento de crianças que estão no ensino regular - e as de fisioterapia. Quanto à profissionalização são oferecidos cursos de costura, artesanato e carpintaria. Segundo depoimento de alguns funcionários, em decorrência do término do projeto, o Ministério da Saúde responsabilizou-se pela RBC, a qual tem tido apoio de algumas instituições privadas, como o Instituto Jean Piaget. Atualmente são atendidas 56 crianças, mas a falta de investimento por parte do governo tem condicionado o desenvolvimento do trabalho.

- criar um espaço de reflexão sobre a problemática da criança portadora de deficiência e sua integração na escola.
- Procurar formas de articular os diversos serviços que atendem os “deficientes”.
- Inventariar as possibilidades de se estabelecerem protocolos de colaboração entre os vários intervenientes e
- Definição conjunta de estratégias gerais de atuação junto ao “deficiente”.

Os objetivos propostos denotam a preocupação do MED na busca de soluções para a inclusão. Assim, partindo de um balanço da situação da EEI em Cabo Verde, procurou-se traçar caminhos e respostas no sentido de contribuir para o desvelar da EEI.

No documento das Jornadas de Reflexão sobre Educação Especial Integrada (1994, p. 34) a “equipe da EEI” constatou que

1. em Cabo Verde, apesar de ações isoladas conhecidas, não existe um atendimento qualitativo e quantitativo satisfatório;
2. apesar do esforço despendido por individualidades, setores e associações, manifestam-se ao mesmo tempo, capacidades ocultas e a necessidade de uma intervenção de fundo;
3. algumas experiências bem localizadas, embora com limitações técnico-metodológicas, já atingiram um elevado nível de saber-fazer na matéria, muitas vezes circunscritos a determinados tipos de deficiência específica;
4. observa-se a inexistência de estruturas técnico-administrativas, de pessoal especializado em número suficiente e de recursos necessários em geral;
5. a legislação precisa ser reformulada;
6. a pesquisa e experimentação precisam ser incentivadas e reorientadas;
7. verifica-se a necessidade de articulação, complementação e coordenação das ações dos diferentes intervenientes;
8. o intercâmbio de experiências e conhecimentos é limitado senão, inexistente;
9. em geral não se conjugam os esforços da área da educação com os da saúde, trabalho, justiça e promoção social;
10. não se dispõem de dados confiáveis sobre: o número e tipo de pessoas portadoras de deficiência, o número e nível de formação das pessoas/especialistas/ enfim, profissionais que labutam com estes casos sobre a eficácia das ações desenvolvidas por estes profissionais isolados ou inseridos ou equipes de projetos, e os recursos necessários para a fenómeno reabilitação ou habilitação.

Conseqüentemente, não há elementos para a fixação de critérios seguros de medidas a adotar para a assunção e responsabilização políticas que estimulem o surgimento de uma política nacional integrada em matéria de atendimento aos deficientes.

De forma resumida, apontou-se a falta de uma ação coordenada e de estratégias que garantam a escolarização/profissionalização de pessoas com história de deficiência.

O “diagnóstico” acima indicado resume a situação da EEI em Cabo Verde, no início da década de 90, a qual é marcada principalmente pelo fato de as experiências de inclusão serem incipientes, ou melhor, serem caracterizadas por experiências piloto.

A partir desse “diagnóstico”, a equipe apresentou as seguintes propostas: o reforço e o alargamento das atribuições, competências da “equipe técnica da EEI”; intervir de modo a estimular o surgimento de uma rede nacional com mecanismos e instrumentos de coordenação nos diferentes níveis e dos diversos interveniente sociais; continuar o desenvolvimento de ação de sensibilização e informação sobre a temática da “deficiência”. Considerou-se ainda que

Há que, de forma agressiva, consciente e organizada convencer o poder político a passar das idéias e palavras à ação, assumindo uma postura pro-ativa séria e decisiva de investir no atendimento dos deficientes, proporcionando-lhes a igualdade de oportunidades para a sua plena realização social (Documento das Jornadas de Reflexão sobre a Educação Especial Integrada, 1994, p. 35).

As propostas mostram, por um lado, o interesse e a necessidade de se levar avante os trabalhos até então desenvolvidos. Por outro, evidenciam que, embora sejam manifestadas preocupações em torno da EEI, existem desafios, entraves que se fazem sentir não só na estruturação como no alcance dos objetivos propostos, tendo em vista uma rede nacional.

Ainda nas Jornadas de Reflexão foram definidos os papéis das diferentes instâncias sociais. Ao Ministério da Saúde coube a prevenção, diagnóstico precoce e o encaminhamento para a RBC, a articulação com as ONGs, e a regulamentação da prioridade de atendimento das pessoas com história de deficiência nos serviços públicos e finalmente, a sensibilização da sociedade quanto à temática da “deficiência”. À Câmara Municipal coube o apoio no transporte das pessoas com história de deficiência e a sensibilização. Ao MED coube o papel de

- sensibilização das famílias;
- incluir nos currículos a educação especial dos deficientes na escola de formação dos professores;
- Criação de rampas nas escolas para os deficientes, adaptar portas, quadros, etc;
- Integração de crianças deficientes nos jardins;
- Criação de um centro de reabilitação em articulação com Saúde, Educação Promoção Social, Câmara e outros (Documento das Jornadas de Reflexão sobre a Educação Especial Integrada, 1994, p. 36).

Ficou ainda definido que ao MED caberia: garantir a formação inicial e em exercício de professores e a inclusão no currículo dos cursos de cadeiras ligadas à EEI; em colaboração com o Ministério do Trabalho garantir a formação profissional de pessoas com história de deficiência e que as escolas profissionais, técnicas, conjuntamente com o Centro de Emprego desenvolvam um trabalho de sensibilização e incentivo junto das empresas para a admissão dessas pessoas no seu quadro de pessoal.

As recomendações gerais descritas pelos participantes são de que

1. os acessos aos deficientes motores sejam garantidos em todos os edifícios públicos.
2. Ministério da Juventude, Trabalho e Promoção Social apóie os projetos de formação profissional que proporcionem o auto-emprego para os deficientes, através de mobilização de recursos financeiros e materiais (idem, p.38).

Para a Comunicação Social coube a elaboração e a divulgação de programas de sensibilização e formação da população em geral sobre a temática da “deficiência”; a divulgação de programas especiais que permitam mudança de atitudes em relação as pessoas com história de deficiência.

Das recomendações gerais se destacam:

- as ONGs, Associações com entidades patronais e as organizações internacionais juntem os esforços no sentido de mobilizar recursos financeiros e materiais para apoiar os vários projetos e atividades concretas que venham a ser desenvolvidas em benefício dos deficientes;
- o governo leve avante o ante-projeto da Comissão Nacional da condição do deficiente efetuando o seu enquadramento legal institucional, dotando-o de recursos humanos especializados, de recursos financeiros e materiais;
- o governo defina a política para a condição do deficiente atribuindo responsabilidades claras às diferentes instituições intervenientes no sentido de se garantir a implementação da mesma política na prática;
- o MED crie paulatinamente as condições organizacionais indispensáveis nas escolas para uma inserção efetiva dos deficientes (salas, número de alunos por professor, equipamento, material didático apropriado etc);
- as ações de todos os intervenientes sejam coordenadas e articuladas pela Comissão Nacional da condição do deficiente (Documento das Jornadas de Reflexão sobre a Educação Especial Integrada, 1994, p.38).

De modo geral, foi discutida, nessas Jornadas, a problemática da EEI no país a partir do PIIIEI apresentada pelo MED. O grupo de trabalho da EEI apresentou um esboço da

situação do arquipélago em termos de educação de pessoas com história de deficiência, apontando os desafios bem como algumas sugestões. Diante disso, foram definidos papéis/atribuições de cada setor governamental ou não no sentido de se viabilizar a implementação da EEI.

O projeto apresentado pelo MED foi aprovado e enriquecido pelas instâncias participantes. No entanto, como condições essenciais foram estabelecidas a necessidade de: sensibilização da sociedade em geral quanto à temática da “deficiência”; estabelecimento de mecanismos de coordenação e articulação - formais e não formais - dos trabalhos desenvolvidos pelas diferentes instâncias sociais.

Para o MED, foram apontadas como medidas prioritárias o reforço da “equipe técnica da EEI” e a criação de uma estrutura que implementasse os objetivos traçados no PIEEI.

Ao procurar compreender em que medida as recomendações, papéis e atribuições foram materializadas, o depoimento de MJ oferece algumas pistas, pois se constata que

houve intenções nessa discussão. Todos se prontificaram no sentido de colaborar para que esta proposta funcionasse, mas infelizmente (...) na prática não funcionou. Isto tem a ver, em parte, com mudança de governo (...), mas não é substancial. Tem a ver muito mais com a falta de articulação entre os setores, a falta de recursos financeiros, recursos humanos, recursos materiais. São vários fatores que condicionaram esse processo. Por isso não quer dizer que ficou no zero, deu-se algum passo, houve intenções, fez-se algumas tentativas, mas não foi muito além. (...) são vários constrangimentos, mudanças de Ministros, cada um tem o seu ponto de vista, depois falta de verba (...) falta de técnicos com tempo, com perfil para trabalhar nesse sentido. Eu posso dizer que nessas coisas há sempre boas intenções, mas concretizar é que não é muito fácil. As pessoas mostram boa vontade, mostram interesse, mas deparam com barreiras e também não há assim grande interesse porque quando há grande interesse, tentamos ultrapassar as barreiras.

Havia sustentado que até a década de 90, no âmbito da educação formal de pessoas com história de deficiência, o que se tinha era o amparo legal. Do ponto de vista formal e prático não era oferecida educação nem formação profissional a essas pessoas.

De forma resumida, constatou-se que entre 1993/4 o MED, impulsionado, por um lado, pelo interesse manifestado por pessoas voluntárias, pela legislação, por outro, pelas proposições dos organismos multilaterais, teve a iniciativa de elaborar o PIEEI de modo que o debate sobre a educação de pessoas com história de deficiência no arquipélago ganhasse materialidade em 1994.

O debate em torno das políticas para a EEI tem sido permeado pela perspectiva da sensibilização, que é um termo que aparece com muita frequência tanto nos documentos oficiais acessados quanto nos depoimentos registrados.

Explorando mais este conceito e prestando atenção no contexto em que é colocado, ele supõe atitudes a partir das quais se busca conscientizar, chamar a atenção da sociedade em relação à importância de serem viabilizados processo de inclusão de pessoas com história de deficiência. No mais das vezes, esse processo coloca como uma das necessidades prementes a superação de preconceitos e a conscientização das pessoas quanto aos direitos dos que apresentam história de deficiência. Assim, quando se fala em sensibilização

a idéia é de fato despertar o interesse, despertar a sensibilidade das pessoas para uma área específica que é uma área nova. (...). A idéia é essa: conscientizar, mostrando que os portadores de deficiência têm direitos e que os direitos não estão a ser respeitados, não está a haver respostas para aquela necessidade. Então nós batemos para os direitos da pessoa e, pronto é nesse sentido, dizer: ele tem direitos. Até agora não se fez nada para isso, é altura de se começar a pensar e se fazer alguma coisa nesse sentido (depoimento de Maria Alice).

É possível identificar margens que levam à compreensão de que não só os direitos, o respeito à diversidade se figuram como o fundamento, mas também a sensibilização da sociedade. Entende-se, portanto, que quanto mais sensibilizada a sociedade estiver, mais ela se mostrará aberta, preparada para lidar com a diversidade. Pressupõe-se, no entanto, que este processo de conscientização, de sensibilização é de fato um processo importante, mas a educação de pessoas com história de deficiência como uma questão de direitos não pode estar somente na dependência da sensibilização, embora possa ser este um bom começo.

A sensibilização da sociedade no contexto caboverdiano, entretanto, permeia o debate sobre a EEI, sugerindo a preparação da sociedade de modo que as atitudes, as práticas sociais não sejam discriminatórias.

As fontes de pesquisa são reveladoras principalmente no que diz respeito ao que se poderia considerar de ponto de partida, de condição principal para a implementação dos processos de inclusão - a sensibilização da sociedade. Tomada como um dos emblemas, tem apelado pela mudança de atitudes, pelo respeito à diversidade, enfim, pela efetivação dos direitos das pessoas com história de deficiência em participar da vida social.

A título de síntese, é possível considerar que, de modo geral, a década de 90 se constitui basicamente num período em que se busca estruturar a EEI. Este período foi marcado também pela sensibilização da sociedade no sentido de chamar a atenção para a problemática da inclusão social e por tentativas de criar, nas Ilhas visitadas, núcleos regionais, cujo objetivo era multiplicar as ações de formação de animadores infantis⁶⁹, capacitando-os para trabalhar com crianças que apresentam história de deficiência.

Resumindo, a gênese da EEI em Cabo Verde é vinculada a iniciativas individuais que culminam com a estruturação de uma equipe que, embora seus integrantes não tenham formação específica, propuseram-se a desenvolver ações voltadas a ela. Apesar de em 1993, período em que se forma esta equipe, já existir legislação que amparasse a EEI, do ponto de vista prático, carecia-se de estrutura técnico-administrativa capaz de responder às demandas por inclusão.

Destaca-se que o período de 1995/96 é tido como um dos momentos-chave da EEI em Cabo Verde, uma vez que as discussões sobre esta temática ganham maior expressividade, extrapolando o âmbito teórico/legal. É um período em que emergem, com maior eco, preocupações que tiveram como consequência a criação de ONGs, cujos trabalhos se voltam para as pessoas com história de deficiência.

Reconhece-se, sem dúvida, que esta materialidade é síntese de um conjunto de acontecimentos nacionais e internacionais. Do ponto de vista internacional, temos as já citadas Conferências Mundiais, cujas diretrizes tiveram repercussões significativas no âmbito nacional, pois se constituíram em respaldo e fundamento das políticas educacionais. Do ponto de vista nacional, vislumbram-se, por um lado, as primeiras tentativas de estruturação da EEI, marcadas pela formação de equipes que se responsabilizaram pela EEI. Inicialmente caracterizaram-se por iniciativas pessoais e voluntárias e, mais tarde, se vincularam ao MED, ou seja, as ações que eram individuais ganham status institucional. Por outro lado, vislumbram-se iniciativas governamentais, a partir das quais se busca materializar a EEI.

As discussões internacionais, atreladas às iniciativas individuais que emergem no país, contribuíram para que a EEI ganhasse maior vulto nesse período e, em decorrência, se

⁶⁹ São considerados animadores infantis as pessoas que desempenham funções equivalentes às dos professores do pré-escolar e que não têm formação específica na área.

materializam as preocupações que eram predominantemente colocadas na perspectiva teórica.

Uma das questões apontadas nas “Jornadas de Reflexão” e que merecem destaque é a busca de formas para articular os diversos serviços/setores sociais no sentido de, no conjunto, serem traçadas respostas para as demandas colocadas pela realidade em termos de inclusão de pessoas com história de deficiência.

Como recomendações apontam-se que as ONGs, as Associações com entidades patronais e também as organizações internacionais mobilizem recursos financeiros e materiais para que possam apoiar projetos e atividades que seriam desenvolvidas no sentido de promover a inclusão social de pessoas com história de deficiência.

O esboço da história da EEI e a análise do PIIIEI abrem caminhos para a compreensão do cenário atual da EEI em Cabo Verde, o qual será descrito e analisado em seguida.

3.3 O cenário atual da Educação Especial Integrada em Cabo Verde

Tendo em conta as proposições do Projeto apresentado pelo MED, foi realizado um mapeamento dos trabalhos que foram/estão sendo desenvolvidos. Observando o documento *Organização dos trabalhos na linha da escola inclusiva* (2000), verificou-se que as atividades realizadas no período de 1998/99 foram, em síntese, a formação de professores, de coordenadores pedagógicos, de gestores (diretores de escolas) e de um técnico, cuja especialização foi na área da cegueira. Foram ainda realizadas visitas de acompanhamento a crianças em processo de inclusão nos Concelhos da Assomada e do Tarrafal. Na Praia, foram visitadas também algumas escolas e realizaram-se encontros de sensibilização.

No período de 1999/2000, houve duas formações também na área da cegueira. Uma aconteceu no Tarrafal, com participantes da Assomada, São Miguel e outra, na Praia, com participantes de São Domingos e São Vicente. Houve ainda formação de professores do pré-escolar nos Mosteiros, São Filipe e Brava. A visita de estudo na Suécia, relacionada a trabalhos desenvolvidos com crianças surdas, da qual participaram dois técnicos, também compôs o elenco de atividades programadas/desenvolvidas.

Quanto ao acompanhamento, este foi realizado em algumas escolas regulares da Praia, nas quais estão incluídas crianças cegas e surdas.

Para 2000/2001 as atividades propostas foram:

Tabela XI: Plano de atividades 2000/2001

Atividades	Calendário	Parceiros	Concelhos/Ilhas
Divulgação do projeto “Escola Inclusiva”	Ao longo do ano		Paul, Ribeira Grande, Porto Novo (Ilha de Santo Antão)
Elaboração e reprodução de documentos de suporte do projeto “Escola Inclusiva”	Ao longo do ano		
Ações de sensibilização/ formação com orientadoras de jardim de infância nas Ilhas do Fogo, da Brava e Santiago;	A concertar	Pro-ensino ⁷⁰	Mosteiro, São Filipe (Ilha do Fogo) e Brava
Ações de sensibilização/ formação para coordenadores pedagógicos, gestores e professores dos Núcleos Pedagógicos das Ilhas do Fogo e da Brava; orientação e acompanhamento do projeto “Escola Inclusiva” nos Concelhos que se encontram em fase de implementação	A concertar	Pro-ensino	Mosteiro, São Filipe (Ilha do Fogo) e Brava
Orientação de professores em cujas turmas se encontram crianças com necessidades educacionais especiais	Ao longo do ano		
Acompanhamento de crianças com necessidades educacionais especiais devido a problemas de visão e audição	Ao longo do ano		Praia
Seminários e formação na área das necessidades educacionais especiais aos núcleos de apoio da “Escola Inclusiva” nos Concelhos onde o projeto está em fase de	setembro e dezembro		Todos os Concelhos de Santiago e de S. Vicente

⁷⁰ Desde os primórdios da independência houve um acordo de cooperação entre Cabo Verde e Alemanha, o qual abrange várias áreas, entre elas a educação. No âmbito desta, a cooperação consiste no financiamento de bolsas de estudo; de projetos de formação profissional e de Projeto Fomento do Ensino Básico (PFEB) – Pro-Ensino. Este último foi implementado entre 1996/2000 e é caracterizado como “apoio à Reforma do Ensino, em conjunto com os doadores, financiadores e organizações internacionais (Cooperação Austríaca, UNICEF e PAM)” (Programa de Alargamento, Cabo Verde, 2001, p. 3). Como 1ª fase, este projeto foi executado nos Concelhos da Brava e do Fogo e, para a 2ª, prevê-se o alargamento da experiência aos outros Concelhos. É interessante destacar que o projeto foi implementado no âmbito da educação pré-escolar e do EBI, nos quais a intervenção foi nas seguintes áreas: educação pré-escolar; capacitação pedagógica; ciências Integradas; Comunidade e Capacitação administrativa dos delegados, gestores e outros técnicos da educação. Entre as atividades desenvolvidas destacam-se os seminários de capacitação cujos temas foram sobre gestão, saúde, higiene, EEI e outras ações pedagógicas. Em relação à EEI, tem sido oferecido apoio técnico e, na medida do possível, abre-se espaço para debate, pois “convidam os técnicos da educação especial para introduzir um ou outro tema dentro daquela formação” (depoimento de MJ).

implementação.			
Seminários e workshop na área das necessidades educacionais especiais junto aos alunos do Instituto Pedagógico	novembro, fevereiro e maio	Instituto Pedagógico	Ilhas da Praia e São Vicente e Assomada
formação para técnicos do pré-escolar, da educação especial e professores na área da deficiência auditiva	novembro, maio e setembro	Cooperação Portuguesa	
Reforço da formação na área da deficiência auditiva para duas pessoas (a realizar-se no exterior)	A concertar	Casa Pia de Lisboa	
Especialização no exterior de um professor na área de deficiência auditiva	Agosto- maio	Associação Norueguesa	
Especialização no exterior de dois professores na área de deficiência visual	Julho-dezembro	UNESCO	
Encontro com os responsáveis dos setores de: Educação, Saúde, Instituições que intervêm na área da menoridade, Associações etc. para definição de uma política clara em relação às crianças/jovens deficientes			

Fonte: Documento *Educação Especial* – Plano de atividades 2000/2001, s.d.

Além das ações de sensibilização; divulgação do projeto “Escola Inclusiva” e acompanhamento das atividades na linha da escola inclusiva nos Concelhos onde já se faz formação, outras atividades foram propostas para o ano letivo de 2001/2002. Entre elas se destacam: formação de professores e orientadores de jardim de infância na área da educação inclusiva, nos Concelhos ainda não abrangidos; análise da possibilidade de incluir em nível das escolas de formação de professores para o nível secundário (Instituto Superior de Educação) um módulo sobre “NEE”; criar condições para a formação específica de professores e outros técnicos na área do atendimento da criança com “NEE”, nomeadamente na área da deficiência auditiva.

Quanto à organização dos Serviços Centrais e Regionais, propôs-se a definição do papel da equipe de coordenação pedagógica. Assim, em nível das Delegações seria identificado um responsável que funcionaria como elo de ligação com os serviços centrais da área e caberia a ele: promover discussões voltadas à EEI de modo que fosse divulgado e analisado o documento “Escola para Todos – Atendendo as Necessidades Educativas

Especiais” elaborado pela EEI; identificar, nas escolas, crianças com história de deficiência; organizar, em nível local, o acompanhamento das experiências de inclusão das referidas crianças no ensino regular (Propostas para o ano letivo de 2001/02, s.d.).

Para 2002, as atividades⁷¹ agendadas foram, em síntese, a orientação e o acompanhamento do projeto “Escola Inclusiva” nos Concelhos onde já fora feita formação; acompanhamento de crianças em processo de integração; divulgação do projeto “Escola Inclusiva” da UNESCO; seminário de formação e sensibilização dos responsáveis e público em geral nos três Concelhos de Santo Antão; formação de professores entre outras coisas.

No que concerne às tentativas e experiências de inclusão, esta área vem ganhando maior expressividade, principalmente quando se toma como parâmetro o período de 1993/5, no qual as atividades eram mais centralizadas em ações de sensibilização da comunidade e mapeamento das demandas por EEI.

Ainda em 2002, foram realizadas Jornadas de Reflexão sobre a Educação Inclusiva⁷², nas quais o centro de discussão foi a Educação Inclusiva cuja “premissa fundamental é que a escola e os agentes da educação (os professores do ensino regular) devem-se responsabilizar por todos os seus alunos e arranjar formas de ajudar todos a aprender e a desenvolver-se de acordo com as suas capacidades, na linha da filosofia da Educação para Todos” (Jornadas de Reflexão sobre Educação Inclusiva, s.d./s.p).

A Diretora Geral do Ensino Básico e Secundário considerou, na sessão de abertura, que existem avanços em termos de “Educação para Todos”, mas que há um déficite no atendimento de crianças com história de deficiência, havendo necessidade de clarificar o conceito de Educação Inclusiva e analisar as estratégias organizacionais e gerenciais para se poder superar esse déficite.

Os objetivos do encontro foram:

- ✓ refletir sobre a problemática da educação da criança com NEE;
- ✓ clarificar o conceito de educação inclusiva;

⁷¹ No Anexo VI encontra-se o Plano de Atividades para 2002 – Unidade da Educação Especial (UEE), no qual constam não só as atividades agendadas, mas também os objetivos, as ações a serem desenvolvidas, os serviços responsáveis, as fontes de financiamento, o período de execução, bem como os resultados esperados.

⁷² Estas Jornadas foram financiada pela UNICEF em colaboração com a Biblioteca Nacional de Cabo Verde, a Associação dos Deficientes Visuais de Cabo Verde e a Associação de Apoio ao Desenvolvimento e Integração da Criança Deficiente. Participaram nessas jornadas delegados do MED de todos os Concelhos de Santiago, de São Vicente, do Fogo, técnicos da DGEBS, representantes do Corpo da Paz e do Pró-ensino e outros parceiros que representavam os serviços e setores ligados à temática da “deficiência”.

- ✓ sensibilizar os participantes para uma melhor abordagem da educação inclusiva;
- ✓ analisar formas de organização/preparação das respostas às necessidades em educação da criança com NEE;
- ✓ sensibilizar os presentes e em particular os Delegados da educação para uma melhor utilização dos recursos e condições existentes nos concelhos, de modo a proporcionar uma melhor integração das crianças com NEE, no âmbito da educação para todos (Jornadas de Reflexão sobre Educação Inclusiva, s.d., p.1)

Dessas jornadas, esperou-se o delineamento de um plano estratégico da educação inclusiva em nível nacional que pudesse contemplar a organização funcional em nível central e nas delegações, bem como a formação, sensibilização e adequação das escolas quanto aos recursos humanos e materiais.

Faz-se necessário destacar que as conclusões apontadas por estas jornadas e as recomendações feitas para os setores da saúde e da educação são as mesmas indicadas nas “Jornadas de Reflexões sobre os Direitos dos Portadores de Deficiência” realizadas em 2001, as quais são discutidas mais adiante, especificamente no item referente às ONGs. Contudo, as constatações e conclusões são de que os professores do ensino regular enfrentam dificuldades no atendimento de crianças com “NEE”; que a educação dessas crianças é educação e que “é ao organismo responsável por esse setor no nosso país – o Ministério da Educação e o Sistema Geral de Ensino que compete preparar e organizar a educação para todas as crianças, incluindo as que apresentam dificuldades específicas” (Jornadas de Reflexão sobre Educação Inclusiva, s.d./s.p).

Nesse sentido, foram apontadas como necessidades prementes a capacitação dos gestores e coordenadores pedagógicos; as escolas de formação de professores devem garantir a formação inicial para a diversidade; a continuação das ações de sensibilização da população e o estabelecimento de parcerias com organizações nacionais e internacionais que apóiam a educação, das quais se destacam a UNICEF e a UNESCO.

A família, a escola e os serviços centrais e descentralizados figuraram como grupos de trabalhos aos quais foram indicadas algumas recomendações no sentido de melhorar as respostas dadas às pessoas com história de deficiência. A família deve atuar tanto no meio familiar e na comunidade como em nível das organizações e associações de modo a buscar parcerias para desencadear ações voltadas para a temática da “deficiência”.

À escola foi recomendada a criação de condições para o atendimento de pessoas com história de deficiência, como o estabelecimento de protocolos e parcerias para a formação tanto de professores como de outros técnicos da educação e a introdução de módulos de Educação Inclusiva nos currículos dos cursos de formação de professores, entre outras.

Os serviços centrais e descentralizados ficaram responsáveis pela criação de núcleos de EEI nas Delegações do MED, pela formação de professores e gestores e pela mobilização de parceiros.

Em conversa informal com o Santos, um dos técnicos da EEI, ficamos sabendo que, no âmbito das experiências-piloto, têm se acompanhado as crianças em processo de inclusão no ensino regular e foi confirmado que existem:

Tabela XII: Crianças cegas e /ou com dificuldades de visão em processo de integração no ensino regular

Ilhas	Número de crianças	Classe/ série/ano
Praia	01	3 ^a
Praia	01	5 ^a
Praia	02	6 ^a
Praia	01	7 ^o
Praia	02	8 ^o
São Vicente	02	3 ^a
São Vicente	02	2 ^o ano
Total	11	

Fonte: esta tabela foi elaborada a partir do depoimento do Santos.

Como verificamos, em nível do país, estão em processo de inclusão 11 crianças cegas. Em que pese ser experiência piloto, estes dados são reveladores do movimento e da tendência das políticas para a EEI.

Andrade e Gonçalves (1995) desenvolveram uma pesquisa em instituições de ensino (11 escolas com 263 alunos, dos quais 6,8% são alunos com história de deficiência) da

cidade da Praia - e reforçaram a idéia de que existem iniciativas voltadas ao processo de inclusão desses alunos.

As atividades agendadas/executadas podem ser resumidas na divulgação do projeto “escola inclusiva”, sensibilização, orientação, formação de professores e definição de uma política clara para a EEI. Esta proposta demonstra não só o interesse e necessidade de superar as limitações impostas à EEI como também a responsabilidade e a preocupação dos envolvidos na busca de melhorias nesta área.

Analisando as atividades e as propostas para 2000/2001, observa-se que os trabalhos realizados no âmbito da EEI se voltam para a criação de condições de trabalho, isto é, são trabalhos caracterizados pela estruturação, principalmente quando se pensa em termos de profissionais da área. Outro fato importante a ser destacado é que em termos de educação, no momento, os trabalhos são voltados para a escolarização básica.

Considerando, particularmente, que nas Jornadas de reflexão sobre a Educação Especial Integrada em Cabo Verde os coordenadores/representantes apontaram a necessidade e a importância da articulação dos serviços do MED e das ONGs, farei, na seqüência, um mapeamento das ONGs existentes em Cabo Verde, cujas ações se circunscrevem no âmbito do atendimento de pessoas com história de deficiência.

3.4 – A organização e a participação da sociedade civil: atuação das ONGs frente à temática da “deficiência”

Quando se pensa sobre as ONGs que atuam em Cabo Verde, consideram-se algumas datas históricas que marcaram de modo significativo sua constituição no país. É de se sublinhar que, em 1975, consolida-se o processo de independência; em 1987, entra em vigor a lei n. 28/III/87 que institui e regula a liberdade de associação; em 1991, organizam-se as primeiras eleições livres no país, o que consagra o multipartidarismo que permite a alternância política e, conseqüentemente, a mudança de regime incita à mobilização, tendo em vista o desenvolvimento político, econômico e social e, em 1996, é criada a Plataforma das ONGs de Cabo Verde, a qual figura como marco decisivo na consolidação dessas organizações e na dinamização da sociedade civil (Guia das ONGs de Cabo Verde, 2000).

A análise realizada evidencia que particularmente a década de 90 se constitui num período caracterizado essencialmente pela criação de ONGs.

