

## CONCEITOS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA DIFERENTE: UMA PERSPETIVA EVOLUTIVA

Maria Boné  
Jorge Bonito

Agrupamento de Escolas de Monforte  
Universidade de Évora  
Universidade de Aveiro

aurorabone@hotmail.com  
jbonito@uevora.pt

**RESUMO:** A educação especial estabelece-se com o início da institucionalização para crianças com deficiência. Grandes pensadores revelam preocupação com os direitos dos indivíduos e com as estratégias facilitadoras de aprendizagem. Em Portugal, o início desta caminhada remonta ao reinado de D. João VI (século XIX). O trabalho que apresentamos visa mergulhar no percurso evolutivo da temática detetando coincidências e descontinuidades com o contexto atual. Acedemos a diversas fontes, particularmente, à análise da obra “As creanças anormais e o seu tratamento educativo em casa e na escola”, da autoria de Jean Demoor, publicada originalmente em 1901, com traduções simultâneas em alemão e português, datada do ano primeiro do século XX. A antiguidade desta edição e a análise sinótica fizeram dela uma curiosidade, particularmente pelas semelhanças e diferenças que afloraram relativamente ao quadro atual. Conclui-se que, desde há longa data, as sociedades global e nacional foram invadidas pela preocupação acerca da problemática da deficiência, as modificações legal, institucional e terminológica, a formação de pessoal docente e auxiliar. A perspetiva médica deu lugar ao paradigma pedagógico; porém, uma perspetiva holística encontrará maiores benefícios. A inclusão parece-nos constituir-se como um processo de alteração de pensamentos e valores que, entendemos, não se esgotar na via legislativa.

### Introdução

O atendimento individualizado, que resulte em sucesso escolar, constitui um dos desafios atuais da escola. De acordo com o preâmbulo do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, esse sucesso deverá ser independente das diferenças individuais. A escola é idealmente o local que oferece a oportunidade para o contacto com a diversidade e os jovens têm a perceção que esse espaço constitui um meio para o desenvolvimento social (Santos, 2010). A história da humanidade tem vindo a caracterizar-se por atitudes diversas relativamente às pessoas com deficiência, que passam pelas seleções natural e biológica, a veneração, a exclusão com a sua colocação em asilos e instituições, a integração e, mais recentemente, a almejada inclusão.

A educação oferecida a crianças com deficiência vem percorrendo um itinerário sinuoso. Em Portugal, o início desta caminhada remonta ao reinado de D. João VI

(1816-1826). A preocupação em dar resposta a adultos e jovens que apresentavam características diferentes do que se associa à norma desperta interesse e impulsiona a tomada de decisões e investimentos, numa tentativa de resposta às situações detetadas.

Pela mão de um amigo, conhecemos uma obra, pertencente à sua biblioteca particular, datada do ano primeiro, do século XX. Tal exemplar revelou-se detonador de uma entusiasta curiosidade, por coincidir com o sentido das pesquisas que desenvolvíamos, no percurso histórico da educação especial.

Acedendo a diversas fontes: autores, declarações e normativos mergulhámos no percurso evolutivo da temática, procurando conhecer diversas atitudes relativamente às pessoas com deficiência, no lato período compreendido entre os séculos XVII e XXI, detetando coincidências e descontinuidades com o contexto atual.

Para levarmos com sucesso tal tarefa, procedemos à análise documental de diversas fontes a que acedemos, nomeadamente de autores, declarações e normativos e, particularmente, à análise da obra “*Die Anormalen Kinder Und Ihre Erziehli*”, da autoria de Jean Demoor,<sup>1</sup> publicada originalmente em 1901 em alemão, a partir da tradução do manuscrito do autor por Koch, com tradução simultânea em português, no mesmo ano, por Alfredo Pimenta. A antiguidade desta edição e a sua análise sinótica fizeram da obra uma curiosidade, particularmente pelas semelhanças e diferenças que afloraram relativamente ao quadro atual

