

Transição de alunos surdos para o ensino superior

Andreia Jorge¹ & Joaquim Armando Ferreira²

O presente artigo procura dar a conhecer as principais conclusões de um estudo qualitativo sobre a trajectória de vida de seis jovens adultos surdos que frequentaram instituições de Ensino Superior. Através da recolha das suas opiniões e relatos em Língua Gestual Portuguesa, procurou-se, à luz do modelo de transição de Schlossberg, Waters e Goodman (1995), identificar os factores facilitadores, barreiras e dificuldades sentidas pelos alunos surdos no seu processo de transição para o Ensino Superior.

Deste modo, pretende-se dar estatuto à Educação, em geral, e à Educação de Adultos, em particular, através de um esforço multi e transdisciplinar que permita a construção de uma imagem que dê sentido e relevância à educação dos alunos surdos, reconhecendo-a na sua importância como um factor de justiça, de coesão social e de desenvolvimento do país. Repensando o futuro da educação e valorizando a especificidade dos seus métodos, formas e práticas esta passará a ser assumidamente um elemento base para uma educação verdadeiramente inclusiva, holística e superior.

Introdução

A educação é, e de certa forma sempre foi, um problema social constante, que se apresenta no cruzamento de todos os problemas sociais, pretendendo, por um lado, a modificação da sociedade actual e simultaneamente a preparação da sociedade do futuro. Assim sendo, que perspectivas se nos afiguram para uma sociedade e uma escola mais inclusivas? Que mudanças serão necessárias operar? Como será encarada a primeira década do século XXI relativamente à educação, em geral, e à educação de alunos surdos, em particular?

Embora sejam poucos os anos de experiência inclusiva, a reflexão sobre as práticas diárias permite identificar alguns aspectos chave a nível de orientação, intervenção e, acima de tudo, inclusão destes alunos. Neste contexto, os estabelecimentos de Ensino Superior, não mais destinados a elites nem à simples reprodução dos sabe-

1 Mestre e Doutoranda em Ciências da Educação, FPCEUC

2 Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

res, devem responder ao desafio de modo a garantir, eficazmente, a igualdade de oportunidades dos estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE), consagrando mecanismos de resposta à heterogeneidade social, cultural e linguística que caracteriza a comunidade escolar na nossa sociedade. Contudo, o facto de os alunos surdos se encontrarem muitas vezes limitados pela natural dificuldade no uso da linguagem oral e pela falta de condições que possibilitem o uso da Língua Gestual de uma forma eficiente, e a crescente evidência da importância das comunidades linguísticas de referência no processo de desenvolvimento de qualquer língua (incluindo a gestual), pressupõe que as condições necessárias à educação de jovens surdos sejam organizadas com particular atenção.

Apesar de ao longo dos três ciclos de escolaridade ainda existirem poucas alternativas para o estudante surdo que quer receber educação na sua língua, no Ensino Superior estas dificuldades agravam-se drasticamente. Muito se fala em inclusão de estudantes surdos no ensino regular mas é no Ensino Superior que podemos ver como a sociedade ainda não está preparada para essa inclusão. Dado que não basta legislar para garantir a todos os alunos a tão proclamada igualdade de acesso e sucesso educativos, cremos que uma das vias para a criação de contextos mais inclusivos e eficazes se centra na realização de investigações que permitam estudar as necessidades e especificidades destes alunos.

Neste sentido, propomos conhecer mais aprofundadamente a trajectória de vida de alguns alunos surdos que frequentam estabelecimentos de Ensino Superior, centrando-nos com maior ênfase no processo de transição para o Ensino Superior.

1. Clarificação do conceito de surdez

O conceito de surdez tem passado por inúmeras transformações ao longo dos tempos, desde pequenas mudanças até revoluções profundas e radicais de concepções, pontos de vista, teorias, princípios e valores.

Actualmente, e dado que muitas das divergências ainda persistem, têm surgido inúmeras discussões que implicam diferentes posturas relativamente à pessoa surda, tendo os reflexos da adopção de uma ou de outra influenciado fortemente a sua vida escolar, social, afectiva e profissional. Nas várias formas de se encarar a surdez podem ser identificadas, de acordo com Lane (1995), duas abordagens dominantes que, confrontando-se no sentido de determinar a via a seguir ao nível da educação da criança surda, têm perdurado ao longo do tempo: a abordagem clínica/patológica e a sócio-cultural. Contrariamente à primeira abordagem, mais

tradicional e centrada essencialmente no défice auditivo, a segunda, só possível numa sociedade pluralista que aceite os diferentes valores, crenças e linguagens, procura satisfazer e ir ao encontro das necessidades da pessoa surda, dando-lhe condições de acesso à educação e cultura.

Apesar da questão da igualdade de oportunidades educativas ser um direito cada vez mais aceite na consciência da sociedade em geral, é ainda evidente uma grande disparidade legislativa nos países da União Europeia em relação aos surdos.

Ainda que numerosos países europeus tenham vindo progressivamente a alterar as suas legislações, regulamentos e normas para que este direito à igualdade não seja um direito teórico, muito há ainda a fazer para tentar definir as suas necessidades específicas, conduzindo a bom porto o seu processo de aprendizagem e favorecendo a sua integração social.

É preciso considerar que as dificuldades em processar informações linguísticas pela via de acesso mais comum (a audição) têm negado aos surdos um ensino sistemático, por um longo período da história. O ensino exige, além de recursos educacionais complementares, atenção especial à sua diferença, concretizada com o uso da Língua Gestual em todo o âmbito escolar, entendendo, desta forma, a especificidade do mundo da cultura surda.

Esta concepção de surdez, que tem procurado abrir um espaço social para essas pessoas, respeitando as suas especificidades e a sua legitimação como comunidade linguística diferenciada, vem ao encontro de uma visão de educação que possibilita a reflexão crítica sobre a realidade social e sobre as regras pré-estabelecidas, lidando com as diferenças não de maneira condescendente, mas entendendo que é preciso saber lidar com racionalidades distintas contribuindo para a construção de sociedades mais justas e harmoniosas.

Neste contexto, e porque “a pessoa surda é constituída biologicamente como todos nós e, desta forma, apresenta possibilidades de operar mentalmente sobre o mundo, observando, comparando e tirando conclusões, dentro das suas trocas sociais” (Almeida, 2000, p. 17), procuraremos seguidamente caracterizar o jovem adulto do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo e psicossocial e da importância do impacto dos contextos ambientais, enfatizando o processo de transição de alunos surdos para o Ensino Superior, nível educativo a que muitos alunos surdos continuam, actualmente, sem conseguir aceder.

2. Transição para o Ensino Superior

Apesar de existirem diversos autores a preocuparem-se com a transição desenvolvimental da adolescência para a jovem adultez, como Havighurst (1973) e Levinson (1978), centrando-se em aspectos diversificados, segundo Kimmel (1980), todos são unânimes em considerar que a partir dos 18/20 anos se inicia um período de desenvolvimento diferente da adolescência.