Aos fatores acima apontados associam-se as iniciativas de pessoas envolvidas com a temática da “deficiência”. O exemplo disso pode ser apreendido no depoimento de MJ pois, quando questionado sobre os possíveis fatores que fazem da década de 90 o período em que surgem, no cenário nacional, as ONGs cujo público-alvo são as pessoas com história de deficiência, afirma o seguinte:

Quando voltei (do curso em 93) é que comecei a fazer um certo dinamismo em nível dos deficientes visuais e os outros começaram a despertar, a criar movimentos também nesse sentido, esse é um fator. O outro fator é que houve uma abertura para as associações, o incentivo foi que a comunidade pode ser beneficiada se criar grupos ou associações e que o governo apóia as iniciativas destes. Então começou a ter essa abertura. O terceiro fator é que com essa conversa toda, com a ação de sensibilização e depois viram os deficientes visuais a estudar e a trabalhar, já tinha alguns já a trabalhar, acharam que também deviam fazer alguma coisa a favor dos outros deficientes: surdos, mancos etc. Então houve uma movimentação em nível do país, portanto, houve uma mudança de mentalidade das pessoas. Portanto são vários fatores que fez tomar esse rumo, são vários fatores condicionantes ou envolventes nessa problemática dos deficientes.

Nesse sentido, é legítimo considerar que as iniciativas de pessoas envolvidas com a temática da “deficiência” tiveram também um peso preponderante no processo de constituição das ONGs, a saber:

- ADEVIC – Associação dos Deficientes Visuais de Cabo Verde;
- ACD – Associação Caboverdiana de Deficientes e
- AADICD – Associação de Apoio ao Desenvolvimento e Integração da Criança Deficiente.

Lopes e Lopes (1995) versam sobre a EEI com enfoque na caracterização histórica da deficiência e, entre outras questões, apresentam um mapeamento destas instituições no sentido de evidenciar os trabalhos nelas desenvolvidos.

A ADEVIC⁷³ foi reconhecida oficialmente em 1993 - B. O 22/11/93, n. 47/93, 2ª série - e vem desenvolvendo ações voltadas fundamentalmente ao atendimento de pessoas cegas.

⁷³ MJ destaca como principais parceiros da ADEVIC as seguintes instâncias: MED, Caixa Econômica, Banco de Cabo Verde; BCA, Cruz Vermelha, Telecom, Instituto Nacional de Previdência Social, UNICEF, OMS, Ministério de Trabalho e Solidariedade, Ministério de Trabalho e Segurança Social de Portugal. Entre as casas

Em relação às áreas de intervenção e atividades desencadeadas destacam-se:

- Escolarização/reabilitação: formações profissionais dos portadores de deficiência;
- Apoio às famílias carenciadas que têm membros portadores de deficiência na área da visão: ocupação dos tempos livres, apoio às deslocações inter-Ilha e inter-Concelho, distribuição de gêneros alimentícios;
- Atividades geradoras de rendimento: defesa dos direitos dos deficientes no emprego, desporto, música e outros (Guia das ONGs de Cabo Verde, 2000, p.72).

Reforçando isso, MJ afirma que “o objetivo geral da associação é escolarizar, reabilitar e formar⁷⁴ deficientes visuais”. Acrescenta, dizendo que tem priorizado a escolarização e que a ADEVIC subsidia a Escola Manuel Júlio, que é uma escola caracterizada como referência no país.

Em relação à reabilitação, esta é entendida como um processo dirigido, por exemplo,

a um aluno que já tinha alguma escolarização, mas perdeu a visão. (...) ele já era um aluno habilitado, uma pessoa que já estudava, já fazia a sua vida normal, trabalhava. Daí, então, perdeu a visão e, automaticamente, ficou inativo, já não consegue escrever, não consegue ler, não consegue trabalhar. Então ele vai receber uma reabilitação (...) para passar a levar a sua vida como dantes. Passa a escrever agora em vez de ser a caneta é a Braille, passa a ler com os dedos em vez de ler com os olhos, passa a trabalhar em vez de estar a ver o que está a fazer está a apalpar (depoimento de MJ).

A Escola Manuel Júlio tem condições, no momento, de oferecer de 1^a à 6^a classes, ou seja, garantir a escolarização básica. Atende fundamentalmente as pessoas cegas e/ou com dificuldades de visão. A escola tem recebido, embora em número reduzido, alunos videntes.

No ano letivo passado, a escola atendeu 25 alunos, incluindo dois videntes. Para o último ano letivo (2002/03) não se tinha ao certo o número de alunos, pois estava previsto o funcionamento da escola em outro espaço físico, e isso não permitiu o deslocamento dos

comerciais se destacam: Brás Andrade; Mendes Soares; despachante Antonio Cruz e algumas pessoas particulares que apóiam a associação. A Câmara da Assomada é também um dos parceiros, pois se comprometeu a colaborar com uma parte de equipamentos que chegariam da Holanda e algumas bolsas de estudos para as pessoas cegas desse concelho. Os protocolos com as Câmaras do Sal e da Praia estão por ser assinados e o objetivo é assinar protocolos com todas as Câmaras do país. O apoio tem sido financeiro; em materiais específicos como máquinas de datilografia e pautas; combustível; produtos, bolsas de estudos etc.

⁷⁴ A ADEVIC e a ACD criaram o Centro Nacional de Reabilitação (CNR) e, nesse espaço, são oferecidas formações em várias áreas, incluindo a de telefonista, a qual será discutida mais adiante.

alunos das outras Ilhas⁷⁵ para Santiago/Praia. É importante ressaltar que já receberam um aluno de São Vicente, um de Santo Antão, um de São Nicolau e alguns do Fogo.

Quanto à faixa etária, a escola não coloca nenhuma objeção, pois atendem não só as crianças que já estão no ensino regular, as que nunca freqüentaram escolas como também os adultos.

Para os alunos que estiverem fora da idade escolar, a Escola Manuel Júlio adota o sistema de educação intensiva, isto é, em um ano os alunos realizam dois anos letivos, o que conseqüentemente diminui ou supera a defasagem entre idade e nível de escolarização, e depois são incluídos no ensino regular. Esta é a filosofia da escola a partir da qual se procura não colocar adolescentes que nunca freqüentaram instituições escolares junto de crianças de, por exemplo, seis/sete anos de idade.

Foi afirmado anteriormente que não existem em Cabo Verde escolas/instituições especiais e que, em termos de educação voltada às pessoas com história de deficiência, apresentou-se desde o início uma proposta inclusiva. Portanto, diante de propostas inclusivas como se pode situar a Escola Manuel Júlio?

Tentando elucidar estas questões, MJ diz estar numa posição ingrata porque, ao mesmo tempo em que trabalha no MED a favor da escola inclusiva, em paralelo é proprietário da Escola Manuel Júlio, o que aparenta uma sobreposição. Acontece que

quando iniciei com a minha escola, o Ministério da Educação ainda não tinha nada, então eu é que estava a lidar com as crianças/jovens e adultos. Mas (...) quando começamos com a educação especial, a idéia era integrar as crianças no ensino regular. Então resolvemos retirar as crianças que estavam na minha escola, ficando só jovens e adultos. As crianças, dentro das possibilidades, passaram a estudar no ensino regular, que agora chamamos de educação inclusiva. Mas na minha escola ainda temos algumas crianças, casos especiais⁷⁶.

⁷⁵ Para os alunos de outras Ilhas, a ADEVIC subsidia todas as despesas, incluindo alojamento e alimentação. É de se sublinhar que esta associação recebeu também três alunos da Guiné Bissau, pois como aponta MJ, há falta de escolas para cegos nesse país. Nela, os alunos aprenderam a leitura/escrita em Braille, datilografia, noções de orientação e mobilidade etc.

⁷⁶ São considerados casos especiais as crianças que residem em outras localidades/Ilhas e cujos pais não têm meios financeiros. Então elas estudam na Escola Manuel Júlio e a Associação custeia tudo. Outro caso especial é a defasagem entre a idade e o nível de escolarização. Como exemplo, são as crianças de 12 anos que nunca freqüentaram nenhuma instituição escolar e MJ diz que pedagogicamente não fica bem colocá-las junto a crianças de seis anos de idade.

Portanto, diz MJ, não há sobreposição. Ao se analisar o trabalho que a escola vem desenvolvendo, percebe-se “uma complementaridade (...) a Associação, às vezes, tem alguns recursos que o Ministério não tem e a Associação colabora com o Ministério. Trabalham de mãos dadas, o Ministério e a Associação”.

A ACD foi reconhecida oficialmente em 1994 – B. O. de 28/03/94, n.12/94 – e tem “trabalhado mais a favor dos deficientes motores (depoimento de David). Pelas informações disponibilizadas no Guia das ONGs (2000) ela apresenta 492 associados.

Em relação às áreas de atuação e atividades são apontadas:

- Infraestruturas: construção de centros de reabilitação e de formação;
- Assistência, melhoramento da saúde física, psíquica e moral: distribuição de dispositivos de compensação e de medicamentos;
- Educação/formação: atribuição de bolsas de estudo aos alunos, apoio à escolarização de crianças portadoras de deficiência nos jardins;
- Apoio às iniciativas privadas: financiamento de micro-projetos de atividades geradoras de rendimentos para pessoas com deficiência;
- Sensibilização: campanhas para a defesa dos interesses dos deficientes, criação de redes entre as associações e o fomento da interação família-comunidade (Guia das ONGs de Cabo Verde, 2000, p. 52).

É importante frisar que, conforme David sublinha, a prática de atividades culturais como o desporto para pessoas com limitações físicas é também uma área na qual a ACD tem vindo a atuar, particularmente por mediação do Comitê Caboverdiano de Desportos para Deficientes (CCD), o qual foi criado pela própria associação.

Relata, ainda, que a ACD tem também como prioridade a integração de crianças surdas, pois se “pretende instalar no CNR uma sala de aulas para a aprendizagem da linguagem gestual e a instalação de um departamento de audiometria e de produção dos moldes para próteses auditivas (depoimento de David).

O David ressalta ainda que o mercado de trabalho é algo a conquistar e que

a administração pública congelou as admissões com exceção para quadros qualificados como técnicos, e inclusive encetou um processo de redução dos seus efetivos. Com os privados, a oferta de emprego é ainda menor e, no caso do emprego para pessoas com deficiências, é preciso que o estado avance com incentivos que permitam estimular os empregadores privados não só a adequar os locais de trabalho como também a empregar alguns deficientes.

As Ilhas de Santiago (Concelho da Praia, Santa Catarina e Tarrafal), São Vicente (Mindelo) e Santo Antão (Ribeira Grande), Sal, Fogo e Brava são os espaços em que a ACD tem atuado e tem como fontes de financiamento instituições estatais (serviços de saúde), empresas privadas, cooperação bilateral e Banco Mundial.

A AADICD é uma organização não-governamental, sem fins lucrativos, e foi em 1996 – B. O n. 43/96 de dezembro de 1996 – localizada na cidade da Praia, mas tem abrangência nacional. O objetivo da Associação é a defesa e a promoção dos interesses sociais, culturais, econômicos, educacionais da criança com história de deficiência em idade pré-escolar e escolar, em articulação com outros setores (Documento Apresentação da Associação, s.d.).

É interessante dizer que esta Associação realiza trabalhos que se voltam particularmente para crianças/jovens surdos.

Esta Associação apresenta as seguintes áreas de intervenção e atividades:

- Sensibilização: campanhas de desmistificação do conceito de deficiente, divulgação da informação;
- Intercâmbios: cooperação com as entidades oficiais e privadas, e as ONGs para ajudar a criança deficiente;
- Formação/capacitação: de pais, sócios, voluntários e educadoras para favorecer o bom acompanhamento das crianças deficientes na sua vida quotidiana;
- Apóio à integração comunitária e social: ações de apoio à integração das crianças deficientes bem como das respectivas famílias, promoção do acesso efetivo à educação, capacitação, aos serviços de saúde e de reabilitação;
- Apoio à criança surda de idade precoce: formação de educadoras infantis, sensibilização dos professores (Guia das ONGs de Cabo Verde, 2000, p. 52).

No que tange à área geográfica de atuação, as Ilhas de Santiago e São Vicente são as referências. Segundo o Jonas, uma das pessoas ligadas à EEI, em 2001, estavam sendo acompanhadas sete crianças surdas. Algumas já se encontravam no ensino regular e as atividades eram mais no sentido de desenvolver a linguagem de sinais. Para este professor, o que mais condiciona o trabalho é o fato de não se ter, em Cabo Verde, uma linguagem de sinais própria e, assim, se toma por base a de Portugal. Outro problema assinalado é a falta de continuidade desse trabalho, por exemplo, nas escolas, pois a Associação é o único espaço em que as crianças usam a linguagem de sinais. Apesar de serem trabalhos incipientes, eles já indicam algumas conquistas em termos de apoio às crianças surdas.

Em novembro de 2001, a ADEVIC, ACD e a AADICD realizaram - no âmbito da comemoração do dia internacional dos “portadores de deficiência”, 03 de dezembro – Jornadas de Reflexão sobre os Direitos dos Portadores de Deficiência⁷⁷, cujo objetivo foi de “sensibilizar a sociedade em geral sobre os direitos dos portadores de deficiência e sua materialização através da efetiva integração destes na comunidade” (Jornadas de Reflexão sobre os Direitos dos Portadores de Deficiência, 2001, s.p).

Do debate sobre o tema “integração social dos portadores de deficiência” participaram representantes da Saúde, Educação, Formação Profissional e Emprego, Proteção Social e Acessibilidade e Urbanismo. De modo geral, foram tecidas algumas considerações que apontam para o reconhecimento da existência de barreiras tanto do ponto de vista estrutural como conjuntural e para a necessidade premente da superação destas, mediante trabalhos articulados com parceiros nacionais, internacionais, ONGs, famílias e as própria pessoas com história de deficiência.

No âmbito da Saúde, as questões prementes foram referentes à vertente preventiva⁷⁸. Fez-se ainda alusão à necessidade de formação dos técnicos, às limitações e à falta de recursos no país como aspectos que condicionam o atendimento de pessoas com história de deficiência.

No âmbito da educação, isto é, a educação inclusiva, considerou-se que

em Cabo Verde tem havido muita abertura e sensibilidade nesta matéria, mas há que criar condições e dar respostas nas escolas para que os portadores de deficiência possam aproveitar o percurso estudo/aprendizagem. Concretamente (...) urge regulamentar a lei de Bases de Prevenção, Reabilitação e Integração das pessoas portadoras de deficiência, investir na formação especializada de professores para trabalharem na área da educação especial, formação abrangente para todos os professores, criar gradualmente nas escolas condições para a implementação da educação inclusiva, entre outros aspectos (Jornadas de Reflexão sobre os Direitos dos Portadores de Deficiência, 2001, s.p.).

É importante ressaltar que foi reconhecida não só a importância das iniciativas levadas a cabo pelas associações como também a necessidade de apoio para que possam desenvolver seus trabalhos.

⁷⁷ Entre os 70 participantes destacam-se os convidados nacionais e estrangeiros, delegados das diferentes Ilhas e Concelhos do país, associados etc.

⁷⁸ Em relação à prevenção da “deficiência” foram enfatizadas as consultas pré-natais, pós-natais, vacinação, prevenção de acidentes, educação para a saúde e o tratamento da várias situações de “deficiência”.

Quanto à Formação Profissional e Emprego, entre as várias questões apontadas destacou-se a necessidade de criar incentivos fiscais para as

entidades empregadoras que propiciam formação profissional e emprego aos deficientes, reservar em nível da função pública e das empresas, uma quota de emprego com uma percentagem estipulada para os deficientes etc. debruçou-se ainda sobre as recomendações da ONU que se referem à garantia de igualdade de oportunidades para os portadores de deficiência, através do emprego, formação profissional e promoção de políticas de emprego (idem).

No âmbito da Proteção Social, considerou-se que a questão da “deficiência” é complexa, exigindo uma abordagem multidisciplinar e que, neste quadro, a Proteção Social é uma das valências. Fez-se referência aos documentos jurídico-legais⁷⁹ como uma das bases para a estruturação de respostas (idem).

À questão da “igualdade de oportunidade”, que está sendo entendida como uma das condições que permitem às pessoas com história de deficiência participarem da sociedade, está se dando grande importância e, para tanto, apontou-se a necessidade de serem desenvolvidos programas de apoio social (Jornadas de Reflexão sobre os Direitos dos Portadores de Deficiência, 2001, s.p).

O representante da Acessibilidade e Urbanismo referindo ao caso de Cabo Verde

ressaltou as inúmeras dificuldades que os portadores de deficiência enfrentam no meio físico envolvente desde que saem de casa, esbarrando com corredores, portas, desníveis, passando pela via pública onde os acessos são inadequados e difíceis, pelos transportes públicos não adaptados, até alcançarem os edifícios cujos interiores igualmente garantem poucas condições de acessibilidade e mobilidade (idem).

Considerando as dificuldades descritas, enfatizou-se a necessidade de sensibilizar as organizações sócio-profissionais dos técnicos – urbanistas, arquitetos, engenheiros e outros – no sentido de se tomarem medidas que possam garantir a acessibilidade das pessoas com história de deficiência.

⁷⁹ Foram citadas as Bases de Proteção Social – lei n. 131/12 de janeiro de 2001 e a lei de prevenção, Reabilitação e Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência – lei n. 122/V/2000 de junho de 2000.

No final das Jornadas de Reflexões, foram apontadas algumas conclusões e recomendações⁸⁰. Como conclusões destaca-se o fato de que existem constrangimentos na realidade caboverdiana, os quais condicionam os processos de inclusão de pessoas com história de deficiência. Entre estes, assinalam-se as condições socioeconômicas do país, a deficitária articulação entre os diferentes setores sociais, a falta de pessoal qualificado, dificuldades de implementação das proposições legais etc.

Para os diferentes setores sociais que participaram das Jornadas foram indicadas recomendações no sentido da inclusão de pessoas com história de deficiência. Assim, para a Educação coube a criação de condições que vão desde os dispositivos legais, à formação de professores, à criação de uma rede de educação inclusiva, recursos financeiros, etc.

Para a área de Formação Profissional e Emprego recomendou-se a criação de condições que permitam a formação profissional de pessoas com história de deficiência, das quais se destacam a elaboração de programas de formação profissional, a igualdade de oportunidades para o acesso aos concursos públicos, a revisão da legislação em matéria de formação profissional, etc.

Para a Promoção Social coube, entre outras questões, incentivar as associações no sentido de se desenvolverem programas que respondam às demandas colocadas pelas pessoas com história de deficiência; a articulação entre os vários intervenientes sociais, criação de condições financeiras para que se possam financiar programas sociais, etc.

Para a Acessibilidade e Urbanismo⁸¹ ficou recomendado que se aprove a lei que garante a eliminação de barreiras arquitetônicas, a sensibilização de arquitetos e engenheiros no sentido de que se conscientizem da necessidade de (re)arranjos do espaço físico para que as pessoas com história de deficiência tenham acesso aos locais públicos.

Nas Jornadas de reflexão desenvolvidas no âmbito das ONGs foram manifestadas, de modo geral, as preocupações com a temática da “deficiência” e a necessidade de melhorar o

⁸⁰ As conclusões e recomendações apontadas nas Jornadas de Reflexão sobre os Direitos dos Portadores de Deficiência encontram-se no Anexo VII.

⁸¹ A questão do urbanismo e acessibilidade ainda não foi contemplada legalmente, no entanto, o David afirma que algumas ações são desencadeadas como visitas às Câmaras Municipais com o objetivo de fazer com que a aprovação de projetos de construções seja condicionada pelo aspecto da acessibilidade. Para tanto, a legislação portuguesa tem servido de referência, particularmente a norma técnica estabelecida. Já se observam avanços em matéria de acessibilidade, os quais se manifestam na construção de novos edifícios. Assim, “a sociedade caboverdiana cada vez mais se abre ao respeito dos direitos das pessoas com deficiência de forma que o desafio é continuar a lutar para a construção de uma sociedade para todos” (depoimento de David).

atendimento oferecido a estas pessoas. Ficou evidente que a articulação dos trabalhos desencadeados pelos diferentes setores sociais é tida como uma das questões prementes.

Mais uma vez, MJ oferece algumas contribuições, particularmente quando se procura entender em que medida as recomendações indicadas nas mencionadas jornadas foram ou têm sido materializadas. Apesar dele não ter participado⁸² considera que o encontro foi

riquíssimo, foi momento de reflexão, foi momento em que houve oportunidade de abrir horizontes sobre as problemáticas dos deficientes. Se criou um núcleo, digamos, um conselho, que é para estar sempre a trabalhar nesse sentido. O núcleo ou conselho reuniu umas duas outras vezes, depois caiu e nesse momento está tudo parado. É o balanço que eu faço. (...) As possíveis razões prendem-se exatamente com aquilo que acontece em Cabo Verde com todos os serviços. Você marca uma reunião, um diz: “hoje eu não tenho tempo, melhor marcar para outro dia”, outro diz: “eu não posso no outro dia, melhor ficar para outro dia porque eu tenho compromisso”, outro diz bom, “eu prefiro que fica daqui a oito dias”, depois de oito dias outro diz bom “eu não vou ter possibilidades porque tenho um trabalho urgente para fazer”. Então caiu numa desmotivação.

De todo modo, é de se levar em conta que, embora as recomendações não tenham ganhado a materialidade esperada, as jornadas foram importantes, pois se constituíram num momento onde foi possível trazer à tona o debate sobre a temática da “deficiência”. Complementando, o David diz que se refletiu sobre o assunto e foram tecidas algumas recomendações e, nesse sentido, as jornadas foram importantes porque muitas das vezes

até um governante desconhece a matéria e, portanto, é necessário clarificar ou definir as coisas. A partir daí é pressionar para que as coisas aconteçam. Como resultado, o Primeiro Ministro disse no ato de inauguração do Centro [CNR] que na revisão da lei do trabalho vai dedicar um capítulo inteiro para a questão do trabalho e emprego, o que é um passo significativo.

Ele aponta, ainda, que o Ministério do Trabalho e Solidariedade promoveu um seminário para o debate da proposta da Carta Social de Cabo Verde e, nesse Ministério, está se propondo a reativação do Conselho Nacional da Condição do Deficiente⁸³.

⁸² O MJ participou da organização das Jornadas de Reflexão, mas não chegou a participar efetivamente porque, na altura, se encontrava fora do país. No entanto, elabora as considerações acima apontadas a partir do que lhe foi repassado.

⁸³ Conselho Nacional da Condição do Deficiente é um órgão que assessora o governo em ações voltadas para as pessoas com história de deficiência. Vale lembrar que dele fazem parte todas as organizações/instituições cujos trabalhos se voltam para o mesmo fim.

Entre as considerações que se pode fazer, destaca-se que a implementação das políticas para a EEI no arquipélago foi impulsionada fundamentalmente pelas iniciativas individuais que emergem no cenário nacional, pelo amparo legal e pelas ingerências dos organismos multilaterais.

De modo sintético, pode-se dizer que os trabalhos desenvolvidos procuram, na medida do possível, cobrir o EBI e, conseqüentemente, vem se investindo de modo significativo na formação de professores do ensino regular uma vez que a aposta é a inclusão nesses espaços, pois as escolas ou instituições especiais não são marcas constitutivas da implementação da EEI nessas Ilhas, particularmente na década de 90.

Do ponto de vista das proposições governamentais, isto é, do MED, as pesquisas evidenciaram que, das atividades elencadas – tanto as realizadas como as por realizar - não constam propostas de formação e nem inserção de pessoas cegas no mercado de trabalho.

A questão que coloco é a seguinte: se as políticas para a EEI foram implementadas na década de 90, onde e como se deram os processos de escolarização/profissionalização dos sujeitos da pesquisa? Que percursos, que caminhos esses fizeram, inclusive para se inserirem no mercado de trabalho?

Com o objetivo de mapear possíveis respostas, passo a analisar mais pontualmente no capítulo seguinte os processos de escolarização/profissionalização das pessoas cegas bem como a forma pela qual foram inseridas no mercado de trabalho.

CAPÍTULO IV – A ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS CEGAS: UM PROCESSO PERMEADO PELA INSERÇÃO PROFISSIONAL

4.1 Trajetórias que permitiram a construção de sujeitos: a tessitura entre voluntarismo e circunstâncias

Ao se discutir a temática da cegueira vinculada, particularmente, aos processos de escolarização e de profissionalização, não raro, MJ se situa e é situado como uma referência, a qual é compreendida não só a partir de sua experiência pessoal, mas também pelo conjunto de ações por ele desencadeadas.

Neste item, procuramos compreender como os sujeitos da pesquisa adquiriram a cegueira e/ou dificuldade de visão e como os diferentes caminhos os levaram ao encontro de MJ, que se constitui como referência dos processos acima mencionados.

Assim, estão sendo analisados os percursos do Monteiro, do Albertino, da Elsa e do Barros, com o intuito de destacar alguns elementos que permitam compreender a construção de histórias de vida que são singulares e diferentes das histórias dos aproximadamente 2.500 cegos estimados em Cabo Verde (censo de 2000).

Como primeiro entrevistado, Monteiro afirma que os “pais detectaram a deficiência visual aos nove meses⁸⁴ de idade, havendo, portanto, possibilidade de ser congênita”.

A sua primeira tentativa de escolarização aconteceu aos sete anos de idade e, quanto a isso, ele conta o seguinte:

⁸⁴ Na seqüência houve um período de consultas, mas o diagnóstico foi de que só seria possível submetê-lo a uma cirurgia aos sete anos de idade. Atingindo essa idade, o Monteiro voltou a ser consultado por outro médico e este foi de opinião totalmente contrária – que a intervenção deveria ter sido feita aos nove meses, altura em que se descobriu o problema e que, caso tivesse sido feita, haveria possibilidade dele ter atraso mental. Diante disso, optaram por não fazer a cirurgia.

Era meu sonho sempre estudar, então quando eu atingi sete anos de idade (...) minha madrinha era professora, recebeu-me em sua sala. Eu quis ir para as aulas, mostrava interesse, mas não lia nem escrevia. Minha participação era oral, respondia as perguntas, conjugava os verbos, etc.

Complementando, diz que embora fosse seu sonho, a iniciativa de desencadear o processo de escolarização “foi precisamente dela [madrinha] a iniciativa. Não foi dos meus pais nem minha. Ela foi bastante sensível e achou por bem eu ir lá” [na escola].

Esse depoimento possibilita entender que para a professora a cegueira, em si, não se constituía num obstáculo para a escolarização do Monteiro, tanto é que o fato dele estar em sala foi muito significativo, pois ele diz o seguinte: “realmente, aquilo para mim deu-me um pontapé de saída porque eu aprendi muitas coisas lá”.

Do ponto de vista do Monteiro e da professora, a cegueira se associava muito mais a formas diferenciadas de aprendizado do que propriamente de sua impossibilidade. Embora tenham sido guiados por essa compreensão e apesar de que a experiência significasse um “pontapé de saída”, o inspetor escolar obrigou-os a interromper,

ele foi lá e deparou-se com a minha situação, a minha presença lá e ele perguntou à professora o que eu estava lá a fazer, tendo em conta, portanto, que eu era deficiente visual e que não ia conseguir estudar. E, pronto, a professora explicou que eu estava aí mais para não estar sozinho, para estar integrado juntamente com os outros e para aprender alguma coisa oralmente. Na altura, não era permissível e mandou-me para casa (depoimento de Monteiro).

Assim, permaneceu no ambiente escolar apenas uns dois meses e, apesar de ser um período de tempo relativamente curto, essa experiência evidenciou possibilidades de aprendizado, embora predominantemente oral.

O fato de a professora justificar a presença de Monteiro pela necessidade dele estar junto a outros para aprender, demonstra o caráter social da aprendizagem. Assim, entendendo que, a

atividade humana é compreendida como expressão e síntese das relações sociais, o conhecer, tanto no contexto do cotidiano vivencial como no contexto do ensino escolarizado, é revelador da forma de produção social e histórica do viver e do aprender” (Da Ros, 2002, p.144).

Não obstante, o depoimento mostra que apareceram também limitações de outra natureza que obrigaram Monteiro a interromper o percurso escolar recém-começado.

Desse ponto de vista, o recorte acima colocado permite dizer que na segunda metade da década de 70 – período em que se deu essa primeira tentativa de escolarização do Monteiro - a cegueira se constituía essencialmente num critério de exclusão.

Essa primeira tentativa acontece nos meados de 1976 e num país que recém-saía do jugo colonial. Observa-se que nesse período não existiam – nem se garantia do ponto de vista legal – políticas para a educação de pessoas com história de deficiência. Isto mostra como as práticas sociais adotadas em relação às pessoas com história de deficiência são marcadas pela segregação, marginalização e exclusão (Bueno, 1993).

Nesse sentido, o caso de Monteiro pode ser entendido como uma manifestação de que as histórias de deficiência, no mais das vezes, são concebidas como critério de exclusão social. Assim, o fato de o inspetor escolar considerar que ele não ia conseguir estudar por ser “deficiente visual” e, em decorrência, não ter permitido sua presença no referido ambiente mostra, de certo modo, que muitas vezes a “deficiência”, entendida como impossibilidade, limitação, barreira, problema, é construída socialmente e a escola – como instituição social – reproduz, reforça, fundamenta e sedimenta esse caráter.

Este caso suscita alguns aspectos, a saber: a condição sensorial em si - o que Vygotski (1997) define como “deficiência” primária - não implica incapacidade. Mas em decorrência dessa condição, as pessoas com história de deficiência, não raramente, são suscetíveis ao legado da incapacidade. Para o autor citado, essa decorrência caracteriza a “deficiência” secundária pois, socialmente, as conseqüências da condição sensorial manifestam-se como não capacidade, como insuficiência e como problema.

Diante do legado da incapacidade, Monteiro constrói histórias de resistência, ou melhor, constrói caminhos que lhe permitiram, como veremos, mudar o rumo de sua vida.

Isso deixa margens para se afirmar que as construções, ou seja, as interações sociais podem determinar, de modo preponderante, o percurso do sujeito. Foi por conta disso que Monteiro acabou ficando muito tempo parado em casa, dando voltas com amigos, mas sonhando sempre em ler e escrever. Contudo, num determinado dia uma eventualidade aproxima seu sonho da realidade: conheceu MJ!