#### *Educação: um direito da humanidade*

O princípio 7.º da Declaração dos Direitos da Criança (1959), define que a criança tem direito à educação, que deve ser, pelo menos nos graus elementares, gratuita e obrigatória. Segundo a UNICEF (1989), no artigo 23.º da Convenção dos Direitos da

---

<sup>1</sup> Jean Demoor nasceu em 1867, em Etterbeek (comuna bilingue da Bélgica, situada na Região de Bruxelas-Capital) e morreu em 1941, em Bruxelas. Foi médico e educador, organizador das primeiras escolas de educação especial, na Bélgica (1897). Entre 1899 e 1937, Demoor foi professor de Fisiologia na *Faculté de Médecine* da *Université de Bruxelles* e médico em chefe da Escola de Anormais de Bruxelas. Foi um defensor do interesse público relativamente às crianças portadoras de deficiência e da criação de instituições especiais para as mesmas (*Écoles de la ville de Bruxelles pour les enfants arriérés*). Propôs um sistema de atividades escolares para as crianças com deficiência mental, reduzindo-lhes os conteúdos abstratos. Escreveu várias obras sobre o ensino e sobre a classificação das crianças com deficiência, incluindo neste grupo aquelas pedagogicamente negligenciadas. A sua principal obra de psiquiatria infantil intitula-se “*As creanças anormais e o seu tratamento educativo em casa e na escola*” (1901), publicada nesse ano em Portuga. Apenas em 1909 surge a tradução russa. A tradução que consultámos é da responsabilidade de Alfredo Pimenta, publicada em Lisboa pela Companhia Editora, em 1923.

Criança, a criança portadora de deficiência tem direito a cuidados especiais, educação e formação adequados que lhe permitam uma vida plena, em condições de dignidade e que atinja os graus de autonomia e integração social possíveis.

A Conferência Mundial sobre a Educação para Todos (1990), que teve lugar em Jomtien (Tailândia), define no seu n.º 5 a necessidade da tomada de medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos indivíduos portadores de qualquer tipo de deficiência. A Declaração de Salamanca (1994, p. 9) alude que os estabelecimentos de ensino regular constituem:

os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; para além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo.

O discurso atual tem vindo a basear-se na noção de “diferença” para a consecução da diferenciação pedagógica. A expressão “alunos diferentes” não se apresenta como clara. Perrenoud (1996) refere alunos com “pequenas” e “grandes” diferenças. Coloca-se-nos a questão: em que consiste ser “normal”?

A normalidade é um conceito relativo sujeito a critérios de tipo estatístico. O que hoje é normal pode não ser o ter sido ontem e não sabemos como será amanhã; o que aqui é normal pode ser anormal noutra parte ou vice-versa (Bautista, 1997, p. 27).

#### *Contextualização histórica*

No decurso da história do ser humano, as sociedades desenvolveram estigmas e superstições relativamente às pessoas com deficiência. À parte da seleção natural, caracterizada por Darwin, segue-se uma de natureza biológica. Vem a exemplo o povo espartano, que eliminava à nascença crianças com malformações, o ateniense que as abandonava à sua sorte nas montanhas e o romano que as atirava aos rios. No presente século, o infanticídio, devido a malformações, continua a praticar-se entre as comunidades indígenas do Brasil, nomeadamente a Yanomami (Hakani, 2008), instalada na floresta Amazónica, no norte do Estado de Roraima. Existiu, ainda, a veneração destes indivíduos, por associação ao divino. Na Idade Média, considera-se que estão possuídos por espíritos maléficos sendo sujeitos a práticas exorcistas.

A educação especial estabelece-se com o início da institucionalização para crianças com deficiência, e entre os séculos XVII e o XIX acontecem evoluções

significativas. Grandes pensadores revelam preocupação com os direitos dos indivíduos e com as estratégias facilitadoras de aprendizagem entre aquelas crianças. Jean Jacques Rousseau (1712-1778) defende a filosofia social e educacional e dos direitos humanos; Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780) cria um alfabeto manual a alerta para a possibilidade dos surdos lerem e falarem; Joahann Pestalozzi (1746-1827) edificou uma educação concreta, ancorada na observação direta e participação ativa; e Jean Itard (1774-1838), o afamado educador de Victor de Aveyron (criança selvagem), recorre a estimulações sensoriais e sociais. No século XIX criam-se escolas especiais para cegos e surdos e, no final deste, é iniciado o atendimento a pessoas com deficiência mental.