Com a expansão das teorias do desenvolvimento do estudante na década de 80 foi possível, por um lado, a distinção entre os diversos elementos proporcionados pela experiência do Ensino Superior (Sprinthall & Collins, 1994) e, por outro, o alargamento dos objectivos educacionais para além das áreas relativas à aprendizagem de conteúdos académicos (Pascarella & Terenzini, 1991). As diferentes teorias que foram surgindo neste âmbito foram, assim, tendo um grande impacto nas instituições de Ensino Superior, permitindo uma explosão de investigações, formulações teóricas e estratégias de intervenção.

A entrada para o Ensino Superior é, sem dúvida, um acontecimento relevante na vida dos jovens, assumindo um significado especial no caso dos alunos surdos, dadas as inúmeras dificuldades com que se continuam a deparar em todo o percurso de acesso e sucesso neste nível de ensino. Para estes estudantes, confrontados com a necessidade de se adaptarem a novos contextos académicos, o momento da entrada no Ensino Superior exige não só uma reavaliação de perspectivas de vida como também os coloca frequentemente numa situação de autonomia, perante a qual nem sempre conseguem dar resposta.

Tratando-se de um período específico de aprendizagem e desenvolvimento, não podemos mais encarar o insucesso do estudante do Ensino Superior como um problema que só a este diz respeito, sem atender à contextualização dos dados que ajudem a compreender o percurso e a situação de cada aluno. Neste sentido, surgem vários modelos que procuram explicar as modificações produzidas neste contexto, como os modelos que enfatizam o desenvolvimento (modelos desenvolvimentistas), como os de Piaget, Perry, King e Kitchener, Baxter Magolda, Chickering e os que enfatizam os contextos ambientais (modelos de impacto), de que são exemplo os modelos de Astin, Tinto, Pascarella e Weidman.

À luz das teorias mencionadas, é fundamental que as Universidades (ou estabelecimentos congêneres) “repensem a sua organização de modo, não só a favorecer a emergência das interacções decorrentes de desafios apropriados aos níveis de desenvolvimento dos diferentes estudantes como a propiciar estruturas e recursos

de apoio aos alunos que deles necessitem, para superar positivamente os conflitos suscitados pelas vivências académicas de cada um" (Ferreira & Ferreira, 2001, p. 152). Admitindo-se que "o nível de escolarização se relaciona com o desenvolvimento de uma comunidade, será pertinente considerar que os elevados custos duma frequência escolar tão longa devem ser rentabilizados através duma formação capaz de integrar o saber aprender e o saber pensar para equacionar os novos desafios inerentes ao acelerado desenvolvimento científico, tecnológico e cultural a ocorrer durante os decénios seguintes" (Ferreira & Ferreira, 2001, p. 153). Assim sendo, o desenvolvimento cognitivo e psicossocial do estudante deve ser uma preocupação central das instituições de Ensino Superior.

Apesar de tudo, mais do que os modelos desenvolvimentistas, são os de impacto que têm dado especial relevo ao contexto do estudante do Ensino Superior (Silva et al., 2003). Embora ambos considerem os estudantes como agentes do seu próprio desenvolvimento, os modelos de impacto enfatizam a importância dos diferentes ambientes institucionais, atribuindo-lhes uma força destacada e estruturante e constituindo uma importante referência na compreensão dos mecanismos reguladores do processo de ajustamento do jovem adulto ao contexto das instituições de Ensino Superior.

Em síntese, e de acordo com Silva et al. (2003), os modelos de impacto não devem ser analisados sem ter em conta as propostas de compreensão avançadas pelos modelos desenvolvimentistas, uma vez que, como já referimos, o nível de Ensino Superior corresponde a uma etapa importante do desenvolvimento psicológico do indivíduo. De facto, são os modelos desenvolvimentistas que nos dão a compreensão do sentido do desenvolvimento.

Numa sociedade cada vez mais global e complexa, o Ensino Superior deve procurar proporcionar oportunidades para o envolvimento activo dos estudantes, incentivando-os a tomar iniciativas consequentes e a definir e implementar projectos de vida consistentes, atendendo às características específicas da população que nele ingressa. Neste contexto, falar em "transição para o Ensino Superior" é reconhecer, à partida, a existência de continuidades/descontinuidades entre o ensino secundário e o superior, modeladas por muitas outras variáveis próprias dos jovens estudantes e dos contextos escolares em que se encontram inseridos.

Na realidade, no sistema educativo as transições ocorrem com relativa frequência, ainda que as mais importantes sejam as que acontecem entre ciclos de escolaridade. Por outro lado, não é só o estudante que transita para o Ensino Superior que

experiencia situações de mudança. Durante o período académico estas situações e transições são várias, dizendo respeito, por exemplo, a uma mudança de curso, de residência, de instituição ou a repetição de um ano.

Comum a todas elas é que ocorram mudanças a nível de papéis, rotinas, estatuto e relacionamentos interpessoais. Estes processos de transição e adaptação são influenciados por diferentes condições, sejam elas relativas às características desenvolvimentistas do estudante, às situações de vida, às estratégias a que recorrem para lidar com os diversos contextos ou às estratégias de suporte social que possuem e que percebem como disponíveis para os ajudar quando deles necessitarem (Schlossberg, Waters & Goodman, 1995).

Dependendo a qualidade da transição para o Ensino Superior por um lado, das características pessoais do estudante e das competências adquiridas no seio da família e da escola e, por outro, dos desafios que a nova instituição e contexto colocam (e logicamente dos mecanismos de apoio colocados à disposição dos estudantes), impõe-se o recurso a estratégias de resposta concordantes com os mais variados aspectos das novas vivências académicas.

Se é verdade que sem desafios uma transição perde os seus elementos de confronto e de mudança, é igualmente verdade que desafios demasiado elevados ou exigentes também lhe retiram a oportunidade de novos desenvolvimentos e de (re)equilíbrios que toda a transição encerra. O sucesso do estudante será, desta forma, certamente influenciado por factores de protecção e vulnerabilidade à transição, esperando-se, que quanto mais as transições implicarem alterações nas suas vidas, mais adaptações serão necessárias realizar (Schlossberg, Waters & Goodman, 1995).

Se alguns alunos se adaptam ao novo contexto educativo, outros há que se mostram pouco competentes e capazes para lidar com as novas exigências e desafios (Almeida et al., 1999; Pinheiro, 2003). Para tal é indispensável que haja uma co-responsabilização dos estudantes, professores e instituições, bem como especial atenção às potencialidades decorrentes quer do programa formal quer do “programa oculto” ou dos contextos informais de aprendizagem e de desenvolvimento que sempre existem nas instituições de formação, e que são particularmente reclamadas pelo jovem adulto.