Monteiro estava em casa de sua tia, a qual tinha um pequeno comércio no interior de Santiago, e lá apareceram dois senhores da cidade da Praia e ficaram sabendo de sua condição sensorial. Um deles aproximou-se e perguntou se não gostaria de estudar. Prontamente ele responde: “Gostaria muito, até que já tinha começado, mas dada à questão da deficiência tive que interromper”. A pessoa disse que conhecia um senhor cego que dava aulas a outros cegos e que, se o Monteiro estivesse interessado, ele faria os contatos.

Muito interessante e reveladora foi a atitude de Monteiro quando diz: “É melhor dar-me o endereço onde está o senhor que eu vou lá ter com ele”. Esta atitude mostra que, apesar de Monteiro ter sido até então vítima de exclusão, não se conformou com a posição que lhe foi legada socialmente, pois sua atitude é de resistência a ela. Antes pelo contrário, ele estava atento e buscava possibilidades de mudança tanto é que não quis ficar na dependência de contatos de terceiros e com isso ele manifesta sua autonomia mostrando que era e podia ser sujeito de sua história.

Portanto, ele demonstrou não só ter consciência de que a cegueira não era a barreira, não era o problema, mas fundamentalmente ele demonstrou que - embora socialmente sendo visto como “deficiente visual”, logo, sujeito de exclusão – era possível mudar os rumos, era possível buscar outros horizontes, outras perspectivas de vida. A resistência e a autonomia de Monteiro permitem dizer, por um lado, que ele não se via, não se reconhecia como “vítima” passiva e, por outro, que a cegueira para ele implicava tão somente na necessidade de usar determinados meios como, por exemplo, leitura/escrita em Braille e uso de bengala para interagir com a realidade.

Com essa clareza e com a possibilidade que se vislumbrou, Monteiro foi procurar MJ no então Ministério das Obras Públicas, onde acertaram o início das aulas para aquela mesma semana. Conhecer MJ foi muito significativo pois, como diz ele, “aí comecei a ter perspectivas para o futuro”. Isto aconteceu quando tinha 21 anos de idade.

A partir deste recorte da história de Monteiro, é possível afirmar que as mediações no sentido de resistir ao legado da incapacidade são importantes, mas importa considerar que a elas se somam o desejo, a predisposição e a força de vontade em superar os obstáculos que lhe eram colocados. Assim, compreende-se que, no conjunto, esses fatores possibilitaram a materialização do que até então era um sonho: estudar!

Albertino, segundo entrevistado, ao relatar sua história disse que ficou “cego aos 13 anos de idade num acidente com uma granada e estava, na altura, na 4^a classe”. Na sequência disso, viajou para Portugal com o objetivo de fazer consultas médicas e como não foi possível recuperar a visão, regressou a Cabo Verde. Assim, a perda da visão implicou, de modo determinante, interrupção dos estudos.

Pouco tempo depois, porém, por intermédio do Ac⁸⁵, ele foi procurado e incentivado a estudar. Sobre isso Albertino diz o seguinte:

Eu estava em casa, então Ac mandou-me chamar. Quando fui lá disse que o Sr. Manuel Júlio que veio de Portugal e que trabalha no Ministério das Infraestruturas e Transportes está a dar aulas. Em Portugal, queriam que eu ficasse para estudar, mas eu não tinha conhecimento se existia aula para deficientes visuais. Então Ac mostrou-me livros. Senti que não podia recuperar e disse não, isso é difícil, nem fui.

Isto retrata um pouco a resistência ou mesmo a dificuldade de se inserir num sistema de ensino diferente, porque estudar com MJ significava uma nova aprendizagem que consistia, de início, na alfabetização em Braille. O que se coloca é justamente a questão de readaptação a uma forma específica de ensino/aprendizagem. Assim, o fato de Albertino ter dito “que não podia recuperar”, ou melhor, que não podia retomar os estudos, que era difícil e, principalmente o fato de ter desistido, não quer dizer que não tivesse interesse em estudar, até porque, ao contar a conversa que teve com MJ, Albertino diz: “Ele [MJ] me perguntou se eu estava interessado em estudar e eu disse que sim”. O recorte acima indicado mostra tão somente o quanto é complexa a (re)inserção num sistema diferente de ensino e que isso pode levar à desistência.

Verifica-se, assim, o quanto foi importante a mediação feita por MJ e por Ac no sentido de incentivar Albertino a voltar a estudar. Assim, como conta esse último

ele [Ac] insistiu de tal maneira, levou-me ao Manuel Júlio. O Manuel Júlio me deu coragem. Eu fui, comecei a fazer qualquer coisinha. Fui para casa e não voltei mais. Depois de 15 dias eles me mandaram buscar, tentei fazer o máximo

⁸⁵ O Ac foi um dos primeiros alunos de MJ que, juntamente com Monteiro e At, faziam parte do grupo dinamizador que assumiu as responsabilidades enquanto MJ esteve em Portugal realizando a sua formação superior. Como alunos mais avançados, a responsabilidade foi de apoiar os outros alunos, ou seja, os que estavam no princípio. Vale sublinhar que esse grupo, mais tarde, passou a ser Pro-associação, a partir da qual foi criada a ADEVIC.

possível. Na semana seguinte já estava a fazer todo o alfabeto em Braille. E consegui avançar e o Júlio ficou contente. Disse que eu era o único aluno que tem grande experiência, isto porque ele nem mostrou todas as letras. Ele mostrou-me de A até E. (...) ele disse que eu tinha grande habilidade de aprender Braille. Então eu fui indo e comecei a estudar.

Esta fala do Albertino mostra particularmente duas questões: o peso preponderante que a cegueira teve na interrupção do percurso escolar e o incentivo de MJ se figurando como uma forma de contornar, de superar as limitações colocadas, que permitiram retomar o processo de escolarização. Este aspecto será retomado.

Elsa, a terceira entrevistada, teve um diagnóstico de glaucoma congênito e, aos poucos, foi perdendo a visão. Estudou normalmente até a 3^a classe. No entanto, numa consulta feita em Portugal, os médicos aconselharam-na a interromper os estudos, pois estava a prejudicar a visão. Os pais concordaram com os médicos e retiraram-na da escola.

Foi assim que, regressando a Cabo Verde, ficou um tempo considerável sem estudar, mas acabou tendo uma iniciativa que mudou a sua situação: “Eu via todos os meus colegas a estudar, fui estudar escondida dos meus pais, praticamente”, conta ela.

Com essa iniciativa, Elsa mostrou que era consciente de pelo menos três aspectos, a saber: os problemas de visão que estava tendo; a importância dos estudos e, fundamentalmente, que era possível se manifestar, fazendo algo que pudesse mudar os rumos de sua história. Nesse sentido, o fato de ter começado a estudar escondida dos pais mostra, entre vários aspectos, a consciência de que é possível mudar e intervir de modo a traçar percursos diferentes. Mas, complementa Elsa

a minha mãe como é doméstica, mais tarde soube que eu ia à escola, mas ela guardou-me o segredo, também não disse nada ao meu pai. Mas meu pai depois descobriu que eu queria estudar. Falei com ele a sério, perguntei se ele não via que todos outros meus colegas já estavam no liceu, já estavam orientados e eu nem para fazer a 4^a classe? E que ele não era eterno. Então aquilo o sensibilizou e ele disse: “bem, já que queres estudar eu vou te matricular”.

Este depoimento mostra como foram construídas histórias de resistências pois, apesar das recomendações médicas, Elsa manifestou e deu materialidade ao desejo dela – estudar. Embora os problemas de visão persistissem contou, finalmente, com apoio dos pais para retomar os estudos em escolas particulares. Assim, a 4^a classe foi feita numa escola

adventista e o problema era não poder ver/tirar apontamentos do quadro uma vez que os problemas de visão se agravavam, mas isso foi superado. Vejamos o que ela conta:

Acabei de chegar e o professor foi me receber. Pôs-me na primeira carteira. Logo uma moça veio ter comigo e pediu ao professor que a sentasse comigo na mesma carteira e o professor deixou para ela me passar as coisas do quadro. E ela passava, fizemos amizade e ela vinha estudar comigo em minha casa.

É interessante ressaltar que, nesse processo, as mediações do professor e da moça amiga foram importantes e contribuíram para o sucesso escolar de Elsa. Vemos, portanto, que é possível se estabelecer

uma relação pedagógica na qual a mediação da zona de desenvolvimento proximal⁸⁶ do aprendiz, como “aluno normal”, “portador de dificuldades”, “fracassado”, “deficiente” ou como se queira denominá-lo, constitua-se em uma fonte de aprendizagem compartilhada que promova o seu desenvolvimento geral (Da Ros, 2002, p. 156)

A partir das mediações da amiga e de outras pessoas, Elsa realizou também os 1º e 2º anos do curso complementar, os quais foram feitos com professores particulares, cuja avaliação era requerida em instituições formais/regulares de ensino.

Tendo o 2º ano, que hoje equivaleria ao Ensino Básico Integrado, o desafio que se colocava à Elsa era a busca do primeiro emprego e, nesse momento, já estava praticamente cega. Foi por conta das mediações da madrinha na busca de emprego que ela conheceu MJ, com o qual fez o estágio de telefonista, como também veremos mais adiante.

Barros, o último entrevistado, destacou o seguinte:

Desde criança tive problemas de visão. Aos sete anos tive sarampo e a situação agravou-se. Atualmente, durante o dia vejo com alguma dificuldade, de noite nada vejo. Estudei até a 3ª classe, a professora não me aceitava na sala, não havia condições e acabei por abandonar a escola.

Complementando, afirmou que nos anos 60, quando iniciou seu processo de escolarização, os próprios professores não tinham condições, não o aceitavam na sala devido às dificuldades de visão. Não conseguia “tirar apontamentos” porque não conseguia

⁸⁶ Sobre este assunto, ver Vygotsky, 1979

ver no quadro/lousa, de modo que ficava sem fazer nada. Abandonou a escola por ter se sentido abandonado por ela e, durante muito tempo, desenvolveu várias funções, entre elas a lavagem de carros, foi operador de máquina de estêncil e ajudante de fotógrafo.

Em 1981, foi para Portugal em tratamento, mas não foi possível recuperar-lhe a visão. No entanto, teve mediações de algumas pessoas amigas a partir das quais ingressou numa escola para cegos. Particularmente, diz ele, foi “um médico amigo que conheci - porque a minha prima é enfermeira – e que falou com as pessoas da associação de deficientes visuais em Portugal. Eles, então, me aceitaram e eu fui lá fazer a formação”, ou seja, a reabilitação.

Ele permaneceu nessa instituição oito meses e, durante esse tempo, fez cursos de datilografia e de telefonista. Além destes, fez outros cursos nos quais se

ensinava as pessoas a ler e escrever em Braille, se fazia todo o tipo de trabalhos manuais, ensinavam os cegos a bordar, a coser, a fazer tudo, trabalhar coisas de artesanato (...) fazer assento de banco com cordas, assentos de cadeiras de cordas. Pronto, eu trabalhei na carpintaria (depoimento de Barros).

Compreende-se que os cursos foram desenvolvidos no âmbito de um estágio de reabilitação e que, em termos de escolarização, ele continuou com a 3ª classe pois, em 1984, quando regressou a Cabo Verde, com o apoio de uma prima começou a trabalhar na Coordenadoria Económica – atual Ministério das Finanças e Desenvolvimento Regional – desempenhando a função de telefonista. Só que, afirma ele, “me deram o prazo de três anos para apresentar o diploma de 4ª classe”. Foi assim que, em 1987, procurou MJ com o objetivo de complementar o ensino primário que, por sinal, era a escolaridade exigida para o ingresso na função pública, especialmente para o cargo de telefonista.

Nas diferentes histórias e percursos ficam evidentes alguns aspectos em comum – a cegueira e/ou dificuldade de visão; a necessidade de superar os limites, as barreiras impostas pelo contexto não só quanto aos processos de escolarização ou continuidade destes, como também da profissionalização; as resistências; o apoio/mediações e o fato de que o não preconceito, em Cabo Verde, é maior que o preconceito.

Portanto, os diferentes caminhos convergem para MJ, o qual aparece, nesse cenário, não só como elo de ligação entre os sujeitos em referência, mas fundamentalmente como uma âncora, como uma saída, como uma possibilidade de superação, enfim, como a pessoa cujo apoio mudaria a condição em que se encontravam aqueles sujeitos.

Vendo dessa forma, é de se indagar qual foi, efetivamente, a atuação de MJ. Tendo isso em conta, discorro, em seguida, sobre as ações desencadeadas por ele no sentido de garantir a escolarização dessas pessoas para, na seqüência, abordar questões relativas à dinâmica de profissionalização e inserção das mesmas no mercado de trabalho.

4.2 A escolarização: um processo diferenciado

A experiência vivida e as ações desencadeadas por MJ, identificam-no como principal referência, uma vez que, como ele mesmo diz, foi “o primeiro deficiente visual a trabalhar em Cabo Verde, o primeiro deficiente visual a estudar”. Isto, na segunda metade da década de 70. Este fato mostra a dimensão da problemática da exclusão social das pessoas cegas em Cabo Verde e, vale reafirmar, evidencia também o quanto as práticas de exclusão são velhas (Ribeiro, 1999), ou seja, o quanto ela é produto do agir humano.

Nesse sentido, as pessoas com história de deficiência, na maioria das vezes, figuram como alvo de práticas sociais caracterizadas pela exclusão ou desfiliação, como considera Castel (1998). São, portanto, práticas a partir das quais os sujeitos se colocam e são colocados à margem dos laços, das atividades que têm utilidade social.

MJ é privilegiado pela sua trajetória e por mostrar possibilidades de contribuir para mudar a história, ou seja, representa a possibilidade de resistir ao que até então era legado socialmente: a cegueira como sinônimo de exclusão.

Situado dessa forma, importa (re)colocar alguns aspectos inerentes à sua história, pois permitem uma melhor compreensão da sua atuação naquele cenário.

A oportunidade que teve de estudar no exterior colocou em suas mãos a possibilidade de fazer algo pelo país, pelas pessoas cegas, como lhe haviam antecipado os professores do Instituto Oscar Ribas. Ao regressar, em 1977, a Cabo Verde, não se sentia mentalizado, sensibilizado e nem preparado para continuar a sua escolarização, sobretudo – complementa ele - porque “era um caso inédito em Cabo Verde, os professores não sabiam como lidar comigo por isso não tinha coragem para continuar os meus estudos. Simplesmente fiz questão de apoiar os deficientes visuais dentro do pouco que eu sabia”. Assim, continua MJ, “em 1977/8 tive iniciativa de ensinar aos cegos. Comecei por ajudar meus primos cegos hereditários”.

A iniciativa de apoiar outras pessoas cegas partiu mesmo dele, pois ele diz:

Ninguém me incentivou, simplesmente eu senti que realmente fui beneficiado e que estou integrado e que há muitos deficientes visuais que estão marginalizados. Então o meu sonho é fazer com que os invisuais venham também a ser integrados como eu.

Nessa atitude, MJ manifesta a sua postura política, a qual foi/é marcada essencialmente pelo interesse em mudar a realidade em que se encontravam/encontram as pessoas cegas. Nesse sentido, nada melhor que as suas próprias palavras para expressar essa postura: “O alvo era pegar os deficientes visuais na mão, tirar cá pra fora, para poderem sentir que são pessoas também como qualquer outra pessoa”. Como vemos, ele pretendia desencadear ações potencialmente transformadoras e, para tanto, - como diz - o primeiro passo foi “andar de casa em casa e tentar saber onde existem deficientes visuais”.

Tratando-se particularmente dos sujeitos da pesquisa, ao procurar entender em que consistia o apoio dado por MJ, fui remetida às questões que dizem respeito a sua escolarização/profissionalização.

Especialmente em relação à escolarização, esta se materializa inicialmente em dar os primeiros passos em termos de alfabetização, isto é, ensinar “a ler/escrever Braille, escrever em máquina de datilografia” e só depois eram oferecidas aulas, acrescenta MJ:

Eu tinha livros de 1ª classe que eu mandei buscar em Portugal, ciências naturais e matemática. Dava tudo, tinha material que eu comprei com o meu dinheiro. Então fui dando aulas em casa a dois alunos, passei para três, passei para quatro dando aulas aos fins de semana, tudo grátis. Não recebia nada, antes pelo contrário, do meu salário (...) comprava material, pauta, punção, cubarítimo, livros, papel para apoiar esses alunos.

Essa iniciativa de MJ se distancia daquilo que comumente acontece com o privado, que é justamente a busca de retornos financeiros. Assim, a iniciativa privada em referência se constrói em outras bases – é um caboverdiano que se compromete em contribuir para a mudança da realidade das pessoas cegas no país e, para tanto, abre mão de qualquer fim lucrativo. Assim, em sua fala está evidente o desejo de mudar o percurso dos seus alunos, pois além de assumir a responsabilidade de dar aulas, assumia também todas as despesas relacionadas a elas. Compartilhando disso, Monteiro diz que MJ

não cobrava nada. Até esse momento nunca nos cobrou nada, ele fazia o contrário, ele incentivava-nos com alguma coisa dele, pessoal, que é pra nós podermos estudar. Por exemplo, os materiais didáticos eram todos dele. Eu, sinceramente, às vezes tinha problemas em pagar o transporte, ele até dava-me dinheiro para pagar o transporte para ir para casa e vir.

Assim, vemos o quanto MJ se empenhou – e ainda se empenha – em apoiar outras pessoas cegas, mostrando o quanto é possível fazer uma história diferente. Estes aspectos contribuíram de forma preponderante para que ele se tornasse o MJ que é, não só para o conjunto de pessoas cega, mas também para Cabo Verde.

No que tange às aulas particulares, vimos que inicialmente eram dadas em sua própria residência e em horários diferenciados aos do seu trabalho, ou seja, nas suas horas de lazer. Dessa forma, garantia a escolarização primária aos seus alunos cegos.

Da 1^a à 3^a classe a avaliação era feita por ele mesmo, mas como a 4^a classe requeria a emissão de diplomas, houve a necessidade desses alunos serem avaliados por uma instituição formal/regular de ensino. Assim, “fazia um requerimento dirigido à subinspetora escolar dizendo que eu tenho x alunos que já estão mais ou menos preparados para fazer a 4^a classe e solicitaria a avaliação da instituição escolar (...). Eles respondiam positivamente, marcavam um dia para exames”, os quais eram feitos por escrito e, para tal, utilizavam máquinas de datilografia.

Embora nessa altura já existisse a DEGAEA, MJ diz não ter sido de seu conhecimento, tanto que requeria a intervenção direta do MED.

O fato de serem alunos externos, ou seja, que se encontravam fora do ensino regular, suscita a questão: de modo geral, como os alunos de MJ eram avaliados?

No conjunto de alunos que eram avaliados, os de MJ eram considerados os alunos que melhor estavam preparados. Compartilhando, MJ assinala que

eles eram considerados os melhores alunos, não um dos melhores porque também eu dedicava mesmo para preparar. (...) Eu tentava conhecer o programa dos alunos internos, que estão no ensino regular, eu ultrapassava o programa precisamente para poder mostrar que os deficientes visuais têm capacidade. Eu fazia de propósito, daí eles realmente tinham também notas brilhantes. Pediam para eu (...) acompanhar [a avaliação], deixavam-me à vontade na sala com os meus alunos. Mas eu fazia de propósito não dava nenhuma ajuda aos meus alunos para poderem ver a capacidade. Eu afastava dos alunos, afastava da mesa, afastava de tudo. Ficava distante com o objetivo de mostrar que meus alunos estavam preparados e realmente eles saíam brilhantes.

Nesse depoimento, é possível apreender a compreensão, a postura de MJ em relação à cegueira. Fica evidente que a cegueira não implica incapacidade, ela não é sinônimo de barreira, de impossibilidade, de fracasso/insucesso escolar. O fato de MJ mostrar que seus alunos têm capacidade e que as mediações estabelecidas favoreceram o percurso escolar. Nesse sentido, é possível dizer que, a mediação que se instaura numa relação diferenciada e qualitativamente rica, é aquela que permite aos sujeitos desprenderem-se da situação imediata, da percepção episódica da realidade, alçando o mundo das significações, promovendo seu desenvolvimento (Da Ros, 2002).

Como vemos, os processos de escolarização desencadeados caracterizam-se por uma dinâmica peculiar, ou melhor, foram mediados por iniciativas pessoais, individuais e isto permite dizer que estes processos têm um caráter informal.

Essa informalidade colocou a necessidade de se recorrer às instituições formais/regulares de ensino para que a escolarização dada fosse reconhecida. Deste modo, se requeria a intervenção do MED e, assim, esse organismo criava uma comissão que avaliava esses alunos e conferia legalmente a escolarização requerida.

Dando caráter institucional, o MED legitimava o trabalho desenvolvido por entidades particulares e, nessa circunstância, se pode inferir que esta tenha sido uma atitude que demonstra, entre outros aspectos, a abertura de espaços para a intervenção da sociedade civil em relação à temática da “deficiência”.

A análise realizada possibilita constatar que nas décadas de 70 e 80 – período em que MJ desencadeou as referidas ações – a EEI não haviam sido implementadas no arquipélago e estas se davam no âmbito do voluntarismo.

No entanto, quando se implementam as referidas políticas em Cabo Verde, com muita frequência, aparece nos dispositivos legais a afirmação de que é de responsabilidade do estado promover uma política de inclusão de pessoas com história de deficiência e, como exemplo, temos a já mencionada Lei n. 122/V/2000 - Prevenção, Reabilitação e Integração das pessoas portadoras de deficiência. O apelo que se faz à sociedade civil para que essa interfira no sentido de materializar tais políticas é também muito freqüente.

Assim, o capítulo IV da mesma lei fala, no artigo 16, sobre a intervenção do estado e observa que cabe a esse definir uma política nacional de prevenção e reabilitação de

pessoas com história de deficiência em estreita articulação com a família e com organizações da sociedade civil.

Observa-se que, a todo o momento, o apelo é direcionado para a intervenção da comunidade e isso fica ainda mais claro na mesma lei, no artigo 17 - Parcerias – onde se decreta que “o Estado em estreita articulação com as Autarquias Locais e as associações públicas e privadas cria condições e mecanismos que assegurem o bem-estar e a qualidade de vida das pessoas portadoras de deficiência física ou psíquica”.

O artigo 19 - Sociedade Civil – reforça essa articulação, decretando que o estado deve estimular, sensibilizar e incentivar a sociedade civil para que esta assuma deveres de respeito e solidariedade em relação às pessoas com história de deficiência.

Assim, constata-se que a EEI é implementada no arquipélago com a orientação de que esta é também de responsabilidade da comunidade, distanciando-se das alternativas particulares que surgiram nas décadas de 70 e 80.

Embora a manifestação teórico-legal aconteça somente a partir da década de 90 em diante, as ações de MJ como ações particulares, individuais antecipam-se em relação à legislação e à medida formal do MED e só são institucionalizadas, pois ganham respaldo dessa instituição governamental.

Os processos de escolarização dos sujeitos da pesquisa são caracterizados predominantemente por iniciativas particulares e pessoais, o que os torna processos diferenciados. No entanto, não é possível dizer que o governo tenha estado totalmente ausente/indiferente em relação à atuação de MJ, isto é, da escolarização desses sujeitos.

Se do ponto de vista das proposições governamentais, na década de 70/80 não se vislumbravam iniciativas em relação à escolarização de pessoas cegas, é de se esperar que em relação à profissionalização o cenário seja o mesmo.

Assim, oferecida a escolarização primária, o desafio que se colocava para MJ era não só a questão da profissionalização desses sujeitos como também a continuidade do percurso escolar. Antes de entrar nessa questão, é importante considerar que, embora MJ tivesse, naquele momento, apenas condições de oferecer o ensino primário, ele desencadeia uma série de ações que permitiram que essas pessoas dessem continuidade ao seu processo de escolarização. Quanto a isso, ele diz o seguinte: “Fazia a 4ª classe, já as 5ª e 6ª classes

ultrapassavam a minha capacidade. Então eu contatava, na altura, o ciclo preparatório, eles iam estudar aí com o meu apoio técnico-pedagógico”.

Esses alunos ingressavam, assim, em escolas particulares noturnas, mas sempre com o suporte de MJ, cujo apoio técnico-pedagógico consistia em

ensinar os alunos como utilizar o material e dar aos professores orientações de como lidar com esses alunos porque os professores não sabem como lidar pedagogicamente, os professores até ficam atrapalhados, ficam desorientados ficam sem saber. O aluno está na sala e eles não sabem como lidar com esse aluno. Então é esse que é o apoio técnico-pedagógico que é a técnica de lidar com esses alunos que são deficientes visuais, técnica e pedagogicamente. Quer dizer, tecnicamente como utilizar o material, como o aluno pode utilizar o material, como o professor pode ajudar o aluno a utilizar o material.

Os currículos dos cursos de formação de professores não apresentam ainda disciplinas específicas EEI. Os desafios são no sentido de se criarem condições para que se possa efetivar a escolarização das pessoas com história de deficiência. Assim, a formação de professores, ou melhor, a implementação nos currículos dos cursos de formação de professores de disciplinas relacionadas à EEI é um dos aspectos que tem sido privilegiado.

A partir do depoimento de MJ, justifica-se e compreende-se a disseminação da ação de formação de professores manifestada no conjunto de atividades desencadeadas no âmbito da EEI. Observa-se isso no Anexo V, o qual retrata o plano de atividades para 2002.

Diante desse cenário, têm-se desenvolvido seminários de formação de professores nos quais são discutidos temas que dizem respeito à EEI. Segundo o depoimento de pessoas envolvidas com a EEI, tem se procurado alargar essas ações a todas as Ilhas, mas as respostas ainda estão longe do desejado.

É nesse panorama que o apoio técnico-pedagógico, ou seja, que a mediação oferecida por MJ se justifica e se manifesta como expressão da necessidade de contribuir para que os sujeitos da pesquisa possam dar continuidade ao percurso escolar. Desse modo, é possível falar em perspectivas acadêmicas.

Ao se questionar sobre as perspectivas acadêmicas, foi notório o fato de que todos os sujeitos pretendem continuar/retomar os estudos. Um deles possui o EBI e pensa, em breve, iniciar o Ensino Secundário. Assim, Albertino diz:

Eu por acaso penso muito em estudar. Até mesmo neste ano eu queria arrancar, mas como tenho um problema não sei ainda se consigo arrancar. É um problema pessoal que me faz não conseguir arrancar nos estudos. Mas todos os meus colegas, no caso do Ac e o Monteiro, dizem para eu estudar, para eu continuar.

Esse depoimento revela, entre outras coisas, o incentivo que isso pode significar para os próprios alunos, deixando margens para se dizer que poderá haver uma ação multiplicadora, ou seja, há possibilidades de se criarem outros MJs no país.

Ainda em relação às perspectivas acadêmicas, os outros três previam que, ainda em 2002, terminariam o Ensino Secundário e tinham planos de ingressar, em 2003, no Ensino Superior, cujas opções de cursos eram a psicologia, a psicologia clínica, a fisioterapia e a sociologia.

Importa frisar que, para a realização do Ensino Secundário, os sujeitos da pesquisa contaram também com as mediações do MJ, o qual foi dado a partir da DEVIC. Para o Ensino Superior está previsto também este apoio, o qual se manifesta não só em termos financeiros como técnico-pedagógico. Observa-se, assim, que os processos de escolarização são permeados por ações individuais e de ONGs que têm o apoio financeiro do governo. Vale sublinhar que os discursos das agências multilaterais apontam no sentido do envolvimento da comunidade/sociedade civil, desobrigando o estado. Assim,

se apela às organizações não-governamentais envolvidas no planejamento dos países e na organização dos serviços: - a que fortaleçam a sua colaboração com as entidades oficiais e que intensifiquem o seu crescente envolvimento no planejamento, implementação e avaliação das respostas inclusivas às necessidades educativas especiais (UNESCO: Necessidades Educativas Especiais, 1994).

Em Cabo Verde, este apelo se manifesta na lei 122/V/2000, cujos artigos 16, 17 e 19 já referenciados. Assim, as ações de MJ se antecipam aos discursos teórico-legais acima mencionados, pois estes se fazem sentir no país somente a partir da década de 90.

Contudo, as ações/práticas desencadeadas por MJ vão ao encontro das proposições governamentais – a participação da sociedade civil nos processos de inclusão social de pessoas que histórica e socialmente foram excluídas das diferentes esferas da sociedade.

Vejamos, no entanto, como essa antecipação se materializa em termos de profissionalização e inserção no mercado de trabalho.

4.3 A dinâmica da formação e da inserção profissional

Considerando as 11 mil pessoas com história de deficiência com 15 anos e mais – o que representa uma taxa de 81% da totalidade dessas pessoas registradas no país – verifica-se um baixo nível de escolarização. Relembrando, 46% são pessoas sem nenhum nível de escolarização; 40% possuem o EBI; 7% o Secundário; 5% a alfabetização; 1% o ensino pré-escolar e 1% os níveis médio e superior.

Do ponto de vista nacional, 17% são pessoas sem nenhum nível de escolarização e, particularmente para as pessoas com história de deficiência, essa taxa é de 46%. Isto contribui de modo significativo para um índice considerável de analfabetismo, cuja média nacional é de 25% e em relação às pessoas com história de deficiência chega a ser pouco mais que o dobro, ou seja, é de 55,6%.

No que concerne às pessoas com história de deficiência, o acesso educacional é deficitário, o que implica altos índices de analfabetismo como também baixo nível de escolarização, como foi ilustrado. Este quadro se manifesta no exercício profissional pois, como foi colocado, a taxa de desemprego entre as pessoas com história de deficiência é de 15,9%, ao passo que em nível nacional esta taxa é de 17%. Este dado mostra o quanto o desemprego de pessoas com história de deficiência figura como um dos problemas cuja origem pode ser buscada, entre outros aspectos, no deficitário acesso educacional.