Entre 1945 e 1970, a psicologia fortalece o seu papel com Piaget, Freud, Skinner e surge a pedagogia por Montessori. Por este período são desvalorizados os modelos clínicos de atendimento, apontando-se um envolvimento educacional às crianças com deficiência. Tecem-se críticas aos internatos, escolas e classes especiais, considerando-os limitadores da aprendizagem, pela restrição de contactos com o exterior.

Após a década de 1960 surgem novidades ao nível de conceitos e de práticas que se foram introduzindo nas respostas dadas às crianças e jovens com deficiência. Em Itália, nos anos de 1970, põe-se fim às escolas de ensino especial e enviam-se todas as crianças e jovens para a escola regular (Sanches & Teodoro, 2006). Nesta década, os países nórdicos apostam na escolarização de crianças com deficiência sensorial, contribuindo para “a substituição das práticas segregadoras por práticas e experiências integradoras” (Jimenez, 1997, p. 25), iniciando-se o movimento de integração, em detrimento da institucionalização dos deficientes [*sic*]. Os países seguidores deste movimento integram os jovens e crianças com deficiência em classes regulares assistidos por professores com formação para ensino especial. Portugal adere parcialmente à integração, em 1979, pois mantém em funcionamento as escolas especiais, paralelamente, à integração da maioria dos alunos na escola regular (Sanches & Teodoro, 2006). A evolução deste movimento de normalização afirma-se com trabalhos científicos, marcando o sentido da integração. Merece destaque o *Education for All Handicapped Children Act - Public Law 94-142*, publicado nos EUA em 1975. Nele se define o ensino ministrado num ambiente de restrições mínimas e a integração em classes regulares. Em 1978, na Inglaterra, publica-se o *Warnock Report*, que introduziu um inovador modelo psicopedagógico e alteração na terminologia,

avançando o conceito de *special educational needs*<sup>2</sup> (Ainscow, 1998), em substituição da categorização médica das crianças e jovens com deficiência. Em conformidade, no processo educativo os critérios exclusivamente médicos dão lugar a critérios pedagógicos. Em 1981, com o *Education Act*, o conceito é oficializado em Inglaterra e a partir de então é definido que uma criança com necessidades educativas especiais é toda aquela que apresenta dificuldades de aprendizagem que obrigam a uma intervenção educativa especial, gerada com características individuais.

Em Portugal são criadas e regulamentadas as Equipas de Educação Especial, pelo Despacho Conjunto n.º 36/SEAM/SERE, de 17 de agosto, em 1988 e, para os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), o regime educativo especial através do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos determina a quebra formal com a Educação Especial, reforçando-se esta rutura com a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais geradora da Declaração de Salamanca, no ano de 1994. Esta Declaração foi assinada por Portugal e por mais 91 países, bem como por 25 organizações internacionais que definiram os princípios base da escola e educação inclusivas. Documento de referência no tempo atual, coloca os direitos da criança e dos jovens com NEE no contexto mais abrangente, referindo a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948); a Convenção dos Direitos da Criança (1989), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e, ainda, as Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (1993).

A Carta do Luxemburgo (1996), que proclama o princípio da não-discriminação, também referido no Tratado de Amesterdão (1997), o Enquadramento de Ação de Dakar (2000), que se propõe alcançar a Educação para Todos até 2015, e a Declaração de Madrid (2002), que proclama o princípio de “Não discriminação mais ação positiva fazem a inclusão social”, são documentos que apoiam e ajudam a implementação das ideias divulgadas (Sanches & Teodoro, 2006).

---

<sup>2</sup> A tradução do termo *special educational needs* não tem sido consensual: traduz-se por necessidades educativas especiais, como é o caso da tradução portuguesa da Declaração de Salamanca (1994) ou por necessidades educativas específicas.