Importa, deste modo, promover a integração social e a adaptação académica dos estudantes que transitam para o Ensino Superior, seja ao nível das condições mais gerais, locais ou específicas das situações educativas que vão vivenciar e em que

vão actuar. Estas áreas de actuação, se devidamente coordenadas, podem maximizar os recursos individuais dos estudantes, a nível pessoal, vocacional e educacional e minimizar os aspectos mais negativos do impacto da transição (Schlossberg, Waters & Goodman, 1995).

Por tudo isto, e porque o conceito de transição nos remete para a ideia de passagem, sofrendo a influência de situações anteriores e prefigurando situações futuras, importa uma análise dos factores pessoais e contextuais que podem facilitar ou dificultar esta transição académica e de vida, assim como toda a adaptação, aprendizagem, sucesso e desenvolvimento daí decorrentes.

É, neste contexto, que nos debruçaremos seguidamente sobre o conceito e estrutura de transição defendido na teoria psicológica de Schlossberg, Waters e Goodman (1995) que, por se referir a todo o tipo de transições de vida, foi o escolhido para referência da presente investigação empírica.

A teoria de transição desenvolvida por Nancy Schlossberg na década de 80 constitui actualmente uma referência fundamental na abordagem psicológica dos processos de mudança. Inicialmente criada para permitir uma maior compreensão da natureza, diversidade e complexidade das transições (e respectivos processos de adaptação), tornou-se, mais tarde, numa referência e num instrumento de trabalho indispensável ao nível da investigação e da intervenção psicológica junto de adultos em transição.

De acordo com Schlossberg, estamos perante uma situação de transição quando um acontecimento (ou a sua ausência) produz alterações a nível dos relacionamentos, rotinas, papéis do indivíduo, afectando a ideia que este tem de si e do mundo que o rodeia (Schlossberg, 1989; Schlossberg, Waters & Goodman, 1995). Sem ser forçosamente um acontecimento dramático e inesperado, a transição é uma situação que coloca desafios, que nem sempre são muitos, nem novos, requerendo na maior parte das vezes alterações nos padrões comportamentais, envolvendo, separada ou simultaneamente, ganhos e perdas. A maioria das transições que experienciamos são, contudo, esperadas, podendo mesmo consistir na ausência de um facto que esperávamos que acontecesse.

Para a autora, fundamental para que se possa considerar uma transição é o facto de o indivíduo a vivenciar e perceber como tal, tratando-se mais de uma questão de percepção da mudança do que de mudança propriamente dita. Caso contrário, o indivíduo poderá estar perante situações de mudança que não poderão ser consideradas transições psicossociais.

De grande utilidade para os vários profissionais, esta teoria, muitas vezes referida como a teoria dos 4 S's, por identificar quatro factores que influenciam a capacidade individual de lidar com a transição: Situação (*situation*), Eu (*self*), Suporte (*support*), Estratégias (*strategies*), permite perceber que as transições diferem (assim como os indivíduos), mas que a estrutura de compreensão destas é estável. Esta estrutura, combina três elementos principais: a identificação da transição e o processo de transição propriamente dita (no original *approaching transitions*), os elementos ou factores determinantes das respostas às transições (no original *taking stock potential resources*) e a potenciação ou reforço dos recursos individuais (no original, *strengthening resources*).

Apresentando um modelo integrado de transição, Schlossberg, Waters e Goodman (1995) consideram que este é composto por três fases: *moving in*, *moving through* e *moving out*. A primeira fase, designada por entrar (*moving in*), tem como ponto de partida o início das mudanças, a exploração e o conhecimento das novas características e regras das novas situações, sendo habitualmente encarado como um tempo de orientação. Após este momento, é necessário manter a energia, a actividade e o compromisso, consistindo esta segunda fase de desenvolvimento ao longo da estadia (*moving through*) num tempo de ponderação, redefinição e avaliação. Alteradas as rotinas, os papéis, relacionamentos e percepções, urge pensar no que vem a seguir. Este terceiro momento, de saída (*moving out*), destina-se, deste modo, à integração dos diversos elementos do processo e à percepção da sua finalização. Entrar para o Ensino Superior é, em suma, uma transição que não ocorre num momento nem se processa no vazio, tratando-se de uma fase, em que “já não se é o que era, mas ainda não se é o que se quer ser” (Pinheiro, 2003, p. 140). Planeando atempadamente, intervindo de forma fundamentada e auto e hetero avaliando a bagagem psicossocial de todos os alunos, em geral, e dos que têm NEE, em particular, serão, assim, formas eficazes de ajudar os estudantes desde o primeiro momento, indo ao encontro das suas necessidades, expectativas e aspirações.

2.1. Alunos surdos no Ensino Superior

Em face dos progressos sociais e tecnológicos que se têm verificado, o acesso ao Ensino Superior para as pessoas com NEE já não é uma utopia. Apesar disso, a trajectória dos alunos surdos no Ensino Superior tem sido repleta de dificuldades, barreiras e discriminações sentindo-se a cada momento falta de alicerces para uma educação plena, que atenda à sua especificidade e individualidade. A conquista de espaço nesse âmbito é resultante de todo um trabalho de qualidade, na trajectória

escolar dos alunos, em geral aliado à concorrência na disputa de reduzido número de vagas.

O ideal seria que as Instituições de Ensino Superior se estruturassem de tal forma que viabilizassem o acesso dos alunos com NEE à educação superior, bem como dessem condições a esses mesmos alunos de permanecerem nos seus cursos, envolvendo-se activamente no processo de ensino/aprendizagem. Contudo, e embora já tenham vindo a ser progressivamente conduzidos esforços neste sentido, a grande maioria dos surdos não ingressa nas universidades, apesar do artigo 34º nº2, alínea f) do Decreto Lei nº 189/92 de 3 de Setembro considerar que “os portadores de deficiência física ou sensorial têm acesso ao ensino superior beneficiando mesmo, de contingentes especiais de vagas”.

Segundo a Portaria nº 606/2003 de 21 de Julho, “os estudantes que pretendam candidatar-se às vagas do contingentes especial para portadores de deficiência física ou sensorial requerem-no no acto da candidatura, através de impresso de modelo próprio, a fornecer pela Direcção Geral do Ensino Superior” (artigo 26º, ponto 1).

O ponto 2 do artigo 26º da referida portaria acrescenta que “o requerimento deve ser instruído com todos os documentos que o candidato considere úteis para a avaliação da sua deficiência e das consequências desta no seu desempenho individual no percurso escolar no ensino secundário”, sendo obrigatórios, no caso da deficiência auditiva, a apresentação de “audiograma recente, com indicação da perda de audição nos ouvidos direito e esquerdo” (alínea a).

No anexo III do mesmo regulamento são considerados estudantes com deficiência sensorial os indivíduos com “défices auditivos permanentes com uma perda bilateral de 50 dB (índice de Fletcher) cuja aprendizagem escolar no ensino secundário exigiu, ainda que utilizando adaptações protéticas, o recurso a programas pedagógicos especiais e adaptações curriculares” (alínea b2).