No bojo dessas questões, considera-se que o acesso à educação é um dos problemas que contribui para os altos índices de desemprego. Os aspectos acima apresentados fazem com que as pessoas com história de deficiência busquem alternativas tanto para a sua escolarização quanto para a profissionalização, a qual já é amparada legalmente. Como vimos, a Lei n. 122/V/2000 estabelece, entre outras questões, as bases gerais da formação e da reabilitação profissional de pessoas com história de deficiência. Nesse sentido, confere-se ao Estado a tarefa de promover ações, de desenvolver políticas de emprego que favoreçam o exercício profissional dessas pessoas.

Apesar dessa conquista teórico-legal, do ponto de vista das proposições governamentais, especificamente do MED, a análise permite considerar que, no conjunto das atividades desenvolvidas no âmbito da EEI, até ao momento, não constam práticas quanto à formação profissional direcionadas às pessoas com história de deficiência. Uma

das justificativas é o fato de que a prioridade tem sido o Ensino Básico, de modo que a questão da profissionalização ainda não é contemplada em nível da EEI e, reforçando isso, Maria Alice aponta que começaram

com crianças em nível da educação especial (...). Na realidade mesmo em nível de crianças, ainda não conseguimos dar respostas. É suposto que a educação especial em nível do Ministério será uma área que irá cobrir todos os níveis de ensino. Bom, nós não saímos do Básico, nós atendemos as escolas do básico, atendemos o pré-escolar e situações pontuais dos Liceus que nos pedem ajuda (...). Realmente ainda (...) nós estamos mais virados para crianças e em termos de profissionalização não chegamos lá (...). Em termos de emprego é uma preocupação, quer dizer, não está esquecido, mas não é nossa prioridade.

Diante desse cenário, as questões que recoloço são as seguintes: se as políticas para a EEI contemplam, no momento, o Ensino Básico e a questão da profissionalização, embora figure como preocupação, não é prioridade, onde e como se deu a profissionalização dos sujeitos da pesquisa e de que características ela se reveste? Que percursos, que caminhos os sujeitos construíram para se inserirem no mercado de trabalho?

Com o objetivo de traçar algumas respostas, serão analisados mais pontualmente os processos de profissionalização articulados à dinâmica de inserção no mercado de trabalho. Porém, vejamos antes algumas considerações julgadas importantes.

4.3.1 A experiência de MJ como referência para a profissionalização

Discutir sobre a forma como se deu a profissionalização dos sujeitos da pesquisa exige que sejam realçadas algumas questões sobre a experiência de MJ.

Como se viu anteriormente, MJ fez o curso de telefonista em Portugal, que a princípio teria um total de 17 aulas⁸⁷.

Em relação ao critério de escolha do curso, no Centro os alunos eram avaliados por médicos e psicólogos, de modo que, a partir de psicotestes, eram traçados os perfis. Os que

⁸⁷ É interessante frisar que a parte teórica das aulas era dada nos correios e a prática no Centro de Reabilitação, juntamente com os telefonistas. Mas MJ acabou permanecendo mais ou menos dois anos como estagiário, pois estava estudando e, como ele diz, “atribuíram confiança, eu colaborava já com os telefonistas, às vezes os telefonistas saíam eu ficava já a assumir também essa área, mas passaram a me dar um subsídio durante aqueles dois anos, não como telefonista, mas como estagiário”.

apresentassem capacidade e inclinação para o curso de telefones eram encaminhados para isso. Assim, como quesito para ser telefonista MJ destaca a

memória, para ver se a pessoa tem capacidade de fixar, (...), o comportamento, o relacionamento com as pessoas, se a pessoa é comunicativa, se a pessoa não se irrita por tudo e por nada, se a pessoa tem paciência. Portanto, são os requisitos que eles analisam, quer dizer, analisam vários fatores, depois dizem este, este não dá pra ficar muito tempo porque tem problemas de fixação.

MJ acabou apresentando um perfil que possibilitou seu encaminhamento para o curso de telefonista o qual não foi, do seu ponto de vista, exatamente uma escolha. Na década de 70 – embora na Europa, particularmente em Portugal, as discussões em torno da temática da “deficiência” já se encontrassem em outro patamar em Cabo Verde - a questão da inserção de pessoas cegas no mercado de trabalho se constituía ainda como um desafio.

Considerando as condições concretas, o curso de telefonista significava para MJ muito mais que uma formação: era visto como oportunidade de concretizar o exercício profissional num contexto no qual predominavam práticas de exclusão de pessoas cegas do mercado de trabalho.

Assim, para o MJ, o curso de telefonista era tão premente porque a partir dele se vislumbrava a possibilidade de trabalho, de forma que a questão de escolha do curso se tornou um aspecto secundário.

De todo modo, MJ fez o curso de telefonista e, em 1977, regressou a Cabo Verde e acabou sendo inserido no Ministério das Obras Pública, atual Ministério das Infraestruturas e Transportes, no qual desempenhou a função de telefonista. No começo, afirma ele

como primeira vez um deficiente visual integra no mercado de trabalho aqui em Cabo Verde, pelo menos os diretores e o ministro ficaram com certa relutância. Como um deficiente visual pode trabalhar como telefonista? Então disseram que eu ia trabalhar nos primeiros meses como estagiário; depois, se eu desse conta do recado, eu continuaria, caso não, então aguardaria uma outra oportunidade.

MJ complementa dizendo que realmente no começo teve algumas dificuldades porque o aparelho em que aprendeu a trabalhar em Lisboa era diferente, de modo que não conseguia se adaptar. Por conta das dificuldades, propuseram que ele fosse para casa e aguardasse, pois seria chamado quando arranjassem um aparelho menor.

Diante da possibilidade de desemprego, MJ garantiu que estava acostumado com aparelhos enormes e que a dificuldade era se adaptar aos botões e circuitos, mas que iria se esforçar. Para tanto, contava com o apoio da telefonista a quem iria substituir. É interessante observar que, embora as facilidades tecnológicas no momento não se faziam sentir tanto em Cabo Verde, elas existiam e poderiam colaborar. No entanto, é MJ que busca formas de se adaptar ao aparelho e não o contrário. Embora tecnologicamente seja possível a construção de aparelhos adaptados às limitações sensoriais, físicas, isso ainda não se concretizou naquela realidade. Assim, as pessoas vão se adaptando aos aparelhos, construindo estratégias que permitam a auto-inclusão.

Com esforço pessoal e apoio da colega, MJ superou as dificuldades, tanto que ele afirma o seguinte: “Realmente integrei-me, consegui dominar o aparelho, consegui dominar as extensões, dominar tudo”. É de se sublinhar que os PABX utilizados eram aparelhos comuns, isto é, não são adaptados às limitações colocadas pela cegueira. Não obstante, MJ superou essas dificuldades, sentindo-se integrado e desempenhando sua função sem problema, tanto que chegou a oferecer formação a outras pessoas cegas.

Para melhor discutir sobre essa dinâmica e sobre a forma como os sujeitos da pesquisa foram inseridos no mercado de trabalho, faz-se necessário enfatizar que nos anos 80 a escolarização exigida para o ingresso na função pública, particularmente na condição de telefonista, era o ensino primário. Depois passou para 6^a classe, o ensino básico obrigatório, e atualmente se exige o 9^o ano - o curso geral dos liceus/ensino secundário.

O objetivo de MJ sempre foi não só contribuir para a escolarização como para o exercício profissional dos seus alunos. Então, além da escolarização, MJ toma como base a sua própria experiência profissional.

4.3.2 Peculiaridades da inserção profissional

A formação de telefonista acontecia em paralelo à escolarização primária, especificamente quando os alunos estivessem a realizar a 4^a classe e consistiu-se fundamentalmente no repasse da experiência que MJ teve em Portugal.

Nas aulas teóricas eram feitas considerações gerais em termos da profissão e repassado, entre outras coisas, o que se poderia chamar do conjunto de regras de como

atender telefone, ou seja, o conjunto daquilo que do ponto de vista de MJ fizesse dos alunos “bons telefonistas”. O perfil desejado era/é de um telefonista cortês, educado, comunicativo e eficiente.

As aulas práticas constituíam o estágio que os alunos faziam com MJ no Ministério em que esse trabalhava. Eram, assim, repassadas as técnicas de como usar o PABX e de como estabelecer as conexões solicitadas. Vale ressaltar que, nesse processo, a memorização tinha peso preponderante, pois os aparelhos não apresentavam adaptações para que pudessem ser usados com maior facilidade pelas pessoas cegas.

Em média, essa formação tinha a duração de dois meses, salvo em alguns casos. Após essa dinâmica de formação, a inserção no mercado de trabalho se constituía num problema porque, como “caso inédito” no país, era/é preciso superar barreiras principalmente as que MJ chama de “falta de mentalidade”, falta de conhecimento de que um cego podia/pode estudar e trabalhar.

A atuação de MJ foi importante, pois criou condições para que os alunos pudessem efetivar o exercício profissional e, com isso, mostrou que a cegueira, ou seja, que as pessoas cegas não são “deficientes” e, como qualquer uma outra, podem e devem ser vistos como sujeitos que se fazem nas e pelas relações sociais, ao mesmo tempo que também as constituem. Portanto, podem contribuir para apontar rumos diferentes ao que está instituído. Conseqüentemente, MJ procurou mostrar não só a possibilidade, mas também a necessidade de se “educar” a platéia, de se “educar” os olhares, enfim, conscientizar a sociedade no sentido de que sejam promovidas práticas que permitam a inclusão social das pessoas com história de deficiência.

Nessa perspectiva, o desafio que se colocava era de fazer uma história diferente daquela a que até então as pessoas cegas se sujeitavam ou eram sujeitadas, mudar os rumos, reverter os altos índices de exclusão do sistema educacional e do mercado de trabalho. Para tanto, era preciso criar formas, construir caminhos que permitissem a inserção profissional.

Falando sobre formas e caminhos de inserção dos referidos sujeitos, MJ diz que normalmente escreve

uma carta para as empresas, para os ministérios dizendo: temos aqui um indivíduo que é deficiente visual que já fez a sua escolarização, já fez a sua formação nas áreas dos telefones. Gostaríamos que fosse ele enquadrado no

vosso ministério, na vossa empresa. Então normalmente aceitam. Quando não há vaga dizem no momento não, mas podemos aguardar outra oportunidade.

Por essa dinâmica, foram inseridos no mercado de trabalho os primeiros alunos e é importante frisar que esta formação teve um efeito multiplicador, pois MJ assinala que

normalmente a técnica que eu uso é, por exemplo, dou aulas teóricas de telefones (...) depois eu escrevo uma carta aos ministérios onde estão os deficientes visuais a trabalhar como telefonista, peço um tempo de estágio (...) e digo que temos um aluno que já está mais ou menos habilitado e queremos que fizesse um estágio aí no ministério. Eles, normalmente, aceitam, então, esse aluno vai aprender com outro deficiente visual que está lá a trabalhar como telefonista e daí faz a sua formação.

No que se refere à formação profissional, verifica-se que ela se constitui essencialmente num repasse daquilo que se poderia chamar de experiência de MJ. Associando a isso o efeito multiplicador, pode-se caracterizar essa formação/inserção como sendo informal e, nem por isso, deixam de ser manifestações de resistência à exclusão.

A discussão feita até aqui possibilita dizer que os processos de escolarização/inserção profissional foram essencialmente caracterizados por iniciativas pessoais, haja vista a característica do amparo oferecido pelas instituições governamentais.

Por serem iniciativas desencadeadas nas décadas de 70 e 80 – período em que não havia sido implementada a EEI no arquipélago – se poderia entender a atuação de MJ como uma forma de dar respostas à falta de condições ou à ausência dessas políticas no país. No entanto, quando se implementa a EEI, abrem-se espaços, ou melhor, apela-se às parcerias com a sociedade civil, de modo que o privado se constitui, de certo modo, como base a partir da qual se executam as referidas políticas.

Compreende-se, contudo, que essa ausência tenha deixado espaço para que a iniciativa privada se materializasse de um modo específico, ou melhor, as iniciativas privadas não se revestiam de fins lucrativos.

No entanto, MJ considera que sua iniciativa não se constitui como resposta à falta de condições materiais, de estrutura ou de organização de tais políticas, ela é uma resposta à algo muito mais complexo, à falta de consciência, de “mentalidade”. Nesse sentido ele diz:

A sociedade, mesmo em nível de governo e de outras entidades, ainda não estava mentalizada. Era um pouco mais, entre aspas, a questão de mentalidade. Ainda não estavam mentalizados de que um deficiente visual podia estudar, quer dizer, desconheciam por completo a potencialidade de um deficiente visual. Não é uma questão de falta de condições, porque uma coisa é falta de condições e outra coisa é uma pessoa não estar mentalizada de que determinado assunto pode ser resolvido. Quer dizer, desconheciam por completo, não com espírito de maldade, nem é com espírito de desinteresse, quer dizer, era (...) por ignorância porque não sabiam. (...) eles não faziam isso não porque não tinham condições, não estavam mentalmente preparados, não conheciam.

A falta de “mentalidade” ou o desconhecimento de que as pessoas cegas têm capacidades como qualquer outra pessoa e de que podem e devem ser escolarizadas/profissionalizadas torna a questão muito mais complexa porque, embora o sujeito tenha a consciência de que a cegueira não implica necessariamente insucesso escolar e profissional, socialmente é identificado como o incapaz, o “deficiente”, o passível de exclusão e de fracasso.

Entende-se, portanto, que a sociedade tem um papel fundamental no processo de inclusão como um todo uma vez que, quanto mais aberta e consciente ela for, com maior facilidade se lida com a questão da inclusão.

As colocações de MJ revelam vários aspectos dos quais se destacam dois. O primeiro é que, no conjunto dos fatores que impossibilitavam, nas décadas de 70 e 80, o processo de escolarização/profissionalização de pessoas cegas, a falta de mentalidade, a falta de conhecimento de que isso poderia ser materializado teve peso preponderante.

Nesse sentido, compreende-se e se justifica a disseminação do conceito de sensibilização (da sociedade) tanto nos documentos oficiais que tratam da EEI como nos discursos das pessoas envolvidas com a questão.

Em decorrência disso, compreende-se também o privilégio que se tem dado às ações/práticas de sensibilização a partir das quais se procura conscientizar a sociedade quanto à importância e à necessidade do processo de inclusão social das pessoas com história de deficiência.

O segundo aspecto é a evidência de que as ações desenvolvidas por MJ foram “inéditas”, foram pioneiras no país. Nessa perspectiva, pode-se dizer que, num contexto em que era essencialmente predominante a concepção de que a cegueira era, e de certo modo ainda é, sinônimo de exclusão, ou seja, num cenário em que praticamente não se

registraram referências ou exemplos de experiências de sucesso escolar e profissional de pessoas cegas, o caso e a atuação de MJ tiveram uma repercussão significativa.

Assim, em nível nacional, considera-se que esses sujeitos fazem parte do primeiro/pequeno grupo de pessoas cegas inseridas na função pública, haja vista as peculiaridades que se fazem presentes na forma como foram escolarizados e profissionalizados.

Tendo isso em conta, em que medida é possível falar – do ponto de vista dos sujeitos da pesquisa – em critérios de escolha da profissão? A análise realizada evidencia que a experiência de MJ foi tomada como referência e, nesse sentido, a sua formação de telefonista pode ser considerada como um dos critérios. Se há probabilidade dele ter sido o primeiro cego a estudar e trabalhar formalmente em Cabo Verde e se ele tomou como referência sua experiência, que outras alternativas de cursos, de formações poderiam existir a não ser a de telefonista?

Nesse âmbito, a formação em telefonia estava sendo colocada como oportunidade, como possibilidade de exercício profissional e parece que havia apenas duas escolhas, a saber: formavam-se como telefonistas ou continuariam à margem do mercado de trabalho.

Considerando que o trabalho⁸⁸ é ainda uma das principais formas de inclusão/exclusão social, vejamos o que se pode dizer sobre o caso pesquisado.

4.4 A função de telefonista: um ponto de vista

A função de telefonista restringe-se ao fazer/receber chamadas telefônicas e estabelecer conexões de modo que essas sejam repassadas ou encaminhadas aos ramais/extensões solicitados. Compartilhando dessa compreensão, Monteiro diz o seguinte: “Eu normalmente faço as ligações do Ministério para fora, recebo as ligações de fora para o Ministério e transfiro, encaminho cá internamente”.

⁸⁸ Alguns autores têm discutido sobre a questão da centralidade do trabalho. Existem, assim, por um lado, os que consideram que o trabalho não é mais o fato social nem a categoria analítica chave para a compreensão da sociedade contemporânea. Pertinente nesse debate tem sido, por exemplo, Claus Offe. Por outro, existem os autores que, estabelecendo interlocução, reafirmam a centralidade do trabalho e entre estes se destaca Ricardo Antunes. Sobre esse assunto ver as obras: OFFE (1994) e ANTUNES (1999).

Essencialmente, essas são as funções de um telefonista e importa dizer que os problemas técnicos que eventualmente acontecem são de responsabilidades dos técnicos da Telecom, empresa responsável pela telefonia de Cabo Verde.

Nesse sentido, quando se pensa nos critérios de escolha dessa função/profissão, do ponto de vista dos sujeitos da pesquisa, algumas questões merecem ser destacadas.

Foi considerado que até então não se fazia presente no cenário nacional nenhuma experiência de inserção profissional de pessoas cegas na função pública. Com o regresso de MJ a Cabo Verde começa essa manifestação, a qual é vista como “inédita”. Assim, diante do inédito, a questão premente parece ser a oportunidade do exercício profissional e não a escolha da função, mesmo porque não havia condições de serem exploradas outras e, como diz MJ, diante da falta de mentalidade, de conhecimento de que as pessoas cegas podem estudar e trabalhar, a função de telefonista se torna, de certo modo, inquestionável.

Assim, parece que não se questiona por que justamente a função de telefonista para as pessoas cegas e não outra mais desafiadora ou que tenha um outro grau de exigência quanto à formação e à habilidade. Então, o que acaba sendo mais gritante no país é a novidade, é o “inédito” – as pessoas cegas podem e devem ser escolarizadas e podem trabalhar - como telefonistas! Isto não significa, necessariamente, que os sujeitos não possam desenvolver outras atividades ou que não tenham sonhos e perspectivas em relação à vida profissional.

Monteiro diz: “Quando eu era criança, dizia que se eu fosse uma pessoa sem deficiência meu sonho era trabalhar, ter uma formação na área de medicina”. Esse depoimento evidencia a concepção de que a cegueira condicionava a realização do sonho. Mas, continua ele, “depois, com a evolução das coisas, deixei isso para trás porque a pessoa pode trabalhar na área da saúde, em várias vertentes. A deficiência pode não me permitir trabalhar numa área específica, mas há outras áreas em que normalmente a deficiência deixa de ser um obstáculo para o trabalho”. Para ele, a cegueira não é um obstáculo para trabalhar na área da saúde. Contudo, Monteiro diz:

Sinto que tenho um dom de trabalhar muito ligado à saúde e, infelizmente, dada a minha deficiência eu tive realmente um certo atraso (...). Não estudei a tempo de conseguir o alvo pretendido. Mas também não é a razão para desistir daquilo que eu quero. Por isso, nesse momento, os meus dois grandes sonhos são obter uma formação ou na área da psicologia clínica ou então em fisioterapia.

Logo, ele não pretende continuar como telefonista. Outra opção, segundo ele, seria ingressar no Instituto Superior de Educação (ISE) para se formar na área do professorado.

Vemos assim que Monteiro tem a clareza de que o fato de ser cego não o impede de realizar seus sonhos e que pode desempenhar funções que não se restringem ao atendimento/conexões de chamadas telefônicas.

Além da advocacia, outros sonhos foram manifestados. Assim, Albertino diz:

Por acaso meu sonho não era telefonista, eu gostaria de ter uma arte mesmo minha, como um bom mecânico, um bom marceneiro ou carpinteiro. Só que em Cabo Verde não se tinha condições, a não ser agora. No momento temos um Centro [CNR] a ser construído. Pelo menos tem condições, teremos uma oficina de mecânica ou carpintaria para a gente fazer alguma coisa.

No entanto, pensa continuar estudando. Já Elsa diz o seguinte:

Se eu não fosse invisual, seria médica. Mas como médica tem de ser uma pessoa que vê, eu não posso ser médica. A segunda profissão que eu queria é advocacia ou jurista. Mas agora em Cabo Verde parece que há muitos que já estão no curso que vão sair primeiro que eu. Não dá porque também não vejo.

Para ela, a cegueira se constituiu como uma barreira para a realização desses seus sonhos e a isso associa também a demanda do mercado. Esse depoimento deixa margens para se dizer que a cegueira está sendo concebida como “deficiência”, como impedimento, como barreira para a formação em medicina e em advocacia. No entanto, ela pretende ser uma psicóloga ou uma socióloga e, em breve, pensa ingressar no ensino superior. Cabe aqui questionar o que efetivamente permite uma formação em psicologia e em sociologia e dificulta no campo da medicina e da advocacia. O critério continua sendo a cegueira?

Já Barros, apesar de ter dito que tem consciência de que pode fazer outro tipo de trabalho, considera que a dificuldade de visão o condiciona e, por isso, diz que “não dá para encarar muitas coisas, tenho problemas de escrever, problemas de encarar computador” e, por esta razão está ainda trabalhando como telefonista. No entanto, pretende ser psicólogo ou fisioterapeuta e, para tanto, continua estudando também.

De modo geral, a busca por outras formações como psicologia clínica, fisioterapia, mecânica, carpintaria, psicologia ou sociologia, permite dizer que, por um lado, a função de

telefonista não foi exatamente uma questão de escolha, mas sim foi vista como uma possibilidade de trabalho e por outro, coloca em questão a realização pessoal e profissional.

No que concerne a esta questão, Monteiro assinala o seguinte:

Eu não gostaria de ser muito orgulhoso (...) sinceramente, trabalhar como telefonista eu gosto muito, gosto de todo o coração. Mas no mundo em que vivemos, a evolução que agora temos, não me é possível. Terei que lutar, terei que batalhar muito, mas não me é possível continuar só naquela área. Terei que lutar para mudar de profissão porque estudei desde o início até agora, se eu já consegui alguma coisa é porque também mais tarde irei conseguir outras.

A busca de outras formações evidencia que os sujeitos se apropriam de novas necessidades histórico-sociais, anunciando assim as suas possibilidades.

Barros apresenta um outro ponto de vista e isso fica claro quando diz: “ pra mim já estou realizado. Eu não sei, posso pensar, eu não penso em fazer outra coisa” e, complementando, afirma que a função de telefonista

realiza profissionalmente, eu sei que ganho pouco. Depois tenho problemas, a minha vista já não dá, tenho consciência de que aqui é minha vista, não vou me meter em muitas coisas. O médico inclusive já disse-me o que posso fazer, agora não vou inventar muito. Vou gastar a minha vista na escola para ver o que posso aprender mais, agora gastar em outra coisa não vou.

Do ponto de vista de Albertino, no entanto, a função de telefonista parece deixar margens para se questionar a realização profissional. Em seu depoimento diz: “Por acaso me sinto [realizado], mas ainda falta muito”. Assinala que tem um sonho que procura realizar e que gostaria muito se aparecessem outras possibilidades. Assim, diz ele

se fosse num outro país desenvolvido eu deixaria de ser telefonista. Telefonista é muitas vezes um trabalho muito atarefado. Muitas pessoas não valorizam a pessoa como telefonista, como uma profissão de grande categoria (...). É um trabalho muito difícil. Nós é que representamos a empresa fora, quando uma pessoa liga/bate na porta quem abre a porta somos nós, mas mesmo assim as pessoas não consideram. É um trabalho desprezado.

No entanto, afirma que no momento não está a pensar em mudar de profissão uma vez que está na instituição em que trabalha há sete anos, mas se eventualmente fosse despedido passaria a pensar numa outra possibilidade de emprego.

Ainda em relação à realização profissional Elsa comenta:

Não me sinto realizada ainda como telefonista porque telefonista é um serviço duro. Principalmente cá em Cabo Verde é um serviço que não é apreciado, não ligam [não valorizam, não reconhecem] os telefonistas, por exemplo, um diretor vai sair acho que a obrigação dele é dizer fulana eu vou estar ausente, se ligarem para mim... Para a gente não estar à procura nas salas (...). O nosso trabalho não é apreciado (...) tanto quanto o vencimento.

A partir das falas apresentadas é possível deduzir que a profissão de telefonista não foi uma escolha dos sujeitos da pesquisa, ou seja, não foi uma opção pessoal porque eles continuam buscando outras formações nas quais possam ter realização pessoal e profissional. No entanto, há possibilidades da profissão de telefonista ter sido vista, na época, como oportunidade, como chance, senão única, de inserção profissional.

Independentemente dos sonhos e das perspectivas profissionais, os sujeitos continuam desempenhando a função de telefonista e cabe aqui, então, tecer algumas considerações sobre ela. Porém é oportuno antecipar que o caso de Elsa e do Barros apresenta um aspecto que os diferencia dos demais. Como foi afirmado, esses dois também estavam, na altura em que foram entrevistados, a frequentar o último ano do Ensino Secundário, o qual é superior à escolarização exigida atualmente para desempenhar a função de telefonista.

Com base nisso, solicitaram aos respectivos ministérios que fossem nomeados como assistentes da administração, cuja atividade é realizada na secretaria. Embora tenham sido nomeados para essa categoria eles continuam como telefonistas. A cegueira articulada à falta de condições como, por exemplo, computadores adaptados, justifica a permanência nessa função e o diferencial manifesta-se somente em termos de salário. Vale lembrar que a nomeação se deu no âmbito de rearranjos internos às instituições nas quais trabalham.

Apesar desse aspecto, é interessante tecer algumas considerações que dizem respeito às condições nas quais se desenvolve a função de telefonista.

4.4.1 As condições de trabalho

Em relação às condições de trabalho, particularmente ao salário, aos horários, às responsabilidades, ao ambiente físico, entre outros, prevalece a idéia de que essas não diferem tanto das dos demais colegas. Contudo, Elsa considera que é penalizada pela pouca

ventilação do seu ambiente físico e complementa dizendo que pensa, por vezes, ter mais responsabilidades que os demais por conta do trabalho que desenvolve.

A maioria dos sujeitos da pesquisa é unânime em dizer que no ambiente de trabalho se sentem bem, e Monteiro vai além, dizendo que se sente útil como qualquer um e que nunca se sentiu discriminado.

Quanto à possibilidade de terem passado por situações de discriminação, predominou a idéia de que no trabalho não passaram por situações do tipo. Quanto a isso, Monteiro afirma: “No serviço, sinceramente, se eu dissesse que sim eu estaria a pecar porque nunca houve nada que me aponta para dizer que realmente estou a ser discriminado”. E disso compartilha também Barros.

Já Albertino passou por alguns episódios e exemplifica:

Por acaso foi um colega (...), ele pediu uma chamada com más maneiras. Eu sou telefonista, mas as pessoas quando vêm pedir um favor ou qualquer chamada, têm que ter maneiras (...) agora me pedir uma chamada como se eu fosse escravo! Eu não dei e ele arranhou coisa [brigou] comigo, disse “você é cego e tal”. Eu falei “ok, obrigado eu sou cego”, mas eu não te pedi nada. Você é que veio em mim porque precisas de mim. Eu não estou a precisar de você. Depois falei com o presidente e ele falou pra não dar [a chamada] porque nós estamos aqui para fazer o trabalho da Televisão e não caso pessoal.

Elsa também passou por algumas situações que considerou discriminatórias e como exemplo apontou que uma das funcionárias da secretaria disse que ela não vê e o que iria fazer na secretaria! Este comentário foi na seqüência da solicitação da nomeação que Elsa fez para assistente da administração, o que parece ter sido para alguns uma ameaça, principalmente para quem tem menos escolarização que ela.

Assim, Elsa considera que a discriminação é por causa da cegueira

porque nós não vemos, somos marginalizados. E eu disse a essa pessoa que o Dr. Júlio não vê e hoje ele é cursado, ele é um doutor. Eu estou a estudar, ela tem o 2º ano [último ano do EBI] e eu já estou no 12º anos [último ano do Ensino Secundário] – ela não sabe amanhã se eu não posso ser chefe dela, posso tirar um curso e ser chefe dela mesmo não vendo.

MJ é tomado como referência para mostrar que as pessoas cegas podem estudar, inclusive fazer curso superior e assumir cargos de chefia.

Outra situação que Elsa aponta como discriminatória e que a faz se sentir marginalizada é que, embora saibam que trabalha aí uma pessoa cega, o pessoal deixa, por vezes, alguns obstáculos nos corredores como embalagens, secretárias, havendo perigos de tropeços, situações que poderiam ser evitadas com um simples aviso.

Embora procure não ligar e passar por cima dessas situações, Elsa afirma sentir-se discriminada por não ter saído nunca para fazer qualquer tipo de formação/cursos e que colegas com menos escolarização que ela já tiveram formações como de informática. Em conversa com a ministra, ela deixou transparecer que se sentiu penalizada e a resposta que teve foi de que precisava ter paciência.

No entanto, sente-se feliz, apesar de algumas situações deixarem a desejar, uma vez que fica evidente que algumas pessoas consideram que os cegos são “deficientes”, e que não têm competência. Estas são algumas razões pelas quais considera o relacionamento profissional com os colegas de trabalho como sendo apenas médio, principalmente com o pessoal da administração, mas que a relação com ministros e diretores tem sido normal.

Como forma de superar essa penalização, ela diz que tem estudado e assim vai poder mostrar sua capacidade.

Os outros afirmam que têm tido um bom relacionamento profissional com os colegas de trabalho, não têm razões de queixas, nem problemas. Assim, afirmam que se dão bem com toda a gente, de modo que isto facilita todo o trabalho.

É importante afirmar que, nos depoimentos dos sujeitos, é possível destacar algumas contribuições destes para que o clima afetivo e social seja favorável ao desempenho de suas funções. Quanto a isso, Monteiro diz que tenta ser o mais independente possível,

por exemplo, eu peguei numa lista telefônica em tinta e transcrevi tudo em Braille pra quando uma pessoa me pedir o número eu não estar a pedir a um colega “olha, veja-me isso e no tal local”. Eu abro a minha lista e longo encontro.

Complementando, afirma ainda que para que o clima seja favorável eles [as pessoas cegas] têm que trabalhar, quer dizer, não é cruzar os braços e deixar os outros trabalharem porque isso pode saturar. Assim, tem feito o possível para que as pessoas se sintam satisfeitas com o seu trabalho. Diz ele, “as pessoas recorrem a mim, pedindo o número de telefone. Acham que eu tenho mais em mente e por isso sinto-me útil”.