*Educação especial em Portugal: perspetiva histórica*

Na segunda metade do século XIX, inicia-se a educação de crianças com deficiência, em Portugal, em estabelecimentos financiados por beneméritos. Os asilos oferecem uma vertente assistencial e os institutos para cegos e surdos orientam-se para a educação (Lopes, 1997). Estamos perante uma perspetiva de segregação.

O primeiro passo acontece no reinado de D. João VI (1816-1826), sendo contratado o especialista sueco, Aron Borg (1776-1839), com o objetivo de organizar um Instituto de Surdos-Mudos e Cegos, acabando por iniciar funções em 1824, recebendo alunos da Casa Pia (oito raparigas e quatro rapazes), com idades compreendidas entre os seis e os catorze anos. Em Castelo de Vide, em 1863, é criado um asilo destinado a cegos idosos, recebendo mais tarde também crianças e adolescentes. Segue-se a fundação de asilos nas cidades de Lisboa e do Porto para acolher crianças cegas e surdas (*idem*).

Com a Implantação da República o sistema educativo sofre alterações. É instituída a escolaridade obrigatória para crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 14 anos. Com celeridade, porém, acontece a exclusão dos que apresentavam um ritmo lento de aprendizagens. De acordo com Niza (1996), a incapacidade das crianças era justificava para a exclusão.

O pedagogo e provedor da Casa Pia, António Aurélio da Costa Ferreira (1879-1922) organiza, em 1913, o primeiro curso de especialização para professores. Em 1916, funda um instituto com o objetivo de observar e acompanhar alunos da Casa Pia que apresentam deficiência mental. Esta observação dilata-se a crianças portadoras de deficiência mental e perturbações na fala que acorrem à consulta externa. Em 1924, funciona como um centro de preparação de pessoal docente e auxiliar, centro orientador e coordenador de serviços e de seleção de “crianças física e mentalmente anormais” [*sic*] e escola de “defeituosos da fala e anormais educáveis” [*sic*] responsabilizando-se pela orientação das classes de aperfeiçoamento, a funcionar junto de classes regulares (Lopes, 1997).

Em 1945, o instituto funciona como Dispensário de Higiene Mental Infantil para todo o país, cabendo-lhe a observação e orientação pedagógica dos menores com “anomalias mentais” [*sic*] assim como a formação de docentes e técnicos e o estudo nos campos médico-pedagógico e psicossocial. Em colaboração com o Instituto Aurélio da

Costa Ferreira (IAACF), a partir de 1942 acontece um impulso na educação de deficientes mentais e deficientes motores. O Decreto-Lei 35 801, de 13 de agosto de 1946, estabelece a criação de classes especiais, junto das escolas das escolas primárias de então, funcionando no ano seguinte a primeira dessas classes.

Em 1956, a Liga Portuguesa de Deficientes Motores inicia a sua atividade. Quatro anos depois, um grupo de pais funda a Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral. No período compreendido entre 1964 e 1970, através do Instituto de Assistência a Menores, a Direção-Geral de Assistência cria: (a) os serviços de educação destinados a deficientes mentais, auditivos e visuais, (b) o Centro de Preparação de Pessoal, o Centro de Observação Médico-Pedagógico (COOMP), (c) a Comissão Permanente de Braille (mais tarde extinta) e (d) o Serviço de Orientação Domiciliária.

O impulso dos pais voltou a demonstrar-se quando, em 1965, é criada a APPACDM – Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental. No mesmo ano, os primeiros alunos com deficiência visual são integrados nas escolas básicas e secundárias, pelo Centro Helen Keller, e, três anos depois, integram o ensino primário. No início da década de 1970 são criadas: Associação Portuguesa para a Proteção de Crianças Autistas (1971); Divisões de Ensino Especial, na Direção-Geral do Ensino Básico e Secundário (1973); Movimento tendente a integrar crianças e jovens deficientes em classes regulares promotor da alteração de classes especiais em salas de estudo (1973). O período que sucede à Revolução de 25 de abril de 1974 constituiu um marco importante na educação especial, em Portugal. Em 1975, surge o movimento cooperativo: CERCÍ – Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados. É impulsionado pelos pais de crianças portadoras de deficiência intelectual e apoiado pela Divisão do Ensino Especial da Direção-Geral do Ensino Básico. Recebe crianças que o ensino regular rejeita. No mesmo ano ocorre a criação das primeiras Equipas Itinerantes para a integração de crianças e jovens portadores de deficiência nas escolas regulares.