Relativamente à colocação destes alunos, o artigo 37º da mesma portaria determina no seu ponto 1 que “na primeira fase, a colocação dos candidatos faz-se de acordo com a seguinte sequência de etapas: a) colocação dos candidatos às vagas do contingente especial para estudantes portadores de deficiência física ou sensorial nas respectivas vagas”, reservando as outras alíneas para os restantes casos.

Apesar do regime de contingente especial ser um passo importante para a inclusão destes alunos no sistema de Ensino Superior, atendendo às suas necessidades e

características, este só vigora na primeira fase do concurso, como nos referem os artigos 43º (ponto 4) e 51º (ponto 1) da Portaria nº606/2003.

Como facilmente constatamos, o acolhimento e a integração das pessoas com NEE ao nível do Ensino Superior é, em Portugal, uma realidade relativamente recente (cerca de 2 décadas). Perante este cenário, não podemos deixar de constatar que já alguns passos foram tomados no sentido de garantir a todos uma educação verdadeiramente inclusiva e superior, embora a longa caminhada que é preciso percorrer para que os alunos surdos, em particular, desfrutem plenamente do direito à igualdade de oportunidades ainda vá só no início. Na realidade, muitos alunos surdos continuam sem conhecer os seus direitos, muitas universidades continuam sem ter capacidade de resposta às suas necessidades e especificidades e, muitas vezes, pela conjugação de todos estes factores, é inviabilizada uma intervenção e uma educação inclusiva precoce que permita o desenvolvimento pleno e harmonioso das suas capacidades.

É partindo do princípio que a transição e a adaptação ao Ensino Superior exige auto e hetero-avaliação por parte dos estudantes, que procurámos, na segunda parte da presente investigação, dar ênfase à riqueza e singularidade dos auto relatos dos jovens adultos surdos acerca de todas estas vivências referidas, dando especial importância ao processo de transição para o Ensino Superior.

Amostra

A amostra considerada no presente estudo é constituída por 6 participantes (três do sexo masculino e três do sexo feminino), com idades compreendidas entre os 21 e os 28 anos, e que se encontravam a estudar em instituições de Ensino Superior.

Instrumentos de recolha de dados

Dada a necessidade de se definir claramente qual a informação considerada mais adequada ao que se pretende estudar, e tendo em consideração que o objectivo deve ser sempre, e em qualquer investigação, obter os dados desejados com a máxima eficácia e com o mínimo de distorção possível (Tuckman, 2000), optámos pela realização da entrevista semi-directiva, que, segundo Merriam, se justifica quando “se deseja obter certa informação de todos os respondentes” (1990, p. 74).

As entrevistas que realizámos, em Língua Gestual Portuguesa, tinham por objectivo recolher, de uma maneira geral, relatos e opiniões de alunos surdos sobre o período da transição para o Ensino Superior. Pretendia-se, deste modo, conhecer

quais os factores que facilitaram esta transição, bem como as limitações, barreiras e dificuldades sentidas ao longo de todo este percurso.

Na sequência da literatura consultada, e dada a inexistência de instrumentos de recolha de dados específicos para este caso, optámos por construir um guião de entrevista que contivesse as diversas temáticas que pretendíamos abordar mais aprofundadamente e que considerámos mais relevantes.

Assumindo uma perspectiva integradora e holística de todo o processo de desenvolvimento humano, estruturámos o referido guião de acordo com 9 temas chave, que constituem o quadro de referência global da entrevista, designadamente: Caracterização da Surdez; Comunicação; Percurso Escolar; Vida Social; Provisões Sociais e Suporte Social; Actividades Extra Curriculares e de Tempos Livres; Transição para o Ensino Superior; Transição para o Mercado de Trabalho; Projectos Futuros (Jorge, 2005).

Procedimentos

A marcação de todas as entrevistas decorreu de contactos pessoais, referências de conhecidos ou referências dadas pelos entrevistados.

O início da entrevista consistia em rever os objectivos estabelecidos, salvaguardar as questões éticas inerentes à situação e pedir autorização para filmar. Era explicado seguidamente que a entrevista se destinava ao uso exclusivo da investigação em curso, uma investigação essencialmente qualitativa baseada em entrevistas, onde se pretendia conhecer o contributo pessoal do pensamento e experiências sobre as temáticas abordadas e cujo conteúdo seria posteriormente apresentado sob a forma de relatório de investigação.

Por fim era acrescentado que seriam salvaguardados os seus direitos de autodeterminação - de responder ou não às questões e de expressão do próprio pensamento, intimidade, de anonimato e de confidencialidade.

A partir desse momento, passaríamos à fase da entrevista orientada pelo guião, na qual a condução surgia naturalmente, dada a articulação prevista para os temas. No final foram obtidos cerca de 350 minutos de filmagem, que se destinavam a ser transcritas e alvo de análise.

A primeira transcrição foi o mais fielmente possível feita em Língua Gestual, tendo-se posteriormente, para uma melhor compreensão, e ainda que com algumas limitações inerentes ao processo, transcrito novamente o texto para português. Foram

seguidamente sendo tomadas algumas notas a respeito das informações recolhidas e após sucessivas leituras definiram-se as categorias de codificação.

Resultados

Neste estudo, dada a natureza dos dados recolhidos, decidimos realizar dois tipos de análise. Uma, de tipo quantitativo, que procura caracterizar de forma mais exaustiva e de acordo com as diversas temáticas anteriormente referidas, a população estudada. A outra, de natureza qualitativa, consistiu na análise de conteúdo das restantes questões, procurando-se sempre que possível ultrapassar a fase de mera descrição e tentando acrescentar sempre algo ao já conhecido.

A primeira análise referida permite-nos constatar que os alunos entrevistados, quase todos surdos profundos desde o nascimento (5), possuem desde cedo uma ligação bastante próxima com a família, de um modo geral, e com os pais e avós em particular, dado que foram estes últimos, em metade dos casos, que primeiro se aperceberam de que algo não estava bem com eles (“Os meus avós falavam para mim e eu não conseguia ouvir e eles é que descobriram” E2), como facilmente constamos através da análise do gráfico 1.

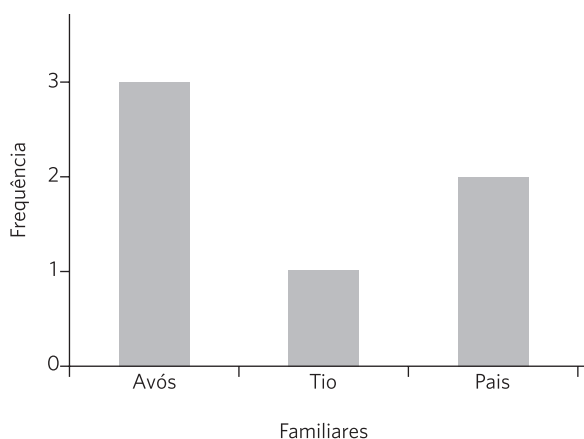


Gráfico 1: Distribuição dos participantes de acordo com as pessoas que primeiro detectaram a surdez

Apesar de a maioria dos alunos afirmar que a surdez é congénita (5), só um dos casos de surdez foi detectado logo após o nascimento. Os restantes casos foram detectados por volta dos dois anos (em dois casos), aos 3, 6 e aos 7 anos (um caso de cada respectivamente).