O fato de transcrever uma lista telefônica em braille, constitui-se numa estratégia de auto-inclusão que permite ao Monteiro ser independente e autônomo. São estratégias que podem ser consideradas como formas de resistir à exclusão. Assim, cabe questionar em que medida a categoria exclusão expressa ou explica o modo de vida dessas pessoas.

Para Elsa, a sua contribuição para que o clima de trabalho seja favorável se dá na eficiência ao desempenhar as tarefas, pois apesar dos problemas que enfrenta, repassa as chamadas telefônicas de imediato sem mostrar ressentimentos.

As razões apontadas por Elsa não lhe permitem dizer que efetivamente tenha sido bem tratada pelos colegas de trabalho, mas diz que, independentemente disso, trata-os bem.

No entanto, a maioria considera que tem sido bem tratada e, em decorrência, acabam tratando seus colegas de trabalho bem. Assim, Albertino diz:

Meus colegas eu trato muito bem, não tenho nada a dizer de nenhum mesmo. Nós estamos sempre juntos, andamos juntos sem problema. Aqui no trabalho estamos sempre a falar nas nossas vidas. Nós não temos nada contra.

Ainda quanto a isso, Barros afirma: “Eu trato com carinho, eu não tenho problemas, ainda não senti mal”.

Entre essas contribuições/relacionamentos é possível apontar não só as facilidades como também as dificuldades que os sujeitos da pesquisa têm tido no ambiente de trabalho. Monteiro destaca que, de modo geral, os colegas têm facilitado o seu trabalho e, exemplificando, diz que na área em que ele trabalha

há muita gente a solicitar [chamadas] tanto interno como externo, e todo mundo já sabe que tem uma fila de chamadas a entrarem. Facilitam porque não ficam em cima de mim a pedir “olha eu pedi uma chamada agora tens que me dar aquilo agora mesmo”. Quer dizer, pedem e esperam. Há casos que, claro que tem que ser urgentes (...) nós teremos que dar prioridade.

Como facilidade, Albertino aponta a instalação de alguns telefones diretos, pois isto descongestionaria um pouco a linha e facilitaria seu trabalho, embora, na radicalidade, isso poderia vir a tirar-lhe o emprego!

Além das facilidades, algumas situações criadas pelos colegas de trabalho dificultam o desempenho da função. Assim, como dificuldades Barros aponta:

Têm pessoas quando pedem chamadas tem de ser de imediato. Eu não posso fazer isso logo de imediato, se o diretor me pedir uma chamada não vou fazer para os funcionários. Tem de fazer para o diretor primeiro. Tenho de escolher (...) primeiro as chamadas de trabalho, depois as particulares e têm pessoas que não compreendem isso, quando zangam e eu zango mesmo não tem problemas, já foram muitas vezes ao diretor. (...) eles começam a falar mal com a gente, mesmo a dar más respostas; eu faço meu trabalho. Vocês não querem aceitar assim vão ao maior queixar. Nunca tive problemas porque o diretor sabe o que eu estou a fazer. Ele sempre diz que quem controla o telefone sou eu, eu é que sou o responsável pelo telefone, eu é que sei o que posso fazer.

Nesse depoimento, apreende-se que o trabalho desempenhado não se resume a um serviço mecânico, pois há planejamento e estratégias de hierarquização.

Barros considera difícil evitar situações como as descritas acima, uma vez que o Ministério das Finanças possui um movimento significativo de chamadas e as pessoas desconsideram o volume de pedidos. Assim, complementa

tem um monte [de pedidos de chamadas] cá adiante e a gente tem de fazer uma lista, tem de ser por ordem. A bocado mesmo esteve aqui um funcionário a dizer [solicitar urgência], eu disse, tenho cá pessoas [pedidos]. Ele disse não, tem que fazer primeiro o meu porque tenho que sair. Eu disse isso não é meu problema.

São comuns as reclamações feitas ao diretor, mas Barros diz que são inerentes à própria dinâmica de trabalho e que não têm a ver com os problemas de visão. Nesse sentido, ele esclarece que o problema é o volume de pedidos de chamadas. “O problema é quando a gente não dá chamadas as pessoas ficam chateadas (...). Está cá desde manhã um pediu de chamada. A gente liga, está ocupado, depois entra outra chamada, e eu às vezes não tenho nem tempo de ligar e dizer: a tua chamada não deu porque está ocupado, então eles não entendem”.

Contudo, Barros considera que as relações no trabalho são boas e que não tem tido problemas no Ministério, de modo que tem se dado bem com toda a gente e, em decorrência, isso acaba facilitando o trabalho.

Nos depoimentos, ficaram evidentes alguns aspectos que mostram determinadas formas pelas quais os sujeitos da pesquisa procuram facilitar o trabalho, superando barreiras. Nessa perspectiva, Monteiro diz que além de transcrever uma lista telefônica em Braille, utiliza também outros

materiais específicos, por exemplo, a máquina Braille, a pauta para poder anotar as mensagens, escrever os números de telefones, às vezes, é difícil pegar todos os números e pôr na lista. Eu fiz uma lista em Braille, mas houve evolução, houve instalação de muitos telefones, é claro que não ia pegar, agora, todos os telefones para pôr na lista. Por isso tenho que ter materiais específicos para anotar alguns números que eventualmente eu precise.

Isto mostra um dos caminhos que esses sujeitos vão construindo não só para realizar o trabalho com sucesso, mas fundamentalmente para o realizar de forma independente e autônoma. Embora raramente se deparem com situações embaraçosas, parecem atentos às formas de superar isso e no mais das vezes, os sujeitos afirmam que sempre deram conta do trabalho, não enfrentaram situações em que não puderam ou não conseguiram desempenhar seu trabalho. Assim, existem atitudes que manifestam autonomia. Quanto a isso, vejamos o que conta Monteiro:

Sinceramente, eu digo que não houve grandes problemas nessa matéria. Só no caso da mudança dos aparelhos, eu teria que ter, pelo menos, uma ou duas horas para entender os segredos do aparelho. (...) Este PABX tem o próprio aparelho telefônico e depois há um armário tem toda a montagem dele que faz parte da central. No caso, pelo menos desde que eu estou cá, houve uma mudança só. E isso demorou só uma ou duas horas no máximo para eu apanhar todos os segredos do aparelho. Como há sempre um técnico que anda a fazer montagem me dá sempre as explicações, não dificultou muito. Única coisa que me podia embaraçar, mas tenho superado sempre.

Ainda sobre isso, Albertino assinala como situação embaraçosa o fato de ter recebido uma chamada e não conhecia a pessoa que estava sendo solicitada. Para resolver a situação, ligou para a portaria e procurou saber em que extensão a pessoa se encontrava. No momento, conhece todas as pessoas de modo que essas situações foram superadas.

Já Elsa e Barros dizem não ter passado por situações do tipo e que sempre conseguiram realizar seu trabalho

Os depoimentos indicados permitem assinalar que, embora esses sujeitos trabalhem com PABX comuns, ou seja, não adaptados para pessoas cegas, eles desempenham as suas funções sem grandes dificuldades. Ao darem conta de seu trabalho, mostram que a cegueira não se constitui numa barreira para o exercício profissional. Ela tão somente requer o uso de determinados materiais específicos como é o caso de uma agenda, ou uma lista telefônica em Braille.

Com esse sucesso profissional, MJ concretiza o seu ideal: mostrar que os cegos são pessoas como qualquer outra, ou melhor, mostrar que a cegueira não é o problema, mas sim as oportunidades que socialmente são colocadas.

No entanto, as manifestações feitas nos depoimentos indicam que a maior parte não pensa permanecer como telefonista e, como vimos, têm outros projetos profissionais. Vale lembrar que Albertino tem a música como alternativa, embora no momento pense priorizar os estudos. No entanto, é responsável pela parte cultural da ADEVIC e é elemento constituinte de alguns grupos musicais, um dos quais é formado só por pessoas cegas. Assim, ele diz: “Se este projeto musical der certo, eu deixo de ser telefonista porque passo a ganhar mais dinheiro”.

Barros, no momento, não tem outros projetos profissionais de modo que ainda permanece como telefonista.

Nesse âmbito, faz-se necessário reafirmar que o fato dos sujeitos estarem buscando/pensando em ingressar no ensino superior e formarem-se nas áreas de psicologia, fisioterapia e outras pode ser compreendido como um indicativo de insatisfação pessoal ou profissional em relação à função de telefonista.

Não se pode, contudo, perder de vista o seguinte aspecto: a formação/exercício da função de telefonista – embora atualmente possa ser alvo de questionamentos em termos de realização pessoal e/ou profissional – cumpriu seu papel. Foi a partir dela que MJ manifestou seu zelo em relação às pessoas cegas. Foi por meio dela que demonstrou sua postura política de mudar a realidade na qual estão inseridos esses sujeitos e, para tanto, não mediu esforços.

Não se quer com isso cultuar o personalismo, mas reafirmar o quanto a intervenção de MJ foi determinante no processo de inclusão escolar e profissional desses sujeitos, cujo processo deu na tessitura entre a vontade pessoal e as circunstâncias.

Assim, foi possível dar materialidade àquilo que era um dos seus maiores objetivos: desencadear ações que permitissem a inclusão das pessoas cegas.

Questionada ou não em termos de realização, a formação dada por MJ e os processos a ela correlatos carregam consigo uma inquestionável significação: realizou sonhos, abriu portas e essencialmente demonstrou de forma determinante que a cegueira não impossibilita a escolarização/profissionalização embora exija determinadas especificidades.

Nesses moldes, a experiência de MJ deu certo em Cabo Verde – o que provavelmente seria diferente em outros espaços – pois as condições específicas do país contribuíram para isso. Assim, quando se pensa na inserção escolar e profissional desses sujeitos, um dos aspectos que merece destaque é, sem dúvida, os fatores que tenham sido decisivos ou mesmo determinantes nesse processo.

Pelas colocações feitas até agora é possível constatar que um dos fatores preponderantes do que se poderia chamar de sucesso escolar e profissional das pessoas cegas foram as mediações estabelecidas.

As mediações são entendidas como processos, ou seja, como interações sociais, as quais possibilitam/dificultam a constituição do sujeito. Para Góes (apud Lunardi, 2000), a mediação não diz respeito somente a outros fisicamente presentes, mas abrange efeitos do processo de incorporação de experiências sociais tidas em diversos contextos.

Assim, com e na mediação o sujeito desencadeia o processo de internalização que, segundo Vygotski (1997), manifesta-se na reconstrução interna de operações externas, de modo que o “outro” desempenha um papel fundamental na constituição do “eu”.

No caso pesquisado, observam-se determinadas mediações que facilitaram/dificultaram o percurso escolar e profissional dos sujeitos da pesquisa. Falando de mediações facilitadoras, destaca-se o apoio de MJ, das pessoas amigas, dos parentes, haja vista o esforço e o zelo pessoal, acabaram interferindo no percurso desses sujeitos.

Quanto a essa questão, Monteiro diz que foi determinante

o zelo que eu tive e continuo a ter. Outro fator também muito determinante é aquele grande apoio que nunca esqueço que o Dr. Júlio deu pra mim. Depois há também outros apoios de pessoas amigas, de família e tudo mais. Portanto, foram esses os fatos mais determinantes para, bom, não sei se é sucesso, mas se for sucesso, são esses os fatos mais determinantes.

O zelo, entendido como diligência, dedicação, demonstrado pelo sujeitos da pesquisa é, sem dúvida, um dos aspectos prementes, pois o esforço pessoal para estudar e trabalhar manifesta, de certo modo, uma forma de resistir à situação de exclusão.

Elsa diz que atravessou muitas barreiras e foi motivada não só pelos seus colegas, como também pela mãe. Contudo, afirmou: “Acho também que depois de começar a sentir que os meus colegas da Administração estão com um bocado de inveja e ódio de mim, isso está a me motivar mais ainda para estudar e subir mais”.

Entre as mediações que teve, Barros destaca seu esforço

porque se não tivesse vontade, força não faria isso, superei tudo que tinha de superar, em 1987. Eu não tinha a 4ª classe feita, em 92 já tinha o 5º ano feito (...). Eu estudei até a 3ª classe, eu lia, então estudei até aí. Mas senti que cheguei a um ponto que o estudo já não dava nada, não conseguia acompanhar muitas coisas. E daí a minha salvação foi ir a Portugal, os médicos disseram: tem de estudar, (...) pode perder a vista, mas estudando, aprendendo tudo no máximo possível.

Apreende-se, nesse depoimento, que os médicos também mediaram a inclusão, manifestando, assim, uma visão da não incapacidade. Nesse âmbito, foram estabelecidas mediações que contribuíram e tornaram possível o referido sucesso.

No conjunto das mediações, destacam-se as dos amigos, parentes, médicos, professores e principalmente de MJ. De todo modo, as contribuições do MED e dos Ministérios nos quais estão inseridos não podem ser relegadas a segundo plano.

Com isso se pode inferir que, das mediações que se estabelecem depende, em parte, o percurso do sujeito. Assim, elas tanto podem facilitar que o sujeito tenha uma história de sucesso ou o seu oposto. Desse ponto de vista, entende-se que o sujeito se constitui e é constituído nas/pelas relações sociais e é nesse processo que se criam novas necessidades.

Como ficou evidente, é possível dizer que os sujeitos da pesquisa tiveram/estão tendo sucesso educacional e profissional e isso permite dizer que suas histórias se diferenciam, se destacam, principalmente quando se tomam como parâmetro as histórias das 2.500 pessoas cegas registradas em Cabo Verde.

Deste modo, cabe aqui perguntar que outras histórias seriam possíveis se não fossem as mediações, os apoios que contribuíram para a escolarização e para a inserção profissional desses sujeitos. Quanto a isso Albertino diz: “Por acaso eu sou uma pessoa que gosta de arriscar [correr atrás] (...) foi tentativa da minha parte. O último empurrão foi quando já estava quase instalado”. Para ele, as mediações que teve foram importantes porque contribuíram para o seu sucesso, mas coloca como contrapeso a sua iniciativa.

Elsa diz que se não fosse o apoio que teve, teria uma história diferente “porque hoje estaria sem escola, sem serviço, sem um troco, era uma vida diferente, bem diferente”.

Barros considera que outras histórias poderiam ser vislumbradas, pois já realizou vários trabalhos e além disso

a pessoa quando quer viver faz tudo que é trabalho que aparece (...) lutei sempre, já tinha falado naquela outra entrevista, já limpei carros, já fui ajudante de mecânico, fui ajudante de fotógrafo, tudo isso fiz na vida. (...) eu não tenho problemas, se eu perder agora esse trabalho, a vida que estão a fazer agora em Cabo Verde, eu ia limpar carros.

Os sujeitos da pesquisa têm uma história que é marcada essencialmente por mediações que fazem delas histórias diferenciadas e ímpares. Tendo como referência essas histórias, o que se poderia pensar em relação às políticas públicas, particularmente as de escolarização/profissionalização de pessoas cegas, no país?

4.4.2 As políticas públicas: algumas considerações

Ao se ter em conta que as iniciativas de escolarização e inserção profissional de pessoas cegas partiram de algumas pessoas particulares e de ONGs, Monteiro diz que pensar em políticas públicas é pensar num paradoxo porque

eu sinto um bocado de peso em dizer que já há uma política (...) é entrar num paradoxo se eu dissesse que realmente já há essa política, mas também não deixaria de dizer que realmente o governo tem interesse. Mas agora falta essa questão de ter meios e vontade, sem interesse. Às vezes não se justifica, a pessoa tem que ter aquela força de vontade para poder realizar certas coisas. Mas se for bem vista é nula praticamente a política educacional. (...) existe alguma coisa (...) se as coisas até forem bem vistas às vezes a pessoa pode dizer que não, é nula a política educacional aqui em Cabo Verde, mas a esperança nunca morre.

Albertino reforça isso, dizendo que a educação em Cabo Verde não está dando conta de todas as pessoas, incluindo as cegas, pois existem

muitos deficientes com vontade de estudar. A associação se sacrifica mais que o Estado. A associação faz o possível de trazer alguns das ilhas, para virem estudar aqui. Têm muitos em São Vicente que têm vontade de estudar, existem muitos lá fora que têm vontade de estudar. A associação é que tinha “seca” [fazia diligências]

Entende-se que a escolarização configura-se como uma das questões-chave pois, para eles quanto maior for o nível de escolarização, maiores serão as possibilidades de inserção no mercado de trabalho.

Elsa considera que as políticas públicas no país estão deixando a desejar em relação às pessoas cegas e conclui:

Eu costumo dizer que o Dr. Júlio nos abriu os olhos porque perante o governo, perante a sociedade estamos mais bem vistos porque éramos mais desprezados - ainda somos - mas éramos mais. Agora existem mais pessoas que sabem e dizem o Dr. Júlio fez um curso superior, ele não vê, assim os outros estão a estudar e amanhã podem ser também como Dr. Júlio. Tudo isso estão a pensar, como acabei de contar a história do meu trabalho, os meus colegas dizem isso, mas lá no fundo eu penso (...) lá no fundo estão com medo de amanhã vir estar por cima deles, vir a ser chefe deles.

As pessoas cegas estão sendo vistas socialmente de uma outra maneira, ou seja, estão sendo vistas como pessoas que podem estudar, profissionalizar-se e exercer atividades econômicas porque foram sujeitos de sua história, mudaram os rumos daquilo que socialmente estava lhes sendo legado, a incapacidade.

Barros também considera que não existem políticas públicas em Cabo Verde para a educação e para o trabalho de pessoas com história de deficiência e que quem está a trabalhar nesse sentido são as Associações, ou seja, elas estão na frente, implementando ações ao passo que o governo somente apóia financeiramente.

Pensando sobre as possibilidades que Cabo Verde oferece para a escolarização/profissionalização e, em decorrência, para a inserção de pessoas cegas no mercado de trabalho, Monteiro assinala que “há passos dados para isso, mas ainda há muito que se fazer. Isso muitas vezes por causa das condições econômicas, geográficas do próprio país. Há muito que se fazer ainda, muito embora não podemos ser ingratos, já há passos dados para isso”. Já Albertino toma como parâmetro algumas décadas atrás e aponta que houve avanços porque no momento em que era vidente

eu não conhecia nenhum cego a estudar, não conheci nenhum cego a trabalhar. Conheci os cegos todos na porta do mercado, naqueles lugares assim, eu pequeno, via eles lá. Eu sempre os via com muita pena e eu não podia fazer nada. Nesse momento (...) somos cerca de sete ou oito deficientes que trabalham e agora temos aquela escola de deficiente⁸⁹ eu acho que é uma chance sim.

⁸⁹ Embora seja comum as pessoas se referirem à Escola Manuel Júlio como escola para “deficiente”, a análise realizada possibilita considerar que esta instituição não é para “deficientes”. Duas questões permitem tal consideração, a primeira é o fato de apesar de socialmente os sujeitos tenham sido considerados como “deficientes”, como incapazes, eles manifestaram, em vários momentos, atitudes de resistência, construíram

Este recorte evidencia a tendência das práticas sociais estabelecidas em relação às pessoas cegas. O fato de que, algumas décadas atrás, era comum ver pessoas cegas pedirem esmolas e hoje se verificar experiências de inclusão na escola e no trabalho é evidência de conquistas tidas.

Ainda no que diz respeito às possibilidades oferecidas às pessoas cegas ou com dificuldades de visão estudarem e trabalharem, Barros diz: “Tenho consciência que não há condições para isso. Não vejo pessoas com psicologia para trabalhar com crianças deficientes” assim, a formação de professores acaba sendo uma das questões prementes.

4.4.3 O estágio de desenvolvimento tecnológico

No capítulo I discutiu-se, entre as várias questões, as condições do país em termos de ciência e tecnologia. Vimos assim que existem algumas fraquezas, entre as quais se enfatizam a ausência de tradição na investigação aplicada, a ausência de um ambiente cultural e científico o que implica limites na investigação cultural, técnica e científica.

No que concerne ao estágio de desenvolvimento tecnológico do país, Albertino compartilha da opinião de que as tecnologias ajudam muito, mas que em Cabo Verde esta é uma questão complicada porque praticamente não há tecnologia adaptada às pessoas cegas. Para a mesma direção aponta Barros, pois reforça dizendo que não há condições, mas que essas devem ser buscadas e que “o problema é que não há computadores, não há nada adaptado aos deficientes visuais (...) e isso dificulta muita coisa”.

É interessante reafirmar que, em termos de tecnologia, aponta-se, em Cabo Verde, a ausência de uma política de transferência de tecnologia e de um sistema de seleção adequado de tecnologia aplicada às condições do país. Em decorrência, tem-se um atraso científico e tecnológico, ou seja, o não acompanhamento dos avanços científico/tecnológicos mundiais (Projeto NLTPS, 1996).

caminhos e estratégias a partir dos quais mudaram o curso de suas histórias. A segunda, é que a referida Escola atende também alunos videntes, embora em número reduzido.

Assim, os sujeitos da pesquisa reconhecem não só as condições deficitárias que o país apresenta em termos de tecnologia adaptada às limitações inerentes à cegueira, como também as contribuições destas no processo de inclusão na educação e no trabalho.

Tendo em conta estas questões, a inserção no mercado de trabalho como telefonista pode ser analisada a partir de dois pontos de vista, a saber: pessoal e histórico.

Do ponto de vista pessoal, pode até ser considerada como uma conquista, como uma oportunidade de trabalho. Porém do ponto de vista histórico e, considerando o atual estágio de desenvolvimento científico e tecnológico, a função de telefonista-que-conecta-emissor-receptor é uma atividade já incorporada em *softwares* e que, mesmo em Cabo Verde, mais dia menos dia, passará a prescindir da mediação de homens e mulheres.

Na obra “Da chave de fenda ao laptop”, Bianchetti (2001) considera que as intensas e abrangentes objetivações da inteligência humana nos equipamentos, o que tem sido propiciado pela microeletrônica, restringem drasticamente o espaço-tempo para a construção e manifestação das qualificações tácitas dos trabalhadores. No entanto, parafraseia ele, as novas tecnologias oferecem um grande avanço na disponibilização de meios e recursos.

Entende-se que a função de telefonista está historicamente “fora de lugar e de tempo” e isso ajuda-nos a compreender a preocupação de alguns dos entrevistados ao sentirem a sua ‘promoção’ ser reduzida a uma função pouco desafiadora e com os dias contados.

No bojo dessas questões, julga-se pertinente delinear o futuro da profissão de telefonista. Questionado sobre isso, Monteiro demonstra ter consciência do quanto essa profissão tem sido colocada em xeque – embora esse fato ainda não se faça sentir no cenário de Cabo Verde – e isso é manifestado na seguinte fala:

Eu até ando a comentar com os meus colegas - inclusive temos uns que não gostam de estudar, quer dizer, estudaram, conseguiram um emprego e ficaram lá. Não querem desenvolver para seguir para frente - mas eu ando a dizer que com o avanço da ciência, avanço tecnológico que temos hoje em dia é uma profissão que anda muito em risco. Está muito em risco sobretudo no nosso país porque quando o país, digamos, é de uma dimensão maior às vezes a pessoa pode não conseguir trabalhar aqui mas dá um saltinho para lá, um outro canto do país e consegue. Mas em Cabo Verde nós não temos espaço para isso. Então, baseando nisso eu digo que realmente telefonista é uma área que muito gosto, mas não tem futuro, infelizmente não tem futuro. Podia ter se não houvesse esse avanço tecnológico o que também seria uma tristeza para nós. De modo que eu digo estamos perante prós e contras. É por isso que realmente eu estou muito

empenhado na minha luta para ver se realmente eu consigo adquirir mais alguma outra coisa, que se essa não der eu pego uma outra coisa.

O depoimento de Monteiro permite dizer que os sujeitos da pesquisa procuram não só re-significar-se uns aos outros, mas também mostra o quanto eles querem ir mais além, o quanto eles se sentem capazes para isso. Assim, eles não só anunciam suas novas necessidades como também anunciam possibilidades/limites da sociedade caboverdiana.

Diante desse quadro delineado, Monteiro deixa ainda uma mensagem:

O que eu poderia falar para os telefonistas cegos em particular e em geral para outros colegas telefonistas que não são cegos, era realmente se continuarem como telefonista, enquanto isso esteja a dar, devem criar meios ou formas para quando aquilo já entrar na sua reta final, na sua decadência dar um salto para outro.

Para Albertino, telefonista “é uma profissão que quase está no fim”. No entanto, diz “que não está muito em risco porque os deficientes podem jogar com esse risco, fazendo formação também em computador, agora que até o telefone está ligado no computador. Se a pessoa fizer formação em computação já as coisas não serão tão arriscadas”.

Elsa, ao se manifestar, afirma:

Eu estou a sentir [que a função está sendo colocada em xeque] porque agora em todos os serviços, em geral, por exemplo, lá no meu serviço os diretores têm telefones para eles, agora têm internet nos computadores. Mesmo os funcionários da administração já têm internet. Acho que o terreno está a nos fugir debaixo dos pés. (...) É por isso que temos que procurar outros meios. (...) O meu meio é estudar para ser alguém como os outros porque com o curso superior já entro noutro mercado de trabalho, mesmo cá em Cabo Verde se eu tivesse alguma formação assim mais específica já estaria no quadro.

O fato de considerar que os estudos são o ponto de partida para entrar em outro mercado de trabalho na condição de efetiva, mostra como estas são pessoas no dever, comprometidas com o sucesso profissional. Manifestando ainda sua preocupação, afirma que, nas reuniões feitas na ADEVIC, MJ os toma como exemplo para os outros alunos. Complementa dizendo que pensa que eles

não vão ter a possibilidade [de trabalhar] que nós temos (...). Além do avanço da tecnologia, o nosso comportamento. É o que eu digo sempre aos meus colegas, o nosso comportamento (...) como deficientes marca porque nós como deficientes temos que ser um bom telefonista, atender as pessoas como deve ser,

corretamente, sem chatear-nos com as pessoas porque nós estamos no mercado. Nosso mercado é atender bem as chamadas que vêm de fora e as pessoas que nos pedem as chamadas, mesmo que forem os nossos inimigos. No nosso serviço temos que mostrar boa imagem nossa. Alguns dos meus colegas – não é porque estou a fazer uma crítica – não estão a proceder assim (...) e os outros que vêm atrás não vão encontrar emprego porque ficamos marcados: “os deficientes não sabem”.

Além da preocupação em relação ao fato de que o desenvolvimento tecnológico coloque em xeque a função de telefonista, Elsa pensa na imagem que eles possam deixar, mostrando preocupação em evidenciar o quanto são profissionais competentes. Isto manifesta a responsabilidade de serem os primeiros cegos inseridos na função pública.

Barros considera que a função de telefonista

tem futuro em Cabo Verde porque não há nenhum ministério que não depende de telefonista. Qualquer repartição em Cabo Verde depende, só se eles quiserem meter telefones em todos os gabinetes diretos e é um gasto que eles não vão agüentar, quando tem um PABX é controlado, tirando o PABX não tem controle.

É compreensível a opinião de Barros, mas vale ressaltar que, embora isso ainda não se faça sentir em Cabo Verde, trata-se de uma questão de tempo, de modo que não se descarta essa possibilidade.

4.4.4 Condições do país para a escolarização e profissionalização de pessoas cegas

Quanto às condições que Cabo Verde oferece tanto para a escolarização como para a profissionalização de pessoas cegas, Elsa diz que não afirma com tanta segurança

porque não estou dentro do assunto dos governantes, mas nós sabemos que o nosso país é pobre. A minha opinião é que eles deviam nos apoiar mais um bocadinho. Pelo que eu saiba, este ano, por exemplo, o apoio [financeiro] que davam à nossa associação não foi dado (...). Mas eu acho que eles deviam nos dar mais apoio, devia haver mais escolas para os deficientes não só visuais, mas deficientes motores, auditivos e em geral.

Considerando o percurso escolar, Elsa acha que hoje a escola em Cabo Verde não está preparada para escolarizar as pessoas cegas

porque não têm conhecimento de Braille, mas ao mesmo tempo a educação está a nos apoiar porque está a nos admitir no Liceu para fazer exames, está a nos dar facilidades [exames] orais (...) uma vez os cegos, prontos, pediam esmolos.

Assim, a admissão de pessoas cegas nos exames do ensino regular indica que houve avanços em relação às décadas anteriores.

Em Cabo Verde há um número significativo de pessoas cegas que não estão tendo oportunidade de estudar nem de trabalhar. Tentando justificar, Barros afirma que

o problema é que herdamos uma situação colonial que nunca fez nada para os deficientes. Depois éramos há 15 anos do PAICV, também que nunca foi feito nada, nunca deram oportunidade aos deficientes visuais. E o único deficiente visual que teve oportunidade é o Manuel Júlio que veio de Angola, esteve em Portugal. Chegou, conseguiu trabalhar no Ministério das Infraestruturas. Depois ele teve a oportunidade de estudar, foi fazer o seu curso. Agora está tendo alguma coisa, mas ainda não há condições, ainda é difícil se dizer que o cego pode trabalhar.

Nessa perspectiva, a experiência de MJ é exemplar e importa salientar que das iniciativas de escolarização e profissionalização de pessoas cegas decorreu a criação da Escola Manuel Júlio, a qual é subsidiada pela ADEVIC. Como já foi afirmado, a escola tem servido como espaço no qual se fazem formações de pessoas cegas e, nesse sentido, é pertinente em muitos dos seus aspectos.

4.5 O Centro Nacional de Reabilitação (CRN)

4.5.1 A Escola Manuel Júlio

O CNR foi inaugurado em fevereiro do corrente ano e é resultado do trabalho conjunto da ADEVIC e da ACD.

Quanto à ADEVIC, está sendo oferecida, especificamente na Escola Manuel Júlio, a escolarização básica, cujo alunado não é só de pessoas cegas, mas também de pessoas videntes, embora as últimas sejam em número reduzido.

Nesse processo, a intervenção do MED tem sido na avaliação, a qual agora é feita através da DEGAEA.