O suporte legal para a integração de crianças e jovens com deficiência no ensino regular faz-se mediante o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto. Aqui se expande o conceito de NEE e se decreta a substituição dos critérios médicos por critérios pedagógicos na avaliação dos alunos. Estabelece-se o regime educativo especial onde se determinam medidas a aplicar aos alunos com NEE, integrantes de um plano educativo



individual e de um programa educativo (art.ºs 15.º e 16.º), em situações mais complexas, cabendo ao professor de educação especial a sua elaboração (art.º 17.º).

Inclusão é a palavra do tempo presente. A inclusão escolar integra-se nos movimentos de exclusão social e celebra a diversidade entre os homens (Ainscow & Ferreira, 2003). Não se limita a abranger crianças e jovens com deficiência mas todos os que apresentam necessidades educativas. Nesta nova perspetiva, todos os alunos estão na escola para efetivar aprendizagens de forma participativa devendo o ensino adaptar-se às necessidades dos alunos, mais do que a adaptação destes às normas anteriormente estabelecidas:

o princípio orientador deste Enquadramento da Ação consiste em afirmar que as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, linguísticas ou outras. Neste conceito terão de se incluir crianças com deficiência ou sobredotados, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. (Declaração de Salamanca, 1994, p. 11)

#### *Educação especial em Portugal: perspetiva atual*

Em 7 de janeiro de 2008 é publicado o Decreto-Lei n.º 3/2008, que determina os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar, ensinos básico e secundário, dos setores público, particular e cooperativo. O documento legal estabelece criação de condições para a adequação do processo educativo aos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios, resultantes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente, com dificuldades continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e da participação social.

A educação especial objetiva, no tempo atual, a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, a igualdade de oportunidades, preparação para continuação dos estudos ou para a vida profissional e para a evolução do meio escolar para o profissional, das crianças com NEE, acima referidas (art.º 1.º). Percorrendo o normativo, destacamos: (a) escolas financiadas pelo Ministério de Educação e ainda, os estabelecimentos com paralelismo pedagógico e escolas profissionais não poderem rejeitar a matrícula ou a inscrição de qualquer criança ou jovem com base na incapacidade ou nas necessidades educativas especiais que



apresentem (n.º 2 do art.º 2.º); (b) possibilidade da referenciação ser uma iniciativa de diversos agentes educativos (pais, serviços de intervenção precoce, docentes, técnicos ou serviços que intervenham com a criança ou jovem (n.º 2 do art. 5.º); (c) promoção de trabalho conjunto de diversos docentes e técnicos (art.ºs 10.º e 11.º); (d) implementação do plano individual de transição ser iniciada 3 anos antes do *terminus* da idade limite da escolaridade obrigatória (n.º 2 do art. 14.º).

*O tratamento educativo de crianças com deficiência em casa e na escola no início do século XX*

Jean Demoor nasceu na Bélgica em 1867, tendo-se formado em medicina. Foi organizador das primeiras escolas de educação especial na Bélgica, em 1897. Demoor, enquanto professor de Fisiologia na Universidade de Bruxelas, é um fervoroso defensor do interesse público de crianças com deficiência e da criação de instituições especiais para elas. Por isso, elaborou um sistema de atividades para as escolas de crianças deficientes mentais e fez recomendações importantes sobre a metodologia de disciplinas específicas. Conclui que os programas do ensino regular não poderiam ser os mesmos para as crianças com estes problemas. Demoor escreveu várias obras sobre criação e ensino de crianças com deficiência.