Quase todos os sujeitos entrevistados apresentam uma surdez de tipo profunda, e apenas um dos casos refere ter uma surdez de tipo profunda num ouvido e severa no outro. Quando questionados se, em relação à fala, a sua surdez é pré ou pós lingual, em todos os casos analisados (6) a surdez é pré lingual (a situação de surdez ocorreu antes da aprendizagem da fala).

Em relação ao uso de aparelho auditivo, 4 dos alunos usa apenas um e só dois deles referem usar dois aparelhos. As idades em que começaram a utilizá-los variam entre os 3 anos de idade (em 3 dos casos estudados) e os 13 anos.

Quando questionados sobre o momento em que se aperceberam da sua surdez, constatamos que a grande maioria dos sujeitos se apercebeu da sua deficiência entre os 6 e os 8/9 anos (4).

Para o seu desenvolvimento individual e social contribuiu grandemente o uso de aparelhos auditivos, que facilitou de forma notória a sua integração no mundo ouvinte. Papel igualmente relevante teve a terapia da fala, que quase todos fizeram, variando, contudo, a sua duração entre 1 e 7 anos ("Tinha um dia por semana, durante duas horas, acho eu... desenvolvi-me muito!" E1), com verificamos no gráfico 2.

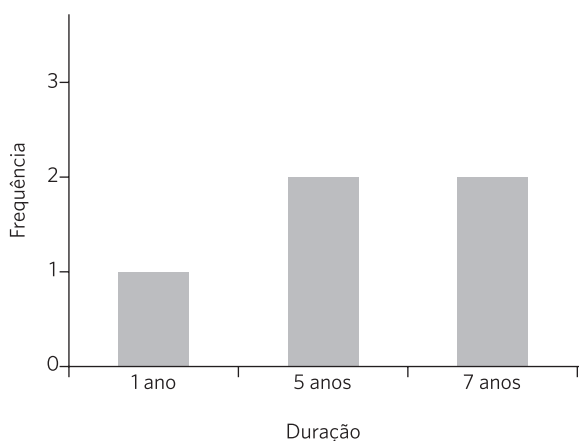


Gráfico 2: Distribuição dos participantes de acordo com duração da terapia da fala

O contacto com a comunidade surda é frequente por parte de todos os alunos, dado que têm muitos amigos surdos e estão integrados em várias actividades organizadas por esta: encontros, teatros, conferências... ("É importante porque eu falo, comunico, convivo com pessoas iguais a mim, que sentem as mesmas preocupações" E6).

A língua oral é a forma de comunicação utilizada por todos os entrevistados com os pais, irmãos, outros familiares, amigos, colegas e professores, excepto quando

necessitam de comunicar com colegas e amigos surdos, altura em que recorrem à Língua Gestual. Esta sua opção relaciona-se com uma maior facilidade de se fazerem compreender, uma vez que ainda são poucas as pessoas (ouvintes e mesmo surdas) que dominam razoavelmente a referida língua (“Os meus amigos não sabem Língua Gestual. Só alguns surdos...” E5). Apesar disso, todos os alunos referem ter realizado algum tipo de aprendizagem da Língua Gestual, seja com amigos surdos que já a dominassem (2 alunos), seja com aulas específicas para o efeito (4 alunos). Quanto à duração desta aprendizagem, esta varia entre os 2 e os 8 anos, como poderemos constatar através da análise do gráfico 3.

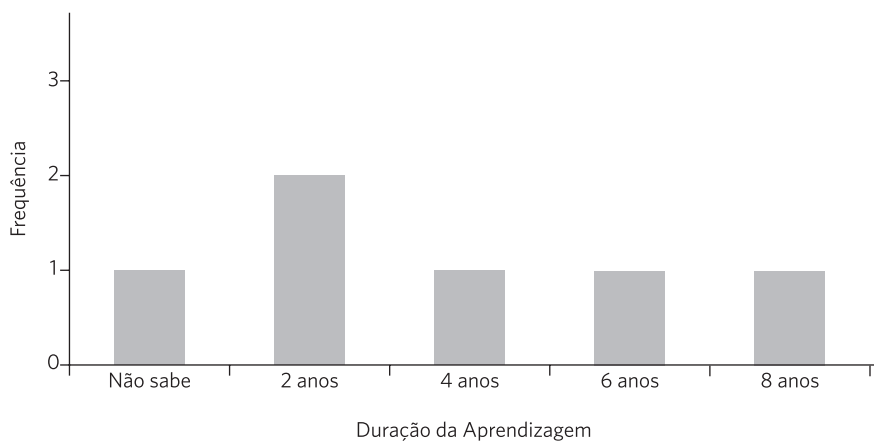


Gráfico 3: Tempo de aprendizagem da Língua Gestual

Apesar de, à maior parte dos alunos ter sido sempre ministrado um ensino normal, constatámos que este não invalidou a existência de um apoio individualizado, o que aconteceu a 5 dos 6 alunos estudados. Este apoio manifestou-se não só pela integração do aluno em turmas especiais, como também pela existência de professores especializados de Ensino Especial. Apenas um dos alunos afirma nunca ter precisado de qualquer tipo de apoio, uma vez que sempre teve boas notas ao longo do seu percurso escolar.

Metade da amostra considerada (3 alunos) já sofreu algumas retenções ao longo do seu percurso escolar, mas, apesar das dificuldades, a maior parte dos jovens teve um percurso escolar razoável e bem sucedido (“...fui sempre uma boa aluna” E1). Para este sucesso contaram com alguns apoios dispensados pelas escolas, mas sobretudo com a sua enorme força de vontade em serem iguais a todos os outros alunos em termos de direitos e oportunidades (“...sou muito diferente mesmo!...

agora sou mais aberta, já me sei defender quando há coisas que me atacam. Sou igual aos outros, não é a deficiência que me vai impedir” E5).

Actualmente, quase todos têm grupos regulares de amigos e colegas, a quem recorrem quando precisam, considerando-se, de uma forma geral, perfeitamente integrados nas duas comunidades (“São dois mundos diferentes. Mas a integração é possível nos dois. É preciso paciência, aceitar os dois mundos...” E6). Com estes amigos e colegas partilham interesses e actividades, apesar dos tempos livres serem cada vez menores, dadas as exigências e as dificuldades acrescidas com que se depararam quando ingressaram no Ensino Superior (“...o ambiente universitário de início assustou-me. Há pouca informação, não é fácil. Só quem lá está dentro é que percebe” E6).