No que tange à profissionalização, MJ diz que

formação na área de telefonista/recepcionista continua e vai continuar no Centro e nesse momento nós temos feito formação teórica na escola e formação prática nos Ministérios, onde estão os deficientes visuais a trabalhar e esses fazem a formação aos seus colegas.

Vale salientar que a aposta é que os alunos consigam dar continuidade ao percurso escolar, mas segundo MJ, como nem todos têm essa possibilidade, tem se optado por diferentes cursos profissionalizantes como carpintaria, marcenaria – nos quais MJ diz que são confeccionados cadeiras, bancos, cestos, chapéus, esteiras, vassouras, tapetes, envelopes para cartas, caixas para comprimidos, caixas para bolos.

Complementando, Monteiro – diretor da escola – diz o seguinte:

Eu estou lidando no dia-a-dia com os meus colegas que são deficientes visuais, sobretudo aqui na direção da escola. Nós pensamos nesses cursos todos porque já vimos, como é normal até para as pessoas que são normovisuais (...) nem todas as pessoas têm aquele talento, têm aquele dom para ir muito longe em termos acadêmicos, portanto, estudar até fazer o 12º e depois ir para a Universidade. Às vezes há essas limitações [em talentos]. Temos também deficientes visuais que já estão com a idade um bocado avançada, por exemplo, temos um que já está com a idade avançada e ainda está num nível básico. Partindo disso, nós achamos que o melhor aproveitamento em que os deficientes visuais poderiam ter (...) é pôr aí vários cursos.

Portanto, são áreas que se procura explorar para apoiar os que não têm possibilidades de continuar a estudar, pois “há pessoas deficientes visuais com talentos para várias coisas, por exemplo, há pessoas aqui com talento para artesanato, há pessoas com talento para música, para carpintaria” (depoimento de Monteiro). Este afirma, ainda, que a computação, a música, o artesanato fazem parte do conjunto de cursos oferecidos e vale ressaltar que MJ pensa na área do ensino também como uma possibilidade a ser explorada.

Assim, é possível dizer que a Escola Manuel Júlio é inclusiva no sentido humanizador, ou seja, é inclusiva na medida que agrega, que oferece à cada sujeito singular aquilo que lhe é exigido pela sua sociedade.

Quanto aos objetivos do CNR, MJ aponta que, para além de tentar integrar,

é fazer trabalhos e pôr nos mercados para vender, lá mesmo no centro vão fabricando, vão, por exemplo, fazer umas coisinhas e depois o Centro pode pôr em vários lugares e vende-se. Também esses alunos, depois de receberem a formação, pode fazer o trabalho em sua casa (...). Outro objetivo é criar as suas oficinas, podem criar uma cooperativa.

Quando se pensa nos resultados esperados, ou seja, nas possibilidades de sucesso do Centro em termos de inclusão das pessoas cegas no mercado de trabalho, pode ser primeira experiência, MJ faz a seguinte consideração:

Realmente nesse momento eu não posso precisar porque é um caso inédito em Cabo Verde, os deficientes visuais ainda não entraram nesse mercado. É agora que vamos experimentar. Não sabemos se vão ter a chance de trabalhar numa empresa ou não. Daquilo que eu conheço, não me parece muito fácil integrar um deficiente visual numa das oficinas de carpintaria, marcenaria.

São idéias que estão colocadas e ele complementa, dizendo que não se pode precisar os resultados porque não se conhece o mercado de Cabo Verde nesse sentido.

Ainda em relação aos espaços que o mercado de trabalho oferece para a inclusão das pessoas cegas que forem formadas pelo CNR, Monteiro coloca o seguinte:

Não temos grandes chances; estamos muito longe em termos da industrialização (...), nós temos limitações. Tenho uma certa reserva, pode dar até para sobreviver, mas para conseguir grandes mercados não é tão fácil por causa da dimensão do país e da situação econômica em que o próprio país vive. Há muitos marceneiros (...), mas pronto, também não é por isso que a gente cruza os braços.

Vemos, portanto, o quanto a realidade do país condiciona os processos de inclusão profissional de pessoas cegas, pois é possível que em outros contextos fosse diferente, dadas as facilidades disponibilizadas pelo avanço tecnológico.

O fato do Centro constituir uma experiência nova no cenário de Cabo Verde remete à questão: que referências, que critérios foram tomados para a escolha dos cursos acima

indicados? Entre os possíveis critérios, destaca-se o estágio de MJ feito em Portugal, o qual teve um peso preponderante. Nesse sentido ele diz o seguinte:

Eu vim mesmo com o meu plano mental para tentar implementar uma coisa idêntica porque achei que é o meio em que nós podemos atuar. Não só não conheço muitos meios como já disse, como também é o meio que eu vejo que a nossa realidade oferece. Não estou a ver outros. Pode haver, mas de momento não conseguimos explorar. Vamos aos poucos ver se exploramos.

Com o objetivo de complementar, Monteiro assinala que a capacidade, o talento de cada indivíduo equilibrou, de certo modo, a escolha dos cursos e que inclusive a política, é de que os próprios alunos escolham, dentro das opções oferecidas, os cursos a serem feitos. Portanto, o fato de terem observado a existência de alunos com talento para música, carpintaria, artesanato contribuiu para que estes cursos fossem oferecidos.

Em todo o caso, está previsto que o CNR comece a funcionar com 35 alunos, incluindo os de outras Ilhas como São Vicente, Santo Antão, Fogo e São Nicolau.

No âmbito da ACD, pensa-se em abrir oficinas ortopédicas, nas quais serão feitas próteses, cadeiras, carrinhos de rodas, muletas e outros objetos que permitam às pessoas com limitações físicas/motoras uma maior independência.

Como vemos, a experiência de MJ foi/é a referência fundamental para a escolarização/profissionalização de pessoas cegas em Cabo Verde. Quanto a isso, é interessante ressaltar que MJ, após ter superado as dificuldades no ambiente de trabalho, sentia-se realmente integrado, pois

dominava tanto [a função] que passei a dar aulas aos outros telefonistas que são normovisuais, telefonistas videntes. Eu adaptei tanto, como fiz curso em Portugal eu vim com todas as regras, adaptei tanto que não quero exagerar, mas estou a falar a realidade, que de vários ministérios⁹⁰ telefonavam-me perguntando se pudesse receber o telefonista deles para fazer estágio comigo.

Um dos aspectos importantes a serem destacados é o fato de que MJ passou a ser visto como uma referência entre os telefonistas de Cabo Verde e vale indagar o que exatamente o diferenciava dos demais ou o que o tornava tão conhecido e exemplar. Segundo ele, a atenção dispensada aos usuários, a cordialidade, a eficiência são algumas

⁹⁰ Entre as instituições que solicitaram a MJ para que ele oferecesse estágio aos telefonistas foram apontados como exemplo: a atual Assembléia; o Banco de Cabo Verde, PNUD e os TACV - Cabo Verde Airlines.

qualidades que o diferenciavam. Assim, MJ acabou chamando a atenção dos meios de comunicação e, quanto a isso, vale ressaltar algumas questões.

4.5.2 “A reciclagem dos telefonistas”: manchetes da imprensa nacional

A forma como MJ se insere no âmbito dos telefonistas teve uma significativa repercussão a qual foi manifestada em manchetes de determinados jornais nacionais. Como não se teve acesso a esses jornais, o depoimento de MJ ajuda a entender um pouco a essência dos artigos.

Segundo ele, o “Jornal Tribuna” publicou um artigo cujo título foi “Reciclagem dos telefonistas”, e a idéia era mais ou menos destacar MJ, mostrar o quanto ele era a exceção. Assim, tentando reconstituir o conteúdo, MJ diz que a essência do artigo era:

Os telefonistas de Cabo Verde têm a tendência de desconsiderar as chamadas exteriores e às vezes o telefone toca dez minutos sem atender e quando atendem, atendem de maus modos. Porém não há regras sem exceção, por exemplo, o telefonista do Ministério das Obras Públicas, é cortês, eficiente, eficaz. Por que os outros telefonistas não serão como ele? Para os mais sagazes, deixamos uma linha em branco para preencher.

Continuando, MJ sublinha que a maior parte dos telefonistas não tem formação, atendem mal as pessoas.

Um outro artigo, cujo tema era “força de querer”, conta um pouco a história de MJ, enfatizando o fato de ele ter começado do nada e ter conseguido, na época, obter o 7º ano de escolaridade. Assim, enfatizou-se também o apoio dado aos outros cegos, de modo que a idéia era mostrar como a força do querer é importante na superação de barreiras, dificuldades e a necessidade de se continuar lutando.

O artigo: “A caminhada de um invisual que se licenciou em sociologia” é também exemplo dos vários retratos que os meios de comunicação fazem de MJ. Neste artigo, retratam-se algumas passagens da vida de MJ, particularmente a experiência tida em Angola e em Portugal. Enfatiza-se o fato de que, apesar da sua condição sensorial, teve sucesso no percurso acadêmico e vem realizando seu sonho – apoiar/ensinar as outras pessoas cegas.

A manchete é de que

hoje Manuel Júlio – tratado assim pelos mais chegados – tem licenciatura em sociologia, feita na Universidade Nova de Lisboa, é técnico do Ministério da Educação (área da Educação Especial Integrada), fundou a Escola Manuel Júlio, preside a Associação dos Deficientes Visuais de Cabo Verde e é consultor particular (Barbosa, 2001, s.p).

A partir desses recortes, é possível visualizar a forma como MJ se situa e é situado quando se pensa na questão da educação e do trabalho articulados à cegueira.

A análise dos discursos e dos depoimentos permitiu verificar que a escolarização primária e a profissionalização dos sujeitos de pesquisa não se deram em instituições formais, embora se reconheça a intervenção de algumas instituições governamentais. Contudo, estes processos são caracterizados por iniciativas privadas e se deram na tessitura entre a vontade pessoal e as circunstâncias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação constitui-se fundamentalmente num estudo de caso sobre as políticas para a Educação Especial Integrada (EEI) em Cabo Verde – arquipélago africano - liberado do jugo colonial somente na década de 70 do século XX.

Especificamente, o estudo focalizou os processos de escolarização e profissionalização de pessoas cegas. A partir dessa pesquisa, foi evidenciada uma série de questões que, dada a sua importância, passaremos agora a enfatizar sumariamente.

É interessante antecipar, porém, que o estudo da EEI em Cabo Verde, Terceiro Mundo, constitui-se num caso exemplar porque as proporções do país permitiram ter-se acesso a diversos aspectos determinantes da temática.

Desse ponto de vista, Cabo Verde pode ser compreendido como um caso pedagógico exemplar porque a realidade desse país possibilitou um estudo de grande profundidade, permitindo apreender vários aspectos das relações colocadas já que os indicadores são de maior abrangência. Entende-se, assim, que o caso de Cabo Verde constitui-se numa referência, na medida em que possibilita o enriquecimento da compreensão que se tem, por exemplo, no Brasil da questão da “educação especial” e mercado de trabalho.

Nesse sentido, as proporções geográficas de Cabo Verde possibilitaram maior visibilidade não só da tessitura dos diferentes fatores que contribuíram para a implementação da EEI nesse país como também permitiram apreender vários elementos que conduzem à melhor compreensão da relação EEI e mercado de trabalho.

Começa-se por destacar que um dos aspectos constatados foi que as políticas para a EEI foram implementadas nas Ilhas de Cabo Verde na década de 90 e isso resulta da conjugação de diversos fatores. Ficou evidente que nesse processo, ou melhor, nessa

tessitura, as ingerências dos organismos multilaterais, as iniciativas voluntaristas, as ONGs - cujos trabalhos se direcionam para as pessoas com história de deficiência - e a demanda colocada pela realidade cabo-verdiana contribuíram, de modo preponderante, para a implementação das referidas políticas no arquipélago.

Constatou-se, portanto, que o conjunto dos fatores acima elencados e, possivelmente de outros, fez com que as autoridades governamentais desencadeassem manifestações, propondo políticas públicas como forma de responder não só às demandas colocadas pela realidade cabo-verdiana, mas também às pressões manifestadas pela sociedade civil e por grupos específicos.

A pesquisa realizada evidenciou que, na década de 90, foram manifestadas preocupações em torno da educação de pessoas com história de deficiência.

Do ponto de vista teórico/legal, a análise realizada no conjunto de documentos oficiais a que se teve acesso, coloca-me em condições de dizer que a primeira manifestação formal das entidades governamentais em relação à educação de pessoas com história de deficiência foi expressa na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 1990.

Esta lei decreta que é de responsabilidade do Estado garantir a integração tanto educacional quanto social das referidas pessoas e, para tanto, apela para a intervenção da sociedade civil nesse processo. Entre os vários fatores apontados, destaca-se que, apesar desta lei ser considerada como a primeira a fazer referência à educação de pessoas com história de deficiência, ela já sinalizava para o processo de sua integração no ensino regular.

A integração é entendida como um processo a partir do qual as pessoas com história de deficiência são inseridas no ensino regular.

Do ponto de vista prático, em 1993/94, observa-se que as pessoas que até então desenvolviam, de modo autónomo, práticas de inclusão – questão que será apresentada mais adiante – passam a fazer parte do corpo administrativo do Ministério da Educação (MED), especificamente do que se poderia chamar de área da EEI, no bojo da qual foram realizadas algumas discussões sobre a forma como se poderiam implementar as referidas políticas no país.

Foi, portanto, a partir do anteprojeto “Uma abordagem para a implementação do Ensino Especial Integrado em Cabo Verde”, realizado por uma das pessoas que manifestou

interesse em trabalhar na área, que o MED elabora e executa, em 1994, o “Projeto de Implementação da Educação Especial Integrada” (PIEEI).

Importa salientar que a elaboração/execução desse projeto foi justificada pelo fato de que, por um lado, se constatava a existência de um número considerável de pessoas com história de deficiência fora do sistema educacional e, por outro, existiam recomendações da ONU e da UNESCO no sentido de se promover a “Educação para Todos”.

A estas duas justificativas é possível associar as iniciativas individuais/particulares e voluntaristas que emergiram no país, pois foi em decorrência delas que se cria a equipe da EEI a qual se responsabiliza, em parte, pela execução do referido projeto.

Vale notar que a LBSE de 1990 permitiu que o projeto fosse implementado no âmbito do ensino regular e, assim, foram propostos como objetivos a criação de condições para que as pessoas com história de deficiência tivessem acesso à educação. Para tanto, propôs-se também a criação de condições para a realização de experiências piloto na cidade da Praia, capital do país, e, a partir disso, se alargaria a EEI em outras Ilhas e localidades.

Foi nesse contexto que foram propostas e executadas as seguintes atividades: a sensibilização da população em geral e de grupos específicos, a seleção de escolas na quais foram realizadas as experiências piloto, a formação de professores e outras.

Em relação à sensibilização, verificou-se que as ações desencadeadas foram no sentido de conscientizar a população sobre a necessidade e importância da viabilização de processos de inclusão das pessoas com história de deficiência. As práticas de sensibilização não só marcaram significativamente o início da EEI, mas também vêm figurando como uma das ações privilegiadas. Assim, é um conceito que aparece com muita frequência tanto em documentos legais quanto nos discursos e práticas de pessoas envolvidas com a EEI.

Compreende-se e justifica-se essa frequência e privilégio dado quando se levam em conta as condições específicas do país, pois Manuel Júlio (MJ), ator/autor de ações de inclusão de pessoas cegas na escola e no trabalho tem sido considerado como o primeiro cego a estudar e a trabalhar na função pública em Cabo Verde. Assim, num país em que não se registraram experiências de sucesso escolar e profissional não só de pessoas cegas, mas também de outras com história de deficiência era/é premente desenvolver ações de sensibilização no sentido de se trazer à tona discussões que apontem a importância e a

necessidade de mudanças tanto de atitudes quanto das práticas sociais tidas até então em relação às pessoas com história de deficiência.

Quanto à formação de professores, têm sido realizados seminários/debates/discussões cuja temática se circunscreve ao âmbito da EEI e, com muita frequência, acontecem no Instituto Superior de Educação, Instituto Pedagógico que são, por excelência, espaços nos quais se dá a formação de professores.

Como as proposições governamentais sinalizam para a integração de pessoas com história de deficiência no ensino regular, ou seja, para a EEI, o desafio que se tem enfrentado é a criação de condições que permitam a materialização de tal proposição. Entre essas condições, destaca-se a formação, ou seja, a capacitação dos professores do ensino regular de forma que possam atender, efetivamente, os alunos com história de deficiência.

Nesse sentido, já se manifestam discussões que apontam para a necessidade de serem incluídas nos currículos dos cursos de formação de professores disciplinas de EEI.

No âmbito das experiências piloto já se observam alguns indicativos de integração de pessoas com história de deficiência no ensino regular, o que é mais significativo entre as pessoas cegas.

A pesquisa realizada possibilitou constatar, ainda, que os dispositivos legais decretam que é de responsabilidade do Estado, em colaboração com outras entidades públicas e privadas, garantir a escolarização das pessoas com história de deficiência. Assim, é notável o apelo que se faz à intervenção tanto de entidades privadas quanto da sociedade civil, de modo que sejam traçadas respostas para as demandas colocadas, particularmente em relação à educação e à formação profissional.

Nesse sentido, é interessante assinalar que, entre 1993 e 1996, nota-se, no cenário de Cabo Verde, a criação de ONGs – como resultado de ações desencadeadas por voluntários – cujos trabalhos se voltam para pessoas com história de deficiência. Em 1993, foi criada a Associação dos Deficientes Visuais de Cabo Verde (ADEVIC); em 1994, a Associação Caboverdiana de Deficientes (ACD) – voltada mais para as questões que dizem respeito à deficiência motora – e, em 1996, foi criada a Associação de Apoio e Desenvolvimento e Integração da Criança Deficiente (AADICD), que tem vindo a desenvolver trabalhos com crianças/jovens surdos.

Foi possível observar uma articulação entre os trabalhos desenvolvidos pelas ONGs e pelo MED, e isso será demonstrado ou exemplificado a partir das atividades da ADEVIC.

A ADEVIC - presidida por um dos funcionários do MED que responde particularmente pela EEI - subsidia a Escola Manuel Júlio, cujo alunado é predominantemente de pessoas cegas, havendo, assim, um número reduzido de pessoas videntes. Esta escola apresenta como principais eixos a escolarização, a reabilitação e a formação profissional de pessoas cegas.

No que concerne à escolarização, tem sido oferecido o Ensino Básico e o MED figura, nesse palco, como instituição que avalia e, em decorrência, emite diplomas, conferindo dessa forma a escolarização requerida. É importante considerar que o MED tem apoiado a escola e, entre os apoios, destaca-se o pagamento tanto de salários dos professores quanto o pagamento do espaço no qual a escola funciona.

A reabilitação é oferecida às pessoas que adquirem a cegueira estando já num determinado nível de ensino. Assim, é um processo a partir do qual se inserem essas pessoas num sistema de ensino/aprendizagem diferenciado - leitura/escrita em Braille.

Quanto à formação profissional, os cursos de carpintaria, marcenaria, telefonista e aqueles que se pensa em começar a explorar - computação, ensino, música e outros – compõem o elenco de opções profissionais oferecidos na escola.

Como o próprio nome sugere, a EEI é assim denominada justamente porque vem se procurando adotar a filosofia da Educação para Todos, a filosofia da escola inclusiva, ou seja, a aposta é que as pessoas com história de deficiência sejam integradas no ensino regular. Este entendimento suscita a seguinte questão: como situar a Escola Manuel Júlio num contexto em que as discussões e práticas sinalizam para a EEI?

Quanto a isso, a pesquisa evidenciou que esta escola atende o que se poderia chamar de casos especiais. Como exemplo, podemos citar o caso de pessoas com 18 anos que nunca freqüentaram nenhum estabelecimento de ensino. Assim, a defasagem entre a idade e o nível de ensino a ser freqüentado é significativa e, como forma de superar ou minimizar este problema, esses alunos são submetidos a um sistema intensivo de modo que em um ano sejam realizados dois anos letivos.

Minimizada ou superada essa defasagem, estes alunos são integrados ao ensino regular, o que evita que iniciem sua escolarização juntamente com crianças de sete anos.

Outra questão é que nessa escola os alunos são alfabetizados pelo sistema Braille, uma vez que o ensino regular não apresenta condições para tal.

Assim, compreende-se que a Escola Manuel Júlio atua no sentido de preparar, ou seja, de oferecer o que se pode chamar de base para que os alunos sejam integrados ao ensino regular.

Nesse sentido, a escola e o MED estabelecem uma relação de complementação. Considerando não só o exposto, mas também o fato de que as associações recebem apoio financeiro do governo, podemos verificar o quanto as políticas para a EEI têm sido executadas na tessitura do público, do privado e das ONGs.

Um dos aspectos a ser considerado é que, em Cabo Verde, a EEI é implementada já com a orientação de que a escolarização das pessoas com história de deficiência seja de responsabilidade do Estado em colaboração com o privado ou outras instâncias como as organizações não-governamentais. Este aspecto ficou evidente tanto na LBSE de 1990, suposta primeira lei que ampara a EEI, como nas leis subseqüentes.

Desse ponto de vista, é possível dizer que o privado e outras organizações civis figuram como base a partir da qual se executam as políticas públicas para a EEI.

Outra questão a ser destacada é o fato de que, do ponto de vista das proposições governamentais, houve conquistas práticas cuja manifestação é a implementação da EEI. Paralelamente a isso, outras conquistas manifestam-se no âmbito teórico/legal. Como indicativo disso, salienta-se que, em 1999, a EEI passa a fazer parte do conjunto de aspectos amparados pela Constituição da República. Portanto, a versão revista da Constituição decreta, entre várias questões, a prevenção/tratamento da “deficiência”, a reabilitação e a reintegração das pessoas com história de deficiência nas mais diferentes esferas da sociedade, destacando-se a educação e o trabalho.

Importa frisar que a lei 122/V/2000 sintetiza e amplia as conquistas teórico/legais tidas no âmbito da EEI, particularmente em relação à educação e à formação profissional.

No que tange à educação, reafirma-se o pressuposto de que sejam integradas no ensino regular as pessoas com história de deficiência, e essa tarefa é do Estado em colaboração com outras instituições públicas e privadas.

O emprego e a formação profissional dessas pessoas são partes constituintes das proposições governamentais e, nesse sentido, cabe ao Estado a criação de políticas de

emprego que favoreçam as referidas pessoas. Apesar desta manifestação teórico/legal, a formação profissional das mencionadas pessoas ainda não se materializa no âmbito das políticas para a EEI, uma vez que os trabalhos desenvolvidos privilegiam a escolarização básica.

Uma das questões não menos importantes e que foi evidenciada é que, embora a LBSE de 1990 autorize que a “Educação Especial” - como uma das modalidades especiais de ensino – possa ser desenvolvida em instituições específicas, isto não se materializa, salvo a particularidade da Escola Manuel Júlio.

Compreende-se, assim, que, a referida lei ampara a “Educação Especial” – entendida como forma peculiar de ensinar – e implementou-se, no país, na década de 90, a EEI. Dito de outra forma, não se criou sistema paralelo de ensino, o que comumente se manifesta em instituições ou classes especiais. Esta não institucionalização é reforçada pelos dispositivos legais mais recentes, pois estes sinalizam para a integração o ensino regular e isso pode ser entendido como um indicativo de que são poucas as possibilidades de Cabo Verde vir a percorrer o mesmo caminho que outros países fizeram, como o caso do Brasil, cuja “educação especial”, ainda na década de 90, tem sido desenvolvida também em instituições especiais. Isto não significa dizer que ao se buscarem as origens do atendimento das pessoas com história de deficiência no Brasil e em Cabo Verde não possam ser encontradas aproximações.

Particularizando o caso da Escola Manuel Júlio, em Cabo Verde não se observam instituições especiais e isto também é reforçado, por um lado, pelo fato de que a EEI é integrada ao sistema educacional de modo que ela não consta do organograma do MED como sistema paralelo de ensino. Por outro, embora seja comum as pessoas se referirem à “área da Educação Especial”, “equipe da Educação Especial” ou ainda à “Unidade da Educação Especial”, teoricamente isto não existe, ou seja, as pessoas que se responsabilizam diretamente pela EEI são consideradas, do ponto de vista do MED, como técnicos da Direção Geral do Ensino Básico e Secundário.

Um destes técnicos manifestou sua insatisfação em ser assim considerado e diz que tem resistido a isso porque ao invés de se responsabilizarem somente pela EEI, acabam tendo que responder pela educação como um todo e, no momento, não estariam em condições de se dispersarem em termos de responsabilidades.

Outro aspecto a ser destacado é que não é possível falar, em Cabo Verde, em “secretaria” da EEI. O MED funciona no Palácio do Governo, juntamente com outras instituições como o Ministério da Saúde. As pessoas que respondem pela EEI têm o que se poderia chamar de um escritório num outro espaço físico e isso se justifica pelo fato de que têm sido atendidos os pais ou mesmo pessoas com história de deficiência os quais se sentiriam um tanto quanto constrangidos se fossem “atendidos” no Palácio. No entanto, o MED tem feito pressão para que se desfaça esse suposto escritório e que essas pessoas passem a trabalhar mesmo dentro do ministério.

No conjunto, esses aspectos mostram o quanto se tem apostado na implementação da EEI com características que se diferenciam de outras realidades. Assim, o fato de não se ter “instituições especiais”; de não se ter “educação especial” como sistema paralelo ao ensino regular; o fato de não se ter uma secretaria de EEI e uma “equipe ou área de EEI”, do ponto de vista teórico, faz com que Cabo Verde se distancie do que tradicionalmente caracterizou-se como a “educação especial”.

Concomitantemente, o estudo realizado possibilita considerar que, do ponto de vista das proposições governamentais, pretende-se que a EEI perpassasse os diferentes níveis de ensino, passando pela questão da profissionalização. Mas, atualmente, os trabalhos desenvolvidos centralizam-se no Ensino Básico Integrado (EBI), de modo que a questão da profissionalização, embora seja preocupação, não é, no momento, prioridade.

Diante disso, levantou-se uma série de questões que nortearam especificamente a análise dos processos de escolarização e profissionalização das pessoas cegas.

As políticas para a EEI foram implementadas no arquipélago somente na década de 90 e, no momento, o EBI tem sido prioridade. Isto nos remete às questões: onde e como ocorreram os processos de escolarização e profissionalização dos sujeitos da pesquisa e que caminhos foram construídos para a sua inserção no mercado de trabalho?

Ao procurar compreender as estratégias utilizadas para a escolarização e formação profissional como também para a inserção no mercado de trabalho, constatou-se que os referidos processos – os quais foram desencadeados entre a segunda metade da década de 70 e 80 do século XX – não ocorreram no âmbito das políticas governamentais, pois nesse período a EEI não havia sido implementada em Cabo Verde.

A pesquisa e a análise realizadas permitiram dizer que os mencionados processos foram desencadeados no âmbito privado e se constituíram num conjunto de práticas/ações desenvolvidas nos limites do voluntarismo de pessoas que manifestaram interesse ou se sentiram no compromisso de contribuir para o desvelar da educação das pessoas com história de deficiência.

As iniciativas foram implementadas por ações pioneiras de pessoas que, ao terem tido a possibilidade de residir em outros países, vivenciaram determinadas experiências que contribuíram para o enfrentamento da situação de exclusão em que se encontravam. Em decorrência, tornaram-se autores e atores, em Cabo Verde, cuja intervenção teve, por um lado, peso preponderante nos processos de inserção dos sujeitos da pesquisa na educação e no trabalho. Por outro, foi a partir destas iniciativas, que foram criadas ONGs que, associadas às ingerências de organismos multilaterais e outros fatores, impulsionaram as autoridades governamentais a implementarem, na década de 90, políticas para a EEI.

Tomando particularmente suas experiências como referência, esses sujeitos desencadearam o processo de profissionalização dos envolvidos na pesquisa, contribuindo para a sua habilitação na função de telefonistas.

Importa aqui recolocar que, até então, não se tinha registro, em Cabo Verde, de experiências ou referências de sucesso escolar e profissional de outras pessoas cegas e isso fez com que esse caso fosse considerado “inédito”. Entendida assim, a função de telefonista é apreendida como uma ou a única oportunidade para um cego inserir-se no exercício profissional formal e, sendo assim, ela pode ser interpretada de diferentes formas.

Se a exclusão se dá pela situação de se encontrar fora dos circuitos vivos das trocas sociais (Castel, 2000), então a inclusão, a princípio, é caracterizada pelo inverso – situação dos que estão inseridos nos circuitos vivos das trocas sociais. Nesse sentido, os sujeitos da pesquisa estão integrados, haja vista que a integração não é mais do que estar inserido nas relações de utilidade social. No entanto, quando se tomam como parâmetros não só a relação salarial, mas também o *status*, a identidades, a realização pessoal e profissional, a função de telefonista é questionável como meio de inclusão em perspectiva a médio e longo prazos, tanto que os sujeitos da pesquisa apresentam outras aspirações.

Contudo, ao se ter presente as condições específicas da realidade caboverdiana, o caso pesquisado permitiu que essas pessoas materializassem o exercício profissional e, assim, se

reconhece que a função de telefonista foi uma conquista, uma vez que figurou como uma oportunidade de trabalho. Mas o que é preocupante é o fato da inclusão acontecer em postos de trabalho em extinção, como o de telefonista, que a literatura da área - como bem aponta Pierre Lévy (1996) ao discutir o “processo de desintermediação” - e o atual estágio do desenvolvimento científico e tecnológico aponta como sendo um posto de trabalho passível de ser tragado pela automatização, ficando apenas na dependência de um rearranjo na equação: possibilidades técnicas e econômicas X opções políticas.

Assim, do ponto de vista histórico e considerando o atual estágio de desenvolvimento científico e tecnológico, a função de telefonista-que-conecta-emissor-receptor é uma atividade já incorporada em *softwares* e que, mesmo em Cabo Verde, mais dia menos dia, passará a prescindir da mediação de homens e mulheres. Portanto, é uma função que está historicamente “fora de lugar e de tempo”.

Uma outra questão a ser enfatizada é que os autores e atores das ações voluntárias de inclusão são considerados como referência nacional, principalmente quando se procura compreender não só a educação e a profissionalização de pessoas cegas, mas também quando se busca entender a implementação das políticas para a EEI em Cabo Verde, isto do ponto de vista dos organismos governamentais.