A antiguidade da sua edição fizeram da obra uma curiosidade, particularmente pelas semelhanças e diferenças que afloraram, no decurso da leitura, com o contexto atual. De seguida, faremos uma análise sinótica a alguns desses aspetos.

Com base nas necessidades subsequentes das terapias médica e pedagógica Demoor (1923) apresenta a classificação das *creanças anormais* [sic] (Figura 1):

Figura 1. Classificação das “creanças anormais” [sic], segundo Demoor (1923).

creanças anormais	{	I. Creanças atacadas de perturbações da linguagem.	{	Passivos		
		II. Surdos-mudos.			Auctoritarios	
		III. Cegos.				Idiotas de 1.º grao.
		Retardados				
em sentido medico	Idiotas de 3.º grao.					

Segundo o autor (*idem*, p. 107) as crianças retardadas [sic] apresentam uma debilidade ou anomalia espirituais procedentes de doença congénita ou adquirida e em consequência “não podem ser submetidas ao processo educativo ordinário”. Os retardados, em sentido pedagógico, são os que não integraram as classes regulares, no

período adequado. Entregues a si próprias, não frequentam a escola. Mudam frequentemente de estabelecimento de ensino ou iniciam o percurso educativo com pais ou mestres. Ao serem encaminhados para a escola mostram-se desintegrados e lentos na sua atividade espiritual [sic]. Os retardados no sentido médico [sic] resultam de causas que influenciam o desenvolvimento embrionário ou a criança, nos primeiros anos de vida.

A pedagogia adotada para com as crianças anormais [sic], e em particular, com os retardados pedagógicos [sic] pouco se distingue da pedagogia das crianças normais. O autor defende a formação para educadores e que “possuam o dom de observação bem desenvolvido, um carácter consequentemente formado assim como uma inteligência suficientemente rápida e que atine com o justo para constituir o seu ensino, mudando sempre, e organizando-o segundo as exigências do momento” (*idem*, p. 140).

Segundo o autor, é impossível dissociar a vida física da intelectual ou moral. A ginástica estimula e cuida do corpo aumentando a sua importância no caso das crianças retardadas [sic]. “A actividade dos sistemas muscular, das ligações e das articulações, é, assim indispensável para o desenvolvimento da parte mais essencial do cérebro, o órgão do pensamento” (*idem*, p. 143). A atividade motora finaliza a construção do cérebro. A criança retardada [sic] é quase sempre deficiente e sem equilíbrio muscular, por isso,

o trabalho manual reveste-se de grande importância. Promove a iniciativa e coloca “em movimento as atividades essenciais do espírito, atenção e favorece a manifestação regular de vontade” (*idem*, p. 150). Considera-o complementar da ginástica atuando nas “articulações pequenas”. (*idem*, p. 150)

É elevada a frequência de imperfeições da linguagem, entre estas crianças. Exercícios gerais e específicos possibilitam melhoria e até a sua cura. No caso dos retardados [sic], educá-los é formar-lhes a linguagem pois estímulos renovados criam representações no seu cérebro.

“Conclui-se claramente que as crianças anormais [sic] têm [sic] necessidade de um tratamento especial, e que, sob influência de uma ordem de vida própria, melhoram consideravelmente” (*idem*, p. 162). Os casos menos complexos integram as classes regulares, sem que evoluam nas aprendizagens e que os demais lhes constituam exemplo favorável. Estas salas abarcam quem não pode seguir o regime normal. O exemplo das salas especiais criadas em Bruxelas é de inutilidade. A administração da

cidade funda uma escola especial, inicialmente contestada por inibir o contacto com crianças de classes regulares. A homogeneidade do grupo aliada a uma direção adequada, permite a melhoria e o aperfeiçoamento das crianças, do qual foi exemplo a Escola Auxiliar de Bruxelas. “Na Escola auxiliar transforma-se e melhora-se um alumno [*sic*] que na escola ordinária se afastaria cada vez mais do caminho direito” (*ibidem*, p. 166).