Os cursos que frequentam correspondem, em 4 dos casos, à primeira opção dos alunos, e apesar de referirem sentir dificuldades de comunicação com colegas e professores, acesso a materiais de estudo, na realização dos exames e a ausência de legislação e apoios específicos (“... não há apoio didáctico, não sei o que o professor disse, não sei onde ir buscar os livros. A bibliografia é toda em inglês e é mais difícil... as maiores dificuldades são nas aulas...” E5), consideram-se, na maior parte das vezes, bem integrados e adaptados (“Agora sou mais direito, mais desenvolvido... A Universidade é diferente, é superior, é outra cultura...” E3), fazendo, a quase totalidade da amostra (5), uma avaliação razoável do Ensino Superior.

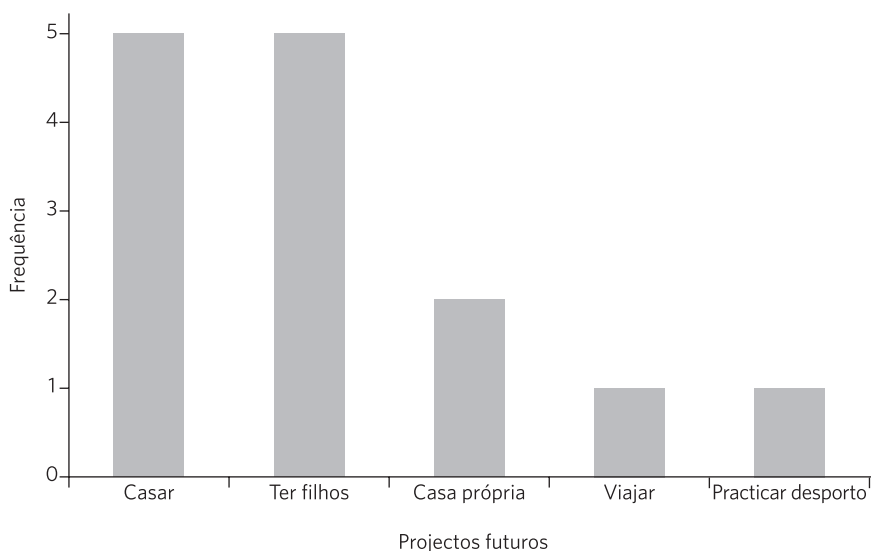


Gráfico 4: Projectos pessoais futuros

Os projectos pessoais futuros mais referidos pelos alunos são contrair matrimónio e constituir família (5 de cada), seguindo-se a compra de casa própria (2).

Os projectos que incluem viajar, praticar desporto foram apenas escolhidos por uma pequena minoria de alunos (1 aluno cada), como verificamos no gráfico 4.

A nível profissional, a maior parte dos alunos (6) tem como projecto de vida exercer uma profissão que esteja relacionada com o curso que frequentam, como seja, ser animador de crianças, educadora de infância, advogado, como poderemos verificar no gráfico 5.

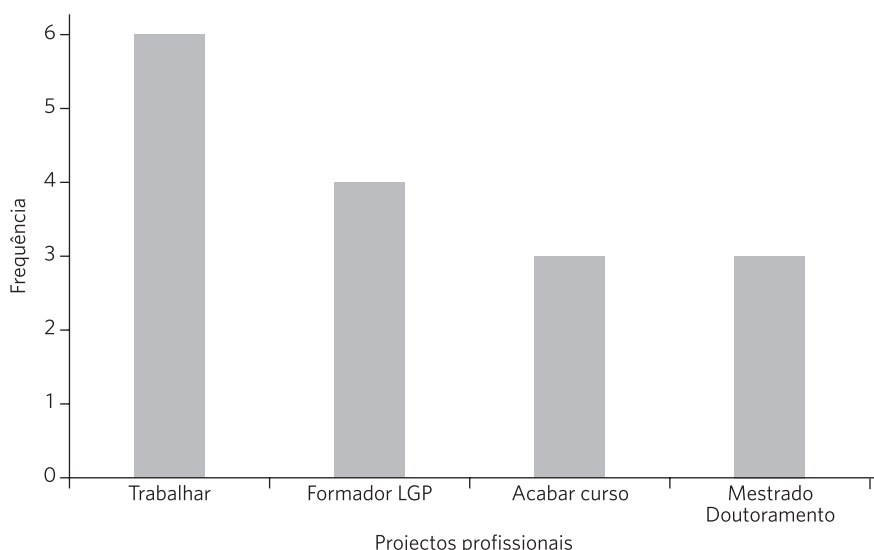


Gráfico 5: Projectos profissionais futuros

Trabalhar na área da deficiência visual também constitui um projecto para dois destes alunos, que afirmam gostar de ser intérpretes para cegos ou mesmo de abrir um gabinete que apoiasse este tipo de deficiência a par da surdez.

Como se pode observar no gráfico 5, o curso de formador de Língua Gestual também está presente neste projecto, uma vez que em 4 casos os alunos afirmam que gostariam de ser formadores de Língua Gestual ou mesmo tirar outros cursos na área da deficiência.

Acabar o curso foi outro dos projectos profissionais referidos pelos alunos (3), assim como poder um dia mais tarde tirar um mestrado ou um doutoramento (3).

O futuro é para todos uma porta aberta, não sendo motivo de preocupações acrescidas para estes alunos, que consideram ter, a nível de inserção no mercado de

trabalho, as mesmas dificuldades dos ouvintes (“No trabalho vai ser um bocadinho mais complicado mas é igual para todos, é como os outros. Eu sou como sou e no trabalho vai ser igual, só vou ter um bocadinho mais dificuldades, mas tem que ser com calma. Acho que não vai haver problemas” E1). No entanto, a formação recebida, ainda que de forte cariz teórico, é valorizada por todos os jovens adultos, e encarada como uma mais valia futura (“Acho que os 5 anos são precisos. Há muita teórica e prática nula. Só se tem prática no estágio, no fim do 5º ano...” E6). Estes jovens, com muitos projectos em mente, tanto a nível profissional como pessoal, manifestam uma forte vontade e entusiasmo em viver o presente da melhor forma possível, aproveitando ao máximo as oportunidades que vão surgindo. Quanto ao resto, e como afirma um deles: “logo se vê...quem sabe o dia de amanhã?”.

Relativamente à análise qualitativa, foram identificadas duas transições de vida relevantes, correspondendo a primeira à percepção da surdez pelo próprio, uma vez que, e segundo a teoria psicológica de Schlossberg, Waters e Goodman (1995), fundamental para que se possa falar de transição é a percepção desta por parte dos indivíduos.

A este nível, a surdez, na maioria dos casos detectada por ausência da resposta a estímulos auditivos (“A minha mãe é que descobriu que eu era surda, chamava-me e viu que eu não respondia” E1), por ter sido na quase totalidade dos casos congénita, foi encarada de uma forma normal, apesar da diferença naturalmente sentida em relação aos ouvintes. Apesar de metade da amostra já ter ficado retida ao longo do seu percurso escolar, as causas apontadas para esta retenção são atribuídas aos professores e à turma. Por este motivo, os sentimentos manifestados perante a(s) retenção(ões) não foram, de um modo geral, negativos (“...não senti nada de especial... mas a matéria também era muito difícil para eu perceber” E3).