Como já foi afirmado, o processo de escolarização foi desencadeado por iniciativas privadas e, como tal, necessitavam do reconhecimento do MED. Assim, na seqüência das aulas particulares, solicitava-se a esta instituição a avaliação e emissão de documentos que conferiam a escolarização requerida. Fazendo isso, essa entidade governamental conferiu estatuto às iniciativas privadas. Desse ponto de vista, não é possível dizer que o Estado estivesse ausente ou indiferente em relação à escolarização dos sujeitos da pesquisa.

No entanto, é importante sublinhar que, quando se implementa a EEI em Cabo Verde, observam-se manifestações que visam à intervenção da comunidade na questão da inclusão social de pessoas com história de deficiência.

Quanto à profissionalização, é possível dizer que essa se constituiu fundamentalmente num repasse informal de experiências. Assim, na seqüência disso, eram elaboradas cartas de solicitação de emprego, as quais eram dirigidas, preferencialmente, a instituições públicas nas quais havia pessoas amigas. Este aspecto deixa margens para se dizer que a inserção no mercado de trabalho foi mediada predominantemente por amizades.

De modo geral, a dinâmica de escolarização e de profissionalização dos sujeitos da pesquisa, assim como a sua inserção no mercado de trabalho, caracteriza-se por ações voluntaristas respaldadas pelo MED e pelas entidades públicas na quais foram inseridos.

Vale frisar que das ações voluntaristas decorreu não só a criação de ONGs, mas também a constituição da equipe da EEI. Este fato suscita a questão: é possível verificar, em Cabo Verde, o culto à personalidade?

Falando em voluntarismo, em individualismo podemos afirmar que não se manifestaram evidências de práticas que cultuem a personalidade. Embora se reconheça o risco de se cair nesse culto, há de se convir que essa possibilidade é um tanto quanto remota. O que nos leva a tecer essa consideração é o fato de que as ações desencadeadas, apesar de terem sido essencialmente caracterizadas pelo viés do privado, ganharam o estatuto governamental. Portanto, se inicialmente esse estatuto foi manifestado em termos de avaliação e emissão de documentos que conferiam a escolarização requerida, posteriormente, esse estatuto se manifestou no processo que tornou os autores e atores das referidas ações elementos constituintes do quadro administrativo do MED.

Portanto, essas iniciativas são pontos de partida, pois foi com base nelas que os referidos autores/atores passam a compor o quadro de funcionários do MED. Assim, eles continuam sendo vistos como referências, principais protagonistas de ações inclusivas, mas agora como protagonistas pertencentes ao estabelecimento governamental – MED.

Assim, as ações que atualmente são desenvolvidas não são mais consideradas no seu todo como autônomas, como privadas, embora se reconheça a participação marcante da sociedade civil na execução de políticas para a EEI. Por exemplo, o fato de esses protagonistas presidirem, ao mesmo tempo, ONGs cujos trabalhos são voltados para pessoas com história de deficiência, poderia ser considerado como um aspecto que suscite o culto à personalidade. Mas como as ONGs se articulam ao MED e os protagonistas são funcionários dessa instituição governamental, isso permite dizer que os riscos para se cair no culto da personalidade são poucos ou senão foram diluídos.

Nesse sentido, compreende-se que o fato dos protagonistas ou autores/atores de ações inclusivas serem efetivados no MED pode ser entendido como uma estratégia a partir da qual foi possível se ficar equidistante dos riscos acima apontados.

A investigação realizada permite, de modo geral, considerar que a história de Cabo Verde gestou, diferentemente de alguns países, uma outra proposta – a Educação Especial Integrada – cujo lema tem sido a integração das pessoas com história de deficiência no ensino regular.

Portanto, as ações/práticas desencadeadas no país apontam a inclusão como um dos aspectos fundamentais e, neste âmbito, o “deficiente” é entendido somente como o diferente, cujos direitos devem ser respeitados.

Em termos de integração de pessoas com história de deficiência muito se fez no país, principalmente quando se considera que as preocupações relacionadas a estas questões se manifestaram a partir da década de 90.

No entanto, muito se tem por fazer, pois é necessário que sejam dadas respostas às demandas colocadas pela realidade caboverdiana, uma vez que as informações disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estatísticas (2000) confirmam que 46% das pessoas com história de deficiência encontram-se fora do sistema educacional.

FONTES DOCUMENTAIS E OUTRAS

BRASIL, *Regimento da UFSC*. Res. 10/Cun/97.

BRASIL, Secretaria da Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*: Livro I/MEC/SEESP – Brasília: a secretaria, 1994.

BRASIL, ME/CNE, Processo n. 23001.000184/2001-92. Parecer n. 04/2002, aprovado em 29/01/2002, (relator: Carlos Roberto Jamil Cury).

Cabo Verde, AADICD. Documento *Apresentação da Associação*, s.d.

Cabo Verde. *Constituição da República de Cabo Verde*, Assembléia Nacional Popular – Direção dos Serviços Parlamentares, CDB, Praia, 1990.

Cabo Verde. *Constituição da República*, 1ª revisão Ordinária/1999. Praia, Assembléia Nacional, Edição 2000.

Cabo Verde. Direção Geral de Estatística. Direção de estatísticas demográficas e sociais. *Censos 90. II recenseamento geral da população e habitação*, s.d.

Cabo Verde. *Boletim Oficial* n. 35, Série I, de 29 de novembro de 2001.

Cabo Verde, Reabilitação com Base na Comunidade. “*filosofia da RBC*”, s.d.

Cabo Verde, *Guide dès ONG du Cap Vert*: plataforma das ONGs, 2000.

Cabo Verde. Instituto Nacional de Estatísticas. Recenseamento Geral da População e Habitação, *censo de 2000*.

Cabo Verde. Instituto Nacional de Estatísticas. Recenseamento Geral da População e Habitação, censo de 2000. In: *expresso das Ilhas*, 30 de abril de 2002.

Cabo Verde, *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lei n. 103/III/90. Suplemento ao “Boletim Oficial da República de Cabo Verde” n. 52, 29 de dez. de 1990.

Cabo Verde, *Lei de Bases do Sistema Educativo*, 1997 – lei orgânica do Ministério da Educação. Boletim Oficial da República de Cabo Verde, 24 de março de 1997, n.11.

Cabo Verde, *Lei de Bases do Sistema Educativo*, lei n. 113/V/99. In: *Boletim Oficial* n. 38, série I, 18 de outubro de 1999.

Cabo Verde, *Lei 122/V/2000*. Boletim Oficial, n. 17, série I, 12 de junho de 2000.

Cabo Verde, *Boletim Oficial*, n. 43, série I, de 23 de novembro de 1999.

Cabo Verde, Ministério da Educação. Gabinete de Estudos e Planeamento. *Documento das Jornadas de Reflexão sobre Educação Especial Integrada*, Praia 28/29 nov, 1994.

Cabo Verde, Ministério da Educação/Gabinete de Estudos e Planeamento (GEP). *Projeto de Implementação da Educação Especial Integrada*, Praia, setembro, 1994.

Cabo Verde, Ministério da Educação/Educação Especial Integrada. *Organização dos trabalhos na linha da escola inclusiva*. Praia, maio, 2000.

Cabo Verde, Ministério da Educação/Educação Especial Integrada. “*Jornadas de Reflexão sobre os Direitos dos Portadores de deficiência*”. Relatório das conclusões e recomendações, 2001.

Cabo Verde, Ministério da Educação/Educação Especial Integrada. “*Jornadas de Reflexão sobre Educação Inclusiva*” (realizadas em junho de 2002), s.d.

Cabo Verde, Ministério da Educação/GEP. Ensino Básico Integrado. *Dados referentes ao ano letivo de 2001/02 – aluno por ano de estudo e sexo e professores por formação*, s.d.

Cabo Verde, Ministério da Educação/GEP. *Número de escolas/salas por Concelho e nível*. Ano letivo 1999/2000, nível nacional, s.d.

Cabo Verde, Ministério da Educação/GEP. *Tabela IV: Fluxo de alunos no Ensino Básico Integrado no início do ano por sexo, anos de estudos e Concelhos*, s.d.

Cabo Verde, Ministério da Educação/GEP. *Tabela II: efetivos discentes por níveis de ensino e Concelhos. Ano letivo 2000/01*, s.d.

Cabo Verde, Ministério da Educação/GEP. *Tabela VII: Repartição dos alunos matriculados por ano de estudo e estabelecimento de ensino*. Ano letivo de 2001/02, s.d.

Cabo Verde, Ministério da Educação. *Folder do “Projeto de Implementação da Educação Especial Integrada”*, s.d.

Cabo Verde, Ministério da Educação/Educação Especial Integrada. *Plano de atividades 2000/2001*, s.d.

Cabo Verde, Ministério da Educação/Educação Especial Integrada. *Plano de atividades, ano 2002 – Unidade da Educação Especial*, s.d.

Cabo Verde, Ministério da Educação/Educação Especial Integrada. *Proposta para o ano letivo de 2001/02*, s.d.

Cabo Verde, Ministério da Educação. Reforma do Sistema Educativo. *Organograma*, s.d.

Cabo Verde, Projeto NLTPS - *Estudo Nacional de Perspectivas a Longo Prazo "Cabo Verde 2020"*. II Fase: construção da base de estudos. Relatórios, nov. 1996.

Cabo Verde, Projeto Fomento do Ensino Básico, Pro-Ensino. *Programa de alargamento*, 2001.

Cabo Verde. Reabilitação com Base na Comunidade. *Quadro estatístico das crianças seguidas pelo programa RBC*, Praia, nov, 2000.

CEPAL/UNESCO. *Transformación productiva con equidad*. Santiago do Chile, 1990.

CEPAL/UNESCO/OREALC. *Educación y conocimiento*. Eje de la transformación productiva con equidad. Santiago do Chile, 1992.

NAÇÕES UNIDAS, *Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas Deficientes: década das Nações Unidas para as pessoas deficientes, 1983-1992*, Nova Iorque, 1983.

UNESCO: *Necessidades Educativas Especiais*. Edição do Instituto de Inovação Educacional. Distribuído no n. 1 do V. 7 da revista INOVAÇÃO. (declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais – adotado pela Conferência Mundial da UNESCO sobre Necessidades Educativa Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca, 7 à 10 de junho de 1994), 1994.

OUTRAS FONTES: depoimentos das pessoas envolvidas com a EEI; dos sujeitos da pesquisa; dos funcionários da RBC e do presidente da ACD.

BIBLIOGRAFIA

- AGUIAR, Maria Alice P. F. *Uma abordagem para a implementação do Ensino Especial Integrado em Cabo Verde*. Boletim Informativo do Ministério da Educação e do Desporto, PREBA – contexto e perspetivação de uma nova fase, ano II, n. 6, julho/agosto de 1993.
- ALBURQUERQUE, de Luís e SANTOS, Maria E. Madeira (Coords). *História Geral de Cabo Verde*. Lisboa e Praia: Centro de Estudos de História e Cartografia Antiga: Instituto Nacional da Cultura de Cabo Verde, 1991.
- ANDRADE, José Sebastião Vieira de e GONÇALVES, Antonio Santos. *Necessidades educativas especiais na sala de aula*. Instituto Pedagógico da Praia, 1995.
- ANTUNES, Ricardo L. C. *Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 4 ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. UNICAMP, 1997.
- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho*. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.
- BARBOSA, Maria de Fátima R. R. M. A caminhada de um invisual que se licenciou em sociologia. In: *Horizonte*, Cabo Verde, ano II, n. 133, 17 de janeiro de 2001.
- BIANCHETTI, Lucídio. *As novas tecnologias e o devassamento do espaço-tempo do saber tácito dos trabalhadores*. In: AUED, Bernardete W. (Org.). Educação para o (des)emprego. (Ou quando estar liberto da necessidade de emprego é um tormento). 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BIANCHETTI, Lucídio. *Da chave de fenda ao laptop*. Tecnologia digital e novas qualificações: desafios à educação. Petrópolis e Florianópolis: Vozes e Editora a UFSC e UNITRABALHO, 2001.
- BIANCHETTI, Lucídio. *Desafios do portador de necessidades educativas especiais para o ingresso no mercado de trabalho*. Florianópolis. UFSC, 2001. Mimeo.

- BIANCHETTI, Lucídio. Um olhar sobre a diferença: as múltiplas maneiras de olhar e ser olhado e suas decorrências. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília: Unesp-Marília-Publicações, v.8, n.1, p. 1-8, 2002.
- BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*, 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BUENO, José Geraldo S. *Educação especial brasileira: integração/ segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 1993.
- CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão. In: BELFIORE-WANDERLEY, Mariângela; BÓGUS, Lúcia e YAZBEK, Maria Carmelita. *Desigualdade e a questão social*. São Paulo: EDUC, 2000.
- CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.
- CURY, Carlos R. Jamil. *Educação e Contradição*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- DA ROS, Silvia Z. da. *Cultura e mediação em Reuven Feurestein: relato de um trabalho pedagógico com adultos que apresentam histórias de deficiência*. São Paulo: Autores Associados, 1997. Tese de doutorado em Psicologia. PUC.
- DA ROS, Silvia Z. da. O chamado fracasso escolar e a aprendizagem da língua escrita. In: *trama e texto: leitura crítica: escrita criativa*. Lucídio Bianchetti (org), 2 ed, São Paulo: Summus, 2002.
- Dicionário Universal de Língua Portuguesa*, 1999/2000, in: www.priberan.pt/dlpo.
- DONZELOT, in: PAUGAM, Serge. *L'exclusion, l'état des savoir*. Paris: Éditions La Découverte, 1996.
- FURTADO, Cláudio. *Gênese e (re)produção da classe dirigente em Cabo Verde*. Praia: Instituto Caboverdiano do Livro e do Disco, 1997.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: *Pedagogia da exclusão: neoliberalismo e crise da escola pública*. APPLE, M. W. e GENTIL, Pablo A. A. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. *Interações voltadas à cidadania e à filantropia na escolarização de sujeitos que apresentam seqüelas motoras*. Florianópolis, UFSC. Dissertação de Mestrado em Educação, 1998.

- GOÉS, Rosana R. e SMOLKA. A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotski e a construção do conhecimento. In: LUNARDI, Geovana Mendonça. *Sobre travessias: a história de sujeitos que resistem ao estigma social da deficiência*. Florianópolis, UFSC. Dissertação de Mestrado em Educação, 2000.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* Rio de Janeiro: 34, 1996.
- LOPES, Maria Zenaida Carvalho e LOPES, Sonia Maria Silva. *Crianças deficientes: que alternativas*. Instituto Pedagógico da Praia, 1995.
- MARCONI, Mariana A. e LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. São Paulo: Atlas, 1986.
- OFFE, Claus. Trabalho: categoria sociológica chave? In: *o capitalismo desordenado*, 2 ed, São Paulo: Brasiliense, 1994.
- OLIVEIRA, Luciano. Os excluídos “existem”? Notas sobre a elaboração de um novo conceito. In: *RBCS*, n. 33, ano 12, p.49-61, fev. 1997.
- OLIVEIRA, Avelino da Rosa. “Exclusão social”, o que ela explica? In: *O mesmo e outro da cidadania*. Lílian do Valle (org), Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- PESSOTTI, Isaias. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: Educ/TAQ, 1984.
- RENÉ, Lenoir. “*Lés exclus*”. Paris. Lê Seuil, 1974.
- RIBEIRO, Marlene. Exclusão: problematização do conceito. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 25, n. 1, p 35/49, jan/ jun. 1999.
- SANTOS, Mônica Pereira. Perspectiva histórica do movimento integracionista na Europa. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, v, II, n.3, 1995.
- SANTOS, Maria E. Madeira. *História Geral de Cabo Verde*. Lisboa e Praia: Centro de Estudos de História e Cartografia Antiga: Instituto Nacional da Cultura de Cabo Verde, 1995.
- SAWAIA, Bader. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? In: *as artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Bader Sawaia (org), Petrópolis: Vozes Ltda, 1999.
- STAINBACK, Susan e STAINBACK, Willian. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto

- Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais. A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.
- TUMOLO, Paulo Sérgio. *Da subsunção formal do trabalho à subsunção real da vida social ao capital: apontamentos de interpretação do capitalismo contemporâneo*. (versão ampliada do texto apresentado à 23ª Reunião Anual da ANPED), 2000.
- TUMOLO, Paulo Sérgio. *O significado do trabalho no capitalismo e o trabalho como princípio educativo: ensaio de análise crítica*, s.d.
- Vygotsky, L. S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo, 1979.
- Vygotsky, L. S. Método de Investigación. In: *Obras escogidas*. Madrid: Editorial Pedagógica, 1997, 6v.v3.
- WANDERLEY, Mariângela Belfiore. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: Bader Sawaia (Org). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 1999.

ANEXOS

ANEXO I: Referencial bibliográfico relativo à Cabo Verde

Fontes documentais	Literatura acadêmica	Outras fontes
Constituição da República de 1989 e de 2000	Andrade e Gonçalves (1995)	Experiências e iniciativas: Escola Manuel Júlio;
LBSE (1990, 1999 e de 2000)	Lopes e Lopes (1995)	Depoimentos de representantes das ONGs que trabalham com/para pessoas com história de deficiência
Uma abordagem para a Implementação do Ensino Especial Integrado em Cabo Verde (1993)	Tavares (1995)	Depoimentos de pessoas envolvidas com a área da EEI
MED - Documento das Jornadas de Reflexão sobre a EEI (1994)	Santos, Almeida e Semedo (1995)	
MED – Projeto de Implementação da Educação Especial Integrada (PIEEI), 1994		
MED – Plano de atividades de 2000/2001. s.d.		
MED – Declaração da Direção Geral de Ensino Básico e Secundário (DGEBS)/2000		
ONGs – documento da AADICD ¹² / s.d.		
MED/Educação Especial: <i>“Organização dos trabalhos na linha da escola inclusiva”</i>		

¹² Associação de Apoio ao Desenvolvimento e Integração da Criança Deficiente.

ANEXO II: Roteiro de questões para as entrevistas

Dados pessoais

Nome ___ idade ___ sexo ___ Cegueira de nascença ___ cegueira adquirida ___: com que idade ___ como? ___ Escolarização/formação acadêmica atual ___ Instituição/local de trabalho ___ Função ___ tempo de serviço ___ Regime de trabalho: temporário ___ efetivos _ autônomo ___ outros ___ .

Questões relacionadas à escolarização

1. Que idade tinha quando começou o processo de escolarização?
2. De quem partiu a iniciativa de ir para a escola?
3. O que você fez para contribuir com isso?
4. Onde se deu o processo de escolarização: escolas regulares: públicas/privadas, em instituições eclesíásticas?
5. Que condições facilitaram/dificultaram o processo de ingresso na escola?
6. O que era considerado difícil ou fácil para você na escola?
7. De que jeito, que estratégias você usava para enfrentar estas situações?
8. Na escola, como aluno, o que facilitou/dificultou a atuação da: família, de amigos, de ONGs, de Instituições governamentais nacionais e internacionais e outras entidades públicas/privadas no sentido de garantir sua escolarização?
9. Qual foi o papel/apoio do governo no processo de escolarização?
10. Quais os desafios encontrados? Como foram superados?
11. A escola está preparada ou tem condições para corresponder as necessidades especiais de pessoas cegas?
12. Do seu ponto de vista, o que poderia ser feito neste sentido?
13. Teve apoio/acompanhamento da educação especial? Quais, como e por quê?

Questões relacionadas à profissionalização

14. Qual a sua formação profissional, onde ocorreu/em que instituição?
15. Em que condições foi realizada a sua profissionalização?
16. O que teria a dizer sobre a forma como foi profissionalizado e inserido no mercado de trabalho?
17. Que mediações facilitaram/dificultaram o processo de profissionalização?
18. Além das mediações de pessoas particulares houve a intervenção, neste processo, de Instituições, órgãos governamentais?
19. Como/onde se deu e qual foi o tempo de duração da profissionalização?
20. Quais foram os critérios, ou seja, o que orientou a escolha da profissão?
21. Que outras alternativas (possibilidades de escolha) foram oferecidas?

Questões relacionadas ao trabalho

22. Como se deu a inserção no mercado de trabalho? Por que se deu dessa forma?
23. Que funções você desempenha?
24. Em que consiste, exatamente, a sua atividade profissional?
25. Poderia fazer outras? Quais? Por que não as faz?

26. Têm as mesmas condições de trabalho que os demais (salário, horários, responsabilidades, ambiente físico etc)?
18. Como se sentem no ambiente de trabalho?
19. Como caracteriza o relacionamento profissional com os colegas de trabalho?
20. O que faz para contribuir com o clima afetivo e social do seu lugar de trabalho?
21. Como são as relações no seu trabalho?
22. Tem passado ou passou por situações constrangedoras, de discriminação? Como lida com elas?
23. E as situações nas quais se sente promovido, realizado?
24. O que acha que faz para que aconteça uma outra situação?
25. Como tem sido tratado pelos seus colegas de trabalho?
26. E você como trata seus colegas de trabalho?
27. As pessoas têm facilitado/dificultado as coisas no trabalho? Como e de que maneira?
28. Você tem facilitado as coisas no seu trabalho?
29. Já aconteceu de não poder/não conseguir desempenhar alguma atividade no seu trabalho? Como foi superado?
30. Repensando um pouco o percurso de escolarização/profissionalização o que consideram que tenha sido decisivo, determinante para a sua inserção no mercado de trabalho?

Questões relacionadas à realização pessoal

31. Que perspectivas a função que desempenha oferece em termos de realização pessoal?
32. Profissionalmente se sente realizado?
33. Pensa permanecer na mesma função ou tem outros projetos? Quais, por quê?
34. O que teria a dizer sobre o futuro da profissão quando se leva em consideração o avanço científico/tecnológico? E como está ou como você avalia a situação no presente?
35. Que outras funções ou atividades você gostaria de exercer, se tivessem outras escolhas?

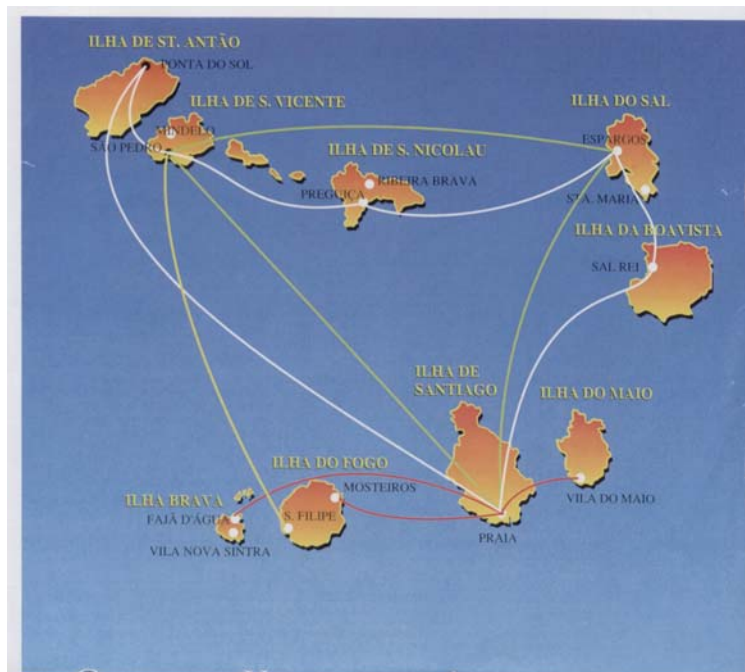
Questões relacionadas às perspectivas futuras

36. Como imagina que seria sua história sem as mediações, sem o apoio, sem os recursos que teve?
37. O que poderia ser mudado/melhorado/mantido?
38. Em termos de escolarização o que projetam?

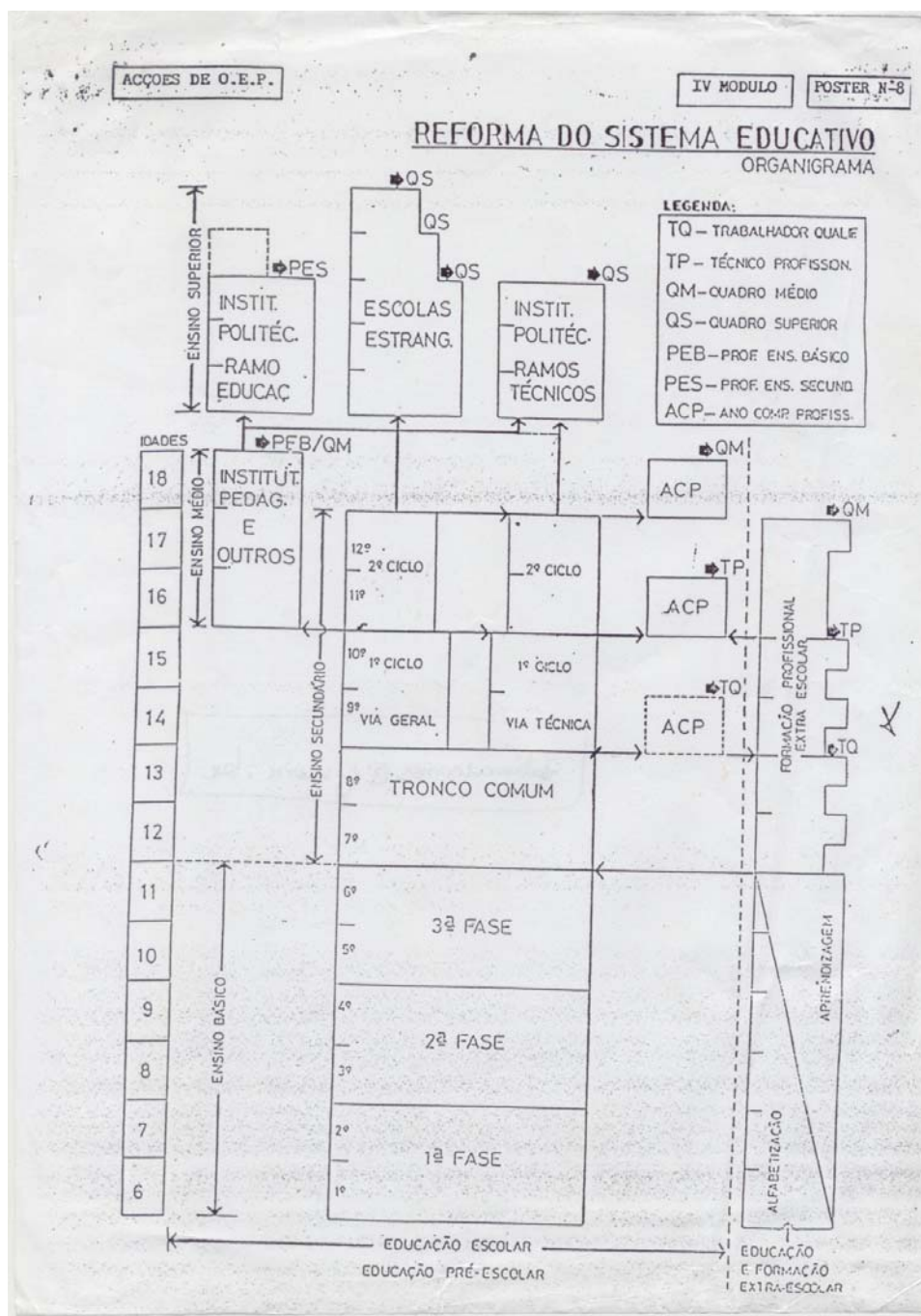
Questões relacionadas às opiniões sobre as condições do país:

- Atualmente que possibilidades são oferecidas para a escolarização/profissionalização e, em decorrência, para a inserção de pessoas cegas no mercado de trabalho?
 - O que pensa sobre o estágio de desenvolvimento tecnológico no qual o país se encontra?
39. Tendo como referência a sua própria história, o que teria a dizer sobre as políticas públicas, particularmente as de escolarização/profissionalização de pessoas cegas, no país?
 40. Comente sobre os direitos das pessoas cegas.
 41. O que tem a dizer sobre as políticas públicas, particularmente as políticas educacionais voltadas ao atendimento de pessoas cegas, no país?
 42. Teria alguma coisa a mais para comentar, acrescentar ou sugerir?

ANEXO III: Mapas de Cabo Verde



ANEXO IV: Organograma do Ministério da Educação de Cabo Verde



ANEXO V: Anteprojeto: uma abordagem para a implementação do Ensino Especial Integrado em Cabo Verde

ANEXO VI: Plano de Atividades Ano 2002 – Unidade da Educação Especial (UEE)

ANEXO VII: Conclusões e Recomendações das Jornadas de Reflexão sobre os Direitos dos Portadores de Deficiência

Conclusões: Existem ainda na sociedade caboverdiana uma série de constrangimentos que afeta particularmente os portadores de deficiência, que leva à sua exclusão e marginalização, sendo de destacar:

- 1) O contexto socioeconómico desfavorável, no qual sobressaem dois problemas sociais graves – a pobreza e o desemprego, que acaba por condicionar a organização de respostas adequadas e específicas;
- 2) A ausência de uma Política Nacional para o Deficiente;
- 3) A deficiente articulação e coordenação entre os vários intervenientes que atuam na área de deficiência;
- 4) Uma falta de conhecimento da legislação caboverdiana concernente à problemática da deficiência;
- 5) A falta de pessoal qualificado para trabalhar na área da deficiência;
- 6) A não igualdade de oportunidades para as pessoas portadoras de deficiência, enquanto cidadãos de direitos;
- 7) Dificuldades na implementação dos dispositivos político-legais e institucionais existentes no país (Constituição da República, lei de Bases da Prevenção, Reabilitação e Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência, Lei de Bases da Proteção Social, Lei de Bases do Sistema Educativo, Conselho Nacional da Condição do Deficiente etc);
- 8) A existência de obstáculos de ordem institucional nomeadamente a insuficiência dos recursos disponibilizados;
- 9) A falta de uma base de dados sobre a situação dos portadores de deficiência.

Recomendações:

Tendo em conta as constatações feitas, os participantes, de acordo com o objetivo traçado em cada grupo, apresentaram as seguintes recomendações, exortando os poderes (Assembleia Nacional, Governo, Autarquias) e demais parceiros nacionais e internacionais a acatarem de forma especial o conteúdo dessas recomendações e a terem em devida conta o seu tratamento.