É necessário formar e aperfeiçoar o pensamento das crianças. Persegue-se o pensamento lógico para que dessa forma construam pensamentos concretos que dominarão a sua vida. O ensino é basicamente intuitivo ou de observação, decorrendo numerosas sessões de contemplação, comparação, medição, discussão e expressão de opiniões, aulas de ginástica, excursões, trabalhos manuais, desenho e música e um número reduzido de aulas de aritmética, escrita e gramática.

A influência da escola transmite-se através dos professores. “Sem perderem nunca a esperança, chamam os descuidados [*sic*] à ordem; procuram-nos em suas casas para lhes explicarem o que têm a fazer pelas crianças, para, em caso de necessidade, lhes esclarecerem o seu dever e as levarem ao cumprimento do mesmo” (*idem*, p. 179).

No decurso da análise da obra deparamo-nos com a preocupação em encontrar resposta para as necessidades das crianças com deficiência. À semelhança do que atualmente se considera, conhecer a história da criança é fundamental. Reconhece-se a importância da atividade física na melhoria do controle das atitudes e, das atividades de trabalho manual, similar às terapias contemporâneas indicadas para estas crianças (fisioterapia, terapia ocupacional, terapia da fala). Infere-se da leitura que se objetiva colmatar faltas, sendo exigido apostar na educação ministrada por docentes qualificados com capacidade inata de envolvimento e entrega, conquistar um pensamento lógico e concreto, com recurso à observação, reflexão e discussão. Os programas deveriam assentar em atividades de estimulação sensorial, passeios e um número reduzido de sessões de escrita e aritmética. Encontramos, ainda, referências ao contacto com os pais, no sentido destes conhecerem e acompanharem as estratégias e atitudes adotadas na escola.

O mais recente fundamento legal acerca da problemática da educação especial (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro) aponta a criação de unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e de

unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdo-cegueira congénita, indo ao encontro das escolas especiais aqui referidas, de há um século.

### **Conclusões**

Qualquer caminhada empreendida apenas poderá progredir aferindo resultados, questionando e adiantando novas estratégias, em busca de fins (re)delineados. O levantamento histórico que apresentamos ilustra a preocupação que invadiu a sociedade global e nacional acerca da problemática da deficiência, as modificações legal, institucional e terminológica e a formação de pessoal docente e auxiliar. A perspetiva médica deu lugar ao paradigma pedagógico; porém, uma perspetiva holística poderá encontrar, ainda, maiores benefícios. A inclusão parece-nos constituir-se como um processo de alteração de pensamentos e valores que se incluem nas práticas e serviços educacionais que, no nosso entender, não se esgota na via legislativa. O *empowerment* da sociedade implicará a tomada consciente de decisões e a adoção de novas atitudes.

Através do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, o legislador parece ter invertido o caminho da educação especial. Oferece-nos destacar pontos que consideramos negativos e promotores do retrocesso: (a) a referenciação dos alunos apresentada ao órgão gestor da escola ou agrupamento de escolas, valorizando-a administrativa e não pedagogicamente (n.º 3 do art.º 5.º); (b) burocratização do processo de avaliação, tornando-o moroso (alínea a) do n.º 1 do art.º 6.º); (c) criação de unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e de unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdo-cegueira congénita, o que nos parece se antagónico ao modelo inclusivo que se defende (n.º 3 do art.º 4.º); e (d) O Programa Educativo Individual é da responsabilidade do docente do ensino regular que, por formação inicial, não detém competências na área (n.º 1 do art.º 11.º) e o facto de apenas os casos muito específicos poderem ser acompanhados por técnicos especializados. Estaremos a inverter o sentido da caminhada?

Apraz-nos referir o testemunho recente, do investimento em espaços culturais (e não apenas às acessibilidades) que possibilitam exploração e vivência desses locais a pessoas com deficiência. Esta perspetiva abrangente permite que todos caibam em espaços promotores de aprendizagens. As vivências reflexivas, além instituições

educacionais, entendemo-las fundamentais ao processo educativo, integrando o puzzle correspondente à formação do indivíduo assim como à promoção de saúde mental.