Confrontados com o diagnóstico inicial de surdez, os pais dos alunos da nossa amostra procuraram dar todo o apoio possível, apesar do choque inicial e da falta de informação disponível sobre o caso (“O meu pai não aceitava que eu era surdo. Sempre me viu como uma pessoa normal; a minha mãe também. Mas os meus pais sempre me respeitaram, apoiaram e tentaram sempre dar uma educação normal” E6). Por este motivo, os pais são apontados pela maioria como elementos fundamentais de suporte em toda a sua trajectória de vida, ajudando-os a ir superando as limitações e dificuldades (“Sempre me apoiaram muito e disseram que nunca havia de ser um problema para o futuro, que me devia encarar como sou” E5). As mesmas reacções e contributos foram registadas por parte dos irmãos, outros familiares, amigos e colegas (“Também sempre me apoiaram e ajudaram muito” E5).

Os professores, por desconhecerem por vezes a melhor forma de comunicar e ensinar estes alunos, dada a escassez de formação e informação que ainda hoje se verifica, foram, no entanto, apoiando e ajudando, sendo este apoio referido e enfatizado pela quase totalidade dos participantes (“Ensinavam, apoiavam, mas era igual aos outros...depois foram procurando arranjar uma maneira melhor de como fazer, como comunicar e ensinar” E1).

Os amigos e colegas, sobretudo ouvintes, já que é esta a comunidade de identificação referida por quase todos os alunos, desempenharam igualmente um papel de suporte que em muito contribuiu para o sucesso académico, pessoal e social manifestado pela quase totalidade dos participantes (“Aqueles amigos mesmo amigos ajudavam-me muito” E5). Apesar de tudo, à comunidade surda também é reconhecida importância, tratando-se, afinal, da sua verdadeira comunidade.

Todos estes recursos potenciais empregues, ao nível da Situação, Eu, Suporte e Estratégias, foram factores determinantes das respostas a esta transição tão especial e decisiva para a vida destes jovens adultos.

Estabelecida e caracterizada a primeira transição, identificámos a segunda transição como correspondente ao acesso ao Ensino Superior. Este nível de ensino, em que a quase totalidade dos casos ingressou por gosto pessoal, foi sobretudo escolhido para garantir um futuro melhor e permitir a realização de novas aprendizagens (“Para ter um bom futuro, mais dinheiro, ter um currículo diferente, em vez de estar em casa sem fazer nada, e como isto hoje está mau de emprego, estou a aprender coisas...” E1). Por este motivo, felicidade, orgulho e contentamento são as palavras que melhor descrevem o que sentiram com este ingresso.

Importante para permitir um maior nível de desenvolvimento e maturidade, a transição para o Ensino Superior foi facilitada por valores pessoais e pelas características de personalidade de cada um destes participantes, como o afirma a sua quase totalidade (“As notas, a motivação, força, muita coragem para vir para aqui sozinha” E3).

Também o incentivo e apoio de amigos, colegas, namorados a nível social, académico, pessoal e emocional se revelou bastante importante e motivador para fazer frente às novas experiências proporcionadas pelos novos contextos.

Relativamente aos pais, irmãos e outros familiares, as reacções da entrada no Ensino Superior dos alunos estudados mais não foram que o reflexo de um enorme orgulho e felicidade, demonstrando que a surdez não é de todo um factor impedi-

tivo do alcance de níveis educativos superiores. Conscientes da não continuidade de muitos dos apoios disponibilizados até ao momento, a maioria recusou recorrer ao contingente especial para ingressar no Ensino Superior ("As específicas foram normais, iguais aos ouvintes, o resto eu não quis diferente. Queria aprender como os outros. Depois na Universidade não tinha nada disso e era mais difícil" E6).

A necessidade de um maior nível de exigência em todos os níveis de escolaridade ("Diferente dos ouvintes mas um ensino mais exigente, mais parecido com o normal." E4) e o facto das dificuldades futuras que estes alunos surdos prevêem serem idênticas às dos ouvintes ("Somos iguais aos ouvintes em termos de dificuldades, desde que não haja um padrão que veja problema nisso... Há empregos que exigem pré-requisitos (...). Mas se for investigação num laboratório acho que não vai haver dificuldades. Não se tem que interagir tanto." E3) são, por último, alguns dos resultados sintetizados neste estudo.

Urge, assim, proporcionar as condições de desenvolvimento desejáveis para todos os alunos que frequentam as instituições de Ensino Superior, reconhecendo as inúmeras relações que afectam os vários elementos deste complexo sistema, promovendo-se uma educação verdadeiramente inclusiva e potenciadora das capacidades e competências individuais.

Conclusão

Apesar de se tratar de um estudo com, naturalmente, algumas limitações, consideramos que é, todavia, relevante por permitir uma reflexão multidimensional de uma realidade tão complexa, procurando ajudar estes alunos e os técnicos e especialistas, em geral, a encarar e lidar com esta transição de uma forma mais positiva, estimulante e desafiante.

Neste sentido, importa sintetizar algumas das estratégias e implicações mais relevantes neste domínio, que estarão, sem dúvida, presentes numa transição bem sucedida. Dada a quase inexistente investigação na área dos suportes à transição para o Ensino Superior de alunos com NEE, é, pois, necessária a criação e implementação de um modelo interactivo, em que todos os intervenientes participem em todo o processo de planificação, implementação e avaliação, promovendo estratégias de suporte eficazes não só para alunos com NEE mas também para todos os outros.

Não preconizando um ensino de nível superior condescendente para os alunos surdos, pretendemos realçar a importância: da promoção do seu desenvolvimento global e harmonioso, na direcção da autonomia, independência e interdependência; de ter uma carreira profissional satisfatória e adequada às suas capacidades e interesses; do envolvimento em processos de tomada de decisão importantes na sua vida; de perseguir os seus sonhos e objectivos, contribuindo activamente para/na sociedade; de experimentar um sentido pessoal de qualidade de vida.

Urge, deste modo, a criação e implementação: de legislação que regule os suportes e apoios necessários para estes alunos ao nível do Ensino Superior; de estruturas necessárias à prevenção e ao diagnóstico precoce da surdez, de estruturas multidisciplinares que assegurem o apoio e o encaminhamento educacional destes jovens adultos, promovendo a estreita cooperação educativa com as famílias; a formação inicial e contínua de técnicos especializados; de estruturas que alertem e sensibilizem a sociedade para outras formas de comunicação.