Saúde

- Sejam criadas condições nos hospitais e centros de saúde para a prevenção, deteção e intervenção precoce dos casos de deficiência nos períodos pré e pós-natal;
- Haja formação do pessoal médico e auxiliar em especialidades que permitam a reabilitação dos portadores de deficiência;
- Sejam garantidos proteção e cuidados especiais aos portadores de deficiência, no acesso às consultas quer nos hospitais, quer nos centros de saúde;
- Seja formada pessoal de saúde para o atendimento às mulheres portadoras de deficiência, durante o parto e nos períodos pré e pós natais;

- Sejam incluídas no programa de luta contra o SIDA, ações concernentes aos abusos sexuais infringidos às mulheres portadoras de deficiência, particularmente as com deficiência mental;
- Sejam promovidos programas de saúde reprodutiva dirigidos às mulheres portadoras de deficiência;
- Que as associações que se dedicam à problemática da deficiência dinamizem ações de sensibilização dirigida a sócios, famílias e comunidades sobre a saúde reprodutiva nas mulheres portadoras de deficiência mental;
- Sejam criadas condições técnicas, humanas e clínicas no Hospital Central da Praia e nos hospitais regionais para a realização de cirurgias na área de oftalmologia;
- Sejam capacitados fisioterapeutas para trabalharem nos hospitais regionais e centros de saúde;
- Seja instalada, no país, uma unidade de confecção e colocação de próteses.

Educação

- Que o conceito de educação inclusiva seja plenamente assumido na Lei de Bases do Sistema Educativo;
- Que sejam criadas as condições todas – em instalações, mobiliário, equipamentos, material didático e formação específica para a implementação da educação inclusiva;
- Que seja promovida a formação contínua de professores em matéria das NEE;
- Que sejam criadas equipas multidisciplinares para a intervenção precoce no pré-escolar (jardins de infância);
- Que sejam criadas equipas de diagnóstico, intervenção e seguimento de crianças portadoras de deficiência em todos os níveis do sistema educativo;
- Que sejam criadas equipas de apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem, sobretudo aqueles que ficam retidos três ou mais anos no EBI;
- Que seja criada uma rede de educação inclusiva com representantes da Saúde, Educação, Promoção Social e Associação de pais;
- Que seja revista a Lei de Bases do Sistema Educativo para o reforço dos princípios da Educação para Todos;
- Que seja reforçada e aprofundada a vertente NEE no Plano do Decênio da Educação para Todos;
- Que seja incluída e melhorada a articulação das NEE nos projetos do MECD, nomeadamente o PROMEF, EBIS, PRÓ-ENSINO e outros tendo em vista a rentabilização e a racionalização dos recursos;
- Que haja formação contínua e acompanhamento sistemático dos monitores dos jardins de infância em matéria das NEE;
- Que seja contemplada a área das NEE nos cursos de Educadores de Infância promovidos pelo IP;
- Que seja melhorada o planeamento das equipamentos escolares sobre o “ratio” dos alunos nas turmas com crianças com NEE;
- Que se dê cumprimento rigoroso as informações estatísticas sobre as crianças retidas no EBI, com vista a uma intervenção de técnicos em matéria das NEE;
- Que seja responsabilizadas escolas e dirigentes em nível local, no sentido de serem eles próprios a organizarem as respostas e a mobilizarem os recursos locais para atender crianças com NEE;
- Que se generalize o uso dos manuais das UNESCO nas escolas do EBI, por forma a apoiar-las na organização de respostas às crianças com NEE;
- Que o setor da educação seja dotado de mais recursos financeiros para permitir um apoio técnico que segue às outras Ilhas e ao meio rural;

- Que sejam promovidos seminários de sensibilização nas escolas do EBI e Secundário sobre NEE;
- Que sejam apoiadas e promovidas atividades culturais e desportivas organizadas pelos portadores de deficiência;
- Que se reforce institucional e tecnicamente o núcleo de Educação Especial do MECD
- Que sejam organizadas e promovidas em Cabo Verde, fóruns internacionais sobre os portadores de deficiência.

Formação Profissional e Emprego

- Que seja elaborado um programa de formação profissional dirigido aos portadores de deficiência de modo a se obter um efeito multiplicador;
- Que sejam criados dispositivos que permitam deslocamento de funcionários públicos para trabalharem nas Associações de portadores de deficiência;
- Que o estado estabeleça uma quota ou reserve uma percentagem de postos de trabalho na função pública para portadores de deficiência, o que deve ser alargado às empresas;
- Que no acesso aos concursos públicos os portadores de deficiência tenham a mesma igualdade de oportunidades;
- Que seja ratificada a Convenção 159 da OIT o mais urgente possível de modo que Cabo Verde possa se beneficiar das oportunidades que se lhe oferece;
- Que sejam elaborados folhetos e/ou desdobráveis a serem incluídos nas listas telefônicas como forma de divulgar as leis que beneficiam os portadores de deficiência;
- Que sejam regulamentados em separata todas as leis específicas que beneficiam os portadores de deficiência;
- Que sejam sensibilizadas as empresas, serviços no sentido de disponibilizarem também faturas, menus e outras informações importantes em Braille;
- Que as empresas que propiciam formação profissional e emprego aos portadores de deficiência beneficiem de incentivos fiscais (idem).

Proteção Social

- Que se procure melhorar a articulação entre os vários intervenientes na problemática da deficiência, particularmente o MSES, o ME, municípios, ONGs, OSCs, famílias e os próprios portadores de deficiência;
- Que seja definida uma Política Nacional de Prevenção e Reabilitação para os portadores de deficiência e que seja desenvolvidos esforços para a regulamentação da Lei de Bases de Prevenção, Reabilitação e Integração das pessoas Portadoras de Deficiência;
- Que seja promovida uma ampla divulgação quer em nível dos órgãos de comunicação social, quer em nível das comunidades da legislação caboverdiana já existente no domínio da deficiência;
- Que se reforcem os incentivos às associações de modo a ajudar-lhes a criar as condições para o desenvolvimento dos seus programas e responder adequadamente as necessidades dos portadores de deficiência;
- Que seja criado um Fundo Nacional de Solidariedade para o financiamento de programas sociais enquadrado na rede de Segurança Social;
- Que se dinamizem esforços no sentido de fazer funcionar o Conselho Nacional de Deficientes enquanto órgão importante de deliberação e concertação, na busca de soluções para o seu bem-estar;
- Que seja alargada a cooperação com outros organismos quer nacionais, quer internacionais que intervêm na área da deficiência;

- Que seja melhorada a organização dos serviços da D. E. da Solidariedade Social, de modo a desenvolver programas específicos de apoio social dirigido aos portadores de deficiência e às suas respectivas famílias;
- Que sejam desenvolvidos programas educativos de índole diversa, abrangendo aspectos relativos à saúde, educação, higiene, divulgação de direitos e outros;
- Que os portadores de deficiência sejam igualmente integrados nas associações comunitárias;
- Que se procure estreitar as relações e a colaboração entre as Associações de portadores de deficiência e as associações comunitárias (idem).

Acessibilidade e Urbanismo

- Que seja elaborada e aprovada uma lei sobre a acessibilidade e urbanismo com vista a eliminar as barreiras arquitetónicas que impedem deficientes motores, pessoas idosas, deficientes visuais e mesmo a população em geral o acesso a edifícios públicos e a normal circulação nas ruas;
 - Que as Câmaras Municipais façam a aplicação efetiva da legislação sobre o urbanismo e a acessibilidade, nomeadamente a sua fiscalização desde o momento da aprovação dos projetos de arquitetura;
 - Que os arquitetos, os engenheiros e membros de outras profissões sejam sensibilizados no sentido de participarem na concepção e arranjo do meio físico, na informação das políticas adotadas a favor das pessoas portadoras de deficiência, e as medidas tomadas com vista a assegurar a acessibilidade;
 - Que as organizações de portadores de deficiência sejam consultadas quanto ao estabelecimento de regras e normas de acessibilidade;
 - Que haja aplicação efetiva de prioridade no atendimento nos serviços públicos, prevista na Constituição alínea c) do B.O n. 43, I série de 23 de novembro/99;
 - Que a publicação das leis sobre os portadores de deficiência seja feita também em Braille, os livros gravados em cassetes áudio ou impressos em letras grandes e outra técnicas apropriadas para tornar a informação escrita acessível aos deficientes visuais, do mesmo modo que se deve recorrer a técnicas necessárias para permitir igualmente às pessoas portadoras de deficiência auditiva acesso às informações faladas através da aplicação da linguagem gestual;
 - Que sejam criados serviços de interpretação de linguagem gestual para facilitar a comunicação;
 - Que os meios de Comunicação Social, nomeadamente a rádio, televisão e imprensa escrita sejam incitados a tornar os seus serviços acessíveis aos portadores de deficiência auditiva e visual;
 - Como forma de garantir o acesso das pessoas portadoras de deficiência aos transportes públicos, que sejam particularmente sensibilizadas as companhias aéreas, marítimas e terrestres no sentido de adequarem os seus equipamentos e formarem o seu pessoal no atendimento a essas pessoas;
- 10) que as associações de portadores de deficiência sensibilizem, por um lado, os deficientes visuais para a utilização de bengalas ou braçadeiras e, por outro, os serviços competentes para a introdução de sinais sonoros nos sítios onde existem semáforos (Jornadas de Reflexão sobre os Direitos dos Portadores de Deficiência, 2001, s.p).

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO..... 1

CAPÍTULO I – O ARQUIPÉLAGO DE CABO VERDE: UMA BREVE
CONTEXTUALIZAÇÃO **Erro! Indicador não definido.**

1.1– Independência/autonomia política: passagens da história de Cabo Verde..... **Erro!
Indicador não definido.**

1.2 Estatística populacional das Ilhas de Cabo Verde **Erro! Indicador não definido.**

1.3 As condições econômicas do país **Erro! Indicador não definido.**

1.4 A configuração do mercado de trabalho: A problemática do desemprego..... **Erro!
Indicador não definido.**

1.5 Panorama do mercado de trabalho em Cabo Verde **Erro! Indicador não definido.**

1.5.1 A população ativa **Erro! Indicador não definido.**

1.5.1.1 A população empregada **Erro! Indicador não definido.**

1.5.1.2 A população desempregada **Erro! Indicador não definido.**

1.5.2 A população inativa **Erro! Indicador não definido.**

1.5.3 O emprego/desemprego de pessoas com história de deficiência..**Erro! Indicador
não definido.**

1.6 Políticas educacionais: o ensino regular **Erro! Indicador não definido.**

CAPÍTULO II – AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A “EDUCAÇÃO ESPECIAL” **Erro!
Indicador não definido.**

2.1 A exclusão/inclusão social em debate **Erro! Indicador não definido.**

2.2 Os processos de integração no âmbito da “educação especial”... **Erro! Indicador não
definido.**

2.3 O processo de inclusão: discutindo a dialética exclusão/inclusão**Erro! Indicador não
definido.**

CAPÍTULO III – CONTEXTO DO QUAL EMERGIU A EDUCAÇÃO ESPECIAL INTEGRADA EM CABO VERDE **Erro! Indicador não definido.**

3.1 A Educação Especial Integrada (EEI): uma história recente..... **Erro! Indicador não definido.**

3.1.1 Legislação sobre a Educação Especial Integrada em Cabo Verde **Erro! Indicador não definido.**

3.1.2 A Educação Especial Integrada como síntese de histórias....**Erro! Indicador não definido.**

3.2 - O “Projeto de Implementação da Educação Especial Integrada” como proposição do Ministério da Educação **Erro! Indicador não definido.**

3.3 O cenário atual da Educação Especial Integrada em Cabo Verde**Erro! Indicador não definido.**

3.4 – A organização e a participação da sociedade civil: atuação das ONGs frente à temática da “deficiência” **Erro! Indicador não definido.**

CAPÍTULO IV – A ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS CEGAS: UM PROCESSO PERMEADO PELA INSERÇÃO PROFISSIONAL **Erro! Indicador não definido.**

4.1 Trajetórias que permitiram a construção de sujeitos: a tessitura entre voluntarismo e circunstâncias **Erro! Indicador não definido.**

4.2 A escolarização: um processo diferenciado..... **Erro! Indicador não definido.**

4.3 A dinâmica da formação e da inserção profissional **Erro! Indicador não definido.**

4.3.1 A experiência de MJ como referência para a profissionalização .**Erro! Indicador não definido.**

4.3.2 Peculiaridades da inserção profissional..... **Erro! Indicador não definido.**

4.4 A função de telefonista: um ponto de vista **Erro! Indicador não definido.**

4.4.1 As condições de trabalho..... **Erro! Indicador não definido.**

4.4.2 As políticas públicas: algumas considerações..... **Erro! Indicador não definido.**

4.4.3 O estágio de desenvolvimento tecnológico **Erro! Indicador não definido.**

4.4.4 Condições do país para a escolarização e profissionalização de pessoas cegas **Erro! Indicador não definido.**

4.5 O Centro Nacional de Reabilitação (CRN)	Erro! Indicador não definido.
4.5.1 A Escola Manuel Júlio.....	Erro! Indicador não definido.
4.5.2 “A reciclagem dos telefonistas”: manchetes da imprensa nacional	Erro! Indicador não definido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS	Erro! Indicador não definido.
----------------------------	--------------------------------------

FONTES DOCUMENTAIS E OUTRAS	Erro! Indicador não definido.
-----------------------------------	--------------------------------------

BIBLIOGRAFIA	Erro! Indicador não definido.
--------------------	--------------------------------------

ANEXOS	Erro! Indicador não definido.
--------------	--------------------------------------

ANEXOS

ANEXO I: Referencial bibliográfico relativo à Cabo Verde	Erro! Indicador não definido.
--	--------------------------------------

ANEXO II: Roteiro de questões para as entrevista	Erro! Indicador não definido.
--	--------------------------------------

ANEXO III: Mapas de Cabo Verde	Erro! Indicador não definido.
--------------------------------------	--------------------------------------

ANEXO IV: Organograma do Ministério da Educação de Cabo Verde	Erro! Indicador não definido.
---	--------------------------------------

ANEXO V: Anteprojeto: uma abordagem para a implementação do Ensino Especial Integrado em Cabo Verde..... **Erro! Indicador não definido.**

ANEXO VI: Plano de Atividades Ano 2002 – Unidade da Educação Especial (UEE). **Erro! Indicador não definido.**

ANEXO VII: Conclusões e Recomendações das Jornadas de Reflexão sobre os Direitos dos Portadores de Deficiência..... **Erro! Indicador não definido.**

LISTA DE TABELAS*, GRÁFICOS E ANEXOS

TABELAS

Tabela I - Distribuição da população nas diferentes Ilhas/concelhos e taxa de crescimento anual **Erro! Indicador não definido.**

Tabela II - Repartição da população por tipo de deficiência. **Erro! Indicador não definido.**

Tabela III - Efetivo e percentual da população portadora de deficiência segundo o sexo e meio de residência **Erro! Indicador não definido.**

Tabela IV - Incidência da deficiência por Ilhas..... **Erro! Indicador não definido.**

* Para a elaboração dos gráficos e tabelas – com exceção da tabela XII – foram utilizadas como fonte as informações disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estatísticas e pelo Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação de Cabo Verde. Assim, são mantidos os títulos tanto dos gráficos quanto das tabelas.

Tabela V - Distribuição da deficiência por grupos etários **Erro! Indicador não definido.**

Tabela VI - Taxa de desemprego em sentido *lato* da população com idade de 15 anos ou mais segundo o grupo etário por Ilhas (%)..... **Erro! Indicador não definido.**

Tabela VII - Nível de instrução **Erro! Indicador não definido.**

Tabela VIII - Ensino Básico Integrado – escolas e alunos... **Erro! Indicador não definido.**

Tabela IX - Efetivos discentes por nível de ensino/Concelhos no ano letivo 2000/01 .. **Erro! Indicador não definido.**

Tabela X - Ensino Secundário – alunos e professores..... **Erro! Indicador não definido.**

Tabela XI: Plano de atividades 2000/2001 **Erro! Indicador não definido.**

Tabela XII: Crianças cegas e /ou com dificuldades de visão em processo de integração no ensino regular **Erro! Indicador não definido.**

GRÁFICOS

Gráfico I - Tipo de deficiências **Erro! Indicador não definido.**

Gráfico II: Repartição da População Empregada por Setor de Atividade Econômica Segundo o Sexo (15 anos ou mais)..... **Erro! Indicador não definido.**

Gráfico III: Repartição da População Desempregada em Sentido Lato Segundo o Nível de Instrução (15 anos e mais)..... **Erro! Indicador não definido.**

Gráfico IV - População com 15 anos e mais face ao emprego..... **Erro! Indicador não definido.**

Gráfico V – Principal meio de vida da população portadora de deficiência .**Erro! Indicador não definido.**

Gráfico VI - Taxa de escolarização da população residente por grupos etários..... **Erro! Indicador não definido.**

Gráfico VII - Distribuição da População de quatro anos e mais, segundo o nível de instrução que já frequentou..... **Erro! Indicador não definido.**

Gráfico VIII - Proporção da População Residente que está a frequentar o Ensino Secundário, Médio e Superior por Ilhas **Erro! Indicador não definido.**

Gráfico IX - Taxa de analfabetismo em % da população residente de 15 anos e mais por ilhas..... **Erro! Indicador não definido.**

Gráfico X - Nível de instrução da população de 15 anos e mais portadora de deficiência **Erro! Indicador não definido.**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**AS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL INTEGRADA EM
CABO VERDE: UM ESTUDO SOBRE OS PROCESSOS DE
ESCOLARIZAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DE PESSOAS CEGAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de pesquisa de Trabalho e Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de MESTRE em Educação sob a orientação do Prof. Dr. Lucídio Bianchetti e co-orientação da Prof^a. Dra. Silvia Zanatta Da Ros.

MARIA DE FÁTIMA RAMOS RODRIGUES MENDES BARBOSA

Florianópolis, SC, 2003

OBSERVAÇÕES:

Como se pode verificar na Ata anteriormente indicada, a dissertação apresentada à Comissão Examinadora teve como título:

“A Educação de Pessoas Cegas em Cabo Verde: Um Processo Marcado pela Inserção Profissional”.

A referida Comissão sugeriu alterações no título da dissertação de modo que este passou a ser:

“As Políticas para a Educação Especial Integrada em Cabo Verde: Um Estudo sobre os Processos de Escolarização e Profissionalização de Pessoas Cegas”.

Aos meus pais
Jesuíno Barbosa (in memoriam), que mesmo não estando presente continua me ensinando e
Leontina, pelo enorme suporte e pela incansável espera
do meu retorno à casa

O mundo é isso –
revelou
Um montão de gente
Um mar de fogueirinhas.
Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras.
Não existem duas fogueiras iguais
Existem fogueiras grandes,
fogueiras pequenas.

“Eduardo Galeano”

AGRADECIMENTOS

O fato de representar formalmente a autoria dessa dissertação de mestrado não significa que ela tenha resultado somente do esforço individual. Pelo contrário, ela é síntese de diversas co-autorias, ou seja, de interações estabelecidas em Cabo Verde e no Brasil.

Assim, olhando para ela é possível enxergar as mediações que possibilitaram a realização deste estudo. Dada sua importância, passo a destacá-las sumariamente, agradecendo as pessoas e/ou instituições que contribuíram para a viabilização desse trabalho.

Em Cabo Verde, começo por agradecer à minha família, particularmente meus irmãos: Chico, Chica, Anita, São, Augusto e Helena pela solidária parceria e partilha das conquistas e desafios. Especialmente meus agradecimentos destinam-se, por um lado, a minha irmã Filomena e ao seu esposo Fredy por me incentivarem a desfazer a maleta e permanecer no Brasil para dar continuidade ao percurso acadêmico e pela parceria diária. Por outro lado, destinam-se às minhas sobrinhas/afilhadas Lesly e Ketty pela constante pergunta: “você já acabou de estudar?” E por esperarem incansavelmente pelas horas de lazer, que nem sempre chegavam. Agradeço também ao Ernesto Mendes - tio mais “IN” do Planeta – pelo incentivo e por permitir que eu realizasse o que ansiava: retornar à casa.

Agradeço ao Ministério da Educação, à Biblioteca Nacional, ao Instituto Pedagógico, ao Instituto Nacional de Estatísticas – especialmente à Carmen – por possibilitarem o acesso a esses espaços nos quais foi realizada parte da pesquisa. Agradeço também à Associação dos Deficientes Visuais de Cabo Verde por ter se responsabilizado pelas despesas de cópias/xerox do material acessado; aos funcionários da Associação de Apoio ao Desenvolvimento e Integração da Criança Deficiente pela contribuição dada.

De maneira singular agradeço, por um lado, ao Manuel Júlio, Maria Alice, Jonas e Santos - pelos depoimentos, pois estes permitiram compor, de modo aproximado, a história da Educação Especial Integrada em Cabo Verde. Por outro, ao Monteiro, Albertino, Elsa e Barros, por se disponibilizaram incondicionalmente a participar da pesquisa.

No Brasil, agradeço:

- a CAPES, pela concessão da bolsa que permitiu a realização deste estudo;

- à Reitoria da UFSC, em especial à Pro-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação pelo financiamento parcial das passagens de retorno ao campo de pesquisa;
- aos professores do Centro de Ciências da Educação, funcionários administrativos (Sônia, Maurília e Patrícia) e colegas - em especial à Carolina Borges e Ana Maria - que participaram da minha jornada acadêmica;
- ao grupo de estudo da Pós – em especial à Simone, ao Rubens, ao Adriano e Adriana- pelos momentos de discussão e de lazer;
- ao Núcleo de Investigação do Desenvolvimento Humano (Nucleind) pelo acolhimento;
- à Rosalba e Maria Helena por terem compartilhado comigo as primeiras idéias do projeto de pesquisa e pelas contribuições oferecidas no processo de qualificação do mesmo;
- ao Paulo Jorge Manuel, Bruno Segalla, Fabiana Lana, Fábio Silva, Flávio Teixeira pelo incentivo e apoio dado na elaboração da dissertação;
- ao Gabriel Fernandes pelas sugestões e contribuições dadas não só na qualificação do projeto, mas durante todo o processo;
- à família Machado, especialmente à Paula Dayana pela amizade e companheirismo;
- à família Santos – Manuel (in memoriam), Glória, Ana Maria, Arliane e Andréa pela amizade e apoio dado desde a minha chegada ao Brasil;
- a todos os estudantes africanos, em Florianópolis/UFSC – em particular ao DiLucala, Alcídio Haleinge, Teresa Veiga, Ana Martins, Lemba Miranda, Paula Gago, Marcília Fernandes e Augusto Jone - por proporcionarem momentos nos quais foram divididos os desafios colocados pela vida acadêmica no Brasil e pelos momentos de lazer, ou melhor, pelos *détours* que certamente serviram de “Fonte de Inspiração”.
- à Elisa Bianchetti e Ricardo pela amizade, simpatia e suporte dado durante esta longa caminhada.
- à Sílvia Da Ros pelas leituras, discussões e sugestões que muitas das vezes a levaram a dizer: “Fátima dá um tempo”, “vou tomar um café”. Assim, agradeço por compartilhar dos desafios que me foram colocados os quais, sem dúvida, constituíram momentos de aprendizado.

Finalmente gostaria de agradecer, de modo muito especial, ao Lucídio não só pela confiança, incentivo, apoio, orientação “peripatética” na beira mar, mas por ter sido o amigo de todas as horas.

SIGLAS UTILIZADAS*

AADICD – Associação de Apoio ao Desenvolvimento e Integração da Criança Deficiente

ACAPO – Associação dos Cegos e Ambliopes de Portugal

ACD – Associação Caboverdiana de Deficientes

ACIC – Associação Catarinense para a Integração dos Cegos

ADEVIC – Associação dos Deficientes Visuais de Cabo Verde

ADV – atividades de vida diária

APAE – Associação dos Amigos dos Excepcionais

BCA – Banco de Cabo Verde

BO - Boletim Oficial

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e Caribe

CV – Cabo Verde

CRN – Centro Nacional de Reabilitação

DEGAEA – Direção Geral de Alfabetização e Educação de Adultos

DGEBS – Direção Geral do Ensino Básico e Secundário

DEGEX – Direção Geral de Educação Extra-escolar

DGE – Direção Geral de Ensino

EE – Educação Especial

EI – Educação Especial Integrada

EI – Ensino Básico Integrado

EBIS – Ensino Básico Integrado e Secundário

FOAPH – Federação Oeste Africana das Associações para a Promoção dos Deficientes

GEP – Gabinete de Estudo e Planeamento

INIDA – Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento Agrário

IP – Instituto Pedagógico

INE – Instituto Nacional de Estatísticas

* Não tive acesso a significações de algumas siglas como: MSES; OSCs e PROMEF;

LBSE – Lei de Base do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

MED – Ministério da Educação (Cabo Verde)

MJTPS – Ministério da Juventude, Trabalho e Promoção Social

MLGC – Movimento de Libertação da Guiné e de Cabo Verde

MPD – Movimento Para a Democracia

NEE – Necessidades Educativas/Educacionais Especiais

NLTPS – *Nacional Long Term Perspectives Studies*/Estudo Nacional de Perspectivas ao Longo Prazo

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONGs – Organizações Não-Governamentais

ONU – Organização das Nações Unidas

OMS – Organização Mundial da Saúde

OUA – Organização da Unidade Africana

PAIGC – Partido Africano para a Independência da Guiné e de Cabo Verde

PAICV – Partido Africano para a Independência de Cabo Verde

PAM – Programa Mundial Alimentar

PFEB – Projeto de Fomento do Ensino Básico

PIEEI – Projeto de Implementação da Educação Especial Integrada

PIB – Produto Interno Bruto

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

RBC – Reabilitação com Base na Comunidade

SEESP - Secretaria de Educação Especial

TACV – Cabo Verde Airlines

Telecom – Telecomunicações de Cabo Verde

UEE – Unidade de Educação Especial

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UPICD – União dos Povos das Ilhas de Cabo Verde

RESUMO

A década de 90 do século XX foi marcada fundamentalmente pela disseminação de relatórios, declarações e documentos oficiais de governos e organismos internacionais que resultaram, em parte, das discussões realizadas no âmbito das conferências promovidas pelas agências multilaterais dentre as quais se destaca a UNESCO. As proposições apresentadas sinalizaram para a “Educação para Todos”, cujas manifestações, na particularidade dos objetivos desta pesquisa, são as escolas inclusivas. Considerando que os processos de exclusão continuam se materializando não só de diversos modos e estratégias como também em diversos setores e espaços sociais, analisa-se, nesta dissertação, as políticas para a Educação Especial Integrada em Cabo Verde, arquipélago pertencente ao Continente Africano. Especificamente, investigam-se os processos de escolarização e profissionalização de pessoas cegas. Os dados e a análise realizada evidenciam, entre vários aspectos, que as políticas para a Educação Especial Integrada, do ponto de vista dos organismos governamentais, foram implementadas no arquipélago recentemente e, no momento, os trabalhos desenvolvidos voltam-se mais para a garantia da escolarização obrigatória. Assim, a questão da profissionalização figura como uma preocupação, mas não como prioridade, uma vez que a realidade caboverdiana não é diferente daquela dos demais países do Terceiro Mundo no que diz respeito aos altos índices de desemprego. Ao se analisar particularmente os processos de escolarização/profissionalização de pessoas cegas, constatou-se que estes se deram predominantemente no âmbito do voluntarismo e do pioneirismo de pessoas que, de vítimas da exclusão, se tornaram autores e atores decisivos de ações inclusivas na educação e no trabalho. Portanto, essas ações e práticas individuais anteciparam-se não só em relação às proposições teórico-legais como também à implementação da Educação Especial Integrada em Cabo Verde. Como decorrência disto, a investigação realizada demonstra, por um lado, que os referidos processos ocorreram por conta de iniciativas particulares e, por outro, evidencia que essas iniciativas/práticas resultaram na criação de ONGs que, somadas com as ingerências de organismos multilaterais e outros fatores, fizeram com que as autoridades governamentais propusessem políticas públicas como resposta às demandas e pressões da sociedade civil e de grupos específicos.

Palavras-Chave

Trabalho e Educação; Educação Especial Integrada; Educação e Profissionalização de Cegos.

ABSTRACT

The decade of the 90's of the 20th century was basically remarkable for the dissemination of reports, declarations and official documents from governments and international institutions which in part result from the discussions carried out in the scope of the conferences promoted by the multilateral agencies, among them UNESCO which has played an important role. The propositions presented give a sign for "Education for All", which are expressed as inclusive schools, in the particularity of our objectives in the present research. Considering that the exclusion procedures continue taking place, not only by different ways and strategies but in different sectors and social spaces as well, it is analyzed in this dissertation the policies for the Integrated Special Education in the Cape Verde Islands, situated off the west coast of Africa. Specifically, this study is based on the research of the scholarization and professionalization processes of blind people. The gathered data plus the analysis carried out show evidence, among several aspects, that the policies for the Integrated Special Education, from the view of government institutions, were recently implemented in those Islands, and today the works done so far are more focused on the guarantee for the mandatory scholarization. Thus, the professionalization issue is of a preoccupation itself, but not as a priority, once the Capeverdean reality, concerning the high levels of unemployment, does not differ that much from the other third world countries. By specifically analyzing both the scholarization and professionalization processes of blind people, it was noticed that those processes were put in place by pure volunteers and pioneers from people that, from victims of exclusion, became themselves decisive authors and actors of inclusive actions both in education and labor. Therefore, these individual actions and practices not only have anticipated the legal and theory propositions, but also the implementation of the Integrated Special Education in the Cape Verde Islands. From these facts, this investigation bears out, on one hand, that the related processes have occurred by personal initiatives. On the other hand, it shows that those initiatives/practices lead to the creation of NGOs (Non-Governmental Organizations) which added to the interfering multilateral institutions and other factors, make the governmental authorities to propose public policies as responses to the demands and pressures from the civil society and from specific groups.

KEYWORDS

Labor and Education; Integrated Special Education; Education and Professionalization for Blind people.