Numa visão global, oferece-nos referir que no Relatório Mundial sobre Deficiência (OMS, 2011) é revelado que muitas pessoas com deficiência não dispõem de acesso igualitário a assistência médica, educação, emprego, serviços correspondentes à deficiência e sofrem exclusão das atividades quotidianas.

Mudar atitudes e comportamentos é um processo difícil e moroso. Vislumbrando-se um caminho longo ainda a percorrer, no interior de cada um de nós.

*Quando estou menos ilustrado e tenho uma opinião, e depois sigo outra, há nisto contradição: mas esta contradição honra sempre o homem que muda de opinião (Apoiados). Eu com 47 anos de idade, sou obrigado a ter mais experiência e a saber mais do que quando tinha 20 anos: o tempo não deve passar em vão sobre o homem público. Se não puder mudar de opinião, então não serve de nada a discussão.* (Passos Manuel, Sessão da Câmara dos Deputados de 19 de março de 1852)<sup>3</sup>

### Referências Bibliográficas

- Ainscow, M. (1998). *Necessidades especiais na sala de aula – um Guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/UNESCO.
- Ainscow, M., & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In David Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Bautista, R. (Coord.) (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Segunda edição. Lisboa: Dinalivro.
- Congreso Europeo sobre las Personas con Discapacidad (2002). *Declaración de Madrid. No discriminación + acción positiva = integración*. Arquivo consultado em 2012, 17 de dezembro, a partir de <http://usuarios.discapnet.es/disweb2000/lex/DeclaracionMadrid.pdf>.
- Declaração de Salamanca (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação Educativa. Na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: UNESCO.
- Demoor, J. (1923). *As crianças anormais e o seu tratamento educativo em casa e na escola*. Lisboa: Companhia Editora.
- Hakani (2008). *Uma voz pela vida ... Hakani*. Consultado em 2012, 15 de dezembro, a partir de [http://www.hakani.org/pt/infanticidio\\_entrepovos.asp](http://www.hakani.org/pt/infanticidio_entrepovos.asp).
- Jiménez, R. (1997). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro
- Lopes, C. (1997). *A Educação especial em Portugal*. Braga: Edição da APPACDM.
- Niza, S. (1996). *Necessidades educativas especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- OMS – Organização Mundial de Saúde (2011). *Relatório mundial sobre deficiência, governo do estado de São Paulo, secretaria dos direitos da pessoa com*

<sup>3</sup> Biografia de Manuel da Silva Passos (Passos Manuel, 1805-1862). Consultado em 2013, 30 de junho, a partir de [http://sigarra.up.pt/up/pt/web\\_base.gera\\_pagina?P\\_pagina=1010654](http://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?P_pagina=1010654).

- deficiência*. Arquivo consultado em 2012, 15 de dezembro, a partir de [http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9788564047020\\_por.pdf](http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9788564047020_por.pdf).
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83. Arquivo consultado em 2012, 3 de dezembro, a partir de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n8/n8a05.pdf>.
- ONU - Organização das Nações Unidas (1959). Declaração dos direitos da criança. Arquivo consultado em 2012, 9 de dezembro, a partir de <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/dc-declaracao-dc.html>.
- Perrenoud, P. (1996). *La pedagogie à l'école des différences*. Paris: ESF
- Santos, T. (2010, agosto). *Diversity and acceptance: views of children and youngsters*. Comunicação apresentada no ISEC2010 – Inclusive and Supportive Education Congress Promoting Diversity and Inclusive Practice, Belfast. Arquivo consultado em 2012, 20 de dezembro, a partir de <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/1061/1/Diversity%20and%20Acceptance.pdf>.
- UNESCO – United Nations Education, Scientific and Cultural Organization (1998). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Arquivo consultado em 2012, 1 de dezembro, a partir de <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>.
- UNICEF - United Nations Children's Fund (1989). *A convenção sobre os direitos da criança*. Arquivo consultado em 2012, 1 de dezembro, a partir de [http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf//www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf//www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf).

### **Anexos**

Legislação consultada:

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto

Despacho Conjunto n.º 36/SEAM/SERE/88, de 17 de agosto

Decreto-Lei 35 801/46, de 13 de agosto