Eliminando o actual fosso existente entre o ensino secundário e superior no que diz respeito à diversidade de respostas e metodologias empregues relativamente aos alunos surdos, e privilegiando uma via educativa que atenda aos seus processos naturais de desenvolvimento e comunicação, assim como a realização de futuras investigações com amostras mais abrangentes, que aprofundem a importância de cada um dos suportes em particular e no seu conjunto, confrontando os testemunhos destes jovens adultos com os de familiares, professores, amigos e colegas, poder-se-á dar a todo este processo uma visão ainda mais holística e integradora.

Cremos que as peças deste complexo puzzle se encontram identificadas e reunidas, resta-nos em conjunto procurar encaixá-las da forma mais adequada para que o resultado final seja um todo mais coerente e eficaz em que a língua, a cultura, o currículo, a comunidade, os vários suportes e o ensino sejam, entre outras possíveis, peças centrais, que permitam a estes jovens surdos “voar com as suas próprias asas”.

Bibliografia

- Almeida, E. O. (2000). *Leitura e surdez. Um estudo com adultos não oralizados*. Rio de Janeiro: Editora Revinter.
- Almeida, L. S., Soares A. P. & Ferreira, J. A. (1999). *Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes do ensino superior: Construção/validação do questionário de vivências académicas*. Braga: CEEP, Relatório de Investigação.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Bridges, W. (1980). *Transitions: Making sense of life's changes*. New York: Addison-Wesley.
- Chickering, A. W. & Schlossberg, N. K. (1995). *How to get the most out of college*. Boston: Allyn & Bacon.
- Evans, N. J. Forney, D. S. & DiBrito, F. G. (1998). *Student development in college: Theory, research and practice*. Jossey-Bass Higher and Adult Education Series.
- Ferreira, J. A. (1991). As teorias interaccionistas e o desenvolvimento do estudante do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXV, 91-105.
- Ferreira, J. A. & Ferreira, A. G. (2001). Desenvolvimento psicológico e social do Jovem adulto e implicações pedagógicas no âmbito do ensino superior. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXV (3), 119-159.
- Ferreira, J. A. & Hood, A. B. (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 319-406.
- Havighurst, R. J. (1973). *Development tasks and education*. New York: David McKay Company, Inc.
- Jorge, A. (2005). *Transição de Alunos Surdos para o Ensino Superior*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra.
- Kimmel, D. C. (1980). *Adulthood and aging*. New York: John Willey.
- King, P. M. & Kitchener, K. S. (1994). *Developing Reflective Judgment*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Komives, S. R., Woodard, Jr. D. B. & Associates (2001). *Student services: A Handbook for the profession*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lane, H. (1995). Constructions of deafness. *Disability and Society*, 2, 171-189.
- Levinson, D. J. (1978). *The season of a man's life*. New York: Knopf.
- Mertens, D. & McLaughlin, J. (1995). *Research methods in special education*. Thousand Oaks: Sage.
- Moore, D. F. (2001). *Educating the deaf. Psychology, Principles and Practices*. Fifth Edition. Boston New York: Gallaudet University.
- Pascarella, E. T & Terenzini, P. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Patrício, M. I., Correia, M. J., Araújo, P. P. & Rodrigues, M. A. (2004). *Percursos Académico e Profissional do estudante com deficiência na Universidade de Coimbra (1989-2003)*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Pinheiro, M. R. (2003). *Uma época especial. Suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra.
- Rodrigues, D. (org.) (2001). *Educação e Diferença. Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Ruela, A. (2000). *O aluno surdo na escola regular. A importância do contexto familiar e escolar*. Coleção Ciências da Educação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Schlossberg, N. K., Lynch, A. Q. & Chickering, A. W. (1989). *Improving higher education for*

- adults: Response programs and services from entry to departure*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schlossberg, N. K., Waters, E. B. & Goodman, J. (1995). *Counseling Adults in Transition. Linking Practice With Theory* (2nd Edition). New York: Springer Publishing Company.
- Seixas, A. M. (2003). *Políticas Educativas e Ensino Superior em Portugal*. Coleção Labirintos. Coimbra: Livraria Quarteto.
- Silva, I., Ferreira, A. G. & Ferreira, J. A. (2003). "Os modelos de Impacto" como leitura da influencia dos contextos no desenvolvimento, adaptação e sucesso académico dos estudantes do Ensino Superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXVII (2), 203-223.
- Simão, J. V., Santos, S. & Costa, A. (2003). *Ensino Superior: uma visão para a próxima década*. Coleção Trajectos Portugueses. Lisboa: Gradiva.
- Soares, A. P., Osório, A., Capela, J. V., Almeida, L. S., Vasconcelos, R. M. & Caires, S. M. (2000). *Transição para o ensino superior* (Conselho Académico). Braga: Universidade do Minho.
- Sprinthall, N.A. & Collins, W. A. (1994). *Psicologia do adolescente: uma abordagem desenvolvimentista*. (C. M. Vieira trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (obra original publicada em 1988).
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Legislação referida

- Decreto-Lei N.º 189/92 de 3 de Setembro - Regime de Acesso ao Ensino Superior.
- Portaria n.º 606/2003 de 21 Julho - Regulamento do Concurso Nacional de Acesso e Ingresso no Ensino Superior Público para a Matrícula e Inscrição no Ano Lectivo de 2003-2004.

Résumé

Le présent article cherche à faire connaître les principales conclusions d'une étude qualitative sur la trajectoire de vie de six jeunes adultes sourds qui ont fréquenté des institutions d'enseignement supérieur. À travers de la collecte de leurs avis et d'histoires dans Langue Gestuelle Portugaise, on a cherché, à la lumière du modèle de transition défendu par Schlossberg, Waters et Goodman (1995), identifier des facilités, barrières et difficultés senties par les élèves sourds dans son processus de transition pour l'enseignement supérieur.

De cette façon, on prétend donner statut à l'Éducation, en général, et à l'Éducation d'Adultes, en particulier, à travers un effort multi et transdisciplinaire laquelle permette la construction d'une image qui donne senti et importance à l'éducation des élèves sourds, en la reconnaissant dans son importance comme un facteur de justice, de cohésion sociale et de développement du pays. En repensant l'avenir de l'éducation et en valorisant la

spécificité de leurs méthodes, formes et pratiques celle-ci commencera à être un élément base pour une éducation vraiment inclusive, holistique et supérieure.

Abstract

The main purpose of the present paper is to present the main conclusions of a qualitative study of the life trajectories of six young deaf adults attending higher education institutions. Through the collection of participants' opinions and stories in Portuguese Gestual Language, we tried to identify the facilitators, barriers and difficulties felt by deaf college students in their process of transition to higher education, based on the transition model proposed by Schlossberg, Waters and Goodman (1995).

In this way, it is intended to give statute to Education, in general, and to Adult Education, in particular, through a multi and transdisciplinary effort that may allow the construction of an image that gives sense and relevance to deaf college students' education, recognizing its importance as a factor of justice, social cohesion, and country development. Rethinking the future of education and valuing the specificity of its methods, forms, and practices, this will start to be an element of support for a truly inclusive, holistic and superior education.